

ACCIONES DOCENTES: SABERES EN PUGNA

TEACHING ACTIONS: STRUGGLING KNOWLEDGE

MARCELA GAETE VERGARA

Dpto. Estudios Pedagógicos

Universidad de Chile

Santiago, Chile

magaete@uchile.cl

Recibido: 03/10/2011 Aceptado: 17/10/2011

RESUMEN

El artículo presenta algunas reflexiones en relación a la tríada saber, discurso y acción docente, que constituye parte de los resultados de una investigación doctoral, cuyo propósito es comprender el sentido, que han construido los profesores de filosofía en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y que subyace en la configuración de un saber para la escuela. La investigación de carácter cualitativa y hermenéutica utiliza como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad y análisis de materiales didácticos de autoría de los docentes participantes del estudio.

Los principales resultados indican que existe una tensión permanente entre los saberes docentes provenientes de los dispositivos pedagógicos institucionalizados que obedecen una racionalidad instrumental con aquellos saberes que son configurados desde la experiencia íntima con la disciplina y su enseñanza. Tal tensión, evidencia que los docentes no son simples aplicadores de teorías o currículos sino que van constituyendo saberes no legitimados desde las formaciones discursivas dominantes. No obstante, tales saberes se mantienen en la esfera privada, pues la escuela y la formación docente no dan espacios para que los maestros puedan narrar sus acciones, y con ello, constituirse en sujetos políticos.

PALABRAS CLAVE

SABER PEDAGÓGICO, ACCIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN COMO PRAXIS POLÍTICA

ABSTRACT

The article presents some thoughts related to the knowledge, discourse and teaching action triad, which constitutes part of the results from a PhD research. Its purpose is to understand the sense that philosophy teachers have built in relation to both learning and teaching of this subject, underlying in the shaping of knowledge for the school. As data collection techniques, the qualitative, hermeneutical research uses in-depth interview and analysis of the participants' teaching materials.

The main results show that there is a permanent tension between the teaching knowledge coming from institutionalized pedagogical mechanisms obeying an instrumental rationality and the knowledge that is shaped from the intimate experience of the subject and its teaching. This tension shows that teachers are not just theory or curriculum practitioners, but

they are creating illegitimate knowledge from dominant discursive formations. Nevertheless, those knowledge are kept in the private sphere, because neither school nor teacher training programs generate the appropriate circumstances for teachers to tell their actions, and by doing this, constitute themselves as political subjects.

KEY WORDS

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, TEACHING ACTION, EDUCATION AS A POLITICAL PRAXIS

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta algunas reflexiones en relación a los saberes docentes, que constituyen parte de los resultados de una investigación doctoral de carácter cualitativa, cuyo propósito es comprender el sentido, que han construido los profesores de filosofía en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y que subyace en la configuración de un saber para la escuela (Gaete, 2008).

La problemática central de la investigación refiere a la situación que vivencian los profesores de filosofía en Chile, marcada por una fuerte devaluación social del saber filosófico, en una escuela que se ha transformado paulatinamente en el lugar de formación para el mercado de transacción de saberes: saberes-instrumentos, donde los docentes más que formadores serían informadores de saberes potencialmente utilizables por los clientes escolares (Tardif, 2004). Bajo este contexto, desempeñarse como profesor de filosofía en Chile, se torna especialmente difícil, puesto que la filosofía no es cotizada en el mercado de los saberes nacionales.

Además, los saberes de los profesores de filosofía son menospreciados desde el propio campo disciplinar, donde los expertos –licenciados, magísteres, doctores en filosofía– son los que gozan del prestigio académico. Este fenómeno moderno de especialistas y súper especialistas en filosofía aparece en Chile a mediados del siglo XX, con la institucionalización formal de la disciplina a través de las universidades, donde se delimitó el campo y su especialización con la entrega de títulos y grados. En este proceso, el quehacer filosófico nacional cierra sus filas a temas muy específicos y crípticos (Estrella, 1999), que no constituiría el campo de quienes se dedican a la pedagogía, profundizando la devaluación del saber filosófico de los docentes del área, que corre a la par con la depreciación paulatina del rol y saber docente. En consecuencia, las decisiones curriculares son adoptadas por los expertos y por diversos agentes políticos, y no por los docentes, que sin embargo, son los sujetos sociales de desarrollo curricular y quienes además convierten en práctica cotidiana el currículo (De Alba, 1994).

Ante este escenario, es relevante preguntarse por los saberes que los profesores de filosofía ponen en juego en su quehacer cotidiano y por el sentido que otorgan a su práctica, de tal modo de aportar en el repertorio de conocimiento y experiencias para la formación del profesorado, que no se centre en lo que los profesores deberían hacer y saber –propio del paradigma eficientista– sino de lo que son, hacen, saben y significan.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

La acción educativa, es una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas. En tanto actividad racional, puede enfocarse

desde una racionalidad técnica-instrumental o práctico-reflexiva. Para la primera la enseñanza se concibe como un conjunto de instrucciones; el saber como un listado de contenidos organizados en asignaturas independientes; el docente como un funcionario que transmite información y el estudiante como receptor y reproductor de contenidos. De este modo, una pedagogía basada en la racionalidad instrumental se construye en la simplicidad, en la fragmentación del conocimiento, bajo un modelo proceso-producto. Una pedagogía así entendida considera la enseñanza como intervención técnica, la investigación como cuantificación y la formación de profesores la realiza siguiendo un modelo de entrenamiento disciplinar. En esta visión la realidad social está trivializada, de modo tal, que es objetivada, sujeta leyes, determinada y controlada. Por ello, no se considera los significados y las interpretaciones que los individuos hacen de la realidad y, en consecuencia, las creencias, percepciones, sentidos que los docentes dan a su acción pedagógica no son consideradas en las investigaciones ni en la toma de decisiones respecto a la enseñanza.

No obstante, con el desmoronamiento del campo tradicional de la epistemología positivista, se plantea una apertura a diferentes "objetos epistémicos", en especial, al estudio de los saberes cotidianos, sentido común, sistemas de acción y conocimientos de los profesionales, de tal manera que se inaugura una línea de investigación (Schön, 1983; Medina, 2001; Montero, 2001; Mercado, 2002; entre otros) en el ámbito de la epistemología de la práctica profesional, entendida como el "estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas" (Tardif, 2004:188). De esta manera, la práctica se convierte en un ejercicio de investigación, situado en un marco de referencia (creencias, valores, teorías) en la que los docentes dan sentido a lo que hacen.

2. 1. Los saberes docentes

La concepción antes expuesta trae como consecuencias que el saber docente sea entendido como un conjunto de conocimientos, creencias y valores que guían las acciones y que se adquiriría en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional. Los innumerables trabajos sobre el oficio de enseñar ponen de manifiesto la importancia de las experiencias familiares y escolares. Incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar, los docentes ya saben lo que es la enseñanza por su historia escolar. Es más, muchas investigaciones (Zeichner, 1993; Gilroy, 1997; Mercado, 2002; Tardif, 2004) señalan que la formación inicial a veces ni siquiera llega a transformar los saberes anteriores.

