UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÌA Y EDUCACIÓN
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO Y POSTÌTULO

TESIS:

"PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN EN EL SECTOR DE FILOSOFÍA NM4. UN ESTUDIO DE CASO."

TESIS PARA OPTAR ALGRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRICULUM

AUTORA: ALEJANDRA PINTO SOFFIA
PROFESORA PATROCINANTE: JACQUELINNE SANDOVAL

SANTIAGO DE CHILE, OTOÑO 2010

ÍNDICE

1. Portada…… …pg. 01
2. Índice……pg. 02
3. Dedicatoria……..pg. 03
4. Agradecimientos……pg. 04
5. Resumen……..pg. 05
6. Introducción……pg. 06
7. Capítulo I Antecedentes del problema ……..pg. 07
8. Antecedentes…….. …….pg. 08
9. Justificación del estudio……..pg. 10
10. Objeto de estudio……..pg. 12
11. Formulación del problema de investigación…….....pg. 13
12. Objetivos de la investigación……..…….pg. 14
13. Capítulo II, Marco teórico……..pg. 15
14. Introducción……pg. 16
15. La construcción curricular……..pg. 17
16. Constitución de la subjetividad……..pg. 26
17. La filosofía en el currículum escolar chileno……...pg. 28
18. Capítulo III, Metodología……pg. 35
19. Enfoque metodológico y sus fundamentos…….....pg. 36
20. Diseño de la investigación……..pg. 36
21. Descripción de los casos……pg. 37
22. Procedimientos de recolección de la información……..pg. 38
23. Análisis e interpretación de la información……..pg. 39
24. Criterios de rigor……...pg. 40
25. Capítulo IV.1: Análisis cualitativo de la información……...pg. 41
26. Análisis de contenido a partir de la Teoría Fundamentada……pg. 42
27. Capítulo IV.2: Análisis de planificaciones.……...pg. 108
28. Capítulo V. Conclusiones……...pg. 116
29. Capítulo VI: Recomendaciones y proyecciones……..…..pg. 130
30.Referencias bibliográficas……...pg. 137
31.ANEXOS……pg.141

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi madre porque, en muchos sentidos, es ella quien la hizo posible. Dedico esta memoria a nuestros dolorosos imaginarios, a lo que construimos con sentido, a lo que amamos sin carencia.

Agradecimientos

Agradezco, en primero lugar, la total presencia de mi madre; el lúcido pensamiento de mi padre; la paciente complicidad de mis hermanos/a y amigos/as. Agradezco a mis pares, los docentes de filosofía, en especial a aquellos/as cuyos discursos contribuyeron a dar cuerpo y sentido a este texto. Agradezco a Jacquelinne Sandoval y a Rodrigo Gallardo, por su apoyo profesional y humano en todos los momentos en que este fue necesario.

Resumen

Este estudio aborda las prácticas de contextualización de seis docentes de filosofía en relación al Programa de dicho subsector en el Nivel Medio 4. Este estudio adscribe a una concepción “crítica” del currículum en el cual se revelan las prácticas efectivas de los docentes que en el despliegue de su profesión abordan e implementan prácticas curriculares. Revela por tanto la importancia de abordar el currículum como una “práctica de significación” en la que los actores, docentes y estudiantes, resignifican los contenidos culturales que el Marco Curricular Oficial prescribe. Este estudio da cuenta de las prácticas curriculares de seis docentes de filosofía ante el Programa NM4 de dicho subsector, prácticas que nos llevan a pensar que, con el foco de atención en lo real más que en lo prescriptivo, los docentes de este estudio, sí tienen una posición activa ante su quehacer de resignificación cultural y por tanto permite afirmar que, en mayor o menor grado, los docentes de este estudio, por las características que serán abordadas y profundizadas, sí “hacen” currículum.

Introducción

El presente estudio para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Currículum en UMCE 2010, pretende dar cuenta de las prácticas curriculares entendidas estas como prácticas de significación cultural y negociación de sentido entre sujetos, humanos, partícipes del proceso educativo.

Como toda tesis va dirigida a un mundo de "expertos" que, probablemente, si es leída con la atención adecuada, posicionará a los lectores a favor o en contra de lo que la tesis intenta fundamentar a través de la evidencia empírica.

Sin embargo, el mundo "no-experto" tampoco puede dejar de ser una preocupación y es porque existe este mundo de "no-expertos" que tiene sentido hacer estos estudios para que sean considerados un aporte que finalmente se traduzcan, luego de mucho devenir, en intervenciones concretas en el mundo cultural.

Si esta tesis es leída por un "semi-experto", es importante entender en este caso la idea central de que los docentes, en ejercicio, construimos e implementamos el currículum entendido este como todo el campo decisional a través del cual se selecciona, organiza, transmite y evalúa (Soto, Viola; 2003) los contenidos culturales que las nuevas generaciones deberán alcanzar luego del trayecto formativo de su paso por la escuela. Es decir, en otros palabras, los docentes seleccionamos contenidos, los organizamos, los transmitimos y los evaluamos, y en esa medida somos "profesionales del currículum" (Pinto; 2005). Este es el micro marco desde el cual esta tesis se vuelve comprensible para un no-experto o un semi-experto: el punto que considera que los docentes en ejercicio no solo somos reproductores de la oficialidad, de la institucionalidad pedagógica, del saber recortado por los expertos, por los "formuladores de política", sino que también, desde la base, desde el mundo de la vida, intervenimos como mediadores culturales en esa selección, organización, transmisión y evaluación de contenidos culturales.

Este estudio aborda las prácticas mediante las cuales seis docentes de filosofía actúan desde una perspectiva curricular, interviniendo el Programa Oficial de Filosofía NM4. Tal vez, las ideas presentes en este texto no estén lo suficientemente claras para que sean comprendidas por un lector no-experto, sin embargo, se extiende la invitación para que el presente estudio sea resignificado y criticado desde cualquier perspectiva que tenga un lector neófito. No obstante lo cual, crítica de por medio, pretende ser un aporte en el estudio de las prácticas curriculares de docentes en ejercicio y como tal aporte pretende llegar a una comunidad de lectores que se cuestione y problematice sobre su propia función de mediadores culturales.

Capítulo I. Antecedentes del problema

1. Antecedentes

Los antecedentes teóricos, más o menos remotos, de esta investigación se inspiran principalmente en la teoría crítica y post crítica donde se encuentran los supuestos necesarios para afirmar que los docentes no son meros reproductores de las ideologías dominantes. Tadeu da Silva (1998) señala que hay dos formas de concebir el currículum, una de ellas, predominante, se basa en una concepción estática en la que la cultura es vista como un producto a ser transmitido. La otra es una noción dinámica de la cultura y el currículo, aquí ambos se conciben como una práctica de significación, una práctica productiva, una relación de poder y una práctica que produce identidades sociales. Para el autor la cultura es una práctica de significación y se ve implicada en la producción de la inteligibilidad, a partir de esta concepción no cabe ver la cultura como parte de la "superestructura" o como resultado de un proceso de "determinación".

En la medida en que tanto la teoría como la práctica del currículo están enmarcadas históricamente, cabe hacer una revisión del término "currículum". En esta revisión es clave el surgimiento de la idea de que el currículum es un producto de la historia humana y obedece a relaciones de poder, transformándose en un medio gracias al cual los grupos poderosos inciden en los procesos de reproducción social. (Kemmis: 1988)

Desde esta perspectiva, nuestro estudio abordará la posibilidad de que la práctica docente tenga una dimensión activa, es decir, sea una práctica no solo orientada a la reproducción de los contenidos seleccionados por el Marco Curricular Obligatorio tendiente a la homogenización de aquellos individuos concretos que son nuestros alumnos, sino que apunte a rescatar y visibilizar las prácticas transformativas de los sujetos-docentes (Giroux: 1990).

Así mismo, el estudio se propone dar cuenta del discurso que dichos docentes, activos, tienen de su propia práctica curricular, cómo la conceptualizan y describen, cuáles son las posiciones que tienen de su propia resignificación del contenido cultural que el Marco Curricular Obligatorio prescribe. En la medida en que se dé cuenta del discurso que tienen los docentes ante sus "prácticas de contextualización" se podrá afirmar la visión de que los docentes no somos meros reproductores de contenidos culturales dados y anquilosados sino que somos vivificadores, vitalizadores de dichos contenidos y que es a partir del análisis del discurso de estos docentes que se puede visibilizar la función de resignificación que implica la contextualización.

Es relevante abordar el estudio de las prácticas de contextualización curricular en docentes de filosofía porque a partir de la remota incorporación de la modificación al Marco Curricular Oficial y la carga horaria impulsada por la Reforma Educativa, este subsector se vio menoscabado con una inicial reducción de un 33% de su carga horaria para el año 2001. Independiente del devenir de esta medida (que luego fue revertida), esta disminución representaba una valoración, aunque en realidad una desvalorización, de la presencia de la filosofía en el currículo escolar chileno. Es por eso que este estudio, al abordar el discurso sobre la práctica de contextualización de seis docentes de filosofía, intenta mostrar la complejidad de esta práctica y apunta a sacar conclusiones sobre el aporte que la filosofía hace y podría hacer a los estudiantes en los dos últimos años de la educación secundaria. Sin embargo, estas conclusiones sobre el aporte de la filosofía tienen su punto de partida en el discurso que los propios docentes tienen de su práctica de contextualización en la que se

revelan como actores, activos, que seleccionan, organizan y evalúan los contenidos culturales que el Programa Oficial de Filosofía NM4, prescribe.

2 Justificación del estudio

A pesar de que el escenario educativo post-reforma ha involucrado, en mayor o menor medida, la idea de la descentralización en la gestión del currículum, así el Decreto Supremo de Educación n° 220 señala: "(…) en conocimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que por este acto se fijan, *cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudio*, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según lo señalado por la ley". (pag. Iii. Cursiva nuestra). Se podría suponer que, a partir de este escenario de descentralización, en la práctica concreta de los docentes de nuestro país, hay una ejercicio más o menos sistemático en torno a decisiones curriculares que implican "seleccionar, organizar, transmitir y evaluar" los contenidos del marco curricular obligatorio lo que, en otras palabras, implica que los docentes "hacen currículum". Sin embargo, hallazgos investigativos dan cuenta de cómo los docentes nos enajenamos de nuestro quehacer curricular, volviéndolo invisible y adosándoselo casi exclusivamente a los expertos. En otras palabras, esta pretendida descentralización no incide directamente en la práctica de construcción curricular de los docentes y los Centros Educativos. Es más, los docentes tendemos a enajenarnos de la práctica de construcción curricular, adosándosela a quienes son considerados "expertos en currículum" (Jefes de U. T. P.; académicos; autoridades; etc.). Rolando Pinto señala en un artículo del año 2005 de la revista Extramuros: "simplemente este (el docente) no se asume como actor que decide sobre la pertinencia y contextualización del contenido escolar para sus alumnos concretos, sino que lo entiende como una 'función técnica pedagógica' de los que saben currículo y no de ellos que solo son sus transmisores" (pag. 67). Este marco de incongruencia entre una aparente descentralización decretada y una práctica docente enajenada, motivan la indagación que se hará en la presente investigación.

En un contexto en el cual es común observar y escuchar que la única tarea curricular o de "gestión curricular" que le cabe a los docentes es la de la reproducción[1], ejecutor de las prescripciones administrativas del poder central, con una marcada opción para lo que Enrique Pascual (diciembre, 2001), llama "construcción curricular centralizada", se vuelve necesario visibilizar las prácticas de contextualización y resignificación que efectúan los docentes en su trabajo cotidiano dentro del aula.

Es relevante tener un feedback adecuado en relación a cuáles son las improntas que caracterizan la subjetividad de los actores que han participado en este proceso de Reforma Educativa iniciada hace ya más de una década. Como señala Luis Ossandón (2006: p. 82): "(…) si se centra el foco de análisis en las perspectivas más subjetivas de la interacción entre el currículum ofrecido y el conjunto de experiencias y saberes del profesorado, surgen como un amplio campo de estudio el de las concepciones que el profesorado tiene y construye sobre diversas dimensiones de la implementación o desarrollo del currículum." Siguiendo esta línea que visibiliza a los actores del proceso educativo es que se vuelve necesario dar cuenta del discurso que los docentes tienen de sus propias prácticas curriculares como una forma de

[1] Entendemos "reproducción" en este caso como la mera replica del contenido cultural prescrito en el Marco Curricular Obligatorio, aunque también aceptamos la resonancia que este concepto tiene para la Teoría Crítica.

entender, desde otra perspectiva e incorporando otros elementos, en este caso la subjetividad, los macro procesos que involucra el fenómeno educativo.

3. Objeto de estudio

El presente estudio aborda las “prácticas de contextualización curricular” en relación al programa de Filosofía NM4, de seis docentes de filosofía de la Región Metropolitana. El objeto de estudio serán aquellas prácticas curriculares gracias a las cuales los docentes “contextualizan” el programa de filosofía NM4. Nos interesa revelar el hecho de que los docentes no son meros reproductores de la prescripción que representa el Programa Oficial NM4 de Filosofía, sino que, más bien, ejercen una serie de prácticas que modifican diversos aspectos del Programa Oficial. Cuáles sean los aspectos que modifiquen y cómo sean esas modificaciones es algo que se pretende responder con el presente estudio.

Se entenderá por “prácticas de contextualización curricular”: “*el proceso de construir pertinencia e identidad a una propuesta curricular, a partir de adoptar y adaptar un Marco Curricular Global a las situaciones coordinadas y concretas del equipo docente en su Unidad Escolar y en su trabajo en el aula*" (Gimeno Sacristán, 1988). Es decir, la contextualización es una dimensión que enfatiza lo activo de la construcción curricular. Es cómo la institución, la unidad educativa, el equipo de docentes y el docente en el aula seleccionan, omiten y deciden en torno al currículum, y a través de él sobre los contenidos culturales, a los que accederán sus alumnos.

Interesa indagar las prácticas de contextualización curricular de seis docentes de filosofía como una forma de dar cuenta de: cuáles son las prácticas de contextualización que docentes de filosofía situados realizan con dicho programa; así como, cuál es el discurso que tienen dichos docentes tanto del programa NM4 de Filosofía como de su propia práctica de contextualización.

Al abordar esta práctica curricular: la contextualización, el presente estudio adscribe a un enfoque en torno al currículum que enfatiza la “importancia de concebir el currículum como un espacio decisional del docente” (Espinoza Aros, O: 2004). Es decir, se entenderá la práctica de la contextualización como una forma de resignificar el Marco Curricular Obligatorio, en la cual intervienen diversos factores que la inhiben o la posibilitan. Interesa ahondar en la resignificación que dichos actores realizan de su práctica, para, a partir de ello, categorizar y analizar los posicionamientos ante el marco curricular oficial, con el fin de aportar, con evidencia empírica, a determinar cuáles son las prácticas de contextualización que dichos docentes tienen ante el programa de Filosofía NM4.

4. Formulación del problema de investigación

Este estudio pretende visibilizar las prácticas de contextualización curricular de seis docentes de filosofía en relación de Programa de Filosofía NM4, a través del discurso que sustenta dichas prácticas de contextualización y a través del análisis de sus planificaciones de clase.

El estudio analiza las prácticas mediante las cuales seis docentes de filosofía intervienen, resignifican, contextualizan, el programa de Filosofía NM4. La práctica de contextualización se evidencia o destaca desde una mirada que considere el currículum no solo como un ámbito relegado a los expertos que deciden sobre los contenidos culturales que las escuela debe entregar; sino más bien se visibiliza desde una mirada que considere que los docentes en su práctica diaria, seleccionan, organizan, transmiten y evalúan los contenidos culturales que la Institucionalidad, que el Marco Curricular Oficial, prescribe.

El estudio aborda el discurso que seis docentes de filosofía tienen ante el programa de Filosofía NM4 así como el discurso que tienen estos docentes ante su propia práctica curricular.

Se concibe el currículum como práctica de resignificación por ende, desde este paradigma, las prácticas de contextualización son consideradas señales de cómo el currículum es negociado en la interacción entre docente y estudiante.

El enfoque principal de este estudio no es de medición en términos de que no interesa abordar en qué grado los docentes de filosofía quedan clasificados en tal o cual categoría del constructo contextualización, sino más bien, cuáles son las prácticas de resignificación en las que incurren cuando se ven enfrentados a la normatividad del Marco Curricular Obligatorio.

Se parte del supuesto de que la práctica de contextualización es recurrente en la medida en que se entiende el currículum como práctica de resignificación cultural.

El presente estudio se adscribe al paradigma de investigación cualitativo, desde el cual pretende una interpretación de prácticas situadas de actores sociales particulares y concretos. El enfoque es microsocial ya que no pretende abordar la construcción curricular en todos los docentes de filosofía de modo tal que pudiera arrojar resultados fácilmente generalizables. Por el contrario, pretende indagar en las prácticas de contextualización como una forma de focalizar la resignificación particular y concreta que realizan docentes de filosofía situados, no obstante lo cual, aunque el enfoque sea microsocial y acotado a las particularidades, no por ello deja de ser un aporte a la comprensión de las prácticas de construcción curricular en docentes de filosofía.

5. Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

Develar y comprender las prácticas de contextualización de seis docentes de filosofía en relación al programa NM4 del subsector de filosofía.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas de contextualización de seis docentes de filosofía ante el programa de filosofía NM4.

2. Indagar cuáles son los referentes que utilizan seis docentes de filosofía en sus prácticas de contextualización.

Capítulo II: Marco teórico

Introducción:

Este marco teórico aborda dos espacios discursivos: por una parte el campo de la construcción curricular desde el cual se aclara el concepto primordial de "contextualización" y, por otra parte, el campo de cómo el currículum es implementado, es decir todo el campo de los actores y sus discursos y subjetividades. La incorporación de este último punto responde a la necesidad de dar cuenta de qué pasa con los docentes en concreto cuando deben apropiarse o resignificar el currículum. Se adscribe a un paradigma crítico, constructivista, humanista, postestructuralista donde el currículum es concebido como una práctica de significación (Tadeo da Silva: 1998; 2001; Pinto: 2005, entre otros)

Por una parte interesan las prácticas de contextualización entendida esta como:

"la práctica curricular docente y/o institucional de toma de decisiones y acciones para dar pertinencia e identidad al marco curricular oficial[2]". Pero, también y principalmente, interesa abordar las valoraciones y posicionamientos que los docentes activos tienen ante el programa de Filosofía NM4, involucrando en ello al constructo de "contextualización". Es decir, es difícil pensar que se pueda tomar posición ante el Marco Curricular Obligatorio sin reflejarlo en una práctica de contextualización. Este estudio se inserta en ese espacio esquivo de contextualización efectiva así como en una representación teórica o conceptual de dicha práctica, previa o posterior. Nuestro interés está en el engarce en cómo tal o cual valoración del programa NM4 de filosofía se traduce en acciones concretas que implican el ámbito curricular, así como el didáctico y el evaluativo. Es un poco una especie de "arqueología de la contextualización". Ir a buscar a la realidad, al dato empírico, los discursos que sustentan las prácticas de contextualización y la dotan de sentido y significado.

A continuación se abordarán aquellos conceptos y tópicos que permitan dar cuerpo, posteriormente, al análisis cualitativo de la información.

---

[2] diferentes conceptualizaciones del constructo "contextualización" son las siguientes:

el proceso de construir pertinencia e identidad a una propuesta curricular, a partir de adoptar y adaptar un Marco Curricular Global a las situaciones coordinadas y concretas del equipo docente en su Unidad Escolar y en su trabajo en el aula" (Gimeno Sacristán, 1988)

"(…) *la estrategia docente que le permite dar pertinencia e identidad individual y social al aprendizaje de sus alumnos*". Pinto, R. (2005. pag. 77)

"*proceso de toma de decisiones y desarrollo de acciones curriculares en el ámbito institucional a partir de la propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinentes el currículum a transmitir*" (Meza, I. y otros: 2005: p. 127).

"(…) *el proceso de toma de decisiones y desarrollo de acciones curriculares en el ámbito institucional a partir de una propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el currículo a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores, para que logren aprendizajes más significativos y efectivos en sus eventuales alumnos*." (Guzmán, A. y otros: 2007: 219).

1. La construcción curricular

1.1 Descentralización "decretada" de la Reforma Educativa:

Las reformas educativas en América Latina, vienen implementándose desde la década del ochenta y han obedecido, básicamente a una demanda de integración gradual a un nuevo orden económico mundial (Gajardo: 1999). El contexto político que las ha visto nacer se caracteriza por: reinstalación de gobiernos democráticos con redefinición de las funciones del Estado; estilos de descentralización; concertación de esfuerzos sociales; más participación de otros actores, no tradicionales.

Este nuevo escenario propicia los siguientes desafíos en términos educativos: preparar nuevas generaciones para el trabajo en economías modernas y competitivas; promover la equidad y la movilidad social; y participación ciudadana e integración en la vida nacional. Estos desafíos son pretexto para que las agencias internacionales propongan programas y marcos de referencia que a su vez generan las políticas educativas, en concreto.

Cabe destacar dos elementos a nivel estructural que han sustentado las reformas. Por un lado que este macro objetivo que se les ha planteado a los sistemas educativos latinoamericanos de formar ciudadanos para los desafíos de la "modernidad" ha movilizado enormes emprendimientos entre los que cabe destacar las orientación y recomendaciones de las agencias internacionales como la CEPAL, el BID, la PROMEDLAC, el Banco Mundial, y otros, que han condicionado, sino determinado, en muchos casos los requerimientos y las puestas en práctica de las reformas en concreto (en gran parte porque los préstamos de las entidades financieras de quienes provenía el financiamiento iban "acompañadas", sino condicionadas, por la implementación de estas recomendaciones (Gajardo; 1999)) Y, por otro lado, el mismo macro objetivo señalado ha requerido, dentro de la particularidad de cada país, grandes acuerdos y consensos nacionales entre los distintos integrantes de nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, las reformas han logrado, en muchos casos, no ser materia de cambios contingentes, sino estar asentadas sobre la base de políticas que trascienden la particularidad de un gobierno (Gajardo; 1999). Esto sirve para aquilatar la dimensión de los cambios que han requerido las reformas.

Se puede entender la descentralización en términos generales como: "el Estado y el gobierno central transfieren al sector privado lo que puede ser privatizado y a las regiones, provincias y comunas la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos tradicionalmente centralizados" (Martinic; 2001). Sin embargo, como señala Rolando Pinto en su libro El Currículo Crítico (2007) sobre la "descentralización" que ha traído aparejada la Reforma Educativa: "es una descentralización en vistas a, entre otras cosas, reducir gastos sociales del Estado, pero también de manera más profunda, a adecuarse a los nuevos requerimientos de la economía mundial. Descentralizar es adecuarse a la aparición de nuevos espacios decisionales en los niveles infra y supranacionales, para lo cual la configuración de un estado centralista se hace objeto de fuertes reestrucutraciones." (Pinto; 2007). Se verá, a continuación, como estos "nuevos espacios decisionales" que permitan "desahogar" al estado de sus "cargas" modernas, inciden en el ámbito educativo.

Se ha señalado con anterioridad, cómo a partir del Decreto 240, es posible pensar que por parte de los Formuladores de Política Educativa existiría cierta tendencia a

la “descentralización” en el campo educativo. Esta descentralización también se ha traspasado al campo del currículum. Sin embargo, a pesar de esta tendencia que se podría llamar “autonomía decretada”, la de la posibilidad de descentralizar la construcción curricular, evidencias empíricas han arrojado que esta “descentralización decretada” no ha redundado en una descentralización empírica. Es decir, en la práctica, y en referencia específicamente al ámbito curricular, los centros educativos, en su mayoría no han elaborado planes y programas propios.

Enrique Pascual (2001), investigador y docente de la PUC, cita el estudio de Pedro Sandoval (1999, citado por Pacual, E. 2001) que arroja que solo el 12,09% de los centros estudiados en 1998 en la Región Metropolitana, 274 de 2.265, habían elaborado planes y programas propios. Por otro lado, los resultados preeliminares de la investigación Fondecyt *“Descentralización del currículum escolar y cultura curricular institucional. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo*”, (2004), que aborda 27 centros de las regiones Cuarta, Octava y Metropolitana, “muestran que en su mayoría los productos curriculares elaborados presentan escasa diferenciación en sus propuestas de contenidos, objetivos y áreas o sectores de aprendizaje con las del marco curricular OF/CMO del Mineduc (…).” (Pinto, R. y otros 2004: p. 45). Lo anterior referido al nivel de contextualización institucional en el que los centros elaboran sus planes y programas propios.

1.2 Modelos de construcción curricular y niveles de concreción del currículum

A continuación se abordará someramente los modelos de construcción curricular porque parece apropiado reflejar los conceptos adyacentes que le van dando cuerpo al concepto de "contextualización". Este estudio se centrará preferentemente en la "construcción curricular" descentralizada con especial énfasis en la "construcción curricular intra-aula" (Guzmán, 2001).
Se revisará, someramente, una sistematización sobre los modelos de construcción como una forma de diagramar los límites y referentes de nuestro estudio. Los modelos de construcción curricular (según Enrique Pascual; 2001; siguiendo en ello a L. del Carmen, 1990; p. 39) pueden ser:

- Construcción curricular centro-periferia o modelo centralizado de producción;
- Construcción curricular en colaboración o colaborativa, también llamada modelo mixto; y
- Construcción curricular como innovación centrada en la escuela o modelo descentralizado. (Pascual: 2001: p. 39).

En la construcción curricular centralizada, la escuela no tiene mayor injerencia en la construcción curricular adoptándose imitativamente el Marco Curricular Obligatorio impuesto-propuesto por el Estado.
El modelo de colaboración o mixto "amplía el espacio de construcción curricular, compartiéndolo entre el poder central y los centros escolares." (Pascual: 2001). En este modelo las escuelas pueden contextualizar el marco curricular central y pueden, además, complementarlo y enriquecerlo con propuestas de diseño propias que respondan a las necesidades del contexto en el cual se insertan.
Y, por último, en el modelo de construcción descentralizado o de innovación centrada en la escuela, "la participación del poder central en la construcción curricular es mínima, la prescripción escasa y la responsabilidad de la construcción del currículum recae fundamentalmente en el centro escolar y en el cual los profesores tiene amplia autonomía en los procesos de diseño, desarrollo y aplicación del currículum." (Pascual: 2001).
Pascual afirma que el modelo centralizado ha predominado a lo largo de la historia educacional chilena. Sin embargo, a partir de análisis de discurso a las políticas de la Reforma Chilena "es posible advertir la intención de incorporar a los centros escolares como un nuevo espacio de construcción curricular, cambiando formalmente el modelo predominante de producción curricular en Chile, que ha sido tradicionalmente centralizado, avanzando hacia un modelo mixto o con tendencia a la descentralización." (Pascual; 2001).
Al respecto, también se acoge lo planteado por Luis Ossandón en su tesis de 2006 para optar al grado de Doctor en Educación en la PUC en lo referente al diseño curricular centralizado:

> "Para el caso chileno y al igual que en la mayoría de los países que recientemente han llevado adelante reformas curriculares, la noción clásica de un diseño curricular centralizado, está siendo modificada al punto de cuestionar la noción misma de currículum como selección de contenidos y construcción de subjetividades por medio de las orientaciones hegemónicas provenientes del Estado y/o de la cultura dominante. La aparición de un

marco general de objetivos y contenidos de enseñanza, desde el cual se pueden construir alternativas autónomas de especificación curricular (descentralización), ha impactado fuertemente el lenguaje y las representaciones de la teoría curricular, en especial en aquellos países de tradición centralista." (Ossandón; 2006: 68).

Ossandón advierte que la tendencia al diseño curricular centralizado está siendo modificada y que es posible construir "alternativas autónomas de especificación curricular". En este sentido es relevante esta especie de viraje del énfasis de las orientaciones de las políticas públicas en lo referente al currículum ya que, de este modo, se incentiva y se promueve lo que hemos adoptado como el concepto de "contextualización".

1.3 Construcción curricular intra-aula

Se acoge el concepto de "construcción curricular intra-aula" proveniente de la sistematización realizada por la Doctora Angélica Guzmán, docente e investigadora de la PUC, quien señala sobre la construcción curricular intra-aula: "(…) el currículum es en esencia una construcción social, dialógica y participativa y que una de las exigencias básicas para provocar una transformación en el área es que el nuevo currículum que se desea implementar en las escuelas sea negociado con las prácticas reales que se den en el aula. " (Guzmán: 2001).
Es importante, entonces, para el presente estudio, abordar el espacio simbólico de las "interacciones emergentes" que, conectadas al mundo de la vida, se expresan en el ámbito real de las sala de clases. La sala de clases con toda la carga de vida que conlleva es un espacio en el que se despliegan decisiones curriculares, en ella tiene lugar lo emergente, lo no planificado, que se expresa conectado a la incertidumbre.
Del espacio intra-aula se rescata la conceptualización que hacen nuestros docentes entrevistados sobre las "interacciones emergentes", entendidas estas como:

> "aquellas interacciones que generadas por los alumnos espontáneamente en el aula, trascienden la normatividad previamente estructurada por el profesor. Los criterios establecidos para su reconocimiento son Participación espontánea del estudiante, Comunicación pública del alumno y el docente, Carácter disciplinario del núcleo de contenido e interacción, Respuesta directa del profesor y Expresión verbal comprensible tanto del estudiante como del docente." (Guzmán, 2001).

Fue necesario ampliar el primer marco teórico de este estudio e incorporar este concepto de "interacciones emergentes" a partir de lo expresado por los docentes entrevistados, quienes reiterativamente hacían referencia al juego entre la "estructura" y lo "emergente" o la "desestructuración", la primera está asociada a la planificación, a lo normativo, al quehacer que responde a una ordenación previamente trazada; mientras que el segundo concepto hace referencia a lo emergente, al espacio no normativo, no planificado, que requiere del docente experticias no fácilmente traducible en términos de operacionalizaciones.

1.4 Contextualización curricular

En cuanto a la contextualización, centrada principalmente en torno a la investigación del equipo de investigadores del departamento de Currículum de la PUC, coordinados por Rolando Pinto et cols. (Manuscrito presentado para publicación; 2004) arroja los siguientes resultados: "En relación a los tipos de contextualización curricular que presentan estos productos es posible constatar, que ninguno de ellos constituye como propuesta global una innovación de la propuesta oficial, sino que existe innovación en alguno de sus componentes". A partir de lo cual es lógico pensar que uno de esos "componentes" en los cuales sí se encontró innovación fue la práctica docente al interior del aula así como la inclusión de ciertos aspectos relativos a las mallas curriculares (la inclusión de ciertos subsectores que no aparecen en el marco curricular obligatorio) o bien la inclusión de la innovación a través de actividades de aprendizajes más o menos creativas. Otra cita del estudio que refrenda lo anterior es: "En dichos contextos de construcción, las matrices curriculares elaboradas se complementan principalmente con la inclusión de *actividades de aprendizajes* concretas, y en algunas ocasiones específicas, los aportes se plantean en términos de aumentar la distribución horaria en ciertos *sub-sectores* (principalmente aquellos que son evaluados por el SIMCE)." (cursiva nuestra). Esto permite ir variando nuestro foco de atención para abordar el ejercicio docente activo, el micro espacio del currículum en el aula, enmarcando a la acción concreta de individuos docentes que sí practican, en mayor o menor grado, una contextualización.
Se rastreará la contextualización practicada por los docentes entrevistados tanto en lo presente en sus planificaciones, como en la expresión de sus dichos sobre su posición ante el Marco Curricular Oficial. Se reveló con mucha riqueza la toma de posición ante el programa de filosofía NM4 por parte de nuestros docentes, quienes, en su mayoría, realizaban un resignificación personal del contenido prescriptivo del Marco Oficial.

Se acogen las categorías que se presentan en la siguiente matriz que se ha adoptado de la elaboración practicada por Olga Espinoza Aros (2004) en su tesis de Magíster en Educación de la PUC.

PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN	
CATEGORÍA	NIVELES
ADAPTACIÓN	-1: Parcial: aproximación incompleta al Marco Curricular Obligatorio.
	1: Imitación: trascripción textual del MCO.
	2: Especificación: Enunciación detallada del MCO..
	3: Organización: Orden o secuencia que modifica el del MCO..
COMPLEMENTACIÓN	4: Ampliación: Se incorporan contenidos no abordados por el MCO.
	5: Complejización: Se eleva la complejidad cognitiva del contenido

	prescrito en el MCO.
INNOVACIÓN	6: Transformación: Se cambia de modo evidente el sentido y los componentes del MCO.
	7: Construcción: Se cambia de modo evidente la organización y los componentes del MCO.

1.5 Adaptación, Complementación e Innovación, los niveles de contextualización.

Es relevante remitirse a la realidad de nuestro quehacer educativo, situado. Por eso se recoge lo afirmado por investigadores de la práctica de la contextualización quienes señalan que la categoría que más prevalece en las realidades estudiadas es la de "complementación". A partir de la investigación-proyecto FONDECY (2004) es posible darse cuenta de que la práctica de contextualización más implementada por las Unidades Educativas estudiadas, a la hora de intervenir el currículum y que este deje de ser considerado como materia exclusiva de los formuladores de política, son la *adaptación* y la *complementación*. Es decir, o bien se adopta el marco curricular obligatorio de modo prescriptivo, imitando o adaptando los contenidos, objetivos, actividades, énfasis, etc. o bien se introducen leves modificaciones en ámbitos más bien didácticos, como actividades o, según hemos señalado anteriormente, a partir de la inclusión de nuevos subsectores en su mayoría vinculados a las pruebas de medición estandarizadas.

La "adaptación" y "complementación" implican una posición intermedia entre los llamados "modelos cerrados" y "modelos abiertos" de construcción curricular. Esta posición "intermedia" en la que existe un marco curricular nacional obligatorio pero que hay cierto nivel de descentralización en dicha construcción curricular se ha dado a llamar enfoque "mixto"[3], y en relación a la Reforma chilena se puede afirmar siguiendo el artículo de Guzman, M. A. y otros (2007) : "Ambas reformas (la chilena y la española) se caracterizan y tienen en común la distinción del espacio del diseño curricular, como un "marco regulatorio general", pero que conserva la orientación y la intención formativa homogeneizante del currículo nacional y amplia el espacio del desarrollo curricular, compartiéndolo con los centros escolares". (p. 215). Es decir, conjuga el marco curricular obligatorio con la posibilidad de una construcción curricular por parte de los centros escolares. A este modelo intermedio, se le ha denominado "mixto".

Dos afirmaciones como evidencia de la importancia de revisar la práctica concreta de los docentes y no desligarla de lo que ocurre con la implementación y desarrollo curricular de su centro educativo, apuntan a que la contextualización no tendrá la misma ingerencia si consideramos un centro que aplica un "modelo cerrado" o un "modelo abierto" de construcción curricular. Dependiendo del modelo adoptado, cerrado o abierto, la contextualización adquirirá mayor o menor importancia. La importancia de la contextualización en el modelo abierto es central. En este modelo, el centro escolar y los profesores están involucrados en la construcción curricular. En cambio en el modelo cerrado, el marco curricular tiene un carácter netamente prescriptivo sin posibilidad de que se modifique y por ende resignifique por parte del trabajo del profesor en el aula.

Sobre la escasa presencia de la contextualización, a partir de las investigaciones ya señaladas, se puede afirmar que: "Esta ausencia mayoritaria en los Centros Educativos de procesos de contextualización curricular más complejos, estaría indicando dos situaciones preocupantes, por un lado la escasa capacidad de los

[3] "Los modelos cerrados obedecen a la lógica de adecuación de medios a fines, en cambio los abiertos, siguen la lógica centrada en la negociación de significados entre los actores educativos, por lo que se ha denominado un enfoque socio-constructivo del currículo" Guzman, M. A y otros (2007, pg. 214).

Centros Educativos nacionales para desarrollar una cultura de construcción curricular y, por otro lado, el bajo manejo conceptual y procedimental que tienen los docentes sobre la planificación y gestión innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizajes." (Guzmán y otros: 2007: pg. 224). Estas afirmaciones serán contrastadas a través del análisis cualitativo que haremos de las entrevistas en profundidad y de la entrevista grupal o focus group.

2. Constitución de la subjetividad

Podría ser suficiente abordar las prácticas de contextualización y, desde una óptima métrica, de medición, correlacionar el grado en el que los docentes de filosofía estudiados concurren a acercarse o a alejarse, en sus prácticas curriculares, de la norma-programa-obligatorio, en este caso el programa de filosofía en NM4. No obstante, se piensa que una mirada desde una perspectiva investigativa cualitativa puede aportar mucho más si se centra en lo que hemos denominado la "constitución de la subjetividad", en este caso, una subjetividad empoderada con la construcción curricular.

Se adopta el concepto de subjetividad desde ámbitos filosóficos-psicológicos. Félix Guattari la define como: "conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva". (Guattari: 1996: p. 20). Si bien es cierto, esta definición proviene del ámbito filosófico, consideramos que una forma de acercarla al campo educativo pudiera ser la siguiente reformulación: "la construcción de un territorio existencial de autovínculo delimitada por otros sujetos humanos". Desde el campo de la filosofía el concepto de "territorio" tiene una referencia al campo de la ética, una de cuyas definiciones etimológicas, Ethos griego, remite al "el suelo firme, la raíz de la que brotan todos los actos humanos" (Echano y otros: 1999: p. 217). Casi se podría afirmar que esta remisión es algo poética, sin embargo se considera que "territorio" es un concepto útil a la hora de dar cuenta de la subjetividad porque remite a la espacialización, al arraigo, a la referencia a cierta constitución, a cierto haber, desde el cual se encaran los hechos y la realidad. Este "territorio" metafórico, al que concurren a conformar diversos elementos entre ellos los linguísticos, los comportamientos, dispositivos, intersubjetividades, es el que interesa abordar en la presente investigación.

Para González Rey (2008), "La subjetividad social no es una instancia supra-individual que existe más allá de las personas, es un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones sociales y que se actualiza en los patrones y sentidos subjetivos que caracterizan las relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social." Este estudio intenta dar cuenta de esta subjetividad social asociada al quehacer educativo de los docentes de filosofía.

Todas estas conceptualizaciones sobre la subjetividad subrayan no la calidad de esencia de la misma sino su dinamismo en términos de que se constituye a partir del cruce con el lenguaje y por ende lo social. La intención de este estudio es posicionarse desde una perspectiva no esencialista de la subjetividad, a este respecto es elocuente este párrafo de Bourdieu:

> "En realidad, las divisiones de la ciencia social en psicología, Psicología Social y sociología se han constituido, pienso yo, en torno a un error inicial de definición. La evidencia de la *individuación biológica* impide ver que la sociedad existe bajo dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden revestir la forma de cosas físicas, monumentos, libros, instrumentos, etc.; por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos (...). El cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o

> la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia (…) Contra la representación común, que consiste en asociar sociología y colectivo, hay que subrayar que lo colectivo se halla depositado *en cada individuo* en forma de disposiciones duraderas, como las estructuras mentales" (Bourdieu, 1990: 30-31; cursiva del original, citado por: Gómez Sanchez: 2003).

El énfasis de este texto de Bourdieu es señalar que la subjetividad es un evento producido socialmente. Y esta producción social de la subjetividad es, además, histórica. Si la subjetividad es producida por instituciones, prácticas, intersubjetividades, relaciones de poder, etc. es relevante ver cómo estas instancias concurren a definirla en el ámbito de la educación y más específicamente en el contexto de la docencia de la filosofía.

Agrega Guattari: "La subjetividad no se fabrica solo a través de los estadios psicogenéticos del psicoanálisis o de los "matemas" del Inconsciente, sino también en las grandes máquinas sociales, masmediáticas o lingüísticas que no pueden calificarse de humanas. (Guattari: 1996: p. 21). Por lo tanto, lo que se rastreará en el discurso de los docentes de filosofía sería el cruce en su subjetividad de estas grandes máquinas sociales. El cruce con la institucionalidad pedagógica, representada por el programa de filosofía NM4, y la resignificación concreta que cada uno de ellos haga de esta institucionalidad.

Se considera que al incorporar esta categoría de la "subjetividad" lo que se está haciendo es permitir que irrumpa, con cierto respaldo teórico, el mundo del sentido, no solo el mundo de lo prescriptivo sino de lo que se hace "realmente" obedeciendo muchas veces a vectores que no están en ningún papel escritos:

> "(…) cada individuo, cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir, una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos, y a partir de lo cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias, e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones." (Guattari: 1996: p. 22).

Es esta dimensión la que parece necesaria destacar en una investigación cualitativa, ¿qué se va a ir a buscar a la realidad? no solo la correlación más o menos alejada del marco prescriptivo sino la práctica real de sujetos que muchas veces no están circunscritas solo al ámbito de lo racional-lógico y la construcción que dichos sujetos realizan de sí mismos y de su propia práctica.

Otro antecedente de este concepto de "subjetividad", es Michel Foucault, quien señala (2007,1991), que la subjetividad es una construcción de ciertos dispositivos de poder, a este respecto es elocuente la presente cita:

> " Suele hacerse de la emergencia del individuo en el pensamiento y la realidad política de Europa el efecto de un proceso que es la vez el desarrollo de la economía capitalista y la reivindicación del poder político por parte de la burguesía; (…). Pero creo que, si bien es verdad que se puede ver efectivamente cierta idea de individuo en el nivel del que les

> hablo, también hay que ver la constitución concreta del individuo a partir de determinada tecnología del poder; y me parece que esa tecnología es la disciplina, propia del poder que nace y se desarrolla desde la edad clásica, que aísla y recorta, a partir del juego de los cuerpos, ese elemento históricamente nuevo que llamamos individuo." (2007. pg. 79)

Lo interesante de abordar las consecuencias de este pensamiento, es pensar que este nuevo escenario también configura nuevas "subjetividades" entre ellas, tanto la de los docentes del sistema educativo como la de los estudiantes.
Excede al intento de este estudio rastrear aquellos dispositivos de poder que estarían produciendo nuestras subjetividades de docentes de filosofía, sin embargo, es interesante indagar en la subjetividad de los profesores de filosofía estudiados ya que uno de los aportes de nuestra lectura de los autores señalados es abrirnos el "territorio" en el cual observar estos juegos de la subjetividad referida a las prácticas curriculares. Pareciera que el concepto de subjetividad puede servir para enmarcar los hallazgos empíricos de esta investigación. Se está visibilizando este territorio compuesto por trazas lingüísticas, comportamientos, interacciones institucionales y dispositivos de poder para enmarcar el análisis de contenido que se pretende hacer a través de entrevistas grupales y en profundidad a los docentes de filosofía en estudio.
Por último se acoge una referencia a Tomaz Tadeo da Silva que en un artículo de 2001, en una revisión de los aportes de F. Nietzsche al currículum, señala sobre la subjetividad:

> "Imaginar, pues con una pequeña ayuda del Dr. Nietzsche, una teoría del currículum –y un currículum- sin sujeto y sin la seguridad de un yo fijo y estable. Esto no significa, entretanto, simplemente descartar cualquier noción de subjetividad. Por lo contrario, no hay como evitarlo: el currículum es, por excelencia, un lugar de subjetivación e individuación. Al desplazar el énfasis del sujeto hacia la subjetivación, estaremos pensando en el sujeto –si es que aún podemos retener la palabra- no como el origen trascendental del pensamiento y de la acción, sino como un montaje, como una verdadera invención. Estaremos abriendo la posibilidad de dejar de pensar tanto en el 'sujeto' y en el 'curriculum' como elementos aislados, dejar de pensar uno como causa del otros, uno como efecto del otro, para pensarlos como reunidos en una esdrújula, pero efectiva combinación: currículum+yo+conocimiento+texto+…+x." (Tadeo da Silva; 2001).

3. La filosofía en el currículum escolar chileno

3.1 Contexto histórico

El año 2001, cuando la Reforma educativa llegaba al nivel NM3, se incorporaba una especie de "ajuste curricular" que reducía la carga horaria del subsector (Filosofía-

Psicología) en un 33%, es decir de una carga horaria obligatoria de 3 horas semanales se reducía a 2 horas semanales. En los cursos de perfeccionamiento y "apropiación curricular" a los que fueron convocados los docentes de filosofía, se produjo de modo sinérgico una organización de dichos docentes que vieron peligrar tanto sus puestos de trabajo como la importancia de que estuviera la filosofía en el currículum escolar. A propósito de esta organización que llevó el nombre de Red de Profesores de Filosofía de Chile, se lograron generan coordinaciones con los académicos de Universidades que impartían la carrera de Filosofía, así como con los estudiantes universitarios de dichas carreras. Esta agrupación, la REPROFICH y la orgánica de los Académicos y Estudiantes, lograron generar reuniones con el MINEDUC, y la entonces ministra Mariana Aylwin, por intermedio del Jefe del Departamento de Currículum Cristian Cox convocaron a una "Comisión Ad Hoc de Filosofía". En esta comisión se logró, tras meses de diálogo y negociación que la medida de reducción de la carga horaria se detuviera y que el "subsector" quedara con sus tres horas semanales históricas. En el marco de esta negociación con el MINEDUC se elaboraron y llegaron a las manos de los dirigentes de REPROFICH algunos de los documentos que han servido para construir esta parte de este marco teórico. Son documentos emanados del MINEDUC y que no fueron publicaciones masivas sino que acotadas al contexto de la Comisión Ad Hoc.
En el documento que lleva el título de "Filosofía en la Educación Escolar Chilena" y es del año 2004, se señala que el programa de filosofía de Formación General:

> "articula una combinación particular de actividades y ejemplo acorde con el marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Su meta es ambiciosa y múltiple: ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas; conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en los 2.500 años de su historia en el Occidente; mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana; y también, desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas a la propia." (Mineduc; 2004)

En este párrafo la "institucionalidad" expone su intencionalidad en torno al Programa de Filosofía NM4, podemos resumir dichas intenciones:

1. ofrecer experiencias filosóficas
2. conocer la filosofía
3. vincular las respuestas filosóficas con el "sentido de la vida"
4. desarrollar capacidades de reflexión oral y escrita
5. desarrollar una apertura hacia posiciones diversas a la propia

El propio texto elaborado por el Mineduc el año 2004, declara que el programa es "ambicioso". A lo largo de nuestro estudio, el programa fue sumamente criticado y esta intencionalidad, aunque es reconocida por los docentes entrevistados, es objeto de múltiples y diversas representaciones, en su mayoría "críticas".

3.2 Estructura general del Programa de Filosofía NM4

La estructura del Programa de Filosofía NM4 es la que describimos a continuación:
Unidad 1: La filosofía: Introducción

- Subunidad 1: La filosofía y el sentido de la vida humana
- Subunidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos
- Subunidad 3: Los métodos de la filosofía

Unidad 2: El problema moral

Unidad 3: Fundamentos de la moral

- Subunidad 1: Conceptos morales básicos
- Subunidad 2: Diferentes fundamentos de la moral

Unidad 4: Ética social

- Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad
- Subunidad 2. Derecho, justicia e igualdad
- Subunidad 3: Ética social contemporánea.

3.3. Filosofía en la Enseñanza Media Regular

Según el documento mencionado, (Mineduc, 2004), "Entre 1981 y 1984 el Plan Común contemplaba Filosofía solo en 4° medio y la posibilidad de incluir en el Plan Electivo Psicología o Lógica en 3 ° y 4° medio. En el año 1984, se agregó al Plan Común dos horas de Filosofía en 3° medio" (Mineduc, 2004).
Por su parte, en la Enseñaza Media Técnico-Profesional, "Entre 1988 y 1998 Filosofía no era una asignatura obligatoria para los alumnos de la modalidad técnico-profesional. El plan de estudio para esta modalidad incluía las siguientes áreas de asignaturas:

a) Área básica: Castellano, Matemática, y e 3° y 4° Medio, Historia y Geografía de Chile.
b) Área profesional: asignaturas concebidas como preparación indispensable para el ejercicio de una especialidad determinada.
c) Área complementaria: asignaturas propias de la expresión artística, física, recreativas, cultural y, en general, aquellas consideradas apropiadas para el desarrollo integral de los alumnos." (Mineduc, 2004).

Agrega el documento, que los establecimientos técnico-profesionales que impartieron la asignatura en este periodo lo hacían en el área complementaria.
Como ya se ha señalado, el documento del 2004 titulado "Filosofía en la Educación Escolar Chilena", fue elaborado por el Mineduc y entregado a los miembros de la "Comisión Ad Hoc de Filosofía", convocada por la Señora Ministra de Educación de ese entonces, Mariana Aylwin, debido a que "agrupaciones representativas del campo de la enseñanza escolar y universitaria de la Filosofía objetaron la adecuación del Plan de Estudio propuesto por el Ministerio de Educación para la disciplina en el marco de la Reforma curricular en curso, que plantea 2 horas para la asignatura en 3° y 4° Año medio en la modalidad Formación General y 3 horas para

la misma en la modalidad Formación Diferenciada" (Documento de la Comisión Ad Hoc, diciembre 2001). Es curioso observar como en dicho documento, el de 2004, se argumenta que la función tradicional de la filosofía en el currículum: "desarrollar habilidades de pensamiento" y "desarrollar la educación en valores", será ahora abordada por otras áreas. El documento refiere: "Consecuentemente, el énfasis hoy en día no es solo en memorizar hechos, sino también saber cómo interpretarlos, fundamentarlos, extrapolar a partir de ellos, y estas habilidades son adquiridas a través de muchas área- Lengua Castellana y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Arte, etc." (Mineduc, 2004) Además, el documento señala que con la Reforma Curricular se incorporan los Objetivos Fundamentales Transversales que "convocan a los profesores de todos los sectores a preocuparse de lo que comúnmente se llama 'educación en valores', incluyendo tema como derechos humanos, cuidado del medio ambiente, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, respeto y valoración de la diversidad cultural." (Mineduc, 2004). Continúa señalando que las "habilidades de pensamiento de orden superior como la capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio" deben ser abordadas por los profesores de todas las asignaturas.

Esto que se ha descrito de modo somero es el panorama que se instaura con la Reforma Educativa, donde el valor y la especificidad de la filosofía es, al menos, puesto en entredicho. Es por ello, sobretodo por la merma de un 33% en la carga horaria de la asignatura a partir de la adecuación curricular, que los docentes de filosofía y los académicos universitarios de dicha disciplina, deciden organizarse e intentar detener, de algún modo, esta disminución cuantitativa pero también cualitativa de los beneficios que la filosofía pudiera tener, y tiene, en el currículum escolar. Por si quedara poco claro el panorama, sintetiza el documento:

> "Consecuentemente, las habilidades y destrezas, actitudes y valores centrales de una educación filosófica están actualmente presentes dentro de otras asignaturas y en contenidos intra-asignatura a lo largo de los diez años de currículum compartido por todos. En otras palabras, sin tener clases de Filosofía durante estos diez años, los alumnos gozan de un currículum entero que se preocupa de muchas de las destrezas y habilidades de la asignatura Filosofía (…)." (Mineduc, 2004).

