



**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile



---

**Universidad de Chile**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Departamento de Educación**

**El valor que le otorgan los Profesores de Filosofía, a su formación inicial,  
para su quehacer docente**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad  
Educativa**

**Tesista: Carolina Beas Millán**

**Profesora guía: Marcela Gaete**

**Santiago, diciembre 2014**



## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo investigativo está especialmente dedicado a mi hija Maite, por sus tiempos de juego donados y por la paciencia y sabiduría que a sus cortos años posee.

Agradezco a mi profesora guía Marcela Gaete, que con profesionalismo y disciplina ayudó a sacar adelante esta investigación. También, agradecer a cada uno de los profesores que cedieron una parte de su tiempo para compartir sus experiencias y ayudar a construir este trabajo.

A mi familia, por la ayuda prestada en todo momento y la comprensión del largo tiempo de ausencia.

A Mabel, Daniela, Paula, Patricia, Christian, por su amistad, paciencia y por las palabras de aliento necesarias siempre.

Agradezco, también, a mis compañeros del Liceo José Victorino Lastarria, especialmente a Nelson Cataldo, por su comprensión y compañerismo, a Javier Insunza por su ayuda incondicional y a Cecilia Atías, Loreto Bustos, Clorinda Soto y Daniela Campos por su aliento permanente y preocupación.

Por último, agradezco a mis estudiantes, por la comprensión y solidaridad mostradas ante cada tiempo de espera que les generé.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INDICE	3
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
<b>CÁPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>9</b>
1.1. Antecedentes del problema	9
1.2. Relevancia del problema	13
1.3. Pregunta de investigación	14
1.4. Objetivos principales	14
<b>CÁPITULO II ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEORICOS</b>	<b>15</b>
2.1 Antecedentes empíricos	15
2.1.1 Formación docente y realidad educacional	15
2.1.2. Antecedentes de la formación de Profesores de Filosofía en Chile	21
2.1.3. Antecedentes históricos del currículum de filosofía	21
2.2. Marco teórico	26
2.2.1. Saberes pedagógicos	26
2.2.2. Saberes profesores noveles	30
2.2.3. Enseñanza de la filosofía en la universidad: ¿formación de filósofos y/o formación de docentes?	31
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>41</b>
3.1. Investigación cualitativa de enfoque comprensivo	41
3.2. Tipo de estudio: estudio de casos múltiples	42
3.3. La muestra	44
3.4. Técnica de recogida de datos	45
3.4.1. Entrevista semiestructurada	45
3.4.2. Análisis de documentos	47
3.5. Plan de análisis de los datos y triangulación	48

3.6. Criterios de rigor	49
3.6.1. Credibilidad	49
3.6.2. Resguardos éticos	50
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b>	<b>51</b>
4.1. Hacerse en la práctica: choque con la realidad	52
4.2. Ecos de los sellos formativos	57
4.2.1. Enseñanza de la filosofía basada en autores	58
4.2.2. Enseñanza de la filosofía respondiente a demandas curriculares	60
4.2.3 Enseñanza de la Filosofía desde un sentido social	61
4.2.4. Enseñanza de la filosofía: enseñar desde la experiencia	61
4.2.5. Enseñanza de la filosofía desde un contexto histórico-social	63
4.3. Articulación entre disciplina y pedagogía. Clave valoración de la formación	64
4.4. Dificultad para articular disciplina y pedagogía en egresados de formación concurrente	65
4.5. Valoración formación pedagógica y disciplinar en egresados carreras consecutivas	68
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	<b>74</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>85</b>
Formato Consentimientos informados	86
Categorías descriptivas	88
Perfiles de egreso	101
Entrevista caso 1	105
Entrevista caso 2	117
Entrevista caso 3	128
Entrevista caso 4	141
Entrevista caso 5	154

## RESUMEN

La presente investigación aborda, desde un enfoque cualitativo, las valoraciones que establecen los docentes noveles respecto a su formación inicial para su quehacer docente, con la finalidad de analizar y relevar la pertinencia de los programas de formación inicial para las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, se busca comprender el sentido que le otorgan los profesores de filosofía a su asignatura, identificando elementos de su formación inicial que le hayan permitido construir tales sentidos, así como también se pretende describir la incidencia de la formación disciplinar como pedagógica para el desempeño en el aula y por último, analizar la pertinencia de la formación inicial frente al contexto escolar.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un estudio de casos múltiples, analizando 5 casos de profesores noveles, que cuentan entre 1 y 5 años de experiencia y provenientes de instituciones formadoras con modalidad consecutiva y concurrente, todas ellas distintas entre sí. Los análisis arrojaron resultados interesantes, que difieren de las investigaciones que señalan que la formación inicial tendría poco impacto en las prácticas pedagógicas, pues los profesores tenderían a reproducir prácticas internalizadas desde su época escolar. Sin embargo, a partir de los datos, se pudo relevar que si bien, hay un choque inicial con la realidad escolar y que las experiencias de formación escolar constituyen un referente importante, el sello de cada institución formadora tiene impacto en la construcción de sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela. Cuestión, de la que los docentes no son conscientes y que sólo es posible evidenciar a partir de una triangulación entre los discursos sobre el modo de enfrentar la clase de filosofía y los perfiles y sellos de sus carreras.

Por su parte, las valoraciones que los docentes reconocen hacia su formación depende de la articulación que ellos hayan alcanzado entre formación disciplinaria y pedagógica. Articulación, que si bien no es intencionada en ninguno de los casos por los departamentos que las imparten, sí depende de que los mismos comulguen con un sello institucional. Por tanto, el factor tiempo (años en que se cursan los estudios y modalidad) no es absolutamente relevante para configurar una perspectiva articulada acerca de la enseñanza de la filosofía. Esto queda de manifiesto pues los docentes de formación consecutiva, que han cursado la

pedagogía sólo por uno o dos años luego una licenciatura evidencian una mayor valoración de la formación y una perspectiva más articulada entre disciplina y pedagogía, que los docentes que cursaron sus estudios en formaciones concurrentes, sobre todo si los sellos formativos de los departamentos de filosofía y pedagogía no están articulados entre sí. En estos casos, la formación que tiene una mayor coherencia interna en cuanto a sello formativo es la que impacta en las prácticas pedagógicas de los docentes. Finalmente, un aspecto clave en la valoración que los docentes hacen de su formación es la posibilidad de cuestionarse por el sentido de la enseñanza de la filosofía y repensar su formación disciplinaria. Lo que sólo ocurre en los casos de formación consecutiva de sello reflexivo. Por lo anterior, se concluye que la formación inicial, independiente de la modalidad en la que se imparta (concurrente o consecutiva), sí tiene una relevancia fundamental en el quehacer docente y en el sentido que cada docente adopta al momento de realizar las clases.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación comienza a ser pensada desde las complejidades que presenta mi propia experiencia docente, principalmente en el inicio de ella. Es precisamente, en mis comienzos como profesora que logro darme cuenta de la poca pertinencia que hay, según mi parecer, en los planes y programas de Filosofía y Psicología implementados por el MINEDUC, pues debo hacerme cargo de enseñar Psicología en tercero medio, disciplina para la cual no fui preparada y que, por lo tanto, no consideraba parte de mis dominios. Esta situación, en primera instancia, me conduce a la perplejidad de enfrentarme a lo desconocido y, más tarde, a cuestionarme el por qué debía enseñar algo para lo cual debía ser básicamente una autodidacta, al igual que mis compañeros egresados. De alguna manera veía que la formación inicial nos preparaba para dar a conocer la filosofía, independiente de sus formas, pero por otra parte, el sistema me exigía hacerme cargo de una asignatura, que para mí era ajena. Sin embargo, esta situación no podía evaluarla e investigarla a partir de los conocimientos filosóficos, pues necesitaba herramientas investigativas que me permitieran dar a conocer la situación en la que nos encontrábamos los docentes de filosofía.

Así, queriendo comprender el porqué de esta problemática, ingreso al Magíster en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa, teniendo como finalidad llegar al momento de la tesis y lograr, ambiciosamente, relevar la situación ya expuesta. Sin embargo, en el transcurso de los estudios, voy descubriendo que mis aprehensiones y juicios son parte de una realidad que es diversa y que se contrapone en algunos casos con mi propia subjetividad. Así, veré que muchos profesores tienen una excelente relación con la Psicología y que incluso los estudiantes se sienten más a gusto con dicha disciplina, por lo que mi problema comienza a variar y me doy cuenta que la problemática va más allá del manejo de conocimientos psicológicos. Esto, sólo constituía la punta del iceberg, de tal modo que mi preocupación deriva en la pertinencia de los procesos de formación inicial de docentes de filosofía.

La nueva tarea consistía, entonces, en decidir desde qué posición abordaría el problema que percibía, en un comienzo, como la poca coherencia entre la formación y la



práctica docente. Es así como decido enfrentar y poner en suspenso mis propios prejuicios y conocimientos, siguiendo de algún modo el método cartesiano, y escuchar las voces de otros profesores, que pudieran aportar desde sus experiencias y valoraciones nuevos significados respecto a la formación inicial y sus impactos en el contexto educativo.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO EL PROBLEMA

### 1.1.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

*“Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella diálogo filosófico, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan” (Cerletti, 2008).*

Cuando intentamos conocer la importancia que tiene la formación inicial docente nos encontramos con una bibliografía que nos muestra la poca incidencia que tiene dicha formación para las prácticas de los profesores, basándose en argumentos que apelan, en primer lugar, a la falta de conexión entre los saberes pedagógicos y disciplinares, pues se encuentran distanciados, no sólo entre ellos, sino también de la realidad y de los saberes previos que tienen los futuros profesores, específicamente en lo referido a su biografía como estudiantes. Estas aseveraciones las podemos ver reflejadas en el informe sobre formación inicial docente (MINEDUC, 2005), que señala dicha desconexión como un problema fundamental de la formación inicial en Chile.

Latorre (2002), en consonancia con lo anterior, indica que los saberes pedagógicos expresados por los docentes recién formados, se encuentran basados tanto en el sentido común como en los saberes experienciales, producto del ejercicio de la pedagogía y el intercambio de experiencias con otros docentes. Similares resultados aparecen en la investigación realizada por Cárdenas et al. (2012), donde los profesores entrevistados, le asignan al saber pedagógico adquirido en su formación inicial, una connotación academicista, ligada a contenidos y alejada de la realidad de la escuela, otorgándole mayor significado a su experiencia práctica como docente y a las vivencias de aula compartidas con sus colegas (Latorre, 2002; Cárdenas et al., 2012).

Ante dichas situaciones, pareciera que el valor que le asignan los profesores a su formación inicial, se encuentra tensionada por una formación pedagógica técnica y una formación disciplinaria academicista, que no presta atención al sujeto en formación (Gaete, 2011), en cuanto a su experiencia y valores, y tampoco mira lo que ocurre en el aula. De este modo, la formación inicial docente funcionaría como transmisora de contenidos, pero estaría carente de sentido para los estudiantes de pedagogía.

Bajo las condiciones expuestas, cabe preguntarse si efectivamente, la formación inicial docente sólo entrega una preparación academicista, que los profesores no consideran valiosa ni aplican en su práctica o tiene un impacto relevante en la configuración de los saberes pedagógicos, pues de acuerdo a los estudios antes mencionados los docentes desvalorizan la formación universitaria recibida

El cuestionamiento que surge, a partir de la problemática anterior, tiene mucha relevancia, pues los docentes no sólo deben trabajar los aspectos actitudinales y la transmisión de contenidos, sino además se pide que sean capaces de desarrollar habilidades en sus estudiantes, por lo cual requieren de una preparación que supere la transmisión de información y los lleve a niveles cognitivos más elevados.

Frente a este escenario, los profesores de filosofía no quedan al margen, pues su labor apunta, precisamente, al desarrollo de ciertas habilidades reflexivas en los jóvenes. Sin embargo, no queda relegada sólo a eso, ya que las habilidades no se desarrollan, en las escuelas, desde un escenario cualquiera o desde un texto o relato incoherente, sino más bien, desde distintos sistemas filosóficos que tratan de dotar de sentido a la realidad y desde ahí hacer pensar y cuestionarse, pero esta labor se vuelve compleja si se considera que los sistemas filosóficos son foráneos, por lo que no representan nuestra realidad, quedando desarraigados y ajenos a los estudiantes, por lo que no les pueden otorgar un sentido que los haga pensar en sus vivencias, por ejemplo. Dichos sistemas, si bien se encuentran direccionados a partir de los contenidos mínimos obligatorios dictados por el MINEDUC (1998), son los profesores los que deben tomar la teoría y decidir desde qué lugar se instalan al enseñarla y qué orientación le dan, por lo que tienen la posibilidad de tomar aquellos sistemas filosóficos, que en un comienzo se presentan desarraigados y abordarlos desde una

perspectiva más cercana. Así, veremos que la formación inicial docente cobra gran importancia, pues debería ser un aporte relevante en la construcción del sentido pedagógico y filosófico que cada docente posee y que, a su vez, le otorga a sus prácticas pedagógicas.

El cuestionamiento al que convoca el párrafo anterior, lleva a plantearnos inmediatamente un nuevo problema, pues la construcción del sentido de la enseñanza filosófica, depende de la visión y concepción de la disciplina. Cuestión que, precisamente, por las características propias de la especialidad, no se encuentra resuelta (Lemarie, 2007). Concordantemente, la filosofía tiene múltiples modalidades o formas de ser abordada, que repercuten en la forma de ser enseñada. Al respecto, Obiols (2005) plantea la existencia de una serie de modalidades de la enseñanza de la filosofía en la escuela o en la universidad, que van desde un enfoque historicista, que promueve una visión apegada a la lectura de textos filosóficos, donde la importancia se encuentra en los autores; pasando por enfoques basados en la problematización de la realidad, hasta los que proclaman una especie de historia de la filosofía problematizada.

Sin embargo, independiente de la modalidad que escojan los planteles universitarios o los propios docentes en ejercicio para la enseñanza de la filosofía, pareciera ser de suma importancia que la elección sea realizada de modo consciente, luego de una profunda reflexión al respecto, pues como señala Agratti (2007), la posibilidad de concebir la filosofía como una enseñanza acabada o como un continuo movimiento y construcción será lo que determine la elección del enfoque que se puede dar a la disciplina, pero también serán “los que determinan el aprendizaje que las clases propician” (Agratti, 2007:536). Es decir, si se tiene un sentido acabado de la filosofía, lo que podría predominar es una modalidad histórica de la misma, lo que puede limitar el modo de enseñanza a la comprensión de textos y autores. Por otra parte, si se da a la enseñanza de la filosofía un rol movilizador, que implique una constante construcción de saber, se puede adoptar una posición que permita la problematización, pudiendo prescindir incluso de los autores, al centrarse en preguntas de reflexión acerca de la realidad.

Al respecto, Cerletti (2008) indica que la “manera” de enseñar dependerá, más que de la aplicación de técnicas generales o supuestamente neutrales, de la relación de cada profesor

con la filosofía y del lugar que se da en el aula al filosofar. En este sentido, comprender las valoraciones que les dan los profesores a su formación inicial, podría permitir distinguir cuál es el aporte, que según los docentes, tiene la formación en su relación con la disciplina y por tanto, en su práctica pedagógica.

De acuerdo a lo expuesto por Agratti (2007), la filosofía es enseñada en la formación docente, a partir de la transmisión de contenidos y el comentario de los textos, teniendo aquello una particular repercusión en las representaciones que van configurando los futuros docentes en relación a la práctica de la enseñanza de la filosofía, pues el profesor universitario no advierte que con esto, no sólo enseña un conocimiento acabado, sino también una práctica que muestra cómo se debe enseñar y aprender la disciplina.

“De modo que, esta forma de transmisión provoca que el alumno internalice al profesor de filosofía como palabra, a la clase de filosofía como monólogo y al aprendizaje como escucha. Se estandariza una relación con la filosofía basada en una forma de conocimiento cerrada y en la que gana la partida, en el mejor de los casos, la práctica filológica” (Agratti, 2007:539).

Al respecto cabe preguntarse: ¿Este tipo de enseñanza será valorada por los profesores de filosofía? ¿Los docentes del área realmente internalizan estos modos y luego los desarrollan en sus clases? ¿Tendrán conciencia los profesores de filosofía de lo que ha impactado su formación en la forma en que llevan a cabo sus clases?

Por su parte, el problema se agudiza si se considera que el currículum escolar del sector de aprendizaje incluye otra disciplina a enseñar por el profesor de filosofía, como lo es la psicología, pues los programas con los que debe trabajar el docente durante tercer año medio, contienen un año completo de esta última disciplina en el plan común. No obstante, se deja a criterio de las universidades, el hacerse cargo de la formación en dicha área de especialización, ya sea considerándola como un ramo más dentro de la disciplina, como una parte de la formación general de pedagogía, o bien no asumiéndola de ningún modo, por lo que los profesores terminan como autodidactas realizando una especie de psicología filosófica o una descripción del mejor manual que haya podido encontrar.

Frente a esta realidad, es relevante que las universidades se cuestionen su rol de formadoras de profesores y se pregunten por la pertinencia de su quehacer, puesto que sus contenidos y su formación sólo cobran sentido en el ejercicio docente. Sin embargo, según mi propia experiencia como estudiante de pedagogía, la pertinencia no fue tal, lo que implicó en mis primeros años de ejercicio docente, falta de claridad al momento de abordar las clases, pues no contaba con herramientas que fuesen más allá de una formación academicista ligada siempre a la disciplina filosófica y apartada, en gran medida, de la formación pedagógica y didáctica, lo que dificultó profundamente, la búsqueda de sentido al momento de enseñar y, por lo tanto, de conexiones que pudieran humanizar la enseñanza.

Lo anterior, personalmente fue un problema porque el sentido que tiene la filosofía dentro del aula y la orientación de los temas, están dados en un contexto escolar determinado, lo que implica un cuestionamiento permanente del sentido de la enseñanza de la filosofía, el que debería comenzar desde la formación inicial.

De acuerdo a las consideraciones anteriores, provenientes tanto de la investigación como de mi propia experiencia, pareciera que la formación inicial docente se encuentra distante de las experiencias del docente y del aula, teniendo un bajo impacto en ambos. Sin embargo, habría que preguntarse si algo de esa formación incide en las prácticas de enseñanza de los docentes, y en qué medida los profesores valoran su formación inicial.

## **1.2 RELEVANCIA DEL PROBLEMA**

Las investigaciones realizadas acerca de la relación filosofía-educación –entendiéndose esta última a partir de la praxis y no sólo del análisis filosófico que se pueda establecer– son realmente escasas, por lo que las conclusiones que se puedan levantar, a partir del presente estudio pueden ser un aporte significativo al momento de estudiar el problema.

Intentar mejorar la calidad de la educación y, específicamente, la carrera docente es un tema absolutamente contingente en nuestro país, por lo que se han llevado a cabo distintas investigaciones orientadas a relevar problemáticas propias, tanto en el ámbito de la escuela, como en el de la formación inicial de profesores, como es el caso del informe sobre formación docente (MINEDUC, 2005). Sin embargo, ha quedado relegado de los estudios un diagnóstico

consistente que evalúe la pertinencia entre la formación inicial de profesores y su quehacer docente posterior, específicamente en el área de la filosofía, donde las investigaciones generalmente se abordan desde la disciplina y no desde la pedagogía. Dentro de este contexto, es de suma importancia, conocer las valoraciones que surgen de los mismos docentes de filosofía acerca de su formación inicial, lo que permitirá establecer aspectos claves, que posteriormente podrían servir de antecedente para levantar una nueva investigación.

### **1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es valor que le otorgan los Profesores de Filosofía, a su formación inicial, para su quehacer docente?

### **1.4. OBJETIVOS PRINCIPALES**

#### **1.4.1 OBJETIVO GENERAL**

Analizar el valor para el desempeño docente, que otorgan los profesores de filosofía a su formación inicial, con la finalidad de relevar la pertinencia de los programas de formación en la práctica pedagógica.

#### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir, según los profesores de filosofía, la incidencia de su formación inicial tanto pedagógica como disciplinaria, en su desempeño en aula.
- Comprender el sentido que le otorgan los Profesores de Filosofía a su asignatura, identificando elementos de su formación que le permitieron construir tales sentidos
- Analizar la pertinencia de la formación docente de los Profesores de Filosofía, frente al contexto escolar.

## **CAPÍTULO II**

### **ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS**

#### **2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

El presente apartado, tiene como intención fundamental, el dar cuenta del contexto en el cual se produce la formación inicial de docentes de filosofía en nuestro país, lo cual implica no sólo una referencia respecto al tipo de formación inicial impartida por las universidades, sino también un paso por la historia del currículum escolar de la disciplina filosófica, pues es principalmente la visión histórica la que nos ayuda a situarnos y comprender de mejor modo la realidad en la cual nos instalamos en la actualidad.

Sin embargo, no podemos considerar a la filosofía como una disciplina alejada de las problemáticas que podrían presentar otras pedagogías, por lo que se ha considerado pertinente mostrar, en primer término, parte de las conclusiones generadas a partir de investigaciones y teorías que hablan acerca de la formación inicial y la realidad educativa a modo general, con la intención de evidenciar un panorama global acerca de la situación de los profesores noveles en Chile.

##### **2.1.1 FORMACIÓN DOCENTE Y REALIDAD EDUCACIONAL**

Dentro del contexto actual de nuestro país, podemos observar que la educación, como tema, ha alcanzado un lugar relevante no sólo dentro de la discusión, sino también de la agenda país. Dicho problema, es posible abordarlo desde distintos ángulos y, sin duda, cada uno de ellos será de mucha relevancia. Sin embargo, muchas de las investigaciones realizadas apuntan a la formación inicial como uno de los puntos determinantes que se deben mejorar para lograr la calidad de la educación.

“Es prácticamente unánime la afirmación de que la formación inicial y el aprendizaje de la profesión docente es, dentro de otros factores, uno de los más



decisivos en la mejora de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes”  
(Escudero, 2009:80)

Por otra parte, se evidencia que algunas investigaciones responsabilizan a los docentes por los deficientes resultados en las distintas pruebas de medición estandarizadas.

“En los análisis de resultados de las últimas evaluaciones de calidad de la educación: Sistema de medición de calidad de la Educación (Simce), Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), los bajos rendimientos de los estudiantes se vinculan con deficiencias en el ejercicio profesional de los docentes” (Bravo et al., 2008)

Sin embargo, asumir que la calidad de la educación pasa sólo, por obtener un resultado óptimo en ciertas pruebas estandarizadas es reducir el objetivo de la educación a un mero entrenamiento. Los profesores, si bien, deben contar con una formación inicial coherente, en cuanto a contenidos y metodología, también deben poder pensarse a sí mismos desde una lógica distinta, mucho más holística y ligada a un rol formador e investigador y no sólo transmisor, que logre profesionalizar el rol del docente. Lo anterior cobra sentido, cuando entendemos la pedagogía como una profesión compleja, que epistemológicamente se sitúa por sobre una visión técnica de la misma. La tecné debe ser reemplazada por la praxis, manteniendo como virtud la fronesis (prudencia), de este modo, la profesión docente debería dejar de aplicar técnicas, pues no trabaja con objetos situados en realidades inalterables, por el contrario, enfrenta sujetos con problemáticas propias y arraigadas a contextos cambiantes e igualmente complejos.

De acuerdo a lo descrito por Giddens (2003) nos encontramos ante “un mundo desbocado”, regido por rápidos avances y cambios, un mundo impredecible y globalizado, donde la información está al alcance de la mano. La globalización ha provocado cambios en las comunicaciones, en las tradiciones, en las relaciones interpersonales, en definitiva en la manera de llevar la vida. “La globalización hoy no es accesoria en nuestras vidas. Es un giro en las propias circunstancias de nuestra vida”. (Giddens, 2003:31) ¿Cómo se preparan las

instituciones formadoras para este cambio de escenario? ¿Cómo preparan a los futuros docentes para asumir el desafío de un mundo incierto y cambiante?

El informe sobre formación docente (2005) evidencia que no existe un acercamiento al mundo de los estudiantes y sus contextos por parte de las instituciones formadoras, por lo tanto, podríamos entender la transmisión de contenidos desde un terreno bastante árido, carente de sentido y de contexto, a no ser que el mismo estudiante logre proporcionarle, desde sus propias experiencias un significado.

“Estudios de carácter cualitativo muestran que estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes [de pedagogía] enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y orientarán el desempeño del nuevo docente en el aula.” (MINEDUC, 2005:45).

En lo que respecta al área de la investigación y extensión no se estaría tanto mejor, pues sus desarrollos están alejados del aula, sin retroalimentación con las escuelas. Tampoco las universidades tienen conocimiento suficiente de las políticas educativas y realidad escolar, por lo que no son consideradas para la formación de las nuevas generaciones de docentes:

“la investigación educacional poco relevante para la sala de clases, las escasas actividades de extensión y colaboración con los establecimientos educacionales, la lejana o nula experiencia a nivel escolar de los académicos formadores de profesores y el frecuentemente insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad y actividad gremial de los docentes que, por lo mismo, no es considerada adecuadamente en el proceso formativo” (MINEDUC, 2005:24)

Si bien, en el informe del MINEDUC (2005), se indica que las prácticas iniciales subsanaron de alguna manera algunas de las falencias, éstas no lograron vincular a los formadores de los futuros docentes a la escuela, con lo cual han mantenido una distancia entre la teoría y la práctica, manteniéndose como transmisores de un conocimiento que no pueden

conectar con la realidad escolar, debido al tiempo que se han mantenido alejados de las aulas o, porque comenzaron su docencia directamente en la Universidad.

Respecto al currículo escolar, las instituciones formadoras, si bien han hecho ajustes o cambios radicales en algunos casos, éstos siguen mostrando que no hay una vinculación con las problemáticas educacionales, principalmente en lo que se refiere a la reforma educacional, al contexto educativo, niños con necesidades especiales y tecnologías aplicadas a la educación.

“falta de coherencia respecto al perfil de egreso, el que presenta debilidades en su definición; una débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a niños con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza. (MINEDUC 2005b:41).

A lo anterior, se debe agregar la desvinculación entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. Entre ambas aparece una línea divisoria que se rompe al momento de la práctica, pero que en la formación misma se muestra infranqueable.

“Se observa una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación y una falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la Enseñanza Media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar”. (MINEDUC, 2005b:42).

La desarticulación a la que hace mención la cita anterior, realiza una alusión directa a formaciones disciplinares que se centran en contenidos, pero no trabajan la transmisión de los mismos; mientras vemos una formación pedagógica vacía, que no se encuentra con el saber que debe transmitir.

Ante esta disyuntiva que se presenta en la formación inicial, los profesores noveles son los principales afectados, pues deben enfrentar el aula sorteando una serie de trabas que dificultan su inserción al mundo laboral, partiendo por la inexperiencia evidente, seguido por el poco acompañamiento que hacen las escuelas al profesor que se inicia, tratándolo como

diría Peralta (2009) de la misma forma y teniendo las mismas condiciones que un docente de mucha experiencia, contando con un tiempo menos eficaz para preparar clases, por ejemplo, pues aún no está familiarizado con las dinámicas y programaciones escolares. A lo anterior le debemos sumar su poca capacidad para manejar metodológicamente los contenidos adquiridos en su formación inicial, habilidades que según Ávalos (2004) son adquiridos durante la experiencia y no durante su formación inicial.

“estos profesores hacen una crítica severa a la formación inicial en la medida en que no los preparó para convertir sus conocimientos curriculares en conocimientos enseñables (pedagogía de la disciplina), no los preparó en la amplitud de estrategias que necesitarían para enfrentar problemas de disciplina y diferencias individuales o no les dio suficientes elementos para conocer a sus alumnos”. (Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P, 2004:135).

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Nemiña et al. (2009), siguiendo a Fuller y Brown (1975) plantean cuatro niveles o estadios de preocupaciones de los docentes principiantes, las cuales, parecen coincidir con otras investigaciones realizadas (Marcelo, 2009). De este modo, los estadios propuestos se caracterizan del siguiente modo:

- Identificación de los futuros profesores con los propios alumnos, por sobre el profesor con el que están trabajando (mayor identificación con sus estudiantes que con el profesor guía).
- El segundo estadio tiene que ver con su propia supervivencia; una vez enfrentados realmente a la tarea docente, viviendo el conflicto entre lo aprendido en la formación inicial, su limitado repertorio de estrategias docentes y la cruda realidad del aula, aparece el cuestionamiento de si realmente serán capaces de aprender a enseñar. En este nivel sus preocupaciones se centran en el control de la clase, las opiniones de otros colegas sobre su docencia y su propia validez como profesores.
- El tercer nivel se caracteriza por un interés hacia el contexto individual en el que ejercen, explorando nuevos métodos de enseñanza y buscando una comprensión profunda del contexto para mostrárselo a sus estudiantes; las preocupaciones suelen tener que ver con un número excesivo de alumnos, la sobrecarga de actividades docentes y la falta de materiales y tiempo.

- Por último, aparecen las preocupaciones por las necesidades específicas de alumnos concretos, comprendiendo las fortalezas y debilidades de sus alumnos tanto a nivel intelectual como social o emotivo. Empiezan a aparecer las adaptaciones del contenido a las necesidades específicas de los alumnos, aunque la frustración por la inadecuación de material o la escasa colaboración del entorno sociofamiliar y colegial, minan el entusiasmo del docente. (Nemiña et al., 2009:104)

La problemática surgida en los profesores noveles, nos devuelve a un punto que ya se ha venido mencionando en el presente capítulo: la poca conexión entre disciplina y pedagogía, que deja a los docentes solos frente a las vicisitudes del entorno escolar, debiendo enfrentar no sólo lo que guarda relación con la enseñanza de su disciplina, sino también con otros elementos propios de la escuela, como lo son el clima laboral, exigencias administrativas, vulnerabilidad, entre otros.

Marcelo (2009), siguiendo a Simon Veenman (1984), retoma el término acuñado por este último, explicando que el camino que recorren los docentes durante su primer año, es considerado como un “choque con la realidad”, que se caracteriza por “un intenso aprendizaje –del tipo-ensayo-error en la mayoría de los casos-y, caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico” (Marcelo, 2009:6). Lo que determina, junto al poco acompañamiento de los docentes, en sus prácticas iniciales, en el sentimiento de soledad que manifiestan los estudios ya mencionados. Marcelo (2009), siguiendo a M Cochran-Smith (2004), señala que los profesores necesitan de condiciones que van más allá de la teoría que les pueda entregar la formación inicial, de lo contrario corren el riesgo de abandonar la escuela, dedicándose a otras actividades.

“Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada” (Marcelo, 2009:7).

De este modo, las políticas públicas, junto con la decisión, que toman las universidades, sobre el cómo preparar a sus profesores y para qué prepararlos no es una instancia menor, pues determina el punto de partida en la carrera profesional de un docente,

volviéndola más simple o más compleja, según la preparación y el acompañamiento entregado durante sus primeros años de ejercicio.

### **2.1.2 ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FILOSOFÍA EN CHILE**

La formación de docentes de filosofía se presenta en dos modalidades, por un lado se encuentra la formación consecutiva, en la que primero se realizan los estudios de licenciatura en la disciplina (Obteniendo el grado de Licenciado en Filosofía) y posteriormente, se cursan los estudios de pedagogía, en programas que van desde 1 a 2 años, dependiendo de la Universidad. Por otra parte, encontramos una modalidad concurrente, en la cual se cursan durante 5 años las asignaturas de la disciplina de manera paralela a la pedagogía, otorgándose el título de Licenciado en Educación y la Pedagogía en Filosofía. Vale destacar que los programas pos licenciaturas también entregan la Licenciatura en Educación, pues es un requisito legal de graduación.

En Chile encontramos 17 universidades que imparten la carrera de Filosofía, de las cuales siete otorgan la Licenciatura en la disciplina y permiten proseguir estudios conducentes a la Licenciatura en Educación; otras siete universidades entregan una formación concurrente. De las tres universidades restantes, dos imparten las carreras de Pedagogía en Religión y Filosofía y una ofrece Pedagogía en Castellano y Filosofía.

Por su parte, en lo referido a los planes de estudio, podemos ver que existe una diversidad en cuanto a contenidos, sellos y orientaciones filosóficas y pedagógicas, pero en concordancia con lo que plantea el informe MINEDUC (2005b) en todas las carreras prevalece la desarticulación entre formación pedagógica y disciplinaria, no siendo la carrera de pedagogía en filosofía la excepción.

### **2.1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CURRÍCULUM DE FILOSOFÍA**

De acuerdo al estudio realizado por Gaete (2007) desde un contexto histórico, la clase de filosofía fue pensada en Chile en sus inicios (s. XIX) dentro de la educación formal, como

una disciplina que formaría, en los últimos años de educación secundaria, a los estudiantes que tendrían como misión gobernar nuestro país, por lo que claramente fue considerado un saber propio de la elite de la época, que era la que tenía acceso a la educación. A mediados del siglo XX, la educación se comienza a masificar, por lo que la intencionalidad del currículum también se debió adecuar a los cambios que acontecían, así pasamos de una educación filosófica basada en autores a una filosofía que pretendía que el estudiante mirara su entorno y se pensara a sí mismo, que fuera capaz de buscar soluciones racionales a las problemáticas del hombre (Programa Filosofía, 1964).

Con la llegada de Salvador Allende al poder, lo anterior no se modifica en su forma, pero su fondo cobra un significado diferente. Para el caso de la clase de filosofía, su misión, según lo consigna el libro de texto para la asignatura de 1972, tiene como finalidad política preparar para la instauración de una sociedad socialista

“Nuestra educación está enfrentada hoy al problema de formar un tipo de hombre moral y técnicamente capacitado para poder participar en el proceso que involucra la instauración de la sociedad socialista” (Dragisevic y Vera, 1972:12).

La toma de poder que implica la dictadura, afecta todos los ámbitos de nuestro país y la educación no será la excepción. En el caso de la enseñanza de la filosofía, no podemos creer que luego del golpe de estado, se continuaría capacitando al hombre para una sociedad socialista recién derrocada.

“El golpe militar en septiembre de 1973, marca una inflexión profunda en el proyecto de nación democrática que había venido gestándose en Chile, con una fuerte intervención en todos los espacios sociales y sobre todo en educación. En marzo 1974 se emiten decretos transitorios que derogan los programas de algunas asignaturas -entre ellas Filosofía- y decretan otros fuertemente moralizantes y religiosos, que intentan extirpar la memoria y amordazar la subjetividad, bajo un dispositivo pedagógico que fragmenta, objetiva, neutraliza, encapsula, reduce e impone saberes que confiscan posibilidades de pensar-nos desde nuestra historia y nuestra realidad.” (Gaete, 2011b:5)

Por su parte, la llegada a la democracia no nos devuelve a la problematización ni al pensamiento reflexivo y profundo. Más bien, siguiendo la línea de sus antecesores y respondiendo al modelo neoliberal, se legitima la enseñanza de Psicología en tercero medio, contenido que si bien siempre ha estado, no era considerado como una asignatura obligatoria del currículum.

La implementación de estos nuevos planes y programas no ha estado exenta de críticas, pues la Psicología no es mirada a partir de la filosofía, sino que es considerada una disciplina absolutamente independiente, por lo que se centra en enseñar aspectos relativos a los procesos cognitivos, afectivos y de salud mental y sexual. Así, la filosofía aparece, como un compendio breve, recién en cuarto medio y abocado, principalmente al tema ético y moral, pues allí es donde está la relevancia, de acuerdo a los nuevos parámetros educativos.

De este modo, el currículum escolar actual se configura de la siguiente manera: la asignatura de filosofía se presenta de manera obligatoria para tercer y cuarto año medio en los colegios científico-humanistas, ya que fue eliminada de los planes obligatorios de la educación técnica profesional. Dentro de este contexto, podemos ver que dicha asignatura se presenta como una mixtura, pues lleva por nombre Filosofía y Psicología, lo cual implica que durante tercer año medio sólo se ve Psicología y Filosofía aparece en cuarto medio. En lo que respecta a la formación diferenciada, encontramos dos opciones: Argumentación y Problemas del Conocimiento, decidiendo los colegios, de acuerdo a sus proyectos educativos, si toma algunos de ellos, ambos o ninguno.

Además, algunos pocos colegios, principalmente particulares pagados, han decidido incorporar dentro de su proyecto el programa de Filosofía para Niños, el cual puede ser enseñado desde la educación pre escolar. De acuerdo a este escenario, la filosofía se imparte, prácticamente, en cuarto medio de manera obligatoria, por lo que los estudiantes sólo tienen un acercamiento a la disciplina de manera breve, pues su año lectivo, debido a la rendición de la PSU (Prueba de selección universitaria) es inferior al de los niveles anteriores, sin considerar que además muchos establecimientos educativos, dejan las últimas semanas de clases sólo para rendición de ensayos preparatorios de dicha prueba.



De este modo, se puede considerar que la asignatura de filosofía cuenta con un semestre y un poco más para ser tratada, lo que claramente impide reflexiones profundas acerca de los temas propuestos, considerando que los estudiantes están recién familiarizándose con los conceptos.

Según el marco curricular vigente, la intencionalidad de la asignatura de Filosofía y Psicología en la escuela consiste en que los estudiantes logren desarrollar habilidades que les sirvan para comprender el mundo y comprenderse a sí mismos.

“... desarrollen una mirada reflexiva e integradora sobre sí mismos y el conjunto de su experiencia intelectual y personal. La selección de los contenidos... entregan elementos para apoyar... el proceso de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, el que debe servir de base para la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico... aporte indispensable al desarrollo personal de los estudiantes” (Decreto 220, actualización 2005).

Lo expuesto en el Decreto 220 corresponde a lo que Cerletti (2005) señala como parte de una visión de la enseñanza de la filosofía en muchos países, los cuales consideran que se debe dotar al hombre de herramientas, casi espirituales, para enfrentar los caminos que la modernidad y el liberalismo imponen:

“La ética aparecía, entonces, como una suerte de nueva ideología capaz de suavizar los excesos de la “mano invisible” del mercado que evitaría hacer del mundo un campo salvaje de batallas empresarias por llegar a cualquier lado y de cualquier forma. Como no todo estaría permitido en nombre de la acumulación, sería necesario poner algunos límites” (Cerletti, 2005:497).

Cabe destacar que la REPROFICH (Red de Profesores de Filosofía de Chile), desde los inicios de la reforma ha sido crítico de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N°220 (1998), criticando fuertemente su implementación, por considerar que se enmarca dentro de las exigencias de un sistema neoliberal que hace desaparecer la esencia de la praxis filosófica, como señalan algunos puntos emanados de la declaración pública de enero del 2001:

“Desaparece la calidad filosófica del programa de la asignatura de filosofía al ser reemplazado por un programa psicologista de prevención y tratamiento de problemas bio-psico-sociales de la sociedad chilena, como los incrementos de embarazos adolescentes y consumo de drogas e ingesta de alcohol que arrojarían las estadísticas oficiales... Se desfigura e inminentemente desaparece la función y el rol del profesor de filosofía en el ámbito educacional y en el ámbito cultural, pues le son impuestas tareas de otros profesionales del área social en desmedro de su noble y humanizante tarea de despertar la reflexión, la crítica y la libre determinación de los individuos, para lo cual hemos sido preparados” (REPROFICH, 2001:1)

Visto de este modo, los profesores de filosofía cobran un rol que se encuentra más cercano al de un terapeuta que al de un docente. No obstante, la universidad en su formación inicial ha mantenido la visión de formadora de profesores de filosofía, por lo cual su malla curricular no contempla un giro hacia la preparación de un docente-psicólogo. Ahora bien, se podría pensar que lo anterior se resuelve adecuando las mallas de filosofía a las exigencias del sistema, sin embargo, esto generaría nuevas problemáticas, pues en primer lugar, atentaría contra la esencia de la filosofía que no posee un fin práctico y acabado y, en segundo lugar habría que pensar, si efectivamente, las universidades deberían cambiar o adecuar sus mallas curriculares de acuerdo a los vaivenes de las políticas públicas de turno, considerando que al mantenerse al margen de dichos vaivenes, también corren el riesgo de dejar de educar para la realidad, manteniéndose en la lejanía de la escuela que hasta ahora la ha caracterizado.