Enseñar sería entonces, movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto, la acción docente sería un espacio de "reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica" (Mercado, 2002:17).

No obstante, tras largas décadas de investigación educativa y pedagógica desde una racionalidad técnica, se ha intentado proporcionar a los docentes diversas teorías que sirvan para modelar y estructurar su práctica, esperando que los profesores simplemente apliquen los saberes disciplinarios –entregados por las universidades– y los saberes curriculares –dictaminados por los programas de estudio–, olvidando que no solo estas formaciones discursivas orientan la práctica

docente, sino que también lo hacen las historias de vida personales y la experiencia concreta en las aulas, que sirven de filtro para interpretar y resignificar los saberes objetivos, deviniéndolos en un nuevo saber propio del docente.

Al respecto, una serie de investigaciones (Montero, 2001; Mercado, 2002; Tardif, 2004) señalan que los saberes docentes:

1. Dependen tanto de las condiciones sociales e históricas en las que estructura el trabajo como de la formación universitaria, la socialización profesional, la experiencia en el oficio.
2. Están relacionados con el otro, en la medida que la acción profesional está estructurada en función de la transmisión de la materia y ligados a la interacción con los alumnos.
3. 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).
4. Son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones, los que son aprendidos rápidamente en los primeros años de trabajo, siendo jerarquizados por su valor referencial hacia la enseñanza, por ejemplo, es más importante saber manejar la clase que conocer las funciones administrativas.

Este enfoque del saber, se basa en un modelo intencional del actor humano, que no es una máquina ni un autómatas de las leyes sociales, sino que orienta su acción por objetivos, proyectos, finalidades, significados, las que se han ido configurando desde la práctica cotidiana y se plasman en la selección de los materiales de enseñanza, las planificaciones de clases y actividades de aula. En este sentido, no basta hacer algo para hablar de *saber hacer*, es preciso que el actor sepa por qué lo hace. Estas exigencias de racionalidad del saber implican que "el mejor método para tener acceso a esas exigencias de racionalidad presentes en el hablante o en el actor, consiste en preguntarle *el porqué*, es decir, las causas, las razones, los motivos de su discurso o de su acción" (Tardif, 2004:147).

El saber entonces, poseería una cierta existencia objetiva que residiría en las razones, los discursos, los lenguajes, los argumentos que desarrollan los docentes para apoyar sus actos. Tales saberes tienen la característica de ponerse en juego en el discurso a través de las razones argumentativas que manifiestan ante la pregunta qué y por qué realizan tal o cual actuación pedagógica.

2. 2. Saber, discurso y acción docente

Acceder a los saberes docentes implica entonces, indagar en el discurso de los profesores referidos a su acción docente. Pero, la noción de discurso es polisémica, por lo que puede abordarse desde diversos enfoques. En este estudio se opta por explorar el discurso de los docentes desde tres perspectivas de análisis. Según la primera, el discurso es considerado como simple enunciación, es decir, como el conjunto de enunciados con cuales los docentes de filosofía se refieren a su actuación pedagógica en el aula, dando origen a cuestiones tales como: ¿Qué dicen los docentes en relación a sus decisiones y actuaciones pedagógicas? ¿Cómo responden a la pregunta que hace Ud. en el aula y por qué lo hace? Las respuestas

a estas interrogantes permiten describir de qué manera los docentes se refieren a su práctica y qué argumentos utilizan para fundamentarla.

Una segunda noción de discurso, a la que se apela en el análisis de los enunciados de los docentes, es la de práctica discursiva, es decir, considerar el discurso como "el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales" (Íñiguez, L, 2003:99). Bajo esta conceptualización no todo enunciado es discurso, solo lo es, aquella práctica lingüística de los docentes que corresponde a enunciaciones que constituyen un texto, el que es tal, cuando ha sido producido como dispositivo de enunciación al interior de una institución que las impone, y por tanto, reveladora de condiciones sociales, políticas, históricas, ideológicas, compartidas por una comunidad y que implican ciertas creencias y valores. Así, todo discurso o texto discursivo no es independiente al contexto social –espacial e histórico– en que es producido.

Los docentes que enuncian un discurso en tanto práctica social no lo hacen desde el lugar de la propia subjetividad, sino en tanto locutores de un texto producido en otro lugar y que actúa como dispositivo "que delimita el ejercicio de la función enunciativa, el estatus del enunciador y de los/as destinatarios/as, los tipos de contenidos que se puede decir, las circunstancias de enunciación legítimas para tal posicionamiento" (Íñiguez, 2003: 105). Desde esta noción de discurso, cabe analizar cuáles son dichas prácticas discursivas y cómo actúan en el presente dichas, dando respuesta a la pregunta: ¿Qué textos o formaciones discursivas se encuentran presentes en el discurso que configura –argumenta, justifica y caracteriza– la acción pedagógica de los docentes? El objetivo en este caso consiste en develar el lenguaje como una práctica constituyente y regulativa y el papel que juegan las instituciones como dispositivos de enunciación presentes en los discursos y prácticas de los profesores de filosofía.

No obstante, la palabra de los individuos no solo es portavoz de las configuraciones discursivas instaladas socialmente, sino que también es portadora de la propia voz, en tanto relato de una vida. Desde esta tercera noción, el discurso es considerado como narración de la acción (Arendt, 1993; Ricoeur, 2003; Bárcena y Mélich, 2000).

En el texto "La Condición Humana", Ana Arendt reivindica la estrecha relación entre discurso y acción como pilares irrenunciables del ser humano concebido como ser político por excelencia. Relación que a partir de la modernidad se fractura, puesto que "el interés se desplazó de la acción al discurso, entendido más como medio de persuasión que como específica forma humana de contestar, replicar y sopesar lo que ocurría y se hacía" (Arendt, 1993:49). En este sentido, no toda enunciación es discurso, ni toda actividad acción, puesto que el ser humano realiza diversos tipos de actividades que no pertenecen a la esfera de lo político, como la labor y el trabajo, las que tienen finalidades distintas a la acción. La primera, refiere a las actividades que involucran la supervivencia básica y biológica del hombre y la segunda, a las actividades que comprometen la fabricación de objetos útiles o bellos. Todo hombre puede hablar desde alguna de estas esferas, pero no por ello tiene voz ni discurso, como es el caso del esclavo, el prisionero, el sometido o el trabajador masificado.

En cambio la acción, en tanto política, implica la libertad de pronunciación del mundo, diría Paulo Freire, es decir, la capacidad de tener voz y discurso en la esfera pública. Pero la modernidad no distingue sino que confunde la labor –que pertenece a la esfera de las actividades familiares– con la acción –que pertenece a la esfera pública– dando lugar a una nueva categoría: lo social. Así la política reinterpretada

desde la esfera social, comienza a interferir en el mundo familiar, limitándose a la administración de la economía de los pueblos y no al ámbito de la libertad.