Cabe, cabalmente, preguntarse si este desglose filosófico del currículum de la Reforma, en el cual la formación filosófica está repartida en otras asignatura y los estudiantes en los diez años de formación común acceden a las virtudes de la filosofía sin que esté incluida en el currículum, cabe preguntarse si esto se ha logrado en la práctica, si este estatuto de "de todos y de nadie", ha logrado desarrollar las habilidades y destrezas que la filosofía se enorgullece de abordar. Al menos, lo que sí se puede afirmar es que con esta dispersión de la filosofía en el currículum de la Reforma lo que se omite es la profesionalización de quienes trabajan esa disciplina.

Cabe preguntarse si es posible desarrollar habilidades de pensamiento de modo espontáneo sin mayor preparación intencional y profesional para ello. Por lo que se ha recogido a partir del trabajo de campo en la presente investigación, se observa

que el abordaje profesional de la disciplina filosófica, y en específico la Ética, involucra una serie de saberes y experticias exclusivas, especiales, que requieren de una preparación y trato, al menos, profesional.

3.4 Filosofía en la Enseñanza Media Técnico-profesional.

Señala el documento de 2004, elaborado por MINEDUC, que a partir del Decreto 220 se establece que "Frente al desafío de preparar a los jóvenes en alguna especialidad particular, y frente a las demandas del perfil de egreso identificado para cada una de estas, se redujo el tiempo de Formación General y se estableció en un 61% el tiempo para la especialización. La formación General está constituida por Lengua Castellana y Comunicación, Idioma Extranjero, Matemática e Historia y Ciencias Sociales. La Formación Diferenciada alude a la especialización, definida en el marco curricular en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida, correspondientes a sectores ocupacionales." (Mineduc, 2004).
Es necesario hacer notar que en la medida en que la enseñanza Técnico-Profesional se defina el currículum en función del Perfil de Egreso, lo que se está haciendo es una opción curricular y al mismo tiempo ideológica. En la medida en que tanto la teoría como la práctica del currículo están enmarcadas históricamente, cabe hacer una revisión del término "currículum". En esta revisión es clave el surgimiento de la idea de que el currículum es un producto de la historia humana y obedece a relaciones de poder, transformándose en un medio gracias al cual los grupos poderosos inciden en los procesos de reproducción social.
En este sentido, una visión del currículum que evite la negociación de significados y por ende la dimensión viva y activa que tiene la práctica docente termina considerando a los Planes y Programas de Estudio como el único referente cuyo principal fin es la homogenización y la reproducción de los contenidos culturales establecidos como deseables. Esta mirada técnico-instrumental del currículum concibe el desarrollo escolar gradual en una dimensión adaptadora/domesticadora en la medida en que se establecen de modo hegemónico contenidos culturales que todos los estudiantes deben alcanzar de modo homogéneo sin considerar la particularidad de cada vida concreta. No se está proponiendo a través de esta crítica una educación absolutamente centrada en la particularidad de cada estudiante, algo que sería poco viable sino que estamos formulando una toma de posición en torno a que el currículum no puede ser la concreción de una "cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista" (Pinto; 2009), sino que debe ser capaz de abarcar la multiculturalidad y la diversidad.
No es anodino la ausencia de la filosofía en el currículum de la Educación Técnico-Profesional. Es una opción ideológica, como se ha fundamentado con anterioridad, esta ausencia vuelve visible el tipo de hombre que, a través del "perfil de egreso", se está proponiendo para los jóvenes populares que acceden a la enseñanza Técnico-Profesional. Un perfil que excluye la posibilidad de reflexionar de modo orgánico sobre su propia realidad como ser humano, posibilidad que la filosofía de alguna forma solventa y respalda. Como señala uno de nuestros docentes entrevistados que se desempeña en el ámbito Técnico-Profesional, la filosofía logra estar presente gracias a que se presentó un proyecto a la Municipalidad correspondiente que asigna una hora de 45' (semanal) al trabajo en torno a la Ética:

> "*En un contexto en donde ellos son mano de obra barata que van a ser explotada, entonces, que por lo tanto, puede ser gente fácil de instalar discursos, como correctos en ellos, como verdaderos, entonces que ellos se den cuenta de que el grado de validez depende de los referentes teóricos. Que no es absoluto. Como para que tengan una capacidad de reacción en el futuro, y se den cuenta si los están engañando o no y qué intención hay por debajo. No nace de ellos la necesidad*." (Entrevistado 6)

A continuación se cita un texto elaborado por Alejandra Pinto y Eric Carafi, alojado en la página web de la Red de Profesores de Filosofía de Chile, a propósito de la educación Técnico-Profesional:

> "Según el informe *Evaluación del marco institucional de la educación media técnico profesional* elaborado por un equipo investigados del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, para el Ministerio de Educación, en 1997, y que cubre el estudio de la educación técnico profesional entre los años 1980 y 1996,
>
> 1. El 44% de los estudiantes chilenos ingresa a la educación técnico profesional.
>
> 2. Las familias de los alumnos de enseñanza técnico profesional reciben un ingreso mensual promedio de 67.000 pesos.
>
> 3. Casi el 70% pertenece a los 3 quintiles de ingresos más bajo per capita.
>
> De acuerdo a esta información, se infiere claramente que las personas que ingresan a la educación técnico profesional provienen de sectores con pocas posibilidades de desarrollarse en el ámbito cultural para los cuales la educación formal representa quizás la única instancia de desarrollo humano general, de integración al medio socio cultural y de socialización de las nuevas generaciones. Implicando con esta imposibilidad un deterioro en el desarrollo cultural de todo el país, no sólo en cuanto a la generación de cultura y modelos culturales propios sino que también el acceso a los ya existentes." (http://reprofich.canadianwebs.com/tecnico%20profesional%20eric%20ale.htm)

Así mismo se acoge el pronunciamiento de Rolando Pinto en un artículo sobre la Enseñanza Media Técnico Profesional:

> "La segunda situación es que hoy se ha instalado en la EMTP, con mucha facilidad, el denominado 'currículo basado en

competencias' y con esta modalidad de currículo están reduciendo a la EMTP a una formación instrumental reactiva, conductista y funcionalista al modelo neoliberal imperante. (…) Y esto es muy grave, porque en la medida que reduzcamos la formación técnica a lo puramente instrumental y funcional para el modelo económico dominante, más vamos a empobrecer la EMTP como acción formativa integral del ciudadano, ya que le vamos a ira quitando todas las otras dimensiones de lo que es la educación como proceso político, social y cultural; tal cual son la formación valórica y la formación del emprendedor de acciones socialmente útiles y de servicio público/ciudadano." (Pinto; 2007B)

C*apítulo III: Metodología*

1. Enfoque metodológico y sus fundamentos

Este estudio se adscribe al paradigma investigativo cualitativo porque, a través de un Estudio de Casos, pretende abordar la especificidad y la particularidad de docentes de filosofía situados y concretos. No pretende una generalización de los hallazgos investigativos al modo de lo requerido en un paradigma cuantitativo, pero tampoco pretende ser un relato literario y subjetivo desde la perspectiva de un observador que se reconoce como no-neutral. La necesidad de generar evidencia empírica para avalar nuestros argumentos es lo que nos guía, es decir, nuestro punto de partida es la investigación empírica, cualitativa, de una realidad determinada aunque reconocemos que La Realidad como tal es una quimera ya que está transida por la subjetividad de todos aquellos actores involucrados. Nos situamos en la oscilación entre estos dos extremos: el relato literario, subjetivo y la descripción aséptica y no involucrada de un observador neutro. Pretendemos abordar la particularidad con rigor científico.

Hemos escogido el paradigma cualitativo y específicamente el ESTUDIO DE CASO porque se considera que el estudio se va a centrar en un nivel "micro", enfocado especialmente a las prácticas de contextualización que efectúan profesores de filosofía en la sala de clases y en las instancias previas o posteriores a la sala de clases (planificaciones, percepciones, etc.). Es un enfoque micro social en que se abordan las interacciones que se producen en el interior de la escuela, "sin que ello quiera decir que margine el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto" (Pérez Serrano: 1994: pag. 91).

2. Diseño de la investigación: tipo de estudio

El diseño de investigación que se ha seleccionado, el ESTUDIO DE CASOS, es apto para el trabajo que se quiere abordar, porque cuenta con algunas características que permitirán enriquecer nuestra investigación. Entre ellas cabe destacar que está centrado en lo individual y en lo interpretativo-descriptivo, por lo tanto requerirá de la investigadora, cierta fidelidad con lo observado, con lo descrito, pero no por ello se inhibirán las posibles relaciones e interpretaciones que se puedan establecer a partir del estudio. Al estar centrado en la particularidad permitirá una profundización en lo concreto de ciertas prácticas de contextualización realizadas por docentes de filosofía, lo que contribuirá a enriquecer la comprensión de la dinámica que opera en interacciones concretas, en lo contingente de la sala de clases.

Una de las características más generales del estudio de caso es que parte de una concepción humanista de la educación lo que permite enfocar el estudio en "aspectos prácticos y situaciones con acciones estratégicas y comunicación de los participantes, según los diferentes contextos" (Pérez Serrano: 1994: pag. 91). En otras palabras interesa abordar los discursos, las significaciones que los actores particulares realizan de sus prácticas, con ello respondemos a la necesidad de considerar a nuestros sujetos de estudios como seres complejos, humanos que toman posición y no son en ningún caso neutros. Como señala Pérez Serrano, siguiendo a Jaime Martínez Bonafé, "Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes (…)". (1994: pag. 91).

Este tipo de estudio permite este acercamiento más "humanista", por llamarlo de algún modo, en el que cobran importancia las intuiciones y se desdibujan los números como referentes. Al ser particularista, se centra en la individualidad con toda la riqueza que eso conlleva. Es cierto que será menos generalizable que otros diseños pero, de todas formas, logra dar cuenta de la riqueza particular de un fenómeno. Como señala Pérez Serrano: "Esta especificidad lo hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria. Los estudios de casos concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación". (1994: pag. 92). En este sentido, lo que queremos abordar son las prácticas de contextualización de los docentes de filosofía seleccionados como una forma de dar cuenta, desde lo micro, lo que está pasando con las prácticas de contextualización del programa de filosofía en NM4. Nos interesa rescatar, desde el énfasis en la resignificación, como estos sujetos concretos intervienen, complementan, omiten, etc. el programa oficial del ministerios y además cuáles son sus visiones y percepciones sobre lo que realizan.
Los ESTUDIOS DE CASOS, pueden posibilitar "el descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe" (Pérez Serrano: 1994: pg. 93). Al ser interpretativos o heurísticos, permiten que se establezcan nuevas relaciones entre las variables o categorías del fenómenos abordado, relaciones que no estaban en una primera lectura. Así mismo, trabajan con la inducción, es decir parten de lo particular para intentar cierta generalización. "Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo". (opus cit: pg. 93).

2.1. Etapas del Estudio de Casos

Las etapas del estudio de caso, según Pérez Serrano, serían: una etapa inicial donde el objetivo es familiarizarse con el fenómeno abordado; una segunda etapa que es la obtención de datos y una tercera que es el análisis de los datos. En lo relativo a esta investigación concreta, se piensa que es útil, para dar cumplimiento a la primera etapa, una indagación general que permita establecer las categorías que vamos a abordar en nuestro estudio, a través de las entrevistas en profundidad. La segunda etapa, crucial, es la de obtención de datos que ahonden más en algunos temas particulares a través de la entrevista grupal o focus group. Por último la etapa final del análisis de datos, es fundamental ya que aportará, a partir de lo individual, la visión de qué está pasando con las prácticas de contextualización en docentes concretos de filosofía.

3. Descripción de los casos

Se han seleccionado seis docentes de filosofía en ejercicio actualmente en la Región Metropolitanas. Se ha buscado dar cuenta de los tres niveles de dependencia de la educación formal secundaria: Municipal, Particular Subvencionada, y Particular Pagada. De los seis docentes, hay dos de cada nivel de dependencia. Así mismo, se

acogió la necesidad de incorporar a un docente que se desempeña en el ámbito de la Educación Técnico-Profesional, quedando los otros adscritos al ámbito Humanista-Científico.
De los seis docentes, cinco, tuvieron una Formación Inicial de Pregrado en la UMCE, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con un rango etario entre los 45 y 35 años, por lo tanto fueron parte de promociones que ingresaron a la formación inicial de Pedagogía en Filosofía en la década del ochenta y principios del noventa, del Siglo XX.
Así mismo, recibieron una formación más o menos homogénea en el ámbito de formación pedagógica, la mayoría recibió una formación inicial en términos pedagógicos adscrita al "paradigma tecnológico", lo que se reveló con fuerza en las entrevistas realizadas.
La mayoría tiene más de diez años de ejercicio docente lo que se ve reflejado en la riqueza de sus reflexiones en torno a su práctica.

4. Procedimientos de recolección de la información

Se emplearán básicamente tres métodos: la entrevista grupal o focus group; la entrevista en profundidad; y el análisis de contenido.
En la medida en que los grupos focales son de modo prioritario grupos de discusión colectiva, los datos se obtienen a través de esta discusión, sin embargo, "Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo en particular, al mismo tiempo que la cantidad de datos que uno obtiene desde cada individuo participante será necesariamente limitado." (Mella: 2000). Las preguntas que se abordarán en esta etapa son para formarnos una idea general, más extensa que intensa. Se pretende abordar dimensiones en el ámbito de la realidad o marco institucional en el que se desempeñan, con preguntas que apunten a develar dinámicas y rutinas de desempeño para ir acercándose, del mejor modo posible, al foco en su subjetividad. No obstante, como señala Mella, en este momento de la investigación no se puede obtener mucha información sobre el individuo en particular.
El estudio de la particularidad se pretende abordar con una entrevista en profundidad a los seis docentes elegidos a. Específicamente se planea utilizar la "entrevista episódica" cuyo punto de partida "es el supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico." (Flick, U.: 2004: p. 118). Aclara el autor citado que el conocimiento episódico se organiza más próximo a las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, mientras que el semántico se basa en abstracciones y generalizaciones a partir de estos episodios. Es por ello que se piensa que esta técnica prestará mucha utilidad en la medida en que lo que se quiere abordar, en la entrevista en profundidad, es la experiencia de vida en torno a la práctica pedagógica y curricular de docentes de filosofía, así como las sistematizaciones y constructos teóricos que a partir de ella elaboren, en torno a aspectos o episodios predeterminados por la investigadora.
Con ambos productos de esta investigación, entrevista grupal y entrevista en profundidad, pretendemos hacer un análisis cualitativo del contenido donde resulta central el uso de categoría, derivadas de nuestro marco teórico: "la categorías se

llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario." (Flick: 2004: p. 206).

5. Análisis e interpretación de la información

Teoría Fundamentada:

Hemos adoptado la metodología de la Teoría fundamentada o Grounded Theory porque, entre los diversos objetivos de la tesis, uno de ellos es llegar a formular algunas ideas (teoría) en torno a lo que "hacen" los docentes de filosofía con el programa NM4 y también, sin que sea menos importante, abordar cuáles son los nudos conceptuales con la que ellos mismos reconstruyen su práctica, para, a partir de ello, esbozar constructos teóricos (teoría) que los explique. A este respecto recogemos esta cita sobre la Teoría Fundamentada.

"La perspectiva de la teoría fundamentada a datos cualitativos se dirige hacia el desarrollo de teoría para cualquier cometido, en cualquier tipo de datos, líneas de investigación o intereses teóricos. No es realmente una clase específica de método o técnica. Más que esto, es un estilo de hacer análisis cualitativo (…)" Strauss, 1987; citado por Trinidad y otros 2006.

Como señalan Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la Teoría Fundamentada tiene por finalidad que emerja teoría a partir del análisis: "De este modo la Teoría Fundamentada, aun pudiendo trabajar con datos cualitativos, tiene como finalidad la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales, enraizadas en los datos sustantivos provenientes de la problemática en estudio." (Pg. 17). Sin embargo, debido a la viabilidad de llegar a producir teoría, como lo señala la Grounded Theory y debido a que este estudio de titulación se enmarca en un contexto temporal muy acotado, se privilegiará utilizar el Método mediante el cual la Teoría Fundamentada codifica hasta llegar a establecer categoría, aún cuando no se llegue a formular un corpus teórico acabado, tarea que quedará pendiente para futuros emprendimientos.

La forma que hemos empleado para codificar los datos está inspirada en la Teoría Fundamentada. El primer paso en la sistematización del dato cualitativo ha sido determinar lo que la GT (Grounded Theory) denomina "incidente".

> "Incidente: cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, porque aparezca en ella una de las referencia que el investigador considera importante para llevar a buen puerto el objetivo de la investigación. En otras palabras, sería aquella porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, o temas que se consideran oportunos desde los propios datos." (Trinidad y otros 2006 P. 25-26.).

La primera parte del análisis, por tanto, ha sido determinar una serie de "incidentes" como marcadores del discurso que tienen los docentes filosofía de su práctica en cuanto tales.

En segundo lugar, hemos practicado "El Método Comparativo Constante (MCC): La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del

análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales." (Trinidad y otros, 2006 Pg. 29.)
Posteriormente hemos intentado, a partir del análisis y las conclusiones, establecer algunas ideas, apuntando a la producción de teoría sobre las prácticas de contextualización.

6. Criterios de rigor

Para asegurar que este estudio cumpla con el rigor científico de la Investigación Cualitativa, se ha recurrido a la aplicación de ciertos Criterios Regulativos de la Investigación Cualitativa (Latorre y otros; 1996). En relación al Criterio de Credibilidad, cuyo objetivo "demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud." (Latorre y otros; 1996), se utilizó la Triangulación de datos a través de comparar y contrastar análisis de discurso, (obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y de la entrevista grupal) con el análisis de las planificaciones de los docentes del estudio. En este sentido se implementó una triangulación de datos así como de métodos.
En relación el Criterio de transferibilidad, en la medida en que la investigación cualitativa estudio los particular del fenómeno gracias al cual se vuelve difícil hacer generalizaciones posteriores, es importante asegurar que la recogida de información cumpla con criterios de rigor y, en este estudio, se utilizó dos estrategias para asegurar aquello: primero una descripción densa, exhaustiva y minuciosa de las prácticas de los docentes involucrados en el estudio; y por otra parte, se utilizó una recogida abundante de información, aun cuando se podría echar de menos una observación de las prácticas curriculares "in situ", cosa que en el marco de este estudio, titulación de Magíster en Educación, no resultó viable.
Para asegurar el Criterio de Confirmabilidad, se intentó implementar un constante ejercicio de reflexión, con la intención de ahondar en los supuestos epistemológicos que sustentan las prácticas de contextualización.

Capítulo IV: Análisis cualitativo de la información

IV.1 Análisis de Contenido a partir de la Metodología de Codificación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, es posible determinar ciertos "incidentes" que se van devalando como recurrentes, son tópicos que abordan los docentes con cierto grado de recurrencia, requisito por el cual serán considerados "incidentes" siguiendo la pauta de análisis de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Dichos incidentes serán agrupados en "categorías", en "categorías emergentes" y en "sub categorías".

Categoría 1: El programa de filosofía NM4: un corpus ambivalente

Incidentes:

Los dichos de los docentes son elocuentes y muy significativos cuando se les pregunta por el programa. La mayoría señala que en términos de la orientación filosófica o pedagógica que proyecta, el programa es muy criticable. Por un lado lo consideran abstracto y alejado de la realidad de los estudiantes. Por otro, critican la secuencia, la selección de textos, la organización interna del programa. En términos generales, el programa de Filosofía NM4 fue bastante criticado por los docentes entrevistados. A continuación revisaremos algunos planteamientos explícitos de nuestros profesores.

El entrevistado 2 señala que el programa es: "*poco aterrizado*", "*platónico*", "*poco aristotélico*". Este docente fue recurrente en enfatizar la necesidad de que el quehacer pedagógico del docente de filosofía tenía que estar vinculado con lo concreto, con la utilidad. En ese sentido juzga que el programa es "platónico", recordemos que Platón es el filósofo que propone la división del mundo en dos ámbitos uno real y pleno de ser que es el Mundo de la Ideas; y otro carente y deficitario que es el Mundo de lo Sensible. Las Ideas para Platón no son solo aquellos constructos abstractos que creemos tener en nuestra mente, sino realidades eternas, inmutables, existentes "de verdad" en una dimensión trascendente que sería "El Mundo de la Ideas". Esta breve reseña es para acotar lo que el docente está manifestando cuando se refiere al programa; si el programa es muy "*platónico*", implica que es abstracto, que no es tangible, que no es cercano a la vida y experiencia de sus alumnos sino que propone contenidos que él considera que tienen poca utilidad, en términos de su aplicabilidad a la realidad. Cuando señala que el programa es "*poco aristotélico*", recurre nuevamente a la tradición filosófica para explicar su percepción. El filósofo Aristóteles, discípulo de Platón, no le es fiel a su maestro en términos de continuar con la creencia en un mundo Ideal, sino que es considerado un filósofo más realista, más empírico, que rescata la experiencia como forma de conocer. Si el docente 2 piensa que el programa es "poco aristotélico" es porque lo considera muy abstracto y lejano a la experiencia.

La entrevistada 3 señala que el programa es "*seco*", "*desértico*" en términos didácticos y metodológicos, lo encuentra "*poco acotado*" y juzga que tiene poca hilazón interna. Los dichos de esta docente nos remiten a imágenes literarias. Si encuentra que el programa es "*desértico*" y se piensa en lo que es un desierto, se notará que el desierto representa "la nada", lo carente, lo deficitario de vegetación, lo expuesto a la intemperie sin construcciones humanas que cubran o protejan. El desierto es una metáfora que ocupa esta docente para expresar que el programa de filosofía NM4 tiene pocos anclajes en lo real, en términos de experiencia. Se podría pensar que es esta referencia a lo empírico lo que permitiría que no fuera tan árido,

pareciera que nos está expresando que el programa es demasiado conceptual con pocas mediaciones para hacerlo comprensible. Asimismo señala que el programa es poco acotado, nuevamente resurge el juicio de que no hay una incorporación del mundo adolescente en las formas en que el programa presenta los contenidos.

Otro aspecto señalado en esta primera aproximación al programa fueron los dichos del docente 1. Sobre la orientación del programa en términos filosóficos el entrevistado 1 señala que dicha orientación es: "*Sé buen chico en lo filosófico*", él observa una tendencia en el programa a formar buenos ciudadanos en una continuidad con el programa de tercero que sería un "*sé buen chico en lo psicológico*". Para comprender este nuevo juicio sobre el programa, conviene hacer un breve paréntesis sobre lo que subyace a esta subjetividad filosófica que afirma que la orientación es a ser "*un buen chico*". Es importante considerar que para comprender la profundidad de lo que el entrevistado 1 está planteando al señalar que el objetivo del programa es "*ser un buen chico*", es importante comprender lo que la tradición filosófica entiende por "sentido ético", valga esta referencia a lo radical de la experiencia ética al estilo de cómo la define Humberto Giannini en un de sus textos:

> "Por esta expresión, 'eticidad de la vida', no queremos propiciar el sometimiento de la existencia, individual o colectiva, a normas de conducta impuestas por una determinada tradición o por obra de héroes morales como Sócrates, Jesucristo, Zaratustra u otros. Lo contrario parece ser más exacto. Que los sometimientos histórico a tal o cual red de prohibiciones o mandamientos, con toda la ideología que haya podido infiltrárseles, derivan justamente de la 'eticidad' de la vida que cada ser humano vive en su fuero interno como experiencia moral." (Colodro, Foxley, Rossetti, Edit; 2007)

A partir de esta cita del filósofo chileno, Humberto Giannini, es posible comprender porqué es una crítica plantear que el programa pretende formar "*buenos chicos*", según lo expresado por el entrevistado 1. La eticidad del programa parece superficial y acomodaticia a los intereses de formar homogéneamente a las nuevas generaciones en una moral convencional, sin la profundidad de la experiencia ética en términos filosóficos.

La entrevistada 5 señala que no se incentivaría el hecho de formar un alumno crítico sino más bien sería un "*glosario de cosas*" sin que implique un esfuerzo de búsqueda personal. Esta docente señala que es importante incorporar esa dimensión crítica que no está presente en el programa a partir de su trabajo didáctico en la sala de clases. Y señala: "*Lo que yo hago en la misma clase, en el diálogo con los chiquillos, estar criticando, junto con ellos porque ellos son más críticos muchas veces que uno mismo*.". Sin embargo, nos parece que como propuesta curricular-didáctica, este ejercicio es insuficiente para formar alumnos críticos. La crítica no consiste solamente en emitir juicios contrarios y contestarios a lo que determinado texto o contexto proponga, el ejercicio de la crítica, como quehacer sistemático, supone muchos otros elementos que no hemos observado en los dichos de esta docente.

La entrevistada 4 juzga que el programa hace demasiado énfasis en la ética y lo considera parcelado: "*Creo que cuando pone énfasis en esa parte de la filosofía, no está mal, pero creo que es demasiado la pretensión, creo que hay cosas que son*

muy básicas y que están tomadas como unidades extensas y otras que son más importantes están tomadas con menos cantidad de tiempo." Se podría afirmar que los dichos de esta docente remiten a un concepto subyacente de las ramas o subdisciplinas de la filosofía. La docente critica que se centre solo en una de ellas: la ética y señala, más adelante en la entrevista, que ella ha incorporado en otros años y ocasiones, unidades de Metafísica y Antropología Filosófica, con gran éxito entre sus alumnas. "…*pero en otras ocasiones, otros años anteriores, nosotros, además de lo que el programa pide, hemos implementado unidades que no están dentro del programa, por ejemplo una unidad de antropología*." (entrevistada 4). Sin embargo, esta docente enfatiza la idea de que el programa trata de ser plural,

> *"Porque toma autores que son dentro de la filosofía, tienen su polémica, no son autores yupie o suaves, por ejemplo Nietzsche que igual lo sugiere, o Marx, que son autores que de alguna manera han marcado ciertos hitos al interior de la historia de la filosofía. Los toman, los sugieren, pero así como sugieren a Marx, sugieren a otros, esa libertad para el profesor de tomar uno u otro texto, de alguna manera habla de una pluralidad."*

Los dichos de esta docente nos hacen sentido cuando se revisa esa inspiración "pluralista" de la Reforma. Es decir, en términos filosóficos, la Reforma Educativa Chilena, se enmarca en la necesidad de responder a nuevas condiciones de desarrollos económico-social-cultura y político que presenta la globalización. Dentro de los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) del programa de Filosofía NM4 también está presente la necesidad del respeto a la diversidad: "respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad". (MINEDUC; 2001). Por lo tanto, esta percepción de la docente 4 sí tiene sentido y sustento en cuanto a inspiración del programa. Los dichos de esta docente son muy ricos y elocuentes ya que señala más adelante en su entrevista que:

> "*Sin embargo, creo que a pesar de esa pluralidad de repente tiene una tendencia a, ¿cómo decirlo?, al desorden…" "Ahora, se supone que el texto está pensando en actitud de la democracia, de la apertura porque está construido desde esa mirada. Pero, igual está construido desde una mirada medio tecnócrata, diría yo, como que el ser humano es un ser ético, que puede estar mirando el conocimiento y se pregunta sobre el ser, pero su misión es actuar y pensar el mundo*."

Esta especie de ambivalencia ante el programa no deja de ser una marca reiterativa en los dichos de nuestros docentes. Por una parte una mirada muy crítica a la orientación filosófica del mismo pero por otra, cierto reconocimiento a una inspiración pluralista, de "buenas intenciones". Es como si esta especie de "buenas intenciones" del programa (docente 1 "*sé buenito*", y docente 4 "*pluralista*") fueran abordadas por la subjetividad filosófica de nuestros docentes y ante esa mirada un poco más profunda el programa se revelara con serias falencias en cuanto a la consistencia de fondo con lo que pretende plantear. Se podría afirmar que lo más criticado es el

fracaso de darle una profundidad filosófica en términos de orientación y un logro exagerado de incorporar la "*densidad filosófica*" en los contenidos, y en este punto tenemos los dichos del docente 2 cuando señala que es muy "*platónico*", los dichos de la docente 2 al señalar que es "*desértico*". Se puede concluir en este punto que hay un doble movimiento crítico por parte de nuestros docentes, y aún en un primer acercamiento a este análisis: por un lado crítica a lo árido que resulta en términos de referencia al mundo de la vida y la experiencia adolescente, contenidos muy abstractos, lejanos a los jóvenes; y por otro una orientación filosófica que no da cuenta de la profundidad filosófica en esa orientación. Recordemos cuando la docente 5 señala que no hay un abordaje sistemático de la crítica en el programa sino que es más que nada un glosario de términos.

Este doble movimiento, siguiendo la pauta de la Teoría Fundamentada, podría ser:

- El programa de filosofía NM4, en términos de propuesta curricular en la disciplina filosófica, propone contenidos disciplinares abstractos y alejados del mundo y la experiencia adolescente.
- El programa de filosofía NM4, en términos de la orientación filosófica de la propuesta, no llega a ser lo profunda que se requeriría. Estamos entendiendo "profundidad" como una marcada orientación de los contenidos en términos de algunas características como "el sentido crítico", "la pluralidad", "la radicalidad de la experiencia ética"; etc.

La referencia es, entonces, a esta "profundidad" filosófica del programa. No a que los contenidos sean abstractos, ya que, como se ha visto, esto también es criticado por nuestros docentes.

Categoría 2: "En las puertas de la contextualización: ¿adaptación o complementación?"

Incidente 1 La "estructura":

Ante la pregunta de "¿cómo utilizas el programa?", los entrevistados concordaron en responder que lo usan como una "*guía*", una "*estructura*" que les ordena el trabajo con los contenidos durante el año. La referencia a esta estructura está más cercana a un "*esqueleto*" de contenidos, más que a una guía de desarrollo de sus clases, ya que en el ámbito de sus juicios sobre las actividades y los textos del programa la mayoría afirmó que no las implementa y que selecciona otros textos ya que los del programa les parecen muy criticables (este punto se abordará más adelante). Es, por tanto esta referencia a una "*estructura*", "*esqueleto*", una ordenación de contenidos que los docentes deben abordar como Marco Curricular Obligatorio, la que es enfatizada.
El entrevistado 1 lo usa como una "*estructura*" aunque reconoce que "*no tiene una estructuración muy clara*," afirmando que "*no se ve muy bien cuál es la lógica, la coherencia interna*", apuntando a que es un tanto errático y sin consistencia en el medida en que asevera que lo que está ahí "podría no haber estado". Continúa con sus dichos el entrevistado 1 en el grupo focal:

> *"Yo poco, porque de alguna manera, si bien no me apego a la pata al programa pero me sirve de índice, me sirve de estructuración, de esqueleto, y ese programa no considera casi nada, una referencia a la tradición filosófica, es más bien temático, te fijas. No está fácil lograr la presencia de la tradición filosófica y a la vez cumplir mínimamente con los objetivos programáticos, es un desafío. Fuerte."*

Continúa el docente relatando su visión de la "tradición filosófica" y su presencia en el programa, así como enuncia trazas de su acción contextualizadora:

> *"me pasa algo raro, le veo algún valor (al programa), y sin embargo me cuesta encontrar la fórmula para poder aterrizar eso que. En tan poco tiempo, es tan poco tiempo que es difícil hacer todo lo que tú considerai relevante, tú sabí que al final vai tomando opciones, y al ir tomando opciones van quedando fuera el tratamiento quizás más históricos, más por autores. Tú haces una opción y eso significa dejar fuera otras posibilidades."*

Cuando este docente se refiere a "*ir tomando opciones*" se puede rastrear e inferir su práctica de contextualización. Son esas opciones las que van conformando el cuerpo de su acción profesional en torno al currículum.
La entrevistada 3 señala que utiliza el programa como una "*estructura*", saca "*cosas importantes*" sin ajustarse a la secuencia. *"… lo uso como un esqueleto. Como una estructura, yo parto de ahí. No me ciño textual a lo que aparece en los planes y programas sino que saco algunas cosas importantes que yo considero que son más relevantes, más importantes*." En este punto lo que interesa es mostrar que la docente utiliza el programa como una "*estructura*" o "*esqueleto*" y que mantiene el

título de las unidades pero “”*saca*” y “*pone*” en función del objetivo de mostrar aspectos menos visibilizados de la tradición e “institución filosófica”. Sobre la “estructura” del programa la docente señala:

> *“O sea, el programa tiene una estructura, si uno lo mira con detención se pueden establecer conexiones entre una unidad y otra. A lo mejor cuando pasa de lo epistemológico a lo moral hay como un salto, pero tal vez con esfuerzo se pudiera, no cierto, porque el conocimiento también tiene que ver con la cuestión valórica y subjetiva y a lo mejor, se pudiera un puente. Yo creo que en ese sentido la estructura está armada, está hecha, se pudieran hacer las conexiones pero conexiones más, en el fondo que le den sentido a lo que yo estoy haciendo como profe y a lo que estoy entregando como profe, es una conexión que tengo que hacer yo por mi cuenta. Las conexiones pueden venir hechas y yo podría repetir el programa tal cual viene pero si a mí no me hace sentido, los aprendizajes que voy a entregar van a ser…”.*

La docente 3 verbaliza de una forma muy significativa cuál es la mirada sobre su quehacer como docente que le permite “contextualizar”: cuando se refiere a que las conexiones, aunque vinieran hechas, ella tendría que darle un “sentido”, señala: “*si a mi no me hace sentido, los aprendizajes que voy a entregar van a ser…*”, ella apunta a la importancia de que el docente resignifique los contenidos del programa y les dé su propia orientación, su propio “*sentido*”.
Como se ha visto, varios de los entrevistados señalan que utilizan el programa de filosofía NM4 como una “*estructura*”, pudiera ser de utilidad ahondar un poco más en este concepto: “estructura”, para ello se recurrirá a la tradición filosófica de los “estructuralistas”. Para ellos la estructura es:

> “Para estos (los estructuralistas) se trata de alcanzar la realidad por medio de esquemas concretos, de creciente generalidad, o según ‘modelos’ que la circunscriban y expliquen. La estructura no es, pues, una abstracción, en el sentido de noción universal, desligada de las características individuales pura, sino un objeto de estudio distinto, ‘abstraido’, si se prefiere, de realidades más próximas y más complejas. “ (Corvez; 2000)

Se puede interpretar que la estructura, para los estructuralistas, es una realidad abstraída que sustenta, de algún modo, la “realidad más próxima y más compleja”. Es como un sustrato que determina el operar de “la realidad” y su desenvolvimiento.

> “Sería impropio identificarla, entonces, con un mero ensamblaje de elementos –como el que tiene lugar en un cristal o en una máquina, o aún en un organismo vivo; ni siquiera con el de una moda en el vestir, una receta de cocina o un relato- . Inserta en el corazón de lo real, pero más allá de lo inmediatamente visible, la estructura revela un aspecto oculto de las cosas: la

> estructura de una sociedad, por ejemplo, es algo distinto del conjunto de las relaciones sociales; una relación de intercambio está dada con anterioridad a los objetos cambiados; la estructura de un mito es el mito de referencia que suministra el tema principal, mientras que sus diversas modalidades son algo así como 'variaciones'" (Corvez; 2000)

¿Cuáles son las consecuencias de, en este punto del análisis, comprender y teorizar sobre lo que implica concebir el programa como una "estructura"? En un primer momento, se puede conjeturar que, tomado el programa de filosofía NM4 como estructura, es el sustrato que permite el desenvolvimiento del quehacer docente a lo largo del año. Es el soporte sobre el cual los docentes construyen currículum. Tomado de esta forma, el programa, podríamos precisar que el nivel de contextualización en el que estamos es solamente una "adaptación", a lo sumo una "complementación" si es que hay una "reestructuración" significativa del mismo. Sin embargo, es posible afirmar, que el principal aporte al abordar este "incidente" de la "estructura" es revelar la base epistemológica sobre la que los docentes entrevistados constituyen su "subjetividad contextualizadora", si es que cabe plantear tal constructo. Pensamos que en términos epistemológicos, haciendo una "arqueología epistemológica" de las entrevistas, es posible afirmar que esta referencia al concepto "estructura" da cuenta del universo teórico, simbólico, que hay detrás de la subjetividad de nuestros docentes. Señala Tadeo da Silva en un artículo del 2001: "La teoría curricular contemporánea es un uno de los campos que ha sido decisivamente afectado por el post-estructuralismo o por el pensamiento de la diferencia" (Tadeo da Silva: 2001), y se puede pensar que si ha sido afectada por el "post-estructuralismo" es porque en algún momento de su despliegue estuvo influida y afectada por el "estructuralismo" y es esa traza la que se descubre en la información analizada de modo cualitativo. De este modo se da cuenta de que la necesidad de una "estructura" configura la base epistemológica de los docentes entrevistados.

Otra línea de reflexión sobre la estructura se puede rastrear en el pensamiento de Bourdieu (2000):

> "En cuanto instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y conocimiento, los 'sistemas simbólicos' cumplen una función de instrumentos o de imposición de legitimación de la dominación que contribuye a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan, y contribuyendo así, según la expresión de Weber, a la 'domesticación de los dominados'." (Bourdieu; 2000).

Esta línea de reflexión permite remitir el programa, visto como estructura, y no sólo el programa sino todo el constructo simbólico que representa el concepto "estructura" como una necesidad que los docentes sienten que debe imperar a la hora de "organizar" el aprendizaje, como una sistema simbólico que "asegura una dominación", si no solo de una clase sobre otra, de un grupo sobre otro, o de una institucionalidad en desmedro de una práctica.

Cuando los docentes señalan que es necesaria la "estructura" como un requisito epistemológico para ordenar la emergencia de lo real, lo que están haciendo es, a través del éxito de su trayectoria formativa, a través de la retroalimentación de sus prácticas funcionales, a través de su "perfeccionamiento" constante en términos metodológicos, a través del concepto de "eficiencia" aplicado a su práctica, a través del éxito en los ranking de pruebas estandarizadas… a adoptar el sistema simbólico que hay detrás del concepto "estructura" como un instrumento de dominación y "domesticación". Otra cita más que nos aclare la dimensión en la que estamos al tratar el concepto "estructura":

> "(…) es en la correspondencia de estructura a estructura que se cumple la función propiamente ideológica del discurso dominante, medio estructurado y estructurante tendiente a imponer la aprehensión del orden establecido como natural (ortodoxia) a través de la imposición enmascarada (por tanto, desconocida como tal) de sistemas de clasificación y de estructuras mentales objetivamente ajustadas a las estructuras sociales." (Bourdieu; 2000).

Este necesario paralelismo entre lo material-social y lo subjetivo-ideológico cuya vehículo es la "estructura", permite pensar que a la hora de recurrir a este concepto "estructura", los docentes entrevistados lo que están haciendo es naturalizar dicho orden que resulta de la aplicación de la "estructura" como un resultado de la imposición a lo real y su eminente devenir, las categorías mentales que reflejan una ideología, en este caso dominante, institucionalizada a través de la "estructuración de la práctica". Racionalidad, al fin, instrumental que pretende ordenar lo real en función de resultados y objetivos, paradigma que ya se abordará más adelante.

Incidente 2: La resignificación

Señala la docente 3 en la entrevista en profundidad:

> *"Están las unidades, yo igual me ciño por la unidades que están. Pero al interior de las unidades saco y pongo. En este caso, por ejemplo, meto Diógenes, lo contrasto con Sócrates. Si bien Sócrates ya era un mendigo y era el moscardón de Atenas, igual es una institución dentro de la filosofía, entonces, 'mira, había otro que era peor…'"*

La docente 3 señala que ella incorpora contenidos que no están en el programa, como es el caso de Diógenes, el filósofo presocrático que inaugura la "escuela cínica". Pero la incorporación de contenidos es un incidente que se abordará en otro punto.
En los dichos de la docente 3 se puede rastrear claramente la verbalización de lo que señala Pinto R. sobre la necesidad de resignificar la práctica docente:

> "(…) emerge con claridad (…) la necesidad de retroalimentar los procesos de profesionalización curricular del docente, con

> modelos de acción estratégica que le permitan asumir la contextualización de los Planes y Programas oficiales, en una perspectiva de innovar los sentidos y los significados simbólicos, haciéndolos más pertinentes a los educandos específicos y a sus contextos particulares, culturales y sociales, que los entornan en su unidad escolar y en el aula." (Pinto. 2005).

La docente 3 explicita claramente que el "*sentido*", las "*conexiones*", las tiene que hacer el profesor en cuestión en función de entregar aprendizajes de calidad.
Según lo expuesto por la docente 3, se podría rastrear en su práctica algo más que la "especificación o complementación de los mismos sentidos y significados que ya están explícitos en el Marco Curricular Oficial", cuando ella señala que los contenidos que aborda tienen que ver con lo que ella considera la "*vivencia trasgresora*" del mundo adolescente. La docente 3, señala como postulado orientador de su acción contextualizadora la necesidad de mostrar "la sombra", señala:

> *"Claro, porque si pensamos en términos jungeanos, sería como mostrar la sombra. Esa parte que es más insociable, de la que en general no se habla, de eso que no se ve, que está ahí, que en general negamos. Yo creo que mostrar a estos otros tipos que han sido trasgresores aún, es un poco mostrar esa parte que tiene que ver con la vida propia de los cabros. Los cabros también son trasgresores. No es una invitación a la trasgresión ni que los cabros se vuelvan…. Sino que tengan herramientas de pensar, de reflexionar, que esa parte, que es humana, es súper nutritiva en la vida de una persona. Que alimenta, etc."*

Esta significación concreta y particular que orienta la selección de contenidos y el enfoque que ella le da a esa selección tiene que ver con la forma en que ella interpreta la etapa adolescente, es decir uno de los criterios para selección el contenido en este caso sería: lo significativo para la vivencia del mundo adolescente. Pero, además, esta docente, al tomar posición a favor de visibilizar lo que ella denomina "*la sombra*", está haciendo una opción de incorporar visiones y paradigmas marginales o ausentes del Marco Curricular Oficial. Y, por último, ella operacionaliza esta opción desde la Psicología Profunda de Gustav Jung, en una selección y orientación de los contenidos del programa de filosofía NM4, donde no se aborda el aspecto psicológico, propio del programa de Psicología NM3. Ella operacionaliza su mirada teórica y la traduce en "mostrar la sombra", mostrar lo "olvidado", lo "invisible" de la tradición filosófica: en este caso particular que ella señala, mostrar al filósofo Diógenes.
Cierta sintonía en esta práctica contextualizadora de resignificación la encontramos también en el docente 6:

> *"(…) (el) objetivo general es que ellos puedan enfrentar las problemáticas éticas desde distintos referentes teóricos. Es decir que no solamente crean que la ética es un solo cuerpo de conocimiento y tengan un solo esquema para actuar. Entonces, digamos, lo primero es enseñarles la diferencia entre ética y*

> *moral, que va por el lado de la ética como teoría y la moral como práctica. Y después enseñarles tres esquemas éticos. Yo les enseño la ética pragmática, la ética judeocristiana o católica y le enseño la ética del justo medio, griega." Y continúa: "Después de esos tres moldes éticos que les enseño les hago hacer un trabajo práctico. En ese trabajo práctico, pueden hacer dos cosas: uno es presentar un problema que ellos se imaginan que se les puede presentar en el trabajo y ver como lo resuelven. Atendiendo a que me digan referentes teóricos de estos tres tipos de ética. El otro es una actividad que se llama "La Isla", en donde ellos se imaginan que están en una isla y que no van a salir nunca más de ahí y tienen que inventar de nuevo reglas, normas, prohibiciones, y cierta organización para ver cómo desde ellos mismo construyen un molde ético. A partir de los referentes teóricos que les he enseñado.".*

Este docente, al desempeñarse en el ámbito Técnico Profesional, donde la filosofía no es un subsector obligatorio sino que sujeto a que los docentes de filosofía, u otros de la unidad educativa, presenten proyectos a la Dependencia Municipal para que se les apruebe un carga horaria, siempre reducida, no se adscribe al programa de filosofía NM4, sin embargo, aborda la ética pero con la particularidad que él mismo describe. Su práctica de contextualización es bastante nutritiva, él selecciona tres "esquemas éticos", que no aparecen como tales en el programa, y orienta su práctica en función del objetivo superior de "(…) hacer un pensamiento que el día de mañana no se deje explotar tan fácilmente y de alguna forma sea una semilla subversiva, o por lo menos cuestionadora, que no crea que los discursos que le dan son absolutamente válidos.". Del mismo modo, esta impronta se refleja en cómo selecciona actividades:

> *"sigo mi imaginación y mi experiencia. Y las actividades son en base a la imaginación a lo que a ellos les pueda interesar. O sea, por ejemplo, la clase de ética, yo empiezo diciendo, allá hacen el aseo en la sala, cada uno tiene su sala, yo tengo mi sala. Entonces sale un curso y hace el aseo. Yo les digo, bien, imagínense "ustedes quedaron de semaneros, hicieron el aseo y se encuentran una billetera de un compañero, la abren, están los documentos de un compañero de curso y hay veinte lucas". "Levanten la mano aquellos que sacarían las veinte lucas y entregarían solamente los documentos. Sean bien sinceros." Y ahí empiezan a levantar la mano, "a ver, ¿dime de qué depende?", "no, depende de mi compañero, si lo conozco, si es buen amigo", "sí, ya, es buen amigo". "Ah! Sí pos profe". "No es tan amigo", "no sé pos profe" "es enemigo", "aH! Se los robo". Otros que no. Entonces las actividades son en ese estilo. Poniendo problemas, sobretodo en cuarto, que ellos tengan. Problemas que ellos tengan."*

Él, a través de esta actividad que describe, recurre a la experiencia de sus alumnos, a situarlos en un marco en el cual puedan identificarse claramente de forma tal que

el contenido pasa a segundo plano y la reflexión se va dando a partir de la experiencia, a partir de los conocimientos previos que ellos tengan en torno a una vida escolar en la que, posiblemente, se hayan visto bombardeados por conceptos "éticos y morales", como fue señalado en más de una ocasión tanto en las entrevistas como el focus group.
La entrevistada 4 usa el programa como punto de partida, en la medida en que se desempeña en un colegio municipalizado piensa que debe ceñirse, obligatoriamente, al marco curricular obligatorio. Sus juicios apuntan más que nada a la mala organización de los contenidos y los énfasis en el programa, como se ha señalado en el punto anterior. En el grupo focal, esta docente ahondó más en cuál es su práctica concreta en torno al programa:

> *"pero ese 80% que yo usé del programa, no fue desagradable. En términos de los temas que, en términos estrictos, estrictamente, usando todos lo autores de ahí estrictamente, no lo hice, pero sí como ejes temáticos. Por ejemplo, la ética, la moral, la política, esta cosa como de educación cívica, y la verdad es que, fue difícil porque les cuesta mucho entender el cuento ético y moral, primero, la estructura para ellos es difícil, porque hay harta desvalorización de lo que es la moral. No quieren saber nada de la ética, entonces es complejo pasarles además, autores como Kant, para mí ese fue un corcho. Pasar a Kant fue definitivamente difícil y hacerlas leer además textos de Kant… pero creo que no es malo, en ese sentido, como guía. Pero que tú podai elegir entre más autores de los que aparecen ahí que sean más … creo que es algo donde uno puede innovar y un criterio para elegir eso tiene que ver con los alumnos que uno tiene y el conocimiento de los cursos y qué sería pertinente y qué no sería pertinente."*

En lo expresado por esta docente se observa claramente la decisión contextualizadora al seleccionar del programa solo los temas, como una "estructura"; y tomar decisiones en torno al programa en función del criterio de la "pertinencia curricular" en el contexto de sus alumnas concretas.
La docente 4 complementa lo ya expresado sobre cómo utiliza el programa diciendo: "*Yo, a propósito de eso, juego con el programa. Cuando digo 'juego', me refiero a que a propósito de eso me permite también incorporar cosas que no necesariamente están ahí. Cuando digo 'cosas' me refiero a autores."* Esta docente muestra claramente a través de sus dichos cómo el programa es algo intervenido constantemente con las experiencias del devenir durante el año. Ella dice '*jugar'* con el programa, incorporando o eliminando contenidos en función de lo que su experiencia y las necesidades de sus alumnas le van indicando.
Señala la docente 3, en el grupo focal:

> "*También, claro, yo creo que este cuento de la filosofía, la madre de las ciencias, es un supuesto que, por lo menos para mí, no va. La filosofía es algo súper importante pero no es como la piedra angular que está desde los principios. Es una disciplina importante, que les abre las mentes a los cabros en términos de*

> *análisis, de reflexión, pero tienen que estructurarla de igual forma a como lo hacen los demás profes*."

Ella señala la importancia de algo que denomina "*estructuración*", y que remite a lo que se definía al comienzo como "estructura". Aclara la docente 3: "*Pero yo creo que es súper importante que los chiquillos, desde el principio hasta el final, vean un hilo conductor, o sea, lo que vimos hoy día y lo que vamos a ver mañana tiene un relación, las cosas están encadenadas*." Es decir, que lo que ella está entendiendo por "estructuración" está referido a la coherencia que puedan tener los contenidos, a cómo el docente presenta dichos contenidos para que los alumnos aprecien una hilazón entre ellos y no sea algo errático y sin "estructura". Se pueden afirmar dos ideas a partir de estos dichos:

1. El programa de filosofía NM4, tal cual está y tal cual se presenta, es utilizado mayoritariamente por los docentes entrevistados como una "estructura", es decir, como un molde o modelo que soporta o sustenta la labor de resignificación que practican. No es contradictorio, a nuestro juicio, plantear que utilizan el programa como una estructura y que a la vez practican una significación, contextualización, en términos de que al concebirlo como estructura remite más que nada a una ordenación referencial no a un guión de contenidos un "programa" propiamente tal. Ya al emplearlo como "estructura" los docentes relativizan el aspecto prescriptivo del programa.

2. Por otro lado, es aquí donde se puede encontrar una traza de la "contextualización", un indicador de que esta docente, al menos, interviene el Marco Curricular Obligatorio en un nivel de "complementación", en términos de que reordena los contenidos, refuerza las relaciones que existen entre ellos, o tal vez, yendo más lejos, propone en su práctica curricular y pedagógica, una hilazón que no es, al menos, unívoca, en el programa.