## **2.2 MARCO TEÓRICO**

El presente apartado, tiene como finalidad revisar el estado de la enseñanza filosófica en relación a cómo sus saberes pedagógicos y disciplinares se van articulando en el profesor novel, no sólo a partir de su formación inicial, sino también desde su experiencia previa como escolar y su posterior práctica docente. Comprender el lugar desde donde se construye el saber, tanto pedagógico como disciplinar, nos permite no sólo entender cómo se forman los distintos tipos de profesores que llegan a las aulas, sino también comprender las razones que llevan a un docente a decidir el por qué y para qué enseñar filosofía en la escuela.

### **2.2.1 SABERES PEDAGÓGICOS**

En la formación inicial docente, uno de los elementos más relevantes, sin duda, es la configuración del saber pedagógico, conceptualización relevante, pero vacía si no precisamos su naturaleza. Un saber podemos entenderlo como el conjunto de conocimientos que posee un sujeto, ya sea de manera formal o desde la experiencia vivida. A lo anterior, podemos agregar lo establecido por Cárdenas et al. (2012) respecto a la especificidad del saber pedagógico, señalando que dicho saber debería ser la base organizativa del hacer pedagógico.

“el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado” (Cárdenas et al., 2012:483)

En concordancia con la definición previa, es posible señalar que el saber pedagógico no corresponde a un conocimiento que se apropia sólo en la universidad, sino más bien corresponde a toda una gama de vivencias educativas previas, a lo que Alliaud (2004), siguiendo a Brizman (1991), ha llamado “cronologías de la formación” (Alliaud, 2004:5). La

primera es aquella que adquieren los docentes a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; la tercera es constituida por las prácticas profesionales, y la cuarta empieza, cuando el estudiante de magisterio se convierte en maestro de aula.

De acuerdo a lo señalado por Alliaud (2004) los profesores llegan a su formación docente inicial con un saber pedagógico, que es fruto de su propia vivencia como escolares, dicha vivencia en palabras de la autora, va más allá del simple recuerdo que se pueda tener de un profesor. La importancia radica en las circunstancias en las que se adquieren los contenidos formales. La forma en que se aprende siendo estudiantes puede ser determinante al momento de enseñar siendo profesores.

Desde lo dicho anteriormente, se puede visualizar el desarrollo de una especie de historia educativa, ligada a la biografía escolar y que otorga un sentido pedagógico previo a los estudios formales de pedagogía. Cuando un estudiante ingresa a la formación inicial docente, ha convivido durante muchos años en el mundo escolar, es más, se podría asegurar que gran parte de su vida transcurrió en una institución escolar. Allí, no sólo aprendió a relacionarse con sus pares, sino también conoció diversas metodologías de enseñanza e incluso aprendió a distinguir bajo ciertos parámetros al buen del mal profesor, asignándole características a cada uno de ellos. Por lo tanto, el tipo de escuela en la que el sujeto creció, sienta en él bases y va configurando representaciones acerca de lo que debe y no debe ser un profesor, es más, probablemente inspiró un modelo de profesor a seguir, como también otro que jamás quisiera ser.

La formación inicial recibe, de acuerdo a lo descrito, estudiantes que tienen una apreciación y una vivencia acerca de lo que es la educación, sin embargo, pareciera que las instituciones no se hacen cargo de ese saber. Si realizamos una analogía, podríamos señalar, en términos de Locke, que las universidades parecen considerar que los estudiantes de pedagogía son una tabula rasa al llegar a la educación superior, a los cuales hay que dotarlos de conocimiento y entregarles ese saber que los convertirá en futuros profesores. Sin embargo, lo anterior es desconocer una historia y restarle validez, pues se niega aquello que

los ha convertido en lo que son y que los ha hecho llegar a ese espacio de aprendizaje que es la universidad.

“la experiencia escolar “encarnada” en los sujetos nutre el presente y potencia sus efectos, en tanto fue aprendida en situación, mientras se vivió. Conforman el “sentido práctico”, aquel que se les suele escapar a muchas propuestas “formales” de formación profesional. Se pone en juego en la práctica concreta, conjugándose con lo que explícitamente se enseñó y con las condiciones en las que la práctica profesional se desarrolla.” (Alliaud, 2004:3).

Según lo señalado por González (2009), las instituciones formadoras se han ceñido sólo a los elementos visibles, los cuales se ven representados en la transmisión de contenidos y calificaciones dejando de lado otros saberes importantes para la práctica docente. Así, el acento se pone en la transmisión de conocimientos, dejando el cómo hacerlo, a un aprendizaje que corresponde a la práctica, aunque sea a modo de ensayo-error.

“Con ello se insiste en la necesidad de asegurar los conocimientos de la materia a enseñar y se presume que su transmisión es directa y sencilla y, en todo caso, puede facilitarse a través de ciertos trucos de oficio que se aprenderán con el tiempo y, en caso necesario, por ensayo-error” (González 2009:63).

De este modo, el futuro profesor apela a sus vivencias personales, las cuales han sido reconfiguradas pobremente durante su formación profesional. De acuerdo a Tardif (2004), los estudiantes pasan por los cursos de formación inicial, sin modificar sus creencias anteriores sobre la enseñanza y al trabajar como docentes, reactivan esas creencias para solucionar los problemas que se les presentan.

A partir de lo anterior se podría pensar que las instituciones formadoras de docentes deberían asumir el sentido epistemológico que les corresponde y apropiarse de su disciplina pedagógica, convirtiéndose de este modo en productora de saber (considerando que las investigaciones de educación provienen de otras disciplinas), con la finalidad de conectarse con aquellos saberes previos y usarlos en su propio desarrollo. Cárdenas et al. (2012) toma lo dicho por diversos autores, mostrando la relevancia que tiene el docente y su experiencia, tanto de vida como profesional para lograr acceder a una episteme pedagógica.

“Para acceder a esta episteme se requiere identificar, en estos espacios, algunos referentes para su producción, los que tienen relación con aspectos tales como: el sujeto que es el profesor, sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan su pensamiento; el trabajo cotidiano del docente; los escenarios concretos de trabajo del profesor; el carácter colectivo de su trabajo y los significados compartidos; lo que aprehenden y explican de la realidad educativa y su hacer” (Cárdenas et al., 2012:483)

Suponer que el saber pedagógico comienza y termina en la formación inicial, sería una visión sesgada de la educación. Al igual que no considerar el papel de la experiencia. Ya se ha señalado la importancia de la biografía del estudiante y la consideración que se debería tener acerca de ella, pero también es necesario considerar la dimensión social y la interacción que se da entre docentes, principalmente durante las primeras experiencias de práctica profesional, donde se configura según Tardif (2004), un “saber experiencial” de la disciplina. Por su parte, Sacristán (1992) señala que:

“En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...). La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno”. (Sacristán, 1992:128)

En este mismo sentido Latorre (2002, 2004), plantea que el saber pedagógico se construye en la acción, como una síntesis de saberes de sentido común y experienciales. Así mismo Mercado (2002), indica que los saberes tienen un carácter dialógico, histórico, colectivo y cultural, puesto que los docentes “expresan fragmentos de voces sociales e históricos, que hacen suyos en un proceso dialógico durante la enseñanza” (Mercado, 2002:84).

Justamente, estas características son las que le dan la orientación al docente y lo ayudan a la construcción de sus sentidos pedagógicos, que más tarde se verán afianzados en su práctica. Sin embargo, para poder considerar estos antecedentes como elementos relevantes

para la práctica docente, tendríamos que identificar qué es, efectivamente, lo que quieren formar las distintas universidades y, más específicamente, para qué forman las escuelas de filosofía al interior de universidades pedagógicas, y si tal sentido difiere o no de la formación de filósofos, propio de las licenciaturas en filosofía. En este último caso, sería esperable no dar importancia a los aspectos biográficos del estudiante, como parte relevante de un saber pedagógico, ya que el foco no está puesto en el desarrollo de ese ámbito, aunque sí se podrían considerar como herramientas de reflexión filosófica.

## **2.2.2 SABERES PROFESORES NOVELES**

Las problemáticas de los saberes pedagógicos durante la formación inicial, se pueden ver reflejados en profundidad cuando se abordan los distintos estudios sobre profesores noveles o principiantes (MINEDUC, 2012: OCDE 2005) los cuales reafirman la poca articulación existente entre pedagogía y disciplina, pero además evidencian como los docentes principiantes se encuentran en una situación de indefensión ante el sistema educativo, pues tienen escaso o nulo apoyo para insertarse en un mundo problemático y cambiante como lo es la escuela. Marcelo (2009), siguiendo a Darling-Hammond, & LePag (2005), señala que para comprender este enfrentamiento es necesario ver a los profesores como “expertos adaptativos”, es decir como personas que están preparadas para adaptarse a los cambios durante toda su vida, pero que deberían ser acompañadas por profesionales con más experiencia y conocimiento en un inicio, para poder comprender la realidad a la que llegan, sin embargo, esto no ocurre, por lo que los profesores deben hacer su propia inserción. “Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación” (Darling-Hammond, & LePag, 1999 Cit. en Marcelo, 2009:3), lo que refleja cómo existe una situación de espectadores, tanto de la formación inicial como de la escuela, frente a la experiencia que el profesor pueda tener en sus primeros pasos en el mundo escolar.

La formación de docentes tiene diversas etapas, dentro de las que se considera su biografía como estudiantes, su paso por la formación inicial y sus experiencias como profesor. Cada una de las etapas mencionadas cumple un rol al momento de enfrentar la escuela. La

biografía, como ya se ha mencionado anteriormente, es parte de los saberes pedagógicos a los que se acude debido a razones naturales, pues son parte de la vida escolar, pero también sirve para subsanar falencias de la formación inicial del docente; por su parte, la formación inicial viene a entregar un conjunto de saberes disciplinares y pedagógicos que darán forma al profesional de la educación, pero éstos al estar poco articulados no siempre entregan lo que un profesor novel necesita.

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden. (Marcelo, 2009:4)

Para lograr lo mencionado por Marcelo (2009), sería necesario que las instituciones formadoras, se relacionaran con la escuela, intentando comprender sus lógicas y mecanismos de funcionamiento, de tal modo que pudiesen establecer los análisis críticos con los estudiantes desde una mayor profundidad. Sin embargo, esta tarea se dificulta aún más cuando la formación inicial no acompaña al profesor en sus primeras prácticas, cuando no entabla un diálogo acerca de lo que ocurre en ellas, encontrándose allí los primeros asomos de soledad que encontrará el profesor en sus primeros años de ejercicio docente. De acuerdo a Nemiña et al. (2009), la transición desde el papel del estudiante al del profesor se plantea como “un eslabón perdido” que debería recuperarse para lograr entablar una conexión significativa entre la formación inicial y la formación continua, como también para recoger aquellas experiencias de los profesores noveles e incorporarlas a la formación inicial como un elemento de análisis.

### **2.2.3 ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD: ¿FORMACIÓN DE FILÓSOFOS Y/O FORMACIÓN DE DOCENTES?**

De acuerdo a lo señalado, en el apartado anterior, los docentes de filosofía, no sólo pueden estudiar en una modalidad concurrente, es decir, teniendo una formación disciplinar



paralela a la pedagógica, sino también existe la posibilidad de estudiar una modalidad consecutiva, donde en primer término se cursa una licenciatura, en este caso en filosofía, para posteriormente estudiar la pedagogía. En ambos casos, las formaciones disciplinares buscarían un sello que las caracterizara y les permitiera “encajar” de algún modo dentro de las exigencias del mundo globalizado en el cual se sitúan, lo que se traduce en ciertas exigencias institucionales que demandan por ejemplo, diseñar una malla de formación y un perfil de egreso para sus estudiantes; lo que implica, además, la profesionalización tanto de la disciplina como de quien la ejerza.

A partir de las exigencias de profesionalización, las distintas academias deben determinar, entonces, cuál será el enfoque que le darán a su carrera y las adscripciones filosóficas en que centraran los estudios, considerando que cada corriente filosófica posee una visión de mundo determinada, de la cual se desprenden diversas formas de comprender la realidad.

“las corrientes filosóficas en cualquiera de estos estados de existencia social objetivan tipos de filosofía que reglan e implementan todos los aspectos de la enseñanza-para mantener o cambiar la posición en el campo y la existencia institucional” (Genovese y Peñafort, 2002:2.1)

De acuerdo a lo descrito por Guillermo Obiols (2005), existen diversas formas de abordar la enseñanza de la filosofía en la formación universitaria, en primer lugar, aquélla que pone énfasis en la historia, pues estudiar historia de la filosofía no sería estudiar meramente historia, sino estudiar filosofía. La comprensión de la filosofía sólo se lograría si se la estudia históricamente” (Obiols 2005:35). En segundo lugar, encontramos una modalidad “problemática” que pretende centrar la atención en determinados temas, problemas o cuestiones que se consideren filosóficas. Sin embargo, no todos comparten estas visiones tan extremas, por lo que intentan una superación, planteando un enfoque histórico-problemático, ubicando el estudio de ciertos problemas a través de su desarrollo histórico. Por último, Obiols (2005) muestra una modalidad, centrada en los escritos de los filósofos, los cuales delimitan aquello que es fundamental conocer y en torno a los cuales debe girar la discusión, así aparece la modalidad “doctrinaria”, la que convoca a situarse desde un sistema filosófico determinado y desde allí pensar la historia, los problemas y los textos filosóficos.

Rozalén (1998) por su parte, enfrenta el problema de un modo salomónico, arguyendo la existencia de un falso dilema, pues no se puede entender la tradición filosófica sin llevar a la práctica la tarea de entender, razonar y comprender, pero tampoco se podría llevar a cabo una reflexión y una comprensión de nosotros mismos si no consideramos y conocemos los razonamientos desarrollados a lo largo de la historia de la filosofía, por lo cual existe una superación de la visión histórica de la misma en pos de lo que llamaría Obiols (2005) un enfoque histórico-problemático con tintes doctrinarios.

En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía en las instituciones chilenas, pareciera ser que la opción en la que se han instalado, corresponde a una perspectiva histórica, centrada en la tradición occidental de la disciplina. Gaete (2002), siguiendo a Estrella (1999) sostiene que “la Filosofía en nuestro país ha quedado encapsulada y cristalizada en las instituciones académicas mirando y reproduciendo una Filosofía alejada de las personas reales y sus contextos sociales” (Gaete, 2002:31). En este sentido, el cómo enseñar se esclarece, pues desde una perspectiva histórica o academicista y la metodología se traduce en un análisis de texto por sobre una problematización. Por su parte, los autores o corrientes a tratar son diversos y dependen, en gran medida, del sello que tenga cada institución, pues en referencia a sus propias concepciones acerca de la filosofía elaborarán sus planes de estudio.

En este sentido, es preciso situarse en el contexto mundial en el que vivimos, pues las decisiones que se toman para superar el problema de qué enseñar, pueden obedecer a las exigencias del mercado o bien pueden ser resistentes a éstas, por lo que adquirirían un sello crítico frente al entorno. Lemarie (2005), aborda el punto mostrando los múltiples enfoques que han ido adquiriendo las escuelas de filosofía al enfrentar la pregunta por el qué enseñar en este mundo globalizado y neoliberal. Los resultados han sido variados, pues hay instituciones que han incorporado asignaturas como economía en sus mallas curriculares para poder encajar con un campo laboral más diverso y tecnificado, mientras otras instituciones renuevan a través de su malla curricular la importancia del pensamiento humano y su rol crítico.

El lugar desde donde se instalan las escuelas de filosofía, al momento de definir el qué enseñar, puede ser un factor que determine el sentido de la disciplina que poseen los

profesores al llegar a la escuela. Sin embargo, la formación academicista no es siempre pertinente con la práctica escolar, pues no prepara para la problematización de la realidad, requerida por el contexto del aula. En este sentido, sólo se limita a transmitir una información, que si bien puede ser sumamente interesante, deja de ser un medio para la reflexión y se establece como un fin en sí misma, sin desarrollar en los docentes otras habilidades necesarias al momento de abordar la tarea pedagógica

Así, se vuelve necesario que la formación inicial, no sólo considere la teoría, sino también las experiencias de los futuros profesores, para generar en ellos una reflexión con sentido, contextualizada y humanizada. Sin embargo, estas exigencias de sentido no se pueden adosar sólo a los departamentos de filosofía, ya que debemos considerar que las licenciaturas, por ejemplo, no tienen como finalidad formar profesores, por lo que su sentido se limita a un espacio que no será necesariamente replicado en una escuela. Es necesario relevar la importancia que tienen los departamentos pedagógicos al momento de pensar las disciplinas y la puesta en práctica de ellas. La desarticulación que existe entre la formación disciplinar y la formación pedagógica MINEDUC (2005) no permite que la disciplina filosófica (en este caso) establezca una reflexión acerca de su rol en la escuela y del impacto que puede tener el sentido de la misma en relación a la enseñanza que el docente realiza.

Alejandro Sarbach (2007), explica cómo el profesor de filosofía en formación no aprende, en el sentido académico del término, sino que recuerda un saber que ya tiene, que ha construido con su propia historia escolar. El problema de las instituciones formadoras, radica en que no consideran esta condición, por lo que entregan un saber académico, en el cual se procura aprender no recordar “sin tener en cuenta que, en definitiva, el auténtico conocimiento, como diría Platón, sólo puede ser “reminiscencia” (Sarbach, 2007:546). ¿Cuál es el problema que encierra lo dicho por Sarbach?, pues bien, en sus propios términos, diríamos que la gravedad estriba en una condición propia del sujeto, que consiste en replicar lo aprendido en la historia escolar (aprendemos por observación), por lo tanto, si nuestro aprendizaje fue academicista, nuestra enseñanza también lo será, incluso a pesar de una formación universitaria en otros términos. Esta descripción de un hecho, termina chocando con la naturaleza de la filosofía.

“Una vez en el aula, procuraremos que nuestros alumnos aprendan, no que recuerden; como si los jóvenes no tuvieran también una historia, formas diversas de pensar sobre el mundo, diferentes maneras de responder ante las situaciones de su propia vida” (Sarbach, 2007:546)

La importancia de la reconceptualización de las narraciones y de los propios aprendizajes impacta de manera directa en el cómo aprenden los estudiantes en la escuela.

“Una historia discente que contiene un saber previo, y que, además, encierra las condiciones de posibilidad para conseguir un saber nuevo y reflexivo, aquél que sólo puede emerger de la autoconciencia y que podemos identificar, en exclusiva, como saber filosófico. En definitiva, la “recuperación autobiográfica” del profesor es también modelo para la actividad filosófica en el aula, un modelo en cierta forma próximo a la antigua mayéutica de Sócrates”. (Sarbach, 2007: 546).

A su vez, Gandolfo (1979) hace referencia a aquella manía que supone que sólo lo complicado, lo abstruso y paradójico puede ser profundo, en vez de recordar que toda verdad esencial es parte del espíritu humano y lo que se debe hacer es sacar aquel conocimiento de cada sujeto, extraerlo y llevarlo hacia la luz, en vez de querer introducir en él conocimientos extraños a su propia comprensión. Así, los distintos autores coinciden al momento de ver la filosofía como una actividad reflexiva y crítica, señalando que eso es lo que se debe transmitir. Desde una perspectiva política, Obiols (2005) señala que “la filosofía debe ser conciencia crítica del entorno social y, el filósofo, un crítico de la realidad comprometido con un proyecto de liberación o transformación nacional o social” (Obiols, 2005:33).

Por su parte, Peña (1982) desde una visión academicista, señala que no es posible tener una postura crítica si no se cuenta con un acervo de conocimientos acerca de lo que los filósofos han pensado y si no se realiza un trabajo colectivo de indagación en la propia historia de la filosofía. De lo contrario, no se podrán pulir los argumentos y comprender las complejidades de los problemas propios de la disciplina, pues “la información... debe impartirse en función de la formación, como estímulo y alimento para el pensamiento crítico-argumentativo del estudiante” (Peña, 1982:1).

Lo dicho acerca de la labor de la filosofía roza con habilidades que no pueden ser explicadas, si no es a través del ejemplo metodológico. Es importante que los profesores universitarios, según Peña (1982), expliciten sus pensamientos, no con la finalidad de adoctrinar, sino más bien de mostrar las ideas propias en una contraposición con enfoques alternativos, evidenciando el camino que se recorre hasta llegar a una aseveración, de tal modo que los estudiantes dialoguen y discutan en torno a las posiciones filosóficas, lo cual se da al desarrollar su capacidad argumentativa y cuestionadora.

“la enseñanza de la filosofía es una enseñanza crítica, que tiene por objeto desarrollar la capacidad de argumentación y cuestionamiento de los estudiantes, vigorizar su propia actitud interrogativa... En definitiva, de lo que se trata es de estimular en el estudiante la capacidad, el gusto y la audacia de pensar por sí mismo, de buscar por sí mismo soluciones a los problemas” (Peña, 1982:1)

Por su parte, Cerletti (2008), coincide, en parte, con lo declarado anteriormente, al considerar de suma importancia que el profesor de filosofía, no sólo se muestre como un transmisor de contenidos, sino que también se muestre como un filósofo, es decir como un sujeto que pueda problematizar, reflexionar y cuestionarse con sus estudiantes.

“En última instancia, toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de intervención filosófica, ya sea sobre textos filosóficas, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía, enfocadas desde una perspectiva filosófica” (Cerletti, 2008:49).

Sin embargo, y pese a las contantes investigaciones que hablan de la importancia del filosofar, en la literatura especializada, encontramos una descripción que no se condice con estas necesidades propias de la filosofía. Obiols (2005), narra cómo la clase de filosofía, ya sea en la universidad o en la escuela se sigue estructurando sobre la base de asignaturas que son dictadas de manera teórica, dónde el profesor cumple la función de transmitir una información, contestar unas preguntas y escribir algunos conceptos en la pizarra, de tal forma que ni profesor ni estudiantes filosofan en las aulas. Y, aunque la transmisión ocurra de manera brillante, sigue manteniendo un status quo metodológico, en el cual el estudiante es un

receptor pasivo de los contenidos de la clase, aprendiendo muchos contenidos enciclopédicos, pero no logrando desarrollar habilidades intelectuales.

“Si la filosofía se caracteriza por la necesidad de someter al examen y a la crítica todas las cosas, sorprende la poca vocación de la comunidad filosófica universitaria para examinar sus propias prácticas pedagógicas” (Obiols, 2005: 37).

Lo que plantea Obiols (2005), no es un tema menor pues si observamos las discusiones acerca de la filosofía y su enseñanza, veremos que hay mucha teoría que intenta defender el lugar que le pertenece a dicha disciplina, ensalzando sus múltiples beneficios. Sin embargo, es muy escasa la producción de textos que pongan de relieve la relación entre filosofía y pedagogía. Si pretendemos enseñar filosóficamente la filosofía, ya sea en la escuela o en la universidad, deberíamos poner en acto – y no solamente explicar – esta concepción de la filosofía.” (Cerletti 2008: 50) es decir, no basta teorizar, si no llevamos las prácticas reflexivas y de discusión al aula universitaria y escolar.

La formación del docente de filosofía presenta, de acuerdo a las pocas investigaciones realizadas en Chile acerca del tema, problemas similares a los que tienen docentes en formación de otras disciplinas. En “acciones docentes, saberes en pugna”, investigación realizada con profesores de filosofía, Gaete (2011a) muestra como los profesores de filosofía ven la disciplina como un saber totalmente descontextualizado, un saber para eruditos, el cual se encuentra alejado de cualquier problemática del hombre común.

Sin embargo, veremos que no todos los autores concuerdan con la crítica anteriormente expuesta por Gaete (2011a), pues también hay académicos que defienden la postura tradicional y academicista que ha sostenido la filosofía hasta el día de hoy. Así, autores como Cifuentes (2001), consideran que lo importante es que los estudiantes se relacionen con los conceptos filosóficos, y se reflexione a partir de teorías ya planteadas por los filósofos, las que deberían comprender y recrear, por lo cual se le resta importancia a los contextos y experiencias, tanto del docente como del joven, en pos del trabajo reflexivo en torno a temáticas filosóficas ya establecidas.

“El profesorado de filosofía no tiene como función ser un terapeuta del grupo-clase ni un director espiritual ni un demagogo político que trate de influir en la conducta

ética o política de su alumnado. La función esencial del profesor de filosofía es estimular la capacidad de reflexión de los adolescentes acerca de temas y problemas filosóficos colaborando con ellos en la recreación de hipótesis y teorías filosóficas” (Cifuentes, 2001: 91).

De este modo, nos encontraremos con visiones variadas acerca de la labor de la enseñanza de la filosofía, situación absolutamente entendible, si consideramos que la función del saber filosófico, debido a su misma naturaleza no es un tema cerrado. Así, es posible entender que Lipman (1997) señale que la necesidad y el camino de la filosofía pasa por una libertad de pensamiento en los estudiantes, que supere la rigurosidad de los autores y la distancia desde la cual se ha enseñado tradicionalmente la filosofía.

“no pasa por la enseñanza de destrezas para la mejora del pensamiento desde planteamientos superficiales pincelados con un barniz lógico o desde propuestas neutrales de investigación inocente, desorientada y acrítica. Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es el mínimo debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de primaria y secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual” (Lipman, 1997: 117).

A pesar de lo dicho por Lipman (1997), la bibliografía especializada (Cerletti, 2008; Agratti, 2007), muestra que la formación inicial en la disciplina de filosofía no fomenta la reflexión acerca del entorno ni desarrolla habilidades que obliguen al estudiante de pedagogía a superar la barrera de la mera historicidad. Considerando, toda vez, que las cátedras a las cuales asisten los docentes en formación, no promueven, precisamente la discusión filosófica, sino más bien se ciñen a repetir una metodología anacrónica y frontal, a todas luces muy poco reflexiva, por lo que no sólo recaería en la experiencia escolar de primaria y secundaria el potenciamiento de “hábitos de inhibición intelectual”.

Por su parte, Bertolini (2009), indaga en esta problemática, desde una mirada bastante crítica señalando que el saber filosófico se presenta de manera “descontextualizado” y

“deshistorizado”, respecto a su origen y condiciones de producción. Este saber se recontextualiza, en un discurso de tipo pedagógico, que consigue volverlo atemporal.

“El saber enseñado toma estructura de texto, rígido, completo (texto escolar, rutinas en prácticas). Ahí está todo lo que hay que saber. Y basta con reproducirlo hasta el hartazgo” (Bertolini, 2009: 507).

Esta situación, en la que la enseñanza de la filosofía, trae consecuencias para el estudiante de la academia, pero por sobre todo al estudiante de la escuela, para quién la filosofía se presenta como algo ajeno y distante (Sánchez, 1994) y que además, no necesariamente roza con sus intereses, anulando en él el gusto y el deseo de aprender.

“Y así se anula el deseo de saber, pues el sujeto de deseo debe experimentar la falta. Mientras por este camino, los alumnos se vinculan con el saber completo, pleno de contenido, aunque vacío de sentido, y por lo tanto sin vivenciar ninguna pasión por el conocimiento ni establecer vínculos subjetivos con los saberes” (Bertolini, 2009: 507).

La paradoja que surge es que si la filosofía se enseña de manera historicista y academicista, sin hacer eco de las experiencias ni reflexiones personales de los futuros docentes, pero a la vez, se intenta transmitir que el saber filosófico se debe configurar desde un lugar reflexivo y crítico. ¿Cómo los profesores de filosofía van a enseñar aquello que no han aprendido en la academia ni en su historia escolar?

“Qué dialogo surge entonces, entre la historia personal del docente y la disciplina filosófica. Al parecer no hay diálogo. Nada tienen que ver sus concepciones de mundo, sus ideologías, sus intereses personales, su subjetividad con la Filosofía (con mayúsculas) a la que ellos han sido expuestos. Es más, mucho más tarde se dan cuenta que la disciplina tiene que ver con concepciones de mundo, con perspectivas de vida” (Gaete, 2011a:29).

El problema de la filosofía en la formación inicial, pareciera centrarse en el matiz academicista de su enseñanza y en la poca correspondencia que hay entre experiencia de vida con la disciplina misma, es decir no hay reflexión acerca del mundo de la vida. Sin embargo, el qué enseñar y el cómo enseñar, no sólo debiesen ser parte del tema disciplinar, sino



también debería ser una problemática abordada desde la pedagogía. Si consideramos que una de las formas de llegar a ser profesor de filosofía, consiste en realizar una licenciatura en primera instancia, no podemos pretender que dicha formación esté centrada en lo que el egresado haga en un supuesto rol de profesor. Por su parte, en la formación concurrente, la disciplina se encuentra alejada de la pedagogía, por lo que no aparece identificada una reflexión que mire a ambas desde una conexión irrenunciable.

“los saberes en uso que los docentes [de filosofía] logran identificar como provenientes de la formación universitaria dependen fuertemente de la socialización en la disciplina y no se asientan en la formación pedagógica, la que consideran poco relevante” (Gaete, 2011a:15).

En este contexto, tal vez desesperanzador, los docentes noveles recurren a su biografía como estudiantes, que al no ser resignificadas se vuelven un patrón de reproducción. Así terminan construyéndose día a día a partir de la experiencia propia en el aula y del intercambio de experiencias con otros docentes. Sin embargo, las valoraciones a la formación inicial desde los docentes, tiene tantos matices que sería necesario profundizar en ellos para ver si, efectivamente, el panorama es tan desesperanzador.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar el camino recorrido para concretar la presente investigación, así como también dar cuenta de la rigurosidad con la que se ha llevado a cabo. De este modo, se explicitan no sólo las razones que llevan a la elección de una investigación con una metodología cualitativa, sino también de las técnicas y criterios que lo acompañan.

#### **3.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

##### **ENFOQUE COMPRENSIVO**

La investigación cualitativa otorga la posibilidad de analizar e interpretar los discursos de los sujetos a partir de las experiencias y el contexto de cada uno de ellos. En este sentido, es común que este tipo de investigación sea utilizada en educación, pues permite abordar fenómenos que son complejos y comprenderlos desde las voces de los actores implicados. Estas características, como dice Sandoval (2002), se dan dentro de un ámbito metodológico de carácter dialógico donde las creencias, prejuicios, sentimientos, etc. cobran validez como elementos del análisis y desde allí se produce un nuevo conocimiento. En este contexto, no es extraño que a partir de este tipo de investigaciones se pueda buscar el sentido o la lógica de ciertas acciones humanas.

Concordando con lo expresado, la presente investigación no podría haber tenido un enfoque que no fuese de tipo cualitativo, ya que lo que interesa es comprender la valoración que los profesores de filosofía le dan a su formación inicial y en este sentido, la investigación cualitativa permite desarrollar el problema desde una mirada holística, abordando las problemáticas emergentes y comprendiendo las significaciones de los mismos sujetos, lo que a su vez hace posible relevar nuevos conocimientos.

Cabe destacar, que ante la necesidad de conocer las características del problema y los fenómenos que lo acompañan partiremos describiendo la realidad que nos presentan los entrevistados, de una manera libre, pero que nos conduzca a una reflexión acerca del fenómeno, pues como señala Rodríguez, Gil Y García (1996)

“Al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de participantes, la de agentes externos... Se trata de obtener toda la información posible, desde distintas perspectivas y fuentes, incluso cuando son contradictorias” (Rodríguez, Gil Y García 1996:42)

Por su parte, la reflexión debe guiar hacia una comprensión del problema, que va emergiendo desde las voces de las personas entrevistadas y la teoría recopilada. Ante esta situación, debemos intentar despojarnos de nuestros propios prejuicios respecto al tema, con la finalidad de comprender el discurso de los profesores de filosofía y, de ese modo avanzar hacia una interpretación de aquellos significados ocultos en las valoraciones que los docentes realizan a partir de su formación inicial y su experiencia en el aula. La valoración en este contexto será entendida desde el aprecio positivo, negativo o neutral que pueda tener el profesor hacia su formación inicial, así como también se considerará el impacto que pueda haber tenido para su práctica docente.

### **3.2 TIPO DE ESTUDIO: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.**

Un estudio de caso, es definido como “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto de interés” (García Jiménez, 1991:67), por lo que el fenómeno es analizado desde su espacio natural. Así lo importante dentro de un estudio de caso es acercarse a la realidad del fenómeno, correspondiendo a “una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Rodríguez, Gil Y García, 1996 siguiendo a Yin, 1994: 13).

En lo que refiere a la presente investigación, es de suma importancia, lo que cada uno de los sujetos aporta al problema de investigación. En este sentido, como dice Stake la importancia del caso va más allá de la metodología, pues "no es una escogencia metodológica, sino una escogencia del objeto a ser estudiado" (Stake, 1994:236), por lo que la finalidad no consiste en comparar casos, sino más bien en identificar lo relevante de cada uno de ellos, comprendiendo la riqueza que tiene cada experiencia y su particularidad.

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, 1998:20)

Atendiendo a la importancia de cada uno de los casos, la presente investigación será un estudio de casos múltiples, con la finalidad de obtener distintos enfoques respecto a un mismo problema, atendiendo a la particularidad de los sujetos y a su forma de enfrentar la complejidad de sus propias experiencias respecto a su formación inicial y su desarrollo profesional en el área de la filosofía. De acuerdo a lo expresado por Rodríguez, Gil Y García (1996), siguiendo a Yin (1984), los casos múltiples parecen ser más convincentes que un caso único, pues otorgan la posibilidad de profundizar en distintas valoraciones sobre el problema investigado.

En este estudio, los casos investigados son 5, cada uno con distintas experiencias, años de titulación y diversas formaciones iniciales. Si bien no existe un acuerdo de los autores especializados, respecto a la cantidad de actores que se deben considerar al momento de llevar a cabo una investigación, algunos de ellos (Eisenhardt, 1989; Chiva, 2001) concuerdan en que el número apropiado debería estar entre los 4 y 10 casos, pues esta cantidad otorga mayor fiabilidad a la investigación. A lo anterior Stake (1998) agrega que al momento de escoger la muestra, se deben considerar otro tipo de criterios, más allá del número de participantes.

“Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio”. (Stake, 1998:17).

Sin embargo, no se debe perder de vista la unicidad y el contexto de cada uno de los casos, pues son parte importante de la profundidad que se le pueda dar a la investigación. De este modo se entiende, por ejemplo, que se levanten categorías por relevancia y no sólo por recurrencia, ya que la importancia no radica sólo en la saturación teórica, sino también en las voces distintas que puedan emerger

### **3.3 LA MUESTRA**

Como ya se mencionaba en el apartado anterior, la presente investigación será abordada a partir de un diseño de casos múltiples, con la finalidad de indagar en las valoraciones que presentan los profesores de filosofía, respecto a su formación inicial y el impacto de ella en su quehacer docente. De este modo, se realiza un muestreo intencional, que contempla a profesores noveles, pues tienen una mayor cercanía temporal con su formación inicial, lo que permitirá que establezcan relaciones más directas y no tanto desde una extensa experiencia profesional, en el entendido que los saberes docentes son una construcción donde la experiencia tiene un papel fundamental para la práctica docente. Por su parte, las investigaciones han señalado las dificultades que enfrentan los docentes en sus primeros años de docencia, lo que hace que sus voces sean de suma importancia al momento de comprender la importancia de la formación inicial para ellos.

Este muestreo además, se basa en criterios de máxima amplitud y accesibilidad, para lo cual se convoca a profesores de distinto género, variedad de años de experiencia docente (entre 1 y 5 años), que hayan estudiado en modalidades concurrentes y consecutivas y en carreras de diversos sellos formativos. Todos los docentes trabajan actualmente en algún establecimiento educacional. Es relevante señalar que el trabajo de campo fue realizado entre el año 2013 y comienzos del 2014.

A continuación se presenta un cuadro con los perfiles de la muestra:

**Cuadro 1**

**Caracterización de los casos**

Caso	Género	Años experiencia	Dependencia de colegio	Tipo Universidad (Pública/privada)	Modalidad formación	Sello que predomina
1	M	4 años	Municipal	Pública	Concurrente	Sello basado en autores (Formación Filosófica)
2	F	1 año	Municipal	Pública	Concurrente	Sello Basado en demandas curriculares (Formación. Pedagógica)
3	M	5 años	Particular subvencionado	Privada	Concurrente	Sello social (Formación Pedagogía)
4	M	3 años	Particular Subvencionado	Pública	Consecutiva	Sello reflexivo (Formación. Pedagógica)
5	F	2 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particular pagado</li> <li>• Municipal</li> </ul>	Privada	Consecutiva	Sello histórico-social (Ambas Formaciones)

**3.4 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS:**

**3.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

La entrevista semiestructurada se caracteriza, principalmente por la existencia de un guion que contiene los temas que se abordarán a lo largo de la entrevista. Sin embargo, dichos temas no se presentan al entrevistado de manera rígida, pues dependiendo del desarrollo de la conversación, éstos pueden variar de orden, pueden surgir temas y preguntas nuevas, así como también es posible que el entrevistador pida aclaraciones o profundizaciones cuando lo estime conveniente.

En lo que se refiere a la construcción de la entrevista, se deben considerar dos dimensiones:

La primera dimensión abordada, es llamada dinámica y está orientada a que los sujetos hablen de sus experiencias y sentimientos de manera libre, para lo cual se realizan preguntas fáciles de entender, cortas y evitando un lenguaje académico. En la presente investigación, esta dimensión será de mucha utilidad para abordar el tema de las valoraciones de los docentes. La segunda dimensión, es llamada temática y tiene como finalidad la producción de conocimiento, por lo que se aborda a partir de las concepciones teóricas acerca del tema de investigación. Esta dimensión, también será considerada en la elaboración de la entrevista, pues otorga información conceptual que podremos utilizar en análisis que se realizará posteriormente.

La organización de las preguntas parte de un modo indagatorio, como lo muestra el siguiente ejemplo:

**PREGUNTAS INDAGATORIAS:**

- ¿Cuál es tu año de titulación?
- ¿Hace cuánto tiempo impartes clases?
- ¿En qué tipo de colegios te has desempeñado?
- ¿Qué diferencias notas entre las distintas realidades en las que has trabajado? (sólo si corresponde)
- ¿Cómo es tu realidad laboral?

Luego, las preguntas se organizan de un modo semiestructurado, como muestra el siguiente cuadro:

**CUADRO 2**

TEMA	PREGUNTAS DE EJEMPLO
Incidencia de su formación inicial tanto pedagógica como disciplinaria, en su desempeño en aula.	<p>¿Podrías describir cómo fue tu formación pedagógica?</p> <p>¿Podrías contarme cómo fueron tus primeras experiencias en el aula?</p> <p>¿Cuáles crees que fueron tus principales fortalezas y debilidades al comenzar a hacer clases?</p> <p>¿Crees que tu formación pedagógica fue coherente con lo que necesitabas</p>

	<p>para desempeñarte en el aula?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que se deberían reforzar, dentro de la formación inicial, y cuáles se deberían mantener?</p>
<p>Sentido de la filosofía, proporcionados y construidos desde su formación inicial.</p>	<p>¿Qué importancia tiene la filosofía en el ámbito escolar, según tu parecer?</p> <p>¿Para qué enseñas filosofía?</p> <p>En tu formación inicial ¿se trabajó el tema del sentido de la filosofía en la escuela?</p> <p>¿Crees que existe un pensar la filosofía desde la escuela, dentro de tu formación inicial?</p>
<p>Pertinencia de la formación docente de los Profesores de Filosofía, frente al contexto escolar</p>	<p>¿Sientes que tu labor en la escuela es significativa para tus estudiantes?</p> <p>¿Cómo crees que perciben los alumnos la asignatura de filosofía?</p> <p>¿Crees que tu formación inicial te preparó para enfrentar el contexto escolar?</p> <p>¿Qué problemáticas encuentras en el contexto escolar en el que te desenvuelves?</p>

En lo que respecta a la aplicación de la entrevista, ésta comienza con un primer acercamiento al entrevistado, donde se le cuenta la razón de la entrevista, los temas que se van a abordar y se le solicita su consentimiento.