“Para nosotros esta línea divisoria [entre familia y política] ha quedado borrada por completo, ya que vemos el conjunto de pueblos y comunidades políticas a imagen de una familia cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional... La esfera de la *polis*, por el contrario, era la de la libertad, y existía una relación entre estas dos esferas, ya que resultaba lógico que el dominio de las necesidades vitales en la familia fuera la condición para la libertad de la *polis*. Bajo ninguna circunstancia podía ser la política sólo un medio destinado a proteger a la sociedad” (Arendt, 1993:42-43).

Esta intervención de la política en la vida cotidiana de las personas, las subyuga al control de quienes ostentan el poder político. Poder, que se encuentra distribuido entre diversos individuos, grupos, instituciones y Estado, y que puede llegar a regular la vida y actuaciones cotidianas de los individuos, incluso las más mínimas. Foucault (1998) acuña el término *biopoder* para señalar las íntimas relaciones entre el poder y el cuerpo, siendo la tortura una de sus máximas expresiones, junto con todo tipo de modelamiento de la conducta. El *biopoder* podría entenderse también como “otra forma de «totalitarismo democrático», cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación... [Lo que da lugar] a una pedagogía de la programación, de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder. Una pedagogía tecnológica en definitiva”. (Bárcena y Mélich, 2000:43-44).

En consecuencia, es posible establecer una distinción entre acción docente y quehacer o trabajo pedagógico. La primera transforma al sujeto docente en *Homo politicus* y la segunda en *Homo faber*. En este último caso, se espera del docente que ejecute un trabajo en función de la producción programada del *Homo laborans*, es decir, de sujetos sin discurso político, cuyo propósito sea la subsistencia material en pos de una mejor calidad de vida, dada por el consumo de bienes.

Por el contrario, el docente en su dimensión política realiza siempre una acción temporal, impredecible en sus consecuencias e irreversible, de allí su radical eticidad. La acción de un docente con sus estudiantes irremediadamente impacta, genera nuevas acciones y reacciones, es decir, genera una historia de la que es su personaje, y en cuanto tal, es acción narrada.

Es importante destacar dos ámbitos fundamentales del relato: la actuación del agente por una parte y la acción narrada por otra. En esta última el narrador no corresponde al agente de la acción, sino que éste se transforma en el personaje de una obra, que configura el sentido de la actuación en el relato (Bárcena y Mélich, 2000). La sola actuación no configura narración, es mero devenir. De allí, que el silencio se transforme en un dispositivo eficaz para negar la posibilidad a los docentes de ser verdaderos actores y narradores-autores en la esfera pública.

Lo anterior es fundamental porque “la acción es reveladora de quien es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción aparecemos ante los demás...” (Bárcena y Mélich, 2000:66) y ante uno mismo. Desde esta perspectiva cabe preguntar si los docentes relatan la historia de su vida en las aulas, y en esta medida sí levantan un discurso de su acción que les permita asumir la docencia como praxis política.

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, cuyo intento es develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida de los sujetos. Es un estudio por la naturaleza esencial del fenómeno y cómo éste es dado a la conciencia, permitiendo obtener descripciones de las experiencias -tal y como las viven los sujetos- y levantar marcos interpretativos a partir de allí.

La muestra, de carácter intencional y no probabilística, considera dos criterios: accesibilidad y máxima amplitud. De acuerdo al primer criterio se invita a participar a profesores guías de prácticas profesionales del Dpto. de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile del área de filosofía. De acuerdo al segundo, se seleccionan cuatro profesores de distintas edades, género, formaciones y experiencias. De tal modo que los profesores entrevistados tienen entre 7 a 30 años de experiencia docente en diferentes tipos de instituciones, han estudiado en universidades laicas y católicas, de provincia y Santiago, en programas tanto concurrentes (donde las asignaturas pedagógicas y filosóficas se dictan desde primer semestre) y consecutivos (donde se dicta primero las asignaturas de la especialidad y en los dos últimos semestres las asignaturas pedagógicas), además han realizado sus estudios en distintas épocas (años 60, 70, 80 y 90) que corresponden a diversos planteamientos políticos y académicos de las universidades.

Para llevar a cabo el proceso de reducción fenomenológica, que permite captar los significados y sentidos que los sujetos otorgan a las vivencias, se consideran los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1996) que determina 5 fases del método: descriptiva, de estructuración del fenómeno, de constitución de significados, de suspensión del juicio y de interpretación. En cada una de estas fases el fenómeno se someta a continuos procesos de reducción hasta alcanzar a aprehender la esencia del mismo. Como instrumentos de recogida de datos se utiliza la entrevista en profundidad: tres o cuatro entrevistas por docente, de dos horas y media de duración promedio y distanciada en su aplicación entre 20 a 30 días. Además, se procede al análisis de documentos de propia autoría de los profesores como: planificaciones de clase, guías de trabajo, evaluaciones u otros.

El análisis de la información se realiza través de dos procesos:

- a. Triangulación vertical de las entrevistas entre sí con los documentos de propia autoría de los profesores, mediante dos tipos de análisis. El primero, un análisis categorial semántico del contenido a través del levantamiento de unidades y núcleos de significados y el segundo, un análisis holístico de la forma a través de la estructuración cronológica de las vivencias de cada docente en relación a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en una historia de vida y de formación, específicamente de secuencia de eventos, relación temporal y coherencia.
- b. Triangulación horizontal, donde se comparan los resultados de la triangulación vertical en un cruce de perspectivas, mediante un proceso analítico donde los datos se agrupan e integran en macrocategorías interpretativas (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

4. RESULTADOS

En el presente apartado se desarrollan los resultados de la investigación en relación a la tríada: saber, acción y discurso, agrupados en macro categorías interpretativas que emergen de la triangulación vertical y horizontal de los datos. En cada una de las categorías se intenta hacer una lectura complementaria del discurso de los profesores como simple enunciado, práctica discursiva y acción narrada.

4. 1. Los enunciados: Entre lo normativo y lo subjetivo

El análisis de los enunciados de los profesores arroja que tanto la descripción del quehacer pedagógico cotidiano –diseño de planificaciones y evaluaciones, aplicación de estrategias metodológicas, creación de material didáctico, entre otros– como las razones que los fundamentan se encuentran tensionados por dos planos: Uno, referido a la formación inicial y continua, las exigencias de las políticas educacionales, los programas de estudio y el proyecto educativo institucional, a saber: el plano pedagógico normativo y prescriptivo, que actúa como autor/enunciador institucionalizado de ciertas prácticas discursivas de los docentes. Otro, representado por las motivaciones de juventud para ingresar a estudiar la carrera de Pedagogía en Filosofía, sus intereses, expectativas y su relación actual con la disciplina, es decir, su propia subjetividad, entendida como experiencia íntima con la disciplina filosófica, que actúa dando sentido a las acciones.