En relación a este último punto, la acción de contextualizar, la docente 3 aclaró en el grupo focal lo siguiente: "*Hacer síntesis, ponte tú, trabajar con cosas de repente que los profes de filosofía no nos gusta mucho trabajar, como los esquemas. Ya, sí, pasamos esto, hagamos un esquema, entendámoslo de una manera ordenada (…).".* Se enfatiza la idea que es a través de la incorporación de acciones didácticas, como las actividades que ella señala (hacer mapas conceptuales, esquemas) que ella complementa la oferta poco didáctica del programa, (según sus propios dichos, ya que ella señala en la Entrevista en Profundidad que encuentra el programa: "*desértico*" en términos metodológicos y didácticos.). Por último, estos dichos sintetizan muy bien cual es la mirada que favorece una labor de contextualización curricular:

> *"Sería súper poco óptimo porque yo creo que es súper notable, en términos de visible, cuando una persona se ciñe por un programa y lo entrega tal cual viene sin hacer ninguna…, sin masticarlo, sin apropiarse de él… y lo entrega así no más, yo creo que se nota. Porque en el fondo uno tiene que vestirse con eso y comprometerse con eso y entregarlo desde ese compromiso. De lo contrario cualquier significación que yo quiera darle a un contenido, desde la actividad, desde la metodología,*

> *va a ser vacío. Yo creo que el compromiso, la coherencia y la organización que uno le pueda dar a los contenidos tiene que ser personal, por una parte, aunque tampoco me parece tan mal que a lo mejor venga más estructurado en ese sentido. Porque igual es una guía, puede ser una orientación positiva, pero finalmente el que hace la última orientación y el último pincelado más fino y más pulido del tema es uno."*

La docente 3, a través de sus dichos sintetiza muy bien lo que se podría denominar una "subjetividad contextualizadora" en la medida en que ella afirma la importancia de la "resignificación" y de la necesaria intervención del Programa y la selección de contenidos que este presenta por parte del docente de filosofía, en este caso, pero bien podría ser de cualquier docente. Ella evidencia cómo, en la práctica, la "*última orientación y el pincelado más fino y más pulido*" es un asunto del docente que, de cualquier forma, "debe" "vestirse" con el contenido. Este "debe" representa más una orientación en términos de lo deseable, que una prescripción en términos de adscribir a cierto procedimiento que termine en esa apropiación. Es posible inferir a partir de los dichos de los docentes en lo relativo a este punto: la resignificación, que en la práctica, ellos sí contextualizan el programa en la medida en que se "apropian" de los contenidos y los presentan a partir de su prisma particular.

En este punto, el de la "resignificación" cabe preguntarse el carácter de "novedad" que implica dicha reapropiación de los contenidos y es, a partir de la evidencia empírica, que cabe afirmar que, en el caso de los docentes del estudio, sí hay una apropiación "creativa" de los contenidos. Esta resignificación es una práctica transversal a todas las Unidades del Programa, lo que se verá complementado a la hora de abordar las planificaciones en las que también se ha encontrado una reformulación de los contenidos del Programa, una "ampliación" e incorporación de nuevos contenidos que no están explícitamente presentes en este Marco Curricular Obligatorio. Todo apunta a pensar que la práctica de la resignificación, en términos genéricos, es un requisito del quehacer pedagógico. Como señalan los docentes entrevistados: "*Yo creo que el compromiso, la coherencia y la organización que uno le pueda dar a los contenidos tiene que ser personal (…)" (*Entrevistada 3*)*. ¿Por qué es importante que esta resignificación venga desde lo individual del docente? La respuesta a esta pregunta nos puede llevar a abordar dimensiones subjetivas de la docencia, dimensiones que tienen que ver con la práctica cultural que implica la pedagogía. Es importante la apropiación, la resignificación, porque los contenidos culturales que, a través de la educación, son presentados a las nuevas generaciones no son realidades muertas. La cultura, en términos genéricos, es material simbólico vivo, y los contenidos seleccionados por la institucionalidad pedagógica deben ser significados en la práctica concreta de los docentes como un requisito para que sean comprendidos, para que sean significados, en términos de práctica y no queden en meros conceptos que deben ser, en última instancia, memorizados. Y yendo más allá, cabría preguntarse si más que la significación, social, cultural, colectiva, no es necesaria una significación individual de cada educando para que a través del "vínculo pedagógico" (Tizio; 2005) llegue a encontrar eso que lo está esperando, exclusivamente a él/ella, en lo latente de la cultura.

Categoría 3: la selección de contenidos y la incorporación de nuevos contenidos por parte del docente de filosofía

Cuando en el focus group se preguntó a los docentes cuál era el criterio que ellos utilizaban más recurrentemente para seleccionar o desechar contenidos confirmaron una tendencia que surgió a partir de las entrevistas. El docente 6 fue el primero que abrió este ámbito de indagación y especulación:

> *"me parece que en filosofía, solamente hay que tomar objetivos generales y lo demás son sugerencias. Entonces, por lo tanto, yo trabajo en lo que más sé. Pero, por ejemplo, respecto al conocimiento de la sociedad tomo algunos referentes que salen ahí, pero más me interesa lograr los objetivos. Y para mí el objetivo básico de la filosofía es tratar de despertar o abrir horizontes en la mente para que no te instalen verdades."*

Los dichos de este docente tienen mucha riqueza de significación y pueden abrir varios campos de análisis pero, en este caso, nos detendremos en la frase "*yo trabajo en lo que más sé*". Es ese dominio de su disciplina uno de los criterios más recurrentes para seleccionar contenidos que se pudo pesquisar en la entrevista grupal: señala el docente 1 ante de la pregunta por los criterios que los llevan a seleccionar tal o cual contenido: "*en mi caso, por los intereses que uno tiene, que en algunos temas hay generado autoformación, o asistir a talleres, te acerca a aquello que te llega*. ". El docente 2 incorpora otro criterio que es: *"tenemos que seleccionar en función de la edad en la que está el cabro. Pero principalmente tiene que ver con la formación universitaria y también con lo que te gusta*.".
La docente 5 señala. "*yo a veces he seleccionado por desafío, pero yo creo que en general por interés, por desafío personal*." Más adelante afirma:

> "*pero, yo creo también que es importante lo que dice (docente 2), de, además de lo que a uno le puede interesar, aunque yo creo que uno lo conjuga finalmente, (…), 'a mí me interesa esto, pero esto podría ser fácil para ellos', de entender. Y, yo te digo, en ciertos casos desafíos personales, pero yo creo que en la generalidad uno trata de pasar algo que a no le sea desagradable y que además que sea fácil para ellos.".*

El docente 2 señala que sus criterios para la selección de contenidos son:

> "*es un poco la idea de la complementariedad de los polos, en relación a la pregunta inicial, uno, es la formación que uno tenga; dos, es el interés que uno tenga; y tres, pensar en qué contexto estai que es cuarto medio y que les sirva. Yo en cuarto medio les digo, "miren, vamos a leer un par de textos, puede que no les guste, pero les va a servir muchísimo después*". *Y los cabros están pensando, en mi contexto, en la prueba, entonces mezclo los tres polos perfectamente. Transfórmalo en un paseo, en una vivencia grata, alegre, buena."*

En tensión con lo señalado por Rolando Pinto en el artículo "El docente como profesional del currículum" (Revista Extramuros: Diciembre 2005), cuando aborda la importancia de resignificar los contenidos del Marco Curricular Obligatorio como una práctica de profesionalización curricular del docente y que a su juicio no llegan, en su mayoría a ser resignificaciones con carácter de innovación:

> "… tendríamos que precisar que esta recreación no se da en términos de incorporar a la organización de los objetivos y de los contenidos culturales escolares nuevas significaciones o sentidos provenientes de las dinámicas y las prácticas simbólicas, políticas y materiales que se dan al interior de cada unidad educativa o de su contextos inmediato, sino que estas incorporaciones se dan en términos de especificaciones o complementaciones de los mismos sentidos y significados que ya están explícitos en el Marco Curricular Oficial."

la presente indagación nos lleva a la pregunta si en los casos que se han abordado en el presente estudio se cumple esta afirmación del Doctor Pinto. Para ello se revisarán los incidentes expresados por los docentes en los cuales se plantea el tema de la "incorporación de nuevos contenidos" no explícitos en el programa de filosofía NM4.

La docente 4 señala en el focus group: "*Yo por eso incluía, este año no lo hice porque no me alcanzó, porque yo me propuse pasar el programa intactamente y no meter la cuchara, una cuestión para probar. Pero yo antes incluía una unidad que sí era top y que es antropología*." A lo que se suma la docente 3 "*Yo también hice eso un tiempo*". Ante la pregunta de porqué las alumnas disfrutaban con esa unidad de antropología la docente 4 responde: "*Porque es un tema sobre el hombre y yo lo trataba a propósito de varios autores, entonces, ahí ellas confrontaban ideas, veían una visión distinta, veían que no existía una sola visión, podíamos jugar más*." Estos planteamiento explícitos se dan en el marco de la pregunta sobre ¿qué ejes temáticos podrían ser más pertinentes a las necesidades de los alumnos? Resulta curioso que los contenidos que los docentes señalan como más atractivos para los adolescentes, no son los que figuran en el programa de filosofía NM4, aunque se hace la salvedad con una de las unidades del programa "Ética social", la docente 4 señala:

> *"Por ejemplo, a mí me ha pasado que cuando son cursos humanistas y están muchas destinadas, muchas ya tienen una visión de lo que quieren estudiar, la unidad como de entre comillas educación cívica que se hace, la política, el estado, todo ese cuento, les interesa, las leyes y la cuestión. Ahí yo he encontrado así como cierto interés, pero, parto diciendo que estoy hablando de un curso humanista que ya hay cierta definición. Pero si hablamos en términos generales, yo no he visto ningún tema que sea top para ellas."*

Los dichos de esta docente remiten de forma rotunda a la percepción que ella tiene de que los temas abordados por el programa de filosofía NM4 no son atractivos para los estudiantes y revela que es, a partir del esfuerzo "contextualizador" de los

docentes de filosofía, por volver esos contenidos más significativos o presentarles otros que sí podrían serlos, que el programa se vuelve "viable".
En términos de generar teoría a partir de estos incidentes y en tensión con lo señalado por Rolando Pinto, se podría afirmar que es debido a la realidad particular y peculiar de la "aridez" del programa de filosofía NM4 que los docentes se ven impulsados, cuando hay un interés por hacer la clase más significativa, a incorporar nuevos contenidos o intervenir los contenidos del programa a partir de un esfuerzo de "complementación" en términos de incorporar actividades y contenidos que permiten dinamizar la aridez de los contenidos. Al respecto señala la docente 3:

> *"Pero yo, por ejemplo, voy recogiendo ese tipo de cosas y en relación a lo que va apareciendo voy cambiando actividades dependiendo del curso. Hay cosas que me funcionan con un curso. Cuando veo, percibo, que el curso tira más para otra línea, cambio la actividad. No en el minuto, lo veo para adelante: '¡Ah!, esto parece que no me va a funcionar mucho', O las experiencias anteriores, 'parece que con este grupo ver esta película o hacer esta actividad no me va a funcionar' por las características del grupo.".*

El docente 2 señala en el grupo focual, que su intervención en el programa es mucho mayor: "El tema de la libertad, el tema de la muerte… Yo dejé de trabajarlo hace como cinco años… me empecé a meter en filosofía de las ciencias, (…) yo no paso el programa, en realidad un 10% con suerte, un 20% a todo reventar." Lo mismo señala este docente en su entrevista en profundidad:

> *" (…) he considerado que el programa de cuarto medio, si bien es bueno, creo que es demasiado limitado en términos de lo que la educación superior, después, exige. Así que he hecho una suerte de mix, cosa que el colegio también me ha permitido, y que si bien pasar ética lo hago de manera muy abstracta y no de manera muy profunda. Será un quinto del parte, si es que el tiempo me lo permite. Y lo he focalizado más en lo que es la parte de metodología de la investigación, porque son conceptos o ideas que considero que a los estudiantes de cuarto medio le van a servir más que el programa de ética en función de una proyección académica en términos de educación superior."*

Este docente nos sitúa ante una realidad que puede resultar difícil de explicar si se pensara en otro subsectores pero debido al poco claro estatuto disciplinar de la filosofía en el currículum, se puede entender esta especie de "libertad" o "autonomía" del docente 2. Por una parte, señala el docente que la variación curricular que él realiza cuenta con el conocimiento del colegio y, por otra parte, su justificación para tal intervención viene de lo que él entiende son las necesidades de "*proyección académica*" de sus estudiantes. La forma en la que este docente se sitúa ante el Marco Curricular Obligatorio habla de una especie de autonomía, aunque se debería evaluar, más que la acción de no "pasar" el programa, la acción de incorporar otro contenido. Este "nuevo" contenido que él incorpora no es tan "nuevo" en la medida

en que la “metodología de las ciencias” se aborda de alguna manera en el Programa Electivo o Plan Diferenciado de Filosofía, el programa en cuestión se llama “Problemas del conocimiento” y el eje temático es la reflexión en torno al conocimiento científico. Si el contenido que él incorporara fuera algo totalmente ajeno a algún componente del Marco Curricular Oficial se podría afirmar, sin mayores reparos, que este docente está en una práctica de contextualización de innovación, pero en la medida en que su nuevo referente puede ser adscrito a un Programa del MINEDUC existente, baja el rango de su acción contextualizadora.

En la entrevista en profundidad la docente 3 expuso:

> *“Ah. Bueno, yo creo que reacciono, lo que te decía antes, de alguna forma trato de aterrizar lo más posible los contenidos para que sean en el fondo reconocidos por los chicos en su experiencia individual. Entonces en el fondo mi reacción es aterrizar el tema de la filosofía a la vida de los cabros. Que es como un tema que no solamente parte desde el programa sino que es tema que a mí en personalmente me neurotiza un poco. Porque en general, la filosofía es vista por los cabros, hasta hoy día, súper lejana, sino es algo incomprensible e indescifrable es algo hippie, volado y fome, entonces ellos como que se manejan siempre en esas posturas. Si no es inaccesible, es hippie, es volado y es relajado, no es nada como concreto, como que se pueda estudiar y se pueda hacer un estudio sistemático… Entonces, en el fondo, siempre mi intención es cómo aterrizarlo, hacerlo más concreto, más visible, más táctil, para los chiquillos. Y yo creo que eso, bueno, sin duda lo determinan los contenidos, pero yo creo que lo determinan más las prácticas. Claro, porque yo podría ver todo el tema de la moral desde una perspectiva súper teórica y abstracta pero si no lo aterrizo en cosas como…”*

Surgiendo evidentemente que uno de los criterios bajo los cuales el docente 2 selecciona contenidos y contextualiza es el de la significación o cercanía para sus alumnos, dice, “*siempre mi intención es como aterrizarlo, hacerlo más concreto, más visible, más táctil para los chiquillos*.”.
En la entrevista en profundidad la docente 3 señala que el año 2009 tuvo que hacer una especie de adaptación curricular ante las demandas del establecimiento. Debido a que el profesor anterior no había abordado los contenidos del programa de tercero, psicología, cuando correspondía (año 2008), el nivel NM4 del año 2009, no habían cubierto el programa de psicología, por lo que la Unidad Educativa de esta docente le encomendó que revisara los contenidos de tercero en el nivel NM4 del año 2009. La docente 3 lo que hace es un “*puente*” entre el “problema epistemológico”, contenido del programa de filosofía NM4, y los “procesos cognitivos”, del programa de psicología NM3. Podríamos precisar que esta acción de contextualización que hace la docente con los contenidos de NM3 Y NM4, es en cierto modo un requerimiento del medio, del contexto de la Unidad Educativa; el contexto le impone ciertas demandas a la docente, pero su peculiar acción de contextualización lleva una serie de factores asociados, como la creatividad, el dominio del contenido, la

capacidad de establecer relaciones entre los dos programas. Señala la docente: "*Vi el problema epistemológico desde la modernidad, luego me tiré con Maturana para hacer una contextualización más contemporánea y chilena también en el tema del conocimiento en Maturana y luego me tiré, por ejemplo, en relación a este mismo problema con los 'procesos cognitivos. Hice ese puente'".*
La docente 4 afirma en la entrevista en profundidad ante la pregunta: ¿qué tiene que poner el profe para que se logren esos aprendizajes?:

> *"Tiene que ponerle una didáctica diferente a la que se propone, adecuada a las realidades de cada uno. Porque como te decía, para mí hay unas actividades que son como para primero medio, pero a lo mejor en un colegio… en otro colegio, en otro liceo, el profe podría usar eso y los niños estarían felices. Entonces depende mucho del tipo de alumno que uno tenga, si esas actividades que se sugieren ahí son válidas o no. En cuanto a los aprendizajes que se esperan, que se logran a propósito de seguir al pie de la letra el programa, yo creo que no porque no solamente tiene que ver con la didáctica sino que tiene que ver con la profundidad y con la hilazón que tienen los contenidos. Porque, claro, cómo me paso de, cómo uno la ética con el problema epistemológico, cómo uno esto con esto otro. Cómo paso las diferentes metodologías filosóficas sin que se transforme en una especie de meter a los chicos en un cuadro y sacarlos de ese cuadro y después meterlos en otro. Porque yo creo que la filosofía tiene que ser fluida, no es como, es como las matemáticas, si yo no aprendí a sumar, difícilmente voy a llegar a hacer ecuaciones. "*

Esta docente incorpora ciertas exigencias a la labor contextualizadora, plantea que en primer término es una labor que abarca preferentemente a la didáctica y a la capacidad del docente de establecer conexiones y darle hilazón a lo disperso del contenido del programa.
A partir de los dichos de la docente 3 en su entrevista en profundidad se puede esbozar cuál es la estrategia mediante la cual ella contextualiza volviendo significativos los contenidos para sus alumnos:

> *"Mira, yo soy súper estructurada, soy súper ordenada, no me gusta dejar cosas sueltas. Trato de meter todo donde tienen que estar metido y me gusta que las cosas vayan hiladitas cosa que los cabros vayan comprendiendo, vayan pasando de un puente a otro sin que digan ¿para qué voy a pasar al otro lado, qué relación tiene?"*

La docente 4 señala en la entrevista en profundidad cuando se le pregunta por las unidades que enfatiza y lo que incorpora al programa de filosofía NM4:

> *"Yo, este año la ética, sí porque he estado pegada todo el primer semestre y parte de este. O sea, porque en realidad el primer semestre yo incorporé toda esta unidad que para mí es*

> *importantísima porque considero que si no sabemos de dónde surge la filosofía, cómo puedo hablar de filosofía. Entonces, hablar de los presocráticos, hablar de Sócrates, hablar de los aportes de esa época, es importante para poder entender también todo el cuento ético. Y, entonces, con eso partí y de ahí me metí al problema ético, partiendo con Sócrates, y ahí fui tomando autores contemporáneos como Foucault para comparar y después me metí en todo el mundo ético. Ahora, este año ha sido más énfasis en la ética y años anteriores yo diría que en el proceso siempre de los presocráticos, pero también en la parte metafísica y …"*

y cuando se le pregunta porqué incorpora esta unidad de "metafísica", señala: "*porque me permite que las niñas se metan en un contexto menos concreto y por lo tanto les permite hablar de conceptos y aprender a abstraer la realidad*." Esta docente muestra con su práctica de contextualización, específicamente la complementación, al incorporar la unidad de Metafísica, no tematizada como tal en el programa, que es en función de lograr que el contenido se ponga al servicio del aprendizaje de sus alumnas, facilitando su acceso a la abstracción. Esta graduación que ella inserta en la secuencia del programa, en términos de permitir una inserción en el mundo de la abstracción, gradual y significativa para sus alumnas muestra con claridad que es la práctica docente concreta, su particular experticia, fruto de la experiencia, lo que permite ir modificando, secuenciando, o incorporando contenidos, complementando el programa de filosofía NM4.
La docente 4 también establece un paralelo con otros subsectores sobre el tema de incorporar nuevos contenidos al de los Programas Oficiales.

> *"Te hablo porque mi colegio es considerado emblemático, por lo tanto de alguna manera tiene un rendimiento relativamente reconocido, no es el mejor para nada, pero está dentro de los reconocidos. Entonces qué pasa, que las niñas entran al colegio pretendiendo entrar a la educación superior y honestamente con el tipo de programa que se pasan en el colegio eso no se logra. Entonces, es necesario incorporar cosas nuevas pero no dejar de pasar los programas, en definitiva, es también sobre esos mismos programas… sobre todo en las áreas más como biología, lenguaje, etc. más que lenguaje, sí también, lenguaje y matemáticas, es lo que les van a evaluar en la PSU. Pero yo creo que además de eso, al igual a como lo hago yo, las demás asignaturas incorporan cosas que no están consideradas en los programas del ministerio.*

A través de esta categoría se puede entender la tensión ante la cual los docentes contextualizan. Por un lado, lo prescriptivo del Programa adquiere un peso desmedido en el Nivel de Dependencia Municipal, los dichos de la docente que se desempeña en ese ámbito acusan recibo de lo tácito o lo explícito de la "cultura institucional" de su Unidad Educativa, todo aquello que aun cuando no es expresado forma parte de las comprensiones que los docentes tienen acerca de su quehacer y su misión, aspecto subjetivos a los cuales hemos querido acercarnos sin centrarnos plenamente en ellos en la medida en que ello involucraría un esfuerzo mayor al que

se ha realizado. Sin embargo, interesa apuntar a cómo esta tensión entre el peso de lo prescriptivo, la cultura institucional con sus exigencias más o menos tácitas, y las propias demandas ante su particular práctica, por parte del docente de filosofía, tensionan la incorporación de contenidos.

El docente, en este punto, se haya tensionado por el propio sentido de su misión (volver coherente el programa, mostrar “la sombra”, acercar a la experiencia de sus alumnos, ser “pluralista”, etc.) así como por las demandas y exigencias de los aspectos “prescriptivos” que forman parte de lo que se podría denominar la “institucionalidad pedagógica”. A la hora de evaluar la práctica de contextualización, en este incidente, considerada esta a partir de una abordaje de la categoría contextualizadora de “ampliación de contenidos”, es importante considerar todos estos factores que se han señalado en términos de configurar una lectura de la práctica curricular mucho más compleja que la simple medición acerca de la presencia o ausencia de ciertos elementos del Programa en el quehacer pedagógico del docente de filosofía.

Categoría 4: "Pertinencia curricular del programa filosofía NM4: ¿utilidad solo en el contexto de la ética laboral?"

Incidentes:

Sobre la pertinencia del programa los entrevistados coinciden en plantear que depende mucho del contexto. A este respecto la entrevistada 5 señala que el contexto de cuarto medio, último año de la educación secundaria obligatorio: "*en cuarto medio los chiquillos están con una presión externa como es la PSU y toca algo más denso*." (que en tercero), es poco pertinente por la "densidad" del programa de cuarto. Este entrevistado basa su crítica a la pertinencia en la ruptura que implica este programa en relación al programa de tercero que es Psicología: "*O sea, no es que sea denso, sino que en relación al otro programa de tercero es muy grande la diferencia de contenidos*.". Considera que el programa de tercero es más concreto y está referido a las propias vidas, en cambio en cuarto medio "es filosofía".

Otra opinión sobre la pertinencia del programa ya la esbozamos en lo referente al entrevistado 2, quien señala:

> "*Me explico, tengo colegas, palabra que no me gusta, compañeros de trabajo, otros profes de filosofía que trabajan en colegios técnicos profesionales, por ejemplo, y que por ende la formación va dirigida directamente a que el muchacho salga y entre, idealmente, al mundo del trabajo… Y, en este contexto, considero que pasar ética, (…) si se hace con una visión de ética laboral, fantástico, le va a servir un montón. Distinta es la realidad (…)*" en la cual él trabaja. "*Considero que el programa sirve, tal vez, en determinados contextos".*

Es interesante contrastar la opinión del entrevistado 2 con el entrevistado 6 quien se desempeña en un colegio técnico profesional, quien, de alguna manera u otra, señala la importancia y la utilidad que tiene, y tendría que tener, insertar la filosofía en el currículum de la Enseñanza Técnico Profesional. Cito a continuación lo que el entrevistado 6 juzga:

> *"… es un asunto político, claramente y que está dado por un sistema que pretende hacer hegemonía, donde más bien vale lo práctico y los valores económicos y le interesa tener mano de obra que el día de mañana no critique. … entonces esto está pensado para que la mano de obra barata no sea subversiva y que ojalá pudiéramos instalar los discursos que ellos creen como verdaderos. Entonces, por lo tanto, es un maquinación del sistema y creo que es responsabilidad de la gente que piensa en la sociedad, de tratar de instalar filosofía dentro de los técnico-profesionales a como dé lugar y con cualquier nombre, llámese desarrollo personal o psicología.".*

Este entrevistado se sitúa desde una perspectiva crítica y señala la importancia de que esté presente la filosofía en la malla curricular del Técnico-profesional. La

presencia o ausencia de cierto conocimiento, contenido o disciplina en lo que la escuela enseña no es en ningún caso neutral, a propósito de esto señala Basil Berstein: “Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social.” (Berstein, 1974). El Marco Curricular Oficial de la educación Técnico-Profesional no abarca la filosofía, y esta ausencia revela una determinada opción, siguiendo a Berstein: “El conocimiento educativo formal, se considera, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. ***El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido,*** la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz.” (cursiva y negrita nuestra). Por lo tanto, si en el perfil de egreso de la Educación Técnico-Profesional no están las habilidades de pensamiento y los contenidos que la filosofía puede aportar en la educación Humanista-Científica, no es en ningún caso un “olvido” menor, sino todo un sesgo que refleja cómo las desigualdades sociales se traducen en opciones y visiones en torno al currículum.

En cierta sintonía con el entrevistado 6, el entrevistado 2 señala que el programa de ética podría tener más relevancia en la Educación Técnico-Profesional, siempre y cuando estuviera orientado a una “ética laboral”. Aunque para un análisis más profundo, se podría desarticular esta coincidencia en la medida en que el entrevistado 6 plantea una diferencia entre cuál es la ética que se debería implementar en el técnico profesional,

> *“esta fue una reforma que se hizo a la ética que hacía mi compañero antes, mi colega antes, que hacía ética deóntica, que es la ética profesional, que es una ética más que nada de normas laborales…. Entonces se formuló en un sentido más filosófico, que ellos tuvieran la visión de que la ética no es una sola.”.*

Este docente, el entrevistado 6, es más crítico que el entrevistado 2 en la medida en que el horizonte al que apunta no es el de un ética laboral que permita una inserción del estudiante egresado en un mundo competitivo en el que debe respetar las normas que desde lo laboral se le impongan sino más bien preparar a los estudiantes para que sean mínimamente críticos ante la imposición de discursos con un carácter de validez absolutos. Plantea el entrevistado 6:

> “*En un contexto en donde ellos son mano de obra barata que van a ser explotada, entonces, que por lo tanto, puede ser gente fácil de instalar discursos, como correctos en ellos, como verdaderos, entonces que ellos se den cuenta de que el grado de validez depende de los referentes teóricos. Que no es absoluto. Como para que tengan una capacidad de reacción en el futuro y se den cuenta si los están engañando o no y qué intención hay por debajo.”.*

Sobre la pertinencia de los componentes del programa como los textos o las actividades, los docentes se pronunciaron con fuerza en torno a la severa deficiencia

sobre todo de las actividades y los textos, señala la entrevistada 3 cuando se le pregunta por los textos del programa: "*Mira, en general me parece que son clásicos. En general son clásicos. Y lo clásico tiene su respeto. Pero los encuentro que son textos elegidos para que los cabros se queden dormidos.*", continúa: "*Totalmente fomes. Yo de hecho no los ocupo*." Ella se inclina por una opción más didáctica a la hora de escoger textos y señala:

> "*Pero si estás con un grupo de cabros los cuales tienen la asignatura que entre comillas es obligatoria, uno tiene que tratar de mostrar textos que sean más dinámicos, más comprensibles también. Porque otro tema de los textos de filosofía es que muchos de ellos son incomprensibles, de repente, los cabros simplemente no los entienden y les cuesta descifrar qué está tratando de decir el tipo.* "

La docente 3 señala ante la pregunta sobre qué le parecen los objetivos del programa que: "*Pero, por ejemplo, dentro de los objetivos: 'conocer, conocer, conocer'. Esa es como la primera imagen que se me viene a la mente del programa.*" Esto coincide con la visión que esta docente tiene de la orientación general del programa, algo que fue abordado explícitamente en las preguntas de la entrevista en profundidad: "*Igual yo creo que el programa está cargado a una visión súper racional*." Y "*Mira, no sé cómo nombrar la línea, pero me da la sensación de que igual es un programa estructurado súper desde lo racional, desde lo intelectua*l." Y cuando emite un juicio sobre la orientación didáctica del programa señala: "*Metodológicamente o didácticamente, no lo considero muy… o sea, a mí me parece en términos didácticos, por ejemplo, súper poco nutritivo.*"
Sobre las actividades, la docente 3 señala: "*En general, como que siempre intento socializar harto las actividades, generalmente no los hago trabajar solos, siempre socializamos un rato y después lo hacemos entre todos, es más difícil, gastas más energía en eso, pero es más provechoso, yo encuentro*." Esta orientación, esta impronta que ella le imprime a un componente radicalmente importante de la clase, como son las actividades, es algo que no necesariamente está explícito en el programa, esta marca es un distintivo de la docente 3 quien se ha manifestado, en la entrevista en profundidad y en el focus group, con un marcado perfil "didáctico". Señala sobre las consecuencias didácticas de un programa tan centrado en el "conocimiento":

> *"En el fondo te llama a clases expositivas, expositivas… yo hago clases expositivas, no es que no lo haga, pero generalmente lo hago para presentar unidades con power point. Luego vienen actividades de clases, o presentaciones, etc. Pero me viene a la mente el tema de los objetivos, el conocer está súper repetido. Conocimiento, conocimiento intelectual, intelectual."*

Explícitamente sobre las actividades señala:

> "*Mira, hay actividades que yo de hecho ocupo. Hay actividades que me parecen como pertinentes, hay algunas películas que se*

> *mencionan en el libro que me parece interesantes de analizar, Matrix por ejemplo, relacionándolo con Descartes o el mismo Chacal de Nahueltoro, me parece que son pertinentes para trabajar algunas temáticas. Pero, en general, para ser bien sincera, no ocupo mucho las actividades que aparecen en el programa."*

Sobre las actividades, hay varios planteamientos explícitos que refrendan este componente del programa como demasiado "pueril". Al respecto la docente 4 señala:

> *"Entonces yo creo eso… y eso como el programa lo trata de hacer pero en las actividades no lo logra. En su totalidad porque se ponen muy infantiles de repente, hay sugerencias buenas de ver películas, que me parece eso bueno. Cuando sugieren pasar El Señor de las Moscas, incluso Blade Runer para ver la cuestión de la epistemología, buenas sugerencias. Pero así como hay buenas, hay otras que… "haga un listado de…", no, por favor. Así que yo diría que en realidad que es más que… que depende de hartos factores y de traer la filosofía a la realidad, no dejarla en los libros añejos."*

Sobre las actividades también el docente 1 expone:

> "*pareciera haber un espectro de actividades muy interesantes pero muy centradas en "frente a esto conversemos*", "*frente a esto demos una opinión", pero falta algo más lúdico tal vez. Una cosa con más conexión con otras asignaturas quizás Están muy centradas en "texto", "diálogo", "conversación", "conclusión". Esa es la apariencia que me va quedando. Ahora a mí no me complica mucho porque soy capaz de generar y ofrecer otras alternativas también*."

A pesar del juicio crítico, ante la poca pertinencia de las actividades y de otros componentes del programa, los docentes coinciden en no inmovilizarse por la deficiencia que detectan. Como señala el docente 1: "*soy capaz de generar y ofrecer otras alternativas también*." Algo similar a lo que expuso el docente 6, cuando se le pregunto por la fuente de las actividades que él implementaba: "*Y las actividades son en base a la imaginación y a lo que ellos les pueda interesar*.", es decir, la fuente de la cual se nutre la clase de filosofía, en términos de actividades, depende en gran medida de la creatividad del profesor. Nos cabe la duda de si en otros subsectores se vivirá también un panorama semejante.

De alguna manera es posible ir esbozando cómo los entrevistados problematizan la necesidad de la filosofía en el currículum y como le dan un valor, o no, que excede lo circunscrito al Marco Curricular Obligatorio. Sin embargo, esto se irá develando a medida que avancemos en el análisis.

Subcategoría 4.1: Contenidos significativos:

Incidentes:

Ante la pregunta de cuáles son los contenidos que se deberían abordar para contrarrestar el efecto demasiado abstracto que los entrevistados han formulado en variadas ocasiones señala el entrevistado 1 uno que estos contenidos, los significativos, deberían ser como los del programa de tercero: *"Desarrollo de la personalidad, en la parte psicológica, desarrollo evolutivo, psicología de la adolescencia en tercero medio, me parece que esos contenidos son potentes*." Y en cuanto a cuarto medio, el entrevistado manifiesta que deberían ser "*los que tienen que ver con ética, valores, sentido de la vida.*" Surge, entonces, la siguiente contradicción: el programa de Filosofía NM4 aborda estos contenidos, de alguna manera está centrado en la "ética", y tanto "los valores" como "el sentido de la vida", son contenidos que aparecen en el programa.
El mismo entrevistado, 1, señala como contenidos poco significativos los "*epistemológicos y metafísicos*". Sin embargo, también se hace la siguiente pregunta: "*¿qué tienen de significativo raíces cuadradas o cálculos de logaritmo?"*, a lo cual responde "*No tienen nada de significativo, ninguna relación con la vida del 99% de la gente. Sin embargo, están instalados ahí como algo muy importante, porque todo el sistema va hace el éxito en la PSU, entrar a la Universidad.*"
La docente 3 señala que los contenidos pueden llegar a ser significativos cuando se los vincula con la experiencia vital de sus estudiantes, en términos de reconocerse como ser humano:

> *"O sea, no es solo el tema de los conocimientos previos, es el tema de la experiencia como ser humano: "usted es ser humano, usted por lo tanto, alguna vez se ha hecho alguna pregunta filosófica", a partir de estas experiencias que a lo mejor no son tan concientes, la idea es que lo hagan más conocientes. Que ellos se den cuenta y reconozcan este acercamiento cotidiano, individual a la filosofía. A partir de ahí, tú les puedes ordenar un poco el mono y decir "mira, esto, recibe este nombre" "y este otro recibe este otro nombre" en filosofía. Y a partir de eso ir estructurando a nivel más conceptual*."

La docente 4 señala en la entrevista en profundidad:

> *"El compromiso del profe y la apertura hacia los pensamientos … sabí que tiene que ver, a propósito hoy día de la grabación, el tipo que me filmó y le dije "¿qué te pareció la clase?" y me dijo "no, es que no me pude concentrar, pero a mí me gustaba la filosofía". "Ah! Sí" le dije, "y ¿por qué?" y me dijo "porque mi profesor era igual un profe joven, y nos hablaba del tema. Pero nos hablaba de los temas pero nos hablaba de grupos musicales y los vinculaba". O sea vinculaciones con la realidad de los jóvenes y yo creo que la filosofía se muere si no es eso. O sea yo creo que la filosofía ajena a la realidad, a la contingencia, a la vivencia de los alumnos, se*

> *muere. Ahí donde los cabros dicen "fome", "filosofome". ¡Claro! ¿qué me interesa a mí quien fue Sócrates?, pero si a Sócrates lo traes a la contemporaneidad y dices "es el loco que muere por su ideal", porque es capaz de morir por su cuento, te metes en la adolescencia al tiro."*

Esta docente refiere una exigencia para que el contenido sea significativo y no sea una clase de "filosofome" como lo expresa. Esa exigencia tiene que ver con incorporar el mundo del adolescente, que no se quede en un contenido para los expertos, "*en la torre de marfil*" como señalábamos en otro incidente, sino que se incorpore a la vida de los jóvenes. El vínculo con lo real es uno de los criterios que le permiten a esta docente plantear que los contenidos significativos son los que logran apelar al mundo de la vida de los adolescentes.

En esta categoría, se pueden rescatar dos líneas de reflexión: por una parte, la línea a la que apunta la docente 3 cuando señala "*"usted es ser humano, usted por lo tanto, alguna vez se ha hecho alguna pregunta filosófica";* y por otra el apelar a la experiencia concreta de los adolescentes en términos de generaciones situadas en un marco espacio-temporal. Ambos movimientos son complementarios y tienen que ver con llegar a lo "universal" de la cultura a partir de la experiencia individual. Cabe preguntarse si lo individual es necesariamente una parcela de lo "irrepetible", de la "unicidad", en términos de que no sea posible el "enganche" con la experiencia común y colectiva de la especie. Y, a partir de la evidencia empírica, es posible afirmar que este movimiento es complementario, por una parte somos individuos situados, con una identidad y una biografía individual, particular; sin embargo, somos miembros de la especie y como tales compartimos contenidos culturales, significaciones, simbolizaciones que nos transforman en seres de sentido, en seres que, a través de la palabra, pueden llegar a nombrarse a sí mismos y a los procesos y movimientos internos, oscuros y de la carne. El lenguaje, como sistema de símbolos, nos "hermana", nos traduce en seres colectivos y nos lleva a conformar "comunidades de sentido". Por eso, en esta categoría, el movimiento entre lo individual y lo genérico es complementario como bien lo resume la docente 3: *"usted es ser humano, usted por lo tanto, alguna vez se ha hecho alguna pregunta filosófica".*

Subcategoría 4.2: La clase de filosofía: reflejo microsocial del paradigma raciotécnico.

Los docentes señalan al inicio del grupo focal que el desafío que les presenta la realidad de la sala de clases tiene que ver con ser capaces de vincular y apelar a la experiencia de los alumnos. Es importante aclarar, siguiendo a Violeta Nuñez (2005) sobre le "vínculo educativo": "…lo que todo niño necesita es el 'baustimo humano' (entrar al mundo que le espera), y las disciplinan que importan son las que permiten al niño asegurar su dominio sobre sí y su poder sobre el mundo." (Tizio H.: 2005). Es decir, a la luz de este planteamiento, las disciplinas significativas son las que se vinculan con la construcción del ser humano que está siendo educado en determinada cultura. Los contenidos culturales son importantes, no solo porque sirven para una inserción laboral más o menos exitosa (en términos de "competencias", por ejemplo) sino que son importantes porque nos constituyen como humanos, nos permiten apropiarnos de la cultura como una mediación que nos constituye y nos relata. Señala Violeta Nuñez:

> "Cuando alguien es capturado/cautivado por algo de la cultura, algo encuentra y lo encuentra. Como si ello lo estuviera esperando desde siempre. (…) El vínculo educativo no es sino lo que permite este sutil desvelamiento: es posible resolver algo difícil que la cultura encierra, algo enigmático, que parece haber sido guardado, desde el inicio, para cada uno." (Tizio, H: 2005)

Esto queda refrendado en lo formulado por nuestros docentes entrevistados en el grupo focal: la docente 5 señala: "*lo que sí les impacta a los cabros es aterrizar los contenidos a sus propias vivencias. (…) Ahí quedan más o menos enganchados.*". El docente 2 señala: "(…) ahí *la sala de clases deja de ser una cárcel. Cuando sientes que con algo se identifican, ese concepto del cual tú hablabas: sala como el molde cuadrado en que cual están, se va. Si los engachas con una vivencia personal como que pasan metafóricamente al patio.".*
Sin embargo, este "enganche" con la experiencia no es lo primero que se presenta en la experiencia de nuestros profesores de filosofía, señala el entrevistado 1:

> ". *yo pienso que hay una cuestión previa, que está, por lo menos a mí me ha costado mucho, y es que te escuchen, que te presten una mínima atención. Porque si no tení ese mínimo, tú podí ser, no sé pos, el viejo pascuero o el gran Jesucristo y no te van a pescar. Y ahí va a ocurrir: depilación… cualquier cosa. Entonces, hay un desafío medio conductista ahí. Lo que yo veo es que los chiquillos son súper conductistas y que a los profes que escuchan son a los que les tienen miedo. Es muy fácil, hacen la asociación: "escucho al que me asusta porque si no voy a tener una sanción".".*

Ante esta exposición del docente 1 surge la siguiente problematización: ¿es posible generar un ambiente adecuado sin apelar a lo que él denomina el "conductismo"? Aclarando, previamente lo que connota este término: "conductista", es que los

alumnos respondan en función de evitar el castigo y buscar el premio (condicionamiento operante) o bien que emitan una respuesta condicionada ante determinado estímulo. En cualquiera de los dos constructos, los alumnos son despojados de su capacidad reflexiva y decisional, se les considera meros seres reactivos a un determinado estímulo. No queremos enjuiciar este supuesto que está detrás de plantear que los alumnos funcionan en términos conductistas sino más bien "bucear" en qué ha pasado con el vínculo pedagógico, en el caso de estos docentes, para que consideren y compartan la idea de que la forma de intervenir en el espacio educativo obedece a coordenadas conductistas.

Una vez más nos vemos remitidos a la racionalidad imperante en la educación chilena, siguiendo a Viola Soto (2003), quien para explicar lo que es la racionalidad técnica utiliza la pregunta de F. Bobbitt, quien plantea: "¿Qué conocimientos debe seleccionar la educación escolar para producir como resultado la incorporación de los educandos al mundo laboral, conforme a los perfiles requeridos por la industrialización?" para Viola Soto, esta pregunta obedece a una propuesta de currículum tecnológico, desde una racionalidad instrumental positivista.

Resulta pertinente aclarar cuáles son los supuestos teóricos que avalan este concepto de "modernidad raciotécnica" y para ello podemos recurrir a representantes de la "Teoría crítica" en Educación, específicamente a Stephen Kemmis (1998). El autor parte refiriéndose al pensamiento de Joseph Schwab que propone revitalizar la distinción aristotélica entre acción técnica y acción práctica. Propone que existiría cierta racionalidad característica de cada una de ellas. En el primer caso se trata de saber llevar a cabo una serie de pasos para que el resultado sea un producto X. Y en el segundo sería una racionalidad que tome en consideración los fines, la dimensión ética de toda acción. El primer tipo de pensamiento responde al cómo y el segundo responde al qué.

Otra línea de reflexión es el aporte de Michael W. Apple quien señala que esta imposición de la racionalización y la estandarización responden a una finalidad de control:

> "Me gustaría decir, de hecho, que muchos de los intentos cotidianos de las legislaciones de Estado, de los departamentos de Estado para la educación, y 'los proyectos educativos' de racionalizar y estandarizar el proceso y los frutos de la enseñanza, de ordenar los contenidos realmente específicos así como los objetivos, de definir toda la enseñanza como una colección de 'competencias' medibles, etc., están relacionados con una larga historia de intentos de control sobre el trabajo de las profesoras y trabajadoras en general." (Apple; 1987).

Si es el paradigma de la "racionalidad técnica" la que domina en el ámbito educativo (y tampoco exclusivamente en este ámbito), es esperable que los docentes acusen recibo de esta forma dominante de abordar la relación con la cultura y los sujetos. Vuelve a señalar nuestro docente 1: "Y en los grupos que a mí me ha tocado trabajar estos últimos años, cuesta mucho la motivación, el peso del audífono, el peso del celular, el peso del conversar y todo eso, es muy fuerte. Me ha costado generar espacios de audición para después recién tratar de comunicar. De comunicarme." La realidad de la globalización no es solo el marco en el que se contextualizan prácticas y formas de ser y estar en el mundo, hay toda una traducción en dinámicas e

interacciones humanas y con el mundo de los objetos, que responde a la operacionalización de aquella racionalidad dominante. No es una mera abstracción sino que esa conceptualización de "paradigma raciotécnico" tiene un correlato en el "mundo de la vida", lo que se ve refrendado por estos dichos del docente 1.
El docente 1 señala una situación que nos parece muy extrema en términos de las experiencias que le ha tocado vivir a este docente y que pueden llegar a ser compartidas por otros docentes tanto de filosofía como de otras disciplinas:

> "*primero gatillar en ellos que presenten atención, que se dejen de maquillar, que dejen de conversar, procuro lanzar enganches, de alguna manera que ellos digan lo que está pasando adelante tiene algo que ver conmigo también. Lo primero es eso: no morir en el intento, que uno como profe salga vivo de ahí. Aunque no te maten, pero que no salgas con el espíritu roto."*

El contexto de la educación chilena, punto que abordaremos más adelante, es uno de los temas que emergen de este incidente, pero también emerge con fuerza la orientación que el docente la imprime a su práctica, esto es: la supervivencia. El docente trata de sobrevivir, no en términos materiales, sino simbólicos. No salir "*con el espíritu roto*". Por lo tanto, en este caso, el objetivo que el docente quiere lograr y que cruza todo su quehacer pedagógico es poder desempeñarse como tal sin salir moralmente destruido, sin acusar el recibo de una práctica precarizada que no está traduciéndose en un sentido para su vida, sino que está al nivel de la sobre vivencia. Se puede inferir que lo que este docente logre en términos de aprendizajes de contenidos filosóficos va a estar muy mediado por la capacidad que tenga de sobrevivir a la realidad del contexto escolar al que él se remite.

Categoría 5: "Misión del profesor de filosofía: "como no morir en el intento"".

Incidentes:

Los docentes entrevistados manifiestan constantemente la importancia de mostrar una amplia gama de posiciones filosóficas con el fin de promover y ejercitar la diversidad. Lo señala el entrevistado 1 cuando se le pregunta por el criterio para seleccionar textos: "*textos de filósofos que a mí me gustan o interesan o pienso que pueden dar visiones como desde distintos prismas*." Lo señala la entrevistada 5 cuando se le pregunta por cuál es el objetivo que ella se propone en sus clases de filosofía: "… *que existen maneras de ver la realidad y estas múltiples maneras de ver la realidad son visiones que se han ido pensando a lo largo de la historia a través de algunos representantes en este caso: Platón, Aristóteles.*" Lo señala también la entrevistada 3 cuando se le pregunta por el objetivo personal que ella se propone al abordar su práctica como docente de filosofía: "… *entonces yo como que muestro otras caritas, de tipos que han sido filósofos también y que han sido importantes, que han tenido pensamientos súper agudos y súper críticos y que, sin embargo, no se ven tanto, dentro de ellos por ejemplo Diógenes*…". Se puede inferir a partir de lo que señala esta docente que ella no solo quiere acoger la diversidad sino que además efectuar una especie de "discriminación positiva" hacia aquellos autores que la "institucionalidad filosófica", la "historia de la filosofía", no ha aceptado de modo tan canónico. Por ello, la entrevistada 3 señala que aborda al filósofo Diógenes: "*Claro, porque cuando hablamos de filosofía, hablamos de Aristóteles, de Platón, de Kant, de Descartes, de Locke… hay ciertas cosas que están como súper institucionalizadas al interior de la filosofía*…". También la entrevistada 5 está en esta dirección cuando afirma que: "*Existen maneras de ver la realidad y estas múltiples maneras … son visiones que se han pensado a lo largo de la historia a través de algunos representantes*…". Esta tendencia al "pluralismo" a mostrar que la realidad puede ser vista de diferentes formas y que estas son históricas, puede tener su explicación en la propia formación que muchos de estos docentes tuvieron en tiempos en los que el pluralismo no era un valor para diseñar programas de estudio. Sin embargo, no es nuestro menester abordar cómo fue la formación de formadores durante la época de la dictadura.
El docente 2, contextualiza el objetivo que él se propone en relación al mundo globalizado:

> "*Porque este tema de la globalización llegó como un boom, sumamente fuerte, a lo que es el ámbito laboral que es para donde todos vamos, reitero, siempre estoy mirando hacia allá, en términos económicos, pero no estuvo la parte ética y moral que es sumamente importante, y la estamos metiendo ahora y más menos: "profesores de filosofía: háganse cargo de esto ahora. (…) Entonces, creo que el profesor tiene una responsabilidad súper grande, principalmente en los colegios de estrato medio-bajo.".*

Para él, los docentes de filosofía serían los interpelados por el sistema educativo a hacerse cargo de introducir la dimensión ético-moral al mundo globalizado. Sigue

con sus dichos este docente cuando señala que él intenta "aterrizar continuamente" los contenidos que aborda en la clase de filosofía:

> *"Llevarla a situaciones cotidianas, sociales, globales, (…).", "(…) tú ves que la gente en sus trabajos está descontenta, (…) y es porque la gente con sus compañeros es chueco y es chueco porque hay una falta de moral laboral, y el tema es tu casa, es tu isla. Hay un desapego a tu lugar de trabajo grandísimo (…). Tú vas y la gente se quejó, pero de lo primero que se queja es de su trabajo (…). No se queja de lo que tiene o no tiene y si lo hace lo hace después. Pero el tema del trabajo es complicado, es ahí donde veo que hay una carencia, hay una falencia, hay una pobreza grandísima."*

Al expresar lo anterior, este docente se sitúa en una posición crítica ante el mundo laboral de LA posmodernidad globalizada. Señala la carencia que hay en términos de valores que rijan la convivencia laboral y ve su aporte en ese sentido, en mostrarles a sus alumnos la remisión constante de los contenidos al mundo de la vida en el que se desenvuelven y desenvolverán más temprano que tarde.
Los objetivos que se traza la docente 4 apuntan a dos flancos: por un lado la preparación para la educación superior y por otro una instancia (la clase de filosofía) en que las jóvenes reflexionen sobre su propia vida, señala:

> *"Además de la educación superior yo creo que tiene que ver con la necesidad de desarrollar la metacognición y porque si vas a leer un texto por muy simple que este pueda ser (…) necesitas hacer una interpretación simbólica y lo que significa que necesitas tener herramientas mayores." Y "Pero yo también creo que tiene un rol transversal, en el sentido de que les permite a las niñas mirar, (…), les permite a las jóvenes reflexionar sobre su propia vida, tomar decisiones respecto de sus proyectos de vida, que a veces no están claros en tercero medio, pero en cuarto agarran más fuerzas a propósito de cosas que se han hablado antes o que ellas empiezan a ver al referirse a temáticas en cuarto medio más filosóficas".*

Nuevamente se evidencia una recurrencia en este objetivo trascendente que se plantean los docentes de filosofía: una preparación para la vida. Los docentes entrevistados no son ajenos a comprometerse humana y vivencialmente con su quehacer en términos de ser un aporte para la vida de sus alumnos, ya sea potenciando su metacognición, preparándolos para el mundo laboral o incentivando la formulación de su proyecto de vida. No son profesores, al menos lo que se puede afirmar a partir de sus dichos, que trabajen todo el mes como cualquier otro trabajador no comprometido con su quehacer y a fin de mes esperen su pago. Deciden proponerse un horizonte que le dé sentido a su práctica a partir de referir lo que acontece durante la clase de filosofía al mundo de la vida.
No deja de ser significativo la forma en que los docentes incorporan, internalizan, su práctica docente en la medida en que les da satisfacción el observar cómo sus

estudiantes logran desempeños y habilidades de pensamiento de la que da cuenta Rolando Pinto en el artículo del 2005:

> "Es también una realidad de gran profesionalidad ética docente articular los objetos cognoscentes que recargan su enseñanza con la necesidad de motivar a los alumnos para que los aprendan (…). Es decir, se trata de una responsabilidad social de un profesional con vocación de servicio público. Se trata de un esfuerzo profesional de resistencia y de tensión cotidiana, continuamente vigilada (súpervisada) y ahora evaluada por el poder administrativo y político sistémico centralizado." (Pinto: 2005).