### 3.4.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Con la finalidad de complementar el estudio de las entrevistas realizadas, se lleva a cabo un análisis de los perfiles de egreso de las universidades en las que se formaron los profesores participantes de la muestra. Lo anterior, busca establecer diferencias y/o coincidencias que se pudiesen presentar entre las valoraciones que realizan los docentes respecto a su formación inicial y el perfil que busca formar cada institución universitaria. Dentro de este estudio, se decidió no considerar las mallas curriculares, pues éstas no aportaban una información relevante, principalmente por no dar cuenta de los reales contenidos que se abordan en cada ramo y por la cantidad de seminarios optativos y sin especificación que cada universidad presenta. Por lo demás, el sello de cada universidad



queda establecido en el perfil de egreso y no se desprende de manera clara de sus mallas curriculares, debido a las razones ya mencionadas.

### **3.5 PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS Y TRIANGULACIÓN**

El análisis de datos, constituye una de las partes más importantes e interesantes de la investigación, pues es en este momento donde se comienzan a clarificar los datos recopilados y se unifican otorgando un sentido. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996), consideran que los datos son “una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar” (Rodríguez, Gil y García, 1996:198).

Es importante mencionar, que el análisis de datos en una investigación cualitativa, va ocurriendo de manera simultánea a otros procesos, por lo que no es lineal y no se le puede ubicar en un momento determinado. Este análisis es un proceso complementario, continuo, simultáneo e interactivo con la recogida de datos, más que secuencial, en otras palabras, el análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático, integrado en todas las fases del proceso (Maykut y Morehouse, 1999).

El análisis de los datos cualitativos es un proceso que permite fracturar, agrupar y reconceptualizar los datos obtenidos. En esta investigación se analizan, en primer término, los núcleos de significado que se construyen desde los datos obtenidos. A partir de allí, por medio de un proceso deductivo- inductivo, se construyen categorías que son predefinidas, así como también surgen del análisis de la información. Debido a lo anterior, en el presente estudio las categorías se levantan utilizando un mecanismo mixto, es decir se parte de temas preestablecidas (proceso deductivo), pero también se construyen otras a partir de los datos que han sido recogidos (proceso inductivo).

Para realizar el análisis de los datos, se comienza construyendo categorías descriptivas, para luego proceder a la contrastación, en cada caso, de los discursos de los docentes, (entendidos como las enunciaciones que ellos establecen acerca de su formación y su quehacer docente), con los documentos utilizados (perfiles de egreso, sellos formativos de la carrera). De este modo, se llega a la construcción de las categorías analíticas, al realizar una

contrastación entre casos. Finalmente, se procede a la triangulación teórica, la cual permite analizar las categorías analíticas a la luz de los datos teóricos recopilados, lo que implica volver sobre los datos en un constante proceso recursivo, que permite generar una comprensión que acerque a la elaboración de conclusiones.

### **3.6 CRITERIOS DE RIGOR**

Dentro de las investigaciones cualitativas un aspecto complejo que se enuncia, guarda relación, principalmente con los criterios de rigor utilizados. Como bien dice Latorre (2001), toda investigación, necesariamente debe poseer criterios regulativos, que permitan dar veracidad al proceso. Sin embargo, dentro del ámbito de la investigación social este aspecto aún es debatido.

Si bien existen diversos criterios de rigor, que permiten dar sustento a las investigaciones cualitativas, en la presente investigación se utilizará la credibilidad como mecanismo regulador.

#### **3.6.1 CREDIBILIDAD**

A partir de este criterio se intenta dar una coherencia entre los datos obtenidos y la interpretación que pueda hacer de los mismos el investigador. Para lograr aquello, se acude a la triangulación, entendiéndose ésta como la combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno (Flick, 2004). En esta investigación se realiza triangulación de fuentes (docentes, documentos institucionales, perspectivas teóricas), los que serán confrontados para establecer la credibilidad del estudio, respecto a las interpretaciones del investigador.

En síntesis el proceso de análisis y triangulación se desarrolla de la siguiente manera:

1. Levantamiento de categorías semántica descriptivas de cada una de las entrevistas por caso.
2. Levantamiento de categorías semánticas descriptivas de los perfiles de egreso por caso.

3. Levantamiento de categorías analíticas por caso. Lo que implica una triangulación interna entre las categorías emanadas de las entrevistas con las emanadas de los documentos en un mismo caso. También denominada por Bolívar, Fernández y Molina (2004) triangulación vertical.
4. Levantamiento de categorías analíticas por contrastación de casos, o triangulación horizontal (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).
5. Triangulación teórica se buscará abordar la investigación desde distintas miradas, con la finalidad de dar una amplitud conceptual al problema de estudio.

Es importante destacar, que el criterio utilizado para levantar las categorías no sólo obedeció a la saturación del campo simbólico o a un criterio de recurrencia del discurso acerca de un tema, por parte de los entrevistados; pues también fue utilizado un criterio de relevancia, de acuerdo con el cual, fueron consideradas como relevantes enunciaciones que no se repetían en los distintos informantes e incluso, en algunos casos, eran contradictorias entre sí.

### **3.6.2. Resguardos éticos.**

Dentro de la investigación cualitativa, es fundamental, de acuerdo a lo que establece Stake (1998), que se entregue al informante una solicitud que explique las razones por las cuales se requiere de su ayuda. En dicha solicitud se deben explicitar las motivaciones y finalidades de la investigación, establecer el tiempo estimado de duración de la entrevista, además de comprometerse a mostrar el trabajo investigativo en sucio, de este modo, se mantiene la credibilidad del entrevistado. Junto a la solicitud informativa, los informantes deben firmar un consentimiento, en el cual autorizan el uso de la información entregada, bajo el compromiso del investigador, de mantener reserva de la identidad de los entrevistados en todo momento.

Debido a las razones antes mencionadas, a todos los informantes de la presente investigación se les hizo entrega de una solicitud de entrevista, expresando la importancia de su participación, junto con los datos relevantes que debían tener en cuenta. A la solicitud se le

adjuntó una carta de consentimiento informado, que cada entrevistado firmó, bajo compromiso de guardar reserva de sus identidades, debido a criterios éticos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El presente capítulo contiene categorías analíticas levantadas a partir del plan de análisis y triangulación horizontal de los cinco casos de estudio. Para la mejor comprensión del análisis, se han establecido categorías analíticas y subcategorías pertenecientes a cada una de ellas. Las categorías se han organizado de modo, que den cuenta, en primer lugar, de las concordancias que han surgido en las narraciones de los entrevistados, con la finalidad de mostrar aquellos aspectos comunes que poseen los profesores en relación a la escuela como a su formación inicial. En segundo lugar, las categorías analíticas y, sus respectivas subcategorías, se agrupan bajo un criterio de relevancia, es decir, se relevan aquellas voces que son determinantes para el presente estudio, aunque no coincida con la de otros entrevistados.

De este modo, se establecen diferencias que emergen de cada docente en relación a sus sellos formativos, los que a su vez se analizan a la luz de los perfiles de egreso de la institución universitaria a la que pertenece cada informante. Luego de establecidas las diferencias entre cada sello formativo, el análisis continúa estableciendo las diferentes valoraciones que manifiestan los profesores respecto a la articulación entre pedagogía y disciplina durante su formación inicial.

**Cuadro 3**  
**Resumen categorías analíticas**

<b>Categorías Analíticas</b>	<b>Subcategorías</b>
Hacerse en la práctica; Choque con la realidad	

<p>Ecos de los sellos formativos: Construcción del sentido de la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de la filosofía basada en autores.</li> <li>• Enseñanza de la filosofía respondiente a demandas curriculares.</li> <li>• Enseñanza de la Filosofía desde la conciencia social.</li> <li>• Enseñanza de la filosofía: enseñar desde la reflexión de la experiencia.</li> <li>• Enseñanza de la filosofía desde un contexto histórico-social</li> </ul>
<p>Articulación entre disciplina y pedagogía. clave valoración de la formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para articular disciplina y pedagogía en egresados la formación concurrente.</li> <li>• Valoración formación pedagógica y disciplinar al egresar de carreras consecutivas</li> </ul>

#### **4.1. HACERSE EN LA PRÁCTICA: CHOQUE CON LA REALIDAD**

En concordancia con lo planteado por diversas investigaciones (Latorre, 2002; Mercado; 2002; Tardif, 2004), en relación a la dificultad de los profesores para situarse en el contexto escolar, los docentes participantes del estudio de igual forma no se sentían preparados completamente, para enfrentar dicho contexto, sintiéndose desprotegidos y debiendo apelar a sus propias experiencias o creencias para poder enfrentar la práctica pedagógica.

El problema pareciera radicar, por una parte, en la poca cercanía que tiene la formación inicial con los contextos escolares, cuestión que no se ha subsanado, a pesar de la introducción de prácticas tempranas, a partir del proyecto de formación inicial docente (PPFID) que se introdujo en los programas de formación de profesores desde fines de los 90. Particularmente, en el caso de los entrevistados, a pesar que algunos de ellos habían realizado una serie de prácticas durante su carrera, éstas no contribuyeron mayormente a su enfrentamiento con la realidad. Por otra, los profesores hacen escasa referencia a la existencia en su formación, de elementos que les permitieran no sólo reflexionar sobre la realidad escolar, sino desarrollar estrategias para abordarla, la que si bien siempre es diversa, puede ser

asumida de mejor modo cuando el profesor posee herramientas sólidas, por ejemplo una didáctica que permita abordar los planes y programas desde diversos contextos escolares, más allá de conocerlos. Estas herramientas, como dice Terigi (2009), deberían haberse construido durante su formación inicial. Cuestión que no ocurre, como lo plantea el siguiente docente:

“si a mí me preguntaran si pudimos analizar en clases y ver la preparación para poder enseñar a este tipo de estudiantes, ¡No!.. Por lo menos mi universidad no. En ningún ramo lo analizamos Así, entonces fue enfrentarme a la realidad, muy... muy de frente...” (Caso 2).

La formación inicial, parece no acceder al aula, no involucrarse con su realidad, la que observa desde la distancia. Tal situación, dificulta que los profesores logren superar el círculo de la reproducción, y desarrollar “esquemas conceptuales y prácticos, en términos de los cuales la vida cotidiana en las escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles” (Terigi, 2009:133).

En este sentido, se puede agregar que las universidades pueden generar una reflexión en el docente acerca de la escuela, pero siempre está condicionada, ya que al mantenerse distante de los contextos escolares, tampoco pueden reflexionar profundamente acerca de ellos. A lo anterior, se debe agregar, que aunque existiera un diálogo entre la escuela y las instituciones universitarias, difícilmente se podrían absorber de manera profunda las realidades que en el contexto escolar convergen, pues son absolutamente cambiantes y funcionan bajo lógicas poco predecibles.

“yo creo que en el discurso, de algún modo, tratan de prepararte para clases más difíciles, para encuentros con pugnas o conflictos en el aula, pero que te quiera pegar un alumno o que te escupa en el suelo como amenazándote es distinto a hacerlo en una sala de clases donde todos estamos aprendiendo a enseñar y todo es simulado, entonces hay un abismo importante entre el discurso y la vivencia misma” (Caso 4).

Los profesores comprenden que se enfrentan a una realidad compleja, la que se vuelve hostil cuando la subestiman o cuando no la miran en profundidad. De este modo, cuando el profesor novel se acerca al aula, creyendo que posee un conocimiento importante de

transmitir, dicha creencia puede chocar con la realidad, principalmente al tratarse de estudiantes críticos o desmotivados por la institución escolar o que habitan en contextos donde lo que aprenden en la escuela no tiene sentido, pues la formación inicial tiende a dar herramientas para trabajar con estudiantes receptivos y no reactivos.

“Uno sale de la academia, estudia pedagogía o licenciatura, encuentro que es como salir de la academia. (...) con la idea de “yo voy a hacer mis clases y les voy a enseñar” y no, no es así. Sales y la realidad te golpea” (Caso 4).

El profesor espera al salir al mundo escolar encontrar una buena recepción de su asignatura, principalmente por el interés personal que tiene en ella y porque, claramente, la considera importante de transmitir. Sin embargo, estas expectativas no siempre se cumplen, pues la realidad escolar es diversa y la universidad, no prepara del todo para enfrentarla. A lo anterior, se debe sumar las exigencias de la labor docente, que limita al profesor con herramientas que tienden, más bien al control que a la creación y desarrollo de su especialidad, como el currículo prescriptivo o las exigencias de una programación minuciosa de carácter a priori, que no siempre permiten abordar la filosofía desde la experiencia y cultura, tanto de los estudiantes como del propio docente.

Debido a las diferentes falencias pedagógicas y disciplinares que los profesores dicen enfrentar, es posible apreciar que en todos los casos, sienten que han debido hacerse como docentes durante la práctica, principalmente por la necesidad de suplir las carencias pedagógicas que surgen en la realidad de la escuela. Así, los profesores aprenden en el camino a navegar en un sistema complejo, no abordado en su totalidad por la formación inicial. De allí, la relevancia de la experiencia de otros docentes y el contexto escolar en la toma de decisiones y actuación pedagógica

“no nos entregaron muchas herramientas en ese sentido didáctico, pero yo tuve la suerte de tener varios colegas que te explican, te cuentan experiencias, comparten situaciones metodológicas que te sirven, yo he copiado bastante a mis colegas que me han enseñado y ahí yo también me he hecho bastante” (Caso 3).

“Yo creo que uno de mis grandes escuelas han sido esos tres colegios, las tres realidades conjuntas que finalmente me enseñaron mucho, mucho en ese sentido, darte



cuenta que una planificación de un día X va a llegar a hacer X clase y que justo un alumno supo que iba a ser padre...” (Caso 4).

La formación inicial, de acuerdo a lo señalado por los profesores entrevistados, se ve disminuida por la experiencia, pues el contexto la supera con creces. Si bien, se adquieren contenidos y teorías pedagógicas durante el paso por la universidad, dichos saberes suelen no ser utilizados por los docentes por considerarlos muy teóricos y que no responden a las necesidades del aula. Esta desvalorización de la formación inicial, corrobora lo que han planteado una serie de investigaciones (Mercado, 2001; Tardif, 2004, Gaete, 2011a; Cárdenas et al., 2012, entre otros), respecto a que la formación universitaria parece no tener un impacto significativo en la práctica de los docentes, la que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes, la práctica profesional y las experiencias y visiones compartidas con otros docentes.

Por su parte, ante el choque con la realidad del aula, los profesores del estudio se ven a sí mismos sin herramientas para enfrentar la docencia y a los estudiantes, por lo cual tienden a reproducir sus biografías escolares o recurrir a sus características personales. Dependiendo de cada caso, establecen diversos tipos de vínculo y con distintos objetivos, mediados por el modo en que conciben su rol docente o como les gustaría proyectarse. Así, aparece por ejemplo, la figura del profesor cercano que se involucra con los estudiantes, sus problemáticas y sus intereses. Estas características son, según Alliaud (2004), propias de los profesores noveles, para quienes “la motivación junto con el acercamiento, constituyen estrategias que suelen utilizar los principiantes para contener o lograr el dominio de grupo y hasta para contenerse a sí mismos” (Alliaud, 2004:7).

“Hablamos de otras cosas, que no tenían que ver con lo académico con los chiquillos y se empezó a formar como un lazo, de repente se dieron cuenta que habían bandas que también me gustaban, que hacia cosas que también les gustaba como por ejemplo el cine y ahí se empezó a hacer otro tipo de relación” (Caso 2).

“hay mucha amabilidad, respeto, se sienten que no es por un tema de autoridad, que yo me impongo, es vernos como par, con el respeto mutuo evidente, pero en el ámbito humano la relación es bien afectuosa y eso para mí es muy enriquecedor” (Caso 3).

Lo señalado por el entrevistado, se puede interpretar desde dos perspectivas. Por una parte, el acercamiento con los estudiantes podría reemplazar la falta de preparación del profesor; por otra parte, puede comprenderse como un elemento muy positivo en cuanto a prácticas docentes, toda vez que el estudiante es percibido como un sujeto vivo, que tiene historia, problemáticas y es necesario aprender a conocer y respetar. Los profesores noveles de filosofía, absolutamente solos ante una serie de demandas para la que no están preparados, parecen encontrar un salvavidas humanizando la pedagogía, más que configurar el sentido de su rol docente como meros transmisores del currículo escolar.

Sin embargo, no toda la responsabilidad recae en la preparación que entrega la formación inicial, pues el “choque con la realidad”, término acuñado por Simon Veenman (1984), también tiene relación con la poca compañía que tienen los docentes al momento de enfrentar el aula, ya sea desde su formación inicial como de las unidades educativas que los reciben, pues queda a la buena voluntad de docentes más experimentados el que puedan ser inducidos al contexto escolar de una manera óptima, lo cual no siempre ocurre. De este modo, los profesores noveles aprenden a partir del contexto que les toca vivenciar “los profesores empiezan a entender las prácticas dentro del contexto en que se aplican y las interrelaciones entre contexto y cultura, lo que influye en la habilidad de los profesores para desarrollar su práctica” (Nemiña et al. 2009:107). Hasta ahora la premisa, según Marcelo (2009) se encuentra caracterizada por un modelo de “nada o húndete” (Marcelo, 2009:9) que se ve representado en las narraciones de los casos ya expuestos, donde los profesores deben sobrevivir a su primer choque con la realidad escolar como puedan o, bien, abandonar el sistema escolar, por no poder con las problemáticas que éste representa, que van desde bajos sueldos, poca disciplina en el aula, mal manejo de los programas, planificaciones extensas y mayores responsabilidades, pues en muchos casos se le otorgan funciones que otros docentes más experimentados han desechado.

“pero cuando llega la curricularista del liceo te dice: “oye, pero este programa tienes que hacer esto y tú no lo hiciste”, ahí te das cuenta que sencillamente hay que hacer cosas que no te gustan” (Caso 1).

[el docente la pasa mal] “cuando en su trabajo no es valorado por los administrativos o porque hay un conocimiento que no te deja tranquilo, no pasa por

un cuento de los chicos, pasa por un cuento más de adultos y a veces económico, a veces mecánico”(Caso 4).

De este modo se evidencia que el choque con la realidad es una problemática extensa, que no sólo es responsabilidad de la formación inicial y el acompañamiento que ésta debería entregar a los docentes en formación. También es una responsabilidad de las unidades educativas que, en muchos casos no realizan una inducción que haga que el docente se sienta tranquilo y confiado, sino más bien lo tratan como a un docente más, es decir, como a un docente experimentado, lo cual sólo dificulta la tarea del profesor principiante.

#### **4.2 ECOS DE LOS SELLOS FORMATIVOS: CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA**

Los profesores entrevistados en la presente investigación, si bien han manifestado aspectos comunes en relación al choque con la realidad escolar, también presentan aspectos que los distinguen respecto a su preparación inicial; además se evidencian diferencias en el enfoque que cada uno otorga a su disciplina. Esto último, hace emerger una particularidad relevante, que ha sido poco explorada y de la cual no tienen clara conciencia cada uno de los docentes del estudio. Esto es, que el sentido de la enseñanza de la filosofía que han ido configurando tiene una clara relación con los sellos formativos de las universidades en las que han estudiado. Lo que tensiona los resultados de las investigaciones que plantean la baja incidencia de la formación inicial docente en las prácticas del profesorado. Pareciera, que aunque todos manifiestan un choque con la realidad al momento de iniciar la docencia, la construcción de una perspectiva en relación a cómo abordar la clase de filosofía sí depende, fuertemente, de la formación inicial, tanto en el ámbito disciplinar como pedagógico, sobre todo si se tiene presente que en el caso de la disciplina de filosofía, la experiencia biográfica escolar es muy reducida, pues en Chile el desarrollo de la enseñanza de la filosofía se reduce a 1 año, con 3 horas a la semana, por lo que la socialización con la disciplina se realiza principalmente en las universidades.

Este impacto de la formación inicial no es evidente al analizar los discursos de los profesores y sus reflexiones acerca del sentido que le otorgan a la enseñanza de la filosofía en

la escuela. Sentidos, que al contrastarlos con los perfiles de egreso, resultan concordantes en su esencia. Sin embargo, tal impacto de la formación inicial pasa inadvertido para los profesores, aunque es parte de sus saberes pedagógicos de manera implícita e incluso inconsciente.

Un aspecto relevante en relación a las razones de por qué los docentes no tienen conciencia que el sentido de la enseñanza depende de su formación inicial, se debe a que la reflexión por el sentido no es un tema que se aborda abiertamente en la formación, por lo que dicha construcción se realiza en el ejercicio docente, caracterizado por el aislamiento profesional, falta de espacios de reflexión pedagógica y altas demandas laborales, lo que deja poco tiempo para reflexionar sobre la práctica.

“el sentido propiamente tal que yo le di, fue ahora a través de la práctica principalmente, y con ese me quedo, el sentido es que a los chicos les sirva para toda la vida, en todos los ámbitos” (Caso 3).

Al realizar la triangulación entre el sentido que tiene para los profesores la enseñanza de la filosofía en la escuela con los sellos formativos de la carrera en que estudiaron, se evidencia una relación relevante, que permite comprender por qué surgen diferencias profundas entre las diferentes miradas de los docentes. Lo que releva la importancia del sello de la formación universitaria, predominando en algunos casos el sello de la formación filosófica y en otros casos la integración de la formación pedagógica con la disciplinar.

#### **4.2.1. Enseñanza de la filosofía basada en autores.**

En el caso 1, el perfil de la carrera en el ámbito disciplinar se focaliza en el manejo de autores, en una formación que puede identificarse como academicista, por sobre una reflexión crítica, mientras que la formación pedagógica no tiene un sello claramente diferenciador. En este mismo sentido, el docente centra sus clases en las corrientes filosóficas. Incluso, identifica casi como única falencia para desarrollar mejor su docencia, la falta de conocimiento de ciertos filósofos, sin referirse al desarrollo de otras habilidades que pudiese haber generado en su formación disciplinar y/o pedagógica, a pesar que manifiesta el choque con la realidad escolar. De esto, se deduce que no hay una relevancia de esos aspectos para él.

Además, se puede apreciar una disociación entre pedagogía y disciplina, con una primacía de la disciplina por sobre la pedagogía, asignando a esta última más bien un rol técnico, por lo que se puede concluir que el sentido que él otorga a la enseñanza de la filosofía, de carácter academicista, depende en mayor medida de su formación filosófica, como se aprecia en el cuadro N° 4.

**Cuadro 4**  
**ENSEÑANZA BASADA EN AUTORES**

Caso	Sentido de la enseñanza en la escuela	Formación inicial	Extractos del Perfil Carrera
1	<p>si yo quiero enseñarles a las chiquillas de la vida (...) podemos leer a Kant, no todo, pero si pequeños extractos trabajados para entender qué es salir de la minoría de edad, (...)podemos dar cuenta en Foucault respecto a cómo te dan vuelta, como te manipulan, como el poder está en todas partes y tú tienes que saber establecer estas relaciones o como tienes que amar la vida a lo nietzscheanamente”</p> <p>“...cuando llegas al Programa de Filosofía de Cuarto Medio y te das cuenta que hay Santo Tomas y hay San Agustín, pero resulta que como tu departamento [nunca los trabajaron]</p>	<p>(...) pero resulta que como tu departamento es contemporáneo o moderno nunca en tu vida te hablaron de San Agustín o de Santo Tomás, porque escolástica “ahhhh no aquí vámonos con Foucault con Kant saltémonos a Hegel veamos a Marx con suerte hay unos viejitos que se llaman Platón, Sócrates y Aristóteles por ahí están búscalos ahí en los libros aparecen”.</p> <p>“(…) Filosofía (...) da las herramientas (...) no viste San Agustín, pero tienes la capacidad de agarrar un libro, revisar la historia de filosofía de Gianinni y (...) hacer una clase sumamente entretenida.</p> <p>(...) esas habilidades si nos desarrollaron, pero con respecto a lo técnico de la pedagogía...hay un debe (...).</p>	<p>Competencias de la disciplina</p> <p>Capacidad de dar cuenta de la tradición filosófica, especialmente en lo que atañe a los debates contemporáneos de la disciplina y sus implicancias en Latinoamérica.</p> <p>(...)Capacidad de desarrollar pensamiento, lectura y análisis críticos.</p> <p>Competencias pedagógico-profesionales</p> <p>(...)Capacidad de aplicar los conocimientos, ponerlos a trabajar y darles utilidad (...).</p>

#### 4.2.2. Enseñanza de la filosofía respondiente a demandas curriculares

En el caso 2, el sentido de la enseñanza de la filosofía se configura a partir de lo que exige el marco curricular en términos de contenidos y desarrollo de habilidades cognitivas, de allí por ejemplo, su enfoque de la filosofía inserta en un mundo globalizado. Asimismo, la docente refiere a que la enseñanza de la filosofía en su formación inicial es abordada desde el manejo de contenidos curriculares, siendo según ella, una de las mayores fortalezas de su formación. Por su parte, el perfil de la carrera refiere a la formación de un profesional que sepa navegar en el sistema educacional a través de un dominio de la especialidad y de habilidades crítico-reflexivas, basadas siempre en las necesidades del sistema educativo. De este modo, el sello de la universidad se focaliza en la formación de un docente con competencias disciplinares que les permita trabajar con el currículo escolar.

**Cuadro 5**

#### ENSEÑANZA FILOSOFÍA RESPONDIENTE A DEMANDAS CURRICULARES

Caso	Sentido de la Enseñanza de la filosofía en la escuela	Formación inicial	Extractos Perfil carrera
2	Yo creo que [la filosofía] tiene mucha relación con los contenidos .transversales (...) “La filosofía nos permite reflexionar y replantear nuestra acción en la vida diaria. Por ejemplo con todo el tema de la bioética o los transgénicos, el uso de estos animales en químicos...” “...cuando hay un alumno que me dice “profé sabe que llegué a esto yo pude avanzar en esto” y uno ve que están usando su cerebro de una forma no netamente instrumental o utilitaria, sino que están haciendo un proceso reflexivo de análisis tienen ideas y se sienten como poseedores de ese conocimiento, que en el fondo nació de su propio acto cognitivo creo que es una maravilla”.	[La fortaleza de la formación] está en la parte de contenidos, en base al marco curricular (...) Yo tuve formación en psicología un año completo, con un profesor que era especialista (...) Uno de los ramos más importantes que tuve (...), fue metodología de la enseñanza de la filosofía, (...) fue muy bueno, porque lo hacía un profesor (...) que se manejaba en el tema y era interesante como el relacionaba el contenido con el plan. (...) Igual yo creo que hay debilidades, por ejemplo en evaluación	La carrera está orientada a la formación de un profesional líder en la enseñanza y la investigación en filosofía, competente, autónomo y proactivo. Su proyecto educacional apunta al desarrollo de una dimensión cognitiva que incluye el dominio de la especialidad junto con el desarrollo de una capacidad creadora, una actitud crítico-investigativa y una sensibilidad psico-social ante las relaciones humanas.

### 4.2.3. Enseñanza de la Filosofía desde un sentido social.

En el caso 3, el docente manifiesta un sentido de la enseñanza de la filosofía caracterizado por la reflexión social, concibiendo la disciplina filosófica como una herramienta útil para comprender el mundo y sus problemáticas. Este sentido es coherente con su formación inicial (sobre todo pedagógica), cuyo objetivo--según plantea el docente--guarda relación con la formación de profesores reflexivos y comprometidos con las problemáticas sociales y de sus estudiantes. En este caso, a diferencia del caso 1, la disciplina se encuentra al servicio de los estudiantes y no a la inversa, por lo que el docente da mayor énfasis a su rol de formador social, que de conocedor de los filósofos (caso 1) o manejador del currículo (caso 2).

**Cuadro 6**

#### ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE UN SENTIDO SOCIAL

Caso	Sentido de la Enseñanza de la filosofía en la escuela	Formación inicial	Extractos Perfil de la carrera
3	“la filosofía como tal es una muy buena herramienta para empezar a distinguir con mayor claridad el entorno que te rodea en el sentido que te das cuenta, analizas ciertos aspectos de tu realidad; que hay incoherencias, contradicciones, desigualdad”	“Las fortalezas es que tenía un enfoque de generar o formar docentes con conciencia en lo social muy fuerte y no dejar de lado el hecho de que nosotros somos profesores para todos los tipos de estratos y que independiente donde estemos trabajando, tenemos que dar lo mejor de nosotros, creo que eso cambia algo el entorno, esa idea es una fortaleza”	Nuestros profesores de Filosofía, están capacitados para lograr aprendizajes cerca de las problemáticas clásicas y contemporáneas del pensamiento; son capaces de reflexionar y orientar la experiencia de búsqueda de sentido que viven sus estudiantes, pensando y dialogando con ellos y contribuyen a generar estilos pluralistas de convivencia en su interacción con la comunidad educativa, particularmente en sectores vulnerables.

### 4.2.4 Enseñanza de la filosofía: enseñar desde la reflexión de la experiencia.

El sentido de la filosofía en el caso 4, se encuentra dado por la reflexión e interrogantes acerca de la realidad, teniendo como referencia la experiencia del estudiante y

del profesor. De allí, que la filosofía la concibe no como un saber acabado sino como una permanente búsqueda. De esta forma, asume que el sentido de la enseñanza de la filosofía, depende de la experiencia que cada docente tiene en relación al contexto. Asimismo, se evidencia que planifica las clases en virtud del contexto y la realidad de sus estudiantes.

Si consideramos que la formación del entrevistado es en modalidad consecutiva, con un perfil de licenciatura en filosofía muy general y amplio, que no se enfoca a la enseñanza de la filosofía en la escuela, podemos desprender que es la formación pedagógica la que juega un rol relevante en su construcción de sentido. Formación de perspectiva investigativa y crítica, que el docente valora. Un aspecto importante de señalar es que el entrevistado casi no hizo alusión a su formación disciplinaria, como espacio distinto de la formación pedagógica, incluso al preguntarle directamente por falencias y fortalezas de su formación en filosofía.

### Cuadro 7

#### ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ENSEÑAR DESDE LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

Caso	Sentido de la Enseñanza de la filosofía en la escuela	Formación inicial	Extractos perfil de la carrera
4	(...)la filosofía es como fome, pero si uno llega y les empieza a hablar de una serie que ven ellos que puede ir desde los Simpson hasta otro tipo y les empieza a decir que las cosas que hacen ellos tienen elementos que la filosofía reconoce o analiza lo asumen muy bien (...), creo que es como despertar la capacidad que teníamos cuando chicos acerca de que nos gusta redescubrir cosas nuevas” “Uno podría decir que la filosofía no es útil, que es lo menos útil que hay, pero permite un montón de cosas. Permite lecturas distintas de las cosas, (...) y así de un modo te permite tratar de vivir con los otros, porque con o sin filosofía te das cuenta que no todos piensan igual, pero te muestra por qué viven distinto...”	“creo que es aceptable la formación que tuve en el sentido que me permite darme cuenta lo complejo que es [la realidad escolar], no encasilla ni me estructura a trabajar como robot y pasar materia, eso de pasar cosas... me permitió darme cuenta que es mucho más complejo de eso. Por eso hay que vivirlo”. Allí [en el programa de Pedagogía] era tema (...) el sentido de la filosofía en la escuela, o sea ¿por qué enseñar filosofía en el colegio? Si uno hace una radiografía latinoamericana o mundial (...) es como “bueno y por qué la tenemos”	Licenciatura: El programa tiene como propósito general otorgar una formación sistemática respecto de los conceptos básicos, teorías, lenguajes y métodos propios de la disciplina, con miras a entregar las bases filosóficas necesarias para continuar estudios académicos de postgrado, o profesionales de pedagogía en filosofía.  Pedagogía: “(un) quehacer reflexivo, crítico, dinámico y de auténtico diálogo (...) desarrollando, prioritariamente, la <i>capacidad investigativa</i> (...) que se orienta a dar fundamento a propuestas creativas e



<p>“lo que yo hacía era tratar de darles el espacio para que ellos dijeran algo, para que hablaran para que manifestaran que les pasaba y que sentían , si creían que podían hacer algo, si creían que yo podía ayudar en algo, si podíamos todos cumplir algo, pero era en el fondo dejar espacios para algo”</p>		<p>innovadoras que apunten al real mejoramiento de sus prácticas profesionales como efectivos agentes de cambio.</p>
--	--	--

#### 4.2.5 Enseñanza de la filosofía desde un contexto histórico-social

Al analizar el caso 5, se puede observar que el sentido de la enseñanza de la filosofía le otorga preponderancia a la discusión crítico-reflexiva. Los recuerdos que el profesor evoca acerca de su formación se relacionan precisamente con una actividad reflexiva-crítica acerca de las problemáticas histórico-sociales. Reflexiones, que tuvieron un impacto de rebeldía ante la posibilidad de seguir reproduciendo un sistema educativo como el actual.

En este caso, la modalidad de estudios es consecutiva, estando el perfil de la licenciatura y de la pedagogía en sintonía con el sello de la universidad, observándose una valoración de la formación tanto pedagógica como filosófica.

**Cuadro 8**  
**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE UN CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL**

Caso	Sentido de la enseñanza en la escuela	formación inicial	Extracto Perfil de la carrera
5	<p>(...) si estamos hablando de conceptos filosóficos, cómo eso se expresa en la realidad, observar allí en donde estamos circunscritos en vez de cuestiones tan abstractas que a los chiquillos no les hace tanto sentido”.</p> <p>(...) muchos profesores que tienen el compromiso de que tu rol no sea un mero repetidor de contenidos sino que lo que tú intentas enseñar a los cabros tenga significancia para ellos”.</p> <p>“la filosofía tiene sentido en la escuela en el momento en que</p>	<p>“en los cursos (pedagógicos), en sí era mucha discusión de lo que pasaba, la revolución pingüina, las distintas realidades, los colegios emblemáticos, como los colegios utilizan en términos casi propagandístico el SIMCE, el resultado PSU.</p> <p>(...) justamente esa sensación de que no podemos ser profes para simplemente seguir reproduciendo un sistema o contenido, sino que estamos evidenciando todas las falencias que tiene la realidad educacional</p>	<p><u>Licenciatura:</u> El egresado de la formación académica propuesta ha de poder demostrar una capacidad intelectual y profesional (...) a) La filosofía como “diálogo” crítico y transdisciplinario con otros saberes y prácticas (ciencia, arte, política, historia, cultura, sociedad); b) La filosofía en su reflexión crítica del mundo contemporáneo universal, regional y local; c) El pensamiento filosófico crítico y reflexivo acerca de la realidad histórico-cultural de América Latina.</p>

	estamos educando personas que tienen reflexión y son capaces de pensar por sí mismos en forma individual y colectiva. Que pueden cuestionar, pueden cuestionarse, pueden proponer”	chilena”	<u>Pedagogía:</u> “formar profesores (...) capacidad de problematización crítica de las diversas exigencias del desempeño profesional ...“ (...)Analizar crítica y propositivamente los fundamentos curriculares, pedagógicos y sociopolíticos del funcionamiento del sistema educativo en sus distintos niveles. Analizar y reconstruir los fundamentos epistemológicos de la pedagogía y de las disciplinas presentes en el currículum escolar...”
--	--	----------	--

Como podemos ver, a partir del cuadro anterior, el sentido que se le otorga a la enseñanza de la filosofía tiene una relación directa con la articulación que se establece entre disciplina y pedagogía desde su formación, lo que le permite al entrevistado tener herramientas para abordar las clases de una manera, en este caso, reflexiva, evidenciándose la importancia de un sello formativo integrado, donde disciplina y pedagogía están en una concordancia. Sin embargo, cuando la formación pedagógica es poco significativa no impacta las representaciones de los docentes, los que recurren a su formación disciplinaria o viceversa, para enfrentar el aula, cuestión que se analizará en detalle en la siguiente categoría.

#### **4.3 ARTICULACIÓN ENTRE DISCIPLINA Y PEDAGOGÍA. CLAVE VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN.**

Dentro del análisis de los datos emerge una diferencia particular entre los entrevistados que provienen de una formación concurrente, es decir los que estudiaron pedagogía y la disciplina de manera paralela y los que han egresado de una formación consecutiva, entendiéndose en este caso, profesores que estudiaron primero la licenciatura en filosofía, para posteriormente estudiar la pedagogía en 1 o 2 años. Si bien, en ambos casos es posible observar puntos comunes, también es posible notar importantes diferencias respecto a valoraciones sobre su formación. Mientras los egresados de la formación consecutiva valoran más su formación y articulan de mejor forma pedagogía y disciplina, los profesores

provenientes de la modalidad concurrente, tienen mayores críticas a su formación y manifiestan una tendencia a separar disciplina y pedagogía, valorando una sobre la otra.

#### **4.4 DIFICULTAD PARA ARTICULAR DISCIPLINA Y PEDAGOGÍA EN EGRESADOS DE FORMACIÓN CONCURRENTE.**

Los docentes que estudiaron en la modalidad concurrente, refieren a que la disciplina se enseña alejada de la realidad escolar, poniendo énfasis en los contenidos y no en la forma de transmitirlos, a pesar que estudian una carrera de Pedagogía. Tal visión concuerda con los planteamientos del Informe sobre Formación Inicial Docente (2005), respecto a que la formación disciplinar no establece nexos importantes con la escuela, sumado a académicos que tienen poca o nula experiencia con la realidad escolar y un insuficiente manejo del marco curricular.

“Específicamente en los ramos de filosofía, no hay una relación con el programa, por ejemplo filosofía antigua, filosofía medieval, moderna, los profesores se dedican a pasar su contenido de su área y no lo relacionan con lo demás, o sea ahí hay cero relaciones” (Caso 2).

Por su parte, los profesores apuntan como una problemática importante la distancia entre la pedagogía y la disciplina, la cual se evidencia en la falta de académicos de la formación disciplinar que tengan conocimientos pedagógicos que permitan subsanar las debilidades didácticas de los profesores en formación.

“Lo más cercano que podemos haber hecho serían las clases de didáctica dónde los chiquillos tenían que disfrazarse de estudiantes y hacer preguntas” (Caso 1).

La distancia de la pedagogía en relación a la práctica, genera un problema no menor en los docentes, pues, si bien, cuentan con conocimientos pedagógicos teóricos, éstos no alcanzan a relacionarse con la enseñanza de la filosofía, por lo que la pregunta ¿cómo enseñar la disciplina? debe ser respondida por los profesores desde su práctica profesional. Lo singular es que en las carreras de pedagogía concurrentes no se reflexiona cómo enseñar ni para qué, lo que redundo en una repetición en la práctica docente del modelo adquirido

implícitamente durante la formación inicial, junto con otros saberes internalizados durante la etapa como escolares (Sarbach, 2007, Cárdenas et al. 2012, entre otros).

Por su parte, los profesores que establecen valoraciones positivas de la formación pedagógica no expresan la misma apreciación respecto a formación disciplinaria y a la inversa. La escasa articulación entre ambas formaciones lleva a que, dependiendo de la universidad y su sello, una se imponga sobre la otra. En los casos 1 y 2, la valoración de la formación se contrasta en todo momento con una visión utilitaria, en relación a lo que sirve o no para el desempeño en la escuela y a responder a las exigencias curriculares o institucionales, dejando fuera un cuestionamiento reflexivo y crítico de las finalidades de la escuela actual. Cuestión diferente se da en el caso 3, el cual tiene un rol social que lo caracteriza y, que también se desprende del sello de formación, que posee la institución en la cual se formó.

En el caso 1 se manifiesta una mayor valoración a la formación disciplinaria, pues le ha permitido desarrollar habilidades académica para desarrollar la docencia. Por el contrario, valora negativamente la formación pedagógica, evidenciando un sentimiento de dolor al hacer patente las falencias formativas de carácter técnicas.