Así, por ejemplo, el material didáctico diseñado por un mismo profesor oscila entre documentos en que se detalla el pensamiento de algún filósofo, seguido de preguntas de comprensión lectora y de una evaluación objetiva de respuesta cerrada, a guías en que se presentan historias (incluso telenovelas), acompañadas de preguntas de reflexión grupal que giran en torno a opiniones y experiencias concretas de la vida diaria, expresadas en un lenguaje directo, claro y personal e incluso sin alusión a autores. Cabe señalar que la totalidad de los docentes manifiestan que los temas relacionados con la existencia, el sentido de la vida humana, la contingencia y aquellos que generaran reflexión personal son los temas que más les importa trabajar con los estudiantes, a pesar de no ser considerados en el currículo oficial y tampoco haber sido tratados en la formación universitaria.

Consecuentemente, las razones que entregan los docentes de sus diversas actuaciones pedagógicas apelan a ciertas prescripciones que determinan lo que se debe o hay que hacer en contraposición con lo que sienten o les gusta hacer. Desde el plano normativo los docentes argumentan prácticas pedagógicas que obedecen a una concepción de la clase de filosofía como transmisión de planteamientos filosóficos, especialmente clásicos. Cuestión a la que le restan importancia si el discurso proviene del plano subjetivo, que los enfrenta a una concepción de la clase de filosofía más conectada con la experiencia vital de sí mismos y de los estudiantes y con de las problemáticas actuales que afectan a los adolescentes (ver cuadro N°1).

Esta diferencia en el contenido de los enunciados de los docentes se produce por una oposición entre la experiencia íntima y singular con la disciplina filosófica y la experiencia con una filosofía que actúa como práctica social institucionalizada, reguladora de la vida. Tal dicotomía puede ser problematizada a partir de los planteamos de Ana Arendt (1993) en relación a los conceptos de lo social, lo político

y lo íntimo. En el mundo griego lo privado, lo íntimo, lo familiar era despreciado como mera labor de subsistencia, siendo valorado lo público y lo político como expresiones de lo esencialmente humano. Según Arendt (1993), tal situación se revierte cuando aparece el concepto de lo social, que se apodera de la vida privada y de lo público, inaugurando una política como intervención en la vida de los sujetos asociada al asistencialismo.

CUADRO N° 1

CLASE DE FILOSOFÍA: PLANO NORMATIVO Y PLANO SUBJETIVO¹

Plano normativo. Filosofía como enseñanza de los filósofos	Plano Subjetivo. Filosofía como análisis de problemáticas vitales y/o actuales
PROFESORA "M"	
<p><i>"Hay que manejar los grandes clásicos, la trilogía súper poderosa de Sócrates, Platón y Aristóteles, también un poco a Parménides, (...) para que puedan entender ciertas cosas en una conversación culta" (M, E2).</i></p> <p><i>"(...) El contenido es importante, (...) es importante que los alumnos sepan quién es Aristóteles por ejemplo..." (M, E1).</i></p>	<p><i>"Es que yo siento que mi misión moral es que los alumnos no se vayan con una idea que la Filosofía, tiene que ver con señores antiguos (...). Y yo parto de esa premisa y les pregunto ¿Quiénes son filósofos? Me nombran a Sócrates, Platón y Aristóteles, la trilogía fatal" (M, E3).</i></p> <p><i>"A mí me gusta partir más de lo que les pasa a los chiquillos.... Yo soy como existencialista, siento que son esos los problemas que me cautivan. Y yo siento que son esos problemas los que tienen cautivado a los jóvenes también por la edad" (M, E3).</i></p>
PROFESORA "V"	
<p><i>"A veces, he pensado que debería hacer una historia de la Filosofía y obligarlos a aprenderse cosas... es el colmo que no sepan de repente quién es alguien, que son hitos en la constitución de la sociedad contemporánea" (V, E2).</i></p>	<p><i>"Yo hasta prescindo de Platón y de Aristóteles, [en pos] que logren percibir que la realidad comporta un problema si uno se pone serio frente a ella... Entonces, ahí por último, van a experimentar que el asunto es un problema (...) O sea en términos de pedir que una teoría o un planteamiento puntual de los filósofos les sean significativos... ¡No! (V, E2).</i></p>

¹ Todos los subrayados en el cuadro son nuestros.

La referencia a los enunciados de cada docente se realiza a lo largo del texto colocando la letra del primer nombre seguido del número de la revista, de tal modo que "(M, E2)" refiere a la revista n° 2 de la profesora M.

PROFESORA "A"	
<p>"Nosotros cambiamos el programa, o sea veamos Ontología, pero veamos desde la antigüedad, la época media, la modernidad, veamos cuál es el punto de unión, cuáles son las diferencias, tenemos el mismo problema y lo podemos abordar de distintas perspectivas" (A, E1).</p>	<p>"Encuentro que la clase de Filosofía ayuda a las alumnas a encontrar su sentido de vida, a darse cuenta de quiénes son (...) En la asignatura se tocan todos los problemas que la juventud vive" (A, E1).</p> <p>"Tú puedes usar la Filosofía (...) como terapia, (...). Porque cuando tú te empiezas a preguntar para qué vivo, entonces ahí sí, <u>la Filosofía tiene muchas respuestas para ti</u>, porque te entrega herramientas de cómo puedes instalarte en el mundo y seguir en el camino" (A, E2).</p>
PROFESOR "C"	
<p>"El programa me dice tantas horas para esto, tantas horas para lo otro... Ahora dentro de esas horas yo puedo partir por atrás... eso es libertad... tengo que pasar los contenidos, <u>debo de pasarlos, me gusten o no me gusten</u>" (C, E2).</p> <p>"... trocitos de Filosofía, de cuatro líneas de tres líneas, y vas aumentando y ampliando... hasta que el niño ya en 4º de enseñanza media, tú le digas: Capítulo V de "La República"... va una relación con los autores Heidegger, Tomás de Aquino, Marx o Lenin Tung" (C, E2).</p>	<p>"Porque yo hablo de la Filosofía en relación de lo social, con lo que está pasando en el contexto actual (...) Uno les va enseñando qué hay detrás de todo eso... Entonces el chiquillo va viendo que la Filosofía no es algo tan utópico, sino muy aterrizada y que está en nuestro país, pero no se ha mostrado" (C, E1).</p> <p>"Entonces hay que hacer una Filosofía, si la Filosofía está en todo hoy día... si no es un Aristóteles, ni un Platón, ni un Jaspers, ni un Levinas, ¡No! ¡No! ¡No!" (C, E2).</p>

Lo político al quedar subsumido en lo social, pierde su valoración y no es recuperado como función propia de la escuela, produciéndose el contrasentido que la educación, en tanto espacio de lo público, no posibilita la generación de un discurso político. Esto implica que los docentes no elaboran un discurso que reflexione desde una meta-punto de vista respecto a su quehacer pedagógico tensionado por el plano normativo y subjetivo, que los lleva a configurar saberes pedagógicos: dispersos, contrapuestos, fragmentados y tensionados.