Esta vocación y profesionalismo se observa en nuestros docentes entrevistados cuando señalan:

> *"Entrevistadora: "y eso que tú señalas que 'es un logro para uno' y como que te da cierta satisfacción, ¿les da satisfacción?*
> *Docente 4. Sí poh, que la loca se haya sacado puros rojos y que después tenga puros azules en una prueba que no cambia la exigencia, para mí…*
> *Docente 3: y no tanto por la evaluación sino porque tú percibí, en clase de repente, que los locos están haciendo clic con algunas cosas y que van a ser importantes para la vida de ellos. Y tú les veí los ojos, vei los gestos que el cabro hizo clic y ya con eso… satisfacción. Es potente esa parte."*

El entrevistado 1 señala que "El de filosofía *es un profe más conciente de su quehacer" "y por eso mismo está más expuesto al dolor. Porque tiene una alta expectativa de lo que su asignatura, su quehacer y cuando no resulta, sufre, lo pasa mal".* Con ello se abre toda una panorámica sobre las expectativas que el propio docente de filosofía tiene sobre su quehacer, cómo dimensiona lo que él considera su labor y cómo la frustración en sus logros puede afectarlo vitalmente. No se puede afirmar que esta alta expectativa sobre el propio quehacer no la tengan otros docentes, de otros subsectores, pero es posible afirmar que en el docente de filosofía, al estar referido su objetivo a ser significativo para la vida de los estudiantes (cómo se veía en el incidente 4) puede verse expuesto, mucho más que otros docentes, a la sensación de fracaso. Así lo refrenda el docente 1 *"… en general, el profe de filosofía es un tipo que piensa. En general, todos los seres humanos piensan, pero al profe de filosofía se le encomienda, y de algún modo tenemos ese grato privilegio de ser más concientes, eso nos hace más vulnerables."*
Los docentes entrevistados formularon en los diversos momentos de la investigación lo importante que era para ellos que su labor como profesor de filosofía estuviera vinculada con la vida de sus estudiantes. Ahora se retomará el punto desde otra perspectiva, el desafío implícito que conlleva el hecho de abordar la experiencia ética de sus estudiantes como relata la entrevistada 5 en el grupo focal:

> *"A mí me pasó algo como anecdótico el otro día, una cuestión así, una cabra de cuarto, llega a buscarme así en un momento,*

ya habían salido de clases, o sea prácticamente, quedaba como el Consejo, y no, ya había sido el Consejo y ella no se graduaba, para la licenciatura estaba vedada, estaba castigada, y entonces, vino a buscarme para que yo interceda porque supuestamente iba a haber un Consejo, otro Consejo para tratar el tema de nuevo porque ellas habían apelado. Entonces ella llega a pedirme mi apoyo, y entonces "¿cuál es el problema?" yo no cachaba mucho, esta cabra había suplantado identidad y le había tratado de hacer la prueba a una compañera y por otro lado tenía problemas de llegar atrasada. Y ahí yo le digo "mira, ¿qué hiciste tú? Hiciste tal cosa, suplantaste la identidad de otra persona. Más allá de las razones que te llevaron a eso, ¿tú crees que eso fue ético? Estuvimos todo el año hablando de esto y tú vienes a decirme ahora que estás arrepentida. ¿Cómo yo veo en tu conducta que estás arrepentida? ¿Te acuerdas de lo que hablamos?" Y ahí empezamos con la pendeja a hablar de la materia que habíamos visto y ella terminó reconociendo y ahí en la vivencia propia de su cuento, entonces ahí… "yo sé que hablamos de esto" y empezó a hablarme de lo que habíamos visto, de Amador y de esto de la libertad y de hacerte responsable y que bueno, asumir la consecuencia del hecho no más. Entonces ahí, por ejemplo, yo vi, como lo que dice docente 3, cómo esto que tú estai viendo no está alejado de tu vida, en un acto que tú misma hiciste, hace menos de un mes y estuvimos todo el año hablando. Entonces, yo le dije, "me tengo que sentir fracasada porque no entendiste nada?" "no, pos, porque yo tomé la elección". Ahí es lo que tú decí, en el fondo, lo que decíamos denantes, tal vez no se dan cuenta ahora porque definitivamente el clic de la maduración y de la posibilidad de abstraer los contenidos y meterlos en tu vida, es posterior. No les podemos exigir ahora. Yo siempre pienso: el clic se produce después. Después te cae la teja, después de un año te cae la teja de que todo lo que viste con el profe tanto lo vai a ver acá y se te hace más fácil, no es mientras, no es durante, para la mayoría."

Esta idea señalada por la docente 4 de que la "utilidad" de la filosofía, por la complejidad de los procesos de debiera gatillar y en algunos casos gatilla, no puede ser medida en la temporalidad clásica de los procesos y progresos escolares. Los "frutos" de la filosofía en el currículum escolar pueden ser recogidos luego de años de egreso y, para los docentes entrevistados, representan uno de los principales valores y aportes que la filosofía puede hacer al currículum y a la vida de nuestros estudiantes: gatillar procesos; iniciarnos en una reflexión cuyas repercusiones están en nuestra propia vida; hacernos tomar conciencia de diversos aspectos de nuestro estar en el mundo, problematizándonos con nuestro entorno, con nuestra decisiones y con aquello que nos limita y enmarca; podrían ser algunos de los aportes de la filosofía, a partir de los dichos de nuestros docentes. Esta disidencia con la temporalidad escolar también es señalada por la docente 5 en la entrevista grupal:

> *"Pero, además, tiene que ver … te tocaron tres, cuatro clases, que te pudo haber ido como el forro, pero la raya para la suma que en este proceso que entendieron, fueron entendiendo de a poco para donde ibai, … hay un cambio y en la realidad del aula, para el profesor de filosofía, por la naturaleza de la asignatura… no es una realidad inmediata, sino que es una realidad .., … en qué tiempo nos movemos, no nos movemos en 45 minutos, no nos movemos en 90 minutos…"*

Sin embargo, y problematizando este análisis, también, sobre el tema de la temporalidad, se plantearon otros argumentos que hablan de cómo el tiempo de la clase pasa necesariamente por una resignificación de la subjetividad de quien lo vive. En este sentido, el docente 1 plantea que esos 45 minutos de la clase pueden ser evaluados desde distintos énfasis:

> *"yo quiero cerrar el punto, porque cuando comenté lo de los 45 minutos la otra vez en el taller, alguien me dijo "pero, significa que es un valle de lágrimas" y la verdad es que no lo es. Bueno y no lo es, entonces, el énfasis está en donde uno se autoevalúa, desde donde se autoevalúa. Esta percepción negativa tiene que ver con que si no lograi un resultado completo, total, ¿me entendí?, te frustrai. Pero si te quedai en aquellos chicos o en aquellas niñas que son las que hacen el insight y están escuchando y están produciendo cosas, que no son la mayoría, son unas pocas, pero si cambiai el giro de tu mirada, que te quedai…"*

El docente 1, señala que la evaluación que practiquen los docentes de su propio desempeño y de los logros que se obtienen con su quehacer, dependen del parámetro, del énfasis, de la atalaya desde donde se evalúe. Se podría pensar, desde cierta mirada psicoanalítica, que esta forma de resolver la utilidad de la filosofía en el currículum escolar responde al mecanismo de defensa de la racionalización. Es decir, se le verá utilidad si se me rescatan los efectos que produce su presencia en aquellos alumnos para quienes sí fue significativa la hora de clase; y se sentirá el fracaso si se focaliza en el resto para quienes la filosofía no traspasó su "epidermis", por plantearlo gráficamente. Sin embargo, es posible plantear que no es un asunto cuantitativo, de "a cuántos alumnos la filosofía les reporta algún beneficio u utilidad". No se pueden juzgar los beneficios de la presencia de la filosofía en el currículum en función de la cantidad de alumnos para los cuales esta es, fue o será significativa porque esa forma de evaluar responde a un paradigma que busca más que nada el efecto inmediato, o mediato, y los resultados visibles, medibles y cuantificables para determinar la utilidad de la presencia de cierto contenido cultural. La magnitud del aporte de la filosofía no es operacionalizable en términos de objetivos observables, medibles a través de pruebas estandarizadas. La capacidad que implica el análisis y la crítica; la síntesis y la formulación de nuevos pensamientos; la problematización que se haga de la propia experiencia vital; el "insight" o la conciencia que se adquiera sobre cierto proceso que vive un adolescente; la disposición al diálogo y a conformar "comunidades de indagación" (como lo plantea la Filosofía para Niños); la capacidad

de aprender comunitariamente, con la intervención de diferentes mediaciones no jerárquicas; y un sinfín de otras capacidades y posibilidades que la filosofía, posicionada como una disciplina articuladora de prácticas y procesos de humanización y liberación, puede llegar a aportar al currículum escolar.
Complementariamente a esta idea de un estatuto disciplinar distinto de la filosofía se encuentra algo que señala el docente 1:

> *"(…) yo estaba pensando: no hay ninguna obligación de que los chicos tengan un interés por la filosofía o por el área humanista y de repente nosotros nos cabeceamos y nos desesperamos porque no nos pescan mucho, pero resulta que esos chiquillos tienen un interés en otras cosas también. Que nosotros no lo alcanzamos a ver, entonces, de repente la autoexigencia es tan alta, porque uno, con la primera pregunta, va conciente del rol de la filosofía y del aporte que hace, y le parece impensado que a la gente no le interese. Pero, en general, a la gente no le interesa, es un 20%, un 30%, que tiene interés en los temas humanistas y en desarrollarlos en profundidad. Ahí hay algo cuantitativo que habría que tomar en cuenta también."*

El docente 1 incorpora en este párrafo una especie de "principio de realidad" cuando señala que, en términos cuantitativos, la filosofía y los "temas humanistas" no son una preocupación habitual, cotidiana, de los habitantes y ciudadanos de la postmodernidad tecnológica. Sin embargo, aunque fuera esta una de las realidades que caracterizan el mundo de superficialidad y vacío existencial que vivimos más o menos consensuadamente, no podemos dejar de reconocer la utilidad de que la filosofía y "los temas humanistas" estén presentes en el currículum escolar. La filosofía, con más de 20 siglos de historia sigue representando un aporte en el currículum en la medida en que tematiza y objetiva, de modo intencional y hasta "profesional", habilidades de pensamiento y a través de sus contenidos permite acceder a los logros históricos de ordenación abstracta y conceptual de los grandes temas del pensamiento humano. Es posible afirmar que, al menos, por estos dos aportes merece estar en el currículum escolar, aún cuando para los "formuladores de política" su aporte pueda ser desperdigado en todo el currículum a través de los OFT y los CMO, como se señaló en el Marco Teórico.

Categorías emergentes:

Categoría emergente 1: el diálogo en la clase de filosofía: ¿Qué todo "fluya"?

A partir de la evidencia empírica recogida se vuelve necesario abordar el tema del "diálogo filosófico" en la sala de clases como un recurso no meramente didáctico que opera como una especie de "síntoma" de la labor contextualizadora practicada por los docentes entrevistados. A través de las entrevistas en profundidad, en un primer momento, y luego a través de la entrevista grupal, el diálogo filosófico como forma de implementar la clase de filosofía simbolizó la tensión entre un paradigma tecnológico propio de la "enseñanza programada" y una paradigma menos claro, más emergente, que apuntaba a la revitalización de las "interacciones emergentes" y donde lo "planificado" y lo prescriptivo se relativizan y aplazan en función de acoger el mundo de la vida que se expresa con una renovada fuerza a través de la "apertura" que implica el diálogo en la clase de filosofía.

Señala la docente 5 engarzando el tema de la estructura con el tema más o menos emergente del "diálogo filosófico" o el devenir incierto de lo que acontezca en una clase, con toda la carga de lo real que ello implica:

> *"ahora, no se le da crédito (a la planificación), porque yo creo que es redifícil en una clase de filosofía, si tú dejas hablar a los alumnos, detener el momento, (…), decir 'entonces, ya niños…' y cortar. Yo creo es difícil porque de repente son clases ricas en experiencias, en diálogo, que es lo que decían denantes difícil de generar. Entonces, cuando se te genera no quieres embarrarla. Entonces, por lo menos lo que creo yo, que de repente cerrar, hacer una clase estructurada, con todos sus pasos, como lo pide la evaluación docente, es complejo, en realidad no existe esa clase. "*

Esta docente devela un supuesto que fue más o menos compartido por los seis docentes entrevistados y es que al permitir, a través del diálogo filosófico como recurso didáctico en una clase de filosofía, que los alumnos se expresen, es muy difícil saber hacia dónde llevará esa irrupción de la realidad, por lo cual planificar se vuelve algo meramente formal. Continúa la docente 5 en el grupo focal:

> *"Entonces, yo creo que se desestructura, y como se desestructura uno tiende a jugar con esa desestructuración y a crear cosas en la sala de clases. Pero pasa también que se te puede escapar. Entonces, en ese sentido es importante tener la planificación, pero no creer que es la panacea. Porque no se puede."*

Esta docente, con más de diez años de ejercicio en el sector municipal, sintetiza muy bien en sus planteamientos cuál es el escenario ideal en el que se debería desempeñar el docente de filosofía: una experticia adecuada para manejar la "desestructuración" y una experticia, por otro lado, adecuada en términos de planificación y manejo de conocimientos en torno a planificación de su clase.

El docente 1, enfatiza esta idea de dejar que emerjan ciertos elementos pero siempre con una actitud, por parte del docente, de dirigir aquello que emerge hacia los objetivos de la clase:

> *"Yo pienso que hay que estar bien atento a esos elementos emergentes, pero no por sí mismos, no porque sean entretenidos, sino porque a partir de ellos tú puedes ir llevando las cosas hacia lo que viene más elaborado, hacia lo que serían los contenidos o el logro de los objetivos. En ese sentido, hay que estar bien atento, y tan atento que ser capaz incluso de seleccionar porque hay voladas relevantes para eso y otras que no."*

Esto remite directamente a la experticia del docente de filosofía, a su capacidad de canalizar y dirigir lo emergente hacia los objetivos de la clase.
Ante la pregunta por el diálogo en el focus group y si este diálogo era preeminente en gatillar la experiencia ética, como objetivo más de fondo y más trascendente que pudiera orientar la práctica de los docentes del estudio, los entrevistados polemizaron un poco en términos de estar de acuerdo o no sobre la necesidad de preparar o no ese diálogo. Al respecto señala el entrevistado 1 en el grupo focal: "*pero es como un primer momento, un momento que no requiere tanta preparación ni tanta parafernalia previa. Hay que gatillar que el habla natural pase a un habla más descriptiva, con más sentido de pregunta, con más búsqueda de verdad, hacerse cargo de la devolución de lo que dijiste*." Ante lo cual la entrevistada 2 en seguida se opuso:

> *"yo no concuerdo. Yo creo que sí tiene harta preparación el diálogo, yo creo que uno no puede llegar. O sea efectivamente uno puede llegar a una clase y se puede generar un diálogo espontáneamente y fluidamente y uno da el espacio para que eso sea. Cuando uno va a generar un diálogo metodológicamente, uno sí tiene que ir muy preparado porque generalmente en esos diálogos hay mucha contención por parte del profesor. Contención de la devolución, contención de que en el fondo no se dispare, no se derrame el diálogo, no termine en nada. De contención en empezarlo, en desarrollarlo, de concluirlo de manera provechosa, de manera nutritiva para los alumnos y para uno también, ordenada, sin que deje de ser lo que es un diálogo filosófico. Pero yo creo que requiere de una preparación, por lo menos para mí, requiere de una preparación al menos personal a lo mejor más que académica, es súper potente porque en el fondo es en esa instancia donde uno logra ese acercamiento más ético de profesor y el tema de la contención ahí, por lo menos para mí. Yo, de repente, he tenido diálogos, generalmente hago mesas redondas, y salgo de la sala agotada, salgo cansada, de cosas que han sido súper nutritivas y de otras también que se han diluido. Pero yo creo que sí requiere de una preparación súper importante. Más allá de la espontaneidad y de lo fluido que pueda ser."*

Es inevitable que surja la polémica cuando se está hablando de diferentes experiencias en torno a lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico. Sobre todo porque en los docentes entrevistados se pueden apreciar diferentes perfiles e improntas que caracterizaban sus opiniones y por ende sus prácticas. La docente 3 se ha revelado como la docente más "didáctica", en términos de asegurar que los contenidos sean incorporados por los alumnos a partir de la experiencia, que las clases estén "estructuradas", que exista hilazón entre los contenidos, que las actividades sean para desarrollar habilidades de pensamiento, etc. mientras otros docentes entrevistados tuvieron otros énfasis y perfiles. El entrevistado 1, por ejemplo, se reveló como el más metateórico, con mayor capacidad de abstraer de su práctica planteamientos teóricos y críticos que nos llevaron a varias de las categorías emergentes, sin embargo, este estudio no pretende una clasificación de perfiles o improntas distintivas de nuestros docentes sino una profundización en las prácticas de contextualización, entre ellas está esta posición en torno al diálogo filosófico como recurso metodológico que, como hipótesis, podría ser una forma preferente para gatillar la experiencia filosófica.

Según lo expuesto por la docente 3, el diálogo no puede ser algo espontáneo que surja producto del estado de ánimo del docente, sino que, por el contrario, requiere mucha preparación tanto "técnica-material" como subjetiva, (ella habla de la contención que debe ejercitar). Esta posición de la docente, su dimensión profesionalizante, al plantearse la docencia como una actividad racional e intencional, que puede ser preparada y planificada con anticipación en función de ciertos objetivos que el docente se propone siguiendo el Marco Curricular Oficial o su propia orientación; esta visión, de la planificación no es neutral ni anodina, responde a lo que Rolando Pinto apunta al hablar del "pedagogo latinoamericano":

> " (…) un profesional 'comprometido con la enseñanza', con el saber hacer pedagógico, que implica orientar el aprendizaje y transmitir el saber erudito, transformado en saber enseñable. Es decir, un profesional con una relativa autonomía pedagógica y con un profundo sentido ético-social de respeto a lo establecido, a lo normado, a lo institucionalizado, donde su competencia reconocida y legitimada socialmente, es hacer funcional la cultura escolar-curricular a los requerimientos de adaptación y de conservación que le hace la sociedad nacional. En síntesis, el docente es quien sabe uniformar la conciencia y el comportamiento del niño y del adolescente al requerimiento adaptativo de la sociedad." (Pinto; 2007).

Estas características del pedagogo latinoamericano señaladas por Rolando Pinto tienen un correlato en una mirada "racionalizadora" en educación, lo que se ha denominado: "enfoque tecnológico" uno de cuyos exponentes, Ralph Tyler, planteaba lo siguiente:

> "Tyler puso las bases del primer método sistemático de evaluación. Fue lo que más tarde se convirtió en el método 'dirigido por objetivos', para desarrollar y controlar organizaciones o ciertos aspectos de las organizaciones. Uno de

> los aspectos más importantes de los métodos sistemáticos es su apariencia racional. En educación, concretamente, resultan atrayentes los conceptos derivados de las etapas sistemáticas, como la formulación de objetivos, retroalimentación, evaluación continua y reciclaje (basado en la modificación de metas u objetivos).” (Stufflebeam; 1993).

Con otros conceptos y en otro contexto, la docente e investigadora María Angélica Guzmán, también orienta esta diferencia de paradigmas:

> “El primero de los enfoques, el instrumental, se preocupa por la eficiencia, en términos de considerar los sentidos sociales sobre la base de la performatividad, es decir, la optimización del rendimiento y de las actuaciones. Esta vía se caracteriza por anteponer el procesamiento de la información a la construcción de significados y- basada en una lógica de las necesidades- se orienta hacia el éxito de las operaciones desde un abordaje funcional, generando, por consiguiente, una comprensión de tipo técnica. “ (Guzmán, 2001)

No parece neutral la toma de posición de la docente 3 a favor de la planificación y la preparación de los recursos didácticos y pareciera que en este punto, en torno al diálogo filosófico, es posible trazar una división de paradigmas: por un lado el paradigma tecnológico que propone la enseñanza programada, en función de objetivos que el docente debe tener claro para orientar el logro de ciertos objetivos y por otro, el paradigma de la resignificación creativa, del espacio de la sala de clases como una experiencia única e irrepetible que permite, en función de lo emergente, articular una práctica de humanización, podríamos llamar a este paradigma, siguiendo a María Angélica Guzmán: “comprensivo y crítico”, que en sus palabras: “se preocupa por la interpretación y la construcción de significados, permitiendo capturar la complejidad de las experiencias sociales. Se caracteriza por favorecer el ejercicio de libertad de los sujetos y la capacidad de negociación de sentidos en las comunidades (…).” (Guzmán; 2001). Para esta investigadora, en el espacio de las sala de clases se dan una serie de “interacciones emergentes” que no necesariamente han sido “planificadas” por el docente. Las “interacciones emergentes” han sido objeto de estudio para distintos investigadores, pero en este caso nos remitiremos a lo que señala Guzmán sobre ellas.

> “(…) entendemos que las interacciones que se generan entre alumno y profesor son un ámbito potenciador de negociación, pues permiten que las realidades intra-aula sean constantemente definidas y re-definidas por los mismos sujetos. De esta forma, y dependiendo del tipo de negociaciones desarrolladas por los actores educativos, las interacciones devendrán en **normativas**, si se apegan a la planificación previamente estructurada por el docente, es decir, si recogen los lineamientos de la programación oficial; o **emergentes**, si se estructuran fuera de los límites de la planificación previa, o sea,

> si su base de construcción está en la autonomía que producen los individuos en la sala de clases."

De uno y otro enfoque se desprenden diferentes demandas en la formación de los docentes, en término de cuáles deben ser aquellos saberes y experticias que los animan, constituyen, orienten… Por ejemplo en el caso del primer paradigma, el tecnológico, es indispensable que el docente domine formas de planificación de la clase, mientras que en el otro paradigma su experticia es algo más compleja y menos operacionalizable, ya que implica el saber cómo orientar lo emergente en un proceso complejo de humanización.
En este sentido podemos incorporar un concepto proveniente de la filosofía, específicamente de la interpretación que hace Gianni Vattimo del filósofo Nietzsche (Vattimo: 2002). Cuando Vattimo analiza la filosofía nietzscheana en alguno de sus nodos de sentido y aborda lo que pensaba Nietzsche sobre el historicismo, rescatamos el siguiente planteamiento:

> "Por tanto si la conciencia histórica nos lleva a reconocer la caducidad de todo acontecimiento y de toda creación humana, el resultado será que ya no creeremos nada, que la historiografía habrá matado la historia como acontecer de algo nuevo, surgimiento de nuevas instituciones, etc. Quien fuese perfectamente consciente de que, como decía Heráclito, todo pasa, no se atrevería ya a mover un dedo, no tendría ya ninguna fe en el valor de lo que hace y no encontraría la fuerza para actuar. La vida –es esta la conclusión provisional a la que llega la 'segunda consideración intempestiva'- necesita para desarrollarse una zona oscura, un horizonte de no-conciencia histórica dentro del cual sea posible todavía creer en las propias decisiones y en el alcance de lo que se hace." (Vattimo: 2002).

Tal vez pueda parecer un poco excéntrico este planteamiento y en cierto modo inconexo con lo que se ha venido analizando en esta investigación, sin embargo, es posible afirmar que esa "zona oscura" a la que se refiere Vattimo al estudiar la filosofía nietzscheana puede ser rescatada en la interpretación de los dichos de nuestros docentes y como elemento que "robustezca" de sentido este análisis. Este concepto de "zona oscura" se puede aplicar a lo que se venía analizando en torno al diálogo como recurso didáctico: si sigue teniendo algún sentido la pedagogía más allá de toda planificación es en función de esa "zona oscura", aquello que se nos escapa a una mirada cuantificadora, medible, de cálculo y planificación. Con esto no se pretende instaurar un "caos pedagógico" sino darle sustento teórico a la opción que permita que lo que emerge en la experiencia irreproducible de la sala de clases sea respetado y en cierta forma reconocido como una "zona oscura" que no se agota, que no se acaba, que no termina ni empieza en algo que pueda ser planificado o previsto. Es a esta experiencia a la que remite una mirada no-tecnológica al mundo de la sala de clases y a su experiencia vital. En este movimiento de acudir al pensamiento nietzscheano para alumbrar el campo del currículum es posible encontrarse con lo dicho por Tomaz Tadeo da Silva (2001):

> “Quizás sea interesante preguntarse, en este contexto, cuál es lo que la teoría del currículum puede aprender de Nietzsche. Este maestro puede ser considerado el precursor de las temáticas desarrolladas después por los pensadores contemporáneos de la diferencia. Nietzsche nos dejó algunas importantes lecciones sobre la verdad y el conocimiento, sobre el sujeto y la subjetividad, sobre la fuerza y el poder, sobre la moral y los valores.” (Tadeo da Silva: 2001).

Se podría agregar además que en términos de una mirada ontológica al mundo de la sala de clases pueden ser de utilidad algunos de los aportes de este importante pensador del siglo XIX. En la medida en que permite tensionar las prescripciones inscritas en los trayectos formativos de los docentes entrevistados, que develan la impronta del paradigma tecnológico, y desarticular y dinamizar la concepción de que la sala de clases es necesariamente un espacio en el que predomina la planificación y donde lo emergente es subsumido, en lo prescriptivo de la planificación casi siempre asociada al Marco Curricular Obligatorio. Al incorporar la posibilidad de que el ámbito de la sala de clase sea considerado un territorio fértil de interacciones emergentes que impulsen a resignficar la selección de contenidos y otros componentes del currículum en honor a rescatar el mundo de la vida y esa “zona oscura” inclasificable, se tensiona la posición del docente como mero reproductor y se apunta a una práctica educativa, curricular y didáctica mucho más enriquecida y transformativa.

Categoría emergente 2: Contexto actual de la educación chilena y sus tensiones para el quehacer curricular profesional del docente de filosofía.

Incidentes:

En lo referente al contexto actual de la educación chilena, los entrevistados señalan que existe una mala disposición del alumnado hacia el aprendizaje; con profesores aislados en especial el profesor de filosofía al que el entrevistado 1 se refiere como "*el profe de filosofía en particular puede ser muy solipsista*". Este contexto material, estructural, del cual estas descripciones son los esbozos de una caracterización mayor que excede el propósito de este estudio, viene a continuación la experiencia subjetiva del actor docente, y, señala el entrevistado 1: "*Entonces la vivencia como de una suerte de fracaso cotidiano. Eso lo encuentro fuerte y yo creo que a mí me ha pasado eso en los últimos tiempos. Perder el sentido de tu quehacer, me hace alejarme de las ganas de seguir en este esfuerzo en la educación media*." Si se retrocediera a las trazas biográficas de este malestar o este sentir desencantado se tendrían que reconstruir los rastros a partir de los cuales este malestar o desencanto se fue constituyendo y normalizando, sin embargo, esto también excede el propósito y la envergadura de este estudio, no obstante lo cual nos referiremos a ello de modo recurrente.
Se acusa con estas expresiones una precariedad radical y constitutiva de la práctica de la docencia, por un lado, y a la hora de reconstruir esta sensación de precariedad es necesario que abordemos, también, el estatuto en el que se encuentra la filosofía en la enseñanza media Humanista-Científica.

> El entrevistado 1 se refiere en el Focus Group a la realidad de la sala de clases: "*Es una cuestión medio aleatoria, pero mi última experiencia ha sido bastante negativa en ese sentido, la sala de clases intocada, sin todavía la intervención del profe, es un espacio árido, es un espacio bastante vacío que los chiquillos, en su mayoría, no demuestran interés. No solo por la filosofía, un paréntesis, yo estaba pensando: no hay ninguna obligación de que los chicos tengan un interés por la filosofía o por el área humanista, y de repente nosotros nos cabeceamos y nos desesperamos porque no nos pescan mucho, pero resulta que esos chiquillos tienen un interés en otras cosas también."*

Este docente remite a la realidad postmoderna del mundo globalizado, el mundo de los adolescentes con audífonos en los oídos, enviando mensajes a través de celulares, jugando juegos electrónicos en pequeños dispositivos tecnológicos, difíciles de motivar, difíciles de que algo de lo que acontece en la "escena" de la sala de clases logre interpelarlos y que aprendan alguno de los contenidos culturales que la institucionalidad selecciona como una meta para ellos y ellas. El docente 1, sin embargo, se da cuenta de que *"esos chiquillos tienen un interés en otras cosas también*", es decir, no es solo una desmotivación sobre lo que tienen que aprender en términos de currículum oficial, sino que sus intereses van por otro lado y el mundo de la escuela no logra ofrecerles una mediación para que su humanidad se despliegue y desarrolle. Tal vez sea esa falta de "negociación" de los contenidos

culturales entre docentes y estudiantes, la que está incidiendo en la visión descarnada del docente 1.
Otros docentes entrevistados, en este punto fueron un poco más pragmáticos al proponer como solución ante este clima de desesperanza motivacional de los estudiantes en las salas de clases, el fortalecimiento didáctico y metodológico de sus clases. Señala el docente 2:

> "*yo quiero tomar las palabras de docente 1 que es verdad que la sala de clases deja de ser una cárcel, deja de ser… cuando ya te manejai en el tema, cuando tení diversos métodos, cuando ya al cabro lo vai conociendo, lo vai enganchando, y ya con los años de circo te vas dando cuenta qué es mejor, qué es peor, qué metodologías resultan, cómo, los tiempos, en fin, yo también comparto tu idea de que sí es una experiencia grata, difícil, pero bueno, como cualquiera. Pero no es el prejuicio "oh!, la asignatura de filosofía es un caos", no, para nada."*

También lo refrenda la docente 3:

> "*A mí me pasaba eso al principio cuando hacía clases, que era interminable. Pero no sé, a mí por lo menos, tenía que ver con la preparación, tenía que ver con la preparación, con como yo me paraba para hacer clases, como planificaba, si llegaba … de repente llegaba en pelotas no más pero en la medida que han pasado los años, me he estructurado mucho más, y ya no me pasa eso de andar mirando la hora. De hecho, en general, hay clases que son muy buenas, otras que no lo son tanto, pero en general, igual, me genera harta satisfacción hacer clases de filosofía. Personalmente hablando, tengo un sentimiento más positivo cada vez que un sentimiento negativo. Al principio, claro, era mas temerosa, cachaba menos, metodológicamente tenía menos recursos tal vez, en la medida que vai haciendo clases te vai dando cuenta de qué es lo que más te sirve, qué no, vai desechando, vai abriendo las antenas también, vai percibiendo los contextos, te volví más agudo, filosóficamente hablando*.

Se observa claramente en los postulados de esta docente cómo para ella la "salida" de esta visión "negativa" de la sala de clases pasa por un fortalecimiento metodológico, didáctico, en la forma en que ella entrega los contenidos del programa oficial. Su propuesta no es un cambio de paradigma curricular en términos de negociar los contenidos culturales que ella despliega en la sala de clases sino fortalecer la didáctica en la entrega de los mismos. Esto lleva a reflexionar sobre lo expuesto por Rolando Pinto en su artículo de 2009:

> "El currículo, hasta ahora, se ha entendido como la expresión política y cultural sistémica/institucional que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes, que son: dispositivos

> cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas entre otros; se instalan en la formación y encuadran al educando en las construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social.
> En esta visión del currículo, la función de la escuela y del docente, en cuanto ejecutores de lo que se debe enseñar, significa seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y estrategias formativas que encuadran a los sujetos en formación." (Pinto; 2009).

Es esta forma de entender el currículum lo que impide que la realidad de la sala de clases sea un pretexto para resignificar la realidad, sea una oportunidad para vivificar la experiencia del aprendizaje en vez de una realidad aplastante que inhibe toda disposición del educador a la hora de intervenir el espacio de la sala y el espacio cognitivo-afectivo de sus estudiantes. Al respecto señala Rolando Pinto:

> "De esta manera se puede descubrir que en la medida que la práctica innovadora es efectivamente una negociación de sentidos e intereses que tienen educadores y educandos en interacción formativa, el currículo se comienza a instalar como proceso de aprendizajes más transformativos del sentido del conocimiento y del protagonismo del sujeto aprehendiente." (Pinto; 2009).

Esta forma de entender el currículum, como una negociación de sentidos y significados, requiere de experticias y saberes que los docentes, por su propio ejercicio, podría alcanzar, sin embargo, la práctica de reproducción instalada como un hábito en términos de ser buenos reproductores de la cultura oficial, instala "el currículo como una 'pedagogía bancaria' que acomoda a los educadores y los educandos a las intenciones sistémicas que tienen los 'expertos'". (Pinto; 2009).
No obstante lo anterior, la realidad de la práctica docente de los docentes entrevistados es mucho más rica en trazas de resignificación que lo que podría arrojar un análisis parcial de la información recabada en el trabajo de campo. Señala la docente 4:

> *"no, para mí es, ha sido super gratificante… La mayoría del tiempo siempre agradable, de hecho a mí me pasa lo que decía denantes, no logro cerrar, es un problema. Las cierro la clase siguiente, nunca puedo cerrarlas la misma clase, porque están muy embaladas, entonces el tiempo para mí es un problema." Y continúa: claro, de hecho, cuando… por eso decía que era un show, cuando me fueron a filmar la clase, lo hice, en 40 minutos. Nunca lo había hecho, no es que nunca lo había hecho sino que mucho rato que no lo hacía. Entonces, ahí, claro, al final, "ya pues, muchas gracias", porque se terminó la clase. Pero, en el fondo, mi realidad no es esa."*

Ella se refiere en esta última frase a "*mi realidad no es esa*", esto muestra cómo la práctica idealizada de la pedagogía que ha impuesto, de algún modo, el enfoque por objetivos y todo el paradigma racio-técnico (Soto; 2003) no corresponde con la práctica real de nuestros docentes.
La docente 4 hace referencia a lo que ella denomina el "show" de su Evaluación Docente. Señala que le fueron a filmar una clase de 40 minutos y ella no suele "cerrar" sus clases en términos de cumplir con el esquema tecnológico de que una clase ideal o modelo debe tener:

- 5 a 10 minutos de motivación
- 20 a 30 Minutos de Desarrollo
- 20 a 30 Minutos de aplicación
- 5 a 10 minutos de síntesis.

Este esquema en el que son formados los docentes, los especialistas en pedagogía, es una medida, una norma, que se ven impelidos a cumplir. Son evaluados en función de este esquema más que en la capacidad de trabajar con la incertidumbre y con lo emergente. Son impelidos a volcar lo emergente en lo normativo, como señalaba el artículo de María Angélica Guzmán (2001), sobre las Interacciones Emergentes:

> "Efectivamente, la categoría Ruptura, es decir el quiebre de la lógica planificada a partir de la integración de Interacciones Emergentes al trabajo del aula, tiene una expresión mínima. De estos aspectos puede desprenderse que la Incorporación de las Interacciones Emergentes al desarrollo de la clase no conlleva necesariamente un quiebre con la planificación, pues el profesor responde adaptativamente a dichas interacciones reorientándolas hacia la lógica curricular previamente construida por él." (Guzmán; 2001).

El contrapunto entre lo normativo y lo real queda perfectamente verabalizado a partir del lo expuesto por la docente 4 cuando refiere en la Entrevista Grupal:

> *"te lo juro, yo miraba y el loco no me hacía ni una seña. Y yo así… "bueno, nos vemos la próxima clase". Pero en el fondo es eso, que como a mí me ocurre que la normalidad, que la realidad no es así, entonces, en general, a mí la sala de clases me ha reportado momentos muy gratos y también, en términos pedagógicos, descubrir que hay cosas que, efectivamente, te sirven y otras que no. Ahora, por el tipo de colegio en el que yo trabajo, yo trato de hacerlas… rara vez hago diversificación en la clase, a propósito de lo que dicen las alumnas nada más."*

En lo expuesto por esta docente se observan claramente las contradicciones que ayudan a constituir la práctica y su representación subjetiva: por un lado la distancia entre la "normalidad" entendida como norma y la "realidad" entendida como el despliegue de lo incierto. Por otro lado, la presión, tácita o explícita, de abordar los

contenidos del modo más homogéneo posible. Se pueden inferir algunas representaciones que le imprimen fuerza a este planteamiento presentes, por ejemplo, en el Marco de la Buena Enseñanza:

> "Las tareas del profesor están insertas en una comunidad educativa, en un sistema educacional y en un contexto nacional que es necesario que él conozca y considere. En este sentido, el profesor debe conocer las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales.
> Igualmente, el profesor, como miembro de la profesión docente, analiza cómo se relacionan las políticas y metas nacionales con el proyecto educativo y las metas de su establecimiento, de manera de alcanzar una educación de calidad para todos y fortalecer la profesión docente." (Marco de la Buena Enseñanza; Mineduc: 2004).

Como se ha señalado, la docente 4 se desempeña en el ámbito Municipal por lo que estas exigencias de cumplimiento de Políticas Públicas en materia educativa a través del Marco de la Buena Enseñanza, impregnan y enmarcan sus concepciones sobre su propia práctica docente. Podemos interpretar en los dichos de esta docente su sentido de responsabilidad con la llamada "cobertura curricular". Señala a continuación sobre la variación de una clase a otra:

> *"el que los métodos son los mismos, el que yo pueda pasar una clase esto y en el curso siguiente hago lo mismo. Lo que varía, y es ahí donde se me produce la variación de la clase, es en la reflexión que ellas hacen. Y generalmente, cuando voy en el tercer curso del día, a veces es mucho más enriquecedor el cuento porque yo he agarrado lo que saqué en la primera sala, y en la segunda y se me ocurrió y lo metí en la tercera, entonces, obviamente, que la sala de clases se convierte en una cuestión dinámica para el profe que quiere aprovechar eso. El que lo aprovecha, porque yo creo que hay otros que no lo aprovechan y que se paran y dicen lo mismo y no rescatan lo aprendido, lo nuevo, los mismos elementos que te arrojan las niñas, ¿cachai?."*

En estas expresiones se puede rastrear el doble movimiento de intentar asegurar una suficiente cobertura curricular más o menos homogénea, casi como un imperativo ético; y, por otro lado, la riqueza de la realidad y la incorporación de la variación en función de una acogida de la experiencia única e irrepetible de cada clase. Sin embargo, en este doble movimiento queda la impresión de que el imperativo ético de la cobertura curricular homogénea de alguna forma coarta la expresión de la creatividad y de lo irrepetible de cada experiencia pedagógica.
En la entrevista en profundidad esta docente (4) señala explícitamente cuál es su posición ante la cobertura curricular requerida y controlada por la institucionalidad normativa:

> *"Cuando uno trabaja en un colegio municipal que no tiene planes y programas propios y que está adscrito al marco curricular nacional, supone un deber, porque no hay programas propios entonces uno debería hacerse cargo de esa entre comillas incapacidad de hacer sus propios programas y que la base, que el ministerio dice que tú debes pasar eso y de hecho, yo creo que la fiscalización que hay en este minuto no es así. Solamente fiscalizan que tú tengas tus contenidos escritos en el libro, cuando viene la subvención de la provincial. Te lo digo porque una semana atrás que ocurrió, antes era que uno tuviera, hace años atrás era que por lo menos uno tuviera firmadas sus horas y que cuando fueran a pasar la lista al curso X estuvieran las cuarenta que dice que están presentes. Pero hoy, revisan los contenidos, eso significa que en la parte de atrás del libro, donde está el leccionario diga "4 de septiembre: pasé tales y tales cosas" y que la fecha que ellos van eso esté lleno. Entonces ha aumentado la fiscalización, ha avanzado, ya no es solamente si hay cuarenta o no hay cuarenta sino si el profesor firmó, llenó su hoja, etc. Entonces, yo tengo la impresión de que eso debería haber ocurrido hace mucho rato, si queremos que, efectivamente, se haga lo que se tiene que hacer. Por eso pienso que es un deber porque yo estoy adscrita a un determinado marco curricular. Creo que es un deber que uno puedo flexibilizar, creo que la gente no lo hace, en general los profesores. Yo creo que pasan el programa pero en relación a los análisis que se hacen en cada colegio, independiente de que tengan o no tengan programas propios, se hacen, además del programa, se pasan materias…"*

Como ya se ha señalado al concluir la saturación de otros incidentes, los docentes están tensionados por la "institucionalidad pedagógica" más o menos tácita o explícita, por un lado; y por otro por su propio devenir reflexivo en torno a su práctica y su misión. Desde un punto de vista curricular, el panorama que se instaura a partir de la implementación de un Marco de la Buena Enseñanza como componente de una mirada que apunta a medir resultados y a operacionalizar el quehacer docente a partir de indicadores que establecen estándares de desempeño ("Competente"; "Destacado"; "De Excelencia"; etc.), el contexto que encuadra el quehacer curricular es altamente prescriptivo tanto en términos de desempeño como en términos de la subjetividad que lo acompaña. Esto es transversal a todos los Niveles de Dependencia, donde no hay Marco de la Buena Enseñanza como vector prescriptivo, están las Mediciones Estandarizadas, SIMCE, PSU, que "ranquean" a los establecimientos tanto para hacerlos atractivo para potenciales clientes, como para posicionarse en términos de "resultados" en la clasificación que todos los años acompaña a los resultados del SIMCE o la PSU. La filosofía, ya se ha dicho, no está involucrada en estas mediciones y por ello su estatuto disciplinar, su valor en el currículum, es permanentemente cuestionado, omitido o soslayado. Se menoscaba su función y tácitamente se minimiza su rango de acción. Es importante tener una visión de sistema en la que no se pierda de vista que un aspecto está encadenado y

es interdependiente del anterior. Una práctica precarizada, como la que hemos señalado en esta categoría, y que han enunciado con sus dichos los docentes entrevistados, da cuenta, desde la particular óptica de la pedagogía en filosofía, de un "sistema educativo" cuyos componentes no contribuyen a prácticas de significación cultural, sino más bien a prácticas de competencia y posicionamiento ventajosos dentro de "el Mercado". Estas prácticas visibilizadas a través del análisis de discurso de los docentes entrevistados, enuncian experiencias límites, trayectos laborales en los cuales la radicalidad del sinsentido muchas veces es un componente del peregrinar de una fuente laboral a otra como un trabajador/a que no tiene asegurada ninguna garantía ante un Mercado Laboral Escolar que operacionaliza las habilidades y los logros de formación pedagógica, en términos de resultados y competencias estandarizadas.

Categoría emergente 3: "El estatuto disciplinar de la filosofía en el contexto de la educación chilena en la actualidad: ¿filosofía para la PSU o para la vida?".

Incidentes:

Es importante abordar este punto porque muchos de los aspectos señalados por los entrevistados remiten, en última instancia, al lugar que la filosofía ocupa en el contexto de la educación chilena actual. Señala el docente 1: "*imagínate que nuestra asignatura estuviera en la PSU, seguramente tendríamos otro estatus.*" Como se señaló en el marco teórico, el lugar de la filosofía en la enseñanza secundaria es bastante frágil y precario. Por un lado, al implementarse la reforma en tercero medio, en el año 2001, un decreto disminuía la carga horaria de la asignatura en un 33%, lo que provocó que los docentes de filosofía se agruparan en una Red (Red de Profesores de Filosofía de Chile, Reprofich) y lograran detener esta merma del subsector. Sin embargo, la intencionalidad de reducir la presencia de la filosofía es todavía un fantasma que impregna muchas de las concepciones que los actores del sistema educativo tienen sobre la filosofía. Lo que señala el docente 1 es decisivo, Filosofía no es un sector evaluado en pruebas estandarizadas, no se evalúa en la PSU ni tampoco en el SIMCE, por lo que su estatuto, si pudiéramos hablar de "ranking" de importancia, dentro de los establecimientos queda al arbitrio de la mayor o menor visión proyectiva que tengan sus directivos. En algunos colegios se la valora de tal modo que tienen Filosofía Para Niños desde los primeros años de escolaridad y en otros está estatutariamente suprimida como en la Educación Técnico Profesional y en la Educación de Adultos. Es este contexto precarizado el que nos revelan muchas de las expresiones de nuestros entrevistados.

Esta visión precarizada del estatuto ontológico de la filosofía en la escuela secundaria contrasta con una visión de "filosofía para la vida". Para instaurar esta última se requeriría un "reacondicionamiento pedagógico", según lo señalado por el docente 1 en la entrevista en profundidad. *"No hay ningún espacio mental, físico, económico, para poder trabajar en una propuesta que es mucho más potente, más difícil, eso requiere de un trabajo,… y si alguien lo ha hecho es un iluminado, está en algún paraje por ahí solitario*.", señala. Este mismo docente es enfático en señalar cuál es el papel y cuál es el perfil que debiera tener la filosofía en la educación formal, enuncia que la filosofía es: "*una reflexión, es una búsqueda de orígenes, de fundamentos, y todo, pero eso tiene que tener una llegada a lo cotidiano, al mundo al niño y a la niña, que están ahí y a nosotros como profes. Si no, damos la hora. Si no, nos convertimos en seres enajenados*…". Continúa*: "Estoy podrido con la actitud de los filósofos para los filósofos, el mundo en la torre de marfil.". y "La filosofía en el ámbito escolar,… debe ser una filosofía para la vida, filosofía para las personas y no para los filósofos.*"

Se da un recurrente binomio que sintetiza y polariza, a la vez, las visiones que estos docentes tienen de la disciplina que enseñan. Este binomio ya lo se había registrado en los primeros incidentes y, en palabras del docente 1, sería: "*filosofía en la torre de marfil*" v/s "*filosofía para la vida*"; en otra formulación: "*filosofía para los filósofos*" v/s "*filosofía para las personas*". En la categoría 1, en los incidentes en los que los docentes se referían al programa, cuando la docente 3 señalaba que lo encontraba "*desértico*", "*árido*" y el docente 2 refrendaba que era "*poco aristotélico*", muy "*platónico*. Es la misma dicotomía entre una opción por lo concreto, cercano a la experiencia: "*filosofía para la vida*"; y una opción por lo conceptual, abstracto,

muchas veces incomprensible: *"filosofía en la torre de marfil*". Esta tensión es una constante en los dichos de los docentes sobre el programa, sobre el estatuto disciplinar o sobre el sentido de su práctica y pareciera que esta expresión tiene también referencia a posiciones que trascienden nuestro contexto y nos remiten, como señala Gustavo Schujman (2007) a reflexiones y tomas de posición más o menos comunes por parte de los docentes de filosofía, en este caso argentinos:

> "Para algunos docentes, en la escuela secundaria la filosofía tiene que ponerse al servicio de los alumnos, relacionándola con sus intereses, vivencias y necesidades. Se trata de iniciar a los adolescentes a la filosofía, no de pretender formar a futuros filósofos." Pero, por otra parte: "Para otros docentes, la concepción anteriormente descripta implica un desprecio por las exigencias disciplinares de la filosofía. Y ese desprecio solo puede conducir a una superficialidad y a transformar el espacio de la asignatura Filosofía en una "charla de café. El rock, la droga o los fenómenos paranormales son cuestiones que pueden interesar a los adolescentes, pero no son temas idóneos para comenzar la reflexión filosófica." (Schujman; 2007).

Otro incidente que nos habla del estatuto disciplinar de la filosofía es su "proyección". Como señala la docente 4: "*Es que yo creo que le proyección de la filosofía no se ve en la enseñanza media, se ve después*.". Más adelante también señala esta docente en la entrevista en profundidad:

> *"(…) entonces yo creo que la libertad que nos da y esa cosa como transversal que le da a la filosofía el hecho de que además no tiene que ver con, solamente, una cuestión orgánica así estricta sino que tiene que ver más con la vivencia, a la larga. Se puede proyectar a la vivencia, o sea el cabro que es capaz de hacer el clic del que hablábamos lo va a proyectar, y muchos se demorarán más tiempo pero en algún minuto esto… es la retroalimentación que hemos recibido, que te decía (docente 2). El cabro te dice "sí, ud. se acuerda que nos hablaba de la libertad y ahora yo soy esto, no sé qué" o de lo ético, de tener un principio de vida y terminé estudiando lo que yo quería y ahora estoy feliz. Y ahí tú ves el cambio, yo creo que sí hay una proyección. Que es distinta, lo otro es conocimiento súper duro, desde mi perspectiva, las matemáticas, la biología, el lenguaje, tienen que saber sí o sí lo que es "el viaje literario". Aunque la profesora se lo pase a través de la lectura de un texto literario donde se habla del viaje. Pero hay distintos tipos de viajes y en la prueba le van a preguntar sobre esos distintos tipos de viajes. No basta con que yo sepa que la vida puede ser eso."*

Esta docente (4), desde su experiencia, incorpora lo que ella visualiza es un estatuto diferente de la filosofía. Esta, a diferencia de las matemáticas, la biología o el lenguaje, además de que no serán medidos sus conocimientos en ninguna prueba estandarizada, implica una utilidad para la vida del estudiante. Por eso ella piensa

que el verdadero valor de esta disciplina no se ve en lo inmediato sino después del egreso, en el transcurso de la vida misma, el joven que ha pasado por una formación en filosofía, que se ajuste a los cánones que van perfilando los docentes entrevistados, probablemente realice un "insight" posterior en relación a la utilidad para su propia vida que le puede haber reportado su paso por la docencia formal de la filosofía. Una pregunta que surge a continuación es ¿cómo debería ser esa formación filosófica para asegurar, en una medida probable, que esta disciplina incida en la vida de los adolescentes expuestos a su enseñanza formal? Se puede afirmar que docentes del estudio han ido perfilando a grandes rasgos cómo debería ser una enseñanza "óptima" de la filosofía.

Haciendo un breve recuento de cuáles serían esas características se podría señalar:

1. La capacidad de darle coherencia e hilazón a unos contenidos dispersos y arbitrarios
2. La capacidad de implementar una didáctica que se refiera a la experiencia vital de sus estudiantes.
3. Un sentido de "misión" que oriente la práctica individual de estos docentes en términos de incorporar una dimensión que trascienda la mera reproducción de contenidos y el mero desempeño, neutro, en una unidad educativa.

El docente 1 explicita qué ocurre cuando no es posible cumplir con estas características que podrían estar garantizando una "*filosofía para la vida*":

> "*queda solamente como en el nivel, comillas, asignaturista, entregar conocimientos y esperar una devolución conceptual. Mete y ponga, te fijai, creo que ahí queda todavía queda muy plano, y la dificultad y el desafío está en dar el otro salto, en que se convierta en algo vivencial, en que sea una experiencia que aporte sentido, en que los chiquillos se involucren más allá de incluso sacarse una buena nota, que les resuene, que les haga clic y todo eso. Ese es un tremendo desafío*.".

Plantea lo desafiante de no quedarse meramente en una entrega de contenidos, plantea el sentido de responsabilidad que la pedagogía en general y la pedagogía en filosofía en particular, tiene en relación a lograr ser "significativa", no una mera reproducción.
El docente 1 afianza la idea del estatuto disciplinar "distinto" al de las otras disciplinas del currículum:

> *"yo creo que ese estatuto está, y en general los profes son portadores de él, lo complicado es la segunda parte. Que no todos los profes logran que el niño, el chiquillo, logren captar eso. O sea, en los distintos quehaceres a veces hay más éxito o menos éxito. A veces hay resultados magníficos y otras veces no pasa nada. Pero, en general, yo siento que los profes de filosofía son bastante concientes de ese estatuto especial que tiene su asignatura."*

El estatuto disciplinar “distinto” de la filosofía es su fortaleza y su debilidad, al mismo tiempos. Es su fortaleza en la medida en que permite que los docentes de esta disciplina tengan cierta autonomía que potencia la resignificación de los contenidos y, por tanto, una práctica mucho más vinculada con la vida. Pero, por otro lado, esta autonomía, esta especie de vaguedad de su estatuto disciplinar contribuye a que se tenga, muchas veces, una imagen distorsionada de ella, categorizándola como una disciplina confusa, cuya utilidad puede ser desperdigada transversalmente en otros componentes del currículum nacional (tal cual lo pensaron los formuladores de política educativa a la hora de implementar la Reforma Educativa; como se señaló en el Marco Teórico). La valoración que se tenga de la filosofía en las Unidades Educativas es bastante aleatoria, depende de cómo el docente de dicha disciplina se posicione, cómo profesionalice su quehacer, cómo vaya incorporando, a través de sus logros, una mirada de valoración positiva hacia el aporte de la filosofía en la formación de los estudiantes.