“siento que de verdad lo que más me duele es que yo tuve que evaluarme y salí básico y salí básico, sencillamente, porque yo no manejaba el vocabulario técnico, no tenía esa habilidad desarrollada o sea nunca me hablaron de un Marco de la Buena Enseñanza, nunca me hablaron que en el Colegio Municipal yo tenía que evaluarme cada 4 años” (Caso 1).

En el caso 2, se puede apreciar poca valoración de la formación pedagógica, pues se le reconocen falencias que han venido a afectar el desempeño del docente. En este contexto, el entrevistado deja entrever que sus cursos de pedagogía no se encontraban alineados con la especialidad, por lo que no eran del todo pertinentes a las necesidades de la práctica docente.

“Nosotros tenemos como dos mallas en filosofía, que es el bloque completo y hay ramos de educación. Yo creo que ahí hay una debilidad, cuando el profesor de educación viene a enseñarle a alguien de filosofía como trabajar su programa y (...) es profesora de matemáticas, entonces ella me tenía que enseñar a trabajar un

programa de filosofía pero desde su perspectiva de profesora de matemáticas, (...) La didáctica general la tuve con una profe de historia, igual era más cercano, pero también le falta a eso un poco el sustento” (Caso 2).

En cuanto a la formación disciplinar, se puede apreciar una mayor valoración, pues el entrevistado considera que los contenidos entregados le han sido suficientes para insertarse en el sistema y poder trabajar.

“En la parte de los contenidos, la formación inicial (...) [fue suficiente]. En la universidad si, inclusive se expande mucho más allá de lo que pide el programa en la escuela” (Caso 2).

La situación de los casos 1 y 2 podría comprenderse porque en la estructura de los estudios de las carreras concurrentes los alumnos están adscritos a un departamento de filosofía --a pesar que estudian pedagogía-- que generalmente está a cargo de construir los perfiles de egreso bajo la lógica de la disciplina, mientras que los ramos de pedagogía se dictan por prestación de servicios a varias carreras, por lo que se dificulta la articulación entre ambas formaciones.

En el caso 3, es posible ver que el entrevistado tiene una valoración positiva respecto a su formación pedagógica, pues le ha permitido no sólo insertarse en el sistema, sino también le otorga herramientas que le permiten preocuparse del proceso enseñanza-aprendizaje desde una postura reflexiva y consciente. Esta valoración es coherente con el sello formativo de la universidad, pues el énfasis se encuentra puesto en la formación de profesores con un fuerte enfoque social.

“La formación pedagógica fue, desde mi punto de vista y de las herramientas que me entregaron para hacer clases, suficiente para poder insertarme en el sistema (...) [Me permitió] entender cómo se debe llevar a cabo una clase para que los chicos logren aprender, que no sea sólo exponer y que yo encuentre que transmito lo que el programa me pide sin saber si los cabros están aprendiendo o no lo que yo les estoy tratando de enseñar, creo que me dieron buenas herramientas” (Caso 3).

En lo que respecta a la valoración de la formación disciplinar es menor que la otorgada a la formación pedagógica, pues considera que en cuanto a contenidos filosóficos, existen

debilidades que tienen que ver con la poca cantidad de asignaturas en su disciplina, las que el entrevistado asocia, con claridad, al hecho de que su formación es una licenciatura en educación, por lo que allí está puesto el énfasis.

“Una debilidad que quizás considero que tengo es el hecho de que en filosofía tuve pocas asignaturas, creo que me quedé con gusto a poco, porque no es una licenciatura en filosofía, es una licenciatura en educación, pero con muchas asignaturas de filosofía, pero no las suficientes, me hubiera gustado haber aprendido más” (...) “creo que debieran dar un énfasis mayor en nuestra especialidad que es la filosofía y las ciencias humanas, creo que ahí falta un poco” (Caso 3).

La diferencia del caso 3 con el 1 y 2 puede interpretarse debido a que el sello formativo de la carrera está puesto, en la formación de profesores y no de filósofos, por lo que es la formación pedagógica la que posee mayor fuerza y relevancia, dejando al debe la formación disciplinar.

Por último, las valoraciones inversamente proporcionales entre formación disciplinaria y pedagógica evidencian la escasa articulación entre ambos campos de saber, lo que ocurre aunque la formación se dicte en forma paralela, pero manteniendo una separación epistemológica. En tal sentido, no basta con promover planes de estudio concurrente, incluso con prácticas tempranas ---como es el caso del trayecto formativo de los entrevistados--- si no se articulan ambas formaciones.

#### **4.5 VALORACIÓN FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR DE EGRESADOS DE CARRERAS CONSECUTIVAS.**

Los entrevistados provenientes de la formación consecutiva, si bien comprenden las diferencias entre formación pedagógica y formación disciplinar, tienden a valorar ambas formaciones, sin establecer un peso mayor de una sobre la otra, por lo que resulta pertinente en este caso referirse a una visión más articulada de su formación docente, considerando dentro de ellas su formación en la disciplina y en pedagogía.

Dentro de los discursos se aprecia una valoración positiva hacia su formación docente, aunque también, se puede apreciar una cierta distancia que permite cuestionarla en relación al contexto educativo. De este modo, por ejemplo, el entrevistado caso n° 4 logra visualizar los límites de la formación inicial en su conjunto en relación a un contexto absolutamente cambiante como lo es la escuela; y que deja al profesor solo ante las experiencias que se viven en ella.

“pero creo que de algún modo la academia o la universidad tiene cierta funcionalidad, cierta posibilidad de enseñanza que se limita, porque se limita por el espacio, por el hecho de ser académica, entonces donde uno aprende es donde las papas queman, ahí en la misma sala, que es fuera de la academia, que uno aprende cosas que te puedo enseñar teóricamente” (Caso 4).

En lo que respecta a su formación disciplinar, la aborda desde una mirada pedagógica, que le permite ver que la condición academicista de dicha formación, no es posible abordarla en todo contexto, pues no siempre es el contenido lo más importante. Esta problemática lleva al profesor a reflexionar ante las situaciones que se le puedan presentar, buscando herramientas pedagógicas que le permitan realizar su clase de acuerdo al contexto en el que está inserto.

“cuando llegas al colegio y te encuentras con esto, recién te das cuenta que es complejo, porque no quieren clases y porque no quieren y no quieren filosofía y no quieren lenguaje y no quieren, nada se toman la sala y no es esa rebeldía adolescente sino “¿sí para qué? Si salgo afuera vendo un par de cosas y tengo plata y eso me es mucho más valioso, me valida más la zapatilla que saber de Derrida o saber que Kant dijo tal cosa”, entonces era ver como ocurrían esos discursos, compartir esos discursos las interpretaciones que teníamos, entonces yo sentí que aprendí más como profesor” (Caso 4).

El caso 5, si bien establece mayores diferencias entre lo pedagógico y lo disciplinar, manifiesta en su relato una conexión coherente entre ambas. Se evidencia una reflexión pedagógica generada desde su formación consecutiva, que también se manifiesta en su formación disciplinar. En este sentido, se puede apreciar una coincidencia de sentido desde

ambas formaciones, donde lo que se enseña tiene una finalidad, que el docente puede establecer desde su propia reflexión y análisis.

“Después continuamos con uno de estos profesores en didáctica, que en cierta forma nos entregó ciertas nociones de cómo orientar las clases, qué es lo que quiere transmitir, cuál es tu objetivo y cómo se intenciona la clase, qué es lo que yo quiero provocar con lo que estoy enseñando, que no sea algo vacío, que tenga profundidad” (Caso 5).

En ambos casos de estudios en modalidad consecutiva, se presenta una mayor articulación entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, a pesar de darse en momentos diferentes. Lo anterior podría obedecer a diversas razones, entre estas:

- a. Los docentes llegan a la pedagogía con mayor edad y experiencia, habiendo terminado, de manera exitosa, su formación disciplinar y, bajo estas condiciones, son capaces de otorgar toda su atención a la formación pedagógica, por lo que sus ramos, tanto de pedagogía como de didáctica los ayudan a observar con mayor distancia su formación filosófica y les permite reflexionar acerca de ella buscándole nuevos sentidos a su propio rol en la escuela, así los futuros docentes toman distancia de su disciplina, resignificándola desde la reflexión pedagógica. Cuestión que no ocurre en la formación concurrente, en la medida que los estudiantes no alcanzan a tomar distancia de su formación, por lo que la asumen más acriticamente.
- b. A su vez, en las postlicenciaturas, los estudiantes están adscritos a departamentos de pedagogía, quienes son los que formulan los perfiles y determinan la formación, por tanto, los estudiantes van construyendo una identidad desde la pedagogía, utilizando la formación disciplinar como un ingrediente imprescindible para la enseñanza, pero un ingrediente que ha sido reelaborado a partir de la pedagogía.
- c. En los programas consecutivos, al ser de menor duración, tanto los formadores de docentes como los futuros profesores se encuentran concentrados el cien por ciento del tiempo a pensar desde la pedagogía. Además, suelen ser programas con pocos estudiantes del área de filosofía, siendo la enseñanza más personalizada y con mayor seguimiento.



Por su parte, los profesores que estudiaron en la modalidad consecutiva en carreras de perfiles también críticos y reflexivos, se presentan críticos en relación al medio educativo, que los profesores formados en la modalidad concurrente, de carreras con perfiles academicistas o técnicos. Así, miran la educación con una mayor profundidad reflexiva, desde la cual otorgan una particular valoración a los estudiantes y sus experiencias, cuestionan el rol del profesor en la escuela, y reconocen su propia biografía y sensibilidad, concibiendo una mayor horizontalidad con los estudiantes.

“Uno no viene aquí con la verdad, muchas veces uno puede tener esa intención de decir cosas pero la idea está en el sentido”. (...)“mi intención como profé de filosofía es intentar quebrar este sistema , es decir, yo no estoy trabajando ni con fotos ni con números, sino que con personas, que si yo les planteo una idea tienen cosas que aportar, que decir, o que refutar, discutir o que valorar o que no” (Caso 5).

El sistema educacional al que se hace referencia, es precisamente el que genera, según los entrevistados, muchas de las problemáticas que se viven al interior de la escuela, pues como ya lo expresaban previamente, se han instrumentalizado los roles, tanto del profesor como del estudiante, tratando constantemente de deshumanizar la educación, invisibilizando las problemáticas que subyacen a ella.

“porque finalmente si esos chicos tenían problemas no era sólo porque ellos tuvieran problemas sino porque nosotros los que estamos afuera, el colegio, etc. tenemos un problema y ese problema se invisibilizaba” (Caso 4).

“Justamente que no se ven en los otros cabros, los cabros de La Florida, son el más vivo ejemplo del vaciamiento cultural que yo siento que existe, un poco post dictadura, que es como hace el sujeto que finalmente vino con toda esta fractura social política cultural que yo lo vi reflejado en los cabros con muy poca capacidad de abstracción, de pensarse a sí mismos o al otro” (Caso 5).

Las palabras de los entrevistados muestran como a través de la práctica se pueden resignificar dichos roles y dar un sentido diferente a la enseñanza de la filosofía, mucho más cercano a su propia naturaleza, entendiéndose ésta como reflexión, cuestionamiento y crítica

hacia lo que nos rodea. Elementos, que han sido parte de los sellos formativos de su formación docente.

Al respecto, es relevante volver sobre el caso 3 de modalidad concurrente, pues aunque manifiesta una valoración mayor de la pedagogía sobre la disciplina, se observa una perspectiva reflexiva respecto al contexto escolar. En este sentido, coincide con los casos 4 y 5, que pertenecen a la modalidad consecutiva, lo cual se explicaría, por ser el sello formativo de cada institución el que determina el perfil del docente y, por ende, también determina las valoraciones y el enfoque que ellos poseen.

“espero que logre aportar en ese sentido porque igual en educación los resultados son a largo plazo, las pruebas no miden lo que realmente viene de atrás, miden como el momento presente... más en filosofía creo que los procesos son más largos y lo que lograste aportar en alguna persona, ojala sea un pensamiento más crítico, se ve patentado más adelante”  
(Caso 3).

Lo anterior hace concluir que asumir una postura crítica y reflexiva no está supeditada solamente a la modalidad de formación, sino a los sellos formativos de las carreras, los cuales permiten a los docentes asumir la complejidad de la tarea pedagógica e ir configurando un sentido de la enseñanza pertinente a la escuela y el tipo de estudiantes que en ella confluyen. Sin embargo, como hemos ido estudiando, una actitud reflexiva no es suficiente para formar un sentido de la filosofía, pues parece fundamental articular la formación disciplinaria y pedagógica, llevando a cabo una reflexión profunda del sentido de la enseñanza, que permita que cada docente desarrolle un conocimiento didáctico del contenido.

Desarrollar el sentido de la enseñanza, no es una tarea menor, pues es justamente la didáctica, la que permite cuestionar la enseñabilidad de un saber. Sin embargo, no podemos reducirla y convertirla en un instrumento que posibilite la enseñanza de una disciplina. Su importancia va mucho más allá, pues la didáctica proporciona una conexión entre la disciplina y la pedagogía, que posibilita en el caso de la filosofía, reflexionar sobre ella, escudriñando en el sentido que le queremos proporcionar.

“el espacio de la didáctica especial de la Filosofía tanto como el de las prácticas docentes, son ocasiones pertinentes para que los estudiantes reflexionen sobre sí

mismos y sobre su vínculo con la Filosofía. La reconstrucción de los motivos por los cuales se quiere enseñar Filosofía, tanto como lo que se supone que se hará en nombre de ella, promueven en los futuros profesores, una tarea de *elucidación*, es decir, de *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*” (Ruggiero, 2012:109)

La reflexión a la que invita Ruggiero (2012) a partir de la didáctica filosófica, ayuda a establecer un para qué de la filosofía, otorgándole un sentido, que más tarde se vería en el cómo enseñar y las decisiones metodológicas que se tomen a partir de esa reflexión. Pero este sentido, según el autor se ve incompleto, si no logra, a su vez, llevar al docente a un conocimiento acerca de sí mismo y sus intenciones. De este modo, cuando las universidades poseen sellos formativos ligados a la reflexión y además logran articular la pedagogía y la disciplina de una manera coherente, pueden generar en el docente no sólo una mayor seguridad al momento de enfrentar las aulas, sino también desarrollar propuestas pedagógicas con sentido y pertinentes para los estudiantes y para sí mismos.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

Cuando comenzó la presente investigación se estableció como pregunta inicial el conocer las valoraciones que le otorgaban los profesores de filosofía a su formación inicial en relación a su quehacer docente. Esta pregunta fue trabajada, no sólo desde la teoría sino también desde las voces de los profesores noveles, llegando a establecer conclusiones significativas e inesperadas en un comienzo.

De este modo, se logró establecer que los docentes noveles, de distintas modalidades de formación y con diversos años de titulación y trabajo docente, coincidían al momento de referirse a sus primeras prácticas profesionales. El shock inicial que ya ha sido descrito por la literatura especializada, también fue evidenciado en los profesores noveles de filosofía, coincidiendo en que dentro de este ámbito se sentían solos y se podría decir “arrojados a la escuela” por sus instituciones formadoras, las cuales no aparecen conectadas con la realidad escolar, a pesar de la existencia de prácticas iniciales, pues son los estudiantes los que asisten a los distintos colegios, mientras la universidad observa desde la distancia. Por otra parte, las unidades educativas no siempre facilitan el trabajo, poniendo exigencias que no siempre puede cumplir un profesor que recién se integra a las aulas.

Como consecuencia, los docentes que se encuentran en una fase inicial recurren a diversas estrategias que les permitan abordar la nueva realidad escolar a la que se enfrentan, por lo que apelan a la empatía, a su biografía como estudiantes y a la cooperación y consejos de otros docentes con más experiencia. Debido a esta situación, se vuelve absolutamente necesario que las universidades logren generar vínculos con las unidades educativas de prácticas, con la finalidad de relevar información y experiencias de aula que permitan articular de mejor modo la disciplina y la pedagogía, como también generar un acompañamiento que ayude a los profesores a insertarse en la escuela de una manera amable y eficiente.

Del impacto generado por las primeras experiencias pedagógicas se desprende que, desde la perspectiva de los docentes, la universidad no tuvo una gran influencia al momento

de enfrentar la escuela, pues en todos los casos los docentes se sintieron golpeados por la realidad y con falta de herramientas para abordar las problemáticas escolares. Sin embargo, a partir del análisis se pudo identificar, que a pesar del sentimiento de orfandad de los docentes, el sello de la formación inicial sí tenía una gran influencia en ellos, por lo que el modo de enfrentar la escuela y la práctica pedagógica se veía fuertemente determinado por su formación universitaria.

Este hecho aparece reflejado claramente en el sentido que cada profesor le otorga a su disciplina y el rol de ésta en la escuela, así como también en la forma de mirar la realidad escolar. Pero, al no haber tenido la oportunidad de reflexionar acerca de su práctica pedagógica, el impacto de la formación es poco evidente, por lo que actúa inconscientemente en los profesores. De allí, que para ellos no sea evidente el impacto de la formación en su forma de concebir la enseñanza de la filosofía en la escuela y las acciones pedagógicas que impulsa tal concepción. Es así, como al no tener plena conciencia de la relevancia de la formación en su docencia no lo mencionan como un eje relevante.

De este modo, se puede concluir que los sellos formativos de las carreras de pedagogía tienen un gran relevancia, pues junto con otorgar sentido a la práctica docente, determinan el vínculo que se establece entre la pedagogía y la disciplina, lo que, a su vez, se traduce en la valoración que los docentes realizan hacia su formación inicial y por sobre todo, a la forma en que asumen su acción didáctica. Dicho de otro modo, a partir de la articulación interna y entre los sellos de la formación pedagógica y disciplinaria es el valor que los docentes otorgan a su formación inicial, pues en la medida que una de dichas formaciones tenga un sello claro, definido y fuerte por sobre la otra, también será la relevancia y el impacto en la práctica pedagógica de la misma, dejando a la otra con menor impacto. Por el contrario, si ambas formaciones apuntan a un mismo sello, aunque no se articulen organizativa e intencionadamente, posibilitan una mayor articulación epistemológica en los futuros docentes. Articulación, que lleva a una mayor valoración de la formación inicial en su conjunto y a una práctica pedagógica menos problemática y menos “sufriente”

De este modo veremos, que un sello formativo basado en autores, con una formación pedagógica poco significativa para el docente, genera un enfoque que le da preponderancia a la disciplina por sobre la pedagogía, lo cual hace que el profesor valore más el saber filosófico

academicista que el pedagógico, pues es el primero el que entrega algunas herramientas para desenvolverse en el aula.

Por su parte, los sellos formativos no sólo influyen en la valoración de la formación por parte del docente, sino que también tiene repercusiones en su forma de abordar la filosofía en la escuela, en el sentido que le otorga a la misma y en su modo de abordar la realidad escolar. En este sentido la formación inicial actúa como biografía, por lo que tiene repercusiones evidentes en el quehacer docente.

Además, se observa que los sellos formativos actúan de manera distinta, dependiendo de la modalidad de formación a la que nos veamos enfrentados, pues a partir de las entrevistas de los profesores, se ha logrado concluir que dentro de la formación concurrente, es donde se aprecia de mayor modo una desarticulación entre pedagogía y disciplina, por parte de los profesores entrevistados. Situación, que puede parecer incomprensible en un primer momento, pues hablamos de una formación inicial que tiene como fin educar a un profesor, pero al entrar en materia y profundizar en la situación, vemos que este tipo de modalidad enfrenta el desafío de entregar dos saberes de manera paralela, que se ven supeditados a un sello formativo que no concibe la disciplina y la pedagogía como saberes igualmente relevantes y articulados entre sí, lo que termina repercutiendo en un docente con mayor manejo y confianza en una disciplina por sobre la otra.

Unido a lo anterior, se observa que al impartirse la disciplina filosófica con la pedagógica de manera paralela, no se logra establecer la distancia temporal suficiente para repensar la formación filosófica académica recibida en la universidad y su pertinencia para la enseñanza escolar. Sobre todo porque los departamentos de Filosofía, independiente de si se encuentran formando licenciados o profesores de filosofía, parecen enfocarse de manera similar, es decir, sin orientarla a la enseñanza escolar. Por su parte, los departamentos de pedagogía en la modalidad consecutiva, tienen mayor autonomía para determinar sus sellos formativos y colaborar a que los futuros docentes se replanteen la enseñanza de la disciplina, estableciendo reflexiones y resignificaciones de la teoría que puedan servir en un contexto escolar, de modo que puedan articular mejor disciplina y pedagogía. Lo anterior, se ve mayormente potenciado al ser los sellos formativos de la disciplina y de la formación

pedagógica coincidentes, pues logran una coherencia en los sentidos de enseñanza que construyen los docentes.

Bajo estas condiciones no podemos decir que una modalidad es mejor que la otra, pues tienen posibilidades distintas de abordar la enseñanza, dadas principalmente, por una lógica temporal que facilita o dificulta los procesos de articulación de la formación. Sin embargo, a partir de una reflexión acerca del sentido de la enseñanza de la disciplina en la escuela se podrían establecer las conexiones necesarias que sirvan para una mejor articulación de la pedagogía con la disciplina. De no posibilitarse esta condición, la pedagogía seguirá estando disociada de la disciplina, particularmente en la formación concurrente.

Por último, a partir de la investigación realizada, se concluye que la formación inicial es importante para el desempeño docente, no sólo por los contenidos entregados, sino también porque forman profesores con un sentido de la enseñanza filosófica característico del sello formativo que cada institución posee, que luego es traspasado por los docentes al aula. Si bien, los docentes en sus entrevistas no le asignan a la formación inicial una valoración significativa y no tienen una clara consciencia de la relevancia que ésta presenta en sus prácticas, sí es posible establecer el impacto que ellas generan en la medida que se triangulan las concepciones sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía con los sellos formativos de las universidades.

## **5.1 Limitaciones del Estudio**

Dentro de las temáticas pendientes, aparecen las diferencias entre la modalidad concurrente y la modalidad consecutiva para la formación inicial docente. Los profesores entrevistados de la modalidad consecutiva presentaban un desarrollo de una visión crítico-reflexiva acerca de la educación, discurso que no emerge con igual fuerza de los docentes de la formación concurrente. Sin embargo, no hay evidencia concluyente para afirmar que se deba a la modalidad de formación, pues en ambos casos los sellos formativos de las universidades son más bien reflexivos y críticos. Tampoco se pudo evidenciar, de manera clara, que una modalidad fuera más efectiva que la otra, pues no hay datos concluyentes al respecto, como tampoco los entrevistados establecieron distinciones respecto al hecho de haber cursado una modalidad específica, por lo que nuevamente las mayores o menores

articulaciones pueden deberse al sello formativo de cada universidad y a la temporalidad con la que se imparten.

Por lo anterior, serán necesarios nuevos estudios que indaguen y profundicen en ambas modalidades de formación con la finalidad de relevar nuevos datos al respecto



## BIBLIOGRAFÍA

- Agratti, L. (2005). Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. En: Grau, O., & Bonzi, P. (Ed). *Grafías filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza: Seminario Internacional de Filosofía y Educación, Santiago de Chile, 8 al 13 enero de 2007*. Cátedra UNESCO de Filosofía: Atenas, pp. 535-542
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 4, No. 23, Mayo-junio 1998, pp.1-8.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional, en *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*, Vol. 34, No. 4, pp. 1-13.
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P.(2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt Regular 2002 No. 1020218. Disponible en:  
<http://www.cepal.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/inserprofe.pdf>.  
[Consultado 20 marzo 2013]
- Azcárate, G. et al. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Revista de Educación N° 357*, enero-abril 2012. Disponible en:[www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es).
- Bertolini, M (2005). La educación filosófica como dispositivo de resistencia. En: Grau, O., & Bonzi, P. (Ed). *Grafías filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza: Seminario Internacional de Filosofía y Educación, Santiago de Chile, 8 al 13 enero de 2007*. Cátedra UNESCO de Filosofía: Atenas, pp. 503-510.

- Bolivar, Fernández y Molina (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial en Forum Qualitative Social Research. Volume 6, No. 1, Art. 12 –Enero. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>. [Consultado 20 de abril 2014]
- Bravo D. D. et al. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile. Disponible en: [http://www.microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Evaluacion%20docentes\\_rendimiento%20escolar.pdf](http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf). [Consultado 15 abril 2013]
- Cárdenas, A. et al. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Revista Educación y Educadores. Vol. 15, No. 3, Septiembre-diciembre, pp. 479-496.
- Cerletti, A. (1999). Reflexiones de un diagnóstico de aprendizajes filosóficos en la escuela secundaria. En: Obiols, G. (Comp.). *La Enseñanza en La Enseñanza de la Filosofía en Debate*: Buenos Aires: Novedades Educativas., pp. 177-184.
- Cerletti, A. (2005). Significación, usos y abusos de la filosofía en la escuela. En: Grau, O., & Bonzi, P. (Ed). *Grafas filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza: Seminario Internacional de Filosofía y Educación, Santiago de Chile, 8 al 13 enero de 2007*. Cátedra UNESCO de Filosofía: Atenas, pp. 493-502
- Cerletti, A. (2008). Enseñanza filosófica: Notas para la construcción de un campo problemático, *Educação e FilosofiaUberlândia*, VOL. 22, No. 44, jul./dez. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1966/1640>. [Consultado 15 de junio, 2013]
- Cifuentes, L. (2001). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Horsori: Barcelona.

- Dragisevic, N; Vera M. (1972). *Persona y Sociedad*. Texto Estudio Filosofía Enseñanza Media. Santiago: Quimantú.
- Escudero, J. (2009). La formación de profesorado de la educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, Vol. 350. Septiembre-diciembre, pp. 79-103
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaete, M (2002). Sentido de enseñar filosofía en la escuela secundaria. Una mirada desde los profesores guías de las prácticas profesionales. Tesis doctoral, departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.
- Gaete, M. (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- Gaete, M. (2011a). Acciones docentes, saberes en Pugna. En: Revista REXE, N° 20, pp.15-34.
- Gaete, M (2011b). Filosofía en la escuela: relatos impertinentes. Ponencia V Jornadas Regionales de Filosofía y Educación. II Jornadas de Didáctica de la Filosofía. *Los saberes y las prácticas*. Argentina., 15-17 de septiembre. Actas Universidad Nacional de Cuyo.
- Gandolfo, R. (1979). *La Filosofía como disciplina formativa*. Santiago: Nueva Universidad.
- Genovese, M. y Peñafort, E. (2002). La enseñanza universitaria de la filosofía. Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Disponible en: [http://www.ffha.unsj.edu.ar/planes/Pdf%20Filosofia/Ense%F1anza\\_%20universitaria.pdf](http://www.ffha.unsj.edu.ar/planes/Pdf%20Filosofia/Ense%F1anza_%20universitaria.pdf). [12 de agosto 2013].
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado*. Madrid: Grupo de Ediciones Santillana.

- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*. No 350. Septiembre-diciembre pp. 57-78.
- Latorre, M. (2002). Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 30, pp. 75-91.
- Lemarie, T. (2005), La enseñanza de la filosofía como “cura” del sentido de lo humano y su puesto en la sociedad del conocimiento. En: Grau, O., & Bonzi, P. (Ed). *Grafitas filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza: Seminario Internacional de Filosofía y Educación, Santiago de Chile, 8 al 13 enero de 2007*. Cátedra UNESCO de Filosofía: Atenas, pp. 519-530.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios, en Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.13, No 1, pp. 1-22.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (1997). Fundamentos y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.
- MINEDUC. (2005a). Decreto 220, actualización 2005.
- MINEDUC. (2005b). Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes. Santiago. Chile: Serie Bicentenario.
- Maykut y Morehouse, (1999). *Investigación Cualitativa Una guía Práctica y Filosófica*. Barcelona; Hurtado

- Nemiña, R., García, H., Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, No 1, pp. 102-114.
- Obiols, G. (2002). *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Peralta, N. (2009). Diagnóstico de la inserción profesional de profesores noveles en escuelas municipalizadas. Tesis Doctorado en Educación, Universidad autónoma de Barcelona.
- Peña, L. (1982). Consideraciones sobre el método de la enseñanza universitaria de la filosofía. Publicado en el Boletín de la APPUCE [Asociación de Profesores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Disponible en: <http://digital.csic.es/handle/10261/15383>. [Consultado, 13 de abril 2014].
- Rabossi, E. (1999). Sobre planes de estudio, enfoques de Filosofía y perfiles profesionales. En: Obiols, G. (Comp.). *La Enseñanza de la Filosofía en Debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- REPROFICH. (2001). La Filosofía aún vive. Declaración pública. Disponible en: <http://reprofich.canadianwebs.com/>[Consultado, 20 de julio 2014].
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada: Aljibes.
- Rozalén, J. (1998). Enseñar filosofía, enseñar a filosofar (defensa de la filosofía). *Revista de Hispanismo Filosófico*. No. 3. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2251427> [Consultado, 26 de marzo 2014].
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía y la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, No. 46, pp. 99-112.

- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Sánchez, V. (2000). Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio descriptivo en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Congreso Nacional REDUC Octubre 2000 Chile. Disponible en: <http://www.reduc.cl/congreso/pon19.PDF>. [Consultado, 15 de junio 2014].
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Disponible en: <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>. [Consultado, 22 de julio 2014].
- Sarbach, A. (2005). Recuperación autobiográfica y micro teorías: dos vías para la formación del profesorado de filosofía. En: Grau, O., & Bonzi, P. (Ed). *Grafías filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza: Seminario Internacional de Filosofía y Educación, Santiago de Chile, 8 al 13 enero de 2007*. Cátedra UNESCO de Filosofía: Atenas, pp. 543-550.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif M. (2004). *Los saberes de los Docentes y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, No 350. Septiembre-diciembre, pp. 123-144.

## ANEXOS

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES NOVELES

Tú has sido invitado a participar en una investigación. Antes que tomes la decisión de participar en el estudio por favor lee este consentimiento cuidadosamente. Puedes hacer todas las preguntas que requieras para asegurarte que estás de acuerdo con los procedimientos de la investigación, incluyendo los riesgos y los beneficios.

La investigación es conducida por la Sra. Carolina Beas Millán, candidata a Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, en el contexto: “El valor que le otorgan los Profesores de Filosofía, a su formación inicial, para su quehacer docente” El propósito del estudio es analizar e interpretar el valor que le entregan los docentes de filosofía a su formación inicial.

Se solicita tu cooperación, pues eres Profesor novel de Filosofía. Es importante tu participación pues contribuirá a levantar información relevante desde la perspectiva de los docentes egresados hace menos de cinco años, sobre los procesos de formación inicial docente, contribuyendo a identificar nudos problemáticos y aspectos claves a tener en consideración en los programas de formación del profesorado y en el debate nacional en la materia.

Si accedes a participar en este estudio, se realizará una entrevista semiestructurada de una duración aproximada de 2 hrs. Las entrevistas se harán en el lugar que determines, según sea tu preferencia. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio, de modo de poder transcribir las ideas que tú hayas expresado. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacerlo saber o de no responderlas.

Tu participación en el proyecto es estrictamente voluntaria, no implica ningún costo para ti, ni presenta riesgo para tu integridad personal, ni la de la comunidad educativa donde realizas clases. La información que se recoja será anónima y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La investigadora, Sra. Carolina Beas Millán, resguardará la información, garantizando confidencialidad de la misma, sin ningún riesgo que se conozca tu identidad. Tú tendrás derecho a conocer los resultados de esta investigación, por lo que al finalizar el estudio se te entregarán en formato digital y por escrito los informes, publicaciones, ponencias y otros que deriven del mismo.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él, contactando a la Sra. Carolina Beas Millán al teléfono 96772553, correo carola.beas@gmail.com.

Desde ya te agradezco tu participación

Carolina Beas Millán



## Declaración Consentimiento Informado

Yo, \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en la investigación “El valor que le otorgan los Profesores de Filosofía, a su formación inicial, para su quehacer docente”, a cargo de la Sra. Carolina Beas Millán. Declaro que he leído la información contenida en el documento de consentimiento y que he tenido tiempo para hacer todas las preguntas que he requerido, las que me han sido contestadas claramente.

No tengo ninguna duda sobre mi participación, que consistirá en responder una entrevista semiestructurada acerca de mi formación inicial y mi experiencia docente.

Tengo claridad que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento y que tampoco hay riesgo que se conozca mi identidad. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Sra. Carolina Beas Millán, encargada de la investigación.

Entiendo que esta declaración de consentimiento informado será firmada en dos copias. Una me será entregada y otra quedará en manos de la investigadora responsable. Además, estoy en conocimiento que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido, para lo cual debo contactar a la investigadora responsable.

\_\_\_\_\_

Nombre Participante

\_\_\_\_\_

Nombre Investigador

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Firma

Fecha

## CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS

TEMA	CATEGORÍA	REFERENCIA
<p>Incidencia de su formación inicial tanto pedagógica como disciplinaria, en su desempeño en aula.</p>	<p>Escasa preparación contenidos curriculares</p>          <p>Valoración formación pedagógica</p>	<p><b>Caso 1:</b></p> <p>“Las debilidades más grandes son el poco manejo del programa. Yo prácticamente todo lo que es el programa de psicología y filosofía y de argumentación lo aprendí en la práctica. En mi departamento no nos enfocamos en eso”</p> <p>“ cuando llegas al Programa de Filosofía de Cuarto Medio y te das cuenta que hay Santo Tomas y hay San Agustín, pero resulta que como tu departamento es contemporáneo moderno nunca en tu vida te hablaron de San Agustín o de Santo Tomás, porque escolástica “ahhhh no aquí vámonos con Foucault con Kant saltémonos a Hegel veamos a Marx con suerte hay unos viejitos que se llaman Platón, Sócrates y Aristóteles por ahí están búscalos ahí en los libros aparecen”</p> <p><b>caso 1:</b></p> <p>“odio al sistema, muerte al sistema, pelea contra el sistema, “oye, disculpa pero yo tengo que trabajar en este sistema, por último dime a qué me voy a enfrentar entonces”</p> <p>“siento que de verdad lo que más me duele es que yo tuve que evaluarme y salí básico y salí básico, sencillamente, porque yo no manejaba el vocabulario técnico, no tenía esa habilidad desarrollada o sea nunca me hablaron de un Marco de la Buena Enseñanza, nunca me hablaron que en el Colegio Municipal yo tenía que evaluarme cada 4 años”</p> <p>“hay un debe hay un debe y no sé si será el departamento de filosofía, no sé si será de formación pedagógica, pero ahí alguien tiene que hacerse cargo de esa falencia”</p> <p>“. Lo más cercano que podemos haber hecho serían las clases de didáctica dónde los chiquillos tenían que disfrazarse de estudiantes y hacer preguntas”</p> <p><b>Caso 2</b></p> <p>“pero en esta área como pedagógica igual yo creo que hay debilidades, por ejemplo en evaluación, he tenido que tomar cursos o he tenido que asistir de oyente de nuevo a clases, con otros profesores, es que era necesario una evaluación específica para filosofía”.</p> <p>“Yo creo que algo que se debería reforzar, igual es como difícil, porque tiene que ser como en la práctica, pero yo creo que es el clima de aula, el manejo de grupo”.</p>

	<p>Relación formación pedagógica con la formación disciplinar</p>	<p>“Nosotros tenemos como dos mallas en filosofía, que es el bloque completo y hay ramos de educación. Yo creo que ahí hay una debilidad, cuando el profesor de educación viene a enseñarle a alguien de filosofía como trabajar su programa y (...) es profesora de matemáticas, entonces ella me tenía que enseñar a trabajar un programa de filosofía pero desde su perspectiva de profesora de matemáticas, (...) La didáctica general la tuve con una profe de historia, igual era más cercano, pero también le falta a eso un poco el sustento”</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“entender cómo se debe llevar a cabo una clase para que los chicos logren aprender, que no sea sólo exponer y que yo encuentre que transmito lo que el programa me pide sin saber si los cabros están aprendiendo o no lo que yo les estoy tratando de enseñar, creo que me dieron buenas herramientas”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“pero creo que de algún modo la academia o la universidad tiene cierta funcionalidad, cierta posibilidad de enseñanza que se limita porque se limita por el espacio, por el hecho de ser académica, entonces donde uno aprende es donde las papas queman, ahí en la misma sala, que es fuera de la academia, que uno aprende cosas que te puedo enseñar teóricamente”.</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“yo siento que cuando uno recién comienza a ejercer como profe en realidad tiene muy pocas herramientas, siento que efectivamente las universidades se enfocan mucho a intentar profundizar en la especialidad, pero en término metodológico, son re pocas las herramientas que tenemos para aportar absolutamente a la problemática educativa dentro de la sala de clases”.</p> <p>“siempre estoy mirando mis debilidades, tal vez tenga que ver un poco con lo que tú mencionabas de la metodología, tener que ir en el trote ahí buscando, no tenerlas a la mano a priori”.</p> <p>“o sea yo siento que finalmente los profesores nos vamos formando en la marcha, en la experiencias, el cotidiano, dándote cuenta de las falencias, las ventajas, las desventajas que se van expresando en la sala de clases”</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“por eso digo, hay cosas en filosofía que a nosotros nos dan las herramientas para hacerlas por nosotros mismos, o sea no... no viste San Agustín, pero tení la capacidad de agarrar un libro, no sé po, revisar la historia de filosofía de Giannini y agarrar todo lo de San Agustín y hacer una clase sumamente entretenida, porque esas habilidades si nos desarrollaron...”</p>
	<p>Formación disciplinar desigual</p>	

	<p>Hacerse en la práctica</p>	<p><b>Caso 2:</b></p> <p>“yo pienso que por una parte, en la parte de contenidos, formación inicial en base a como el marco curricular, yo creo que sí. En la universidad si, inclusive se expande mucho más allá de lo que pide el programa en la escuela”.</p> <p>“Específicamente en los ramos de filosofía, no hay una relación con el programa, por ejemplo filosofía antigua, filosofía medieval, moderna, los profesores se dedican a pasar su contenido de su área y no lo relacionan con lo demás, o sea ahí hay cero relaciones”</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“una debilidad que quizás considero que tengo es el hecho de que en filosofía tuve pocas asignaturas, creo que me quedé con gusto a poco, porque no es una licenciatura en filosofía, es una licenciatura en educación, pero con muchas asignaturas de filosofía, pero no las suficientes, me hubiera gustado haber aprendido más”</p> <p>“creo que debieran dar un énfasis mayor en nuestra especialidad que es la filosofía y las ciencias humanas, creo que ahí falta un poco”</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“te dan las herramientas y el resto tú lo puedes hacer solo...”</p> <p>“entonces tengo esa sensación de que yo he tenido que hacerme, que yo he tenido que crear, yo he tenido que aprender muchas cosas que me hubiese gustado aprender acá”.</p> <p>“...una pedagogía para la vida sí la puedes realizar desde el punto de vista filosófico, pero tienes que desarrollar tú tus herramientas”</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“si a mí me preguntaran si eso lo pudimos analizar así como en clases y ver y preparación para poder enseñar a este tipo de estudiantes, no. Por lo menos en la XXX no. En ningún ramo lo analizamos así, entonces fue así como enfrentarme a la realidad, muy muy de frente, pero por lo menos salí bien”.</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“me tuve que hacer mucho en el camino en relación a esos dominios disciplinarios”</p> <p>“habían muy pocos textos y la profé nos decía en didáctica, la filosofía, en el año dos mil seis, era muy poco lo que existía y que por lo tanto uno tenía que ir en el transcurso pensando cómo lograr enseñar esto”.</p>
--	-------------------------------	--