Dicha tensión se mantiene en la medida que, por una parte el (meta) discurso pedagógico se materializa en las prácticas de los docentes, al transformarlos en vehículos del poder, "porque el poder se lleva a cabo a través de nuestras prácticas e interacciones [y] se pone en práctica cuando somos partícipes del discurso y las normas, y no existe independientemente fuera de estas prácticas" (Digeser, 1992:982) y por otra, debido a que la vida en las aulas les hace cuestionar dichas prácticas discursivas.

Al respecto, se debe tener presente que las instituciones escolares –magistralmente descritas por Foucault en el libro Vigilar y Castigar– se han centrado en una pedagogía dirigida hacia el control minucioso del cuerpo y de la conducta –hábitos– que configura cuerpos dóciles y sujetos obedientes a la

aceptación de las relaciones de poder. En este campo los docentes tienen años de exposición, tanto como escolares, estudiantes universitarios y profesores en escuelas que se rigen por prácticas de control, sumisión y disciplinamiento. No obstante, como lo plantean diversas investigaciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Montero, 2001; Mercado, 2002; Tardif, 2004, entre otras) se puede señalar que los conocimientos adquiridos por los profesores de filosofía entrevistados son filtrados por la experiencia del trabajo diario con los alumnos que les hace cuestionar dichas prácticas discursivas. Esto significa que los docentes no son meros locutores y aplicadores de prácticas y dispositivos que normalizan y prescriben, sino que la reflexividad que les impone la práctica de la enseñanza les permite rechazar propuestas pedagógicas a partir de su propia experiencia de vida pasada y presente, donde la pedagogía del poder se tensa, puesto que el mundo de la vida al interior de las aulas se caracteriza por la incertidumbre, la *radical novedad*, la singularidad, la comunidad e imprevisibilidad.

Es así como, los docentes saben que "todo" puede suceder, que la vida del aula desborda cualquier previsión o planificación. Este *saber pedagógico* se les impone y contradice con la rigidez del programa de estudio, la planificación anual, semestral y diaria, con las teorías pedagógicas y el abanico de estrategias didácticas "innovadoras" que son usadas como dispositivos de control y obediencia. Saben además, por la propia experiencia que la reflexión filosófica no solo surge desde temas y filósofos impuestos por los programas de estudio sino por el interés personal en ciertas problemáticas que les afectan como sujeto, lo que permite el diseño y ejecución de actuaciones pedagógicas propias contrarias o incluso contradictorias con el conocimiento curricular, metodológico, disciplinario, escolar adquirido en sus años de formación profesional y experiencia docente, tal como lo plantea Ana:

"Era un liceo donde había muchos problemas económicos, y yo haciendo clases de Filosofía, y en esa época enseñando la Historia de la Filosofía, Platón y Aristóteles, encontraba que no tenía ningún sentido... Cuando yo hablaba de las 4 causas de Aristóteles y una chiquilla se me desmayaba de hambre, entonces encontraba que no había sentido (...). Pero encontraba que el programa de Filosofía no tenía que ver con la realidad de las alumnas. Que a lo mejor podían enseñarse otras cosas, que tuvieran más como una herramienta para la vida, que enseñar Platón o las ideas más elevadas de Aristóteles, cuando yo estoy pasando hambre" (A1, 21:38).

Estos saberes al estar orientados desde y hacia los alumnos no son estáticos ni inmóviles, sino que están circunscritos a la relación cara a cara que se da en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, no existen saberes-datos, cual información archivada en la memoria de los maestros, listos para ser puestos en marcha en el momento en que se los requiriera. Muy por el contrario, los saberes que posee un profesor pasan por la historia de vida del docente. En este sentido, los saberes de los maestros no se reducen a representaciones mentales, sistemas cognitivos o textos discursivos institucionalizados, sino que son al mismo tiempo *existenciales, sociales y pragmáticos*. Esto porque el docente es un sujeto existencial, comprometido en su propia historia que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta el mundo. Los saberes docentes se constituyen así, en un sistema narrativo enraizado en la historia vital portadora de sentido. De tal manera que "hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar" (Tardif, 2004:76).

4. 2. Huellas de una contradicción

Al organizar temporalmente los episodios relatados por los docentes y triangularlos con las razones de sus actuaciones pedagógicas es posible hilvanar las diversas huellas provenientes de su propia historicidad y experiencia vital que los constituye desde la propia singularidad y las huellas provenientes de una pedagogía institucionalizada como dispositivo de regulación y disciplinamiento. Este es el caso de Verónica que señala que en sus clases intenta que los estudiantes experimenten:

- a. "La sospecha de que **viven confiados en un orden y que ese orden no es tal** y que es una decisión... [una] formas de plantearse ante el mundo" (V, E1).
- b. "El trabajo **riguroso con textos filosóficos**, [de tal modo] de primero... leerlo párrafo por párrafo... y que sea muy cansador. Y después... [una lectura] más fácil de una hoja, de dos hojas" (V, E2).

Analizando su relato se puede reconocer que dichas intencionalidades para la clase de filosofía –que dan lugar a distintas puestas en escena didácticas– provienen por una parte de aquello que fue significativo en su vida y por otra, de un mundo pedagógico desarraigado e instalado desde ciertos dispositivos propios de una pedagogía normativa y disciplinadora:

- a. "Yo (...) entré a Filosofía con el cuento de la reflexión vital, con el sentido de la vida, era una persona un tanto existencialista... depresiva... Yo creía que todas las cosas tenían un orden (...) esa fue mi primera crisis (...) y ahí quedó la escoba con la existencia del absurdo, **y que el orden no podía ser y lo más significativo era el absurdo, no había orden...** y esto era en Tercero Medio. Yo estaba leyendo el mito de Sísifo y después llegué a Cien Años de Soledad, y cuando plantearon la enfermedad del olvido, aluciné" (V, E1).
- b. "Y él [refiriéndose a un académico de su formación inicial] me hizo lectura de textos (...) textos que yo encontraba horrible de lateros en el colegio, y fue todo un mundo con él (...). ¡Cómo trabajamos! (...) **Y hay una rigurosidad ahí, que te saca (...) de lo que para uno es importante: el sentido de la vida.** Y que tiene que ver con leer sin ninguna creación un texto. Pero ahí hay rigurosidad, trabajo, agudiza la comprensión" (V1, 826:848).