También se ha evidenciado en el análisis de contenidos que se ha hecho, que los docentes de filosofía entrevistados tienen altas expectativas acerca de la utilidad y los beneficios de su intervención disciplinar. Pero, dichos logros y beneficios no se muestran fácilmente sino que son “a largo plazo”, es decir, el influjo de la disciplina filosófica no es operacionalizable, totalmente, para que rinda frutos observables en términos de objetivos, al menos esto ha quedado refrendando a través de la evidencia empírica.

Categoría emergente 4: la tradición filosófica: ¿oportunidad o lastre?

Los docentes entrevistados, cuándo se les preguntó por la utilidad de abordar la tradición filosófica en sus clases, respondieron con cierto grado de diversidad dicha pregunta. La docente 5 señaló que:

> "*Yo me acuerdo en XXXX (sector rural de la VI Región), que yo hice clases, y les pasaba a Platón y les pasaba a Aristóteles, y los cabros cero posibilidad de ir ni a un instituto a estudiar, pero se les abría la posibilidad de ver la realidad de diferente manera. Que nunca habían pensado que alguien pensar que la realidad fuera así, y sobre ese punto es válido, para mí…*".

Esta docente complementa con otra entrevistada quien señala que la tradición filosófica tiene sentido abordarla cuando hay proyección hacia la Educación Superior, en este sentido señala la docente 4:

> *"a mi me pasó una mina se fue a estudiar enfermería a la Universidad de XXX y un día llega, ella no era muy brillante pero trataba de hacer lo posible, y un día me dice soy la mejor alumna le he ganado a los de XXX, por decirte. Colegios ingleses de por allá arriba, de plata, porque ella fue becada, pero llegó ahí. ¿Por qué si estai estudiando enfermería? pero le pasan a Aristóteles. La universidad pasa filosofía en todas sus carreras y hay un tipo de filosofía, obviamente, está determinada, claramente cual es. Entonces ahí a ellos, Aristóteles, Platón, toda la tradición filosófica griega para ellos…"*

En concordancia con la idea de que la tradición es una oportunidad que el profesor de filosofía no debe desechar, señala la docente 3:

> *"No solo en términos profesionales sino que, coincido contigo, en términos de estructuras mentales, porque cuando tú veí, Aristóteles por ejemplo, veí todo el tema de cómo el tipo se plantó frente a la realidad e hizo una gran taxonomía y una clasificación pero increíble, como biólogo, como todo lo que sea. En el fondo, tú, yo digo, vean la realidad, la realidad está absolutamente estructurada, métanse a Internet y hay subdivisiones de esto y te metí acá y van a haber todas estas ramas más. Y todo esto es aristotélico, todo esto tiene que ver con clasificaciones que este tipo un día se plantó y "ya, vamos a ordenar esto". Entonces yo creo que tiene que ver claro, con una cuestión profesional por una parte, y también tiene que ver con una cuestión de estructura de cómo están las cosas armadas y es cuestión de verlo, o sea estas son cosas tangibles, que están, que son, que fueron pensamientos súper abstractos pero que tú los veí, tú los podí tocar."*

En los dichos de esta entrevistada podemos observar dos supuestos implícitos de su práctica curricular: por un lado ella, según lo que expresa, establece un medicación para sus alumnos cuando dice: "*vean la realidad, la realidad está absolutamente estructurada, métanse a Internet y hay subdivisiones de esto, y te metes acá y van a haber todas estas ramas más*." Ella establece relación del contenido con la realidad y desafía a sus alumnos para que sean ellos quienes vayan a buscar esa concordancia o relación a los espacios habituales de ellos: Internet. Por otro lado, otro de los supuestos de su práctica pedagógica al presentar el contenido es la marca: *"fueron pensamientos súper abstractos que tú los veí, tú los podí tocar*." Esta referencia a lo empírico permite inferir que es una nueva mediación la que ella realiza al vincular el contenido abstracto con la experiencia de sus alumnos. En estos ejemplos podemos observar no solo el dominio de su disciplina sino una impronta pedagógica que nos lleva afirmar que posee ciertos saberes que sustentan su acción pedagógica y la enriquecen, transformándola en una mediadora cabal.

Categoría emergente 5: Vínculo entre el estatuto disciplinar en la unidad educativa y la profesionalización curricular del docente de filosofía.

En la entrevista grupal o focus group, surgió la siguiente opinión de la docente 4,

> *"los alumnos puedan tomar conciencia de que aquellos que tienen proyección a la universidad, que a mí también a mí me pasa aunque no lleguen todas, pero todas van a ir a estudiar algo, que tienen que tener cierta capacidad que es posible adquirirla a propósito de pensar. ¿quién nos hace pensar? Filosofía. ¿quién nos hace leer cosas dificilísimas y cómo existen estas cosas? Filosofía. Entonces, si quiero poner ahí, si me saco buena nota en filosofía, te sacaste un siete en filosofía. Por lo menos en mi experiencia y de lo que estoy cachando que dice (docente 2). Ahora, eso parte de todo lo que dijimos al principio de cómo se entiende la filosofía en el establecimiento, como lo entienden los alumnos de ese establecimiento. Porque si lo entienden como "el profe nunca hizo nada" es como relicreo, religión, recreo. Pero si hay un cuento con la historia, si hay un método, hay una historia de cómo ha sido la filosofía en el colegio, los cabros saben que se van a enfrentar a eso porque se pasan la voz, de un año a otro." (*)*

A partir de los dichos de esta docente es posible plantear que el estatuto de la filosofía dentro del establecimiento depende mucho de algo podría ser llamado la capacidad del docente de esta asignatura de cumplir su rol del modo más profesional que se pueda y que esto redunde en una imagen que posicione a la disciplina como un subsector que puede proporcionar y contribuir a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento. Pero, en ese posicionamiento de la filosofía como una importante contribución, el docente camina la delgada línea de que su clase no se transforme en "nada", en "recreo". Señala la docente 4:

> " (…) *es por eso que la filosofía para muchos alumnos es aburrida. O, por el otro lado, todo lo contrario, es no-clase, no es nada. Entonces, eso yo lo veo en lo que escucho, en lo que veo, a propósito de lo que mis alumnas me dicen a mí de lo que sus amigos les cuentan sobre sus profesores de filosofía. Ellas alegan porqué ellas tienen que estudiar y estos locos no tienen que estudiar nada."*

Con esta cita de lo expresado por la docente 4, el docente de filosofía y por ende la clase de filosofía, es vista por los alumnos como una instancia en la que no se hace nada o bien donde lo que el profesor comunica no tiene mucha relación con lo que está pasando en sus vidas. Señala a este respecto la docente 3:

> "*Es que ahí hay un perfil implícito del profesor de filosofía. Que es como tradicional, el profesor de filosofía es alguien a quien no se le entiende absolutamente nada de lo que está hablando o es un tipo súper relajado y súper light, que en realidad es*

> *como 'qué buena onda el profe'. Entonces, entre esas dos cosas, al menos yo, a mí me ha costado armar cuento como más estructurado, más de clase, más académico."*.

Con lo expresado en el grupo focal por esta docente podemos inferir cierta necesidad de "profesionalizar" la labor del profesor de filosofía, en términos de su preparación en torno al conocimiento acabado de su disciplina y no solo ello sino también su preparación didáctico-metodológica.
El ejercicio profesional de la educación en especial del currículum tiene que ver con lo que señala Rolando Pinto respecto a la autonomía del docente a la hora de profesionalizar su ejercicio curricular:

> "… la autonomía escolar y del docente es siempre relativa cuando ambas realidades son elementos de una existencia sistémica, y en donde su accionar tiene siempre una dependencia con el cumplimiento de una función homogeneizadora de la cultura oficial." (Pinto: dic. 2005).

Pinto nos remite a la necesaria vinculación sistémica entre lo que realiza el docente en el espacio de la sala de clases y la unidad educativa, por un lado, y el Marco Curricular Obligatorio, por otro. A la luz de esta reflexión cobra sentido lo que señala la docente 4 (*) cuando afirma que el posicionamiento de la filosofía entre los estudiantes, dependerá mucho de la valoración, implícita y explícita, que realice la unidad educativa, así como de la capacidad del docente para instalar su disciplina de un modo "profesional".

A este respecto otra cita iluminadora del artículo de Rolando Pinto, El docente como profesional del currículum (2005):

> "Hay acciones pedagógica que solo las sabe realizar bien el que tiene la práctica de enseñar y que si este es consciente de esta competencia y la reflexiona críticamente, puede llegar a ser un elemento constitutivo de su futura profesionalidad curricular."

Es esta traza la que estamos pesquisando y precisando en la presente investigación, cuáles son esos saberes propios de la práctica pedagógica del docente de filosofía que permitiría hablar de cierta profesionalización de su quehacer.
Tanto en la entrevista grupal como en las entrevistas en profundidad se llegó a un momento de verbalización sobre la particularidad característica de la filosofía en el currículum. La casi nula supervisión directa hacia la cobertura curricular del programa por parte de otras instancias educativas del establecimiento y una especie de autonomía y "abandono" caracterizaron los planteamientos de los docentes. A continuación se abordarán dichos planteamientos.
Señala el docente 2 en la entrevista grupal: "*hay un plus súper grande que tenemos nosotros y docente 5 dijo algo al respecto, nosotros tenemos la posibilidad de inventar y creara un montón de metodologías. Tenemos la posibilidad de elaborar un montón de recursos, podemos usar música, cine, nuestra asignatura nos permite hacer tantas cuestiones…"* y agrega más adelante:

> "*que en realidad, claro también va con el factor tiempo, sin duda, y la capacidad y motivación del profe, parte de ahí. Pero tenemos una gran, una enorme ventaja, en términos de todo lo que podemos hacer, cosa que el profe de muchas otras asignaturas no puede. Yo encuentro que esa es una cuestión súper potente que tiene la asignatura*."

Los dichos del docente son bastante elocuentes por sí mismos, él plantea que debido a la ausencia de "regulaciones" o "limitaciones" externas (como manuales de estudio, material virtual, controles por parte de la UTP), es posible que el docente de filosofía recurra a múltiples fuentes para se utilizadas como material didáctico en la clase de filosofía. Esto se complementa con lo expuesto más adelante por la docente 4:

> *"Pero, por ejemplo, yo he visto que, a diferencia de nosotros, es cuático esto porque a diferencia de nosotros, al nivel de las metodologías y técnicas, todas las otras asignaturas, hay programas, hay miles de…. Está "mi clase" para matemáticas, una cuestión de Internet. Hay una serie de elementos en biología, una cuestión de unos videos y unos laboratorios virtuales, se han creado una serie de elementos que te sirven para hacer una clase mucho más entretenida, más amena, más participativa. Y en filosofía no hay nada. Fui a la cuestión de la pizarra electrónico y yo dije "ah! Qué bacán, va a haber un diccionario de filosofía" nada. Fui a una cuestión de no sé qué y nada. No hay para nuestra asignatura cosas que te ayuden a generar creatividad, o sea una clase dinámica. Pero para otras asignaturas, a diferencia de la nuestra, hay. Entonces, nosotros contamos con esa ventaja, por suerte, porque sino estaríamos fritos. Estaríamos todo el rato trabajando en tratar de hacer una cuestión, … Es más dinámico y por eso podí utilizar el dinamismo de un curso a otra porque se te van ocurriendo ejemplos a propósito de lo que ellas mismas van diciendo, y te empiezan a recordar."*

La docente 4 reafirma la idea de la carencia de material didáctico para ser empleado en la clase de filosofía, pero lo curioso es que ambos docentes coinciden en que esta ausencia incide directamente en el fortalecimiento de las experticias y la creatividad del docente de filosofía. Ven esta carencia como una oportunidad más que como una falencia. Es interesante, en este punto, plantear que esta situación que podríamos adscribir al ámbito de la didáctica o la metodología de enseñanza, redunda en la experticia curricular del docente de filosofía. Una ausencia que pudiera ser meramente metodológica o didáctica, trastoca la posición de la práctica curricular del docente de filosofía y este debe poner en movimiento una serie de recursos, experticias y saberes propios de él o ella como pedagogo/a, para subsanar esta aparente deficiencia en la que se encuentran.
Señala, dándole cuerpo a lo planteado por nuestros docentes, el investigador Rolando Pinto en un texto de 2004, cuando se refiere a los resultados de las investigaciones en las que ha participado:

> “Efectivamente, al investigar las práctica de contextualización curricular que realizan los profesores en sus planificaciones de aula, se nos devela como problema la ‘relación curricular de la intervención didáctica’. Dicho de otro modo, cuando el docente toma la decisión de contextualizar y hacer más pertinente el proceso de enseñanza y aprendizaje, en variadas ocasiones cambia el orden de los objetivo, propone otros que complementan o modifican la intención del Programa de Estudio y reconstruye la estructura, secuencia e, incluso, presencia, de los contenidos seleccionados oficialmente, situación que, de suyo, posee una connotación claramente curricular.” (Pinto; 2004).

Aunque las planificaciones de aula de nuestros docentes no han sido el material más cuantioso de esta investigación, sí encontramos trazas de la contextualización que realizan en los planteamientos y posicionamientos que ellos mismos tienen sobre su práctica docente. En las verbalizaciones de nuestros docentes encontramos esta dimensión curricular de su práctica, superando lo meramente didáctico o metodológico, como hemos señalado con anterioridad. También en el análisis de las planificaciones que se abordará más adelante se pueden encontrar trazas de este cruce entre lo didáctico y lo curricular; así como, lo que desde una óptica simple puede ser llamado eminentemente “didáctico”, a partir de una mirada más profunda puede revelar que se trata de una práctica curricular en la medida en que a través de esa decisión “X” de incorporar, omitir, secuenciar de otra forma… un contenidos del Marco Curricular Oficial, se dé, en la práctica, una decisión curricular, que despliega todo un “background” teórico, que ante una mirada ingenua pudiera parecer neutral. En esa decisión de contextualizar, (de adaptar, ampliar, innovar…) se da una decisión no meramente didáctica sino también curricular, tal cual ha quedado expuesto en el análisis de los dichos de los docentes entrevistados, cuando señalan que sus motivaciones para incorporar u omitir contenidos exceden con creces las prescripciones del Marco Curricular Obligatorio.

Categoría emergente 6: La planificación: ¿requisito raciotécnico para la clase de filosofía?

La planificación se reveló como una necesidad que los docentes enfatizaron, al menos explícitamente y de modo formal. El tema de la "estructura" se fue revelando como un tema emergente importante, señala el docente 2 en el grupo focal:

> "*Romper el mito de que hablar de filosofía es necesariamente hablar una cuestión que no tiene pies ni cabeza. Y presentárselas como una disciplina que tiene una estructura y muchas más estructuras quizás que la biología, que las matemáticas, en algunos sentidos. Y que es una cuestión que tiene sentido y que tiene orden*.".

Asociada a esta necesidad de orden y de estructura de la cual el programa carece, como ya han señalado los docentes entrevistados, fue emergiendo con cada vez más fuerza, la planificación como una forma de lograr o contribuir a esta necesidad de orden y estructura, señala el docente 1, en el grupo focal:

> *"… y creo que, efectivamente, la planificación es bien importante y creo que es un vacío en los profes de filosofía. Yo muchas veces me he confiado en lo que se me puede ocurrir en el momento o un esquema muy básico, pero que se te puede ir de las manos. Se te va de las manos, entonces, que yo he visto en mi caso personal y en algunos colegas de filosofía, que no le dan mucho crédito a la planificación."*

La docente 4 abre un planteamiento bastante interesante sobre la ambivalencia de la planificación y cómo esta se relaciona con la cobertura curricular y con lo que ella considera que es una obligación al desempeñarse en el ámbito municipal:

> *"Pero sí se nos insta a planificar y en ese sentido no es que anden con un látigo detrás de mío o que el de UTP diga "usted no puso esto que está en la unidad cinco", no. Pero cuando se parte el año se dice que hay que planificar y que esas planificaciones tienen que tener relación con los programas, los planes y programas de estudio que el ministerio establece. Entonces por eso se transforma en un deber. ¿Me explico? No un deber personal sino una obligación en términos de la institución dentro de la que tú estás."*

Es interesante ahondar un poco en los dichos de esta docente, cuando señala que la planificación "es un deber", como es un deber que dicha planificación sea consonante con los "programas de estudio que el ministerio establece". En este nivel 'macro' se fijan los estándares de logros de aprendizajes mínimos que deben alcanzar todos los educandos del correspondiente ciclo y grado escolar."(Pinto; 2004). Este nivel macro, es recibido, en términos de

representación de la docente 4, como “un deber”, la decodificación particular, el significado que ella le otorga y que fue verbalizado, queda adscrito al ámbito del “deber ser”, es por tanto un ámbito normativo y prescriptivo que opera como elemento encuadrante de su práctica curricular concreta de significación, que desde una lógica tradicional, siguiendo a Pinto, corresponde a:

> “El tercer nivel de concreción –y ya situados en el ámbito de la sala de clases- supone que cada docente, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, su ritmos e intereses, como también su propia experiencia pedagógica, asume la tarea de adaptar, complementar o innovar el programa de estudio y genera una planificación curricular contextualizada y original para ese grupo-aula.” (Pinto; 2004).

Esta tensión que siente al docente 4 con el “deber” del nivel macro de concreción del currículum tiene como supuesto que “el currículum – dado que está construido por estos expertos-especialistas-disciplinares- solo puede ser construido de manera preactiva, es decir, fuera del aula, pues dentro de ella el poder de decisión del docente estaría centrado en resoluciones pedagógica adaptativas al contexto, es decir, a meras cuestiones de orden práctico.” (Pinto; 2004). Este supuesto que devela de alguna manera la docente 4 cuando señala que es un deber para ella darle cobertura al Programa de Filosofía NM4, y que fue refrendado también por los dichos de esta docente agrupados en otros incidentes, se ve contrastado con la práctica concreta de resignificación que sí practica la docente. No se puede rastrear muy explícitamente esta práctica de contextualización, al menos el grado avanzado de ella, en su planificación, pero sí se puede rastrearla en la reconstrucción verbal que ella realiza de su práctica tanto en la entrevista en profundidad como en la entrevista grupal. Para respaldar lo que se acaba de exponer hay que remitirse a las siguientes citas de la docente, cuando se le pregunta ¿quién decide qué se enseña en la clase de filosofía? Ella responde:

> “*El departamento, el departamento de filosofía. En principio del año decidimos cómo vamos a trabajar los contenidos, y qué vamos a trabajar y a qué le vamos a dar más énfasis y a qué no. De acuerdo a los diagnósticos que hacemos de los cursos en cuarto medio, que ya las conocemos y por lo tanto sabemos cómo vienen, cómo van a trabajar. Por lo tanto a propósito de eso, tomamos decisiones de cómo trabajar.”*

Podríamos concordar con Pinto que este planteamiento no nos remite más que a una práctica de contextualización adaptativa de la docente, desde el nivel de concreción curricular de aula, sin embargo, otros dichos de nuestra docente nos hacen atisbar que su práctica es mucho más compleja que la mera adaptación. Al menos concurren a constituirla concepciones más complejas que, a su vez, nos llevan a prácticas, más ricas en ambigüedades y contradicciones:

> *"e. ¿utilizas el programa de algún modo…? ¿Cómo referente, como guía…?*
>
> Docente 4. *Claro, como referente sí, como guía y por eso extraigo las unidades y juego un poco con ellas. Por ejemplo, el programa tiene un orden y yo ese orden a veces lo he hecho tal cual, en su generalidad. No puedo decir que he abarcado todas las unidades del programa porque hay algunas que o las trabajo transversalmente o en algunas ocasiones por una cuestión de tiempo no he logrado trabajarlas.*
>
> E*. ya, vamos a ir viendo eso de la secuencia más adelante.*
>
> Docente 4. *Pero lo he usado. Como punto de partida sí, porque nosotros somos municipalizado y tenemos que trabajar con los programas."*

Hemos escogido esta cita como forma de graficar esta ambivalencia de esta docente, que refleja los diferentes matices de su práctica, por un lado ella asume que su punto de partida es su establecimiento municipalizado y que, al serlo, le exige ciertos "compromisos" que, sin ser verbalizados, parecieran estar tácitos.
En este punto cabe reseñar los dichos de los docentes en torno a la planificación, citaremos al docente 2 quien resume muy bien lo que queremos refrendar:

> *"Déjame hacer la última reflexión antes de irme. Yo hablo por los profes del peda, y hablo con otros profes, y más allá de tu sufrimiento particular, ale, me he dado cuenta de que nosotros, en términos generales, que estamos en generaciones sumamente cercanas, tuvimos una súper buena formación en términos metodológicos. Nos haya costado uno o nos haya costado diez. Pero sabí que yo hablo con profes de filosofía de otras instituciones y sabí que no cachan pero nada, y por ende no aplican nada. Y son esos los que no tienen ninguna estructura, ningún orden, y a esos no se les entiende nada y los cabros no les entienden nada. Es súper importante la formación que uno tuvo.".*

Es posible afirmar que es decisivo este planteamiento explícito de este docente porque sintetiza lo que se ha venido señalando, desde distintos incidentes, como la tensión entre los normativo y lo real; la tensión entre lo didáctico y lo curricular; la tensión entre la filosofía "en la torre de marfil" y la filosofía "para la vida", etc. Este docente expresa su representación sobre la práctica óptima, a ratos pareciera idealizada, de un docente de filosofía modelo: la "estructura"; los "otros" "son los que no tienen ninguna estructura, ningún orden, y a esos no se les entiende nada." Nos parece decidor esta toma de posición empoderada en función de situarse con el "capital cultural" de la dominancia. Se podría trazar una línea decisiva entre una "nosotros" y un "ellos", lo que no deja de resonarnos con cierto paradigma "iluminista", sin embargo, no interesa clasificar a los docentes entrevistados sino

constituir su subjetividad y nos parece que esta es una de las trazas que la caracterizan, como será abordado en las conclusiones.
Sobre la forma concreta en que este docente se refiere a su labor de planificación, valga el siguiente planteamiento de la entrevista en profundidad:

> "*Sí, planifico, bueno leo harto, veo harta revista, hojeo hartas revistas, hojeo diarios… hojeo una serie de… veo muchas cosas, ocupo harto la visión, hablando de abstracción. Planifico también en función de cosas nuevas, de lo que leí. O bien la planificación ya está hecha y meto un tema, improviso harto. Improviso bastante, pero siempre con una estructura, soy sumamente estructurado. Estos es lo nuevo, el contenido cambia pero la estructura la mantengo*."

Nuevamente se nos repite con fuerza la necesidad de nuestros docentes de concebir su acción pedagógica, su proceder didáctico y curricular a partir del concepto de "estructura". Ya se nos viene transformando en un valor. Se ha interpretado a lo largo de los dichos de los docentes entrevistados, la significación de "estructura" asociada a la de "planificación", en la medida en que ambas remiten al campo semántico del "orden", de lo "preparado" previo al a intervención en la práctica. La aparición del concepto "estructura" con la fuerza que tuvo a partir del dato empírico, ha llevado a preguntarse sobre su significación, lo que será abordado, finalmente, en las conclusiones. Se ha asociado "planificación" y "estructura" a un mismo campo semántico y a través de este incidente se ha abordado como la planificación, su validación, su utilidad, marcan una especie de línea divisoria que trasciende la mera funcionalidad de una "buena" o "mala" clase, y ha pasado a configurar un campo entre "buenos" y "malos" profesores.

Categoría emergente 7: Tensión entre los didáctico y lo curricular

Ya en párrafos anteriores se pudo esbozar esta tensión entre los didáctico y lo curricular, pero es en este punto que quedará mejor expuesto y ampliado. Lo que llevó a que emergiera esta categoría fueron los dichos de los docentes entrevistados en torno a los "beneficios" de la didáctica y lo que ha llevado a tensionar estos planteamientos con lo "curricular" es que es posible interpretar la práctica de contextualización como una práctica curricular más que meramente didáctica. Cuando el docente selecciona u omite tal o cual contenidos pone en juego una serie de concatenaciones de significados que en ningún sentido son neutrales, ya se ha señalado este punto con anterioridad. A continuación se abordará específicamente esta tensión, entre lo curricular y lo didáctico.
Ante la pregunta "¿Qué tiene que poner el profe para que se logren los aprendizajes?", la docente 4 señala que lo que el profesor debe incorporar es una didáctica diferente a la que se propone:

> *"Tiene que ponerle una didáctica diferente a la que se propone, adecuada a las realidades de cada uno. Porque como te decía, para mí hay unas actividades que son como para primero medio, pero a lo mejor en un colegio… en otro colegio, en otro liceo, el profe podría usar eso y los niños estarían felices. Entonces depende mucho del tipo de alumno que uno tenga, si esas actividades que se sugieren ahí son válidas o no. En cuanto a los aprendizajes que se esperan, que se logran a propósito de seguir al pie de la letra el programa, yo creo que no porque no solamente tiene que ver con la didáctico sino que tiene que ver con la profundidad y con la hilazón que tienen los contenidos."*

Aquí es relevante la tensión que se produce entre lo que la docente está entendiendo como propio de la "didáctica" que se cruza con lo que en la práctica comprende el ámbito curricular. Es decir, siguiendo un artículo de Rolando Pinto del año 2004 podríamos afirmar con él que: "Hay una lógica tradicional que describe lo curricular como el proceso de selección y organización de la intención y del contenido cultural transmitible, y lo didáctico como el proceso de implementación de dicha estructura al interior de la clase" (Pinto; 2004). Sin embargo, con esta división tajante y tradicional entre lo didáctico y lo curricular se invisibiliza la dimensión curricular de toda decisión didáctica y se la operacionaliza en términos de dominar cierta experticia didáctica que posibilite traspasar eficientemente en términos didácticos, el contenido seleccionado por el Marco Curricular Oficial. Señala el doctor Pinto en el mismo artículo:

> "Los hallazgos nos llevan a intuir que las decisiones generadas por el profesor, dado que afectan la estructura epistemológica y la intencionalidad de los programas de estudio, efectivamente dicen relación con el campo curricular, rompiendo con la lógica tradicional que afirma que dichas opciones –puesto que se construyen en referencia a la implementación de tales

> programas- corresponden esencialmente a decisiones de corte didáctico.” (Pinto; 2004).

En los dichos de la docente 4 se puede rastrear claramente cómo el ámbito curricular y el didáctico se entrecruzan y se complementan, porque, en la práctica, no se da una división tajante entre ellos. Cuando ella señala que se toma una determinada opción didáctica en función de la realidad de sus alumnas está incorporando criterios que también afectan al ámbito curricular. Por último ella señala explícitamente cómo se da una interconexión estrecha entre esas decisiones didácticas y opciones curriculares que tienen que ver con lo que ella señala como la “profundidad e hilazón que tienen los contenidos”. Reconoce a continuación que hay unidades que a veces ha trabajado “transversalmente”, en otras palabras que no las ha abordado del modo en que vienen tematizadas en el programa de filosofía NM4. También reconoce que altera el orden y a continuación citamos algunos otros elementos importantes para hacernos una idea de su práctica de contextualización:

> *“e. ¿a qué cosas les das más importancia?*
>
> Docente 4*. Básicamente a la ética desde la relación con la moral, por ejemplo, pero trabajando con algo que he estado haciendo estos dos últimos años, antes lo hacía de otra forma, pero parecido, trabajando con un texto de fondo y así utilizar un poco los contenidos que se proponen en el programa. Y luego la otra parte que yo uso de ahí y que encuentro que tiene harto valor es la ética social y contemporánea. Creo que es más que estas otras primeras que es donde están los fundamentos morales y que son cosas que las niñas no manejan en general pero creo que son cosas que se pueden pasar de una manera más didáctica que cómo están en el programa. Y, por otro lado, pienso que debería haber una unidad de inicios de la filosofía porque trabajar autores saltados, de distintas épocas, que es lo que propone el programa, porque propone que de repente uno trabaje un autor contemporáneo y un autor antiguo, si yo quiero entender a Santo Tomás, necesariamente tengo que conocer a Aristóteles, para poder referirme a ciertos conceptos. El punto es que el programa no necesariamente los considera. Los considera, a Aristóteles lo considera pero en el problema metafísico que no tiene que ver con la ética. No sé si me explico. Yo creo que ahí es donde viene la creatividad del profesor para poder hacer estos enganches y mezclas.”*

Se plantea algo reiterativo que ya se podría afianzar en términos de conclusiones: los docentes reconocen, en su mayoría, que es necesario que el profesor establezca “enganches” entre los contenidos del programa. Puede utilizarlo como punto de partida, “estructura”, “esqueleto”; como ya hemos abordado, pero es indispensable que, al menos, el docente establezca conexiones entre los distintos contenidos. Sin embargo, en este planteamiento explícito de esta docente encontramos nuevamente cómo una aparente decisión didáctica, la utilización de un “texto de fondo” que en el caso de la docente 4 es Ética para Amador, de Fernando Savater, se transforma en

la práctica en una decisión curricular, en términos que, al menos la secuencia, de los contenidos del programa, se verá reformulada a partir de la lectura del texto de Savater.

IV. 2. Análisis de las planificaciones

Análisis de las planificaciones

Este punto puede ser, tal vez, el que más revele de modo indirecto algunos aspectos que ya se fueron perfilando en el análisis cualitativo a través del discurso de los docentes de filosofía. Esto es: que el nivel de contextualización se expresa mucho mejor en la práctica que en la documentación entregada por los docentes relativa a su planificación.
De partida, nos fue sumamente difícil conseguir que los docentes que participaron en el estudio proporcionaran muestras de su planificación para el año 2009. Solo recibimos cuatro planificaciones de seis y a partir de ellas vamos a intentar perfilar algunos indicadores que nos permitan determinar el grado o nivel de contextualización presente en las planificaciones, para ello utilizaremos una matriz que hemos extractado, casi textualmente, de Olga Espinoza Aros (2004) en su tesis de Magíster en Educación de la PUC.

PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN	
CATEGORÍA	NIVELES
ADAPTACIÓN	-1: Parcial: aproximación incompleta al Marco Curricular Obligatorio.
	1: Imitación: trascripción textual del MCO.
	2: Especificación: Enunciación detallada del MCO..
	3: Organización: Orden o secuencia que modifica el del MCO..
COMPLEMENTACIÓN	4: Ampliación: Se incorporan contenidos no abordados por el MCO.
	5: Complejización: Se eleva la complejidad cognitiva del contenido prescrito en el MCO.
INNOVACIÓN	6: Transformación: Se cambia de modo evidente el sentido y los componentes del MCO.
	7: Construcción: Se cambia de modo evidente la organización y los componentes del MCO.

Es necesario señalar, también, que una de las planificaciones presentadas para esta investigación es extremadamente pobre en cuanto a que en ella solo se enuncian los contenidos a grandes rasgos del primer semestre así como ciertos componentes agrupados en la columna “procedimientos” que reseña los tipos de evaluaciones y algunas grandes actividades a modo de “actividades”. De las otras tres planificaciones, una de ellas es una que no da cuenta de lo que realmente la docente en cuestión hizo, se trata de la docente 3 que tuvo que hacer una adecuación curricular que la Unidad Educativa le solicitó, por lo tanto no abordó el programa de

Filosofía NM4, aunque las planificaciones que ella presentó cuando estas le fueron solicitadas, corresponden al año 2010 y es un detalle de lo que ella acostumbra hacer durante el año en el Nivel Medio 4, pero no representa lo que ella en verdad hizo el año 2009 que es el año en el que se centró la investigación. De las otras dos planificaciones que serán abordadas una es del año completo: 2009 y la otra es solo del primer semestre.
Desde cierta óptica este dato sobre las planificaciones, el poco acceso directo que se tuvo a ellas, lo incompletas que están, podría, desde la ausencia, hablar de cierta evidencia. Se podría interpretar, a partir de esta ausencia, que los docentes de filosofía entrevistados, no tienen una vinculación muy directa con la planificación, a excepción de dos de ellas quienes presentaron documentación que da cobertura a todo el año escolar. Sin embargo, debido a que ya se ha abordado el análisis de contenido y que el análisis de las planificaciones no representa mayor variación en la orientación de las conclusiones, se realizará dicho análisis en función de las planificaciones a las que se tuvo acceso en el presente estudio.
Dividiremos el análisis de las planificaciones en términos de "contextualización de contenidos"; "contextualización de objetivos" y "contextualización de actividades", presentándonos el nivel global de contextualización a partir de estas subdivisiones de la intervención, más o menos visible y manifiesta, de los docentes en relación al programa de Filosofía NM4.

1. Contextualización de contenidos.

1.1 Los contenidos de la Unidad 1 del Programa de Filosofía NM4 son:

- La filosofía y el sentido de la vida humana
- Preguntas empíricas, formales y filosóficas
- Problemas de la filosofía: metafísica y epistemología
- Métodos de la filosofía
- La filosofía y las visiones globales de la realidad y el conocimiento.

En las planificaciones encontramos lo siguiente:

1. De las planificaciones abordadas, la mayoría conserva los enunciados de los contenidos, aunque se observa una "ampliación" del mismo en la medida en que incorporan, en algunos casos, el pensamiento de los filósofos presocráticos y la pregunta por el "arjé de la physis". También se observa una ampliación cuando una de las docentes incorpora una especie de breve "historia del pensamiento", abordando "el periodo pre-racional y el periodo cosmológico". Ambos contenidos están ausentes explícitamente en el marco curricular obligatorio.
2. Se observa también al analizar esta unidad que los docentes del estudio organizan el contenido a partir de los pensadores representativos de cada tema, cosa que no ocurre de ese modo en el Programa, donde los autores (Platón, Aristóteles, Locke, Descartes, etc.) son una especie de ejemplificación de los temas. Lo opuesto ocurre en las planificaciones, los contenidos se relevan por los autores, más que por las temáticas.

3. Es necesario destacar, en la planificación de la docente 4, como ella incorpora y dedica gran extensión de tiempo al filósofo Sócrates y a su relación con los Sofistas. Asimismo, incorpora el tema del "universalismo" y el "relativismo", que no forman parte de la Unidad 1.
4. Así mismo, se observa una contextualización en la orientación que reciben los contenidos, por ejemplo: "La filosofía como una pluralidad abierta pero acotada de visiones globales del mundo y del conocimiento que dan sentido a la vida humana." Esta orientación de "pluralismo" no está abiertamente especificada en los contenidos de la Unidad 1, sin embargo, está englobada en los OFT. Este ejemplo representaría una "especificación" y en cierto sentido una transposición del contenido, categoría que no está presente en nuestra matriz pero que puede servir para dar cuenta de cierto grado de reorganización de los componentes del Programa.
5. También se observa que, aún cuando se conservan los enunciados de los contenidos del Programa, estos se complementan con otros contenidos que no están presentes en él. Por ejemplo, en el segundo tema "preguntas empíricas y formales" este contenido es abordado a partir de la incorporación de la historia de la filosofía. Se complementa con "Definición de filosofía y ciencia; Cambio de paradigma en el siglo VI. A.C.; La racionalidad científica y sus características; Conceptos básicos: Arjé, ser y devenir, no-ser; Parménides- Heráclito, Tales de Mileto, Pitágoras", todos estos contenidos incorporados, sirven de puente, complementan o amplían la temática de las "preguntas empíricas y formales". Podríamos agregar, para finalizar el análisis de esta primera unidad, que los docentes "visten" la estructura del programa con contenidos que para ellos tienen sentido y que además responden a cierta necesidad de conservar una coherencia o lógica interna de los contenidos para que sean una propuesta que los alumnos puedan asimilar.
6. Es aquí donde podemos confirmar lo que ya observábamos en el análisis de discurso de los docentes que es que son ellos, los profesores, quienes deben resignificar el contenido y darle una coherencia que, una vez más, pareciera no estar presente en la propuesta curricular prescriptiva.
7. También es posible apreciar cómo los docentes incorporan y amplían el contenido de la subunidad 2: "Problemas metafísicos y epistemológicos", planificando con una mayor extensión temporal los contenidos de esta unidad. Es decir, se puede observar en las planificaciones cómo los docentes dedican más tiempo a abordar esta unidad, lo que permite inferir que la importancia que le otorgan al "problema metafísico" y al "problema epistemológico", excede y supera el nivel de importancia, latente o manifiesta, que el Marco Curricular le asigna a dichos contenidos. Es necesario recordar, como ya se ha señalado ya en otros puntos, que la selección de los contenidos de un Marco Curricular Oficial, en este caso el Programa, no es en ningún caso una opción "neutral" sino que obedece a opciones curriculares que responden a preguntas claves del currículum: "¿Qué tipo de hombre se pretende formar?"; "¿Qué tipo de sociedad se quiere promover?" y otras preguntas de fondo que, una vez perdida la "ingenuidad", es posible adscribir a uno u otro paradigma y mirada epistemológica, así como valórica y por supuesto ideológica.
8. En relación a la última subunidad de este conjunto de contenidos: "los métodos de la filosofía", se puede observar en las planificaciones que los docentes, en su mayoría no lo tematizan con la extensión y el nivel de importancia con que sí lo realiza el Marco Curricular Oficial. Se puede observar que en varias planificaciones, este contenido está ausente o subsumido, de algún modo, en otros contenidos.

1.2 Los contenidos de la Unidad 2 del Programa de Filosofía NM4 son:

- Dilemas morales en la vida cotidiana
- Normas morales y normas sociales y culturales
- El Mundo Moral: acciones, prácticas y costumbre referidas al Bien.
- La Moral: los sistemas de reglas que pretenden orientar la vida humana al Bien.
- La Ética: reflexión filosófica de la Moral
- La Regla de Oro.
- Papel de los sentimientos en la Moral.

Esta unidad así como la anterior son las más intervenidas no tanto en los enunciados sino que en la forma en que procedimentalmente es abordada por los docentes, al menos, lo que da cuenta de ello la planificación. Nos referimos a que la organización y secuenciación que sufren los contenidos de esta unidad da cuenta de un alto nivel de reformulación y resignificación de los contenidos, aunque no se exprese esto como una innovación radical del contenido del Programa.

1. En una de las planificaciones se incorpora el contenido y la ampliación de la temática de la "acción humana", como una forma de ingresar al mundo de la moral que responde a un abordaje más concreto y referido a algo más cercano para los alumnos, el mundo de la acción. Como recogimos en las entrevistas y en el grupo focal, existe una motivación constante de estar refiriendo los contenidos al mundo de la vida adolescente y esto queda refrendado de este modo en las planificaciones, se vuelve evidente que los docentes incorporan estos contenidos, como una ampliación y concreción de las temáticas propuestas del programa y como una forma de "desmenuzar" los contenidos de la ética, a ratos calificados como abstractos, "áridos" o "desérticos" por los docentes entrevistados.
2. Otra de las planificaciones, aún cuando conserva el enunciado de los contenidos de la Unidad 2 propuestas por el Programa, estos son abordados de un modo más secuenciado y lógico, incorporando otras temáticas asociadas a los contenidos del Marco Curricular Obligatorio, pero no explicitadas como tales en el Programa. La docente 3, en sus planificaciones, ingresa al mundo de la ética y la moral incorporando otros conceptos que responden a la necesidad lógica de presentar los contenidos con coherencia y con una hilazón, elemento que también fue explicitados por los docentes entrevistados, en las entrevistas y el focus group. Por ejemplo, en esta planificación a la que hacemos referencia se incorporan conceptos como "plano fáctico y normativo de la moral" y la definición y distinción expresamente tematizada entre el campo de la "ética" y el de la "moral" lo que de alguna forma también está presente en el Programa NM4.
3. La contextualización en esta unidad se da más bien en la incorporación de ciertos contenidos para fortalecer la logicidad y la concreción de algunos contenidos para facilitar, de algún modo, la forma en que los adolescentes alcancen elevados niveles de abstracción.

1.3 Los contenidos de la Unidad 3 del Programa de Filosofía NM4 son:

- Conceptos morales básicos: el Bien, la felicidad, la virtud.
- El Bien, el conocimiento, la virtud y la felicidad en Sócrates y en Aristóteles.
- Los valores: polaridad, jerarquía.
- Libertad, responsabilidad y compromiso.
- Morales autónomas y heterónomas.
- La fundamentación de la moral en la naturaleza humana, el deber, el amor, la utilidad y el contrato.

En esta unidad los contenidos son abordados de la misma forma en que están en el programa, aunque en una de las planificaciones se observa una reformulación de los contenidos enunciados, de modo tal que se enfatiza, a través de esta reformulación, cómo la docente responde a un grado de abstracción mayor que el planteado en el Programa. Ejemplo de esto es cómo el contenido es presentado en el programa: "La fundamentación de la moral en la naturaleza humana, el deber, el amor, la utilidad y el contrato" y cómo es reformulado en el enunciado extraído de la planificación: "Acto moral y su relación con los sentimientos. Justificaciones éticas al acto moral." Lo que en la formulación del programa es una "especificación" de la fundamentación de la moral; en la reformulación de la docente es una relación genérica. Se puede afirmar, también, a partir de esta vinculación presente en la planificación de la docente 4 "Acto moral y su relación con los sentimientos" que ella está relacionando la moral con los sentimientos, por lo tanto habría una mirada más "científica" de los referentes del acto moral, en términos que referirlo a "los sentimientos" implica abordar la biología humana. Esta "complejización" que realiza la docente 4 en su planificación, en el modo de contextualizar el contenido del Programa, puede llevar a afirmar que hay una necesidad de fundamentar de modo más "científico" la eticidad del comportamiento humano, lo que puede abre, desde lo curricular, una gama de posibilidades, como por ejemplo, un abordaje "interdisciplinario" de los "fundamentos de la moral".

1.4 Los contenidos de la Unidad 4 del Programa de Filosofía NM4 son:

- Instituciones sociales y conciencia moral
- Poder y sociedad.
- Democracia y Estado de Derecho.
- El concepto de derecho
- La doctrina de los derechos humanos.
- Participación ciudadana.
- Conceptos de justicia social contemporánea.
- Bioética, Principios de la bioética.
- Ética y economía.

En esta unidad los contenidos están presentes en las planificaciones de los docentes casi del mismo modo en que lo están en el Programa, sin embargo, se observa una ausencia significativa en el contenido de "participación ciudadana", tal vez porque esto represente para los docentes una visión más de "educación cívica" que el resto

de los contenidos más filosóficos. Esto fue refrendado también en las entrevistas cuando la docente 4 señalaba que esta unidad, la de "Ética social" era una especie de "educación cívica" y que para algunas alumnas de su establecimiento que querían proseguir estudios superiores era motivadora e interesante.
El resto de los contenidos son adoptados de igual modo al que es presentado en el programa, por lo que, al menos en términos de contenidos, no se puede observar una contextualización mayor en esta Unidad.

2. Contextualización de los "Objetivos"

En términos generales, los objetivos presentes en las planificaciones responden a una matriz "tecnológica" en la que prevalecen las categorías taxonómicas de Benjamín Bloom. Desde esta perspectiva se observa cierto énfasis en el "conocimiento", en la "comprensión" y en la "distinción".
No hay incorporación de otras formas de formular objetivos, como por ejemplo, la formulación en términos de "competencias". Se está ante una práctica de formulación de objetivos más bien convencional y no muy "elaborada". Asimismo, muchos de los objetivos explicitados por los docentes en su planificación responden a los objetivos del Programa.

3. Contextualización de las "Actividades"

Las actividades propuestas por el Programa apuntan en tres direcciones didácticas:
1. Actividades de comprensión de textos
2. Actividades de interpretación de significados expuestos por el docente
3. Actividades de aplicación, con énfasis en la clasificación.

En cuanto a las actividades presentes en las planificaciones revistadas, se puede afirmar lo siguiente:

En cuanto a la Unidad 1: Las actividades no presentan mayor intervención de lo prescriptivo del Programa, en general las planificaciones acogen las actividades del Marco Curricular Oficial. Sin embargo, es posible detectar algunas actividades innovadoras. El docente 1, en su escueta planificación, incorpora la actividad de"análisis de canciones. Aplicación de contenidos a textos de canciones significativas para los alumnos". Desde un punto de vista didáctico esta incorporación representa la acogida de lo significativo para el mundo adolescente, y en ese sentido, es una práctica de contextualización que responde a la categoría: "ampliación" en la medida en que esta actividad no está presente en el Programa.
Otra actividad de "ampliación" se puede registrar en la planificación de la docente 3 que incorpora en la Unidad 1 la actividad: "Exposiciones sobre filósofos", en referencia al contenido incorporado de los Filósofos Presocráticos o Cosmológicos.

En cuanto a la Unidad 2: Se incorpora a los tipos de actividades presentes en la Unidad 1, la actividad de ver una película y se sugiere, para abordar la Introducción a

la Ética, las películas chilenas: Taxi para 3 o el Chacal de Nahueltoro. Lo que es acogido en la planificación de la docente 3.
La docente 4 incorpora en la gama de actividades de su planificación la "lectura socializada" de la Apología de Sócrates y otras actividades de aplicación en torno al contenido "Sócrates" que no está presente en el Programa. A partir del análisis de las actividades se evidencia cómo esta docente incorpora y le dedica un tiempo extenso al contenido "Sócrates y Sofistas".

En cuanto a la Unidad 3.

La docente 4 incorpora en esta unidad la lectura del libro Ética para Amador, de Fernando Savater y la obra Antígona de Sófocles. Con la incorporación de este texto se evidencia todo un giro didáctico en la medida en que las actividades de clase son prioritariamente la lectura, en clases, de este texto de Savater. A través de la lectura de Ética para Amador, la docente va abordando los contenidos del Programa, al menos los enunciados. Se puede afirmar, en este punto, que esta docente está en la práctica de contextualización de "ampliación" o "complejización" al incorporar este texto como recurso didáctico tan decisivo que la lleva a reorganizar la estructura de la clase en función no de la exposición de los contenidos del Programa sino en función de la lectura y la emergencia de los vínculos entre los contenidos del libro y los del Programa de Filosofía NM4. Es posible afirmar que esta docente se acerca mucho al nivel de Innovación en la medida en que esta incorporación de lectura de Savater la lleva a una especie de "transformación" del Programa.

En cuanto a la Unidad 4:

La docente 3 incorpora en esta Unidad actividades de aplicación que implican una "ampliación" del contenido: "Investigan sobre casos de Derechos Humanos" y "Análisis de problemas morales surgidos de avances en biología y medicina (Mesa Redonda)."

En conclusión, se puede afirmar que aunque no se presenta un panorama particularmente innovador en este componente, "actividades", sí es posible afirmar que la introducción de ciertas actividades, como la del texto del Savater por la docente 4, tiene consecuencias que llevan a alterar la secuencia y la forma en que le programa es intervenido. Se podría afirmar que esta acción didáctica de incorporar un texto de un filósofo particular, lleva a toda una configuración desde la práctica curricular que implica una "transformación" del Programa, en la medida en que se rompe con la propuesta que enfatiza la clase expositiva, algo que fue explicitado por los docentes en las entrevistas. El alterar uno de los componentes del Programa, en este caso las actividades, tiene consecuencias que trascienden el plano meramente didáctico y llevan a afirmar que, al menos en el caso de la docente 4, existiría una práctica de innovación al incorporar este texto de Savater para abordar las temáticas éticas del Programa.

Capítulo V: Conclusiones

Una vez saturadas las categorías de análisis a partir de la codificación de los incidentes recogidos en las entrevistas en profundidad y la entrevista grupal o focus group, podemos señalar algunas conclusiones a las que es posible y necesario llegar a la hora de abordar el análisis cualitativo de la información a través del método de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. Cuyo principal objetivo es que el investigador llegue a la formulación de algún corpus teórico que signifique un aporte al "estado del arte". Tal vez sea esta una meta un tanto exigente para una tesis de Magíster en Educación Mención Currículum, debido a su enmarcamiento en un plazo determinado que limita la posibilidad de un desarrollo más acabado de las conclusiones teóricas a las que se ha arribado.

Se ha dividido este despliegue de las conclusiones a través de cierto punteo sobre aquellos nodos en los que se puede, efectivamente, esbozar alguna conclusión y aportar con algún atisbo teórico que sea, si no absolutamente novedoso, al menos pueda presentar visos de creatividad y frescura.

1. Conclusiones acerca de la posición de los docentes ante el programa de filosofía NM4

Una de las ideas que se manifestó con más fuerza fue aquella que juzgaba el programa como "poco aterrizado", "desértico", "platónico". En el análisis se abordaron estos dichos y se desarrollaron; en este punto cabe resumir lo expresado por nuestros docentes y reformularlo con otras palabras a partir de lo que fundadamente se puede interpretar.

Cuando los docentes plantean estos adjetivos calificativos para el programa de Filosofía NM4, se develan para el análisis, las expectativas que los docentes, en este caso de filosofía aunque se puede suponer que cualquier docente de cualquier disciplina, espera de un programa: que sea un cuerpo normativo que guíe su acción pedagógica, tanto didáctica como curricular. Un docente enfrentado a un programa juzgará del modo en que los de este estudio lo hicieron con el programa de filosofía NM4 cuando esta expectativa de que sea un cuerpo normativo no se cumple. Es decir, a nivel nominal, a nivel del carácter que tiene el programa es "de hecho" un cuerpo normativo que resume la selección de los contenidos curriculares que los expertos determinaron como óptimos para la disciplina filosófica en el ámbito escolar.

Aquí pareciera estar una de las riquezas, en términos de conclusión, del presente estudio: los docentes de filosofía entrevistados son críticos con esta normatividad del programa, ya sea porque esperan algo más de él, que no da, o porque les parece absolutamente alejado de las necesidades reales de contextualización que plantea la realidad de la sala de clases. Esta es el primero "output" que tiene este análisis de las posiciones de nuestros docentes ante el programa de filosofía NM4. Es, como se señaló en el análisis, un cuerpo ambivalente que responde a ser tomado como una "estructura" o un "esqueleto" pero no como el despliegue de contenidos significativos para la realidad de la sala de clases.

El cuerpo ambivalente del programa de filosofía NM4 demuestra ser insuficiente a la hora de cumplir las expectativas que los docentes tienen de un programa. Se podría inferir que si lo consideran como una "estructura" y esperan que fuera algo más que eso, el concepto de "programa" que tienen es algo mucho más acabado y funcional con el desarrollo de su práctica pedagógica a lo largo del año escolar. El supuesto de que los docentes esperan que un "programa" sea una propuesta curricular "completa" implica que no son suficientes ni los objetivos, ni los contenidos, ni las actividades, ni los textos propuestos por el programa en cuestión. No son suficientes porque el juicio de los docentes, que están insertos en la realidad de la sala de clases, es mucho más exigente que lo preparado por expertos muchas veces de otros ámbitos no necesariamente educativos. Los docentes del estudio, ante las demandas de la realidad, consideran que el programa es un corpus útil solamente como estructura, como ordenación de contenidos, pero no como una propuesta curricular completa.