		<p>“no nos entregaron muchas herramientas en ese sentido didáctico pero yo tuve la suerte de tener varios colegas que te explican, te cuentan experiencias, comparten situaciones metodologías que te sirven, yo he copiado bastante a mis colegas que me han enseñado y ahí yo también me he hecho bastante”</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“pero creo que de algún modo la academia o la universidad tiene cierta funcionalidad, cierta posibilidad de enseñanza que se limita porque se limita por el espacio, por el hecho de ser académica, entonces donde uno aprende es donde las papas queman, ahí en la misma sala, que es fuera de la academia, que uno aprende cosas que te puedo enseñar teóricamente”.</p> <p>“Yo creo que uno de mis grandes escuelas han sido esos tres colegios, las tres realidades conjuntas que finalmente me enseñaron mucho, mucho en ese sentido, darte cuenta que una planificación de un día X va a llegar a hacer X clase y que justo un alumno supo que iba a ser padre ...”</p> <p>“no es hasta que realmente estás ahí, que es cuando puedes aprender o poner en práctica”</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“yo siento que cuando uno recién comienza a ejercer como profe en realidad tiene muy pocas herramientas, siento que efectivamente las universidades se enfocan mucho a intentar profundizar en la especialidad, pero en término metodológico, son pocas las herramientas que tenemos para aportar absolutamente a la problemática educativa dentro de la sala de clases”.</p> <p>“o sea yo siento que finalmente los profesores nos vamos formando en la marcha, en la experiencias, el cotidiano, dándote cuenta de las falencias, las ventajas, las desventajas que se van expresando en la sala de clases”</p> <p>“Lo que más yo utilicé pero no sé si fue una cosa que me entregó la universidad, sino que, tenía que ver en como yo le estoy contando yo a estas chiquillas o chiquillos”.</p>
--	--	---

TEMA	CATEGORIA	REFERENCIA
Sentido de la filosofía, proporcionados y construidos desde su formación inicial.	Construcción personal del sentido de la filosofía	<p><b>Caso 1:</b></p> <p>“pero de repente me di cuenta de que esto era lo que yo era y el problema es que yo le transmito exactamente eso a las chiquillas, entonces, de repente, cuando ellas me ven apasionado, cuando ellas me ven entusiasmado, cuando yo les llevo la filosofía a su cotidianeidad, a su día a día, me doy cuenta que es sumamente necesario”</p>

		<p><b>Caso 3:</b></p> <p>“En el camino aprendí que el pensamiento crítico es una herramienta muy útil para los chicos en el colegio”  “Creo que lo que he adquirido, esta idea fue a través de la experiencia que tuve en los colegios”.  “el sentido propiamente tal que yo le di, fue ahora a través de la práctica principalmente, y con ese me quedo, el sentido es que a los chicos les sirva para toda la vida, en todos los ámbitos”  “no fue muy buena la reflexión, de hecho no recuerdo muy bien cuál fue el sentido que nos enseñaron y si lo aprendí ya lo olvidé, la verdad no me significo mucho, lo que aprendí porque yo no lo recuerdo.”</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“Uno podría decir que la filosofía no es útil, que es lo menos útil que hay, pero permite un montón de cosas. Permite lecturas distintas de las cosas, permite entender las cosas de otra manera que no son peor ni mejor, pero es otra manera y así de un modo te permite tratar de vivir con los otros, porque con o sin filosofía te das cuenta que no todos piensan igual, pero te muestra por qué viven distinto, esa alteridad que se da en el aula de 45 estudiantes y los profesores que entran y salen y eso es lo que permite la filosofía”.</p> <p>“creo que es aceptable la formación que tuve en el sentido que me permite darme cuenta lo complejo que es, no encasilla ni me estructura a trabajar como robot y pasar materia, eso de pasar cosas. No, me permitió darme cuenta que es mucho más complejo de eso. Por eso hay que vivirlo”.</p> <p>O sea, si había discusión, investigación y diálogo respecto al sentido y el consenso era contextual, o sea, no puedo decirte que el sentido era tal, como “el sentido es que los chicos sean sujetos políticos, críticos “ojalá, pero a lo mejor no es eso, sino que sean artistas o en un colegio técnico que sean buenos chef o secretarios o incluso, que entren a la sala. La idea de libertad de clase de filosofía, de poder hacer muchas cosas en la clase de filosofía es el eje primordial para decir “si efectivamente tiene sentido hacer clase de filosofía” porque tienes la posibilidad de hacer varias cosas.</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“siento que las fortalezas que no se reducen sólo a mí, sino que a muchos profesores que tienen el compromiso de que tu rol no sea un mero repetidor de contenidos sino que lo que tú intentas enseñar a los cabros tenga significancia para ellos”.</p> <p>“No sé si la respuesta la obtiene uno de forma inmediata, si decir apenas estás como experimentando a que ella piense sino que, claro uno entra a la carrera sabiendo que la filosofía es súper relevante, súper necesaria, qué sé yo, la formación</p>
--	--	--

	<p>Sentido de la Filosofía puesto en los autores.</p>	<p>de pensamiento, etc. Pero el sentido mismo de la filosofía en la escuela finalmente yo creo que la obtiene uno cuando vivencia el proceso de formación y cuando posteriormente estás ejerciendo te das cuenta cual es el sentido que tiene la filosofía en la escuela”.</p> <p>“este curso, en sí era mucha discusión de lo que pasaba, la revolución pingüina, las distintas realidades, los colegios emblemáticos, como los colegios utilizan en términos casi propagandístico el SIMCE, el resultado PSU. Entonces ese ramo yo creo que como estudiante nos sirvió mucho, justamente esa sensación de que no podemos ser profes para simplemente seguir reproduciendo un sistema o contenido sino que estamos evidenciando todas las falencias que tiene la realidad educacional chilena, que sabemos que estamos bastante mal en el fondo”</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“por eso digo, hay cosas en filosofía que a nosotros nos dan las herramientas para hacerlas por nosotros mismos, o sea no... no viste San Agustín, pero tení la capacidad de agarrar un libro, no sé po, revisar la historia de filosofía de Giannini y agarrar todo lo de San Agustín y hacer una clase sumamente entretenida, porque esas habilidades si nos desarrollaron...”</p> <p>“ cuando llegas al Programa de Filosofía de Cuarto Medio y te das cuenta que hay Santo Tomas y hay San Agustín, pero resulta que como tu departamento es contemporáneo moderno nunca en tu vida te hablaron de San Agustín o de Santo Tomás, porque escolástica “ahhhh no aquí vámonos con Foucault con Kant saltémonos a Hegel veamos a Marx con suerte hay unos viejitos que se llaman Platón, Sócrates y Aristóteles por ahí están búscalos ahí en los libros aparecen”</p> <p>hay una filosofía para la vida, o sea si yo quiero enseñarles a las chiquillas de la vida no les voy a mandar a leer a Hegel, pero sí podemos leer a Kant, no todo, pero si pequeños extractos trabajados para entender qué es salir de la minoría de edad, te das cuenta que hay diferentes tipos de minoría de edad , minoría de edad intelectual o podemos dar cuenta en Foucault respecto a cómo te dan vuelta, como te manipulan, como el poder está en todas partes y tú tienes que saber establecer estas relaciones o como tienes que amar la vida a lo nietzscheanamente hablando.</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“creo que es muy necesaria, no sólo en el aspecto lógico sino en la formación humana del estudiante. Yo creo que tiene mucha relación con los contenidos transversales como uno en la sala puede hacer que el estudiante se maraville de algo tan simple”</p> <p>“O sea la filosofía, no es sólo siempre para analizar la historia</p>
	<p>Enseñanza de la filosofía basada en problemáticas de un mundo globalizado</p>	

		<p>sino en el fondo nos permite reflexionar y replantear nuestra acción en la vida diaria. Por ejemplo con todo el tema de la bioética o los transgénicos, el uso de estos animales en químicos...”</p> <p>“replantear como enseñamos en este siglo donde hay tanta contingencia donde todo es ambiguo donde la libertad se entiende en que puedo hacer lo que quiera hacer o mientras no restrinja el espacio del otro, entonces hacernos esa preguntas a la sociedad que avanza tan rápido en tecnología y ciencias y que deja atrás esto del ser humano como que se pierde se diluye en el ser humano”</p> <p>“hice una investigación en metodología de la investigación que era sobre la importancia de la filosofía en la enseñanza media. Yo elegí, pero en el fondo la profesora dio los temas y todos tenían relación con eso, fueron interesantes ahí los resultados, por ejemplo investigadores decían que además del pensamiento lógico está el ámbito de dar una diversidad de opiniones frente a un mismo hecho. En vez de realizar un pensamiento convergente genera la divergencia, si yo digo “bueno esto respondería de buenas a primera” y después lo pienso y digo “no po, también podría responderle esto” y buscar soluciones alternativas y yo creo que en ese aspecto sirve mucho la ciencia y las humanidades en general”</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“Las fortalezas es que tenía un enfoque de generar o formar docentes con conciencia en lo social muy fuerte y no dejar de lado el hecho de que nosotros somos profesores para todos los tipos de estratos y que independiente donde estemos trabajando, tenemos que dar lo mejor de nosotros, creo que eso cambia algo el entorno, esa idea es una fortaleza”</p> <p>“la filosofía como tal es una muy buena herramienta para empezar a distinguir con mayor claridad el entorno que te rodea en el sentido que te das cuenta, analizar ciertos aspectos de tu realidad; que hay incoherencias, contradicciones, desigualdad”</p>
	Enseñanza de la filosofía desde la conciencia social	
	Enseñanza de la filosofía desde la experiencia	<p><b>Caso 4:</b></p> <p>“si uno se para delante de un curso con el fondo de telón o de pizarra, a hablarles de filosofía creo que les patea, de hecho socialmente la filosofía es como fome, pero si uno llega y les empieza a hablar de una serie que ven ellos que puede ir desde los Simpson hasta otro tipo y les empieza a decir que las cosas que hacen ellos tienen elementos que la filosofía reconoce o analiza lo asumen muy bien”.</p>
	Enseñanza de la filosofía desde una perspectiva histórico-	<p><b>Caso 5:</b></p> <p>“o sea, la metodología que yo utilizaba tenía que ver</p>



	<p>social.</p> <p>Finalidad de la clase de filosofía, según el docente.</p>	<p>fundamentalmente con concretar ciertas cuestiones, si estamos hablando de conceptos filosóficos, cómo eso se expresa en la realidad, observar allí en donde estamos circunscritos en vez de cuestiones tan abstractas que a los chiquillos no les hace tanto sentido”.</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“yo creo que lo más importante es darte cuenta que existen muchas respuestas o, a lo mejor, no existe una respuesta, pero tú tienes esa posibilidad de construirla y buscarla y siento que eso de verdad, yo digo de una forma muy personal...”</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“Es bien kantiano, pero creo que es pensar por sí mismo, cuando hay un alumno que me dice “profe sabe que llegué a esto yo pude avanzar en esto” y uno ve que están usando su cerebro de una forma no netamente instrumental o utilitaria, sino que están haciendo un proceso reflexivo de análisis tienen ideas y se sienten como poseedores de ese conocimiento, que en el fondo nació de su propio acto cognitivo creo que es una maravilla”.</p> <p>“Ojala que tenga esa importancia que los chicos logren pensar más críticamente y sean más claros en tomar una decisión porque logran analizar las distintas situaciones con una mirada más consciente”</p> <p>“que los chicos logren tener una herramienta de análisis crítico, en relación a todo el conocimiento que se le presente de todas las áreas”.</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“La base aquí es que los chicos logren salir de segundo medio con la capacidad de elaborar un razonamiento correcto, sólido, porque muchas veces los chicos no piensan correctamente, cometen errores, se dan cuenta que no son tan gallos, se contradicen y esos tipos de pensamientos nosotros tratamos de orientarlos”.</p> <p>“Ojala que tenga esa importancia que los chicos logren pensar más críticamente y sean más claros en tomar una decisión porque logran analizar las distintas situaciones con una mirada más consciente”</p> <p>“que los chicos logren tener una herramienta de análisis crítico, en relación a todo el conocimiento que se le presente de todas las áreas”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“Entonces realmente para qué hacer la clase de filosofía, a lo</p>
--	---	--

	<p>Crítica al rol docente instrumentalizado</p>	<p>menos para poner en cuestión si realmente es simple o compleja las cosas, después de eso uno tomara la decisión si “si la vida realmente es simple” o “la vida es compleja”.</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“evidenciar y palpar claramente la necesidad de que la filosofía se asiente en la escuela, es decir, yo logro darme cuenta que los alumnos puedan hacer uso, a lo mejor no tanto de conceptos filosóficos sino que efectivamente la crítica y reflexión como cuestiones filosóficas si tengan sentidos en la escuela, es decir, a partir de la reflexión o trabajo colectivo”.</p> <p>“como es que se hace necesario que la filosofía, ni siquiera como algo puntual, si no transversal, es decir, la filosofía tiene sentido en la escuela en el momento en que estamos educando personas que tienen reflexión es y son capaces de pensar por sí mismos en forma individual y colectiva. Que pueden cuestionar, pueden cuestionarse, pueden proponer”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“les digo lo que me pasa, mis emociones, lo que uno siente, yo creo que va por ahí el tema de la perdida de sentido de la enseñanza, porque se instrumentalizó tanto, se racionalizó tanto que las emociones quedan fuera, como que cuando uno entra a una sala se transforma en un robot”.</p> <p>“El robot profesor y el robot alumno y no es así, el profesor tiene sus problemas, que debería controlarlos porque entre comillas es un adulto que debería poder, pero también tiene estas emociones que a veces le dan malas pasadas y está sintiendo todo el rato, no es como que se pueda poner en suspensión eso; y no está el robot estudiante que está sentado mirando al frente escuchando, está el estudiante que a lo mejor quiere estar con el celular, que a lo mejor está aburrido, que está aburrido desde que partió marzo porque lo que estaba haciendo antes era mucho más entretenido y siento que en finalidad trabajar con estas cosas es mucho más importante y fundamental”.</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“uno no viene aquí con la verdad, muchas veces uno puede tener esa intención de decir cosas pero la idea está en el sentido”.</p> <p>“mi intención como profe de filosofía es intentar quebrar este sistema , es decir, yo no estoy trabajando ni con fotos ni con números, sino que con personas, que si yo les planteo una idea tienen cosas que aportar, que decir, o que refutar, discutir o que valorar o que no”.</p>

TEMA	CATEGORÍA	REFERENCIAS
<p>Pertinencia de la formación docente de los Profesores de Filosofía, frente al contexto escolar.</p>	<p>Choque entre formación universitaria y realidad del aula</p>	<p><b>Caso 1:</b></p> <p>“yo recién empecé a darme cuenta de con quienes estaba tratando”.</p> <p>“¿cómo controlas a esas chiquillas, cómo incentivas a esas chiquillas, cómo le dices que hay una diferencia entre un 2 y un 7, cuando ellas sienten que está el tráfico, está el robo? “  “fue fuerte darme cuenta de que la población había llegado a la sala”.</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“creo que lo difícil fue entender a estos estudiantes desde su perspectiva y exigirles en relación a las capacidades que yo podía ver y a las habilidades que ellos tenían, yo creo que eso fue muy complejo”</p> <p>“sí a mí me preguntaran si eso lo pudimos analizar así como en clases y ver la preparación para poder enseñar a este tipo de estudiantes, no. Por lo menos en la xxx no. En ningún ramo lo analizamos así, entonces fue así como enfrentarme a la realidad, muy muy de frente, pero por lo menos salí bien”.</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“(formación inicial)... Me dio siempre herramientas, que me permiten analizar distintos contextos, pero así como este conjunto para los colegios municipales, este para particulares, no fue tan específica la enseñanza, fue algo más general, donde ellos me enseñaban la estructura de la institución educativa, la historia de la educación en Chile y aspectos de la gestión, los modelos que aplica el ministerio, los mensajes”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“Uno sale de la academia, estudia pedagogía acá o licenciatura, encuentro yo que es cómo salir de la academia... como con el conocimiento, con la idea de “yo voy a hacer mis clases y les voy a enseñar” y no, no es así. Sales y la realidad te golpea”</p> <p>“el paradigma educacional es complejo sí, pero ese es un concepto sin cara, sin rostro, sin llanto, sin problemas en la casa, sin mamá, sin ser mamá adolescente, cuando llegas al colegio y te encuentras con esto, recién te das cuenta que es complejo, porque no quieren clases y porque no quieren y no quieren filosofía y no quieren lenguaje y no quieren, nada”.</p> <p>“yo creo que en el discurso, de algún modo, tratan de prepararte para clases más difíciles, para encuentros con pugnas o conflictos en el aula, pero que te quiera pegar un</p>

	<p>Metodología de acuerdo al contexto</p>	<p>alumno o que te escupa en el suelo como amenazándote es distinto a hacerlo en una sala de clases donde todos estamos aprendiendo a enseñar y todo es simulado, entonces hay un abismo importante entre el discurso y la vivencia misma”</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“a lo mejor si uno estuviera bien preparado no se le ocurriría en pensar la palabra difícil pero tiene que ver con que, bueno, no tengo esta preparación, pero lo que me pasa es que, al principio no sé cómo abordarlo, siento que igual lo resolví digamos, pero así como preparación, no tuve”</p> <p>“, hay otro que no pero tiene que ver con esto que te mencionaba anteriormente, es súper ajeno a su realidad, por ejemplo, vamos a ver a Platón, lo inteligible, o sea, ¿Qué carajo es eso? es decir, si yo converso con usted profe aquí, ya, lo entiendo, pero me voy a la casa y lo único que hago es ver el reality y mi mamá ve el matinal, y mi papá no está en la casa en todo el día, y mis amigos ven el reality, entonces es casi como que ese acercamiento que logran tener en el colegio se ve disminuido después o se apaga con esta realidad”.</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“pero de repente me di cuenta de que esto era lo que yo era y el problema es que yo le transmito exactamente eso a las chiquillas, entonces, de repente, cuando ellas me ven apasionado, cuando ellas me ven entusiasmado, cuando yo les llevo la filosofía a su cotidianeidad, a su día a día, me doy cuenta que es sumamente necesario”</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“hablamos de otras cosas que no tenían que ver con lo académico con los chiquillos y se empezó a formar como un lazo, de repente se dieron cuenta que habían bandas que también me gustaban, que hacía cosas que también les gustaba como por ejemplo el cine y ahí se empezó a hacer otro tipo de relación”.</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“hay mucha amabilidad, respeto, se sienten que no es por un tema de autoridad, que yo me impongo, es vernos como par, con el respeto mutuo evidente, pero en el ámbito humano la relación es bien afectuosa y eso para mí es muy enriquecedor”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“Yo creo que uno de mis grandes escuelas han sido esos tres colegios, las tres realidades conjuntas que finalmente me enseñaron hartito, hartito en su sentido, darte cuenta que una planificación de un día X va a llegar a hacer X clase y que</p>
--	---	--

	<p>Invisibilización de problemáticas:</p>	<p>justo un alumno supo que iba a ser padre ...”  “entonces era ver como ocurrían esos discursos, compartir esos discursos las interpretación que teníamos, entonces yo sentí que aprendí más como profesor”.</p> <p><b>Caso 1:</b></p> <p>“era el hecho de cuál era la expectativa de vida que ellas tenían, cuáles eran los ambientes en que ellas estaban o sea de repente unos colegas este día anotaron, bueno ¿y qué le hace una raya al agua?”</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“porque finalmente si esos chicos tenían problemas no era sólo porque ellos tuvieran problemas sino porque nosotros los que estamos afuera, el colegio, etc. tenemos un problema y ese problema se invisibilizaba”.</p> <p>“yo creo que en el discurso de algún modo tratan de prepararte para clases más difíciles, para encuentros con pugnas o conflictos en el aula, pero que te quiera pegar un alumno o que te escupa en el suelo como amenazándote es distinto a hacerlo en una sala de clases donde todos estamos aprendiendo a enseñar y todo es simulado, entonces hay un abismo importante entre el discurso y la vivencia misma”.</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“justamente que no se ven en los otros cabros, los cabros de xxx, son el más vivo ejemplo del vaciamiento cultural que yo siento que existe, un poco post dictadura, que es como hace el sujeto que finalmente vino con toda esta fractura social política cultural que yo lo vi reflejado en los cabros con muy poca capacidad de abstracción, de pensarse a sí mismos o al otro”.</p> <p>“lo que yo busco en mis clases, los chiquillos vienen de un sistema súper estructurado, en donde lo único que vale son resultados cuantitativos, evidenciables, observables, etc. Se deja absolutamente de lado lo que tiene que ver con sus deseos, pasiones intereses, incluso lo que pueden ellos aportar a todos estos medios observables, o sea lo que el cabro opine vale re poco”.</p>
	<p>Problemáticas del sistema escolar</p>	<p><b>Caso 1:</b></p> <p>“pero cuando llega la curricularista del liceo te dice: “oye, pero este programa tienes que hacer esto y tú no lo hiciste”, ahí te das cuenta que sencillamente hay que hacer cosas que no te gustan”</p> <p><b>Caso 2:</b></p> <p>“me motivaba mucho más trabajar en un colegio municipal,</p>

	<p>no sólo por el simple hecho de que fuera municipal, si no que el compromiso educativo del estudiante era distinto, igual era difícil motivarlos en filosofía, pero se podía. Y era como... tenían como algo así como hambre por el conocimiento. Un poco distinto a los del colegio particular, al privado que era como en el fondo los niños iban a clases a pasar el rato era otra la disposición”.</p> <p><b>Caso 3:</b></p> <p>“, las pruebas no miden lo que realmente viene de atrás, miden como el momento presente, como que hay algo que no está claro en las distintas mediciones, más en filosofía creo que los procesos son más largos y lo que lograste aportar en alguna persona ojala sea un pensamiento más crítico, se ve patentado más adelante”.</p> <p><b>Caso 4:</b></p> <p>“si yo la paso mal, los alumnos la pasan mal y no tiene sentido” Si uno lo pasa mal porque los alumnos son desordenados, eso no es cuento, yo creo que tiene que pasarla mal en el sentido en el que uno, en su trabajo no es valorado por los administrativos o porque hay un conocimiento que no te deja tranquilo, no pasa por un cuento de los chicos, pasa por un cuento más de adultos y a veces económico, a veces mecánico”.</p> <p>“Yo creo que el tema de la PSU es el tema, o sea no es como que “solucionamos la PSU, solucionamos la educación” pero como el tema de la PSU se relaciona con el tema del contexto socioeconómico, sociopolítico en el que vivimos hay que tener un buen resultado en la PSU para tener un buen puntaje para entrar a una buena universidad para estudiar una buena carrera y para tener plata, entonces, creo que ese es el gran escollo de la educación”.</p> <p>“, yo creo que en ese sentido el paradigma de aprender y enseñar se ve alterado por la PSU”.</p> <p>“y los chicos, por experiencia cercana este año, en las pruebas de síntesis se las ingenian en un montón de formas para copiar y sacan 7 y dicen “pero si da lo mismo si esto es pura memoria y no me sirve para nada” entonces el gran problema es tener estandarizado el que tener un buen futuro es la PSU”</p> <p><b>Caso 5:</b></p> <p>“justamente que no se ven en los otros cabros, los cabros de la florida, son el más vivo ejemplo del vaciamiento cultural que yo siento que existe, un poco post dictadura, que es como hace el sujeto que finalmente vino con toda esta fractura social política cultural que yo lo vi reflejado en los cabros con muy poca capacidad de abstracción, de pensarse a sí mismos o al otro”.</p>
--	---

## PERFILES DE EGRESO

Caso 1	Modalidad concurrente	Perfil de egreso
		<p>Nuestro alumnos egresados estarán preparado para desenvolverse tanto en labores pedagógicas como en actividades afines (ligadas, por ejemplo, a las salidas intermedias de la carrera) y, a la vez, para proseguir estudios de postgrado en el ámbito de la filosofía, las humanidades y ciencias sociales, nuestro egresado está habilitado para integrar constantemente nuevos conocimientos en un contexto interdisciplinario, abriéndose a la transformación de los requerimientos del medio (el mundo del trabajo, las sollicitaciones económicas y sociales, las demandas provenientes de los estudiantes, las necesidades de los empleadores y de la comunidad científica en sus distintos ámbitos).</p> <p><b>Competencias pedagógico-profesionales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Capacidad indagar en la realidad educativa.</li> <li>2.- Capacidad de gestionar procesos formativos innovadores en diferentes contextos educacionales.</li> <li>3.- Capacidad de comunicar en forma oral y escrita conocimientos, saberes y experiencias.</li> <li>4.- Capacidad de participar en equipos de trabajo, en diferentes contextos educativos.</li> <li>5.- Capacidad de aplicar los conocimientos, ponerlos a trabajar y darles utilidad.</li> <li>6.- Capacidad de enseñar a otros aprender a aprender y actualizarse permanentemente.</li> <li>7.- Compromiso con la calidad docente.</li> </ol> <p><b>Competencias de la disciplina (Filosófica)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Capacidad de dar cuenta de la tradición filosófica, especialmente en lo que atañe a los debates contemporáneos de la disciplina y sus implicancias en Latinoamérica.</li> <li>2.- Capacidad de investigar autónomamente y en equipo, particularmente en los ámbitos de la filosofía, las escrituras americanas y la educación.</li> <li>3.- Capacidad de desarrollar pensamiento, lectura y análisis críticos.</li> <li>4.- Capacidad de poner en operación una noción ampliada de escritura, que permita interpretar rigurosa y creativamente tanto textos alfabéticos como visuales, orales y otros.</li> <li>5.- Capacidad de integrar de manera pertinente saberes y archivos de otras disciplinas.</li> </ol>

Caso 2	Modalidad Concurrente	Perfil de egreso
		<p>Es una carrera acreditada por 5 años a contar del 2012, que cuenta con un equipo de académicos de excelencia, prestigio y experiencia nacional e internacional en el concierto de la enseñanza de la filosofía. La carrera está orientada a la formación de un profesional líder en la enseñanza y la investigación en filosofía, competente, autónomo y proactivo. Su proyecto educacional apunta al desarrollo de una dimensión cognitiva que incluye el dominio de la especialidad junto con el desarrollo de una capacidad creadora, una actitud crítico investigativa y una sensibilidad Psico-social ante las relaciones humanas.</p> <p>El profesor de Filosofía egresado de la U. de Santiago estará capacitado para desempeñarse en instituciones educacionales de enseñanza media, Corporaciones Municipales de Educación e Instituciones de Educación Superior.</p>

Caso 3	Modalidad Concurrente	Perfil de egreso
		<p>Nuestros profesores de Filosofía, están capacitados para lograr aprendizajes cerca de las problemáticas clásicas y contemporáneas del pensamiento; son capaces de reflexionar y orientar la experiencia de búsqueda de sentido que viven sus estudiantes, pensando y dialogando con ellos y contribuyen a generar estilos pluralistas de convivencia en su interacción con la comunidad educativa, particularmente en sectores vulnerables.</p>

Caso 4	Modalidad consecutiva	Perfil de egreso
		<p><b>Perfil de la Licenciatura en Filosofía:</b></p> <p>El programa tiene como propósito general otorgar una formación sistemática respecto de los conceptos básicos, teorías, lenguajes y métodos propios de la disciplina, con miras a entregar las bases filosóficas necesarias para continuar estudios académicos de postgrado, o profesionales de pedagogía en filosofía.</p> <p>Campo laboral: Estos graduados se desempeñan fundamentalmente en docencia e investigación. Tienen además la posibilidad de convertirse en profesores de Filosofía, al completar estudios de Pedagogía en Educación Media. Otra alternativa la constituyen los estudios de especialización y postgrado.</p>



		<p><b>Perfil de la pedagogía:</b></p> <p>(...) “(un) quehacer reflexivo, crítico, dinámico y de auténtico diálogo entre los diferentes elementos que interactúan en el proceso de formación integral de la persona”, desarrollando, prioritariamente, la capacidad investigativa de sus estudiantes. El desarrollo de esta capacidad no tiene que ver solo con adquirir un mayor conocimiento de nuestra realidad escolar, sino que se orienta también a dar fundamento a propuestas creativas e innovadoras que apunten al real mejoramiento de sus prácticas profesionales como efectivos agentes de cambio. La investigación, así, no solo se orienta al dominio de conceptos, teorías y métodos del estado actual de desarrollo de las disciplinas que convergen en la profesión docente, sino, primordialmente, hacia un quehacer profesional que busca estimular y orientar a los sujetos en el proceso de búsqueda, descubrimiento y construcción de sí mismo, de los otros y del mundo.</p>
--	--	---

Caso 5	Modalidad Consecutiva	Perfil de egreso
		<p><b>Perfil de la Licenciatura en Filosofía:</b></p> <p>El egresado de la formación académica propuesta ha de poder demostrar una capacidad intelectual y profesional fundada en aquellos ejes fundamentales que están configurados en el Plan de Estudios conducente a la Licenciatura en Filosofía: a) La filosofía como “diálogo” crítico y transdisciplinario con otros saberes y prácticas (ciencia, arte, política, historia, cultura, sociedad); b) La filosofía en su reflexión crítica del mundo contemporáneo universal, regional y local; c) El pensamiento filosófico crítico y reflexivo acerca de la realidad histórico-cultural de América Latina.</p> <p>Las referidas competencias académicas han de manifestarse en un Licenciado dotado de capacidades creativas y críticas, fundadas en aquella reflexión sobre las problemáticas contemporáneas inducida en la práctica docente del Currículo, las que han de ser susceptibles de ejercerse con eficacia y creatividad en variados campos académicos y profesionales de nuestro país.</p> <p><b>Perfil de la Formación Pedagógica:</b></p> <p>El plan de estudios del Programa de Formación Pedagógica se orienta a formar profesores que posean sólidos y actualizados conocimientos pedagógicos -tanto teóricos como prácticos- en integración activa con el saber disciplinar, con conocimiento amplio y capacidad de problematización crítica de las diversas exigencias del desempeño profesional -tanto oficiales como contextuales- que requiere actualmente la docencia, con el propósito de promover aprendizajes transformativos y significativos en los sujetos educandos.</p> <p>El egresado/a de Pedagogía, en cada una de las áreas disciplinares</p>

	<p>impartidas por la universidad, serán capaces al final del proceso formativo de: Comprender y guiar los procesos de formación de los estudiantes, desde una perspectiva interdisciplinaria, con especial énfasis en la articulación de aquellas disciplinas que otorgan una mirada humanista y reflexivo-crítica del fenómeno educativo. Abordar los conocimientos disciplinares con criterios de profundidad, en permanente actualización y articulados con el saber pedagógico. Analizar crítica y propositivamente los fundamentos curriculares, pedagógicos y sociopolíticos del funcionamiento del sistema educativo en sus distintos niveles. Analizar y reconstruir los fundamentos epistemológicos de la pedagogía y de las disciplinas presentes en el currículum escolar, vinculándolos con las definiciones y propósitos fundamentales presentes en el Marco Curricular Nacional. Construir e implementar el conocimiento didáctico del contenido disciplinar, a través de aproximaciones disciplinarias e interdisciplinarias a la didáctica y las propuestas curriculares de los diversos contextos de desempeño. Asumir sus responsabilidades profesionales con criterios de rigurosidad, compromiso y disposición ética.</p>
--	---

## ENTREVISTAS

### Caso 1

#### Titulado 2012

#### Formación concurrente

##### **¿Desde cuándo impartes clases?**

Hace 3 años.

##### **¿En qué tipo de colegio te has desempeñado?**

Hice la práctica en un colegio particular subvencionado, pero el resto del tiempo solamente en colegio municipal.

##### **¿Qué diferencias notas entre las distintas realidades en que has estado: entre el colegio subvencionado y el municipalizado?**

Muchas, muchas las principales son el entorno social que es sumamente importante. Cuando tú te das cuenta que hay niños o jóvenes que tienen el respaldo de los papás y llegas a otro ambiente en donde los papás...muchos la presencia es nula, y las chiquillas son las que cargan con la responsabilidad de los hermanos, la responsabilidad de la casa y muchas veces las chiquillas van al colegio sencillamente porque, o no quieren estar en la casa, o no quieren estar trabajando, o no quieren estar en otro lado. Entonces se te vuelve mucho más difícil enseñar, trabajas con gente que no tiene interés, no les puedes llamar la atención y es mucho más complejo las respuestas que te dan.

##### **¿Y tu realidad laboral ahora como la describirías?**

Igual de compleja, pero la diferencia es que estamos intentando hacer el cambio a que las chiquillas se den cuenta que la vida es de ellas y que no importan todos los problemas que tengan, que ellas tiene que ser responsables de sí mismas, entonces desde 1º. Medio es de hincarle el diente. Yo igual les hago unos talleres en 1º. Medio en donde les hablo mucho, les

converso mucho de cómo es la responsabilidad que tienen que tener ellas consigo mismas y lo difícil que es la vida; y en parte, yo también soy de población, así que conozco en parte y puedo empatizar con todos sus problemas, entonces creo que va cambiando un poco el hecho de exigirle más a las chiquillas, pero siempre teniendo claro su ambiente de dónde vienen y que es lo que ellas quieren hacer consigo mismas.

**Pensando en tus primeras experiencias. ¿Cómo te sentiste las primeras veces que hiciste clases, las primeras veces que estuviste en el aula?**

Fuera de la práctica, ya cuando entré a trabajar... no... fue fuerte, fue fuerte... lo primero que me acuerdo, es que estaba haciendo un electivo de argumentación y empezamos a ponernos en el punto de vista de un... como un debate de que pasaba con la pena de muerte, de repente una de las chiquillas empieza a decir que ella estaba en contra de la pena de muerte; yo le dije ya, espectacular, dame tus argumentos, de por qué tú estás en contra de la pena de muerte, bueno dijo, “porque mis papás y mis primos son lanzas internacionales y no me gustaría que ellos por un error mataran a alguien y después les van a dar la pena de muerte a ellos, porque ese es su trabajo entonces no... yo estoy en contra de la pena de muerte”. Ahí es como que yo recién empecé a darme cuenta de con quienes estaba tratando, más allá de si sus papás eran delincuentes, si eran traficantes si estaban presos, era el hecho de cuál era la expectativa de vida que ellas tenían, cuáles eran los ambientes en que ellas estaban o sea de repente unos colegas este día anotaron, bueno ¿y qué le hace una raya al agua?

Entonces ¿cómo controlas a esas chiquillas?, ¿cómo incentivas a esas chiquillas?, ¿cómo le dices que hay una diferencia entre un 2 y un 7, cuando ellas sienten que está el tráfico, está el robo? Ellas como son puras mujeres está el pololo que es traficante, el pololo que es ladrón, el pololo que sale una noche y llega al otro día con los regalos, entonces fue fuerte darme cuenta de que la población había llegado a la sala, porque uno puede hacer la diferencia: “estoy en el colegio, no estoy con mis amigos en la calle”, pero aquí era lo mismo, los garabatos la choreza y lo que más me impactó es que eran mujeres es que es un liceo solamente de niñas. Lo otro fue en un Cuarto, Cuarto A de esa época, yo estuve a punto de decirle niño a una chiquilla, es que era un niño entonces yo dije “ah me habían hablado de alumnas integradas, “entonces a lo mejor este cabro viene para acá en algo” cuando paso la

lista... Valeria, yo profe, me dice...darme cuenta de eso también fue... fue fuerte...Sí, me descolocó.

**En este mismo contexto de tus primeras experiencias en el aula ¿Cuáles crees que fueron tus principales fortalezas y debilidades cuando comenzaste a hacer clases?**

A ver, mis principales fortalezas, creo que yo soy una persona muy empática y también tengo una capacidad de adaptarme rápido, entonces, dentro de eso pude siempre sintonizar y todavía... creo que es algo que no pierdo nunca, puedo sintonizar muy bien con las chiquillas, logro que ellas me cuenten sus problemas, intentamos arreglar la vida y tengo esa capacidad de sintonizar y llegar e intentar meterme, a lo mejor de repente, de más en los problemas de ellas y; mis principales debilidades, que odio el programa de 3° y 4° medio de Filosofía y Psicología, o sea es una cuestión que me siento muy obligado a hacerla, así como odio esos dos, detesto lo que es argumentación porque siento que estoy haciendo clases de lenguaje en vez de estar utilizando mi tiempo en otras cosas que para mí son más interesantes, pero siempre considero que esas han sido mis debilidades más grandes, o sea llevar a la práctica cosas que no me gustan, siento como que me traiciono, entonces uno tiene que responder a UTP con respecto a lo que está pasando, uno tiene que responder a las chiquillas por lo que quieran ser, y como yo de repente soy demasiado expresivo las chiquillas me notan cuando estoy haciendo algo que no me gusta.

**Y académicamente ¿Con qué fortalezas y con qué debilidades llegas?**

Las debilidades más grandes son el poco manejo del programa. Yo prácticamente todo lo que es el programa de psicología y filosofía y de argumentación lo aprendí en la práctica. Lamentablemente, en mi departamento no nos enfocamos en eso y algo que incide tristemente acá es que no hay mucha recuperación de clases, cuando hay toma, cuando hay salidas; entonces quedan muchos vacíos. Aquí mi Universidad te puede entregar todas las herramientas, es como que te venden una casa prefabricada te dicen “aquí están las paredes, aquí están los clavos, aquí están los martillos, venga para acá usted va a martillar. Así no, con el clavo no se martilla usted pone el clavo y martilla con el martillo”. Entonces funciona que te dan las herramientas y tú el resto lo podí hacer solo, cosa que yo siento que hay cosas que

no podía hacer solo, hay reglas que no puedes hacer solo o sea no te pueden enseñar distintas cantidades de filósofos cuando llegas al Programa de Filosofía de Cuarto Medio y te das cuenta que hay Santo Tomas y hay San Agustín, pero resulta que como tu departamento es contemporáneo moderno nunca en tu vida te hablaron de San Agustín o de Santo Tomás, porque escolástica “ahhhh no aquí vámonos con Foucault con Kant saltémonos a Hegel veamos a Marx con suerte hay unos viejitos que se llaman Platón, Sócrates y Aristóteles por ahí están búscalos ahí en los libros aparecen”. Todo el resto es Filosofía Política, Filosofía del Arte. A mí me gustaron mucho las clases de Filosofía del Arte, pero ahora pienso que como ya no las aplico, busco en los programas vuelta, vuelta y vuelta y no sé cómo diablos aplicarlos, entonces tengo esa sensación de que yo he tenido que hacerme, que yo he tenido que crear, yo he tenido que aprender muchas cosas que me hubiese gustado aprender acá.

**¿Crees que fue pertinente tu formación inicial en relación a lo que necesitas en el aula entonces?**

No, no, no... siento que de verdad lo que más me duele es que yo tuve que evaluarme y salí básico y salí básico, sencillamente, porque yo no manejaba el vocabulario técnico, no tenía esa habilidad desarrollada o sea nunca me hablaron de un Marco de la Buena Enseñanza, nunca me hablaron que en el Colegio Municipal yo tenía que evaluarme cada 4 años, nunca... si no que odio al sistema, muerte al sistema, pelea contra el sistema, “oye, disculpa pero yo tengo que trabajar en este sistema, por último dime a qué me voy a enfrentar entonces”. Siento que deberían mejorarse muchas cosas, con respecto a “sí, toma, mira aquí está la piedra, te enseño a tirarla”, pero también tienes que darte cuenta que mientras estás tirando piedras tienes que hacer una buena pega y los chiquillos lo que necesitan de ti es que obviamente seas libre pensador que tengas tus ideales, que sepas enfrentarte ante el mundo, pero las chiquillas también necesitan aprender ciertas cosas y nosotros estamos obligados a enseñar ciertas cosas. Yo, a lo mejor, si tuviese no sé, otra realidad, si estuviese en un colegio particular, donde ellos hacen su currículum y yo presentara todo mi programa libremente, sin verme obligado a hacer cosas, a lo mejor, sería otra cosa, pero yo ignoro esa realidad, yo tengo mi realidad y de repente, yo de repente siento muchas, muchas deudas con mis estudiantes con respecto a Programa, pero pensando sólo en el programa que tengo que pasar; que hay cosas que de verdad no me interesa pasar en ese programa, o sea si tú revisas ese

programa de Filosofía y te das cuenta de que la segunda unidad tienes que pasar la regla de oro “no hagáis a los demás lo que no quieres que te hagan” analizarlo sería mucho mejor, que estemos viéndolo de otro punto de vista, pero cuando llega la curricularista del liceo te dice: “oye, pero este programa tienes que hacer esto y tú no lo hiciste”, ahí te das cuenta que sencillamente hay que hacer cosas que no te gustan.