El primer episodio, significativo en su vida, es soslayado desde la formación inicial, la que es asumida desde el academicismo disciplinar donde no se considera al sujeto y su subjetividad. En esta formación los intereses, sentidos y significaciones de los estudiantes –futuros profesores– no son considerados, muy por el contrario son erradicados de la formación, al punto que los sujetos niegan sus propios intereses –el sentido de la vida– en pos de una filosofía rigurosa que se encontraría en los textos de los filósofos. Bajo esta perspectiva, solo se podría filosofar desde la exégesis de textos. No obstante y parafraseando a Arendt (1993) puede afirmarse que aquello que la esfera social considera inapropiado como filosofía puede tener un encanto extraordinario, tanto para los docentes de filosofía como para los alumnos, lo que lleva a los maestros a implementar una y otra vez actividades en esa dirección.

No obstante, los profesores en ejercicio que logran conectarse consigo mismos y con sus estudiantes perciben que la enseñanza escolar no puede reducirse a la lectura de textos filosóficos y a la transmisión de conceptos y teorías. En ese momento aflora lo que fue significativo para ellos en su juventud, invadiéndoles de preguntas, dudas y problematizaciones. La historia personal resurge así en el aula, configurando un sentido de la filosofía como experiencia vital que genera propósitos contrapuestos con los del currículo oficial y con la formación profesional.

“Yo tendría la esperanza de decir que en algún momento algo les va a suceder de forma vital... Casi todos en algún momento [nos damos cuenta que] **el orden que uno considera que es real y lógico se le desestructura**, algo ocurre que (...) pierde un poco la lógica... Como te digo, con una intuición, con una experiencia un poco vital que lo haga sentir que eso que le ocurrió a alguien, hace no sé, hace 20 siglos atrás le pueda ocurrir a él mismo, que la pregunta es válida consigo mismo, para sí mismo... Y eso no lo va a lograr en el puro plano intelectual” (V, E2).

Pero, la propia experiencia no parece suficiente para orientar la acción docente. Hacerlo significaría reconocer que la formación recibida no es pertinente. Muy por el contrario, el acercamiento a este mundo intelectual que representa la academia genera cierta admiración y valoración, haciéndose partícipe de dicha formación discursiva, que si bien en su momento no fue satisfactoria, ha permeado el discurso y configurado la acción docente.

“[Me gustaría] que aprendan conceptos... por ejemplo, si yo pudiera hacerles prueba de diccionario lo haría... el lenguaje es muy importante.. Yo considero la lógica sumamente útil y necesaria... Lo que estoy resguardando... es que no se pierda la rigurosidad del nivel del trabajo intelectual. ¿A qué me refiero? **Que logre analizar no importa qué es lo que logra analizar...**” (V, E1).

Esta visión de la filosofía como desarraigada de la experiencia vital y de la propia subjetividad también es propiciada por las escuelas quienes implementan dispositivos de control que interviene en las posibilidades de los profesores de asumir una clase de filosofía como experiencia que permita pensarnos desde la propia historicidad.

“(...) Desde el año pasado el departamento de Filosofía, se comprometió con el Colegio a tomar controles de comprensión de texto para ayudar en la PSU... Entonces, en la mitad del primer semestre tomamos un control de comprensión de lectura, la prueba de nivel es de comprensión de lectura, y, a mitad del segundo semestre otra prueba” (A, 1).

El discurso de los docentes devela, evidentemente, una lucha entre el deber ser y el ser. De este modo, ante la pregunta ¿Por qué haces lo que haces en el aula?, no aflora una narración dadora de sentido en su totalidad a las diversas y opuestas prácticas pedagógicas. No obstante como “acción y discurso están estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado ¿Quién eres tú? [Y] ese descubrimiento de quien es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos” (Arendt, 1993:2002), ocurre que

los docentes de filosofía entrevistados son sujetos tensionados permanentemente por los dispositivos pedagógicos normalizadores y hegemónicos que se instalan en la escuela y en la formación docente y además, son profesionales que logran distanciarse episódicamente del metadiscurso dominante y actuar desde su propia experiencia e intimidad, a pesar de los intentos de la esfera de lo social para que aquello no ocurra. Sin embargo, dicha actuación no es reivindicada en su discurso, irrumpe en él, casi inconscientemente, como quien se aferra a la vida, en un intento por nacer una y otra vez sin éxito, debido a que las formaciones discursivas de la pedagogía institucionalizada actúan frenando el nacimiento.

4. 2. 1. Formación docente: Acallando la subjetividad

Según los profesores entrevistados, la enseñanza de la disciplina en los programas de formación inicial presenta una filosofía absolutamente desconectada del acto creativo y de la propia subjetividad, siendo el aprendizaje filosófico en la universidad, la repetición mecánica de una serie de planteamientos ajenos y extemporáneos. Como señala Obiols (2002), generalmente las clases son dictadas por académicos que exponen "sentados detrás del escritorio, los contenidos de la asignatura... [o] clases en las que [se] realizan tareas de lectura y comentario de textos filosóficos en la que muchas veces el estudiante es tan pasivo como en las clases teóricas" (p. 36).

"Al principio fue difícil entender para dónde iba el cuento de estudiar Filosofía (... de repente me pasaba con la Filosofía... que estaba tan alejada de la vida común y corriente. Entonces pensaba: esto ¿Cómo yo lo voy a enseñar? ¿Cómo voy a hacer que alguien piense en esto?, [por ejemplo] del ente en cuanto ente, o que el ser es analógico. (...) ¡Y esto qué le importa al 90% de la población, que le interesa o que le va a interesar a un adolescente!... Porque como te decía en la Universidad se ve como una cosa muy lejana... como saber de eruditos" (M, E3).

Es así como la formación filosófica de los docentes no está dirigida al sujeto ni a su subjetividad, tampoco se relaciona con su contexto social, histórico y cultural, desde el cual pueda construir y configurar sentidos a la experiencia de dar clases de filosofía en la escuela (Gaete, 2007). Esto es fundamental, puesto que "la educación filosófica puede aportar a que los sujetos reconozcan cómo han entrado a formar parte de una determinada interpretación, representación de la verdad, cuáles son las reglas de juego de los dispositivos que han construido su subjetividad" (Bertolini, 2006:271).

Estela Quintar (1998) se pregunta al respecto, *cómo* hemos aprendido el mundo los latinoamericanos y cuáles serían las referencias histórico-sociales desde donde construir conocimiento en nuestro continente. La pregunta "*desde dónde*", parece estar absolutamente visibilizada tanto en los programas de formación del profesorado de filosofía como en los currículos escolares. Es desde un lugar ajeno, extraño, distante.

"Hay mucha gente que piensa que uno va a estudiar Filosofía y que va a hacer Filosofía cuando eso no es posible, yo voy a estudiar Filosofía, lo que otros pensaron y a partir de esa base yo puedo concluir cosas nuevas. Pero no es que yo vaya a hacer Filosofía" (A, E3).

Este sentir de los docentes que solo pueden ser repetidores de una tradición se comprende en la medida que se les enseña que otra posibilidad no es tal. Así, el pensamiento hegemónico que configura a los profesores de filosofía se va constituyendo en autorreferencia individual y colectiva, instaurando “un imaginario social que enseña a sentir y aceptar, de una determinada manera, la vida y el mundo civilizado” (Quintar, 1998:15). 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.