Porque, cabe preguntarse ¿es cabalmente posible lograr una propuesta curricular homogénea, que responda del mismo modo, unívoca y unidemensionalmente a toda la realidad diversa de nuestras sociedades multiculturales? Si no es este el movimiento requerido, si no es este el camino que se debe buscar, queda el reverso, el enfocar la incorporación creativa que realizan los docentes concretos de la

realidad de la sala de clases y cambiar el foco de atención de lo normativo a lo emergente, como ya perfilamos en el análisis.
Es interesante teorizar sobre esta falencia detectada ya que, desde nuestra perspectiva, la recomendación no es a realizar una propuesta curricular más acabada, elaborada nuevamente por expertos ajenos al mundo y realidad escolar cotidiano, sino que tal vez podría ser, ante la necesidad de tener un corpus homogéneo que asegure el acceso de las nuevas generaciones a ciertos contenidos culturales considerados como relevantes, reconocer la no neutralidad de dichas prácticas de selección y organización cuando son realizadas por actores que responden a cierta ideología y a ciertas necesidades impuestas por vectores, instituciones, poderes fácticos, no necesariamente educativos sino económicos y sujetos a juegos de poder. Los posicionamientos explícitos de nuestros docentes apuntan a develar el supuesto que sostiene una lógica tradicional de concebir el currículum:

> "El primer supuesto es que quienes diseñan el primer nivel de concreción curricular de este modelo, es decir, quienes determinan el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio, son expertos técnicos y políticos del saber disciplinario y pedagógico. Es decir, son los actores que saben transformar el conocimiento erudito o 'sabio' en conocimiento 'enseñable', de tal manera de lograr aprendizajes efectivos. Curiosamente este supuesto, en el caso chileno de la actual reforma curricular que se implementa en el sistema nacional, tiende a identificar a los 'expertos curriculares' como especialistas de disciplinas específicas de apoyo a la educación, sin una práctica docente sistemática y efectiva en dicho sistema." (Pinto; 2004).

A partir de esto expuesto que es coincidente con lo que estamos concluyendo, nuestros docentes "acusan recibo" de esta forma de concebir el currículum, la enjuician y denotan su deficiencia concreta en su práctica pedagógica. A partir de la evidencia empírica de este estudio, es posible afirmar, que esta lógica que adscribe la práctica curricular a los "expertos", a los "formuladores de política", muchas veces lejanos al mundo de la sala de clases; es superada en la práctica. El análisis de discurso de los docentes reveló como sí existe una experticia curricular fáctica en estos docentes, cómo sí tienen una práctica de contextualización en función de coordenadas que se explicitaron en el análisis. Cuando recurren a contextualizar en función de las necesidades de los estudiantes; cuando concurren a incorporar contenidos en función de fundamentar de una forma lógica y coherente algunos supuestos no desplegados en el Programa; y a través de muchas otras evidencias, se puede concluir que los docentes sostienen una práctica curricular coherente de contextualización y echan por tierra esta enajenación que desde la institucionalidad se realiza de la capacidad pedagógica y curricular de los docentes. Este movimiento de invisibilización que lleva aparejado la adscripción del ejercicio curricular al terreno de los expertos, alejados de la sala de clases, debe ser contrarrestado con evidencia empírica que lleve a un empoderamiento de la práctica y el discurso de los docentes en ejercicio. Recuperando, desalienando, reapropiando, el ámbito de lo curricular vinculado a la práctica docente, y no adscrita al mundo teórico de los expertos.
Otra de las conclusiones acerca de los posicionamientos de nuestros docentes ante el programa es el juicio sobre dudosa "profundidad filosófica", parecieran reconocer que si bien incorpora textos de filósofos considerados clásicos, la forma de abordaje

de los temas pareciera quedarse en una dimensión poco profunda. Recordemos cuando el docente 1 afirmaba que era un programa destinado a un “sé buenito” y cómo esto se reveló en el análisis como una falta de profundidad filosófica en la medida en que la “experiencia ética”, común a todos los humanos, no responde a un proceso definido operacionalmente a través de pasos determinados, unívocos, que todo docente de filosofía estuviera en condición de inducir. Pareciera que, nuevamente, el marco curricular obligatorio no responde a la riqueza de la realidad ni considera las capacidades y las experticias propias del docente de filosofía, aquellas que idealmente debiera tener y que, en la práctica, queda demostrado, al menos a partir de este estudio, que es una preocupación vital manifiesta y latente de los docentes entrevistados. Nuevamente, podríamos señalar que este “hacer currículum” de los expertos que diseñaron el programa de filosofía NM4 no es suficiente para los “expertos en la realidad de la sala de clases”.

2. Conclusiones sobre la práctica de contextualización

Nuestro punto de partida, como quedó refrendado al inicio de este estudio, no es medir objetivamente el nivel de contextualización curricular que los docentes implementan en su práctica pedagógica concreta. Nuestra intención fue dar cuenta de la ambivalencia, las contradicciones y las complejidades de las prácticas concretas de contextualización que supusimos, desde un principio, practicaban nuestros docentes. Lo supusimos desde el principio porque consideramos que la práctica pedagógica es una práctica de resignificación y que el currículum es un espacio de diálogo y negociación entre diferentes actores en la que se juegan tanto contenidos culturales como visiones personales y particulares. Para ello se recurrió, en el Marco Teórico, a abordar el concepto de ""subjetividad" como una forma de centrar nuestro objeto de estudio y despejar las incógnitas a las que nos vimos enfrentadas. El enfoque de este estudio siempre fue cualitativo, siempre se pretendió dar cuenta de una "subjetividad contextualizadora" si es posible plantear tal concepto. Interesaba hilvanar un análisis y una reflexión en torno al quehacer concreto de docentes situados y para ello se ha recurrido, constantemente, a Rolando Pinto y a otros investigadores que han participado con él en los estudios en que se ha abordado la "contextualización". Sin embargo, a pesar de todo este esfuerzo hecho, en este punto, el de las conclusiones, deberemos plantear cuáles han sido los aportes reales al "estado del arte", en torno a este concepto que hemos adoptado: la contextualización curricular.

A partir del análisis de la evidencia empírica es posible concluir que debido a una serie de particularidades de los docentes de filosofía, de las trazas que marcan su subjetividad, así como del estatuto particular que tiene la filosofía en el currículum escolar, se puede concluir que los docentes de filosofía muestran una práctica de contextualización peculiar y, en algunos sentidos, compleja.

A pesar del mayor o menor grado de apego de la dependencia de los establecimientos (de cada uno de nuestros docentes) al Marco Curricular Obligatorio (más en el Municipal, casi nulo en la Enseñanza Técnico-Profesional), la impronta de tener el programa como un elemento normativo adscrito al ámbito del "deber ser" fue, en algunos sentidos, convencional. Es decir, para los docentes entrevistados, el Programa de Filosofía NM4 es una estructura, una guía, un esqueleto, pero no representa, por sí mismo, el molde o modelo que será adaptado de modo unilateral en su práctica docente. Los docentes, en su mayoría, seleccionan contenidos, suprimen algunos, incorporan otros, no utilizan casi ningún texto del programa, inventan actividades, incorporan material didáctico (como el libro de Savater en el caso de la docente 4) que reconfiguran su práctica curricular y la enriquecen.

Es decir, si aún se nos pidiera que arriesgáramos, desde cierta óptica de medición, determinar cuál es el nivel de contextualización en el que se encuentran nuestros docentes, se podría puntualizar que se encuentran, en su mayoría en una práctica de "complementación". Sin embargo, como también ha sido planteado en algunos puntos del análisis, pensar la práctica de contextualización, desde una óptica tradicional que considera la sala de clases como un nivel de concreción del diseño curricular[4], es una óptica bajo la cual el docente queda adscrito a la selección, en

[4] "En este nivel de concreción se trata que el docente, supuestamente conocedor de los códigos estructurales de la arquitectura lógica del currículo, selecciona y organiza el conocimiento disciplinario en una estructura cognoscitiva que no solo es atractiva para el aprendizaje del educando, sino también,

función de la pertinencia, del contenido curricular; a la organización lógica del contenido disciplinar; y, en el fondo, a ser un reproductor con algún matiz más o menos, del contenido cultural seleccionado por el Marco Curricular Obligatorio.

Tanto nuestra posición teórica como lo que hemos estudiado empíricamente, nos dirigen en otra dirección. Se puede concluir que, a partir de lo estudiado, es posible plantear que los docentes de filosofía que participaron en el estudio, tienen una práctica de resignificación compleja. Es decir, los vectores, que le imprimen cierta tendencia a los planteamientos de estos docentes tienen que ver tanto con experiencias límites dentro del marco de la sala de clases, como con el estatuto en cierto modo marginal de la filosofía en el currículum escolar chileno, como con sus exigencias en torno a ser "docentes de filosofía" encargados, supuestamente, de gatillar la profundidad de la "experiencia ética". Estos vectores y otros más que surgieron en el análisis y que ya abordamos con mayor profundidad en este contexto, van configurando la complejidad, tanto discursiva como "real", de la práctica de contextualización de nuestros docentes entendida esta como una resignificación de su quehacer pedagógico y curricular.

y al mismo tiempo, le permite a este avanzar en un proceso de satisfacción de su curiosidad epistemológica, cada vez más complejos y profundo." (Pinto; 2004).

3. Conclusiones sobre la realidad del aula

A través de la categoría emergente sobre el "contexto actual de la educación chilena y sus tensiones para el quehacer curricular profesional del docente de filosofía", se recogieron una serie de incidentes presentes en las entrevistas en profundidad y el grupo focal, a partir de los cuales se pueden concluir algunas ideas en torno a dos tendencias. Por un lado la "realidad de la sala de clases" entendida como una muestra, un reflejo microsocial, de toda una realidad social que la trasciende, que la limita y configura, pero no la determina. Y, porque no la determina, se puede abordar, por otro lado, la forma en que la sala de clases es resignificada como espacio de "interacciones emergentes", de prácticas de "ruptura", de resignificaciones novedosas por parte de los actores que intervienen en ella.

Si nos fijamos en el primer ámbito que hemos señalado, la realidad de la sala de clases como reflejo microsocial de una "estructura" mayor que la trasciende, seremos reiterativos al señalar que la sala de clase refleja la realidad macro del mundo globalizado; de la diversidad cultural; de la desigualdad social; de las prácticas de la meritocracia; de los paradigmas racio-técnicos; de las prácticas de medición y de las pruebas estandarizadas; entre otras realidades. Sin embargo, en este punto nos interesa revelar cómo los docentes de filosofía resignifican y se representan esta categoría emergente del mundo de la sala de clases.

Cuando abordábamos la categoría de la "misión del profesor de filosofía", señalábamos cómo la mayoría de los docentes entrevistados se fijaban orientaciones muy ambiciosas a su quehacer. Ambiciosas porque involucraban ser significativos, que la filosofía sea significativa vitalmente para el mundo adolescente con el que está en contacto. Se trazaban como hoja de ruta la necesidad de mostrar la diversidad, la pluralidad, la "sombra", lo marginal, lo que la institucionalidad filosófica soslaya en función de las tendencias dominantes ("mainstream"). El momento de las conclusiones es el momento de sintetizar, de interconectar las diferentes ideas que fueron surgiendo en el análisis y a través de apelar al recuerdo de este incidente: "la misión del profesor de filosofía", lo que pretendemos es enfatizar la dimensión activa que tienen nuestros docentes a la hora de pensar y actuar en la "realidad de la sala de clases". Ninguno de ellos planteó abiertamente que la realidad fuera inamovible, fija, y que los determinara. Sí plantearon que les proponía nuevos desafíos, que era esta realidad del mundo globalizado, con los estudiantes en sesiones de depilación, conectados a sus celulares, a sus dispositivos tecnológicos, aparentemente desinteresados de los temas humanistas pero, al parecer, interesados en otros temas a los que la institución escolar no llega; la que les imponía el desafío de que la filosofía los interpelara, que llegara a remover esa aparente planicie con la que muchas veces el mundo adulto se representa a los adolescentes.

Tomamos nota, también, de lo que llamamos en su momento la "vivencia precarizada" de la docencia en Chile, y pensamos que esto no se da solo en nuestro país sino que esta vivencia de precarización, de docentes de filosofía movilizándose rápidamente de un lugar de trabajo a otro en busca de las preciadas y escasas "horas de filosofía", responde a una matriz cultural que se ha impuesto en el mundo globalizado y que habla de la "proletarización del docente". Señala Michael Apple (1987):

> “Un complejo proceso de destrucción y reconstrucción está comenzando, un proceso en el que una parte considerable del profesorado está perdiendo el control de las partes más importantes del plan de estudios y la pedagogía, cuando las ideologías y los modos mercantilistas penetran en el corazón de muchas aulas. Todavía, mientras el profesorado se enfrenta a lo que llamo en este libro procedimientos ‘de control técnico’, no todos hacen frente a estas presiones ideológicas de una forma similar.” (Apple; 1987).

Esta pérdida de la mirada de totalidad, esta fuga de las partes del todo, esta incapacidad de abordar el proceso educativo de una forma global y este vernos remitidos a un trabajo procedimental con las “partes” lleva a que la forma en que los docentes abordan su quehacer curricular se desvincule de la reflexión sobre su práctica y conduce a una enajenación del direccionalidad que el proceso educativo debería tener.

Este mundo globalizado impone nuevos desafíos a la docencia y enfatiza la importancia de que los docentes se constituyan en “intelectuales transformativos” (Giroux; 1990) como una forma de que la intervención en la formación de las nuevas generaciones no sea una práctica de reproducción sino de creación.

4. El insoslayable concepto de "estructura".

Cuando los docentes recurren al concepto de "estructura", una reiteración habitual en las entrevistas en profundidad y el focus group, lo que están planteando es la necesidad de que su práctica obedezca a una ordenación y esquematización previa que responde al concepto de "estructura". La preeminencia de este concepto nos hace reflexionar sobre el estatuto epistemológico del mismo y sobre cuál es su procedencia. Ya en el análisis mencionábamos la importancia del mismo y lo abordábamos desde los referentes filosóficos del "estructuralismo" ahondando, someramente, en lo que Bourdieu entiende por estructura. Es a partir de este pensamiento, de las luces que nos aporta este pensador, casi a último minuto, que nos cabe reflexionar sobre las concomitantes que tiene el hecho de que nuestros docentes asuman su práctica ideal como "estructurada". Nos parece relevante acoger la reflexión de Bourdieu en este punto:

> "Las ideologías deben su estructura y sus funciones más específicas a las condiciones sociales de su producción y de su circulación (…). Recordar que las ideologías están doblemente determinadas- que deben sus características más específicas no solamente a los intereses de clases o fracciones de clases que expresan (…), sino también a los intereses específicos de los que las producen y a la lógica específica del campo de producción (…)- es darse el medio de escapar a la reducción brutal de los productos ideológicos a los intereses de las clases que ellos sirven, sin sucumbir a la ilusión idealista que consiste en tratar las producciones ideológicas como totalidades autosuficientes y auto-engendradas (…).". (Bourdieu; 1990)

Lo relevante de esta cita es pensar que el concepto "estructura" es una función simbólica ideológica que responde a los intereses de cierta clase dominante pero también a los intereses específicos de quienes la producen, así como al campo específico de su producción. Omitiremos en este caso el análisis de a qué clase representa porque la vigencia o no del concepto "clase" nos parece demasiado "espinudo" para abordarlo en este marco de las conclusiones, pero sí acogeremos la referencia de Bordieu al grupo de "intereses específicos", en este caso los docentes de filosofía, pero también a la "lógica específica del campo de producción", en este caso el de la pedagogía, pero más específicamente la reflexión en torno a la práctica curricular. Concebir la práctica docente como regida por una estructura, es transformar dicha práctica en estructura, a través del poder simbólico, es que la realidad responda a la necesidad de estar estructurada. Y cuando nuestros docentes significan el concepto estructura lo hacen pensando en la ordenación requerida en función de ciertas normas ideales que deben regir su intervención sociocultural, entre las que se encuentra la docencia. Cuando nuestros docentes refieren el concepto "estructura" lo hacen revelando y validando la necesidad de una práctica orientada

en función de la "violencia simbólica" [5](Bourdieu; 1990) que toda acción pedagógica conlleva. Señala Bourdieu específicamente sobre las instituciones educativas:

> "Todo sistema educacional institucionalizado (SE), posee las características específicas de su estructura y funcionamiento en la medida en que, mediante los medios propios de la institución, debe producir y reproducir las condiciones institucionales que son necesarias para su existencia y persistencia (autoproducción del sistema), tanto como para el ejercicio de su función esencial de inculcación y cumplimiento de sus funciones de reproducir una arbitrariedad cultural que no produce (reproducción cultural), cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (reproducción social). (Bourdieu; 1990. Traducción propia).

Es decir, si la institucionalidad educativa debe seguir siendo viable, en este caso la institucionalidad de la docencia en filosofía, deben existir mecanismo que le permitan autoreproducirse y uno de estos mecanismo, que le permite seguir existiendo y que es un constructo simbólico que configura y determina la realidad, también, es el concepto de "estructura".

A través del concepto de estructura la práctica docente en filosofía sigue siendo vigente en términos de institucionalidad pedagógica. Esta "estructura" es la marca preciada de la reproducción simbólica de cierta dominancia, esto quedó refrendado también en ciertos dichos marginales del Focus Group cuando los docentes se referían su formación en Metodología la que marcó a las generaciones de docentes que entrevistamos.

El concepto "estructura" remite a una categoría que a la vez constituye la práctica de la docencia en filosofía y a la vez la valida como apropiada. La evidencia empírica permite afirmar que los docentes se sienten validados, aprobados, cuando piensan sus clases como "estructuradas", es una categoría aprobatoria de su propia práctica. Sin embargo, lo que se ha querido tensionar a partir de la incorporación en este punto de las conclusiones de la mirada estructuralista de Bourdieu es cómo esa validación permite que dicha práctica bautizada como "estructurada" forme parte de la institucionalidad pedagógica y por tanto, sea una práctica de autoproducción del colectivo "docentes de filosofía".

Con la necesidad de que su práctica sea "estructurada" los docentes constituyen un "nosotros" pero también instauran un "otros" cuya práctica no está suficientemente "estructurada", por ello, se puede afirmar, que la reiteración del concepto de "estructura" es una marca a la vez que crea realidad y al mismo tiempo la valida, institucionalizándola; o tal vez crea esa realidad porque la institucionaliza.

Pensar qué pueda pasar más allá de la "estructura" es una proyección que pueda tener lo visibilizado en el presente estudio. Preguntarse por si es posible pensar una práctica pedagógica más allá de la estructura pareciera un desafío epistemológico interesante e importante y quede este punto, al menos, como tarea pendiente.

[5] "Toda Acción Pedagógica, (AP) es objetivamente, violencia simbólica en la medida en que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario." (Bourdieu; 1990. Traducción propia).

5. Cómo desde una perspectiva de resignificación se opera el tránsito entre el currículum entendido tradicionalmente como selección, de contenidos culturales, y su posicionamiento en la práctica viva de los docentes.

Uno de los temas emergentes y que quedará consignado como parte de las conclusiones a las que se ha llegado fruto del análisis es la de profundizar lo que hemos observado como "cambio de paradigma curricular" o siguiendo a Guzmán y Pinto, R. "ruptura epistemológica en el saber pedagógico" (2004). Ruptura con el paradigma o episteme tradicional cuyo eje es la transmisión del saber disciplinar y en el cual la principal experticia del docente es organizar el conocimiento experto para traducirlo a un conocimiento pedagógico (Guzmán y Pinto; 2004).

A partir de este estudio podemos plantear que los docentes entrevistados en muchos aspectos son sujetos que reproducen y que, en una amplia gama de sus prácticas, enfatizan, como se ha visto, la didáctica como una forma de significar que esa traducción del saber experto al saber pedagógico debe ser hecha por un "experto en didáctica". La "metodología" fue un valor referencial recurrente en los dichos de nuestros docentes, incluso representaba para algunos la marca distintiva que los diferenciaba y separaba de "otros" docentes de filosofía, no preparados con tanta pulcritud en términos de metodología. Según los dichos de nuestros docentes, esta buena preparación metodológica permite que a ellos "sí" les entiendan los alumnos lo que exponen a través de sus clases. Sin embargo, a pesar de esta impronta que no nos hemos cansado de tematizar (a través de la importancia que le otorgamos a la recurrencia al concepto "estructura", por ejemplo y que ya abordamos en el punto anterior), nuestros docentes también resignifican; también incorporan contenidos; también le imprimen un sentido a los contenidos que ellos enseñan; también son capaces de innovar a partir de las actividades; a partir de la selección de textos; también transforman el contenido en pertinente a partir del conocimiento y la experiencia que tienen de sus alumnos/as; también son capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica… y un largo etc. Esto parece relevante: cómo a partir del estudio del discurso de los docentes sobre sus prácticas de contextualización podemos plantear que el panorama es variado, diverso, complejo. No hay una realidad unívoca, no hay una práctica acabada sino que lo que observamos es el tránsito, el circular de una episteme a otra. Hay momentos en que los docentes se revelaron profundamente reproductivos y otras en que se revelaron convincentemente innovadores.

Forzar una realidad unívoca sería olvidar el apego a los datos que debe guardar toda investigación en ciencias sociales. No se puede mostrar una práctica acabada porque, tal cual se ha revelado, se muestra variopinta y diversa; compleja y paradójica; ambigua y contradictoria.

Si hemos elegido el paradigma crítico y post-crítico para realizar nuestro análisis cualitativo, si nos hemos nutrido constantemente de los planteamientos de los diversos investigadores vigentes, ha sido para avalar una mirada profundamente convencida de la necesidad de que los docentes reflexionemos sobre nuestra práctica y podamos evidenciar hasta qué punto nuestro mirar pedagógico está transido por vectores que nos llevan a la reproducción, a la negación de lo emergente a partir de la necesidad, casi grabada en nuestro "super yo", de reproducir el Marco Curricular Obligatorio y darle "cobertura curricular" al programa.

La intención del presente estudio no es llamar a una especie de desorden pedagógico donde las clases no se "preparen" o donde las planificaciones no

existan, sino alertar sobre el punto en que somos transidos por visiones y paradigmas que muchas veces “colonizan” nuestra práctica. No queremos desechar los programas sino avanzar a una lógica que permita que dichos programas se entrecrucen con “una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para una comunidad escolar situada” (Guzmán y Pinto; 2004). Sin adscribir plenamente al enfoque socio-construccionista, sí admitimos con él que el conocimiento es fruto de una construcción de sentido entre el sujeto y su entorno y que el currículum es una construcción social que permite resignificar los contenidos culturales hegemónicos a partir de los sentidos que los sujetos, desde el mundo de la vida, pueden y deben intervenir como señales de su dimensión activa. El cómo los docentes contribuimos a dicha construcción es algo que este estudio pretendió abordar y que pensamos que de algún modo se ha logrado. Se ha mostrado como los docentes entrevistados, desde la complejidad y la ambigüedad, hacen una elaboración práctica del currículum, lo que permite afirmar que estos docentes rompen, en cierto sentido, con la hegemonía de la institucionalidad curricular y con la hegemonía de la institucionalidad filosófica.

Al incorporar contenidos, como el de la “sombra”; al conceptualizar la filosofía “para la vida”; “al utilizar el libro “Ética para Amador”; al reformular el programa NM4 en función de las “necesidades de proyección académica de estos docentes”; etc. lo que nuestros docentes están haciendo es construir currículum, en la práctica y lo hacen movidos por vectores que tienen mucho que ver con lo cotidiano, con lo real de la sala de clases. La realidad es dinámica, la realidad es diversa, y hacerse cargo de este dinamismo y diversidad implica que la posición de nuestra subjetividad debe ser más flexible y menos normativa. La relativización de la prescripción del Marco Curricular Obligatorio, con todos los visos de ambigüedad y contradicción que hemos mostrado, es una muestra de que la práctica de los docentes es muchos más rica y diversa de lo que los “formuladores de política” suponen.

6. Conclusiones sobre el tipo de saber que requeriría de parte de los docentes este cambio epistemológico sobre la concepción del currículum.

Este último punto de las conclusiones conlleva una tarea inconclusa. Desde este punto, hecho el análisis y abordando las conclusiones, solo se puede esbozar algunas intuiciones sobre lo que pensamos, peregrinamente, que debieran ser los nuevos saberes que requieren, de los docentes de filosofía, este tránsito de episteme en torno al currículum.

Si la lógica tradicional, la reproductiva, demanda del docente que organice y traduzca pedagógicamente el saber disciplinar de los expertos; la lógica de la resignificación requiere del docente, de filosofía en este caso, un saber que le permita abordar lo emergente sin el temor a la "desestructuración". Sabemos que los años de experiencia van dando lugar a nuevas experticias y saberes que un docente en sus primeros años de ejercicio no contempla. Sin embargo, pensamos que de parte de las instituciones de formadores de filosofía se requeriría más que una preparación metodológica-tecnológica a ultranza, una formación en lo pedagógico que permitiera a los docentes egresados un manejo de lo emergente. Esto conlleva a su vez que las propias carreras de Filosofía se modernicen e incorporen el manejo de lo emergente como una de sus formas de trabajar el aprendizaje de los futuros formadores.

Esta experticia, "el manejo de lo emergente", no es menos rigurosa que la preparación clásica en planificación y metodología. Requiere de un acabado saber disciplinar; requiere de una particular empatía con el mundo adolescente; una empatía que permita incorporar lo que la "inteligencia emocional" puede implicar. En el camino de esta transición necesaria entre un paradigma tecnológico y uno de resignificación pensamos que las experticias y saberes requeridos para resituar la importancia de los educandos en el proceso educativo no son anhelos ajenos al mundo empírico de los docentes en ejercicio. Por su parte, requiere que los docentes, en este caso de filosofía, se referencien unos a otros y se constituyan en colectivos de actores educativos reflexivos, que contribuyan de modo activo a la constitución de sus prácticas curriculares y disciplinares. Son ellos los expertos que saben lo que la realidad de la sala de clases demanda y son ellos los llamados a reconstituir su trayecto con los significados y con los sentidos de su quehacer. Para ello es necesario que los establecimientos educacionales potencien e incorporen espacios de intercambio pedagógico y disciplinar entre docentes, en este caso de filosofía.

En este proceso de constituir "comunidades de sentido pedagógico y disciplinar" es necesario que los docentes nos articulemos y aceptemos pertenecer a instancias que nos permitan avanzar en construcciones subjetivas sociales y compartidas. Para, en colectivo, resignficar nuestras prácticas y nuestra disciplina.

Capítulo VI: Recomendaciones y Proyecciones

1. El "nosotros"

Uno de los "nudos" que se reveló en el análisis, sobretodo al finalizar el discurso del grupo focal, es cómo los docentes entrevistados, debido a su trayectoria formativa afín (la mayoría de ellos fue formado en la UMCE durante las décadas del ochenta y el noventa), tienen un autoconcepto de "nosotros" que los lleva a oponerse a un "otros". Para ello vamos a recurrir a la última cita del material recopilado a través de las entrevistas:

> *Yo hablo por los profes del peda, y hablo con otros profes, y más allá de tu sufrimiento particular, XXX, me he dado cuenta de que nosotros, en términos generales, que estamos en generaciones sumamente cercanas, tuvimos una súper buena formación en términos de metodología. Nos haya costado uno o nos haya costado diez. Pero sabí que yo hablo con profes de filosofía de otras instituciones y sabí que no cachan pero nada, y por ende no aplican nada. Y son esos los que no tienen ninguna estructura, ningún orden, y a esos no se les entiende nada y los cabros no les entienden nada. Es súper importante la formación que uno tuvo.*

Este párrafo sintetiza y evidencia todo un campo futuro de investigación, ¿qué pasa con los "otros"? Los docentes de filosofía que no fueron formados en el "*Peda*", los "otros" que no cuentan con una "*buena formación en términos de metodología*". Es decidor que este docente, el entrevistado 2, se posicione de esta forma en el ámbito de la docencia en filosofía. Esto habla de peculiares significaciones asociadas al trayecto formativo, al valor de su propia práctica, al autoconcepto que media en la relación con su quehacer pedagógico, curricular, profesional.

Este es uno de lo campos que queda abierto para futuros emprendimientos investigativos en la medida en que es importante contrastar con la "realidad" si, efectivamente, este "nosotros" corresponde a la construcción identitaria a la que este docente remitió cuando finalizaba el Focus Group. Para ello sería necesario abordar el estudio de "otros" docentes de filosofía que no tuvieran el mismo trayecto formativo que los docentes participantes en este estudio.

Cabe preguntarse por la relevancia de seguir ahondando en este sujeto de estudio: los docentes de filosofía. ¿Por qué es relevante abordar al colectivo de docentes de filosofía y sus prácticas de contextualización? La respuesta tiene que ver con la valorización que se haga de la filosofía en el currículum escolar. Valorización que a lo largo del análisis del discurso de los docentes entrevistados ha quedado reflejada como "esquiva", "menoscabada", "relativa"… El valor de la filosofía en el currículum escolar es, en este punto de la implementación de la Reforma Educativa, una deuda pendiente con la posibilidad de abordar la formación y la educación de las nuevas generaciones a partir de una intencionalidad, de unos objetivos, que lleven a proyectar en términos de beneficios para el mundo de la vida, el proceso formativo que viven miles de niños/as y adolescentes.

Como quedó refrendado en partes del análisis, los beneficios de la filosofía en el currículum escolar no son a corto plazo, sino que los "insights" que puede gatillar trascienden la temporalidad del mundo escolar. El valor de la filosofía en el currículum escolar es un tema pendiente y que ha recibido diversas respuestas tanto

desde el campo de la filosofía como desde el campo de la educación. Ya filósofos como Kant o Jaspers se preguntaban por la utilidad y la posibilidad de “enseñar filosofía”. Sin embargo, es necesario tomar posición y sellar nuestro compromiso con una visión, no cualquiera, no desde una pretendida neutralidad, sino aquella que habla de la necesidad de una educación que tenga una relevancia y una vinculación con el mundo de la vida, con el mundo empírico y contextual de la adolescencia y la niñez sujeta al proceso escolarizado de la educación formal. En este sentido, la filosofía es relevante porque se observan una serie de “fisuras”, de “baches”, que evidencian la crisis de la formación escolar chilena en particular. Es posible dar cuenta de aquella denuncia sobre la sensación “precarizada” del ejercicio docente en el mundo postmoderno. Sensación, uno de cuyos componentes es la proletarización de los docentes, pero también es otro componente la brecha que existe entre los jóvenes, niños y adolescentes, y la significatividad de los contenidos culturales seleccionados por la institucionalidad educativa, para ser “traspasados” a estas nuevas generaciones. Es este binomio: “precarización de la docencia” y “escolares postmodernos”, el que constituye uno de los desafíos de la educación, con sentido, del siglo que vivimos.

Una de las características del mundo postmoderno, al menos en términos filosóficos, es “la falta de sentido de totalidad”, la pérdida de los megarelatos, pérdida que ha afectado también al ámbito educativo, y es en esa ausencia, en esa incapacidad de ver la totalidad donde la filosofía podría hacer su aporte, como una disciplina que articula esa totalidad y le da orientación y sentido.

Por este argumento, entre otros, es que es relevante abordar el estudio de los docentes de filosofía, como una forma de dar cuenta de los significados que estos docentes le dan a su práctica y revelar el aporte que ellos efectúan y/o podrían efectuar a una educación del Siglo XXI.

2. Formación de formadores

Otro de los aportes del presente estudio podría ser el plantear algunos desafíos para la formación de formadores. Desafíos para los Centros de Educación Superior que imparten la carrera de Pedagogía en Filosofía y Licenciatura en Filosofía.

El presente estudio tomó posición en términos curriculares intentando visibilizar y aportar con evidencia empírica para un cambio en la Episteme Curricular. Cambio que tiene que ver con miradas Críticas y Postcríticas. Miradas que enfatizan lo emergente y la relevancia de lo irrepetible, de lo vital, único e individual, que tiene cada experiencia pedagógica. Diversa a una mirada tecnológica, con énfasis en la planificación, con énfasis en lo prescriptivo del Marco Curricular Oficial, cuya culmine demanda en términos de experticia docente sea la capacidad de redirigir lo emergente al molde de lo planificado y pre-escrito; o, formulado en otras palabras, la capacidad de traducir el saber experto, al que queda adscrito la implementación curricular, en términos de saber pedagógico.

Este estudio pretendió evidenciar la oposición de paradigmas y tomar posición a favor de un paradigma que enfatice la resignificación cultural que implica toda práctica educativa. A partir de esta toma de posición, es posible afirmar que desde este nuevo paradigma es necesario el desarrollo de otras experticias, no tradicionalmente asociadas a la racionalización que se tiene de la práctica educativa. Se requiere, por ejemplo, de una preparación de los formadores, de los futuros pedagogos de filosofía, para manejar lo emergente, todo el ámbito de las interacciones emergentes que fueron definidas y abordadas en el cuerpo de este trabajo.

Si la demanda formativa para los Centros de Educación Superior con carreras de Pedagogía o Licenciatura en Filosofía, había sido hasta la fecha, una “buena preparación en metodología” (como refrendaba uno de los docentes entrevistados), entendiendo aquello como el cumplimiento de un trayecto formativo con un énfasis en la planificación y en el “enfoque por objetivos”, donde la planificación es, no solo la “pauta”, sino la idealización de la práctica efectiva, que constantemente se ve remitida y reducida a esta pauta; la nueva demanda, ante el cambio de escenario, será una experticia necesaria en términos de saber apropiarse de lo emergente y la “desestructura” para ampliar e incorporar el mundo adolescente a la mediación cultural que es la clase de filosofía. Donde antes se enfatizaban los contenidos de la tradición filosófica, hoy se deberán necesariamente mediar estos contenidos a través de una resignificación vital de los mismos a partir de la apropiación que de ellos hagan tanto los docentes como los estudiantes. Como refrendaba en su momento tan enfáticamente la docente 3:

> *Sería súper poco óptimo porque yo creo que es súper notable, en términos de visible, cuando una persona se ciñe por un programa y lo entrega tal cual viene sin hacer ninguna…, sin masticarlo, sin apropiarse de él… y lo entrega así no más, yo creo que se nota. Porque en el fondo uno tiene que vestirse con eso y comprometerse con eso y entregarlo desde ese compromiso. De lo contrario cualquier significación que yo quiera darle a un contenido, desde la actividad, desde la metodología, va a ser vacío. Yo creo que el compromiso, la coherencia y la organización que uno le pueda dar a los*

> *contenidos tienen que ser personal, por una parte, aunque tampoco me parece tan mal que a lo mejor venga más estructurado en ese sentido.*

Esta reapropiación de los contenidos de la tradición filosófica es una nueva demanda para los Centros de Formación de Formadores en Pedagogía en Filosofía. Es inconducente plantear que enseñar filosofía sea repetir el pensamiento de filósofos de la tradición y de la Institucionalidad sin tener en cuenta el mundo de la vida en el que necesariamente estamos todos insertos, como sujetos de conocimiento, como personas de un mundo compartido, como humanos constructores de significados.

3. La presencia de la filosofía en el currículum escolar chileno.

A partir de la evidencia empírica se puede plantear que los beneficios de la filosofía en el currículum escolar no pueden ser “descompuestos”, “desmenuzados”, “operacionalizados” a través de un componente curricular macro como los Objetivos Fundamentales Transversales. Los contenidos de la filosofía, la tradición de pensamiento que representa, requieren de un abordaje de ella que sea total y completamente profesional. Entendido este profesionalismo no solo como una preparación general a modo de pinceladas que permitan entender en qué consisten los contenidos de la filosofía, sino como una incursión sistemática en los contenidos de la tradición y en las habilidades propias del desarrollo del pensamiento que la filosofía puede contribuir a desarrollar.

Es un desafío pensar en la formación de formadores de filosofía porque la utilidad de la filosofía en el currículum escolar no puede ser circunscrita y reducida a ser algo así como las orientaciones macro, metateóricas, que le impriman una dimensión más o menos pretendidamente trascendente al Marco Curricular Oficial, tal como fue planteado en algún momento por documentos emanados del MINEDUC. La particular experticia que requiere la docencia en filosofía no puede ser adquirida por “osmosis”, se requiere de un abordaje profesional de sus contenidos y de la preparación para desarrollar aquellas habilidades de pensamiento que tanta utilidad pueden prestar al desarrollo de las generaciones que cumplen los trayectos formativos de la educación chilena.

Se puede observar en la práctica educativa del contexto chileno como cada subsector debe cumplir con un Programa que en el caso de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática e Historia y Geografía, son medidos a través de pruebas estandarizadas. Esto conlleva a que los docentes de estos subsectores están, en promedio, dedicados a entregar los contenidos que luego serán medidos por las mencionadas pruebas. No existe, hasta la incorporación en el currículum del subsector de Filosofía en 3° medio, un espacio curricular para la metacognición, un espacio curricular para la reflexión, una profesionalización en el desarrollo de habilidades. Con esto no se quiere dotar a la filosofía de un afán de redención cuya incorporación salvará mágicamente de la irracionalidad y del sinsentido. Esta incorporación debe ser profesional, debe estar mediada por la consolidación de una serie de experticias por parte del docente de filosofía que permita asegurar que no solo sabe planificar una clase, como punto de partida, sino que es capaz de profesionalizar su quehacer curricular y abordar, con la suficiente habilidad o competencia, el mundo vital de la sala de clases. Para ello se requiere por un lado, que se reconozca la necesidad de que la presencia de la filosofía en el currículum escolar chileno representa un gran beneficio en términos de no perder de vista la totalidad del proceso educativo; y por otro que el desarrollo de dicha experticia docente sea abordada de modo sistemático por los Centros Formadores de Formadores.

4. La valorización final del Programa de Filosofía NM4

Según quedó expuesto a través del cuerpo de este estudio, el carácter prescriptivo del Programa fue relativizado en la medida en que se dio cuenta, a partir de la evidencia empírica, que esta prescripción era flexibilizada por el quehacer de contextualización curricular concreto de los docentes. Sin embargo, queda pendiente una evaluación más general del Programa y este es el momento de acabarla. Los docentes entrevistados fueron reiterativamente críticos con el Programa de Filosofía NM4, este quedó aprobado meramente como una "estructura" como ya quedó explicitado. Esta "estructura" es caracterizada como carente. Carente de coherencia lógica; carente de sentido y significación para el mundo adolescente; carente de cercanía empírica; carente de creatividad; carente de vitalidad; carente de rigor y profundidad filosófica; carente de dimensión crítica; y carente, en última instancia, de pertinencia para cumplir con el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento y gatillar la experiencia ética.

Es difícil recomendar cómo podría ser un programa "adecuado" pero, es posible afirmar, que la forma de llegar a ese programa no puede ser al margen del quehacer, la práctica y la experiencia de los propios docentes de filosofía. Son ellos quienes están insertos en el sistema escolar, son ellos quienes están en contacto con el mundo adolescente, son ellos quienes, en suma, "saben" cuál es la orientación, cuáles son los contenidos, las actividades, los textos que debería tener el programa de filosofía que sí cubriera todas las carencias que ya hemos señalado.

Es necesario, en resumen, acoger y convocar a los docentes en la construcción de los Programas que van a constituir el Marco Curricular Obligatorio, no puede ser de otra forma para que no se quede la filosofía en esa "torre de marfil" que señalaba uno de los docentes entrevistados.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Apple, Michael. (1987). Educación y poder. Paidós. España.

Berstein, Basil. (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de Class, Codes and Control: Vol 1 Towards a Theory of Educational Tansmissions. London: Routledge and Kegan Paul. Traducido por Mario Díaz.

Bourdieu, Pierre. (1990). Reproduction in society, education and culture. Sage Publications.

Carvajal Órdenes, Adriana y otros. (2006) Influencia del estilo pedagógico en el desarrollo de niños y niñas de cuartos años básicos de escuelas particulares subvencionadas de la comuna de Peñalolen. Tesis para optar al grado de Licenciado. UMCE. Santiago de Chile.

Castillo Riffo, Pedro: (2009) Material de apoyo fotocopiado para el curso de Metodología II UMCE.

Colodro, Max, Foxley, Ana María y Rossetti Carolina (editores); 2007; Palabra de Filósofo. Jornadas de reflexión en el Día Mundial de la Filosofía; Lom; Santiago.

Coll, C. (1987) Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la Elaboración del Currículum Escolar. Edit. Paidós. Barcelona.

Contreras Domingo, José (2001) La autonomía del profesorado. Morata. Madrid.

De León, Jesús. (2005) *Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación*. Revista de Investigación N° 57. Venezuela.

Del Carmen, L. (1990). Modelos de desarrollo curricular. En Cuadernos de Pedagogía, N° 178, pp. 69-72, España

Docente Más; Marco de la Buena Enseñanza: http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

Echano, Javier y otros: (1999) Dianoia: Filosofía. Bachillerato Primer Curso: Vicens Vivens. España.

Espinoza Aros, Olga (2004) Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NM1. Tesis para optar al grado de Magíster en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ferrada, Dona. (2001) Currículum crítico comunicativo. El Roure Editorial. Barcelona

Flick, U. (2004) Introducción a la Investigación Cualitativa. Morata. España.

Foucault, Michel (2007 reimpresión en castellano) El poder psiquiátrico. Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.
(1991, reimpresión en castellano) Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós, Barcelona.

Freire, Paulo. (1969) ¿Extensión o comunicación? ICIRA. Chile.

Gajardo, Marcela: (1999) Reformas Educativas en América Latina, Balance de una Década, Boletín PREAL n° 15,

Gimeno Sacristán, José (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid

Giroux, Henry (1990) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.

Gómez Sánchez, Lucía (2003) *Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*. Tesis para optar al grado de Doctor, Universidad de Valencia.

González Rey, Fernando; (2008) *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Revista Deversitas: perspectivas en psicología. Vol 4, N° 2, 2008.

Guzmán, María Angélica y otros (2007). *La contextualización como estrategia de construcción curricular. Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 22 n° 1. Pontificia Universidad Católica de Chile.

(Diciembre 2001). *Interacciones emergentes, una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula*. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 29 PUC, Santiago de Chile.

Kemmis, Stephen: (1988), El currículum: más allá de la teoría de la Reproducción. Martínez Roca, Barcelona.

Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio y Arna Justo (1996) Metodología de la investigación educativa. Hurtado Ediciones. Barcelona.

López Martín, Ramón (2001). La escuela por dentro: Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XXI. Universitat de Valencia. España

Lozares, Carlos; Carrasquer, Pilar; (1998). *Las representaciones en el mundo de la vida cotidiana*. Papers: Revista de Sociología; n°55. (http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n55p131.pdf consultada enero 2009)

Martínez Bonafé, Jaime (1993) Proyectos Curriculares y prácticas docentes. Cuadernos Didácticos. España: Díada, S.L.

Martínez, Nicolás. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. http://gcarvaj almodelos.wordpress.com/integral/ consultada en agosto 2008.

Martinic, Sergio (sept-dic. 2001) *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas de America Latina* ; Revista Ibero Americana de Educación.

Mella, Orlando: (2000) Grupos focales (Focus Group) Técnica de Investigación Cualitativa. CIDE. Santiago de Chile.

Meza, I; Pinto R. y Pascual, E. (2005). *La influencia de variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de centros escolares*. Boletín de Investigación Educacional, Vol. N° 20 (1), PUCCH.

Meza, I; Pinto R. y Pascual, E. (Junio 2006). *Contextualización curricular a nivel de aula.* Revista Paideia, Vol. 39, Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Mejía, Jorge Andrés; Orduz, Mónica; Peralta, Blanca. (2006). *¿Cómo formamos para promover pensamiento crítico en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 39/6.

Ministerio de Educación, República de Chile (1998) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago de Chile.

Ossandón Luis (2006) Tesis para optar al grado de Doctor en Educación PUCCH. Los docentes frente a una innovación curricular: experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales.

Perrenoud, Ph. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ediciones Morata. Madrid.

Pascual, Enrique (2001) *Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile*. Pensamiento Educativo. Vol. 29. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pérez Serrano, Gloria (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos. La Muralla. Madrid

Pinto, Rolando (2009) *La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja*. Revista Posgrado y Sociedad; Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

(2007) El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica. Santiago de Chile.

(2007 B) *La necesidad de un docente competente en la educación técnica profesional*. Revista Docencia año XII N° 32.

(2005). *El docente como profesional del currículum.* Revista Extramuros. UMCE. *N° 4*, Santiago de Chile.

(2004) *Cultura curricular institucional y descentralización de currículum escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo*. Proyecto Fondecyt N° 100315/2000 – 2003. Pontificia Universidad Católica de Chile. Manuscrito presentado para publicación.

RED DE PROFESORES DE FILOSOFÍA, REPROFICH: http://reprofich.canadianwebs.com/documentos.htm

Sandoval, Pedro (1999). Descentralización en la Construcción Curricular: Reforma Educacional Chilena. En Boletín de Investigación Educativa; Vol. 14. Facultad de Educación PUCH.

Sautu, Ruth y otros (2005) Manual de metodología. Clacso Libros. Argentina.

Soto, Viola (2006). *Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad*. Revista Docencia año XI N° 30.

(2003) *Paradigmas, naturaleza y funciones del disciplina del currículum*; Revista Educativa, N°20, Año VIII, Santiago de Chile, Agosto 2003; Viola Soto. Página 40.

Sánchez Hípola, María Pilar (1994) La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educación. Vol 5, N° 2*. Madrid

Schujman Gustavo, (coordinador) (2007). Filosofía: temas fundamentales y aportes para su enseñanza. Editorial Biblos. Argentina.

Tadeo da Silva Tomaz: (1998): *Cultura y currículum como prácticas de significación* en Revista de Estudios del Currículum; Enero 1998. España.

(2001): *Dr. Nietzsche, curriculista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículum*. En Pensamiento Educativo; Vol. 29 (Diciembre 2001, pp. 15-36).

Vásquez Valdebenito, Alicia. “Estilos de aprendizaje para la apropiación del saber pedagógico en la formación inicial docente”. Ponencia del II Congreso Internacional de estilos de aprendizaje, realizado el 2006, Concepción, Chile. Consultado el abstract en: http://www.ciea.udec.cl/participantes/abstract/abstract.php (28 de agosto 2008)

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas en Profundidad

Preguntas para Entrevista en Profundidad

1. Para empezar me gustaría que describieras ¿de qué modo utilizas el programa de filosofía en NM4?
2. ¿De qué modo la gestión pedagógica de tu establecimiento permite o inhibe la flexibilidad con la que tú trabajas el programa?
3. ¿Qué te parece el programa en términos generales?
4. ¿Identificas algunas corrientes filosóficas orientadoras del programa de modo particular?
5. ¿Cuál es tu accionar en torno a esa orientación que identificas en le programa?
6. ¿Qué contenidos del programa trabajas con los estudiantes de modo preferente y por qué los escoges?
7. ¿Organizas los contenidos del programa de otra forma a la presentada en él?
8. El programa presenta cierta secuencia, ¿de qué modo abordas dicha secuencia en tu trabajo con los estudiantes?
9. ¿Cuáles son las unidades que más enfatizas y por qué?
10. ¿Qué te parecen los otros componentes del programa: los objetivos, las actividades y los textos propuestos?
11. ¿Recurres a otras fuentes fuera del Marco Curricular Obligatorio? ¿Cuáles?
12. ¿Qué te parecen los manuales de filosofía? ¿Por qué?

Entrevista Entrevistado 1.
Fecha: 04 de septiembre de 2009

Entrevistadora (E): Primera pregunta, para empezar me gustaría que describieras de qué modo utilizas el programa de filosofía NM4 para planificar tus clases.

Entrevistado 1: Para mí es un índice, un índice de contenidos y me ordena las materias que tengo que ver, de alguna manera es para mí una herramienta, un índice de contenidos, algunas que vienen allí yo las uso, incorporo textos externos, pero para mí me sirve de ordenador.

E: ¿Es como una estructura?

Entrevistado 1: Es una ayuda, sí es como una estructura, una ayuda.

E: Pero ¿tú lo tienes como referente?

Entrevistado 1: Sí lo tengo como referente en el sentido que te dije.

E: ¿Qué te parece el programa en términos de secuencia, de progresión, de pertinencia de los contenidos? ¿Cuál es tu opinión del programa?

Entrevistado 1: Yo creo que no tiene una estructuración muy clara, no se ve muy bien cuál es la lógica, la coherencia interna. Queda la sensación de que esto que estuvo podría no haber estado.

E: ¿Como errático?

Entrevistado 1: Un poquito errático, un poquito raro, parece ser que hay una lógica detrás que es ver grandes temas de la filosofía. Sí, porque tampoco los que lo hicieron son tan idiotas de no tener un referente. Pero no es una cuestión que se vea limpia y pura, que uno diga, “wuau! Aquí están las órbitas aristotélicas ordenaditas.

E: O sea, tú en cuanto a orientación filosófica ¿le reconoces alguna orientación al programa?

Entrevistado 1: Quizá un sustrato (qué sensación queda) una suerte de desarrollo filosófico de lo que había en tercero. Es como un “sé buenito”, “tienes que ser buenito”.

E: ¿En tercero cuándo?

Entrevistado 1: En tercero medio el programa de filosofía…

E: ¿Antes de la reforma?

Entrevistado 1: No el actual.

E: ¿El de psicología?

Entrevistado 1: Sí el de psicología actual. Que es una suerte de “sé un buen chico” de alguna manera. “Sé un buen chico, pórtate bien” esta es como “sé un buen chico en lo filosófico”.

E: ¿Con argumentos?

Entrevistado 1: Claro, “sé un buen chico reflexivo”. Es como, me da esa sensación, no es aséptico, es como “boy scout”, el buen niño. De alguna manera

E: ¿Cómo una bondad bien convencional?

Entrevistado 1: Claro pórtate bien, respeta a los otros. Que no es malo en si mismo, pero filosóficamente hay poco debate: No está planteado como un espacio de esfuerzo crítico, de búsquedas personales sino que más bien es como un glosario de cosas.

E: ¿De qué forma organizas los contenidos del programa al momento de planificar los aprendizajes?

Entrevistado 1: Procuro encontrar vínculos con la vida cotidiana de los niños. Para que tenga algún enganche: Y también muy obvio, muy básico, trato de ir de lo menos complejo a lo más complejo. Lo que me parece más abstracto iría más al final y lo que me parece más ligado a lo cotidiano iría al principio.

E: O sea, la secuencia del programa con la introducción de preguntas formales y empíricas, después conceptos generales de la ética. ¿sigues esa secuencia o reorganizas el programa?

Entrevistado 1: No, yo dentro de la secuencia, trato de seguirla pero dándole un orden de lo que yo voy estimando que puede ser relevante en términos de resultado en la clase: Porque resulta que tengo la sensación de que los que hacen los programas no tienen un contacto muy directo con los que “padecemos” la clase: Otra es la vida ahí en la sala. Yo me imagino estando con mis alumnos cuando estoy organizando, cómo ellos lo recibirían, los contenidos, las actividades, los textos

E: ¿En términos de que sea significativo para los alumnos?

Entrevistado 1: Claro en términos de que sea significativo, que les provoque enganche, que tengan algo que decir.

E: O sea, ¿tu objetivo sería como gatillar en ellos reflexión?