**¿Cuáles son los aspectos que se deberían reforzar dentro de la formación inicial y cuales se deberían mantener?**

Mira, sencillamente explicarte cómo funciona el sistema, cuales son las cosas que tú... cual es el orden jerárquico con el cual te vas encontrar y como trabajar con esa burocracia. Obviamente, la burocracia no está bien estructurada hay muchas cosas que están mal hechas, pero el problema es que tú no vas a cambiar esas cosas. Tú te insertas en un sistema donde tienes que pelear contra esas cosas, o sea, tienes que responderle a la evaluadora, tienes que responderle a la curricularista, tienes que bajar el moño con la Jefe de UTP, cosas que nunca en tu vida, ni durante los cuartos años no tuve... o sea yo tuve un profè de formación pedagógica, que también es un rebelde, que es el xxx, que el último año nos llevó libros de clases para que supiéramos cómo diablos llenarlos y si no hubiera sido por él nunca hubiésemos tenido una aproximación a un libro de clases.

**¿Y tú crees que las falencias se limitan, básicamente, a esta cosa como formal entonces?**

Sí, son más formales, son más formales no... de fondo...hay cosas que tú puedes...por eso digo, hay cosas en filosofía que a nosotros nos dan las herramientas para hacerlas por nosotros mismos, o sea no ...no viste San Agustín, pero tenía la capacidad de agarrar un libro, no sé, revisar la historia de filosofía de Gianinni y agarrar todo lo de San Agustín y hacer una clase sumamente entretenida, porque esas habilidades si nos desarrollaron, pero con respecto a lo técnico de la pedagogía creo que están...hay un debe hay un debe y no sé si será el departamento de filosofía, no sé si será de formación pedagógica, pero ahí alguien tiene que hacerse cargo de esa falencia.

**¿Cómo crees que perciben los alumnos la asignatura de filosofía?**

Ayy....depende del profe, depende del profe, porque yo cuando llegué a trabajar allá hice el segundo semestre, era una cuestión que las cabras a mí no me decían el fome como a la otra profe. Les gusta más psicología, tienen que hacerlas funcionar desde el conocerse a sí mismas, con todo su proceso y como se relacionan con los demás, en cambio cuando llegan a filosofía tienen que leer y, lamentablemente, en mi liceo las chiquillas se van al humanista, no porque les guste leer, se van al humanista porque odian las matemáticas entonces yo trabajo con niñas que no les gustan las matemáticas y tampoco les gusta leer, entonces les tengo que contar... tenemos que hacer hartos trabajos, pero generalmente les gusta la filosofía y salen con ese encantamiento, o sea, yo llevo 2 años seguidos que 6 niñas quieren estudiar filosofía, yo tengo que estar todos los últimos semestres convenciéndolas de que mejor no, porque somos muchos y necesitamos trabajo (risas).

### **¿Qué importancia tiene según tú la filosofía en el ámbito escolar?**

Mucha, mucha... si nosotros nos orientamos bien con respecto a todo lo que son los Objetivos Fundamentales Transversales, son los valores que nosotros entregamos, porque nosotros somos los que les podemos acercar toda la reflexión, todo el pensamiento que ellas puedan tener, todas las dudas. Desde el momento que dicen ¿por qué me está pasando esto a mí? u “oye, yo siempre he sido religioso y ahora no quiero serlo más”. Nosotros le acercamos y les decimos: “sabes que todo este proceso que tú estás teniendo ha sido de siempre y tenemos estas respuestas ¿cuál te gusta más?, ¿con cuál compartes más?, ¿te parece atractiva ésta? Sí, ya ahora hagámosla pedazos”. Esa posibilidad de investigar o de decir, (y no lo dicen con pena), de decir “oye, yo pensé como un viejito hace 400, 600, 800, 40.532 años atrás”, sino que lo valoran y dicen ahhh! yo también pienso, entonces lo toman como una herramienta súper útil, sumamente interesante, es la posibilidad de criticar, elaborar argumentos.

Yo no conocía la filosofía hasta que empecé a estudiar acá, porque yo estudié en un colegio técnico, yo entré a estudiar 8 años después de salir del colegio, yo no tenía ni la menor idea de lo que era la filosofía, pero de repente me di cuenta de que esto era lo que yo era y el problema es que yo le transmito exactamente eso a las chiquillas, entonces de repente cuando ellas me ven apasionado, cuando ellas me ven entusiasmado, cuando yo les llevo la filosofía a su cotidianeidad, a su día a día, me doy cuenta que es sumamente necesario.



**¿Para qué enseñas filosofía?, ¿Alguna vez te has planteado eso?**

Sí, sí y es la misma...esta respuesta acerca de estas grandes inquietudes que uno siempre tiene. Uno siempre tiene una pregunta y siempre tiene esa necesidad de querer responderla y generalmente se queda con lo más cómodo, que es con lo que te dicen, entonces, yo creo que lo más importante es darte cuenta que existen muchas respuestas o, a lo mejor, no existe una respuesta, pero tú tienes esa posibilidad de construirla y buscarla y siento que eso de verdad, yo digo de una forma muy personal, yo se lo he logrado transmitir a mis chiquillas.

**¿Tú sientes que ese ha sido tu aporte... el despertar un poco a las estudiantes?**

Sí, siempre... siempre. Ellas siempre cuando entran a mi mundo y se van de mi mundo (yo digo mi sala es mi mundo y son mis reglas y se juega como yo quiero que jueguen), ellas... sí las aceptan y se dan cuenta que tienen esa cercanía y lo más interesante que yo encuentro, es que les da la posibilidad de sentirse inteligentes, porque al no haber una respuesta correcta cerrada, muy pocas veces se equivocan, sino que si tienen un punto de vista tienen que fundamentarlo bien y si encuentran la herramienta para hacerlo, tienen una postura válida, entonces te lleva muy poco al error y les valida la autoestima que ya la tienen muy por el suelo.

**¿En tu formación inicial se trabajó el sentido de la filosofía en la escuela?**

No, se hablaba sencillamente de filósofos, filósofos y más filósofos.

**¿Tú nunca tuviste una revisión, desde la universidad, que acercara la filosofía a la escuela?**

Yo no, o a lo mejor yo me equivoco y a esa clase no vine, pero dentro de mi percepción no, no la tuve, no la tuve. Lo más cercano que podemos haber hecho serían las clases de didáctica, dónde los chiquillos tenían que disfrazarse de estudiantes y hacer preguntas, pero más allá... o sea yo tenía, nosotros éramos 30 y teníamos 28 compañeros pensemos en el mejor día 28 que estaban en la sala y que simulaban ser estudiantes, pero intenta que los 40 que están en tu sala, o los 20 que estén en tu sala se demoren 5 minutos en poner las sillas en semicírculo...

**¿En tu formación inicial no había una reflexión acerca del rol de la filosofía en la escuela?**

Yo no la sentí.

**¿Qué te pasa a ti con eso?**

Yo siento que es una de las patitas cojas que tiene, que tiene mi escuela, siento que es una de las cosas que deberían acercarla más, siento que si lo hacen, lo hacen desde el punto de vista crítico. O sea es muy fácil, acá se vuelve muy fácil enarbolar las banderas con vamos contra la LEGE peleemos contra la LOSE tengamos educación gratuita, pero no te dicen cómo va a ser tu actuar con respecto a... o sea a lo que más llega es “no bajen el nivel de la filosofía a lo más básico porque si no, no es filosofía”.

**¿Sientes que tu labor en la escuela es significativa para tus estudiantes?**

Sí

**¿En qué sentido la sientes significativa?**

La verdad, la siento significativa porque creo que comparto mi esperanza y mi negatividad con respecto al mundo, negatividad en el sentido de que muchas veces nadie te va a dar nada y la cantidad de gente que te va hacer zancadillas en tu camino va a ser increíble y yo les digo a las chiquillas que la vida es así, yo les digo “ustedes, yo sé que en sus vidas lo han sentido desde chicas, pero eso es lo que es la vida, pero ustedes ante eso lo único que deben hacer es saber superarse, saber que son magníficas, saber que son grandes, saber que tienen pensamiento propio, saber que no tienen que dejar que nadie las manipule, que si ustedes saben algo tiene que investigarlo y si ustedes creen en algo tienen que mantenerlo siempre. Que tienen que estar buscando, estar buscando su sentido de la vida; nadie les dice que lo van a encontrar a los 18 años, lo van a encontrar a los 20, lo van a encontrar a los 30, a lo mejor toda la vida lo van a estar buscando”. Pero, yo siento que a las chiquillas les he dado ese empoderamiento de sí mismas, les he dado esa posibilidad de que ellas se den cuenta de que valen como persona, de que valen por sí misma y que el mundo está a sus pies, lo que tienen que hacer es doblegarlo.

**¿Crees que la formación inicial te prepara para este contexto escolar en el que tú estás?**

No, no... incluso de mis compañeros mucho he escuchado el hecho de que vamos a cambiar el mundo desde la sala de clases, vamos a hacer esto y yo no sé, me pongo a ver, puedo buscar el catastro y cuántos son los que están trabajando en colegios municipales, cuánto son los que están ahí donde es difícil, donde estás con cabros que no quieren aprender, como te decía antes, son cabros que no quieren estar en la sala de clases, que están en la sala de clases evitando estar en otro lado. Yo no tengo nada contra ellos, yo tengo algo contra el discurso. Están en un colegio particular subvencionado, un colegio particular, donde los cabros puede que te traten como cliente, yo no tengo esa experiencia, pero como ellos pagan para que tú les enseñes, entonces es otro clima otro ambiente, son cabros que se pelean un siete a morir, los míos con suerte les pones un 3 y están felices, porque no es un 2, entonces... me complica un poco el hecho de todo el discurso.

**¿Qué problemáticas encuentras en el contexto escolar en el que te desenvuelves?**

Todas. Socialmente hablando todas las que te puedas imaginar, o sea, por ejemplo, a mitad de año una de mis niñas se acerca a mí llorando y me dice, después de los exámenes, que los dos papás tiene SIDA, los dos papas son VIH positivo. Tenía otra niña que faltaba todos los miércoles, porque la mamá ya había roto dos condenas, entonces estaba presa por micro tráfico. Tenía otra que estaba viviendo de allegada, porque los papás la habían echado, otra que el hijo tenía tres años y no tenía quien se lo cuidara, problemas de drogadicción, de violencia, de tráfico, enfermedades, tengo todo.

**Y tu personalmente ¿Qué problemáticas sientes que enfrentas en la escuela?**

El hecho específico de chiquillas atormentadas que sienten que la vida no vale.

**¿Eso a ti te complica personalmente?**

Si, si porque todavía busco dónde va a estar el punto de mi canalización, porque yo me llevo todo eso. A lo mejor yo soy el que comete el error, pero yo soy la figura paterna. Cuando la directora me contrató, me dijo que buscaba figuras paternas, ese colegio tradicionalmente era

sólo de mujeres, y cuando digo sólo de mujeres no me refiero sólo a las alumnas, también las profesoras, auxiliares sólo de mujeres, entonces para el nivel de estudiantes que empezó a llegar el hombre era lo peor, entonces cuando hice la entrevista con la directora y quedé ... esa fue como mi misión, por eso te digo, más que enseñar filosofía, era enseñarles que había cierto tipo de hombres que no era una basura y que sí las podía apoyar , las podía respaldar y estar ahí para ellas. Entonces, yo creo que mis colegas que están ahora trabajando, (somos 4 hombres) sienten la misma responsabilidad, ellos son los papás de sus cursos y somos los papás del curso que hacen clases, más allá de la jefatura. Somos los hermanos, somos los amigos, somos los jodidos de repente, o sea, yo a mis chiquitillas les entrego mucho amor, pero sin embargo yo soy el gruñón, porque así como uno les entrega amor uno las retaba. Yo creo que las retaba más que entregarle amor...pero ellas sabían que las retaba por algo, entonces de repente canalizar todos esos problemas, entrar en tu casa y darte cuenta que tienes tus propios problemas es difícil, muy complejo; pero la filosofía me ayuda a enfrentar esos problemas.

### **¿En qué sentido te ayuda?**

En pensar. Pienso mucho me doy cuenta que lo que hago sí me da las posibilidades de alivianar esta carga, no sé... me pongo a leer, y me doy cuenta que sencillamente lo único que hago es colaborar con ellas; si al final de cuentas amo hacerle clase a las chiquillas

### **Si pudieras volver atrás y pudieras repetir tu formación inicial. ¿Qué harías distinto para que pudiera ser más completo tu trabajo ahora?**

Creo que he escuchado de muchas partes las alabanzas que le entregan a la formación pedagógica de esta universidad, a mí me gustaría vivir una experiencia pedagógica con respecto a la pedagogía; me gustaría de verdad... cuando me están enseñando curriculum se apliquen los curriculum, no tener que interrumpir las clases porque justo el jueves, donde todo el semestre hubo salidas no se recuperó nunca una clase. Que sí se hicieran todas las clases de evaluación...yo creo que la intencionalidad de hacerlas sí estuvo, pero lamentablemente aquí mandan las salidas, mandan las tomas, eso es lo importante.

### **¿Cuál es tu visión entre la relación filosofía y pedagogía?**

Ehhm , hay una filosofía para la vida, o sea si yo quiero enseñarles a las chiquillas de la vida no les voy a mandar a leer a Hegel, pero sí podemos leer a Kant, no todo, pero si pequeños extractos trabajados para entender qué es salir de la minoría de edad, te das cuenta que hay diferentes tipos de minoría de edad, minoría de edad intelectual o podemos dar cuenta en Foucault respecto a cómo te dan vuelta, como te manipulan, como el poder está en todas partes y tú tienes que saber establecer estas relaciones o como tienes que amar la vida a lo nietzscheanamente hablando, entonces yo veo mi pedagogía para la vida relacionada con estos tipos de filósofos donde les digo miren, comparemos esto que está pasando, veamos que nos decía Aristóteles respecto a la felicidad, veamos que decía Sócrates ¿Qué escribió? ¿Qué pensaba de verdad? ¿Era Sócrates o era Platón? ¿Cómo determinamos esto? Miremos para atrás, empecemos con lo presocráticos, veamos que hace un montón de tiempo muchas personas se hacían las mismas preguntas para las que hoy tenemos respuestas.... Y tenemos medianamente respuestas. Entonces yo creo que la pedagogía, una pedagogía para la vida sí la puedes realizar desde el punto de vista filosófico, pero tienes que desarrollar tú tus herramientas para poder hacerlo. O sea el hombre masa, que empiezas a ver a Sartre y el existencialismo, hay mucha relación que puedes hacer, pero creo que esa es la relación que termina haciendo el profe durante toda su vida y en el momento que la hace ya está para jubilarse o está de director.

**Cuando tú entras a la sala de clases o cuando tu planificas ¿te pones un objetivo? ¿Tus clases tienen un por qué?**

Decirte que no sería una mentira, pero decirte que lo planifico así...

**Pero, ¿tienen una intencionalidad?**

Sí, todas las clases tienen una intencionalidad. Yo siento que no hay nada más rico que las chiquillas salgan de clase con esa sensación de “ehm debería darle una vuelta más a esta cuestión” o “será cierto lo que dijo el profe” o se van para la casa mirando a otras personas viendo si actúan como yo les dije. Más encima, siempre les digo “bueno y si está mintiendo.... Demuéstrenme lo contrario” entonces sí, creo que existe esa finalidad de que se lleven algo, dejar la pregunta abierta, que busquen la solución. A lo mejor, no a lo mejor no. No las 30, no las 25, no las 20 se la van a llevar, pero 5 sí, son las 5 que están en Facebook y

en las redes sociales y que te molestan ahí “profe, pero está seguro de lo que dijo” y seguimos conversando, entonces ahí está la intencionalidad específica y de acomodarlas en su realidad y su verdad.

## **Caso 2**

**Año de titulación: 2013**

**Formación concurrente**

**¿Hace cuánto tiempo impartes clases?**

Oficialmente desde mayo del año pasado, 2013.

**¿En qué tipo de colegio has trabajado?**

La práctica la hice en xxx (municipal) y en el colegio xxx que es particular.

**¿Qué diferencias percibiste entre esos dos colegios?**

Muchas. Había diferencias como a nivel administrativo y diferencias a nivel de estudiantes. Administrativo era como todo por el código del trabajo, entonces es muy distinta la relación que hay entre profesores. Se ve básicamente como una empresa la función ahí del colegio y en el municipal, no. Era distinto además eran muchas más estudiantes, el compromiso del estudiante con su deber académico era diferente, en el fondo iban para prepararse a la universidad. En este colegio privado, en el fondo, van con el objetivo de salir luego de cuarto medio para dedicarse a trabajar en las empresas de los papás o en rubros personales, no necesariamente entrar a la universidad... son como otra visión profesional.

**Y dentro de esa realidad, tú como profesional ¿cómo te sentiste, qué diferencias sentías en tu trabajo?**

Era mucho más, yo creo... me motivaba mucho más trabajar en un colegio municipal, no sólo por el simple hecho de que fuera municipal, si no que el compromiso educativo del estudiante era distinto, igual era difícil motivarlos en filosofía, pero se podía. Y era como... tenían como algo así como hambre por el conocimiento. Un poco distinto a los del colegio particular, al

privado que era como en el fondo los niños iban a clases a pasar el rato era otra la disposición y era como.... Como que el profe es más o menos el empleado del estudiante, no tienen una visión como de más ehh ... más fraterna con el profesor, es muy rara la relación que hay ahí, cuesta como llegar a ganarse al estudiante en esos colegios, es que además yo pasé por 5 profesores más que estaba en la asignatura.

### **¿Cómo podrías definir ahora tu realidad laboral?**

Yo creo que por el tema de que estoy con pocas horas en este colegio y estoy buscando otro colegio, igual es como inestable pero si tengo muchas ganas de hacer cosas en colegios y trabajos además paralelos últimamente estamos realizando una revista de educación con compañeros de universidad, que es virtual, estoy trabajando en una revista de cine, estoy con hartos proyectos que también tienen que ver con educación y que me interesa relacionarlos también cuando esté en una escuela así como fijo.

### **¿Podrías contarme cómo fueron tus primeras experiencias en el aula?**

Ya, dos cosas en la práctica fue súper interesante, igual mi profe como que me dejó más o menos sola en la sala, pude hacer mis clases con tranquilidad, las estudiantes se comportaban de manera normal ... eh ... como que en ese colegio no pasé como por altibajos en el manejo de grupos, pero en el privado fue distinto. En el privado el tercer día que llegué, eran niños con serios problemas de déficit atencional y todas las necesidades educativas especiales. Entonces el tercer día que llegué al colegio, un estudiante como que lo molestaron mucho, se enojó, tomó... había como un yogurt encima de la mesa, lo lanzó. El yogurt a la sala, así como que manchó como toda la otra fila de los compañeros y salió como gritando de la sala, le pegó unos combos a la puerta, fue así como súper chocante la relación, porque nunca había trabajado con estudiantes que tuviesen necesidad educativa especial y que además tuviesen intolerancia a la frustración, no supiesen comportarse entre sus compañeros, no fueran tolerantes con las perspectivas de los distintos casos que analizábamos en clases, entonces fue súper chocante, o sea la primera reacción que tuve fue como alejarme un poco del estudiante y llamarlo a la calma, o sea decirle “ya, no importa, relájese, salga de la sala” y por dentro así como súper nerviosa y el resto del curso todo impactado. Y así se van generando situaciones con estos estudiantes, que son eh... súper complejas, igual uno tiene que tener como...



primero empatía para poder entenderlos, desde su problema y en segundo lugar, yo creo que es templanza, así como para estar totalmente relajado en situaciones extremas, a mí nunca me había pasado pero curiosamente yo creo que hasta me sorprendí yo de cómo salí de la situación, después me acerqué a hablar con él y hablé con el departamento de orientación y ahí hicieron como una seguimiento al caso, pero fue súper chocante, si a mí me preguntaran si eso lo pudimos analizar así como en clases y ver y preparación para poder enseñar a este tipo de estudiantes, no. Por lo menos en xxx no. En ningún ramo lo analizamos así, entonces fue así como enfrentarme a la realidad, muy muy de frente, pero por lo menos salí bien.

**¿Cuáles crees que fueron tus principales fortalezas y debilidades, en... o sea en lo que tiene que ver con tu formación y las primeras clases?**

Ya eh... la fortaleza yo creo, la preparación en manejo de contenido, en eso había tenido mucho apoyo por parte de la universidad y además de manera autónoma. Me gusta estudiar hartito, entonces yo me preparo como un poco más allá de los que enseñan en la universidad, asisto a congresos, estoy siempre como en capacitación, como reactualizando un poco los contenidos y dialogando con otros colegas del área. Otra fortaleza es que yo soy responsable para hacer las cosas del trabajo en el colegio, entonces tenía mis guías hechas, tenía mis pruebas, tenía todo así como secuenciado, eso de trabajo administrativo no me complicaba tanto, igual eran pocos cursos, pero como soy ordenada se me hizo más fácil. Yo creo que lo difícil fue entender a estos estudiantes desde su perspectiva y exigirles en relación a las capacidades que yo podía ver y a las habilidades que ellos tenían, yo creo que eso fue muy complejo, porque venía de un colegio en la práctica que era demasiado exigente con los estudiantes, que tenía un nivel muy distinto al que yo me enfrenté. Entonces venía un poco con ese paradigma de exigirle al estudiante, de que puede más y todo. Entonces en este colegio tuve que hacer lo mismo pero desde otra forma, involucrando otras áreas de... no sé, por ejemplo metodologías didácticas: videos, películas. Cosas que igual aplicaba en el liceo 1, pero es que acá el contenido tenía que hacerlo de manera didáctica, muy muy didáctica, como casi... no sé, tercero medio yo pasé unas comprensiones de lectura en el liceo 1 en séptimo y octavo. Y esas comprensiones de lectura tuve que adecuarlas para tercero medio en el otro colegio, entonces el cambio como de los contenidos y de cómo los aplico en la sala, las

metodologías, fue muy muy difícil. Por eso como que en los primeros meses me costó mucho. Y lo otro es como el trato también con los estudiantes, pero no en el sentido de tratarlos mal, porque no soy.... No me comporto así, pero sí en cómo llegar, cómo exigirles, como igual imponerse como figura de respeto frente a ellos, siendo que yo igual me veo chica y son mis primeros años de pedagogía, de ejercer la profesión, entonces eso era complejo, pero igual lo superé bien, o sea por lo menos en los comentarios de mis superiores, el director y todo no hubieron problemas.

### **¿Crees que fue pertinente tu formación inicial en relación a lo que necesitas en el aula?**

A ver, yo pienso que por una parte, en la parte de contenidos, formación inicial en base a como el marco curricular, yo creo que sí. En la universidad sí, inclusive se expande mucho más allá de lo que pide el programa en la escuela, por ejemplo el programa está muy desactualizado en cómo lo analizan del Ministerio, los contenidos son igual básicos, no llegan hasta la modernidad, un poquito más puede avanzar en filosofía. En ese sentido sí, pero en esta área como pedagógica igual yo creo que hay debilidades, por ejemplo en evaluación, he tenido que tomar cursos o he tenido que asistir de oyente de nuevo a clases, con otros profesores, es que era necesario una evaluación específica para filosofía, porque somos de un área que no podemos evaluar, solamente, no sé... el contenido en bruto, si no que la reflexión, el análisis y eso yo creo que necesita una mayor especialización, por lo menos en mi carrera y en el área de necesidad educativa especial, o sea trabajar con estudiantes, salir con ese tipo de competencias para poder trabajar con estos estudiantes que yo creo que cada vez son más en las salas de clases, o sea hay colegios especializados, pero a la vez uno también en un colegio tradicional o que recibe todo tipo de estudiantes, también tiene estos casos y es conflictivo cuando uno no tiene esa formación.

### **¿Cómo enfrentan el tema de los programas de estudio en la universidad?**

Sipó, psicología. Bueno ahí tuvimos... yo tuve formación en psicología un año completo, con un profesor que era especialista, que era psicólogo en la universidad. Lo que más se hace, no necesariamente son en las ramas de filosofía, nosotros tenemos como dos mallas en filosofía, que es el bloque completo y hay ramos de educación, entonces yo creo que ahí hay una

debilidad, cuando el profesor de educación viene a enseñarle a alguien de filosofía como trabajar su programa y en un caso, no sé, mi profe era profesora de matemáticas, entonces ella me tenía que enseñar a trabajar un programa de filosofía pero desde su perspectiva de profesora de matemáticas, entonces, la didáctica por ejemplo, didáctica general lo tuve con una profe de historia, igual era más cercano, pero también le falta a eso un poco el sustento. Yo creo que uno de los ramos más importantes que tuve y que de ahí fui ayudante de cátedra, fue metodología de la enseñanza de la filosofía y ese ramo fue muy bueno, porque lo hacía un profesor que era profesor de filosofía, que tenía un Magister, un Doctorado, el profesor se manejaba en el tema y era interesante como el relacionaba el contenido con el plan . Pero, específicamente en los ramos de filosofía, no hay una relación con el programa, por ejemplo filosofía antigua, filosofía medieval, moderna, los profesores se dedican a pasar su contenido de su área y no lo relacionan con lo demás, o sea ahí hay cero relaciones.

### **¿Cuáles son los aspectos que se deberían reforzar dentro de la formación inicial y cuáles se deberían mantener?**

Yo creo que algo que se debería reforzar, igual es como difícil, porque tiene que ser como en la práctica, pero yo creo que es el clima de aula, el manejo de grupo, además del compromiso del profesor, el compromiso inicial. De mi generación egresamos como cinco o seis, de los cuales tres ejercemos, el resto gustaba de filosofía pero se metieron a la carrera porque les gustaba sólo filosofía pero no pedagogía. Lo cuestionable es que si no encuentran trabajo en otra cosa, igual terminan yendo a la sala de clases y ejerciendo como profesor pese a no querer hacerlo. Aunque sea personal, creo que hay que reforzar el compromiso de uno como profesor. Otra cosa, las evaluaciones en el área de humanidades y... ¿Qué más me dijiste?

### **¿Qué se debería reforzar y qué debería mantenerse?**

Ya, se debería mantener las prácticas, tenemos cuatro, dos iniciales y la profesional y está en el tercer y cuarto año, el quinto... hay algunos que dejan la práctica para ese año junto con la tesis, pero es bueno en tercer año tener un acercamiento a la sala aunque sea sólo como observación. Lo que si es que instalaría laboratorios en la Universidad.

### **¿Laboratorios?**

Para poder hacer prácticas, por ejemplo, llevar estudiantes y hacer clases dentro de la Universidad, lo hemos hablado con muchos compañeros y creemos que es importante, por un lado acercar alumnos del liceo a la Universidad y practicar uno haciendo clases, preparando material por ejemplo haciendo clases o escuelas de verano.

### **¿Cómo crees que perciben los alumnos la asignatura de filosofía?**

La verdad, después de todo lo que ha pasado, creo que es un tedio al principio, que lo vieron como algo agotador, innecesario, inútil, pero a la larga sienten que es una oportunidad de reflexión dentro de la sala de clases que no necesariamente se vive en todas las asignaturas y que es fundamental (que es algo que me dijeron ahora los que salieron de cuarto) que en el fondo la asignatura los hace pensar, ellos lo atribuyen a que “yo los hice pensar” pero no es realidad, las preguntas, el problema cognitivo al principio de la clase, cerrar la clase contestando a ese dilema desde distintas perspectivas filosóficas fue interesante y funcionó en la sala y yo creo que la utilidad depende mucho del profesor, del manejo, de como yo analizo el contenido de acuerdo al grupo que tengo. Pero en general yo creo que la opinión es que filosofía es fome, no sirve como que tienen ese valor. Ahora hay algunos que siempre están atentos, mi hermana o mi papá. Nuestro labor es acercar la filosofía no dejarla como algo lejano de otro país o de otro paradigma o sistema de pensamiento.

### **¿Y cómo la acercarías tú?**

A ver, hicimos un taller en el colegio sobre cine y filosofía, algunos los vimos en clase o cortometraje (muy útiles, 10 o 15 minutos donde uno puede extraer contenido) en básica trabajé con puzles, actividades como, en tercero medio que es difícil de trabajar y les gustaba mucho la actividad manual, tuvimos que ver estereotipos y analizar la influencia personal en la masa y realizamos un collage entre toda la clase de estereotipos y eso sirvió para correlacionar los diferentes tipos de puntos de vista en clase pero esas actividades tienen netamente que ver con el grupo de estudiantes al que me acerco. Si yo me acerco a un grupo de tercero medio en un colegio emblemático, tal vez no puedo aplicar la actividad de realizar un collage, sino que tengo que analizar mi tipo de estudiantes. Si tengo estudiantes más reflexivos o más pragmáticos, en el fondo trabajar con las habilidades o afinidades que ellos tengan. ¿Qué más hice? Videos, cortometrajes, radioteatro...como que siempre analizando y

realizando otras actividades que no sean solo lectura de textos, eso sí era guiado, o sea, una lectura y una serie de preguntas que analizábamos en clase. Les pedí que trajeran refranes y detrás de esa cultura popular empezamos a ver que trasfondo había, porque había tal dicho que se decía, que escuela filosófica quizá puede tener relación con el refrán, entonces ellos se dan cuenta que uno puede partir de un refrán y hay un sustento o puede elevarlo a un nivel filosófico.

### **¿Qué importancia tiene, según tú, la filosofía en el ámbito escolar?**

Yo creo que es muy necesaria, no solo en el aspecto lógico sino en la formación humana del estudiante. Yo creo que tiene mucha relación con los contenidos transversales como uno en la sala puede hacer que el estudiante se maraville de algo tan simple y como la filosofía ha usado a través de la historia las preguntas para responder cosas y eso abre un mundo de conocimientos. Yo creo que si es algo que se dice que se ha perdido yo creo que no, la capacidad de asombro o sea eso es muy importante para el ser humano, los descubrimientos la creatividad la tolerancia y no es que la generación la haya perdido, sino que está oculta porque con un click ya tienen información de algo, no tienen que ir a biblioteca como uno tenía que hacer antes o consultarle a los abuelos. Pero yo creo que aun así están las formas de capturarlos y generar más capacidad de asombro y hacer cosas nuevas, o sea la filosofía no es sólo siempre para analizar la historia sino en el fondo nos permite reflexionar y replantear nuestra acción en la vida diaria. Por ejemplo con todo el tema de la bioética o los transgénicos, el uso de estos animales en químicos o reactivos. La otra vez estaba leyendo sobre unos pescados que les inyectaron transgénicos para que aguantaran más el frío y a los tomates que usan el gen del pescado y entonces... ¿Cuál es la implicancia ética? ¿Cuál es la implicancia profesional? Me imagino que la mayoría de los estudiantes de este colegio está acá con el fin de trabajar o llegar a la universidad o sea, como yo desde la filosofía trabajo el tema de la ética con los estudiantes. Que van a ser futuros ciudadanos, profesionales y que tienen que tener herramientas para defenderse, no las que yo quiero implementar sino que en el fondo ellos elijan su moral por su ética, que ellos funcionen en base a eso.

### **A ver, esto es bien personal. ¿Para qué enseñas tú filosofía?**

Es bien kantiano, pero creo que es pensar por sí mismo, cuando hay un alumno que me dice “profe sabe que llegué a esto yo pude avanzar en esto” y uno ve que están usando su cerebro de una forma no netamente instrumental o utilitaria sino que están haciendo un proceso reflexivo de análisis tienen ideas y se sienten como poseedores de ese conocimiento que en el fondo nació de su propio acto cognitivo creo que es una maravilla. Siempre me ha pasado lo mismo. No solamente desde la Universidad desde el colegio, esa capacidad de poder pensar las cosas y de hacer que alguien piense por sí mismo pese a las influencias externas y que sea responsable de ese pensamiento como que me llena mucho a mí por lo menos me satisface cuando me dicen textualmente “profe usted nos hace usar el cerebro”. Eso para mí es como reconfortante.

### **¿En tu formación inicial se trabajó el sentido de la filosofía en la escuela?**

SÍ, yo hice una investigación en metodología de la investigación que era sobre la importancia de la filosofía en la enseñanza media. Yo elegí, pero en el fondo la profesora dio los temas y todos tenían relación con eso, fueron interesantes ahí los resultados, por ejemplo investigadores decían que además del pensamiento lógico está el ámbito de dar una diversidad de opiniones frente a un mismo hecho. En vez de realizar un pensamiento convergente genera la divergencia, si yo digo “bueno esto respondería de buenas a primera” y después lo pienso y digo “no po, también podría responderle esto” y buscar soluciones alternativas y yo creo que en ese aspecto sirve mucho la ciencia y las humanidades en general.

### **¿Crees que exista un pensar la filosofía desde la escuela?**

Yo pienso que últimamente si, quizás el 2007 que yo estaba en la universidad no era tan relevante, ahora está como más en boga la filosofía desde la escuela, partiendo por nosotros que tenemos la asociación chilena de filosofía que está haciendo coloquios por los diferentes colegios y la misma asociación cuando hace congresos invita estudiantes de distintos colegios a debatir de un tema, creo que hay una relación ahí, un proyecto en el fondo de querer que los estudiantes entiendan la filosofía y que nosotros podamos atraer a los estudiantes y en el fondo hacer que ellos se interesen en nuestra área. Y replantear como enseñamos en este siglo donde hay tanta contingencia donde todo es ambiguo donde la libertad se entiende en que puedo hacer lo que quiera hacer o mientras no restrinja el espacio del otro, entonces hacernos

esa preguntas a la sociedad que avanza tan rápido en tecnología y ciencias y que deja atrás esto del ser humano como que se pierde se diluye en el ser humano yo creo que sí.

### **¿Sientes que tu labor en la escuela es significativa para tus estudiantes?**

Sí, no sé si dijera que no, igual sonaría feo pero conscientemente diría que sí. Sí creo que es muy útil. Por ejemplo el caso del liceo 1. Estaba en la sala y llevé un trabajo para realizar, era un texto de Simón de Beauvoir del segundo sexo entonces yo quería que ellas analizaran el texto y lo compartiéramos en la sala, no como panfletario porque siempre caen en usar a Simón como “ahh, el panfletario feminista” sino que era un análisis de caso y lo correlacionamos con el caso que había en las noticias donde una viuda no podía cobrar su herencia porque había una ley que el esposo tiene que autorizar para que ella lo cobre, entonces yo tomé esa realidad noticiosa y lo correlacioné con el texto y una niña me dijo así como “pero profe es que nosotras somos mujeres para qué nos va a pedir tanto” y yo así como “ohh “ y me hizo ... filosóficamente tambalear porque como es posible que nos cercenemos por una condición de género, entonces ahí me empecé a meter mucho más con las chiquillas en el tema, como a trabajar con ellas temas en la sala con el fin de... no yo dar la respuesta sino motivar a sacar la respuesta con conjunto. De hecho varias de las compañeras la miraron “¿pero por qué estás diciendo eso?” entonces yo creo que eso es importante. Cuestionarse.

El paso primero para aprender es cuestionarse porque si yo solo me siento en la sala y memorizo me voy a sacar buenas notas pero no estoy preparando mi cerebro para que cree nuevas cosas, yo tomo ese contenido, lo pienso y lo reflexiono y puedo crear algo distinto.

### **¿Qué problemáticas encuentras en el contexto escolar en el que te desenvuelves?**

Yo creo que ahí es el trato entre pares y con los profesores. Yo quiero mucho a los chiquillos no tanto con la institución. Como que no he generado ese lazo con el colegio, con el xxx si me pasó me acogía bien y el trato de las niñas era súper respetuoso con los profesores. Acá es distinto, acá como llega mucho profesor, este colegio tiene como el vicio de los privados entonces contrata profesores por un año, por un semestre, entonces vuelve a cambiar de profesor y el lazo entre estudiante y alumno no es igual que cuando lo tienen de manera consecutiva. Por mí de hecho apostaron, ya habían pasado cinco profesores, de marzo a mayo, cuando yo llegué y habían apostado en el curso a que yo duraba como un mes en el colegio.

Porque al principio son terribles, o sea uno trata de hacer una clase en el colegio y uno no puede hablar. Están conversando se tiran papeles, como que la figura de respeto de autoridad del profesor en ese colegio con ese tipo de estudiantes no está arraigada, no es como acá quizá me acuerdo que vine a hacer una clase con la profesora xxx en el curso donde estaba mi hermano un taller sobre alcohol y drogas que hicimos solo para el curso donde estaba mi hermano, entonces yo vine, entré, la profesora me presentó y todo y el respeto era muy distinto, o sea yo entré a este colegio, me dejó la inspectora en la sala y era como una jungla, y al principio yo era muy distinta porque como venía del liceo 1, donde las niñas se paraban me saludaban y se sentaban, era como muy formal y ordenado pero allá era muy distinto tratar de entablar una relación primero de respeto, de cordialidad fue difícil, como que uno llega y se impone pesada “siéntate y cállate”, “deja de comer”, era todo el rato así, entonces eso me pasó como dos o tres semanas y yo estaba en crisis porque era como “Yo no puedo estar retando así” y yo no soy así además, pero tenía que sacar el coraje e imponerme, pero después entramos en otro cambio con los chiquillos. Realizamos una actividad un sábado y hablamos de otras cosas que no tenían que ver con lo académico con los chiquillos y se empezó a formar como un lazo, de repente se dieron cuenta que habían bandas que también me gustaban, que hacía cosas que también les gustaba como por ejemplo el cine y ahí se empezó a hacer otro tipo de relación, que de todas maneras era profesional pero que tenía que ver con la formación como humana de ellos, como persona y cuando los ve como persona y les hace sentir que a uno le importa él y no la nota o que aprendan, el trato es distinto. Y ahí ya todo ternura, llegaba y “hola profe” y sacaban el cuaderno. Antes no tenían cuaderno, antes tenían la mochila encima así como echados en la silla, al principio fue muy frustrante. Es como de las cosas de la vida q que me ha tocado superar la frustración, fue eso, pero después fue como ver el sol, la luz así todo despejado. De hecho me echaron de menos, me tuve que ir porque participe en el congreso de filosofía en noviembre y hubo dos clases que no les pude hacer y los chiquillos, así mandándome correos o preguntándome como me había ido, varios me habían ido a ver al congreso, entonces la relación era igual distinta, pero igual me costó mucho lograr la cercanía, en ese colegio el respeto hay que ganárselo, el ser adulto hay que ganárselo, con ser grande no basta, hay que demostrarlo y ahí me contaron que habían apostado y todos perdieron, porque terminé todo el año y fui a la graduación y lo que más me dijeron fue “profe nos hizo usar el cerebro” y además que tienen una autoestima súper



compleja como casi todos niños abandonados, los papás casi todos profesionales y se criaron con las nanas entonces tienen mucha plata pero no tienen un sustento afectivo, ese es el colegio. De hecho tuvimos clases hasta el 29 de noviembre y hasta ese día llegaban al liceo. Y yo decía “pero, si ya no hay clases” y me respondían “no, es que venimos a conversar con usted profe” porque en la casa no tienen nada que hacer.

### **Caso 3**

**Año de titulación: 2007**

**Formación concurrente**

**Me contaste que te habías titulado en xxx**

- Claro el 2007 salí y el 2008 trabajé en un colegio en Peñalolén alto que se llama xxx, era una escuela de adultos que ingresaba recién ese año, ahí hice clases de historia y de lenguaje y más no de filosofía.