“Cuando yo empecé a darme cuenta de que había efectivamente una asociación teórica filosófica con la política y con tu planteamiento vital, y que eso podía determinar cómo voy a tratar ha determinado alumno y todo... Recién ahí yo me di cuenta que tenía un trasfondo. Pero yo allí [en la universidad] era sólo intelectual... Por eso te digo es un aprendizaje posterior que uno va tomándole el peso afuera nunca adentro. Entonces es terrible, uno se pregunta. ¿Qué hicieron conmigo?... Casi hicieron algo conmigo, sin yo darme cuenta...” (V, E1).

Quintar (1998), interpreta esta tensión planteando que “en este interjuego de modos de sentir, pensar y actuar se van generando parámetros de pensamiento y acción como construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción de mundo” (p. 26). Esto quiere decir, que nuestra subjetividad queda dócilmente atrapada por el entramado social que ha traspasado nuestros cuerpos y nuestras mentes a través de la socialización y los numerosos años de formación académica. Tal entramado logra presionar y escurrirse hacia las decisiones y acciones educativas que se emprenden en el aula diariamente.

Por otra parte, los saberes en uso que los docentes 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. Situación que logra comprenderse desde una pedagogía al servicio del biopoder, cuya racionalidad instrumental, tiene por misión fragmentar, cosificar, reducir, limitar, seleccionar y legitimar ciertos saberes que deben ser enseñados en la escuela, sin dar voz a los maestros para convertirse en protagonistas de su historia, lo que agrava y complementa la formación discursiva normalizadora y prescriptiva que reciben en la disciplina, transformándose en un dispositivo más que silencia la palabra. De este modo la pedagogía –como tecnológica instrumental– y la filosofía –como reproducción de un pensamiento de otros– se conjugan para acallar la subjetividad.

“En la pedagogía nada, nada, ¡Pero cero... cero, cero, cero, cero! Yo leo hasta el día de hoy, busco libros de pedagogía y encuentro... no dicen nada... Yo no encuentro, hasta el día de hoy... [nada en] pedagogía, que realmente valga la pena, no lo conozco” (C, E2).

4. 2. 2. Aislamiento y trabajo en solitario: silenciando el discurso y la acción

La pedagogía moderna ha contribuido a la formación del *Homo laborans*, a través de sus dispositivos de vigilancia, castigo y control en la producción de cuerpos dóciles, con el propósito que los sujetos no se erijan como ciudadanos conscientes de sus acciones. Esta pedagogía del biopoder es capaz de matar la vida en las aulas y anular a quienes son capaces de *pronunciar-se* ante el mundo (Freire, 1998) y *narrar-se*. Para tal propósito el aislamiento funciona como mecanismo que priva a los docentes de palabra y acción, esto porque "para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarlo solo, o bien privarlo de su distinción frente a otros hombres vinculándolo a una masa" (Bárcena y Mélich, 2000:68) El docente en este escenario es atrapado por mecanismos calculados de programación que no le dejan espacios temporales, territoriales ni simbólicos para reflexionar acerca de su actuar docente, ahogándolos en tareas administrativas, evaluaciones de desempeño, estándares de calidad, medición de los rendimientos estudiantiles, planificación eficiente y trabajo en solitario.

Las investigaciones sobre las condiciones del quehacer docente han señalado que el profesorado va generando una cultura de trabajo en solitario debido a las diversas condicionantes de la escuela como horarios, espacios, sobrecarga laboral, etc. Se priva así a los docentes "de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás... estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida... el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera. Cualquier cosa que realiza carece de significado y consecuencia para los otros, y lo que le importa a él no interesa a los demás" (Arendt, 1993: 67).

Tal privación está agudizada en el caso de los profesores de filosofía, quienes generalmente suelen ser los únicos docentes que dictan la asignatura en varios colegios durante la semana, debido a la poca cantidad de horas en el currículo, por lo tanto muchas veces ni siquiera "existen" en las escuelas. Al respecto, los docentes entrevistados reconocen la falta de auténticos espacios institucionales para mirar su quehacer profesional con honestidad, muy por el contrario, la escuela estaría al servicio de la eficiencia y la eficacia en la que los docentes deben mostrar siempre logros y competencias. Así, "desde muy temprano... se aprende que un profesor/a está solo/a y tiene que solucionar los problemas por sí mismo/a; que pedir ayuda es un desdoro profesional, una confesión de incompetencia" (Montero, 2001:110).

"Los temas de profe y la experiencia de profe son espacios que en el plano formal son súper insatisfactorios... en ningún momento tienes tú la oportunidad de decir por ejemplo: 'es que a veces yo me siento fracasado...' Uno siempre trata de demostrar eficiencia, de ser competente y en definitiva, lo único que uno tiene ganas de decir es que no tengo idea cómo se hace..." (M, E1).

Para los docentes que participaron de esta investigación, las entrevistas constituyeron uno de los pocos espacios en que pudieron relatar su acción y las motivaciones que la orientan. Tal vez, a ello se deba la buena disposición con que asumieron las entrevistas y las largas horas que ocuparon de su tiempo en estas conversaciones.

“Entonces cuando se produce un espacio de conversación como el que se produjo la otra vez cuando almorzamos... es mucho más entretenido porque finalmente tú estás obligado con toda honestidad a revisar lo que te pasa de verdad.... Estoy frente a una persona que me está escuchando y... se produce una cosa en que tú te empiezas a mirar cómo seré como profe, cómo lo estoy haciendo. Y empiezan a aparecer cosas súper íntimas de tu quehacer, que tiene que ver con remontarte a tu origen” (M, E1).

Es así como la falta de espacios de diálogo en las escuelas sumado al trabajo en solitario redundan en que los docentes no tienen instancias para narrar sus acciones, y una acción que no es narrada no está completa, es puro devenir y se pierde como tal, es decir, como acción política y también se pierde el actor (Arendt, 1993; Tardif, 2004). De este modo, los docentes han sido “completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que *no* deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces [y no es narrada]” (Arendt, 1993: 67).