Entrevistado 1: Ojalá, primero gatillar en ellos que presten atención, que se dejen de maquillar, que dejen de conversar, procuro lanzar enganches, de alguna manera que ellos digan lo que está pasando adelante tiene algo que ver conmigo también. Lo primero es eso: no morir en el intento, que uno como profe salga vivo de ahí. Aunque no te maten, pero que no salgas con el espíritu roto.

Entrevistado 1: Podemos hacer una pausa.

E: Ya hagamos una pausa.

Entrevistado 1: Puedo repetirlo…

E: Ya, repítelo.

Entrevistado 1: Sí porque da contexto también eso. A ver, quiero contar como contexto general, estoy bastante decepcionado del ser docente de filosofía en los colegios, especialmente en el mundo municipal y particular subvencionado. Lo que más me complica a mí es la mala disposición del alumnado hacia el aprendizaje: Cuál es el problema, que uno lo vive en subjetivo, uno lo vive en individual, tiende a pensar, ese es otro tema fuerte para mí, que los profes están muy aislados en su quehacer, cada uno se ve solo, se ve…

E: ¿Los profes de filosofía o en general de todos'

Entrevistado 1: No todos, el profe de filosofía en particular puede ser muy solipsista. Entonces la vivencia como de una suerte de fracaso cotidiano. Eso lo encuentro fuerte y yo creo que a mí me ha pasado eso en los últimos tiempos. Perder el sentido de tu quehacer, me hace alejarme de las ganas de seguir en este esfuerzo en la educación media.

E: La pérdida de sentido ¿viene por el lado de la actitud de los alumnos hacia la educación en general?

Entrevistado 1: Claro hacia la educación en general y hacia lo que uno vive de manera individual. Uno se pregunta, "¿qué mierda estoy haciendo acá?" Cuando veo una selva allá adelante, con monos que se trepan por las ventanas de repente y digo "¿para qué?". Podría no estar y no pasaría absolutamente nada distinto.

E: Yo creo que esa reflexión de qué pasaría si yo no estuviera, es super clave en el quehacer. Cuando tú dices "no, sería peor si yo no estuviera" uno tiende a validar el hecho estar, de que lo que uno hace todavía tiene sentido. Pero si uno dice "si yo no estuviera, sería igual o mejor…" (risas).

Entrevistado 1: No, claro, yo creo que nunca sería mejor.

E: Claro porque ya habría un caos instalado.

Entrevistado 1: Podría llegar a ser igual y ahí tú estás cimentando un peldaño para el abandono, para irse, para hacer otra cosa, para cambiar de giro. Entonces, yo me pregunto hasta qué punto influye la vivencia personal con la vivencia institucional de la pérdida de la filosofía en el currículum. Yo creo que eso también está instalado en uno y funciona consciente o inconscientemente de alguna forma.

E: Y eso ¿tiene que ver algo con los contenidos? ¿Con el hecho de que los contenidos del programa o los contenidos propios de la filosofía no tienen mucha relación con lo que los chicos viven?

Entrevistado 1: Yo creo que sí. Ahora, es loco el tema… porque ¿qué tiene de significativo raíces cuadradas o cálculos de logaritmos? No tienen nada de significativo, ninguna relación con la vida del 99% de la gente: Sin embargo, están instalados ahí como algo muy importante, porque todo el sistema va hacia el éxito en la PSU, entrar a la universidad. Imagínate que nuestra asignatura fuera de la PSU, seguramente tendríamos otro estatus. Yo creo que cambiaría drásticamente y no estoy sugiriendo con esto que esa sea la respuesta pero haciendo hipótesis.

E: El contenido no es, a lo mejor el de matemáticas, el de lenguaje, no es significativo en sí mismo pero es el contexto…

Entrevistado 1: Claro, está instalado de una manera en que surge la idea, la imagen, de que es muy importante: Por la PSU, por la prueba SIMCE, todas las medidas estándar.

E: ¿Qué contenidos piensas tú que podrían llegar a ser significativos por sí mismos en una clase de filosofía?

Entrevistado 1: Fundamentalmente los que tienen que ver con ética, valores, sentido de la vida. Desarrollo de la personalidad, en la parte psicológica, desarrollo evolutivo, psicología de la adolescencia en tercero medio, me parece que esos contenidos son potentes.

E: Yo comparto contigo que la psicología, la encuentro bien… me sorprende la aceptación que tiene el programa de filosofía en los alumnos.

Entrevistado 1: ¿El de tercero?

E: sí, el de tercero

Entrevistado 1: Sí, es que desde el punto de vista de los alumnos, el programa de tercero es más cercano a lo cotidiano que el de cuarto, claramente: Por eso yo digo que en cuarto medio, se deberían enfatizar los aspectos éticos, los aspectos, todo lo que tiene que ver con moral, con valores, con autonomía, con discernimiento. Me parecen más potentes que los otros, los epistemológicos, metafísicos. Ya no me acuerdo si hay o no.

E: En la introducción sí aparece un poco de la cosa epistemológica, como un referente general.

Entrevistado 1: ¿Estás grabando?

E: Sí estoy grabando, están corriendo los minutos.

Entrevistado 1: Está bien, para que no se pierda.

E: ¿Te hago otra pregunta? ¿Qué contenidos del programas trabajas con los estudiantes de modo preferente y porqué los escoges? Bueno, ya me respondiste un poco ahora.

Entrevistado 1: Es que a mí, yo he pasado… en la universidad estaba más con un tema de la filosofía en sí misma, la filosofía por sí misma, una filosofía para filósofos. Pero resulta que la filosofía en el ámbito escolar, y cada vez más en mí, debe ser una filosofía para la vida, filosofía para las personas y no para los filósofos. Y por eso me encantó tanto la filosofía para niños, porque sentía que había una bajada. Estoy podrido con la actitud de los filósofos para los filósofos, el mundo en la torre de marfil. Esto tiene que ver con nuestro trayecto de la REPROFICH, muy fuertemente, ver cómo la gente de filosofía académica en el ámbito de la universidad no le interesa un pito lo que esté pasando en el nivel escolar, lo que es nada. Entonces esos patrones van influyendo, van picando. Y bueno, uno responde a cosas emotivas, de repente, como decía alguien "el ser humano no es racional en primera instancia", es emotivo, afectivo y lo racional viene a justificar tus decisiones emocionales.

E: Algo te iba a preguntar en relación a eso de la filosofía por la filosofía o la filosofía por la vida…

Entrevistado 1: Es que leí una frase de alguien que me gustó mucho y decía, mientras la filosofía sea una filosofía para filósofos no va a tener ninguna incidencia en el mundo real. Y yo creo que la ciencia, los saberes, son para las personas. Está bien que haya un nivel de abstracción, está bien que haya un nivel de ciencias básicas, pero lo más interesante es lo que uno hace con ello para la aplicación al mundo y a la gente:

E: Y eso, ¿Tú crees que debería ser una tarea dentro la sala de clases? ¿Presentar los conceptos más o menos abstractos, por ejemplo el de autonomía, y vincularlo con la realidad de los alumnos?

Entrevistado 1: Yo creo que uno debe hacer ese esfuerzo: mostrar lo abstracto y señalar el camino hacia lo concreto. Procurar que los alumnos enganchen con el nivel de abstracción, que es necesario, es propio de lo nuestro, pero no quedarse solo ahí. Porque si no, terminamos en una suerte de "viaje al mundo de las ideas", "viaje al mundo de las esferas celestes", y nos enajenamos de la vida. Insisto que esto tiene que ver con el concepto que yo tengo de filosofía. La filosofía es una reflexión, es una búsqueda, de orígenes, de fundamentos, y todo, pero eso tiene que tener una llegada a lo cotidiano, al mundo, al niño y la niña, que están ahí y a nosotros también como profes. Si no damos la hora. Si no nos convertimos en seres enajenados como el caso de la persona que comentábamos hace un rato, que queda como al margen…

E: En la abstracción total.

Entrevistado 1: En la abstracción total.

E: Y ese camino de vincular la filosofía y la reflexión con la vida cotidiana, con la vida de las personas. ¿tú crees que da resultado? ¿o por qué no está dando resultado? ¿por qué sigue costando hacer clase de filosofía?

Entrevistado 1: Sigue costando hacer clases de cualquier cosa. Y de la filosofía en particular por todo este plus extra que yo creo que debiera tener y resulta que el profe está, el profe en general, el 99% de los profes está en un sistema de subsistencia pedagógica, somos personas que andamos ratoneando, rastrojeando horas. Somos seres atomizados, cada uno absolutamente aislado, muy solos, muy desprotegidos, con una sensación de pérdida, completa, porque resulta que la sociedad hoy día dice que los profes son pencas, el profe ha perdido su nivel y su estatus, si es que alguna vez lo tuvo, que yo también tengo dudas sobre una supuesta época dorada de los profes, no me es tan claro. Entonces, después te tengo que contar de un grupo al que estoy yendo taller de docentes autores. (…) los profes generalmente terminan haciendo lo administrativo, haciendo la pega en vez de desarrollar la pedagogía. Uno termina respondiendo a lo que te pide la UTP, lo que te pide el orientador, si eres profesor jefe peor todavía, porque estás tironeado por fuerzas absolutamente dispares, te conviertes en mamá de tus alumnos y una mamá súper difícil porque no le podí dar cachuchazos. Entonces, se te hace la pega imposible ¿cuándo el profe se sienta, reflexiona, comparte con sus pares, puede leer? si queremos hacer una filosofía para la vida, tendríamos que sentarnos, ir a una suerte de reacondicionamiento pedagógico. Porque nosotros salimos de la universidad como minifilósofos, pseudo filósofos, cuasi filósofos, con unas pinceladitas de herramientas pedagógicos y llegamos al mundo laboral y nos encontramos con una vorágine y ahí ya empieza la subsistencia. No hay ningún espacio, mental, físico, económico, para poder trabajar una propuesta que es mucho más potente, más difícil, eso requiere de un trabajo, que no sé si ha hecho, y si alguien lo ha hecho es un iluminado, está en algún paraje por ahí, solitario. Pero el profe estándar, está tironeado porque la necesidad de trabajar, porque tiene miles de horas y no tiene tiempo para nada, porque cuando llega a la casa llega cansado a ver los Simpson. Estamos re cagados, estamos re podridos. El 90% de los profes estamos mal en ese sentido. Habrá algunos que estén en otras esferas, pero… bien por ellos…

E: Pero digamos el profe de colegio, el profe de secundaria, esa es su realidad.

Entrevistado 1: Su realidad es precaria.

E: Claro. Incluso pensando en la misma calidad de su clase, en cómo prepara su clase, en cómo planifica, en cómo corrige, en cómo produce material didáctico, yo creo que esa precariedad de tiempo…

Entrevistado 1: Se resiente todo el proceso. Si uno está en la subsistencia, si no tiene tiempo para nada, ese tema pedagógico chileno muy satánico, generalmente está concebido para pagar las horas aula. Es muy poco el profe que se le paga un poquito por el trabajo personal…

E: Tiene que ser un colegio muy preocupado por…

Entrevistado 1: Claro… que hay un mínimo. Entonces uno vive ahí en la subsistencia no más. Y eso implica precariedad en todos los ámbitos: menos tiempo para preparar clase, menos tiempo para evaluar, claro, se convierte todo en una cuestión media… como una frase que alguien dijo que me pareció muy potente, termina siendo todo una comedia. En la que los profes hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden. Porque estamos todos metidos en un sistema que es una comedia (risas). Alguien dijo y me hizo mucha fuerza.

E: ¡Qué terrible!

Entrevistado 1: Es una suerte de representación. Y lo peor es que estamos todos conscientes de eso.

E: Como que es un cinismo militante.

Entrevistado 1: Asumido. Claro porque si no haces tu papel, quedaste fuera, no tenís pega. Cagaste:

E: Volviendo a la entrevista. ¿Cuáles son las unidades que más enfatizas del programa? Creo que ya lo hemos, lo conversamos un poco.

Entrevistado 1: Claro, reforzar eso. Las que se vinculan más con el quehacer, con la vida, con la existencia.

E: ¿con la ética?

Entrevistado 1: Con la ética, con la moral.

E: Ya te había preguntado esto al principio, si identificabas alguna corriente filosófica orientadora del programa.

Entrevistado 1: Tiene unos tufillos.

E: ¿A quién te suena a ti?

Entrevistado 1: No sé si a Santo Tomás.

E: ¿A Aristóteles?

Entrevistado1: Es una línea aristotélica, como que va por ahí. Estructurada, ordenadita, me queda el gustito aquél.

E: Además, ¿qué te parecen los textos del programa? ¿Los ocupas?

Entrevistado 1: No ocupo muchos.

E: ¿Por qué?

Entrevistado 1: No me parecen muy pertinentes. No me ayudan en lo que yo pretendo. Entonces, de cuarto medio, habrá treinta textos, hay cuatro o cinco que me parece que sí pueden aportar. El que yo uso harto es ese texto de Ortega y Gasset del Hombre Masa, siento que es muy aplicable hoy día. Es muy contemporáneo. Precisamente porque hace sentido, hoy día el sujeto se ha convertido en un hombre masa, en sentido orteguiano, un sujeto que no tiene ni una idea, pero que repite prejuicios y opiniones. Es un sujeto que emite opiniones no más pero no…

E: ¿No fundamenta?

Entrevistado 1: No hace elaboración.

E: Haciendo una división, o tratando de hacer una división, entre una mirada didáctica de los textos del programa y una mirada ética del programa. ¿Los textos que tú seleccionas los seleccionas porque el grado de abstracción es asequible a los alumnos o porque éticamente son significativo para lo que tú quieres hacer?

Entrevistado 1: Idealmente procuraría un encuentro entre los dos criterios, que no es muy fácil.

E: Ya, ya.

Entrevistado 1: Pero resulta que si yo veo que un chico de cuarto medio, con su capacidad, no va a entender mucho, o al final voy a terminar leyendo yo por él, mejor no lo aplico, derechamente.: Si veo que hay un nivel que ellos puedan comprender y que hay desafíos que sí puedan lograr, ahí sí. Entonces creo que primero lo didáctico.

E: ¿Primero los grados de abstracción?

Entrevistado 1: Claro, por mucho que a mí me guste el texto si noto que no hace sentido y si noto que no va a ser algo aprovechado por el alumno, creo que no. Es decir, la clase de filosofía es para los alumnos, no es para mí.

E: Claro

Entrevistado 1: Porque por ahí todavía dicen algunos… yo escucho, siempre que llego a un colegio, no sé si te ha pasado, dicen que el profesor de filosofía anterior era muy malo. Los alumnos siempre dicen eso. Entonces yo les digo a los alumnos, “ah! Entonces cuando yo me vaya van a decir que yo era malo”, “no” me dicen, “Ud. no”. Son muy divertidos los chiquillos. Entonces uno dice, ¿y por qué? Y ellos dicen: “porque hablaba no más, puro hablaba solo”. Él estaba super entretenido con lo que hablaba pero nadie pescaba. Yo creo que ahí está esta cosa, de esa filosofía que es para ti no más.

E: ¿La académica?

Entrevistado 1: La académica… incluso yo podría decir que está bien, si yo no estoy per se en contra de la exposición o del concepto abstracto. Si eso tiene un papel

dentro de los procesos de enseñanza, y se supone que tenemos que fomentar el nivel de abstracción y tirar para arriba las búsquedas, etcétera. Pero eso lo tienen que hacer los niños, no uno, no ir a ejercitarse uno. Porque si no pasa eso que decías tú con lo del profesor en el magister que va a hablar de él.

E: No, no tiene ningún grado de significatividad para los chicos.

Entrevistado 1: No pasa nada.

E: Ya ¿ante esta orientación del programa que podríamos llamar…

Entrevistado 1: Tufillo aristotélico tomista

E: … Tufillo aristotélico tomista, y yo le pondría también académico. Porque los textos, no sé si compartes la idea también, de que son excesivamente filosóficos…

Entrevistado 1: Hay un texto de Locke ahí, tremendamente largo, que queda tan claro que al sujeto que hizo la selección le encanta Locke: Pero que no dice nada. Cinco o seis páginas de Locke, podríamos haber puesto un texto de Kalil Gihbran, algo bonito, esas cuestiones que aparecen en Internet, pero no un texto de Locke de cinco páginas…

E: ¿Cuál es tú posición ante eso? ¿Qué accionar sigues ante esa orientación?

Entrevistado1: Yo hago una selección de lo que hay ahí y cosas que me parecen pertinentes de otras fuentes las voy seleccionando.

E: Ya ¿qué otras fuentes?

Entrevistado 1: A ver textos de filósofos que a mí me gustan o interesan o pienso que pueden dar visiones como desde distintos prismas.

E: ¿Cómo quién, por ejemplo?

Entrevistado 1: Como Nietzsche, San Agustín, algún contemporáneo, algo de Sartre:

E: Utilizas filósofos y ¿utilizas manuales?

Entrevistado 1: No, con los alumnos no. Yo tengo algunos manuales. Hay una manual que considero muy bueno que es el de César Tejedor, pero yo saco extractos de eso para las clases y cuando puedo lo multicopio para los alumnos. Pero no es el manual del curso, sino que saco cosas que me parecen buenas de ahí.

E: Y ¿tú elaboras tus propios textos? Por ejemplo cuando tienes que hacer una guía ¿cómo lo haces?

Entrevistado 1: Casi nunca. Estoy recordando que la única vez que hice un texto sistemático para un curso lo hice para educación de adultos. Hice una guía como de diez páginas que pretendía ser de aprendizaje y autoaprendizaje, con ejercicios… no

sé si te sirva, te la puedo pasar. Esa fue la única vez que hice textos con ese propósito.

E: De tu autoría.

Entrevistado 1: De mi autoría.

E: Pero en otro contexto que tengas que preparar una guía ¿cómo preparas la guía? ¿Con el filósofo, con el manual más el filósofo…?

Entrevistado 1: Voy combinando. Los textos son transcripciones literales, generalmente, extractos. Y las indicaciones las agrego yo según me parece necesario y pertinente, pero lo filosófico lo dejo a cargo del autor. Yo no le meto mano, obvio. A partir del texto, algunas actividades, indicaciones, preguntas, fíjese en esto, palabras de vocabulario, algún ejercicio con desafíos prácticos.

E: ¿Utilizas prensa?

Entrevistado 1: Muy poco. Esporádico. No tengo un uso sistemático ni habitual de la prensa. Las pocas veces que la he utilizado ha sido por temas emergentes.

E: ¿Qué valor le das al diálogo en la clase?

Entrevistado 1: Yo le doy un alto valor. Sin embargo, en la práctica, se ve minimizado por las condiciones que comentábamos recién de lo que significa la clase en términos concretos. Una deprivación del diálogo, o un diálogo que se convierte en diálogo entre dos o de un grupito pequeño. Es la típica, que uno ve que aquí hay gente que le está presentando atención, por atrás está “el bar de la Guerra de las Galaxias” (risas), (…).

E: Me quedan tres preguntas. ¿De qué modo la gestión pedagógica de tu establecimiento permite o inhibe la flexibilidad con la que tú trabajas el programa?

Entrevistado 1: Yo no le podría echar la culpa a nadie externo. Prácticamente no recuerdo en 22 años de pedagogía que me hayan hecho un planteamiento ¿cómo se podría decir?

E: ¿Jerárquico?

Entrevistado 1: Jerárquico o censurador…

E: O sea ¿el que decide qué se enseña en la hora de filosofía…?

Entrevistado 1: Sí, el que decide qué se enseña soy yo. En el 100% yo diría de mi vida pedagógica. A veces he tenido problemas más prácticos, no sé, que me digan, yo no recuerdo que me hayan cuestionado nunca un contenido, un autor o un texto, sí recuerdo que me hayan cuestionado “profesor ¿por qué va a ver una película?”, “profesor, ¿por qué los niños salieron?” “¿por qué Ud. está haciendo ese trabajo en grupo y no individual?” Cosas, que son de un segundo nivel que casi siempre

apuntan al concepto de disciplina. O que hay gente que veía que la película era un pasatiempo. Ojo que de repente sí puede ser, o sea, yo tengo que reconocer que a veces he estado tan podrido, o no he preparado una clase, o los cabros son tan desordenados, que buscando he metido la película, pero aún así, trato de que hagan un trabajo, que respondan un cuestionario, nunca la película por la película. Nunca el pasatiempo. Pero en lo que tú me dices, en cuanto al contenido o la línea de los autores, no recuerdo que me hayan cuestionado la orientación, al final decido yo.

E: La otra pregunta que me queda es ¿qué te parecen los otros componentes del programa, los objetivos, las actividades?

Entrevistado 1: Yo no estoy en condiciones de hacer una crítica negativa. Siento que los objetivos, en general, están bien intencionados. El gran choque en la educación chilena es entre lo teórico, los objetivos y todo eso, son documentos teóricos, hermosos, muy bien cuidados, muy bien redactados, pero en la bajada al mundo real, ahí queda la escoba.

E: ¿En las actividades?

Entrevistado 1: No, este magma raro de sin sentido, de lo que comentábamos hace rato, de la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje en general y ahí caemos nosotros en la clase nuestra. Yo creo que los objetivos no están mal. Esa discusión que vivimos nosotros como Red de Profesores de Filosofía, cuando XXX contaba que un profe dijo “bueno y qué tanto con los programas si al final los profes hacen lo que quieren…”. Yo creo que no dejaba de tener razón lo que dijo ese profe, el programa es un orientador, es un índice de contenidos, pero la cosa práctica al final la lleva uno. Yo he tenido esa posibilidad. Entonces no estoy en condiciones de hacer una crítica muy fundada de los objetivos. Que yo recuerde los objetivos dicen que buscan la reflexión, la mirada crítica, que ciudadanos conscientes, no podría clasificar que esos objetivos sean malos, tal vez falte algo, pero no podría decir qué falta. Pero lo que hay no me parece criticable, si hay vacíos…

E: Y ¿las actividades?

Entrevistado 1: Pareciera haber un espectro de actividades muy interesantes pero muy centradas en “frente a esto conversemos”, “frente a esto demos una opinión”, pero falta algo más lúdico tal vez. Una cosa con más conexión con otras asignaturas quizás Están muy centradas en “texto”, “diálogo”, “conversación”, “conclusión”. Esa es la apariencia que me va quedando. Ahora a mí no me complica mucho porque soy capaz de generar y ofrecer otras alternativas también.

E: Tú ¿estructuras tus unidades semestralmente, anualmente? ¿Mentalmente o en papel también?

Entrevistado 1: En papel por una obligación administrativa. Pero procuro hacer también una ordenación básica general.

E: Y ¿en esa estructura de las unidades tiendes a repetir una misma secuencia o vas variando? ¿Me entiendes la pregunta?

Entrevistado 1: Voy variando, puedo partir por un énfasis más práctico, más de actividad. No tiene porqué ser la misma lógica siempre, la taxonomía "pápápá"; no, yo creo que me doy espacios para ir culebreando, nunca tan rígido.

E: ¿Porque esa es una crítica que le hacen a los textos de estudios, por ejemplo?

Entrevistado 1: Siempre la misma secuencia.

E: Claro, presentación, análisis, aplicación, entonces es interesante ver cómo los profes en general somos mucho más…

Entrevistado 1: Más sueltos. Es más, muchas veces en el papel que te piden el colegio lo plantea ordenadito, pero en la vivencia cotidiana hace saltos para atrás para adelante…

E: Incorpora elementos.

Entrevistado 1: Claro muchas veces uno tiene que incorporar cuestiones emergentes, que están pasando ahí mismo.

E: Yo creo que están todas las preguntas realizadas. Lo que sí me quedó gustando, es lo que reflexionabas antes de empezar a grabar…

Entrevistado 1: ¿Qué cosa? A ver si lo puedo repetir.

E: Lo del profe de filosofía… esa posición de los alumnos ante uno, como que uno es racional y cómo esa pérdida de la capacidad de, por el contexto de desorden de la sala de clases, que se pierda esa posibilidad.

Entrevistado 1: Claro, en el espacio colectivo se hace muy difícil. Pero en el espacio uno a uno hay una valoración de esa posibilidad racional, de diálogo, incluso de confianza. Una de las cosas gratas, yo creo, del proceso educativo, es cuando hay alumnos que se acercan a ti y te cuentan alguna situación difícil que están viviendo, ni siquiera buscando consejo, sino que tú los escuches. Eso ha sido muy interesante y yo me considero muy favorecido de ser una imagen que proyecta esa posibilidad de conversar, de tener oreja. Esas son como las riquezas que hacen que uno permanezca en el sistema y no llegue con una metralleta.

E: ¿Existiría como un prototipo clásico del profesor de filosofía?

Entrevistado 1: Habría que construir un prototipo. Yo creo que hay ciertas variables que se repiten. El de filosofía es un profe más consciente de su quehacer.

E: ¿Tú piensas eso?

Entrevistado 1: Yo pienso eso y por eso mismo, está más expuesto al dolor. Porque tiene una alta expectativa de lo que su asignatura, no su asignatura, su quehacer y

cuando eso no resulta: sufre, lo pasa mal. Yo creo que estoy hablando en primera persona, pero estoy tratando de hacer un truco…

E: (risas) Generalizando…

Entrevistado1: El viejo truco de la falacia. Yo pienso eso, en general el profe de filosofía es un tipo que piensa. En general todos los seres humanos piensan, pero al profe de filosofía se le encomienda, y de algún modo tenemos ese grato privilegio de ser más conscientes, eso nos hace más vulnerables.

E: ¿Con un sentido mayor de su responsabilidad?

Entrevistado 1: Claro, porque para mucha gente lo pedagógico es la pega, y para buena parte de nosotros es la pega, pero también tiene un sentido, entonces nos duele más cuando las cosas no andan bien. Y hoy día las cosas andan pésimo, entonces andamos ahí llorando por los rincones.

E: Y ¿ese sentido cuál sería, en un posteo de twitter?

Entrevistado 1: En cuántas palabras máximas?

E: En 100.

Entrevistado 1: No, yo valoro la síntesis, me carga la gente que habla demasiado y no dice nada. El sentido… Qué difícil, hay que dar una frase feliz…

E: ¿Hacerlos pensar?

Entrevistado 1 : Sí, por una parte hacerlos pensar, que se quieran a sí mismos, que se sientan importantes, que sepan que ellos también pueden construir un mundo, que sean propositivos, que sean resilientes. Son varias cosas.

E: Es harto.

Entrevistado 1: Es mucho, de repente es demasiado.

E: Y como bien afectivo lo veo yo, y político también.

Entrevistado 1: Absolutamente. Si es que el mundo político que Chile está viviendo es absolutamente enferma, irracional, es una locura con patas, entonces, entrar a esas mentes que además, los cabros están conectados a sus celulares, a sus audífonos, a toda una tecnología de alguna forma los distrae mucho también. Yo creo que el adolescente no siempre es capaz de distinguir el recurso técnico, la ayuda, de un fin en sí mismo. O sea hay mucha gente ensimismada en el computador, o en el audífono, o el teléfono, me preocupa. El medio se ha convertido en el fin.

Entrevistado 2
Fecha: 9 de septiembre de 2009

E: Primero te voy a pedir que te presentes.

Entrevistado 2: Mi nombre es XXX, tengo 38 años, soy profesor de filosofía egresado en el año 1944 (broma), titulado el año 1995, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Soy profesor del XXX desde alrededor de 12 +o 13 años.

E: Ya. ¿Participaste alguna vez en la Red de Profesores de Filosofía?

Entrevistado 2: Sí participé, no voy a decir activamente porque siempre hay unos que participan más activamente que otros, pero bajo el contexto general de la ley que intentaba eliminar y/o reducir las horas de filosofía, estuve participando activamente cuando esto se armó. Producto de los años y los hijos hubo un alejamiento de esas actividades. Pero en ese tiempo, fue bastante importante estar ahí.

E: Importante fue. El otro día estuve con XXX, uno de los cabecillas del movimiento y me contaba que se había desgranado el asunto de la Red de profesores. Yo pienso que se puede reactivar ahora con el cambio curricular que va a haber. Viene un cambio curricular. Ya, vamos a empezar con las preguntas del guión. Para empezar me gustaría que describieras de qué modo utilizas el programa de filosofía de NM4 para planificar tus clases.

Entrevistado 2: La nomenclatura NM4, el cuatro ¿se refiere a?

E: A media, a cuarto medio.

Entrevistado 2: A cuarto medio en particular. La verdad es que en función de las clases que yo hago en el colegio, tengo la fortuna, por decirlo de alguna manera, de trabajar también en educación superior, en un Instituto Profesional específicamente. Y eso me ha dado luces de conocer harto sobre educación y he considerado que el programa de cuarto medio, si bien es bueno, creo que es demasiado limitado en términos de lo que la educación superior, después, exige. Así que he hecho una suerte de mix, cosa que el colegio me ha también permitido, y que si bien pasar ética lo hago no de manera muy abstracta y no de manera muy profunda, será un quinto de la parte, si es que el tiempo me lo permite. Y lo he focalizado más en lo que es la parte de metodología de la investigación, si tú quieres filosofía de las ciencias, terminología más técnica, terminología más de investigación, porque son conceptos o ideas que considero que a los estudiantes de cuarto medio le van a servir mucho más que el programa de ética en función de una proyección académica en términos de educación superior. Como dije anteriormente, considerando en que trabajo en eso y considerando que eso me ha permitido tener conocimiento que todos los estudiantes que tengan una proyección académica, independiente de lo que vayan a estudiar, esos conceptos que implican metodología de la investigación, que implican filosofía de las ciencias, le van a servir. Como buen profesor de filosofía: “raya pa’ la

suma. Será un quinto del programa. La quinta parte que paso en función de lo que te acabo de señalar.

E: Esta es una realidad que XXX me había comentado algo, pero yo no lo había racionalizado y en realidad la mayoría de las preguntas está enfocada al trabajo que el profesor hace con el programa, por lo tanto me parece super interesante que tú de este conglomerado elijas un quinto. Voy a ahondar en lo que haces con el quinto y también voy a ahondar en lo que haces con lo otro. En relación al programa ¿qué te parece? ¿Qué opinión te merece el programa?

Entrevistado 2: A ver, en sí mismo es super interesante, hay una serie de conceptos importantísimos que manejar, más hoy en día en términos de la realidad política, económica, social, llámese Globalización, cosa que uno no vivió, es importante que lo sepan porque hay una serie de valores que se han perdido, pero considero que es muy poco aterrizado el programa, es muy poco pragmático, es muy abstracto, es mucha idea, es muy platónico. Y es poco aristotélico, para utilizar a los clásicos. Es interesante, pero lo consideraría mucho más interesante si esto fuera parte de un plan electivo, no del plan obligatorio.

E: Ya, ¿y qué te parece la posibilidad de que el profesor de filosofía decida si aplica o no el programa? ¿Lo consideras un privilegio, lo consideras lo que debería ser?

Entrevistado 2: Lo consideraría en función del tipo de educación y el tipo de colegio en el cual se trabaje. Me explico, tengo colegas, palabra que no me gusta, compañeros de trabajo, otros profes de filosofía que trabajan en colegios técnico profesionales, por ejemplo, y que por ende la formación va dirigida directamente a que el muchacho salga y entre, idealmente, al mundo del trabajo después de su práctica, si todo resulta bien. Y, en este contexto, considero que pasar ética, porque para mí el programa es ética, principalmente en términos muy simples, si se hace con una visión de ética laboral, fantástico, le va a servir un montón. Distinta es la realidad en la cual es el colegio donde trabaja XXX, Liceo X, en la cual los muchachos, también uno conociendo el sustento económico de sus padres, sabe que de alguna u otra manera, tienen, en términos generales, al menos opción a un Centro de Formación Técnica, tienen posibilidad de continuar estudiando. Un porcentaje también tienen los recursos, las notas, las proyecciones que uno pueda hacer, aunque siempre puede cambiar, que pueden continuar en universidades y otros pueden, también, continuar en institutos profesionales. Entonces considero que el programa sirve, tal vez, en determinados contextos.

E: ¿Qué contenidos del programa piensas tú que se pueden trabajar con los chiquillos? Que cumplan ese requisito de no estar tan abstractos, por ejemplo.

Entrevistado 2: Mmm.

E: ¿cuáles ves tú de los que ves?

Entrevistado 2: Ética social, ética social y ética laboral, porque de alguna u otra manera, el muchacho de cuarto va, para bien o para mal, va para allá. Son conceptos que son súper interesantes de saber y que son súper importantes y, en

términos si se quiere, hasta un poquito idealista, son ellos el futuro, son ellos quienes que la van a llevar. Y en función de eso quienes en diez, quince años más, van a dirigir ciertas cosas, y es súper importante que tengan ciertos conceptos, éticos y morales y de rectitud, no de moralina, no confundir, de tal manera de que sepan como dirigir el lugar, como aplicar estos principios en los lugares donde van a trabajar principalmente. Porque este tema de la globalización llegó como un boom, sumamente fuerte, a lo que es el ámbito laboral que es para donde todos vamos, reitero siempre estoy mirando hacia allá, en términos económicos, pero no estuvo la parte ética y moral que es sumamente importante, y la estamos metiendo ahora y más menos. "profesores de filosofía; ¡háganse cargo de esto! ¡ahora!" Creo que debiera de verse en términos de una política macro de educación, haber sido quizás más visionario y creo que no hay que ser muy inteligente para esto, y haber metido la parte ética cuando se vio que este tema de la globalización venía, pero que viniera de antes acompañado. Entonces, creo que el profesor tiene una responsabilidad súper grande, principalmente en los colegios de estrato medio-bajo. A ese nivel lo veo más útil.

E: Ética social, ética aplicada a lo laboral, o sea una ética aplicada. ¿Y qué pasa con la abstracción? ¿Consideras que es una responsabilidad tuya contribuir a…?

Entrevistado 2: Sí, de todas maneras. Pero considero, si es que va dirigido a lo de cuarto, pero teniendo la ventaja que puedes trabajar en tercero o cuarto, creo que puedes trabajar muy bien el tema de la abstracción inclusive con psicología. Como parte con psicología. Creo que lo puedes trabajar desde eso, si es que me puedo escapar un poquito al tema.

E: Sí, dale.

Entrevistado 2: Pero, el programa de tercero lo encuentro super entretenido, super aterrizado. Hay cosas que hay que pasar como rápido porque el tema de percepción, de memoria, es como interesante, se puede hacer harto, pero hay otros contenidos que ayudan mucho más. Pero en fin, considero que entrar de lleno a la psicología es como delicado, y creo que hay que hacer como una introducción a la filosofía, si tú quieres de un semestre, hacer harto taller, harta abstracción, el cabro está menos contaminado en tercero medio, está menos preocupado de la PSU, entonces considero que ahí se puede hacer. Y, modestia aparte, ahí hago un trabajo más de abstracción. Después en el segundo semestre, harta psicología, harto taller…

E: Y este trabajo de abstracción ¿qué instrumentos utilizas?

Entrevistado 2: Discusiones. Discusiones socializadas, si uno motiva al cabro, el cabro de tercero participa harto, está ávido de una asignatura que es media nueva, que es media rara, que es media loca, que sabe que le va a dar la posibilidad de opinar. Y ese tema hay que aprovecharlo.

E: Y a nivel de contenido ¿trabajas algún contenido en esa inducción?

Entrevistado 2: Sí, trabajo el tema clásico de lo que es la introducción a la filosofía, desde donde parte la filosofía,…

E: ¿Presocráticos?

Entrevistado 2: Fíjate que no tanto en términos de autores sino que en términos de hechos. La clásica división que uno le enseñan, que la filosofía nace de la admiración, de admirarse del mundo, de lo más simple, del hecho que estes simplemente vivo, que para muchos las cosas pasan porque sí y no son capaces de mirar un poquito más allá, qué pasa con nuestro entorno, que la vida, en fin, cosas muy, muy simples, te insisto el simple hecho de existir. Y los chiquillos de este colegio, esa es una gran ventaja, enganchan mucho, enganchan demasiado y después uno los va direccionando, claro con la parte más fome, con el concepto, con la terminología técnica, con las ideas, pero enganchan bien.

E: Eso que tú llamas "más fome", terminología, concepto ¿cuál es tu posición ante eso? ¿Es tarea del profesor?

Entrevistado 2: Es sumamente necesario, sumamente necesario, porque soy un convencido de que así como está mal dicho el dicho "una imagen vale más que mil palabras", porque en realidad eso fue cambiado, el origen es "una palabra vale más que mil imágenes", considero que es súper importante porque en definitiva, la visión del mundo te la da, y se amplía, y tú conoces más en función de la cantidad de términos que tú manejes. Entre menos términos conoces la visión del mundo se te reduce y por ende el mundo se te reduce. Así es que para mí es súper importante. Nosotros estamos trabajando aquí en el colegio hace algunos años con, (que hablo harto pero quiero aprovechar lo máximo posible tu trabajo), con las planificaciones en T, más allá de las críticas que se le pueda hacer. Y este tema de trabajar con lo que antes se llamaban objetivos, que ahora se llaman capacidades y destrezas, que son tecnicismos nuevos pero el alma es la misma, siempre he pensado eso. El tema, si hay una capacidad, si hay una destreza, si hay un objetivo, que para mí es sumamente importante es el vocabulario preciso, el vocabulario técnico, porque creo que ahí está el fundamento de todo. Teniendo clara una palabra, tienes claro los conceptos, tienes claras las proposiciones, tienes claras las ideas, tienes clara las visiones, las hipótesis, las teorías. Para mí eso es fundamental, saber qué significa "a priori", saber qué significa "causa", "qué significa "fundamento", saber qué significa "filo", saber qué significa "sofía", saber qué significa "psique", saber qué significa "ciencia".

E: O sea, tú igual trabajas una gama de conceptos filosóficos pero no necesariamente guiándote por el programa del Ministerio de NM4.

Entrevistado 2: Claro. Los comienzo a trabajar desde tercero. O sea, con los años de experiencia me han enseñando de alguna u otra manera es sumamente importante hacerlo en tercero. Te reitero, te vuelvo a tocar el tema, por la necesidad de que el cabro en cuarto está, para bien o para mal, contaminado con la Prueba, y es normal, en tercero están más limpios, están más llano están más sanos. Entonces ahí yo aprovecho de esa instancia de hacer una introducción a la filosofía, de tal manera que en cuarto medio ya saben que los términos, que los conceptos, que las ideas son importantes. Es un paseo más llano, es un paseo más simple.

E: Claro, tienen las herramientas. Sobre los textos del programa ¿te has metido un poco a revisarlos?

Entrevistado 2: ¿Sobre los textos de lectura obligatoria?

E: Los que propone el programa,

Entrevistado 2: La verdad es que yo no los trabajo completamente.

E: Pero ¿trabajas alguno?

Entrevistado 2: Trabajo las ideas de los textos. Trabajo la idea socrática, la idea platónica, la idea de Descartes, la idea de Popper, que no está en el programa pero considero que en términos de filosofía de las ciencias es importante, en metodología, no sé Witgenstein, Heidegger…

E: Ya, incorporas autores contemporáneos. Y los textos, por ejemplo el texto paradigmático de John Locke, que son como seis páginas. ¿Lo has visto?

Entrevistado 2: paso a John Locke, paso a Smith.

E: Pero no utilizas los textos del programa. ¿Y qué te parecen?

Entrevistado 2: Considero, una posición muy particular. Dado el número de horas, dado las actividades, dado todo el tema pragmático que significa educación, me encantaría pasarlo, pero creo que hay un factor que es el tiempo, entonces, prefiero pasar las ideas, siempre he pensado que las ideas pueden ser trabajadas tanto con un buen texto, como con una buena película, como con una buena discusión. El tema de la lectura es sin duda que es irremplazable, pero el tiempo es el que en función del número de horas que tiene XXX, una realidad particular, Liceo X, no me permite hacer mayores ahondamientos ni tiempos en que los estudiantes lean textos. La verdad es que yo los hago leer textos, pero no son los textos del programa, pero esos textos que leen están inscritos, de alguna u otra manera, o nos desviamos, en el buen sentido de la palabra, hacia los autores que propone el programa. Entonces los veo, igual de una manera más sintética y de una manera más integral. Hago mucha mezcla de autores, no veo este y después el otro, sino que hacemos continuamente comparaciones, desde partiendo de los presocráticos hasta terminando con los más actuales, en términos de, como te decía al principio, de metodología o de ciencias de la investigación.

E: Esos textos que preparas. ¿Cómo lo haces? ¿Extraes autores textuales, incorpora una elaboración tuya?

Entrevistado 2: Sí, tú los has dicho. Autores, hay un texto de fenomenología del conocimiento, de Husserl creo, (…), preparo yo una de ensayo que tengo una mezcla de Heidegger, con Sartre, con Platón, para hacer una introducción a la filosofía en tercero. Documentos de los cuales extraigo ideas, con imágenes, trabajo mucho con películas, y sí, como bien dices, tú, una mezcla de textos en bruto tal cual están y pequeños textos que he elaborado yo y que los trabajo en clases. Yo

también soy súper partidario de este tema de la Jornada Escolar Completa que en general no comparto para nada, independiente de los beneficios que pueda tener para los profesores. Es bueno, sin duda, pero viéndolo desde otro ámbito… Un texto implica que el estudiante lea en su casa, y yo soy súper respetuoso de los tiempos de la privacidad, de los tiempos de ocio, como buen profe de filosofía, y considero que tú cuando trabajas con mucho texto le estás pidiendo al estudiante que lea en su casa después que llega a las cinco, seis de la tarde, siete de la tarde en muchos casos. Y en ese sentido, estoy más dispuesto a sacarle el jugo a los 45 minutos, cuando es una hora, a la hora y media de clase, en clase, en el aula, que quede ahí. Entonces, pensando en la Jornada Escolar Completa, considero que si tuviese el tiempo de pasar todos los libros, es viable, pero es poco humano.

E: ¿Sobre qué contenidos del programa trabajas? Me dijiste Ética social. Sobre la secuencia del programa. Obviamente tú no la sigues y tampoco la reordenas sino que…

Entrevistado 2: Hay una reestructuración si se quiere, pero hacerla de forma lineal, no.

E: ¿Identificas alguna corriente filosófica predominante en le programa NM4?

Entrevistado 2: No, no.

E: Eso que señalaste recién que lo encontrabas muy platónico. Que lo encontrabas muy platónico…

Entrevistado 2: Sí por eso te decía, mucho concepto, demasiada abstracción y poco aterrizaje. Y poco aterrizaje forzoso. Es decir, cuestiones contingentes, cuestiones sumamente prácticas, siempre pensando en el tema del trabajo,

E: ¿Eso es lo que falta en el programa?

Entrevistado 2: Eso es lo que falta en el programa, eso es algo que yo echo mucho de menos en el programa. Me recuerdo, siempre muy claramente, cuando tuve la suerte de asistir a algunas ponencias de exposiciones de reformas laborales, en términos globales, no solo educacionales. Cuando se mencionaba el tema, somos muy buenos como sociedad para los eufemismos, cuando hablaban de que este concepto de la globalización implicaba una movilidad social y que significaba que el trabajador iba a estar un tiempo en una empresa, después en otra, eso no me gustó. Entonces, hay un concepto de trasfondo en que claro, la globalización, la movilidad social, la movilidad laboral, de que los trabajos ahora van a ser más esporádicos pero siempre van a haber trabajos, un mundo feliz. Pero que en definitiva no era tan feliz porque en definitiva significaba qué compromiso adquieres tú si esto se da en una empresa, independiente del rubro en el cual trabajes, en el cual te estás moviendo continuamente, dónde está el nivel de compromiso, dónde está el nivel de identificación. Esto es como un pololeo, si no hay tiempo no te afiatas, no generas lazos. Entonces, todo esto, pero dónde estaban los conceptos, dónde estaba el compromiso, dónde está la identificación, dónde está la responsabilidad, y ahí echaba conceptos éticos y morales de menos. Porque considero que de manera

natural se dan cuando tú estás en el colegio, cuando tú estás en la universidad. A veces creo que no hace falta ni que te lo enseñen, funcionan casi inconscientes, pero están ahí, hay compromiso, hay lealtad, hay compañerismo, hay trabajo en equipo…

E: Hay como un background ético…

Entrevistado 2: Sumamente grande en función de la edad que tienen, pero eso mismo no han sido capaces de plasmarlo a un tema laboral.

E: Tú le ves como una deficiencia del ministerio, del programa, la incapacidad de…

Entrevistado 2: Sí. Por eso te digo que habla de contextos súper importantes y que son sumamente aterrizados. O más bien, que el profesor de un colegio técnico profesional tiene que aterrizarlo porque tiene la realidad laboral del cabro a la vuelta de la esquina.

E: Pero en sí mismos ¿son muy abstractos?

Entrevistado 2: Son muy abstractos. Y los ejemplos que te dan para situaciones, son ejemplos, pero no los encuentro, cercanos a la realidad contingente de nuestros alumnos.

E: Y, en relación a esta orientación platónica y abstracta del programa, tú posición ¿cómo la podrías verbalizar? ¿Qué haces tú ante esa abstracción? Aunque ya lo hayas dicho.

Entrevistado 2: Aterrizarla continuamente. Hacerla práctica continuamente. Llevarla a situaciones cotidianas, sociales, globales, digo cotidianas de todos los días, sociales que involucren no solo a mi familia sino que el lugar donde vivo, y globales en términos de lo que es una ciudad, de lo que es un país, de lo que es el contexto macro donde me muevo y apuntando a lo laboral siempre.

E: Y eso ¿por qué lo ves como una necesidad de tus alumnos?

Entrevistado 2: Porque lo veo como una necesidad imperiosa social.

E: Ya, una necesidad social.

Entrevistado 2: O sea tú hoy día haces una pequeña encuesta como un vil observador fenomenológico, tratando de abrir los ojos un poquito más y tú ves que la gente en sus trabajos está descontenta, está descontenta, y empiezas a ver, y en buen chileno, es porque la gente por (…) sus compañero es chueco y es chueco porque hay una falta de moral laboral, y el tema es tu casa, es tu isla. Hay un desapego a tu lugar de trabajo grandísimo y lo encuentro, puede ser alaraco, y lo encuentro hasta penoso. Tú vas y la gente se queja, pero de lo primero que se queja es de su trabajo, no se queja ni de su familia, o si se queja lo hace después, no se queja de sus hijos, o si se queja lo hace después. No se queja de lo que gana, o si se queja lo hace después. No se queja de lo que tiene o no tiene y si lo hace lo hace

después. Pero el tema del trabajo es complicado, es ahí donde veo que hay una carencia, hay una falencia, hay una pobreza grandísima.

E: Y… en relación a las fuentes que tú ocupas para trabajar contenidos de filosofía. ¿Ocupas prensa, ocupas manuales de filosofía?

Entrevistado 2: Manuales no, ocupa harta prensa. Ocupo prensa, ocupo noticias.

E: ¿Y cómo la trabajas, llevas la noticia a la sala?

Entrevistado 2: Ocupo publicidad… publicidad visual. Sí la llevo a la sala, llevo diarios, comerciales, propagandas grabadas, las vinculamos con algún tema. Problemáticas sociales. Harta película.

E: A ver ¿recurres a otras fuentes para planificar fuera del marco curricular obligatorio? Fuera del programa ¿recurres a otras fuentes? ¿Cómo planificas tú?

Entrevistado 2: Sí, planifico, bueno leo harto, veo harta revista, hojeo revistas, hojeo diarios… hojeo una serie de… veo muchas cosas, ocupo harto la visión, hablando de abstracción. Planifico también en función de cosas nuevas, de lo que leí. O bien la planificación ya está hecha y meto un tema, improviso harto. Improviso bastante, pero siempre con una estructura, soy sumamente estructurado. Esto es lo nuevo, el contenido cambia pero la estructura la mantengo. Y sí muchas cosas, mucho acontecer contingente, hasta que, hablando de ciencia, hablando diario, pelando a La Cuarta, pelando a Las Últimas, diciéndoles inclusive lo que pasó con la Coté López y el Mago Valdivia, en fin, cosas contingentes, trato de llevarlo todo a realidades puntuales pero con la conceptualización seria filosófica o psicológica que corresponda.

E: Ya te quiero hacer dos preguntas más. Una que tiene que ver con el nivel estructural de tu colegio. ¿Quién decide qué se enseña en la hora de filosofía? ¿La UTP, tú?

Entrevistado 2: Quien decide es la UTP, o sea, el objetivo de acá del colegio es que se pase el programa oficial.

E: Ya, eso es a nivel prescriptivo.

Entrevistado 2: Eso es el alma mater. Partiendo de eso, y sin perder los objetivos genéricos del programa oficial, también uno puede hacer innovaciones sin perder la estructura y también uno puede responder, generar instancias en función de las necesidades de los estudiantes.

E: Ya, me quedo con lo primero que tú dijiste “uno puede hacer innovaciones sin perder la estructura” ¿cómo?

Entrevistado 2: Con otros textos.

E: Ah! Ya, o sea mantienes la correlación de…

Entrevistado 2: Claro, se mantiene el sentido, se mantiene la línea, el ferrocarril va siempre por la misma línea, pero al ferrocarril le puedes echar maletas, sacar maletas, sacar las maletas negras y pones rojas…

E: Y esa estructura que mantienes ¿cuál sería? ¿Cómo la podrías tú describir?

Entrevistado 2: En términos del orden, de los objetivos, el norte, el horizonte es siempre el mismo.

E: O sea tú los objetivos del programa los consideras válidos.

Entrevistado 2: Sí, sí. Es paradojal, muchos de los objetivos de cuarto medio, como estamos en cuarto, son buenísimos, pero creo que habría métodos más prácticos para lograrlos de mejor manera.

E: Métodos y contenidos que tú vas cambiando y mantienes los objetivos. Qué interesante. Ya ahora me quiero meter un poco en esta parcela de innovación que tú haces. Conservas los objetivos del programa, esa sería tu estructura, les vas poniendo otros contenidos y ¿qué haces, qué contenidos incorporas? Por ejemplo, descríbeme un año clásico del nivel NM4, de cuarto medio.

Entrevistado 2: Contenidos. El primer semestre, hago lógica formal, las reglas del razonamiento, silogismos, inferencia mediata, inmediata, lo que es un, concepto, un término, lo que es un juicio, una proposición, etc. que está dentro del plan electivo y es ahí donde yo veo la paradoja considero que si bien para el alumno es fome, latoso, siempre he tenido súper claro el tema del seguimiento y es bueno cuando tú escuchas de los estudiantes que están en universidades: era fome pero pucha que sirve. Pucha que sirve para trabajar, pucha que sirve la lógica para hacer síntesis, pucha sirve para esto y pucha que sirve para lo otro, es importante escuchar cuando un profesor está hablando y te das cuenta de que cayó en una contradicción. Entonces, uno salta y hace la pregunta inmediatamente: “quiero que me lo aclare”. Ahí considero que hay un cambio radical porque me he dado cuenta de que lógica formal está en el electivo es sumamente importante, es súper importante en términos de estructura mental, porque creo que es lo que hace falta. Lógica mental, estructura mental para todo. Hasta donde yo sé al menos, los temas de lógica hasta el día de hoy no han cambiado, y eso se mantiene, como dos más dos son cuatro. Entonces eso ya para mí es un cambio radical. Ahora, paradojalmente eso está en tercero medio.

E: ¿El electivo?