**Y ¿cómo es eso? ¿Te habilitaron?**

La directora del colegio me habilitó, porque no tenía profe, pero de una institución que es de la corporación del Partido Humanista creo y pertenecía a esa corporación el colegio, era un proyecto piloto que estaban haciendo y no tenían profe. Y yo me hice cargo de 10 horas, pero no hice filosofía el 2008 propiamente tal. Pero el 2009 llegué al Colegio xxx de La Pintana, donde la realidad era totalmente opuesta al colegio de Peñalolén. Cursos chicos, 6 profes en total en todo el colegio, en cambio esta nueva realidad (yo tenía 10 horas). En este nuevo colegio eran más de 90 cursos, más de 120 profes, profes de filosofía de quinto a cuarto medio y yo me tenía que hacer cargo de primero a segundo, tercero y cuarto. Logramos, hace un par de años, que la Jefa de UTP de ese tiempo, el 2011 creo, incluyera el diferencial de filosofía en tercero medio de Problemas del Conocimiento, para que se empezara a implementar las 3 horas que corresponden como plan diferenciado y nos falta que incluyan el diferenciado en cuarto de Argumentación que es el otro que tiene filosofía, para que así se esté aplicando todo lo que el ministerio permite en tercero y cuarto, más lo que nosotros implementamos de quinto a segundo medio.

**¿Cuántas horas tienes ahí?**

44 inusualmente, no se da eso tener esa cantidad. O sea para los profes de filosofía es súper complicado tener tantas horas, pero como el colegio es grande igual se dio la oportunidad de llevar a cabo otros proyectos que potenciaban el departamento de filosofía, armamos un taller de debate, hemos participado en torneos y hemos ganado tantas cosas.

### **¿Este colegio es subvencionado?**

Particular Subvencionado, de un Concejal de La Pintana, xxx, él es el sostenedor y tiene del 96' este colegio en funcionamiento, lleva 18 años ahí.

### **Bueno, te voy a preguntar, ahora, específicamente acerca de tu formación pedagógica. Tú podrías describir más o menos ¿Cómo fue?**

La xxx tiene ese sesgo de formar profesores y ese discurso también de manera histórica, desde xxx que formaba profesores, después siguió con la misma línea, los xxx siempre han tenido esa inquietud y desde ese punto de vista, desde que está amparado por una orden religiosa, la formación pedagógica fue, creo yo, desde mi punto de vista y de las herramientas que me entregaron para hacer clases fue suficiente para poder insertarme en el sistema y entender cómo se debe llevar a cabo una clase para que los chicos logren aprender, que no sea sólo exponer y que yo encuentre que transmito lo que el programa me pide sin saber si los cabros están aprendiendo o no lo que yo les estoy tratando de enseñar, creo que me dieron buenas herramientas. Entre los profes igual el departamento de filosofía consideró, el hecho de que hay psicología y es nuestra responsabilidad, por lo tanto tienen que entregar una herramienta en esa área para poder también que lean los chicos y se refunde así la filosofía de la psicología o también enseñar distintas corrientes psicológicas, hacer la conexión con lo que se pueda en filosofía para tratar de mantenerse no totalmente distanciado, pero si marcar la diferencia entre filosofía y psicología, no que se mezcle, no que sean un ramo más de filosofía en tercero medio, sino que nos enseñaron de que tenían que ser la distinción de verlo desde la psicología y no desde la filosofía y, creo que las asignaturas que tuvimos ahí de psicología a mí me sirvieron para poder hacer clases en tercero sin mayor dificultad aplicando los programas de estudio del ministerio.

### **Y tus primeras experiencias en la sala de clases ¿Cómo fueron?**

- Nerviosismo, en el 2009 me enfrentaba a cursos de 45 chiquillos en La Pintana, yo no sabía nada más que lo que había aprendido en la u, sin embargo con muchas ganas de hacerlo bien pero me ponía nervioso, cometía algunos errores, de repente se me iban puntos o no sé,

chascarros, pero el primer año fue de aprendizaje principalmente, en el sentido de ajustar las fórmulas que uno trae mentales para aplicar y que muchas veces no calzan, no se aplican, no resultan y tienes que improvisar, tratar de pensar en otras maneras, de lograr que estos cabros te entiendan y fue de pleno aprendizaje el primer y segundo año, más encima me enfrentaban la dificultad de pasar un programa de filosofía en primero y segundo medio que para mí era nuevo, nunca lo había visto porque el colegio lo traía, nada implementado, pero lo traía, me apropié de ese programa, lo mejoramos y el programa de Lógica Aristotélica proposicional que se enseña desde primero y en segundo medio y, la verdad, que fue de mucho aprendizaje por mi parte los primeros años y después fue pulir como lo que voy aprendiendo, tratar de innovar, hacer cosas nuevas a ver si resultan y si va bien, cuando uno se arriesga en una cuestión nueva resulta y es lo que he comprobado por lo menos en esta pelea que me tocó.

### **¿Solamente pasaban lógica en primero y segundo medio?**

Si, sólo lógica.

### **¿Cómo funciona eso?**

La base aquí es que los chicos logren salir de segundo medio con la capacidad de elaborar un razonamiento correcto, sólido, porque muchas veces los chicos no piensan correctamente, cometen errores, se dan cuenta que no son tan gallos, se contradicen y esos tipos de pensamientos nosotros tratamos de orientarlos sin seguir ciertas reglas pero los chicos razonen bien, nuestro objetivo es ese, que logren salir de segundo medio enfrentarse a tercero TP o HC con una capacidad de razonamiento lógico contundente, que los chicos logren resolver problemas y logren entender lo que están tratando o diciendo los demás en distintos discursos, esa es como la intención final. En primero trato de que en la teoría del juicio de Aristóteles que sería la base en función de ciertos conceptos y ellos vienen aplicando la construcción de juicio, que vayan infiriendo de manera inmediata y después tratar de elaborar silogismos, que es la última unidad de primero medio y ellos tienen que salir desde primero elaborando silogismo. En segundo medio ellos tienen que aplicar distintas capacidades del razonamiento como la clasificación, la comparación, las analogías y hacer ejercicios de esas maneras de

razonar, de seguir instrucciones, resolver problemas lógicos, para que ellos vayan ahí ejercitando valga la redundancia el razonamiento lógico y así lo tratamos de llevar a cabo, bueno y yo me encargo de hacer esos niveles que son varios cursos.

**¿Cuáles crees que fueron tus principales fortalezas y debilidades cuando te enfrentaste a la sala de clases?**

Falencias: tecnología. Bueno, mis principales fortalezas creo que son las ganas de hacer esto, de pararme con otras personas y tratar de sacar un tema para que aprendamos y el saber que ellos tienen que aprender algo conmigo, es lo que yo trato de ponerme como meta y siento que a veces lo logro bien y sentir eso es como mi fortaleza, la seguridad que siento como en la pega y al plantearme con los chicos y lograr el objetivo de la clase. Sin embargo, mi debilidad muchas veces puede ser el hecho de que no utilizo tecnologías como para hacer mis clases, a veces soy demasiado; no expositivo, sino que no hay resultados tangibles del proceso que se vive en el aula, en el sentido de que se generan discusiones, debates que no están los registros escritos de lo que se está diciendo, pero se vio el ambiente de discusión en donde los chiquillos pensaron, argumentaron y trataron de hacerlo correctamente dando respaldo de lo que dicen, pero no está como el registro de eso en el instante, eso hace un problema, una debilidad y no sé el apoyo audiovisual está muy fuerte para los chiquillos y dejarlo de lado como herramientas, a veces puede ser quizás un error.

**En cuanto a tu formación inicial, ¿Cuáles crees que fueron tus fortalezas y cuales crees que fueron tus debilidades en referencia a eso?**

Las fortalezas es que tenía un enfoque de generar o formar docentes con conciencia en lo social muy fuerte y no dejar de lado el hecho de que nosotros somos profesores para todos los tipos de estratos y que independiente donde estemos trabajando, tenemos que dar lo mejor de nosotros, creo que eso cambia algo el entorno, esa idea es una fortaleza de la formación en el caso de estos xxx. Por otro lado, una debilidad que quizás considero que tengo es el hecho de que en filosofía tuve pocas asignaturas, creo que me quedé con gusto a poco, porque no es una licenciatura en filosofía, es una licenciatura en educación, pero con muchas asignaturas de

filosofía pero no las suficientes, me hubiera gustado haber aprendido más, por ejemplo, de lógica moderna, lógica simbólica que ahí hay unos cuantos vacíos, me tuve que hacer mucho en el camino en relación a esos dominios disciplinarios, pero creo que ahí esta principalmente una de las debilidades de mi formación.

**¿Crees que fue pertinente tu formación inicial en relación a lo que necesitas en el aula?**

- En parte sí, creo que fue suficiente y pertinente también, más no fue quizás todo lo que podrían haberme dado, podrían haberme enseñado en las prácticas ciertos aspectos más cotidianos de la vida del profesor que se escaparon que podrían haberse enseñado y no se dieron, pero por lo menos fue suficiente, me alcanzó para la meta que tuve.

**¿Cuáles son los aspectos que se deberían reforzar dentro de la formación inicial según tu visión? y ¿Cuáles mantendrías?**

Creo que en la xxx por lo menos fue una formación inicial, el plan común para los profes era bastante bueno, creo que nos dieron herramientas teóricas en relación a la pedagogía y a la psicología del desarrollo que se aplica en pedagogía bastante buena y nos hicieron investigar bastante, producir textos y a la larga a mí me ha servido bastante, sin embargo en filosofía estamos un poco pobres, creo que debieran dar un énfasis mayor en nuestra especialidad que es la filosofía y las ciencias humanas, creo que ahí falta un poco.

**¿Cómo crees que ven los alumnos la asignatura de filosofía?**

Yo igual digo algo bien pretencioso en las clases al decirle a los chicos que, por ejemplo, cuando iniciamos las sesiones “ya vamos a partir la clase más importante del currículum”, desde ese punto de vista yo les hago ver que filosofía es algo muy importante y ¿Para qué sirve? Es la pregunta constante y uno les dice que es un poco inútil si lo miramos desde los códigos que hoy en día se expresan en nuestra sociedad, sin embargo hay un trasfondo que tiene que ver con reflexionar y mover neuronas que ellos a la larga les va a poder permitir ser más consciente, aunque no lo entiendan muy bien ahora pero que más adelante les va a servir

igual y desde ese punto de vista espero que los chicos logren una mirada optimista sobre esta asignatura. Sin embargo, a veces se da que, o, generalmente, se da que los chicos se aburren con la asignatura con una mayoría que no es menor por ejemplo un curso de 45 no siempre están los 45 atentos. Preguntándote muy interesados, serán la mitad, serán 2/3, siempre hay una fracción que queda ahí como sin ganas y ahí es dónde también uno se genera la pregunta, quizás la dinámica no es lo suficiente para mantenerte entretenido o motivadora para que los chicos se activen y pregunten o participen. Por último, creo que también los chicos no entienden la realidad, la filosofía como más que como una asignatura, creo que eso también es parte de mi responsabilidad al no habérselos permitido totalmente.

### **Según tú ¿Qué importancia tiene la filosofía en el colegio?**

- Es una importancia que veo desde varios ángulos dado que, la filosofía como tal es una muy buena herramienta para empezar a distinguir con mayor claridad el entorno que te rodea en el sentido que te das cuenta, analizar ciertos aspectos de tu realidad; que hay incoherencias, contradicciones, desigualdad, hay muchas cosas que empiezan y creo que la filosofía aporta en el pensamiento crítico para poder llevar a cabo ese análisis, cuando tú en la filosofía no les enseñas al chico a pensar de manera correcta bajo los patrones lógico proposicionales aristotélicos, que sería como el fundamento lógico de esto, si no le entregas herramientas para pensar o reflexionar creo que ahí la filosofía no estaría cumpliendo uno de esos roles y perdería relevancia. Yo creo que lo importante de la filosofía en la escuela es que a los chicos les permite una reflexión, una crítica, un análisis y desde muchos elementos de su cotidianeidad que creo que es el gran aporte de la filosofía para los colegios en particular, por lo menos para la segunda área o media.

### **¿Para qué enseñas filosofía? Cuando tú entras a la sala, te instalas. Yo enseño filosofía para esto ¿Tienes un propósito?**

Bueno, trato de que ese propósito me permita seguir creyendo que esto realmente tiene esa intención en el fondo que yo le veo, esa importancia que yo le veo. Ojala que tenga esa importancia que los chicos logren pensar más críticamente y sean más claros en tomar una

decisión porque logran analizar las distintas situaciones con una mirada más consciente, espero que logre aportar en ese sentido porque igual en educación los resultados son a largo plazo, las pruebas no miden lo que realmente viene de atrás, miden como el momento presente, como que hay algo que no está claro en las distintas mediciones, más en filosofía creo que los procesos son más largos y lo que lograste aportar en alguna persona ojala sea un pensamiento más crítico, se ve patentado más adelante es difícil, pero espero que se dé, creo que eso para mí es la importancia de la filosofía en la escuela, que los chicos logren tener una herramienta de análisis crítico, en relación a todo el conocimiento que se le presente de todas las áreas, ahora y en el futuro, espero que logre entregar aquella herramienta y los chicos la utilicen.

**En ese sentido, ¿esta visión es tuya, tú la generaste, la conformaste, o se trabajó también en tu formación inicial?**

No, la aprendí en el camino, no en la universidad. En el camino aprendí que el pensamiento crítico es una herramienta muy útil para los chicos en el colegio, ya que al abordar un gran espectro de contenido, por ejemplo lo que pasó en el programa, mucho de eso se va, no queda, se olvida, porque fue un abordaje quizás no tan profundo, por lo tanto se pasa, se evalúa, pero se olvida a la larga, no sirve mucho. Creo que lo que he adquirido, esta idea fue a través de la experiencia que tuve en los colegios.

**¿No fue una formación inicial, no hubo un trabajo acerca del sentido de la filosofía en el colegio?**

En practica 1, hubo una reflexión, donde se preguntaba, para qué se enseñar filosofía en el colegio, hace años atrás le quitaron una hora, de cuatro pasamos a tres, es decir, quizás la reflexión filosófica no sea algo que interese mucho. No estoy seguro, pero creo que en Brasil, en los programas de escuela no sé si hay filosofía, creo que no hay, y uno dice porque aquí se sigue dando si por lo visto las personas que reflexionen y critiquen no es conveniente para las personas que gobiernan, por lo tanto, porqué se mantiene la filosofía.



No fue muy buena la reflexión, de hecho no recuerdo muy bien cuál fue el sentido que nos enseñaron y si lo aprendí ya lo olvidé, la verdad no me significo mucho, lo que aprendí porque yo no lo recuerdo.

**¿Fue más bien un momento, más que una visión de universidad o de escuela con respecto al colegio?**

Si, fue más rendir en la universidad ese contenido, pero el sentido propiamente tal que yo le di, fue ahora a través de la práctica principalmente y con ese me quedo, el sentido es que a los chicos les sirva para toda la vida, en todos los ámbitos, en todo momento, ya que es una herramienta cognitiva que ellos van a aportar y ellos tienen que usar a diario, ahí creo que está el sentido de la filosofía por lo menos en la escuela, en la universidad ya es distinto, pero en la escuela si debe aportar.

**¿Crees que existe un pensar filosófico acerca en la escuela o ligado a la escuela?**

- En Chile en particular es poco y de hecho lo único que sé al respecto, creo que Marcela tenía reflexión, Marcela Gaete, leí un texto sobre el análisis de la historia de la educación filosófica en Chile, pero más que ella nunca había escuchado reflexión o interés sobre las prácticas de los profesores de filosofía acá, no tengo otro referente.

**¿Desde la escuela crees que sale un pensar filosófico?**

Yo creo que es inevitable que salga, sobre todo cuando hay más de un profesor de filosofía, lamentablemente no quedan hoy registros, más que lo que la persona aprendió con el trabajo interactivo con el otro colega o solo, los trabajos que hacen se dan, pasan y no hay manera de rescatar todo eso que se produjo, creo que hay una reflexión particular, lamentablemente demasiado particular en los profesores de filosofía, somos medios egoístas, individualista y que no tenemos mucho trabajo organizativo, creo que a los profesores de filosofía nos falta eso, trabajar más en conjunto, ser más organizados, hay ciertas redes pero pocos participan y es lamentable porque ser consciente de criticar cierto valores, que nos obliga a vivir y a

pensar, y darnos cuenta de eso pero no actuar en dirección contraria si no a caer en lo mismo que se critica, creo que está mal, los profesores de filosofía deben fortalecer sus redes porque están muy débiles y nos van a volver a quitar una hora.

**¿Crees que es significativa la clase de filosofía para tus estudiantes?, ¿que ellos lo valoran?**

Lo siento así, siento que ellos, no todos, la mayoría, pero valoran lo que les enseñó, lo que aprenden y la relación, el trato humano es muy significativo por lo menos en mi caso, en los chicos hay mucha amabilidad, respeto, se sienten que no es por un tema de autoridad, que yo me impongo, es vernos como par, con el respeto mutuo evidente, pero en el ámbito humano la relación es bien afectuosa y eso para mí es muy enriquecedor.

**¿Cree que tu formación te preparó para enfrentar el contexto escolar?**

- Me dio siempre herramientas, que me permiten analizar distintos contextos, pero así como este conjunto para los colegios municipales, este para particulares, no fue tan específica la enseñanza, fue algo más general, donde ellos me enseñaban la estructura de la institución educativa, la historia de la educación en Chile y aspectos de la gestión, los modelos que aplica el ministerio, los mensajes.

**Viéndolo de un aspecto técnico.**

- Si, por lo menos en ese sentido creo hubo un buen aporte de la universidad, en mi formación, me enseñaron esos aspectos del currículum y de la gestión interna que a mí ahora me sirven mucho. En el tema aula, yo creo que estuvo la debilidad a la hora de formación inicial, ahí faltó un poco más de práctica, entrar al aula a planificar, una planificación más temprana, hubiese dado mejor herramientas.

**¿En cuanto a didáctica te refieres principalmente?**

- Si, porque en filosofía no hay mucha investigación, habían muy pocos textos y la profe nos decía en didáctica, la filosofía, en el año dos mil seis, era muy poco lo que existía y que por lo tanto uno tenía que ir en el transcurso pensando cómo lograr enseñar esto y que los chicos te entiendan, comprendan y lleven esto a donde vayan. La verdad es que la universidad nos dio las instancias para preguntarnos, a crear porque no nos entregaron muchas herramientas en ese sentido didáctico pero yo tuve la suerte de tener varios colegas que te explican, te cuentan experiencias, comparten situaciones metodologías que te sirven, yo he copiado bastante a mis colegas que me han enseñado y ahí yo también me he hecho bastante de mis ejercicios, actividades de distintas tareas que aplico diariamente y que voy en el mismo momento a veces creando de ese punto de vista creo yo.

### **¿Qué problemáticas encuentras en el contexto escolar en el que te desenvuelves?**

- Bueno hay varios niveles de molestias o problemáticas que me molestan, por ejemplo es ver que los recursos estatales que ingresan pero que no son bien distribuidos, ya que una gran tajada o acaparamiento de estos recursos los recibe el sostenedor. Ahora, porque nos organizamos e hicimos un sindicato y negociamos con él para que soltara un poco de plata mejoraron los sueldos ,tener la mitad de la colación , un bono de locomoción días hábiles, para todos cosas así lo que creo que es el primer problema es la mala distribución de los recursos que el estado da para que el colegio funcione en concepto de subvención normal .Por otro lado, en mi contexto particular la gestión ,la administración ,la dirección no es de las mejores , creo que necesitamos directivos competentes con altos niveles de experiencia en administración, que logren llevar un camino, plantear un proyecto, dirigirlo en una dirección clara dar las herramientas suficientes para llevar a cabo el trabajo y llevar un control y evaluando, esa organización interna por lo menos en mi caso, es pobre, es baja, es insuficiente creo, sus diseños igual logran conseguir lo que quieren, que es que llegue la subvención, pero creo que para tener esa cantidad de recursos, podrían tener mucho mejor a los trabajadores, en este caso los profesores, para que desempeñen una mejor tarea y como no es así, hay problemas, la distribución de los recursos y la gestión interna del colegio, ahí está el problema, cosas pequeñas que se dan a nivel de convivencia, problemas que se resuelven, eso es parte del día a día en la escuela.

## ¿Y lo ligado al aula, a los alumnos?

- La cantidad de chicos en el aula, es el primer problema, cuarenta y cinco por aula es bastante, se demostró en este colegio que cuando bajaron en un curso la cantidad de estudiantes, los resultados de ellos aumentaron mucho, quedaron con un curso de treinta, los resultados en comparación a un curso de cuarenta y cinco en la PSU este año dos mil trece subieron. La experiencia es reciente, sin embargo aun así los cursos siguen siendo llenados con matrículas hasta incluso principios de abril y eso no puede ser, solamente para tener un chico más y tener obtener una matrícula de subvención más, el colegio tiene una gran cobertura en la comuna de La Pintana, pero ahora la cobertura ya está resuelta, ahora mejoremos las condiciones de aula y eso es un problema en la cantidad de estudiantes. Sin embargo, hay una selección de chicos en primero medio lo que significa que en las salas hay por lo menos cinco estudiantes complicados en disciplina por curso no son la mayoría, no son los cuarenta y cinco esa es la realidad que se da más allá que sea una realidad o no con eso tenemos que trabajar pero en el aula más que la cantidad de estudiantes no hay mayores complicaciones por lo menos para mí, con los chicos hay buenas relaciones de respeto de confianza de honestidad, con los chicos trato de mostrarme en una línea desde que los conozco para que así por ese ejemplo sientan que a través de ciertas acciones y decisiones que uno toma puede ser coherente con lo que uno piensa por ejemplo en casos específicos a mí en septiembre me despidieron del colegio y me tuvieron que reincorporar me echaron por necesidades de la empresa y justo habíamos formado el sindicato el diez de julio y el doce de septiembre se entrega a la dirección la información de que se va hacer votación de directiva del sindicato y va a hacer el veintiséis de septiembre el día trece a mí me desvincularon y les dije que yo era candidato a la directiva nueva y que no podían y me dijeron que no, que estaba desvinculado, denuncié a la inspección y cuando retornamos de las vacaciones el veintitrés de septiembre el colegio paró, los chicos se enteraron, el centro de alumnos se movilizó para exigir las condiciones que ellos estaban demandando desde el dos mil once y porque me habían despedido injustamente. Bueno en ese sentido los chicos me dieron una señal de apoyo, afecto muy grande fue muy bonito, la inspección los obligó a que me reincorporaran porque era ilegal lo que estaban haciendo y sigo hasta el día de hoy. A mí cuando me quisieron desvincular, me dijeron tome profesor le pagamos sus cinco años de

antigüedad más los sueldos de octubre ,noviembre , diciembre, enero y febrero más diez millones de pesos ahí está la plata, los cheques; sólo firme y por un minuto me vi ahí en el Caribe de ombligo al sol con la plata, pero después dije que no, que no podía aceptar el dinero para que yo me fuera, que teníamos que dar con el sindicato esa lucha al sostenedor y si yo me vendía en ese instante, no sólo el ejemplo para los chicos y para los estudiantes iba a hacer pésimo de mi parte y más encima que se hayan paralizado fue todo un cadena de situaciones que me obligaban a una propuesta de ese tipo , me negué ,me reincorporaron y sigo trabajando si es que quiero yo hasta el dos mil diecisiete y en ese sentido tenemos que darle el ejemplo a los chicos y es algo que yo trato de hacer para contrarrestar el universo de otros ejemplos que ellos tienen de otros profes, de otros padres, vecinos, amigos de otras personas que le enseñan que tienen que sólo recibir la plata, que eso es lo más importante, muchos jóvenes me decían “pero profe, era mucha plata” y ahí yo les decía que eso era vender tus ideas y ahí ellos reflexionaban de lo mismo y como ese ejemplo para mí fue muy importante dárselo a los chicos y trato de que así sea mi actuar, trato de actuar coherente a lo que pienso y hago, no soy el único que está ahí con ellos, hay varios más que dan mal su ejemplo son competitivos son egoístas son personas malas y a veces los chicos lo aprenden y piensan que esa es la manera de desenvolverse afuera.

### **¿Y con los otros profesores de filosofía como te llevas, es un buen trabajo?**

Si, trabajo en equipo, colaborativo, somos dos antiguos, siempre llega uno nuevo, todos los años, que hacen las horas que uno no da abasto, y es un buen trabajo, bien unido, el otro profesor más antiguo, lleva cinco años, dice que nos ha ido súper bien, han ganado torneos, los chicos aprenden, vamos a competir a otras partes, el primer semestre del dos mil trece sacamos el tercer lugar en el torneo de debate de la Andrés Bello, que es uno de los que se hace, participan muchos colegios emblemáticos, particulares pagados. El xxx quedó cuarto, nosotros les ganamos y quedamos terceros. Y ese tipo de logro hemos tenido con los chicos con el equipo de debate. El año antes pasado en el torneo de la xxx, el primer lugar torneo de debate en San Joaquín, el tercer lugar en el juego de debate en el xxx de República, todo este trabajo con otro profesor de filosofía, hay una buena conexión, los chicos se motivan, participan, generamos reflexión, análisis y discusión en el colegio, debate argumentado y eso

para nosotros ha sido un regalo, la oportunidad de hacer algo así por parte de los chicos, que nos regalan su tiempo, su inteligencia, su disposición, sus ganas, una experiencia que no sé si pueda repetir en otro colegio, espero que si, por otro lado la participación en un torneo que organiza el Congreso a nivel nacional, de todas las regiones, por región se hace primero el torneo de reflexión y exposición de un proyecto de ley juvenil, por así decirlo, por ejemplo el año dos mil doce salimos campeones a nivel nacional en la región metropolitana y dejando atrás a colegios emblemáticos y particulares pagados. Hemos tenido muy buenos logros con esos jóvenes, y todo trabajado con el otro profesor, ha sido clave para llevar una buena convivencia en el colegio, un trabajo que significa algo para los chicos y para el colegio en general, ha sido un buen trabajo, colaboramos bien.

**No sé si hay algo que quisieras agregar, algo importante.**

Creo que se debe ampliar la formación de filosofía en el colegio, a partir de ojala primero básico, hay varios autores que proponen programas de filosofía para niños, sin embargo estas escuelas que proponen el pensamiento formal antes de algo más concreto, que igual se puede reflexionar por parte de ellos, es una idea que debiésemos adecuar acá a nuestra realidad y creando ciertas herramientas propias de nuestro contexto para que los chicos tengan la posibilidad de empezar a ocupar su capacidad de razonamiento deductivo desde pequeños, ya que no porque en la pubertad se desarrolla el pensamiento formal significa que antes no podemos analizar y generar hipótesis con los niños, yo creo que igual se puede, y esa implementación debiese hacerse como decreto y llevarse a cabo, nos daría más pega a los profesores de filosofía y sería una buena medida curricular para nuestro plan general o currículum nacional, eso sería un aporte.

## **Caso 4**

**Año de titulación: 2010**

**Formación consecutiva**

**¿Hace cuánto tiempo haces clases?**

En colegios; en agosto 2010 empecé haciendo un reemplazo en un colegio acá en la comuna de Ñuñoa, el reemplazo se acababa a finales del 2010 así que el 2011 comencé a trabajar en un colegio en el cual estuve hasta junio del 2011. Por problemas administrativos, esencialmente, abandoné ese colegio. El 2012 no estuve en colegio y el 2013 volví a esto de participar en esta dinámica de colegio.

**¿Me podrías contar un poco como han sido los colegios en los que has trabajado? ¿De qué tipo? Subvencionados, municipales en fin...**

El primer lugar donde hice reemplazo fueron tres colegios, porque pertenecían a la comunidad educacional del arzobispado de Santiago, entonces eso significaba que ellos me contrataban y ellos disponían donde me mandaban, en este caso me mandaban a tres colegios distintos, un colegio acá en Ñuñoa, un colegio en La Pintana y otro en La Granja y como eran distintas comunas eran distintas realidades. Tenía un colegio que al estar muy cerca de Lo Hermida se colaba un poco en ese concepto social, donde había que contener mucho a los chicos, más que hacer clase escucharlos, contenerlos, la clase no estaba muy enfocada a la filosofía dura como uno suele decir, sobre todo si uno viene de la licenciatura, no po estaba orientado a otras cosas, en este colegio los chicos no aspiraban ni siquiera al preu, ya pensaban en terminar el colegio y trabajar entonces PSU y todo eso no era tema.

En el colegio de la granja sí era tema, ahí los cursos estaban divididos en A y B, y el A era mejor que el B. Filosofía les podía bajar la nota, el rendimiento, el NEM y todo era el tema de la PSU, mucho preu entre medio, alumnos cansados por lo mismo, entonces era ese tipo... alumnos enfocados en rendimiento PSU.

Y el tercer colegio era un colegio que quedaba en La Pintana si no me equivoco... en el límite de La Pintana y era mucho más radical que el colegio de Lo Hermida (o Ñuñoa, es lo mismo)

porque ahí los chicos por ejemplo llegaban sin desayuno lunes, martes, miércoles, no comían mucho, había un tema de alimentación importante. Chicos que estaban abandonados por sus padres y donde la función que entendí yo, era hacerlos entrar a la sala de clase, y preocuparse de cómo estaban.

### **O sea que había que mantenerlos en el colegio...**

Si...si porque eran muy buenos para escaparse y eso significa a veces ir a delinquir, consumir o vender drogas de hecho la droga estaba en el colegio y afuera del colegio había un montón, eh, lo primero que me dicen al llegar al colegio es que yo no me puedo ir muy tarde y si me voy muy tarde que salga en auto porque hay un tema ahí... esa fue como mi bienvenida al colegio donde llega una vez una madre llorando porque dejó hospitalizado a su hijo por la golpiza que le dio. Esa es como la realidad, un colegio donde los chicos habían quemado la sala, entonces era como otra la labor, claramente acá no había PSU, se les hablaba de la PSU pero también había una discurso docente de “si no les alcanza, no van a dar la PSU ese era como el discurso.

### **Y ¿Cómo te enfrentabas tú a esas realidades? Considerando que venias saliendo de la Universidad**

Uno sale de la academia, estudia pedagogía acá o licenciatura, encuentro yo que es como salir de la academia... como con el conocimiento, con la idea de “yo voy a hacer mis clases y les voy a enseñar” y no, no es así. Sales y la realidad te golpea hay personas que, ponte tú, salen mejor paradas que otras, pero yo afortunadamente terminé saliendo mejor parado porque no fue como “no sirvo para nada y ellos están perdidos” fue como en vez de hacer eso, comulgar lo que yo había aprendido; mi experiencia de vida personal, y ellos en se sentido aprenden mucho más de lo que uno les podría enseñar.

Yo creo que uno de mis grandes escuelas han sido esos tres colegios, las tres realidades conjuntas que finalmente me enseñaron harto, harto en se sentido, darte cuenta que una planificación de un día X va a llegar a hacer X clase y que justo un alumno supo que iba a ser padre ... y tienes todo el curso conmocionado porque eso significaba grandes cosas para ellos, a lo mejor salirse del colegio y el curso conmocionado entonces está “porque vamos a estar hablando de algún contenido que nos plantea el plan de programa cuando el tema es otro”. O



movilizaciones sociales a ellos no les tocaba mucho la movilización social porque de algún modo eh... educación entre comillas era gratis, a lo mejor no de calidad pero si era gratis, el tema era otro porque quizá ellos decían “bueno a lo mejor yo si tengo educación gratis de calidad pero no tengo los medios (no económicos, sino otros medios... tiempo o apoyo de los padres) para hacer eso, entonces el trabajo ahí no era tanto hacer clases de filosofía y psicología sino era poner como... la... vida

### **¿Cómo orientación quieres decir?**

Es que creo que eso es lo que cambió... no me siento capaz de decirles “yo los voy a orientar por ejemplo. Yo creo que es “vamos a dialogar, veamos las posibilidades” o “veamos si nos podemos reorientar todos” porque finalmente si esos chicos tenían problemas no era sólo porque ellos tuvieran problemas sino porque nosotros los que estamos afuera, el colegio, etc. tenemos un problema y ese problema se invisibilizaba y el profesor que estaba ahí tenía que hacer algo para visibilizarlo. Entonces yo hacerles clases de orientación “chicos esto los solucionamos así”, no. Era como más aterrizar algunas cosas o que ellos me aterrizaran a mí, ya que yo siempre sentí que ellos eran los que me aterrizaban más a mí... de que hay cosas que no son como uno cree, sobre todo cuando te las enseñan. Por ejemplo, acá, la educación o el paradigma que está tan hablado, el paradigma educacional es complejo sí, pero ese es un concepto sin cara, sin rostro, sin llanto, sin problemas en la casa, sin mamá, sin ser mamá adolescente, cuando llegas al colegio y te encuentras con esto recién te das cuenta que es complejo porque no quieren clases y porque no quieren y no quieren filosofía y no quieren lenguaje y no quieren, nada se toman la sala y no es esa rebeldía adolescente sino “*¿si para qué? Si salgo afuera vendo un par de cosas y tengo plata y eso me es mucho más valioso, me valida más la zapatilla que saber de Derrida o saber que Kant dijo tal cosa*”, entonces era ver como ocurrían esos discursos, compartir esos discursos las interpretaciones que teníamos, entonces yo sentí que aprendí más como profesor, entonces lo que yo hacía era mucho como tratar de darles el espacio para que ellos dijeran algo, para que hablaran para que manifestaran que les pasaba y que sentían, si creían que podían hacer algo, si creían que yo podía ayudar en algo, si podíamos todos cumplir algo, pero era en el fondo dejar espacios para algo y en ese sentido esa fue la escuela.

Lo que ocurrió el 2012 cuando entré en otro colegio, era todo lo contrario, desde que uno no puede pasar la lista y tenía que tener la lista en un cuaderno a que tuve mi horario en abril, no saber cuándo iba a ser clase, o sea, me llamaban todos los días “hoy día te toca hacer clases” “no, mañana no” “no, mañana sí”

### **¿Y ese era un colegio subvencionado?**

Si, particular subvencionado, no estaba ni pintado por ejemplo el colegio y eso a mí me chocó porque fue como “como un colegio no está pintado” y cuando entro a los alumnos también les parecía extraño pero ya lo habían asimilado...”ya, pero si no está pintado no más”. Estaba la estructura gruesa y llevaba así mucho tiempo.

### **¿Y dónde fue eso?**

Eso fue en Maipú. Si en la comuna de Maipú y... ahora hace un par de días me encontré con alguien que había estado trabajando hasta hace un par de meses ahí y me dice que el colegio todavía no lo pintan y era como extraño porque cuando uno hablaba con los chicos acerca de la pintura que es algo como básico, como banal... ellos planteaban que no se podían identificar con el colegio porque no tenía ni siquiera color. Era un edificio rústico, ese era el tipo de problemas que tenía: cómo te decía mi horario me lo entregaron en Abril entonces había días o semanas que yo hacía filosofía al mismo curso toda la semana porque el lunes teníamos un horario, el martes teníamos otro horario porque como los reordenaron me tocó el mismo curso, entonces a veces tenían semana completa filosofía y yo les decía a los directivos “van a terminar odiando cualquier asignatura que tengan todos los días y a cada rato” a veces tenían todo un día historia era como ¡eh qué diablos!.

Entonces muchos problemas administrativos...yo opté por desvincularme de la institución, los chicos no eran el problema pero sí la institución. Era malísima y parece que sigue peor.

El 2013 me llama mi profesor de filosofía del colegio. Yo llevaba, desde que salí, haciendo clases en institutos y me movía mucho en ese mundo, él me llama en enero y me dice que si tenía horario para el 2013 disponible, yo le dije que los horarios me los hago en febrero o marzo así que ahora no tengo nada, y me dice “mira, que tengo unas horas que tengo que dejar porque tengo tantos colegios que no doy cabida” y me dice si las podía tomar y me dice

también que la idea es que trabajemos juntos pero que si me ofrecen todas las horas que las tome o sea que me está ofreciendo algo como un arma de doble filo porque lo pueden desvincular a él completamente o trabajar de manera paralela. Voy a esta entrevista me dicen que si al tiro y encontré... yo le digo una aldea porque son todos buenos, los alumnos son buenos, los profesores son buenos es como todo de un modo ideal, es un colegio particular subvencionado confesional, que tiene la media hace 5 años o sea están formando recién su media. Hace dos años salió recién su primera promoción, entonces no es un experimento ya... ahora es algo que aún no se ha afirmado un 100%, pero ya se consolidó en gran parte, por lo tanto generó y sigue generando mucho ruido en el colegio, porque como era antes sólo básica hay muchas políticas disciplinarias y de evaluación y montón de cosas que estaban estructuradas a partir de lo básico, de la enseñanza básica, y que generan incoherencias cuando llegaron a media, entonces todavía tenemos alumnos que entran a primero medio y las reglas del juego son muy distintas a las reglas del juego que tienen en el mismo colegio en básica entonces se genera algo extraño.

### **¿Y ahí te quedaste sólo con las horas, o compartiste horas?**

Compartí las horas hasta el año pasado porque finalmente mi profe abandonó el colegio y me quedé con las horas de él. Es un colegio academicista, pero que también se enfoca mucho en el sentido de formación de personas, por lo tanto no está tan preocupado de la PSU, igual creo que hicieron dos ensayos PSU, qué sé yo.

Los alumnos sí están preocupados de la PSU, la mayoría están yendo a preu desde 3ro medio. Les preocupa el tema de la PSU y en ese ambiente me sentí profundamente respaldado para hacer clases de filosofía desde la filosofía más dura, más árida casi academicista hasta la más de calle, la filosofía más cotidiana, ha pasado de esa gama y de algún modo, eso gané un poco en el colegio. Estoy afortunadamente bien evaluado y afortunadamente quieren que esté ahora más horas. Voy a tomar mi primera jefatura, yo le había hecho un poco al quite al tema de la jefatura y voy a tomar mi primera jefatura este año, el curso que ofrecieron, pero que me obligaron (entre comillas) a tomarlo es un curso que viene con problemas y que creen, (yo digo que no soy el salvador de nadie) pero ellos creen que algo puedo reorientar a los chicos. Me llevo muy bien con los estudiantes, hago mucha clase de filosofía en el pasillo, como que me quedo mucho rato conversando con ellos, es un lugar muy cómodo de hacer clases pero yo

creo que les debo mucho a los primeros colegios al ver una realidad bastante extrema, pero acá igual ocurren cosas, igual son heterogéneos los alumnos hablando económicamente hay algunos que tienen mucho dinero y otros que no. Tienen muy poco o tienen beca o deben todo el año de escolaridad, por ejemplo, una chica en tercero medio tuvo que dejar un poco de lado el colegio, iba a clases pero dejó de estudiar para las pruebas así que bajo su rendimiento acá, tuvo que trabajar porque era la que tenía que sostener la casa, la familia entonces iba al colegio en la mañana y en la tarde se iba a trabajar. Ocurre heterogeneidad con respecto al tipo de alumnos. El colegio sigue sí muy familiar, muchos de los apoderados de los estudiantes estudiaron ahí mismo o estudiaron en el colegio que era subsidiario que era el Pedro Poveda donde yo estudiaba también, entonces hay como algo bien familiar con respecto a esto. Ellos no lo consideran importante pero está de moda lo de las tablas y resultados PSU y ellos están como 5to o 4to a nivel comunal, lo que yo no sé ni siquiera si es bueno o malo.

**Pero, estandarizadamente tiene buenos resultados...**

Si, entrega esos resultados y el hermano o primo que es el otro colegio esta segundo. Son muchos de los profes que hacen clases en el Pedro Poveda y hacen clases en este colegio entonces es una relación bien cercana entre los dos colegios.