Tanto las condiciones de la escuela como la formación inicial actúan bajo las mismas lógicas, potenciándose entre sí y actuando en conjunto como obstáculos para que los docentes logren articular discurso y acción desde el espacio público.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En relación a la tríada saber, discurso y acción docente es relevante plantear las siguientes consideraciones:

- 5.1. El quehacer pedagógico de los docentes si bien es producto de una serie de saberes configurados desde la experiencia diaria y no se comporta como una aplicación técnica de conocimientos adquiridos en la formación universitaria, sí contiene profundas huellas que provienen de la formación inicial, y que se despliegan en el aula acriticamente, sobre todo si dicha formación actúa como un dispositivo más –junto a la escuela, las políticas educativas y el currículo– de las formaciones discursivas que controlan el escenario pedagógico. Este aspecto es crucial, porque evidencia la necesidad que las universidades analicen sus lógicas de formación y la relación con los discursos curriculares escolares, políticas educativas, gestión de las escuelas, las que en su conjunto podrían estar contribuyendo a la falta de apropiación epistemológica y política de los docentes con su papel formador.
- 5.2. La formación de los maestros de filosofía –y posiblemente la de otros profesores de secundaria– no dependería solo de la formación pedagógica, como suele argumentarse en algunos espacios universitarios, sino que se encuentra fuertemente impactada por la formación disciplinaria (vivenciada en la escuela y en la universidad) la que suele ser más significativa para los docentes por su alta valoración y aceptación que la formación pedagógica, generalmente menospreciada por los estudiantes de pedagogía. Esto, incluso es transversal a las distintas modalidades en que se encuentran estructurados los currículos –de manera consecutiva o recurrente–, el sello de la institución –político, ideológico, formativo, religioso u otro– o la década en que realizaron los estudios. Baste recordar que los profesores

participantes habían estudiado en distintas décadas (60, 70, 80, y 90) y en universidades muy diversas. Pero, todos ellos manifiestan el mismo ámbito de problemáticas, tensiones, frustraciones y desencuentros, haciendo necesario abrir líneas de investigación en formación docente que indaguen más profundamente en la formación disciplinaria de los profesores, enfocando explícitamente la forma de abordar, enseñar y aprender la disciplina en las universidades y su relevancia en el acto de enseñar.

5.3. Si bien las investigaciones sobre el saber docente lo han resituado desde una epistemología de la práctica, donde se reconoce a los profesores como constructores de saberes situados, complejos, holísticos, históricos y pluridimensionales, es necesario avanzar hacia una mirada política-epistémica de dichos saberes, es decir, analizar en qué medida dichos saberes posicionan a los docentes como sujetos epistémicos, que pronuncian el mundo para transformarlo. La presente investigación arroja que los saberes docentes también pueden actuar como dispositivos de enunciación, en la medida que se construyen bajo la misma lógica discursiva dominante, sin empoderar a los docentes y darles voz verdaderamente. No obstante, estos saberes instrumentales colapsan con la vida en las aulas, lo que permite a los docentes configurar nuevos saberes al margen de las lógicas dominantes. Ambos tipos de saberes –instrumentales y subjetivos– son puestos en escena día a día, produciéndose una pugna silente por destronarse los unos a los otros. Lo anterior va generando prácticas pedagógicas contradictorias, que no se constituyen como trama al interior de un relato de formación, debido a que se ha privado a los docentes –desde el dispositivo pedagógico– de la generación de un discurso pedagógico propio, lo que va socavando poco a poco el sentido que tiene para ellos la enseñanza de la filosofía en la escuela. Al respecto, la formación inicial docente tendría que constituirse en una posibilidad real para que los futuros maestros asuman su trabajo como acción (política) en la medida que permita la reflexión del metadiscurso pedagógico impuesto y brinde espacios para narrar la experiencia. Formación, que se constituiría en una nueva voz, en diálogo con la experiencia docente y los discursos dominantes, abriendo posibilidades para que los maestros se configuren narrativamente y se empoderen de sus acciones, asumiendo su práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva.

5.4. El desarrollo de prácticas pedagógicas marginadas del discurso hegemónico, producto del encuentro del docente con su propia subjetividad –en tanto experiencia íntima, singular y significativa con la disciplina filosófica– si bien implica un quiebre con los dispositivos discursivos, no logra transformarse en acción mientras no se constituya en discurso. Tales prácticas son mera anécdota que aparece de tiempo en tiempo como un respiro fugaz al sentimiento de ahogo y sin sentido que producen las enunciaciones del discurso pedagógico dominante. En consecuencia, se hace necesario que los docentes recuperen sus saberes implícitos e intuitivos, a través de la constitución de una trama narrativa, de tal modo que adquieran sentido y significado y se transformen en verdaderas acciones políticas contrahegemónicas de recuperación de la educación como espacio de y para la libertad, para lo cual se requiere replantear la formación docente inicial y

continua, además del trabajo en las escuelas.

5.5. Para el caso de la formación de profesores, habría que repensar los planteamientos curriculares en boga, que señalan que la formación tendría que responder entre otras cosas, a las necesidades de los empleadores y a las competencias efectivas que se requieren en los puestos de trabajo. De ser así, la formación universitaria seguiría contribuyendo a la reproducción de las lógicas discursivas de reproducción, control y disciplinamiento, sin oír las voces de los actores de la educación, ni empoderarlos como subjetividades epistémicas y políticas. Cuestión que es imposible de lograr desde una lógica de formación basada en estándares, pues éstos actúan como un discurso ajeno, que no involucra al actor, sus problemáticas, historias de vida, expectativas e intereses. Una formación docente así entendida sigue considerando a los profesores como autómatas, capaces de ser programados para la aplicación eficiente y eficaz de ciertos contenidos y habilidades seleccionados por los grupos dominantes para que sean transmitidos a las nuevas generaciones. Pero, como lo anterior es una de las tantas ficciones pedagógicas, lo más probable es que entre más estándares, acreditaciones, mapas de progreso, perfiles y evaluaciones de todo tipo, menos cercanos nos encontremos a las escuelas, los alumnos y los docentes, en síntesis, de la vida en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDRT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

BERTOLINI, M. (2006). La educación Filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. En: Kohan, W. (Comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BÁRCENA, F.; MÉLICH, J. C. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

DE ALBA, A. (1994). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.

DIGESER, P. (1992). "The Fourth Face of Power". *The Journal of Politics*. 54 (4), Cambridge University Press for the Southern Political Science Association. Massachusetts. 977-1007.

ESTRELLA, J. (1999). "La Filosofía en Chile". *Revista Chilena de Humanidades*. 18/19, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago. 299-310.

FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber*. 4ª Ed. Madrid: Siglo XXI.

_____ (2000). *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*. 2ª Ed. Madrid:

Marcela Gaete Vergara

Siglo XXI.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ÍÑIGUEZ, L. (Ed.). (2003). *Manual de análisis de discurso para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

GAETE, M. (Ed.). (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.

_____ (2008). Sentido de enseñar filosofía: Una mirada desde los profesores guías de las prácticas profesionales. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.

GILROY, P. (1997). El conocimiento profesional y el profesor principiante. En: Carr, W. (Ed.). *Calidad de la Enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada. 87-100.

GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal. 148-165.

MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

MONTERO, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

OBOLS, G. (2002). *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

QUINTAR, E. (1998). *Conversaciones Didácticas*. Buenos Aires: Educo.

RICOEUR, P. (2003). *Tiempo y narración*. 3ª ed. México: Siglo XXI.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada: Aljibes.

SCHÖN, D. (1983). *El Profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes de los Docentes y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

ZEICHNER, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 220. Barcelona. 44-49.