**Podrías contarme más detalladamente la relación entre tu formación y tus primeras experiencias en el aula. Es decir, a ti te formaron de una manera y con esa formación cómo te enfrentaste a tus primeras clases.**

Es que yo creo que en el discurso de algún modo tratan de prepararte para clases más difíciles, para encuentros con pugnas o conflictos en el aula, pero que te quiera pegar un alumno o que te escupa en el suelo como amenazándote es distinto a hacerlo en una sala de clases donde todos estamos aprendiendo a enseñar y todo es simulado, entonces hay un abismo importante entre el discurso y la vivencia misma, yo creo que eso depende mucho de los colegios donde se hace la práctica. Yo lo hice en el Manuel de Salas, donde tenía que preparar clases más o menos en el nivel de primer año de universidad, porque los alumnos gustaban del dato duro de la psicología que era con psicólogos y la cita y ese tipo de cosas y eso no ocurría en los primeros colegios, por ejemplo donde la psicología no era el psicólogo, sino era más emocional. Entonces hay un abismo entre eso, cuando acá se elige o se opta por el colegio de

práctica uno no tiene realmente la noción o la madurez intelectual para darse cuenta lo importante que es pasar por una diversidad de colegios, yo creo que como mucho, uno opta por lo más cómodo o lo que le dan no más, como que no se conflictúa. Debieran formar una política de hacerlos pasar por distintos tipos de colegio de forma obligatoria para reconocer que pueden haber distintas realidades cuando uno sale al campo laboral sobre todo en filosofía donde uno puede llegar a un colegio elite o a un colegio técnico donde se evalúa con concepto técnico o se reemplaza religión por filosofía y tienes que hacer religión y/o orientación. Y ahora algo que es de formación, creo que hay una carencia en el elemento práctico, por ejemplo, en llenar un libro de clases o enfrentarse en una entrevista de trabajo. Se enseña a enseñar pero no lo burocrático y muchas veces el problema del profesor recién iniciado es el tema de la planificación con ciertos conceptos porque hay una diversidad de métodos, además del par que te enseñan acá de planificación, cada colegio tiene su propio método y lo que es para uno un criterio por competencia para otro son habilidades. Sería trabajar un poco en eso y llenar el libro, pasar la asistencia que en el fondo no es tan complejo pero llega el tema de la subvención, como se llena el tema de las hojas. Nosotros vimos un libro de clase pero eso fue como todo con relación al libro, tampoco el tema de los contratos, o sea que significa ciertas cláusulas en el contrato, creo que tuvimos una hora de clases hablando del bono de BRP y sería... un par de palabras, cuando ese bono tiene una forma más compleja como la diferencia entre un profesor de básica o de media y no sé si una pugna o una tensión por ese pequeño elemento. Más atención a esos temas que parecen administrativos, pero en el fondo no son tan administrativos. Lo legal por ejemplo que es pasar la lista, que te digan “no profesor usted no tiene que pasar la lista, anótela en un cuaderno y va a venir un encargado a pasar la lista” y uno en su inocencia puede considerar “ah, es normal” o siendo mucho más perspicaz “bueno, esto es una falta grave y yo estoy avalando el procedimiento, bueno... ilegal”

**Y en cuanto a lo emocional ¿Cómo te sentiste cuando te instalaste la primera vez en una sala?**

Hasta el día de hoy me gusta mucho, me gusta mucho hacer clases, la paso bien. De hecho yo dejé ese colegio porque la estaba pasando mal, yo dije “si yo la paso mal, los alumnos la pasan mal y no tiene sentido” Si uno lo pasa mal porque los alumnos son desordenados, eso

no es cuento, yo creo que tiene que pasarla mal en el sentido en el que uno, en su trabajo no es valorado por los administrativos o porque hay un conocimiento que no te deja tranquilo, no pasa por un cuento de los chicos, pasa por un cuento más de adultos y a veces económico, a veces mecánico y por eso, la razón por la que sigo en el colegio actual es porque la paso muy bien, me pone contento y me han dicho que se me nota, y los alumnos son receptivos y también la pasan bien, bueno, no siempre porque no todas las clases son happy, no, pero también se dan cuenta que la paso bien y logro tener cierta llegada con eso a los estudiantes. Trato de transparentar mis creencias, mis no creencias, lo que pienso lo que digo, por lo tanto soy emocionalmente transparente, cuando me siento mal o me da lata se los digo “mira ustedes hicieron esto a aquel profesor y encuentro que es una lata, una mala jugada, fueron chuecos” y se los digo, no los reto, les digo lo que me pasa, mis emociones, lo que uno siente, yo creo que va por ahí el tema de la pérdida de sentido de la enseñanza, porque se instrumentalizó tanto, se racionalizó tanto que las emociones quedan fuera, como que cuando uno entra a una sala se transforma en un robot. El robot profesor y el robot alumno y no es así, el profesor tiene sus problemas que debería controlarlos porque entre comillas es un adulto que debería poder, pero también tiene estas emociones que a veces le dan malas pasadas y está sintiendo todo el rato, no es como que se pueda poner en suspensión eso y no está el robot estudiante que está sentado mirando al frente escuchando, está el estudiante que a lo mejor quiere estar con el celular, que a lo mejor está aburrido, que está aburrido desde que partió marzo porque lo que estaba haciendo antes era mucho más entretenido y siento que en finalidad trabajar con estas cosas es mucho más importante y fundamental. En ese sentido siempre me he sentido bien haciendo clases.

**¿Cuáles crees tú que son tus principales fortalezas y debilidades el momento de llegar a hacer clases?**

Al comienzo, en las primeras clases. Bueno, siendo como súper simple, la mayor debilidad fue como la no comprensión de la realidad, pero básicamente es no cachar nada, es no saber dónde uno está parado. Yo vengo a hacer clases como te decía: yo tengo como “la verdad” a lo mejor, “yo vengo de la Universidad a ustedes chicos”. Yo creo que ninguno de los profesores recién iniciados han tenido una clase,( bueno a lo mejor lo hay, pero yo no lo he visto) donde no se llegue con esa predisposición. Yo creo que no es algo soberbio, sino con

una ingenuidad, creer saber cosas y creer que esas cosas son valiosas y cuando a lo mejor ni siquiera son valiosas y a lo mejor no sabemos nada y esa es la debilidad.

Fortalezas yo creo que darme cuenta rápido de eso, de que el discurso de: “los profesores también podemos aprender” no es sólo un discurso, sino también tiene que ser algo práctico, o sea eso de que el profesor tiene que aprender de los alumnos queda en la academia, porque en la práctica si el profesor tiene que rajarse a un alumno porque se sacó una mala nota parece que ocurre igual y ocurre mucho, entonces ¿cómo es? “¿el alumno también aprende con el profesor? ¿O solamente vamos a evaluar de algún modo al estudiante?, porque si es el único que aprende evaluamos sólo al estudiante” Entonces darme cuenta de eso rápido, por ejemplo que hay contextos donde el contenido del plan de programas no es inútil, pero tal vez no aplicable entonces contextualizar aquello, ver y cambiar un poco la educación, responder al contexto, responder a realidades, responder a ciertas necesidades, no ser abarcadores ni totalitarios, sino “holística” es decir, esto me sirve para todos lados.

### **¿Crees que fue pertinente tu educación inicial con respecto a lo que necesitas en el aula?**

No lo sé, porque creo que para eso habría que hacer una comparación con respecto a otras realidades de enseñanza. Porque creo que de algún modo es como lo que tuve pero no sé si pudo haber sido mejor o peor... porque si te digo “no es pertinente” me deriva a que pudo ser mejor o podría haber sido peor entonces “si fue pertinente”, así que en general no sabría si fue o no pertinente. Mejorable...si en algunas cosas, pero creo que de algún modo la academia o la universidad tiene cierta funcionalidad, cierta posibilidad de enseñanza que se limita porque se limita por el espacio, por el hecho de ser académica, entonces donde uno aprende es donde las papas queman, ahí en la misma sala, que es fuera de la academia, que uno aprende cosas que te puedo enseñar teóricamente, como... conducir o andar en bicicleta y podemos hacer la práctica en un simulador, pero no es hasta que realmente estás ahí, que es cuando puedes aprender o poner en práctica. Entonces es complejo decir que fue o no fue pertinente.

### **¿Pero sentías que tuviste las herramientas necesarias?**

Lo puedo mirar como bajo óptica, si lo hubiésemos llevado a otro colegio mucho más academicista, mucho más estructurado podríamos decir que me faltó más lectura, por decir algo, profundizar más en textos o metodología para trabajar con textos o en la construcción de

rúbricas, pero yo justamente apelo a lo contrario, yo apelo a que la rúbrica enajena un poco la docencia entonces yo creo que es aceptable la formación que tuve en el sentido que me permite darme cuenta lo complejo que es, no encasilla ni me estructura a trabajar como robot y pasar materia, eso de pasar cosas. No, me permitió darme cuenta que es mucho más complejo de eso. Por eso hay que vivirlo.

### **¿Qué cosas mantendrías de tu formación inicial y qué cosas crees que se podrían modificar?**

Lo que mantendría sería, sin lugar a dudas, el trabajo interdisciplinario que se da porque creo que se enriquece mucho la labor de cada uno de las asignaturas algo que de algún modo se pierde por el tema de tiempo o el tema burocrático, el tema de planificación, el poder trabajar con profesores que no son de tu área, trabajar con el profesor de música, de arte y yo creo que filosofía da para eso para trabajar con todas las disciplinas entonces, lo que se da acá es justamente trabajar interdisciplinariamente, generamos proyectos de intervención pedagógica o de aula y entonces mezclamos filosofía con música y el cómo lo hacemos es generado a partir de las directrices de cada una de las asignaturas que comulgaban en el proyecto. Eso enriquece mucho y desparcela el conocimiento. Ocurre mucho que los chicos consideran que un hecho histórico ocurrió eso y entran a biología y no logran enganchar que el hecho histórico también se dio en un contexto donde había disposiciones, biológicas, filosóficas, políticas y cierta música, entonces tratar de hacer un poco más complementaria la educación. No sé si lo sacaría a cabalidad, pero no me ha sido funcional la tecnología, creo que está atrasada y bastante, creo que acá las tecnologías y las TIC están orientadas más que todo a ciencias pero TICs no es algo que se toca, cuando hay proyectos de tecnología y filosofía atrasados tipo “como llevar el uso del celular al aula de clase” cuando el celular ya está ahí.

### **¿Tú reforzarías esa área de las TICs?**

Si, lo llevaría más a actualizarse. No es realmente lo que está pasando, estamos hablando por ejemplo de programas como PowerPoint cuando ya está obsoleto, o sea estamos hablando de láminas fijas cuando los chicos tienen posibilidades de grabar con el celular. Entonces en eso está como desfasado.



## **Vamos a cambiar un poco de enfoque. ¿Cómo crees que perciben los alumnos las clases de filosofía?**

Yo creo que si uno se para delante de un curso con el fondo de telón o de pizarra, hablarles de filosofía creo que les patea, de hecho socialmente la filosofía es como fome, pero si uno llega y les empieza a hablar de una serie que ven ellos que puede ir desde los Simpson hasta otro tipo y les empieza a decir que las cosas que hacen ellos tienen elementos que la filosofía reconoce o analiza lo asumen muy bien, creo que es como despertar la capacidad que teníamos cuando chicos acerca de que nos gusta redescubrir cosas nuevas entonces cuando les planteas algo cotidiano pero desde otra perspectiva a lo menos quedan marcando ocupado entonces la filosofía queda mucho más entretenida tanto para ellos como para el profesor, porque es una lata también que el profesor se pare adelante y empiece a hablar y hable con la pared. Entonces cuando se hablan de cosas y se comparten experiencias de vida creo que funciona mucho más la clase, “chicos alguien vio esta película” o no sé, ayer Otero salió en las noticias hablando este tema de que hay gente con un CI más bajo por ser hijo de madre soltera, entonces ellos tienen Twitter, tienen Facebook, ellos ven esas cosas más que los profesores. Partir la clase de filosofía de ahí, de Facebook, de lo que chatean, ese tipo de cosas, algo que no es elitista ni de iluminados ni para pocos sino algo que está al alcance de todos y la clase se hace mucho más amena. Lo que sí es el pecado o la trampa... es que en tercer medio uno no hace filosofía, hace psicología y yo creo que la trampa que creo que muchos hacen es hacer psicología filosofada o psicología filosófica. Uno no es psicólogo así que uno no va a hablar, a dar respuestas a problemas psicológicos así que aunque sea en tercer medio uno igual la lleva a la filosofía y yo hago... básicamente lo mismo, tratar de hacerlo más cercano.

## **¿Qué importancia tiene según tú la filosofía en el ámbito escolar?**

Yo creo que no es ni más ni menos importante que otra asignatura. Creo que tiene la misma importancia, la diferencia es que tenemos más libertad. Es la libertad que tiene la misma asignatura para con los cambios, no sé, para decir que te da todo lo mismo o decir que no, en otras asignaturas no está eso, en matemática o aprendes matemática o aprendes. En filosofía no tienes que aprender filosofía, tienes que filosofar, y eso está al alcance de todo y en el fondo esa es la diferencia, no es que sea mejor o peor, sino que es libre.

### **Si tuvieras que contarme porque enseñas filosofía ¿Qué me dirías?**

Aquí aparece lo religioso, esa fe que uno tiene que a lo mejor diciendo un par de cosas, planteando un par de cosas, mostrando que la vida no es tan simple puede generar esta onda, el tema es que el cuestionamiento que los profesores de filosofía se hacen es si es realmente la vida tan compleja porque a veces uno mira para el frente y es súper simple, y los chicos también te dicen “pero profe, para que tanto atado” “si esto es simple, es así, funciona y todos felices” Entonces realmente para qué hacer la clase de filosofía, a lo menos para poner en cuestión si realmente es simple o compleja las cosas, después de eso uno tomara la decisión si “si la vida realmente es simple” o “la vida es compleja” pero decir que la filosofía no es útil .... Uno podría decir que la filosofía no es útil, que es lo menos útil que hay, pero permite un montón de cosas. Permite lecturas distintas de las cosas, permite entender las cosas de otra manera que no son peor ni mejor pero es otra manera y así de un modo te permite tratar de vivir con los otros, porque con o sin filosofía te das cuenta que no todos piensan igual, pero te muestra por qué viven distinto esa alteridad que se da en el aula de 45 estudiantes y los profesores que entran y salen y eso es lo que permite la filosofía.

### **¿En tu formación inicial se trató el sentido de la filosofía en la escuela?**

Sí, yo creo que el tema de “cómo es” a través de las formaciones interdisciplinarias teníamos dos didácticas. Compartiendo y trabajando en equipo y la vía especialidad. Allí era tema el tema, valga la redundancia, del sentido de la filosofía en la escuela, o sea ¿por qué enseñar filosofía en el colegio? Si uno hace una radiografía latinoamericana o mundial uno se da cuenta que son muy pocos los países que tienen filosofía en la escuela, es como “bueno y por qué la tenemos nosotros” si no es el más, o de los países más neoliberales, donde importa mucho más lo económico y tenemos filosofía en los colegios. En Chile no hay mucho estudio o bibliografía respecto a eso, y ahí uno echaba de menos, terminamos leyendo muchos españoles o eran estudios muy antiguos, de los 60 o 70, y todos sabemos que pasó en los 70 así que la pérdida de sentido era mayor aún. O sea, si había discusión, investigación y diálogo respecto al sentido y el consenso era contextual, o sea, no puedo decirte que el sentido era tal, como “el sentido es que los chicos sean sujetos políticos, críticos “ojalá, pero a lo mejor no es eso, sino que sean artistas o en un colegio técnico que sean buenos chef o secretarios o incluso, que entren a la sala. La idea de libertad de clase de filosofía, de poder hacer muchas

cosas en la clase de filosofía es el eje primordial para decir “si efectivamente tiene sentido hacer clase de filosofía” porque tienes la posibilidad de hacer varias cosas.

### **¿Sientes que tu labor en la escuela es significativa para tus estudiantes?**

Mira, si es significativa genial. Qué bueno que lo sea, pero para bien. Yo creo que toda clase deja una huella, siempre va a haber un profe que te marcó, siempre voy a recordar a un profe con cariño que nos enseñaba a lo mejor nada, pero que era muy buena onda o a un profe pesado pero que era muy hábil para cuestionar elementos históricos o qué se yo. Entonces yo creo que uno marca mucho a los estudiantes, desde la forma en que nos vestimos hasta lo que decimos, más en una sociedad donde la labor del padre está puesta en suspensión, donde los chicos van al colegio como una guardería, en una sociedad donde los chicos o imitan a los adultos de la televisión o a los que ven en el colegio, así que inevitablemente uno transmite algo como modelo, ojala sea siempre algo bueno.

### **Y ¿qué problemáticas encuentras en el contexto escolar en que te desarrollas ahora?**

Yo creo que el tema de la PSU es *el* tema, o sea no es como que “solucionamos la PSU, solucionamos la educación” pero como el tema de la PSU se relaciona con el tema del contexto socioeconómico, sociopolítico en el que vivimos hay que tener un buen resultado en la PSU para tener un buen puntaje para entrar a una buena universidad para estudiar una buena carrera y para tener plata, entonces, creo que ese es el gran escollo de la educación, aprender o memorizar elementos teóricos, formulas, ideas y después vomitar esto en una prueba y decir “he aprendido” cuando en realidad no se ha aprendido nada o no se enseñó nada, yo creo que en ese sentido el paradigma de aprender y enseñar se ve alterado por la PSU. “Usted es un buen alumno porque tiene puros 7” pero si vemos la prueba a lo mejor es pura memoria y los chicos, por experiencia cercana este año, en las pruebas de síntesis se las ingenian en un montón de formas para copiar y sacan 7 y dicen “pero si da lo mismo si esto es pura memoria y no me sirve para nada” entonces el gran problema es tener estandarizado el que tener un buen futuro es la PSU, todos quieren ir a U de algún modo, pero no por el conocimiento o porque te cambie como persona, sino porque te da un cartón que genera estabilidad y trabajo. Razón por la que tenemos un montón de Ues y un montón de institutos hoy en día. Da lo mismo estudiar en X universidad que en otra, lo importante es tener el cartón.

## **Caso 5**

**Año de titulación: 2011**

**Formación consecutiva**

**¿En qué año te titulas?**

Terminé el 2011 porque, entre una y otra cosa, pasaron hartas cosas, la suspensión no fue por un tiempo breve sino que se fue extendiendo, que sé yo, así que finalmente comencé en forma más sistemática y regular el 2005, más o menos hasta el 2010 que fue el periodo casi regular de la duración de la carrera.

**Luego que sales de la carrera ¿En qué tipo de colegios te desempeñaste?**

Empecé a trabajar antes de titularme y en realidad cuando yo egresé hice los trámites para poder hacer la práctica profesional en el xxx, de hecho fui y me aceptaron, comencé a hacer las primeras visitas al aula todavía solamente en observación, y estoy en ese proceso cuando mi profe guía me ofrece que me haga cargo de un curso en un colegio que él era profesor titular pero que tenía que dejarlo, así que lo hice, en el fondo mi práctica fue efectivamente ejercer como profesora inmediata digamos, él un par de veces fue y me observó y en base a eso pudo evaluarme. Pero comencé al tiro, es decir, no había terminado todavía mi práctica en sí y ya estaba trabajando en un colegio particular pagado de niñas, de Santiago Centro, el xxx.

**¿Cómo fueron tus primeras experiencias dentro de ese colegio?**

La verdad es que fue bastante más sencillo de lo que yo pensé que iba a ser, tiene que ver un poco con la estructura que mantienen estos colegios antiguos, de monjas más encima esos profesores que vienen les instalan un rollo que es relativamente atractivo, en cierta forma igual es fácil comenzar a avanzar y a ver en cierta forma cierto interés y ciertos resultados con los cabros, con las niñas en este caso.

**¿Y después te cambias de colegio?**

Estuve dos años en ese colegio, y en ese mismo colegio, el segundo año propuse y me aceptaron un proyecto para hacer filosofía para niños de 5° a 8° que lamentablemente fue un proyecto que duró ese puro año, porque fue hasta ese año no más que yo estuve en ese colegio, ahí fue un poco más complejo, es decir no fue todo lo satisfactorio, lo provechoso que yo pensé que iba a ser, en cierta forma, para que un programa de filosofía para niños sea bueno, provechoso, significativo, me parece que tiene que estar toda la comunidad educativa involucrada y comprometida, sino es contraproducente. Pero con la media ningún problema, súper bien.

Después de ese colegio y paralelamente me fui a trabajar en un colegio en san miguel, subvencionado, mixto, ahí era un poco más complejo, cursos más numerosos, pero no hay un elemento que yo te pueda mencionar que haya sido significativamente complejo o dificultoso

**Y entre las distintas realidades en las que has trabajado ¿Qué diferencia has podido ver?**

Bueno el año pasado en realidad para mí fue súper esclarecedor porque trabajé en un colegio acá en la florida, con cabros con vulnerabilidad y me fui a trabajar a un colegio a Ñuñoa, el xxx, y aparte trabajaba con los adultos los días sábados entonces tuve un abanico bastante amplio para poder captar y diferenciar distintas realidades, lo que más me asombraba fundamentalmente de los chiquillos era el capital cultural en el fondo que ambos traen como herramienta para poder avanzar en su aprendizaje, por ejemplo las niñas del Isabel la católica cuando yo llegué eran niñas q manejaban muchos conceptos filosóficos, que podían llegar y entablar un diálogo profundo, podían discutir si eventualmente tenían una discrepancia conmigo, plantearlo, pero que finalmente uno se da cuenta que tiene que ver con todo el patrón cultural que traen ellos, justamente que no se ven en los otros cabros, los cabros de la florida, son el más vivo ejemplo del vaciamiento cultural que yo siento que existe, un poco post dictadura, que es como hace el sujeto, que finalmente vino con toda esta fractura social, política, cultural que yo lo vi reflejado en los cabros con muy poca capacidad de abstracción, de pensarse a sí mismos o al otro, o no sé, yo les tiraba rollos...ahí me fue un poco más difícil, no es que no trabajaban, si no que pudieran hacer esa reflexión, incluso para mí fue súper impactante al principio porque cabros de 17, 18 años, se supone que es el momento cuando tú

tienes todo ese ímpetu, esas ganas de cambiar el mundo, que se yo, y no lo vi, no estaba, entonces para mí era increíble y ahí pensaba, pucha si efectivamente ser joven y no ser revolucionario es una contradicción biológica o sea, aquí yo lo veo plasmado y ahí bueno de a poco fuimos agarrando trote, algunos pescaron algunos no, muchas veces lo que yo les decía era difícil verlos en su cotidiano, en lo que tenían en la casa, había una niña que me decía “pucha profe es interesante lo que usted habla, pero yo quiero se estilista para mí el colegio es un trámite da lo mismo. ¿De qué me va a servir?”

**Dentro de eso. ¿Cómo sentiste el entorno, a los otros profesores, cómo era tu realidad laboral más allá de los estudiantes?**

Me decepcioné bastante, fundamentalmente en ese colegio, en realidad porque siento que muchas veces los colegas tienen una postura sumamente resignada a lo que pasa, en más de una oportunidad tuvimos encontrones con unos colegas, y cabros jóvenes, que le dan vuelta todavía de que tenemos que normalizar a estos cabros. ¿Normalizarlos de qué? Los cabros son normales, lo que hay que hacer es entregarles herramientas, entonces claro yo vi muy poco esa postura comprometida y de dirección en los colegas.

**Y en el otro colegio ¿Era mucha la diferencia para ti?**

Sí, yo creo q tiene que ver un poco con el clima laboral, con la relación humana que se establecía con los colegas, en este colegio, en xxx, siempre hay una muy buena disposición muy buena energía de los profes, están todos contentos, trabajan con las cabras, las ayudan, porque justamente están enfocados a eso, todos remando para el mismo lado, se entiende que la educación no tiene que ver con cuánto les exigimos a los cabros para que rindan en el SIMCE, es otro elemento más, hay otras cosas también, para mí fue súper palpable la diferencia.

**Y en el sentido metodológico. ¿Cómo fueron estas primeras experiencias?**

O sea, yo siento que cuando uno recién comienza a ejercer como profe en realidad tiene muy pocas herramientas, siento que efectivamente las universidades se enfocan mucho a intentar profundizar en la especialidad, pero en término metodológico son re pocas las

herramientas que tenemos para aportar absolutamente a la problemática educativa dentro de la sala de clases, o sea yo siento que finalmente los profesores nos vamos formando en la marcha, en la experiencias, el cotidiano, dándote cuenta de las falencias, las ventajas, las desventajas que se van expresando en la sala de clases, pero así como grandes recursos metodológicos, lo que más yo utilicé pero no sé si fue una cosa que me entregó la universidad, sino que, tenía que ver en como yo le estoy contando yo a estas chiquillas o chiquillos, que les haga sentido, o sea, la metodología que yo utilizaba tenía que ver fundamentalmente con concretar ciertas cuestiones, si estamos hablando de conceptos filosóficos, cómo eso se expresa en la realidad, observar allí en donde estamos circunscritos en vez de cuestiones tan abstractas que a los chiquillos no les hace tanto sentido.

**Dentro del mismo contexto ¿Cuáles crees que fueron tus principales fortalezas y debilidades al llegar a hacer clases?**

Es extraño, cuando uno tiene que hablar de las fortalezas, claro, yo puedo vislumbrar algunas, pero yo soy súper crítica conmigo misma, así que siempre estoy pensando qué puede ser perfectible y se puede mejorar, pero siento que las fortalezas que no se reducen sólo a mí, sino que a muchos profesores que tienen el compromiso de que tu rol no sea un mero repetidor de contenidos sino que lo que tú intentas enseñar a los cabros tenga significancia para ellos, tal vez una de las fortalezas pueda ser reconocer al otro como un sujeto válido no desde la imposición de contenidos, sino que desde el compartir de mostrar una perspectiva distinta, trabajar la empatía.

Y debilidades...es que siempre estoy mirando mis debilidades, tal vez tenga que ver un poco con lo que tú mencionabas de la metodología, tener que ir en el trote ahí buscando, no tenerlas a la mano a priori.

**Bueno, dentro de eso que me mencionas de las metodologías ¿Crees que tu formación inicial fue pertinente, fue adecuada de acuerdo a lo que tú necesitabas para hacer clases?**

En xxx yo tuve un par de ramos de educación que fue investigación educacional y didáctica, y esos ramos fueron buenos, porque trabajamos con un equipo de profes no sólo con uno sino

con un equipo, entonces hicimos mucho análisis de la contingencia nacional en términos educativos, eso fue súper útil.

**¿Me podrías contar un poquito más como eran esas asignaturas que tú dices que para ti fueron significativas?**

Mira en ese ramo que te mencioné, parece que es investigación, se daba la característica que ahí convergían un montón de cabros, los que estaban terminando, los que estaban convalidando ramos, entonces era un grupo grande y súper heterogéneo de gente, y trabajamos con gente de xxx, de xxx.

Este curso, en sí era mucha discusión de lo que pasaba, la revolución pingüina, las distintas realidades, los colegios emblemáticos, como los colegios utilizan en términos casi propagandístico el SIMCE, el resultado PSU. Entonces ese ramo yo creo que como estudiante nos sirvió mucho, justamente esa sensación de que no podemos ser profes para simplemente seguir reproduciendo un sistema o contenido sino que estamos evidenciando todas las falencias que tiene la realidad educacional chilena, que sabemos que estamos bastante mal en el fondo entonces fue súper enriquecedor compartir experiencias, aparte que casi todos veníamos de colegios distintos, muchos eran particulares, yo venía de un emblemático entonces ahí habían muchas experiencias vivas, que fue súper útil, aparte la experiencia de estos profes, fueron enriquecedoras.

Después continuamos con uno de estos profesores en didáctica, que en cierta forma nos entregó ciertas nociones de cómo orientar las clases, qué es lo que quiere transmitir, cuál es tu objetivo y cómo se intenciona la clase, qué es lo que yo quiero provocar con lo que estoy enseñando, que no sea algo vacío, que tenga profundidad, que tenga sentido y que sea reconocido por estudiantes.

**¿Y eran sólo estudiantes de filosofía?**

Ahí éramos solo estudiantes de filosofía



**¿Qué aspectos crees tú que se deberían reforzar y cuáles se deberían de mantener dentro de tu formación inicial?**

A ver, en términos de la especialidad misma, de filosofía, de los temas tratados, de los autores estudiados, bueno, xxx está formando una nueva escuela de filosofía, pero cuando yo estudié era súper buena en realidad, es decir, xxx lograba hacer una mirada súper integral de la filosofía desde lo clásico, post modernidad, hasta los autores contemporáneos, y siempre con bastante profundidad, reflexión, eso me parece que debería continuar de darse, esta nueva emergencia de la carrera, profundizar, me parece que es súper útil, yo no sé si será sólo el xxx, o son todas las escuelas de educación con los profesores que están formando, o sea tengo la sensación de que si estoy preparando profesores, no los puedo preparar para una cuestión así azarosa, sino que para la realidad que vivimos como país, creo que se pasa por alto un poco.

**En tu formación inicial, ¿Se trabajó en algún momento el sentido de la filosofía en la escuela?**

Si, lo trabajamos, y creo que lo trabajé en la xxx, filosofía en la escuela, hicimos unos análisis de los profesores de las escuelas incluso, los fuimos a observar.

No recuerdo mucho, sé que lo trabajamos, que fuimos a las escuelas, que conversamos con los profes, los alumnos. Hicimos una suerte de observación tanto de los estudiantes como de los profesores de filosofía y como esto se llevaba a cabo en la sala de clase

**Más allá de eso te acuerdas o te quedaste con alguna de reflexión, ¿Para qué filosofía en el colegio?**

No sé si la respuesta la obtiene uno de forma inmediata, si decir apenas estás como experimentando a que ella piense sino que, claro uno entra a la carrera sabiendo que la filosofía es súper relevante, súper necesaria, qué sé yo, la formación de pensamiento, etc. Pero el sentido mismo de la filosofía en la escuela finalmente yo creo que la obtienes uno cuando vivencia el proceso de formación y cuando posteriormente estas ejerciendo te das cuenta cual es el sentido que tiene la filosofía en la escuela, es decir, yo no llevo mucho

tiempo de ejercicio, llevo tres años, pero siento que en estos tres años he podido evidenciar y palpar claramente la necesidad de que la filosofía se asiente en la escuela, es decir, yo logro darme cuenta que los alumnos puedan hacer uso, a lo mejor no tanto de conceptos filosóficos sino que efectivamente la crítica y reflexión como cuestiones filosóficas si tengan sentidos en la escuela, es decir, a partir de la reflexión o trabajo colectivo, no sé si estoy siendo redundante, como es que se hace necesario que la filosofía, ni siquiera como algo puntual, si no transversal, es decir, la filosofía tiene sentido en la escuela en el momento en que estamos educando personas que tienen reflexión es y son capaces de pensar por sí mismos en forma individual y colectiva. Que pueden cuestionar, pueden cuestionarse, pueden proponer, etc.

### **¿Crees que hay un pensar de la filosofía desde la escuela?**

Sí, creo que hay un pensar desde la escuela, es decir, la escuela es el primer peldaño que tienes en la construcción de este ser que está empezando a vincularse con el mundo, me da la sensación que la escuela es como un trampolín en donde uno debería sembrar el germen del pensamiento filosófico, me parece que tiene sentido, de hecho, de la escuela y desde siempre, o sea, te lo digo pensando en que la filosofía en tercero y cuarto medio, son asignaturas que se presentan súper tardías, a lo mejor debiera ser más temprano, debieran tener una vinculación más precoz con la filosofía, la escuela segmenta mucho el conocimiento, matemáticas, sociales. Pero la filosofía permitiría hacer una integración de todo esto conocimiento también, visto de la curiosidad, el interés, las pasiones que sienten de las cosas que los rodean.

### **¿Y sientes que hay un aporte de las universidades para que eso se llegue a concretar?**

No, creo que no, no estoy segura.

### **¿Hay alguna relación, algún vínculo entre universidad-escuela?**

Mira no sé, yo lo veo un poco dissociado, lo uno de lo otro, tal vez el vínculo más cercano que tienen es cuando finalmente la universidad va otorgando los profesionales para que vayan refrescando los contenidos, el aprendizaje, viceversa no lo creo.

A lo mejor hay muchas propuestas pero no sé si se pueda concretar algo así como lo que te estoy planteando, que es mi pensamiento, sé que xxx a través de la xxx, hace mucha investigación respecto a educación, de política educativa, ellos sí tienen cierta vinculación con las escuelas, con charlas, pero no sabría decirte si más allá veo una vinculación universidad-escuela.

**¿En tu universidad puntualmente tú la veías?**

Podría ser, si, podría ser.

**¿En qué punto tú ves ese podría ser?**

Porque, en xxx igual hay muchísimo potencial en términos de construir en términos sociales, educacionales, etc. Entonces en generar instancias, espacios donde la universidad se vincule con la escuela no me parece una cuestión descabellada ni lejana, capaz que se intente, lo reconozco, pero yo creo que si se podría llevar estos conocimientos, estas visiones a la escuela, incluso no sólo a los estudiantes si no que para compartir con los colegas, en términos de discusión, otorgar nuevas miradas, etc.

**¿Pero en tu experiencia no lo alcanzaste a vivir?**

No

**Vamos ahora a avanzar en cómo ha sido tu relación, ya en tu práctica ¿Cómo crees que perciben los alumnos la asignatura de filosofía, considerando tus distintas realidades laborales?**

En realidad es súper relativo, por ejemplo, para los adultos es fascinante, ellos plantean “Pucha, que lástima habernos perdido esto de jóvenes” Hay toda una atracción que sienten hacia los temas que se plantean que es maravilloso, ahora, en el colegio particular, en el Isabel la Católica, hay súper buena disposición, se trabaja, se aporta en términos de experiencia, reflexión, bien. En el colegio de la Florida, igualmente relativo, porque son cursos más amplios hay algunos que se vinculan apasionadamente, hay otro que no pero tiene que ver con esto que te mencionaba anteriormente, es súper ajeno a su realidad, por ejemplo, vamos a ver

a Platón, lo inteligible, o sea, ¿Qué carajo es eso? es decir, si yo converso con usted profe aquí, ya, lo entiendo, pero me voy a la casa y lo único que hago es ver el reality y mi mamá ve el matinal, y mi papá no está en la casa en todo el día, y mis amigos ven el reality, entonces es casi como que ese acercamiento que logran tener en el colegio se ve disminuido después o se apaga con esta realidad, aparte que los cabros lamentablemente tienen pésimos hábitos de lectura, por lo tanto tienen súper mala comprensión de lectura. Si yo les planteo un texto para muchos de ellos es súper complejo, entonces se encuentran con esa dificultad, no sé si a ti alguna vez te pasó, que los chiquillos dijeron “Es que estoy pensando mucho, la cabeza me da vueltas” yo no sé si sea disgusto, yo creo que tienen esa dificultad por la experiencia misma que ellos viven, por su contexto un poco.

### **¿Qué importancia crees tú que tiene la filosofía en el ámbito escolar?**

Es crucial siento yo, es decir, que lástima que sea al final de la etapa escolar, para algo existe algo, es decir, este soy yo, y cuestionarse, quien soy yo, soy más que un hombre, soy mi contexto, mi historia, mi memoria, y si no fuera por eso, y no sólo en el sistema educativo, si no político, social. Si no fuera por eso o sea, si ya somos una sociedad que nos cuesta pensar un poco, sería muchísimo más pobre en términos culturales.

### **¿Para qué crees que enseñas filosofía?, me mencionaste en algún momento que se había conversado eso en didáctica que había una intencionalidad, ¿cuál es tu intención?**

Mira, sabes, yo creo que no es sólo una intención, uno no viene aquí con la verdad, muchas veces uno puede tener esa intención de decir cosas pero la idea está en el sentido, pero puede ser que no, lo que yo busco en mis clases, los chiquillos vienen de un sistema súper estructurado, en donde lo único que vale son resultados cuantitativos, evidenciables, observables, etc. Se deja absolutamente de lado lo que tiene que ver con sus deseos, pasiones intereses, incluso lo que pueden ellos aportar a todos estos medios observables, o sea lo que el cabro opine vale un poco.

Entonces mi intención como profe de filosofía es intentar quebrar este sistema, es decir, yo no estoy trabajando ni con fotos ni con números, sino que con personas, que si yo les planteo una idea tienen cosas que aportar, que decir, o que refutar, discutir o que valorar o que no. Se

puede establecer ese diálogo, esa es mi intención, que los chiquillos puedan establecer ese diálogo donde lo que tengan que aportar valga, y otra cosa que a veces lo menciono, justamente cuando me dicen, ¿Para qué sirve la filosofía? A los cabros le dicen todo el rato ya, este es el camino, estos son los contenidos de primero básico a cuarto medio, y esta es “la verdad” esto es lo que en cierta forma nos hace ser racionales, como si tuviera que ver en acumular los contenidos que nos pasan en el colegio, entonces claro, yo les planteo que en realidad, yo siento que la intención que realmente yo les puedo dar es que los cabros cachen que, si hemos mirado todo el rato así, se puede cambiar la perspectiva, es como abrir una ventana, si siempre miramos por la puerta, abramos la ventana y vemos que es totalmente diferente, entonces hagamos esa perspectiva que nace desde los cabros también, como la intención que le intento poner a la clase.

### **¿Y crees que te resulta?**

O sea siento que me ha resultado, me pasó con un grupo que en el fondo eran súper pocos chiquillos, que trabajamos por ejemplo, vimos filosofía latinoamericana, y el hecho de plantearles este tema, que es un tema novedoso para ellos y que se hayan sentido reconocido en todo lo que estudiamos, y que les haya hecho sentido analizar por qué tenemos esta forma de abordar el mundo, y que hayan sido capaces de ellos mismo crear cuestionamiento y apasionados, “profe veamos este autor, veamos este video”, o sea, en ese sentido yo siento que por lo menos lo que he intentado poner sobre la mesa, vi rendimiento filosófico, eso fue fantástico.

### **Al principio me hablabas de estas distintas realidades en las que habías trabajado. En la universidad, en tu preparación inicial ¿Cómo te prepararon para abordar estas distintas realidades o no hubo preparación?**

Creo que no hubo preparación para abordar distintas realidades, tengo una sensación de que fue una formación súper única, es decir, esto es lo que somos, estas son nuestras propuestas, nuestras ideas, lo que vamos a trabajar. No recuerdo que se haya trabajado de forma diferenciado según la realidad

Había contexto más allá de que claro, realidad vulnerable, como enumerada pero...

### **¿Se trabajaba frente al contexto escolar?**

No, creo que no

**¿Y eso a ti te implicó alguna dificultad o sientes que eso lo trabajaste bien después?**

Al principio claro, igual no sé si es difícil, siento que tiene que ver con estar preparado, a lo mejor si uno estuviera bien preparado no se le ocurriría en pensar la palabra difícil pero tiene que ver con que, bueno, no tengo esta preparación, pero lo que me pasa es que, al principio no sé cómo abordarlo, siento que igual lo resolví digamos, pero así como preparación, no tuve, lo que si te quería hacer un alcance, yo no sé si sea más cómodo trabajar en un colegio particular, porque todas estas dificultades que se me presentaron en el colegio de la florida, más que con los cabros tiene que ver con la institución en sí, no con los chiquillos, tiene que ver con una cuestión de que se vayan habituando, ellos también pueden responder de mejor o peor manera, siento que tiene que ver con esta incomodidad de lo los colegios que sienten que la filosofía es relevante, que tenemos que llenar el currículum, pero listo, si tenemos actividad, dejémoslo para el horario de filosofía, total, da lo mismo, como no se mide la filosofía a los cabros les va mal.

**¿Pero no se mide en qué sentido, en sentido PSU?**

Claro, las pruebas de medición nacional, a eso me refiero, o sea, estamos claros que en los colegios cuáles son las asignaturas que se miden.

**¿Qué problemáticas encuentras tú en los distintos contextos escolares para tu desempeño?**

Bueno, con los adultos, creo que ninguna problemática, ese es un mundo totalmente distinto, no es comparable a estas dos realidades.

En el Isabel la católica ningún problema, en el colegio de La Florida si hay problemas pero como te digo, no emanan de los chiquillos, si no que yo sentí personalmente una dificultad que se generaba a partir del desinterés, de tener poca deferencia con la asignatura de filosofía, o sea, da lo mismo, hacemos la operación Daisy el día de filosofía, y hacemos ensayo PSU cuando hay filosofía, eso es lo que dificulta el desempeño o que dificulto mi experiencia.

**¿Tú sientes que lo veían como una asignatura menor?**

Si, sin duda.