Entrevistado 2: El electivo es de tercero. Y ahí entramos en las paradojas y son cosas que a veces uno tiene por fortuna que decidir, lo hago en cuarto porque considero que la asignatura en tercero medio ya es nueva, ya es distinta, ya hay una serie de conceptos que los cabros no cachan y (…) hay que irse piano-piano. Y en cuarto, tú ya los tuviste, ya los criaste, ya los amamantaste poco menos, entonces, ya están en condiciones y saben que lo que se viene es más duro. Es más duro, pero lo toman como duro, pero lo toman bien.

E: Y ¿qué diferencia ves entre trabajar la abstracción desde la lógica y desde la ética? ¿Por qué la abstracción en lógica sí y la abstracción en la ética suena muy árido?

Entrevistado 2: Porque considero que para tener una clara abstracción los conceptos… así como para tener una visión de mundo amplia tienes que conocer más términos, más conceptos. De la misma manera considero que no hay buena abstracción si es que no hay buena lógica, ahí le creo muchísimo a don Aristóteles, la lógica formal es… es árida, es todo lo que quieras, pero recurriendo a Kant, la filosofía es lo más útil que hay, sirve muchísimo, entonces, creo que haces buenas abstracciones si antes que todo tienes claro los esquemas de la razón, como funciona, como no caer en contradicción, como argumentar, como unir A con B. Considero que en definitiva no puedes hacer nada. En tercero, es más un juego, es más conocer algo nuevo, es más la novedad.

E: Claro, descubrir.

Entrevistado 2: Es descubrir, es la magia de un contenido nuevo. Pero en cuarto no, en cuarto ya está ad portas de salir, le queda un año, "Ud. va para allá" y esto es lo que le va a servir. Un poquito más pragmático si se quiere.

E: Oye, y en relación a esta innovación que tú haces de incorporar lógica en el primer semestre. Tu Unidad Técnico Pedagógica ¿te avala en ese sentido?

Entrevistado 2: Bueno, ahí estamos en un quid, la UTP y la dirección de colegio cambió hace un par de años y el acuerdo de yo pasar este programa fue con la UTP anterior. A lo cual, en absoluto se opuso, considerando un poquito el currículum, considerando como te comentaba hace un rato, la posibilidad que he tenido de trabajar en educación superior, tanto en aula como en cuestiones de gestión. Y me lo ha permitido. Ahora estamos, el segundo semestre, tenemos que analizarlo, tenemos que conversarlo. Esto nunca tuvo ningún inconveniente con el ministerio, de hecho si lo hubiese tenido hubiese sido el primero en saberlo: "XXX, sabes que la propuesta fue rechazada", pero eso nunca ocurrió y llevo trabajando con esto hace ya casi cinco años, más menos, en función de algunos últimos cambios. Antes se veían otro contenidos, pero no hay inconveniente, y ahora, este semestre, hay que discutirlo. De hecho, la UTP quiso este año, apoyado por la dirección, pero la dirección era nueva, así que era más bien la venia, si se quiere, de comenzar a trabajar directamente, a lo cual yo me opuse y dije "no me pidan ahora, en mayo, que empiece a trabajar con el programa cuando yo ya entregué mi planificación anual, mi planificación semestrales", los objetivos, metodología, todo lo que tú quieras en términos de planificación. Porque se dieron cuenta de que XXX estaba trabajando no con el programa oficial sino que con un programa que él había creado en función de los acuerdos con la administración anterior. Se sigue trabajando y será momento de discutirlo, pero, en síntesis, considero que cuando los muchachos tienen una buena base lógica, cuando tienen la nomenclatura, la terminología científica fundamental, y es lo que yo les digo y es lo que yo creo, todo parte de las creencias y las expectativas que uno tenga en un momento uno es capaz después de leer un texto y entenderlo solo. Y después un estudiante es capaz de leer un texto

si tiene algo vinculado con ética, (…) va a tomar ese texto y lo va a leer y lo va a entender, o sea, no tuvo la necesidad de haberlo pasado en el colegio para entenderlo. Pero si no tuvo una buena base lógica, si no tuvo una buena terminología técnica, si no tuvo una buena terminología científica, si no tuvo claro un método, le vas a pasar el Condorito y no lo va a entender. Pelando un poco a (…) el otro día salía en El Mercurio dónde están las deficiencias genéricas en lo que es matemáticas y lo que es la prueba de lenguaje, que es ahí donde de uno de una u otra materia está más metido, tenía que ver con lo de la lectura. Entonces a lo que yo apunto es, O.K. no veo ética, pero después quizás vean. OK. Después quizás vean pero van a tener las herramientas para entenderlo solo. Es un poco la pega que yo intento hacer. Porque no quiero, o sea prefiero que sean personas que vayan formando su concepto ético en la educación superior pero que tengan las herramientas necesarias para hacerlo, para que sean seres súper correctos en términos morales pero que le pases un texto "x" de otra asignatura (…)

E: Oye ¿y el segundo semestre cómo lo estructuras?

Entrevistado 2: El primer semestre lógica formal, la estructura genérica, el molde y después pasamos todos los autores, si se quiere, que están metidos en el programa, partiendo por Platón, Descartes, Leibniz…

E: ¿Haces como una historia de la filosofía?

Entrevistado 2: No, hago el programa, contiene lógica, luego lógica material y luego contiene filosofía de las ciencias, qué lo que es el conocimiento. Las formas de conocer, términos como pragmatismo, dogmatismo, empirismo, y luego de tener todos esos conceptos vemos filosofía de las ciencias y cómo se debe realizar una investigación. Porque tengo muy claro que después estudien lo que estudien, los chiquillos van a tener metodología de la investigación y muchos, como dicen los cabros, cuando llegan esos textos "guatean". Y lo hago siempre con ese objetivo, dentro de las elaboraciones que hace el colegio, cuando se trabajó la visión, la misión, estaba el concepto de la proyección académica y para mí, o sea, es como una fijación, así como alguien se fija en una pelota, o una muñeca, eso a mí me llamó la atención. Y como profe de filosofía, uno no puede dejar nunca un poquito, tratando de ser objetivo la subjetividad está siempre ahí, y por mí experiencia, por el conocimiento que he logrado trabajando en educación superior es que eso me interesa, es que eso, en términos si tú quieres también en términos calóricos, o sea yo pongo los valores no tan solo con el programa, de alguna u otra manera están inmersos también. Yo, los estudiantes de cuarto medio, aquí se acostumbra que le vaya bien, que la nota… como todo colegio pero ahí yo juego un poquito y en el buen sentido de en contra, yo no hago repasos, yo dejo una hora de clases antes de una prueba para consulta de dudas, porque apelo mucho a la auto… hablando de todos estos conceptos nuevos pero que ya estaban de antes pero con otra palabra no más, "autonomía", "proactividad", "responsabilidad" apelo a esos valores pero en términos prácticos, en términos cotidianos y en el aula, no en el programa si tú quieres formalmente. Y ellos saben: "¿qué significa proactividad?" bueno, veamos… y en ese sentido, esa es la línea en términos generales el programas lógica, por los argumentos que te daba anteriormente, introducción a la teoría del conocimiento…

E: ¿Trabajas con Hessen?

Entrevistado 2: ¿Qué es el conocimiento? Trabajo con un texto, ah, no me acuerdo, pero que es muy clarito y habla de los conceptos básicos de lo que es la ciencia, de lo que es el conocimiento, de cómo funciona, de los objetivos que persigue el conocimiento. Y después termino con, bueno termino con entre comillas, con investigación científica, los pasos de la investigación científica: problema, creación de conjeturas, propuesta de hipótesis, la validación formal, la validación empírica, y si el tiempo da, cerramos con ética.

E: Ahí incorporarías ética. Ética aplicada.

Entrevistado 2: Ética aplicada, paso también conceptos formales pero ya más bien a modo de talleres, tú bien sabes que los tiempos cada vez se van acortando, los cuartos medios cada vez van terminando siempre un poquito antes.

E: Ya, yo creo que con esto estamos bien, me queda bastante clara tu estructura. Me interesaría la posibilidad de dos cosas más: una si me puedes enviar las planificaciones…

FIN GRABACIÓN.

Entrevistada 3
Fecha_09 de septiembre de 2009

E: Lo primero es presentarte la idea. Esto se marca en la tesis de magíster que yo voy a estudiar un concepto que se llama "contextualización" en profesores de filosofía. En el fondo lo que me interesa ver es qué hacen con el programa de NM4, de cuarto medio. Entonces ahí tengo 12 preguntas, vamos a ir conversando de lo que tú haces con el programa. Lo primero que me gustaría es que te presentaras.

Entrevistada 3: Bueno, soy profesora de filosofía trabajo en este momento el colegio X. Es un colegio de Providencia, un colegio particular pagado, he trabajado en diversos colegios de diferentes niveles socioeconómicos.

E: ¿Cuántos años llevas haciendo clases?

Entrevistada 3: Llevo como 10 años, más o menos.

E: ¿Qué participación tuviste en la Red de Profesores de Filosofía?

Entrevistada 3: Nada.

E: Pero ¿fuiste a alguna reunión?

Entrevistada 3: No,

E: Nunca te has vinculado.

Entrevistada 3: Me he vinculado solo por Internet.

E: Ya, pero eso me interesa también.

Entrevistada 3: Vinculación personal no he tenido, nunca he participado en una reunión de la Reprofich,

E: Ya, pero has sabido de la existencia.
Entrevistada 3: Sí, cuando más estuve contactada es cuando se dio la pelea por las horas. Cuando querían quitar una hora a filosofía, de tres a dos era lo que querían el cambio. Esa vez fue que estuve más contactada, pero así como a nivel personal no.

E: No es tan importante si participaste en las reuniones sino si sabías, si tenías alguna relación o contacto con la RED. Porque esa es una de las características del estudio, de que aunque no hayan militado en la REPROFICH que tuvieran alguna referencia.

Entrevistada 3: Ah! Sí, yo me acuerdo cuando fue todo, bueno, ¿te acuerdas tú cuando estuvimos haciendo ese perfeccionamiento? Que tú estabas súper metida en el cuento, yo me acuerdo que XXX fue y dio una charla. Como en esas cosas pero no me he metido, como dices tú, a militar en el cuento. He tenido información, me han llegado informaciones, algunas cosas.

E: Ah! Verdad, sí. Se “desgranó el choclo”. No pasó nada más. Ahora yo creo que viene el tema del ajuste curricular que viene. ¿Te suena algo?

Entrevistada 3: Bueno los ajustes curriculares del año pasado. Yo los ajustes que conozco son los ajustes curriculares en Básica. Pero los de media no los conozco.

E: Creo que hay muy poca información disponible, pero se viene para filosofía un ajuste curricular.

Entrevistada 3: Qué bueno porque encuentro que están medios añejos los programas.

E: De eso vamos a conversar. La primera pregunta es ¿de qué modo utilizas el programa de filosofía NM4 para planificar y para diseñar tu docencia?

Entrevistada 3: Cuando tú me dices “¿de qué modo?”

E: ¿Cómo lo usas?

Entrevistada 3: ¿Te estás refiriendo a qué es lo que uso, cómo lo uso, qué es lo que tomo…?

E: ¿Cómo lo usas?

Entrevistada 3: Bueno lo uso como un esqueleto. Como una estructura, yo parto de ahí. No me ciño textual a lo que aparece en los planes y programas sino que saco algunas cosas importantes, que yo considero que son más relevantes, más importantes.

E: ¿En función de qué?

Entrevistada 3: Yo creo en función de la realidad de los alumnos de tercero y cuarto. Yo creo que como del contexto de los jóvenes, de la realidad que viven los cabros de tercero y cuarto. Pensando, por ejemplo, que están ad portas a salir de doce años de enseñanza, de educación. En tercero que están con un pensamiento ya más…, que vienen de segundo de primero, con un pensamiento ya más, o que hay que desarrollar un pensamiento más abstracto.

E: Tú dices ¿Qué sea significativo vitalmente para ellos?

Entrevistada 3: Sí, que les haga sentido. Que los contenidos y las metodologías que utilicen para dar cuenta de esos contenidos sean significativos para ellos. Porque, por ejemplo, en el programa aparecen hartas actividades, tú las conoces, aparece por ejemplo una lectura de Santo Tomás o de Aristóteles, en la casa… esas cosas yo no las hago. En general no tomo en cuenta…

E: Y cuando dices que “sea significativo para ellos” ¿Que sea significativo para su construcción como individuo, para su futuro profesional…? ¿Hacia dónde apunta tu proyección de lo que ellos necesitan?

Entrevistada 3: Yo creo que apunta a que sea significativo para sus vidas personales, para su proceso de individuación, para su proceso de diferenciación también. Como que a eso apunto.

E: O sea, no es tan instrumental, en el sentido de que les sirva “para” una vida laboral…

Entrevistada 3: No, no tiene ese fin como concreto, sino que es más bien filosófico, es decir que lo que vean conmigo les haga sentido, que lo experimenten como algo que sucede en sus vidas. Que de pronto se den cuenta de que muchas de las conversaciones que tienen hay temas filosóficos tratados, que, sin embargo, no son conscientes de eso. Que cuando sienten temor frente a la muerte, eso es un tema filosófico que se puede desarrollar, del cual se puede, conversar argumentar…

E: ¿Esa es una innovación que tú haces? Por lo que yo he sabido incorporas una unidad sobre la muerte.

Entrevistada 3: Ah! Sí, en tercero medio, incorporo al final de las unidades una unidad de la muerte.

E: Volvamos al programa. ¿Qué te parece el programa? ¿Qué opinión tienes del programa?

Entrevistada 3: Ehhh… a ver, yo he estado pensando también en tercero. ¿Nos focalizamos solo en cuarto?

E: Solo en cuarto.

Entrevistada 3: Mira, el programa a mí me parece un poco seco, un poco desértico. A lo mejor, no tanto en los contenidos que plantea el programa como en las metodologías, en las didácticas que el programa plantea. Encuentro que no es un mal esqueleto, que es un esqueleto que se puede modificar y que se puede adecuar, pero, me parece un poco seco, un poco desértico, en términos didácticos, metodológicos. Y de pronto me parece que es poco acotado.

E: ¿Muy general?

Entrevistada 3: Claro … a ver no, me parece que hay hartos contenidos, entonces, de pronto, no me parece que los contenidos estén tan relacionados por ejemplo, que sean tan interdependientes. De pronto hay cambios un poco bruscos.

E: Entonces ¿tú no identificas una secuencia muy coherente en los contenidos?

Entrevistada 3: No, en términos generales no.
E: ¿Cómo los secuencias tú?

Entrevistada 3: A ver, yo parto por ejemplo en cuarto medio con el origen de la filosofía. Parto con una cuestión básica. Hago de hecho una unidad que se llama "Introducción a la Filosofía". Y en esta introducción veo de hecho el tema de los griegos, del inicio del pensamiento racional-filosófico. Pero tampoco parto así a secas, sino que hago como una mirada anterior a esta y que tiene que ver con cómo el hombre ha ido desarrollando su pensamiento, desde una cosa más básica, desde el animismo, desde el pensamiento mágico, pasando por el mítico, hasta un pensamiento más elaborado, más lógico, más racional, que es lo que se da en el siglo VI en Mileto. Bueno veo los filósofos de la naturaleza, por ejemplo, que me parece que igual es súper interesante verlos, porque yo cada vez que los veo, siento que los cabros se asombran frente a un grupo de hombres que se hicieron ciertos cuestionamientos y dieron el paso a un conocimiento científico, más elaborado, y que fue hace mucho tiempo sin ningún tipo de instrumental, sin ningún tipo de tecnologías, solamente midiendo, como Tales, la sombra de la pirámide, con cálculos… El tema de que estos tipos no solo hayan sido filósofos sino también matemáticos, o biólogos, o geógrafos o astrónomos. Me da la posibilidad de mostrarles un espectro, un mapa más amplio respecto de lo que es la filosofía. Y que se saquen el cuento de que la filosofía es un tema incomprensible o inasequible o inalcanzable. Que es como poco terrenal. Entonces, en ese sentido, partir con la historia, me facilita. Es una introducción así tal cual, una introducción al origen de la filosofía, pero no solamente en términos históricos sino de experiencias.

E: ¿Qué contenidos del programa trabajas con los estudiantes?

Entrevistada 3: Te contaba que este año tuve que hacer una adecuación de los contenidos producto de que el año pasado los chicos que hoy están en cuarto y el año pasado estaban en tercero vieron cosas súper diferentes en términos de contenidos. Dentro de esas cosas vieron harto a Nietzsche, harto a Marx, harto de filosofía oriental… entonces ellos en el fondo no vieron nada de lo que se ve en el programa de tercero. Por lo tanto que yo este año tuve que hacer una especie de mixtura entre algunos elementos de cuarto y algunos elementos que ellos el año pasado no vieron de tercero. Entonces si tú me preguntas qué es lo que he visto ¿pienso en lo que he visto este año o lo que he visto en años anteriores?

E: Yo pienso que las dos cosas. Revisemos brevemente lo que estás haciendo este año y después nos vamos a lo que es tu práctica habitual.

Entrevistada 3: Este año he visto, la primera unidad fue… no hice una introducción a la filosofía propiamente tal porque ellos ya habían visto esa materia y habían visto todo lo que es el nacimiento de la filosofía, aunque sí partí con las típicas definiciones y la primera clase fue que ellos definieran a la filosofía a partir de diferentes visiones. Que fue una introducción muy cortita, de una clase. En general cuando yo hago la Introducción a la filosofía, me demoro un poco más, unas dos o tres clases para ver bien los temas. Luego vi un tema que ellos no vieron el año pasado que son los métodos de la filosofía.

E: ¿Eso es del programa?

Entrevistada 3: Sí, eso es del programa. Cuáles son los métodos que utiliza la filosofía para poder conocer, para poder investigar, para poder argumentar, etc. ahí vi los métodos que aparecen en el programa, vi el tema de la búsqueda de supuesto, el tema del diálogo, y el tema de la argumentación, de la crítica reflexiva, etc. en general. A través de ciertas actividades lo más aterrizadas posibles, por ejemplo en el tema de la argumentación hice que los cabros escribieran cartas al director, que tomaran una temática y la desarrollaran. Les mostré diferentes ejemplos también, hicieron diálogos, en base al tema dialectico de una diálogo, la tesis y todo ese cuento. Luego de eso, vi, el problema epistemológico.

E: ¿También del programa?

Entrevistada 3: Claro, que también está en el programa. De ahí, bueno ellos ya conocían a Aristóteles y a Platón, ellos ya venían con un conocimiento de qué era el conocimiento en estos dos filósofos, entonces yo partí de este problema, como en la modernidad, entonces vi el pensamiento cartesiano y el pensamiento de Locke, que están en el programa, pero además, agregué como síntesis el pensamiento de Kant.

E: Para trabajar esos contenidos ¿trabajaste los textos que aparecen sugeridos en el programa?

Entrevistada 3: No. No…

E: ¿Por qué?

Entrevistada 3: Mira, los textos que hay en… hay unos textos de Locke que me parecen un poco extensos. En Descartes, están las Meditaciones, pero no trabajé… lo que pasa es que yo lo que hice fue un poco hacer extractos de… saqué como algunos extractos de varios libros de Descartes o Locke. Entonces hice como una especie de compendio con diferentes textos y a partir de esos textos pedía que los chicos analizaran esos párrafos de esos pequeños textos. No eran grandes textos, en general yo no trabajo “tareas para la casa”, en general eso yo no lo hago. En general, todo lo que hago lo hago en clases. Así es que si les paso un texto muy largo, en general no lo terminan, se aburren rápido. Entonces la idea es tratar de hacerlo lo más rápido posible y, claro, ahí trabajé algunos textos, y no trabajé los textos que aparecen en el programa.

E: Después de esta unidad epistemológica y de teoría del conocimiento ¿entras a la ética?

Entrevistada 3: Mira este año no alcancé a entrar a la ética. Ellos el año pasado ya habían visto algunas cosas como relativas al concepto, el problema moral y después el tema de la ética. Entonces, no lo vi porque básicamente me pidieron que después de ver el problema epistemológico me tirara y me lanzara con psicología que era lo que ellos no vieron nada el año pasado. Entonces lo que yo hice fue hacer como un puente. Vi el problema epistemológico desde la modernidad, luego me tiré con Maturana para hacer como una contextualización más contemporánea y chilena también en el tema del conocimiento en Maturana y luego me tiré, por ejemplo, en relación a este mismo problema con “los procesos cognitivos”. Hice ese puente.

Entonces me tiré desde Maturana… y ahí me metí con el tema de la Gestalt, todo ese cuento. Y ahí a partir de eso, empecé a ver como los otros tema de tercero, que son como más… y ahí terminé. Porque, además, los cabros de este colegio en cuarto están prácticamente un semestre en el colegio.

E: Y ¿ahora no estás con ellos?

Entrevistada 3: O sea, ahora la próxima semana ya no están. Entonces yo llegué en marzo, marzo, abril, mayo, junio, julio son dos semanas en que estás poniendo promedios, tomando pruebas atrasadas… chao julio. Agosto y parte de septiembre, es como un semestre. Además que igual acá le dan como caja al tema de la PSU. Entonces los cabros están una vez al mes e incluso más, con ensayos, entonces se pierden hartas clases… yo sacaba la cuenta ayer y decía "estuve solamente un semestre". En ese semestre alcancé a ver lo que te cuento.

E: Y, en general, cuando tú no tienes que hacer esta adecuación curricular que te pidieron desde tu UTP. Porque eso fue lo que te pidieron, que tú hicieras como… una mezcla, un parche… ¿qué haces?

Entrevistada 3: Claro, yo ahí por ejemplo, en cuarto, hago la Introducción, esta Introducción al origen de la filosofía, después me paso del pensamiento cosmológico al antropológico donde veo todo el tema de Sócrates, veo a Diógenes, lo veo como en contraposición y veo los cínicos, esas escuelas como más vanguardistas o más alternativas…

E: Que no está en el programa, tú lo incorporas.

Entrevistada 3: Que no están en el programa… yo lo incorporo.

E: ¿Por qué?

Entrevistada 3: Porque considero que es bueno que los cabros vean que la filosofía que ya es una moneda distinta en la realidad de las personas, también ha tenido como una historia que es más formal. ¿Me entiendes?

E: O sea…

Entrevistada 3: Como una estruc… el lado formal

E: ¿Una institucionalidad?

Entrevistada 3: Claro, porque cuando hablamos de filosofía, hablamos de Aristóteles, de Platón, de Kant, de Descartes, de Locke… hay ciertas cosas que están como súper institucionalizadas al interior de la filosofía, entonces yo como que muestro otras caritas, de tipos que han sido filósofos también y que han sido importantes, que han tenido pensamientos súper agudos y súper críticos y que sin embargo no se ven tanto, dentro de ellos por ejemplo Diógenes, … claro que no me meto un mes con el tipo pero sí por lo menos se les muestro "miren, este tipo perteneció a esta escuela" y les cuento la talla con el Alejandro Magno y como todo lo que eso significa en

términos de trasgresión. O sea, la filosofía ya es una trasgresión, en el fondo la búsqueda de sentido ya es una trasgresión porque estamos tan metidos en la cotidianidad que pensar esas cosas es como lo raro, lo otro, lo diferente, lo alternativo. Pero al interior de este pensamiento, que ya es un poco trasgresor, hay más trasgresión todavía.

E: Y tú… el criterio que estarías ocupando ahí ¿cuál sería? ¿Mostrar una diversidad más amplia?

Entrevistada 3: Sí, mostrar una diversidad más amplia, mostrar otros lados que en general no se ven. Mostrar el lado B.

E: Y eso ¿para qué?

Entrevistada 3: Para que los chicos tengan una visión más amplia, no tan formal, no tan estructuradas. Las cosas no son tan estructuradas. También hay otros pensamientos distintos, más divergentes y esos pensamientos también son súper nutritivos…

E: esto apuntaría a lo que me decías al principio que la filosofía sea una experiencia.

Entrevistada 3: Claro, porque a lo mejor si lo pensamos en términos jungeanos, sería como mostrar la sombra. Esa parte que es más insociable, de la que en general no se habla, de eso que no se ve, que está ahí, que en general negamos. Y yo creo que mostrar a estos otros tipos que han sido más trasgresores aún, es un poco mostrar esa parte y que tiene que ver con la vida propia de los cabros. Los cabros también son más trasgresores. No es una invitación a la trasgresión ni que los cabros se vuelvan… Sino que tengan herramientas de pensar, de reflexionar, que esa parte, que es humana, es súper nutritiva en el vida de una persona. Que alimenta, que etc.

E: Súper claro. Hablando de la secuencia del programa. Tú no sigues la secuencia ¿verdad?

Entrevistada 3: Como que sigo el esqueleto.

E: ¿A qué le llamas esqueleto’

Entrevistada 3: Están las unidades, yo igual me ciño por las unidades que están. Pero al interior de las unidades saco y pongo. En este caso, por ejemplo, meto a Diógenes, lo contrasto con Sócrates. Si bien Sócrates ya era un mendigo y era el moscardón de Atenas, igual es una institución dentro de la filosofía, entonces “mira, había otro que era peor…”. Entonces de ahí sigo con el problema epistemológico…

E: ¿Conceptos preliminares, o algo así?

Entrevistada 3: No pues, el problema metafísico, la pregunta por el ser.

E: Que también está en el programa.

Entrevistada 3: Ahí básicamente veo, un poco a Parménides, la pregunta que se origina en Parménides, Heráclito, les doy una vuelta por el pensamiento de Heráclito. Platón y Aristóteles, y ahí, bum cierro y después conecto eso mismo que tiene que ver, ya hay un puente ahí, que tiene que ver con el conocimiento y me lanzo al problema epistemológico. Y ahí, veo el tema de, como te decía, veo a Descartes, Locke y Kant.
E: Y ¿después de epistemología'

Entrevistada 3: Después, me paso al tema de la moral y la ética.

E: Y ahí ¿sigues la secuencia del programa?

Entrevistada 3: Sí, ahí en el tema del problema moral, lo primero que hago es ver el concepto de la acción humana. Si existen diferentes tipos de acción, la acción bella, la acción estética, la acción productiva, el trabajo. Para llegar a la acción moral. Pero hay una acción que es más específica aún de los seres humanos que es la acción moral. ¿Qué implica la acción moral? Y el desarrollo de ese tema. Y luego me lanzo al tema de la ética, parto con el tema del proceso de la socialización, el problema, no el problema, la socialización, ay, no me acuerdo… el problema de socialización…

E: ¿Instituciones?

Entrevistada 3: Claro institución, el tema, es que paso por varias cosas antes, deja acordarme. Es que como este año no lo vi.

E: ¿Libertad, determinismo?

Entrevistada 3: Sí claro, todo el tema del derecho, el Estado, justicia…

E: Sigues con la línea del programa. ¿Qué unidades del programa enfatizas más? ¿A cuál le dedicas más tiempo? Que es un indicador de énfasis.

Entrevistada 3: Mira, en general como que… bueno la primera unidad para mí es siempre más importante. A esa como que le doy más énfasis no sé si en tiempo sino en carácter. Como que le pongo color. Estás empezando, tienes que motivar y trato de hacerlo bien intenso. Y bueno la última unidad le dedico…

E: ¿La bioética?

Entrevistada 3: En general a mí siempre me ha pasado y de hecho, el tema de que como este último tiempo he estado trabajando en colegios particulares pagados, los cabros de colegios particulares pagados en general se van antes del colegio, no están hasta el último día para cobrar la subvención, entonces este año se van ya, ahora. Octubre, noviembre, diciembre, me quedo sin cuartos, lo que para mí implica 12 horas menos al tiro. Bacán. En los otros colegios, en el otro colegio que estaba también era lo mismo, entonces al final nunca alcanzo a ver todo. Nunca alcanzo a ver todo. Entonces el tema de la bioética, que son como los últimos temas, no los alcanzo a desarrollar completamente. De hecho lo que yo pensaba para el próximo

año, siempre lo he pensado pero nunca lo he hecho, es dar vuelta el programa. Empezar por atrás.

E: Esa es una posibilidad para el futuro. ¿Identificas alguna corriente filosófica que predomine en el programa? Si tuvieras que descubrir "este programa ¿qué inspiración tiene?" ¿le reconoces alguna o es una mezcla de diferentes cosas sin mucha hilazón?

Entrevistada 3: Igual yo creo que el programa está cargado a una visión súper racional. Pero una corriente…

E: No necesariamente filosófica tal vez pudiera ser hasta didáctica…

Entrevistada 3: Ah ya. Mira no sé cómo nombrar la línea. Pero me da la sensación de que igual es un programa estructurado súper desde lo racional, desde lo intelectual…

E: ¿Desde la abstracto?

Entrevistada 3: Desde lo abstracto, sí. Metodológicamente o didácticamente, no lo considero muy…, o sea a mí me parece en términos didácticos por ejemplo súper poco nutritivo. No sé cómo definir una corriente…

E: ¿Cómo racionalista?

Entrevistada 3: Como racionalista, claro. Mira no había pensado mucho en el tema…

E: ¿Cuál es tu posición o cuál es tu accionar, más que tu posición, en torno a esta orientación que le identificas en el programa? Una orientación racionalista, una orientación abstracta, no muy didáctica. ¿Cuál es tu accionar? ¿Cómo reaccionas tú ante esto?
Entrevistada 3: Ah. Bueno, yo creo que reacciono, lo que te decía antes, de alguna forma trato de aterrizar lo más posible los contenidos para que sean en el fondo reconocidos por los chicos en su experiencia individual. Entonces en el fondo mi reacción es aterrizar el tema de la filosofía a la vida de los cabros. Que es como un tema que no solamente parte desde el programa sino que es tema que a mí en personalmente me neurotiza un poco. Porque en general, la filosofía es vista por los cabro, hasta hoy día, súper lejana, sino es algo incomprensible e indescifrable es algo hippie, volado y fome, entonces ellos como que se manejan siempre en esas posturas. Si no es inaccesible, es hippie, es volado y es relajado, no es nada como concreto, como que se pueda estudiar y se pueda hacer un estudio sistemático… Entonces, en el fondo, siempre mi intención siempre es como aterrizarlo, hacerlo más concreto, más visible, más táctil, para los chiquillos. Y yo creo que eso, bueno, sin duda lo determinan los contenidos, pero yo creo que lo determinan más las prácticas. Claro, porque yo podría ver todo el tema de la moral desde una perspectiva súper teórica y abstracta pero si no lo aterrizo en cosas como…

E: Y ¿por qué lado viene tu aterrizaje, por el lado de las actividades, de los textos?

Entrevistada 3: Mira viene por el lado de las actividades. En general, como que siempre intento socializar harto las actividades, generalmente no los hago trabajar solos, siempre socializamos un rato y después lo hacemos entre todos, es más difícil, gastas más energía en eso, pero es más provechoso, yo encuentro. Y desde los textos también, en general yo no siempre ocupo textos filosóficos propiamente tal. De repente también saco cosas del diario.

E: Vamos a las fuentes. Lo primero ¿cuál es tu posición ante los textos del programa?

Entrevistada 3: No me acuerdo bien de todos los textos…

E: No, en general, qué te parece así que hayas echado una mirada a los textos…

Entrevistada 3: Mira, en general me parece que son clásicos. En general son clásicos. Y lo clásico tiene su respeto. Pero encuentro que son textos elegidos para que los cabros se queden dormidos.

E: Fome…

Entrevistada 3: Totalmente fomes. Yo de hecho no los ocupo por eso no me acuerdo tanto de los que hay ahí. Pero de los que he visto hay unos textos de Santo Tomás, que pueden ser súper interesantes si tú estás metido en la filosofía y te interesa cachar el pensamiento de esos tipos. Pero si estás con un grupo de cabros los cuales tienen la asignatura que entre comillas es obligatoria, uno tiene que tratar de mostrar textos que sean más dinámicos, más comprensibles también. Porque otro tema de los textos de filosofía es que muchos de ellos son incomprensibles, de repente, los cabros simplemente no los entienden y les cuesta descifrar qué está tratando de decir el tipo.

E: ¿Cuál es tu posición ante eso, ante la necesidad de instalar conceptos abstractos en los alumnos? ¿Crees que es una tarea del profesor de filosofía?

Entrevistada 3: Sí, yo creo que sí, yo creo que es importante que los cabros manejen un lenguaje más abstracto, pero yo creo que uno puede hacer significativos esos conceptos. Si tú les vas a pasar un texto con un concepto abstracto, por ejemplo metafísica, por decir algo, o epistemología, etc. claro, en un texto ellos van a leer la palabra y tal vez la van a comprender pero es distinto hacerla más significativa. Es la misma clase a lo mejor expositiva a partir del profe, aterrizarlo más en su tema cómo ellos, por ejemplo, conocen, cuáles son sus fuentes de conocimiento…

E: Como recurrir a la experiencia de ellos…

Entrevistada 3: Sí, recurrir más a la experiencia de ellos. Porque mal que mal igual experiencia filosófica tienen, todos tenemos y yo creo…, yo trato de tirar por ese hilo.

E: Por el lado de su experiencia.

Entrevistada 3: O sea, no es solo el tema de los conocimientos previos, es el tema de la experiencia como ser humano: “usted es ser humano, usted por lo tanto, alguna vez se ha hecho alguna pregunta filosófica”, a partir de estas experiencias que a lo mejor no son tan conscientes, la idea es que lo hagan más conocientes. Que ellos se den cuenta y reconozcan este acercamiento cotidiano, individual a la filosofía. A partir de ahí, tú les puedes ordenar un poco el mono y decir “mira, esto, recibe este nombre” “y este otro recibe este otro nombre” en filosofía. Y a partir de eso ir estructurando a nivel más conceptual.

E: Y eso ¿con qué fin? ¿Con qué utilidad estructurar conceptos? ¿Orientado a qué?

Entrevistada 3: Orientado al reconocimiento de que la filosofía es una actividad humana, cotidiana y que es importante para resolver problemas, para analizar, para criticar, para crecer, para individuarse,…

E: Para la vida…

Entrevistada 3: Para la vida de uno.

E: Ya ¿ocupas manuales de filosofía?

Entrevistada 3: Sí, ocupo varios.

E: Y cuando preparas una guía ¿preparas de filósofos, de manual, de filósofos más manual, tuyo?

Entrevistada 3: Ah no, hago una mezcla, saco de todo. Mira en general saco de todas partes saco un poco, voy viendo lo que me parece más pertinente, más cercano para los cabros, hago una selección. Tengo varios, tengo el Tejedor, tengo otros que tú me has fotocopiado, tengo otros de bachillerato que vienen de la EDB que vienen con hartos textos cortos.

E: Y ¿qué ocupas de los manuales?

Entrevistada 3: En general textos.

E: ¿Textos filosóficos?

Entrevistada 3: Textos y en algunos casos, algunas actividades de comprensión que generalmente ocupo harto para prueba. O para trabajos en clase en que hay que hacer una pequeña lectura y hay que comprender…
E: ¿Qué opinión tienes de los otros componentes del programa aparte de los contenidos, de las actividades, los objetivos…?

Entrevistada 3: El programa… yo hace harto rato que no le echo un looking al programa como que ya lo dejé de lado hace rato. Pero por ejemplo dentro de los objetivos: “conocer, conocer, conocer, conocer…”. Esa es como la primera imagen que se me viene a la mente del programa.

E: Muy poco activo.

Entrevistada 3: En el fondo te llama a clases expositivas, expositivas… yo hago clases expositivas, no es que no lo haga, pero generalmente lo hago para presentar unidades con power point. Luego vienen actividades de clases, o presentaciones, etc. pero me viene a la mente el tema de los objetivos, el conocer está súper repetido. Conocimiento, conocimiento intelectual, intelectual.

E: ¿Y las actividades? ¿Muy poco significativas?

Entrevistada 3: Mira, hay actividades que yo de hecho ocupo. Hay actividades que me parecen como pertinentes, hay algunas películas que se mencionan en el libro que me parecen interesantes de analizar, Matrix por ejemplo, relacionado con Descartes o el mismo Chacal de Nahueltoro, me parece que son pertinentes para trabajar algunas temáticas. Pero en general, para ser bien sincera, no ocupo mucho las actividades que aparecen en el programa.

E: Una pregunta textual: ¿recurres a otras fuentes para planificar el aprendizaje fuera del marco curricular obligatorio?

Entrevistada 3: A otras fuentes ¿a otras fuentes teóricas?

E: De cualquier tipo.

Entrevistada 3: A mí misma.

E: A ti misma ¿ese "misma" qué es? ¿A tu experiencia…?
Entrevistada 3: A mi experiencia. A lo que me ha ido resultando. Yo creo que la fuente que más ocupo en este caso es la experiencia, porque voy viendo. Uno va manejando, va intuyendo también qué es lo que se acerca más a los intereses de los cabros, qué es lo que te da mejores resultados, qué no. Entonces yo creo que la fuente que más utilizo es la experiencia.

E: Y si te vieras a ti misma como un recurso ¿cómo piensas que te administras? En cuanto a energía por ejemplo. No está en las preguntas pero…

Entrevistada 3: Mira, yo soy súper estructurada, soy súper ordenada, no me gusta dejar cosas sueltas. Trato de meter todo donde tienen que estar metido y me gusta que las cosas vayan hiladitas cosa que los cabros vayan comprendiendo, vayan pasando de un puente a otro sin que digan "¿para qué voy a pasar al otro lado, qué relación tiene?"

E: Eso ¿es una secuencia lógica?

Entrevistada 3: Sí, trato de ir encadenando, de ir encadenando. Y, por ejemplo, el tema de lo que se ve en tercero en relación a lo que se ve en cuarto. Que de pronto para muchas personas es como muy distinto pero yo veo conexiones que son claras. Por ejemplo cuando yo veo los proceso cognitivos en la primera unidad y después veo el problema epistemológico les digo: "¿se acuerdan de…?", que esto tiene que

ver en el fondo con… que esta es un pregunta filosófica pero que esta pregunta tiene una base cognitiva, que ha sido estudiada…

E: Es decir, tú estableces relaciones, pero esas relaciones ¿están en el programa?

Entrevistada 3: Yo creo que no, yo creo que yo hago esas relaciones, como que me hago el mapa. Y ese mapa es un mapa que me he ido haciendo a lo largo del trabajo, o sea, cuán estructurada soy hoy día, olvídate, hace diez años era súper intuitivo todo lo que hacía.

E: Y esa estructura que tú le das, o ese orden, ese encadenamiento ¿tú piensas que debería venir hecho por el programa o está bien que cada profe haga su propia ordenación y su propia estructura?

Entrevistada 3: Mira, yo creo que por una parte, le da la libertad al profesor para que organice de manera individual, los contenidos, y no solo los contenidos sino todo lo que implica la enseñanza aprendizaje de la filosofía. Yo creo que es una libertad.

E: Pero esa libertad ¿a qué obedece? A que el programa es muy vago…

Entrevistada 3: O sea, el programa tiene una estructura, si uno lo mira con detención se pueden establecer conexiones entre una unidad y otra. A lo mejor cuando pasa de lo epistemológico a lo moral hay como un salto, pero tal vez con esfuerzo se pudiera, no cierto, porque el conocimiento también tiene que ver con una cuestión valórica y subjetiva y a lo mejor se pudiera, un puente. Yo creo que en ese sentido la estructura está armada, está hecha, se pudieran hacer las conexiones pero conexiones más, en el fondo que le den sentido a lo que yo estoy haciendo como profe y a lo que yo estoy entregando como profe, es una conexión que tengo que hacer yo por mi cuenta. Las conexiones pueden venir hechas y yo podría repetir el programa tal cual viene pero si a mí eso no me hace sentido, los aprendizajes que voy a entregar van a ser…

E: O sea hay un compromiso vital tuyo con…

Entrevistada 3: Sería súper poco óptimo porque yo creo que es súper notable, en términos de visible, cuando una persona se ciñe por un programa y lo entrega tal cual viene sin hacer ninguna…, sin masticarlo, sin apropiarse de él… y lo entrega así no más, yo creo que se nota. Porque en el fondo uno tiene que vestirse con eso y comprometerse con eso y entregarlo desde ese compromiso. De lo contrario cualquier significación que yo quiera darle a un contenido, desde la actividad, desde la metodología, va a ser vacío. Yo creo que el compromiso, la coherencia y la organización que uno le pueda dar a los contenidos tienen que ser personal, por una parte, aunque tampoco me parece tan mal que a lo mejor venga más estructurado en ese sentido. Porque igual es una guía, puede ser una orientación positiva, pero finalmente el que hace la última orientación y el último pincelado más fino y más pulido del tema es uno.

E: Ya. Está bien. La última pregunta que te voy a hacer es ¿quién decide qué se enseña en la clase de filosofía en tu unidad educativa? ¿Tú, UTP, el programa…?

Entrevistada 3: Bueno, en general, yo me guío por el programa, y me rijo por esa estructura o por ese esqueleto como te decía al principio, pero finalmente la que pone y saca soy yo. Ahora yo creo que otros que también son un elemento decisivo en el tema de la enseñanza son los cabros. Porque en el fondo la experiencia me ha hecho determinar… y que tiene que ver con el cómo ellos han recibido los contenidos, qué cosas son más apropiadas y qué cosas no. Entonces, en ese sentido yo creo que los cabros han sido un elemento que me ha ido… he podido filtrar, he podido seleccionar. Ahora, por lo menos en el colegio donde yo estoy ahora, a mí particularmente este año me solicitaron que viera más psicología con los cuartos medios porque ellos el año pasado no vieron nada de eso. Pero fue una petición particular, aislada a lo que yo seguramente pienso que va a ser para el próximo año. En general la que decide como se hace soy yo. Soy yo.

E: Ya. Hay una dosis de autonomía ahí.

Entrevistada 3: Sí hay una dosis de autonomía ahí. Igual en el colegio se da la libertad para que así sea. Aunque yo he trabajado en otros colegios, por ejemplo en X, pero no en el XX, en el XX, yo le entregaba la planificación al director y el director hacía todo el análisis y lo comparaba con el programa y me llamaba cuando veía que algo no correspondía y me llamaba y me decía "¿por qué estás viendo esto si no aparece en el programa?". No en términos punitivos, para nada, sino que era para que yo le explicara la razón. ¿Me entiendes? Es la única parte donde yo me he encontrado con eso, porque generalmente se asume que los profesores ven los programas, se asume. Es un supuesto, se supone que esto es así.

E: Y ¿será porque…? Esto ya es teorizando… esto fuera de la entrevista tan estructurada ¿será porque en los otros ramos los profesores se ciñen más al programa que en filosofía?

Entrevistada 3: Yo creo que sí, yo por ejemplo trabajo con el departamento de lenguaje y ellas son súper ceñidas al programa, súper ceñidas.

E: ¿Y nosotros por qué seremos tan…?

Entrevistada 3: Porque la misma filosofía yo creo que da un poco ese aspecto, esa libertad, esa autonomía, ese pensamiento que es más divergente.

E: Y ¿no habrá una deficiencia del programa? Esto es una hipótesis de que a lo mejor el programa sea como tan carente de…

Entrevistada 3: Mira yo siempre me he preguntado si se hiciera una encuesta a los alumnos de cuarto medio, respecto a lo que han visto en filosofía, yo pienso que sería súper diverso. Si bien están dados los contenidos en el programa. Yo creo que cada uno de nosotros hace un mundo aparte del cuento. Yo igual, como te digo, yo me ciño en el programa, me estructuro a partir de ese esqueleto, pero hay cosas que ahí no aparecen… yo en todo caso más le pongo que le quito. Yo creo que más le quito actividades que contenidos, más pongo contenidos que le quito contenidos.

E: ¿Es un programa pobre?

Entrevistada 3: Yo creo que sí, que es un programa un tanto pobre.

E: Pobre en el sentido de que no da cuenta de la riqueza de la ética y, esto ya es una opinión mía, como que no lo desmenuza, como que es una cuestión así ya "instituciones", sí, sí, pero la "acción moral" por ejemplo no está en el programa.

Entrevistada 3: Y que es clave porque en el fondo cómo los cabros van a entender que la acción moral es una cuestión propia humana, blablablá, si antes no se entiende que qué es la acción humana es volitiva, que tiene una intención, etcétera. Y que en ese sentido hay otras acciones.

E: Hay otros conceptos: la libertad, el determinismo.

Entrevistada 4
Fecha: 09 de septiembre de 2009

E: Lo primero que te voy a pedir es que tú te presentes. Que me digas cuántos años llevas haciendo clases, en qué colegio trabajas, de qué dependencia es tu colegio.

Entrevistada 4: Yo trabajo hace 14 años, hago clases; llevo 13 años en este mismo colegio donde hoy estoy con todas mis horas, toda mi jornada completa podríamos decir. Son 35 horas que hago en la semana, el colegio tiene doble jornada, por lo tanto yo trabajo solamente la jornada de la mañana.

E: ¿Cuál es?

Entrevistada 4: El Liceo XXX, municipalizado, dependiente por lo tanto de la municipalidad, de la Corporación de la municipalidad.

E: Te voy a hacer la primera pregunta: ¿De qué modo utilizas para planificar tu enseñanza el programa de filosofía NM4, el de cuarto medio?

Entrevistada 4: En general, yo he trabajado el programa a lo largo de estos años, desde que existe, jugando un poco con las diversas unidades.

E: Esto es previo,

Entrevistada 4: Pero tú me preguntas el modo.

E: ¿Utilizas el programa de algún modo…? ¿Cómo referente, como guía…?

Entrevistada 4: Claro, como referente sí, como guía y por eso extraigo las unidades y juego un poco con ellas. Por ejemplo, el programa tiene un orden y yo ese orden a veces lo he hecho tal cual, en su generalidad. No puedo decir que he abarcado todas las unidades del programa porque hay algunas que o las trabajo transversalmente o en algunas ocasiones por una cuestión de tiempo no he logrado trabajarlas.

E: Ya, vamos a ir viendo eso de la secuencia más adelante.

Entrevistada 4: Pero lo he usado. Como punto de partida sí, porque nosotros somos municipalizados y tenemos que trabajar con los programas.

E: ¿Qué te parece el programa en términos generales?

Entrevistada 4: Me parece que es un programa que le pone demasiado énfasis a una parte de la filosofía que es la ética. Creo que cuando pone énfasis a esa parte de la filosofía, no está mal, pero creo que es demasiado la pretensión, creo que hay cosas que son muy básicas y que están tomadas como unidades extensas y otras que son más importantes están tomadas como unidades con menos cantidad de tiempo. Según este programa. Por eso que yo diversifico y le doy mayor importancia a unas cosas que a otras.

E: ¿A qué cosas les das más importancia?

Entrevistada 4: Básicamente a la ética desde la relación con la moral, por ejemplo, pero trabajando con algo que he estado haciendo estos dos últimos años, antes lo hacía de otra forma, pero parecido, trabajando con un texto de fondo y así utilizar un poco los contenidos que se proponen en el programa. Y luego la otra parte que yo uso de ahí y que encuentro que tiene harto valor es la ética social y contemporánea. Creo que es más que estas otras primeras que es donde están los fundamentos morales y que son cosas que las niñas no manejan en general pero creo que son cosas que se pueden pasar de una manera más didáctica que cómo están en el programa. Y, por otro lado, pienso que debería haber una unidad de inicios de la filosofía porque trabajar autores saltados, de distintas épocas, que es lo que propone el programa, porque propone que de repente uno trabaje un autor contemporáneo y un autor antiguo, si yo quiero entender a Santo Tomás, necesariamente tengo que conocer a Aristóteles, para poder referirme a ciertos conceptos. El punto es que el programa no necesariamente los considera. Los considera, a Aristóteles lo considera pero en el problema metafísico que no tiene que ver con la ética. No sé si me explico. Yo creo que ahí es donde viene la creatividad del profesor para poder hacer estos enganches y mezclas.

E: ¿Cómo organizas tú los contenidos?

Entrevistada 4: Por ejemplo, a propósito de la vivencia de un año es como lo proyecto para el siguiente año. A propósito de las diversas contingencias nacionales me había quedado un poco corta al pasar ética, por los paros. Entonces este año empecé al revés, empecé con ética, todo lo que significa el problema metafísico, epistemológico, métodos de la filosofía, los dejé para el final, voy a terminar el año con eso. Y además, también modifiqué el trabajo sobre la ética trabajando con un texto de fondo, contemporáneo, que es de Fernando Savater, y comparativamente, un texto que sale mencionado en el programa que es Antígona, para comparar. Pero, a propósito de la exigencia de lo que nosotros hemos detectado en el colegio, que es la falta de comprensión lectora, entonces, a propósito de esa carencia, yo implementé una forma de trabajo en clases con textos en la clase, se lee el libro en la clase, no se lee para la casa. Entonces eso me tomó mucho más tiempo, pero sin embargo, me ha permitido pasar los contenidos igual.

E: O sea, tú reorganizaste el programa en función de la necesidad de…

Entrevistada 4: …del colegio,

E: De la necesidad y…

Entrevistada 4: De mejorar la comprensión lectora y la comprensión y el análisis de textos

E: ¿Quién decide qué se enseña en la clase de filosofía? ¿La Unidad Técnica Pedagógica, la municipalidad, el programa, tú misma, el departamento de filosofía?

Entrevistada 4: El departamento, el departamento de filosofía. En principio del año decidimos cómo vamos a trabajar los contenidos, y qué vamos a trabajar y a qué le vamos a dar más énfasis y a qué no. De acuerdo a los diagnósticos que hacemos de los cursos en cuarto medio, que ya las conocemos y por lo tanto sabemos cómo vienen, cómo van a trabajar. Por lo tanto a propósito de eso, tomamos, decisiones de cómo organizar los contenidos

E: Cuando tú dices "a cómo vienen" ¿a qué te refieres?

Entrevistada 4: A cómo son los cursos, cuáles son sus características, como vienen los aprendizajes adquiridos ya en tercero medio. Qué tipo de alumna, en el fondo, tenemos en cuarto medio. Porque por ejemplo, tú sabes que en tercero está el programa de psicología, sin embargo, nosotros en ese programa igual implementamos ciertas cosas de filosofía para que ellas tengan una especie de pincelada previa. El trabajo que se hace en tercero medio te da a conocer si son alumnas de qué nivel de desarrollo tienen de competencias, lograron analizar cosas efectivamente… entonces yo puedo empezar a trabajar con textos como el de Fernando Savater o con textos un poco más complejos como Kant.

E: Lo que evalúan en el departamento es el nivel cognitivo.

Entrevistada 4: Cognitivo, de competencias, habilidades y de actitudes que tienen frente al estudio que tienen, porque si son cursos… siempre hay diferencias en todos los cursos, pero pensando un poco en sus actitudes y en las habilidades que tienen y en las competencias en la parte cognitiva es que decidimos empezar con cosas que son más fáciles o más difíciles.

E: Ya, y evalúan la realidad de todos los cursos ¿y hacen como una media?

Entrevistada 4: Claro, y a propósito de que esos cursos el año pasado tuvieron muchos paros, y que el año pasado con los cuartos tuvimos problemas y no pudimos pasar el programa de ética. Y considerando que ellas tuvieron, las de tercero entonces… menos tiempo para desarrollar ciertas habilidades y competencias, entonces nosotros decidimos empezar con ética este año en cuarto. No como el programa lo plantea que es el problema epistemológico.

E: Ya, y ¿por qué piensas o pensaron que la ética era más…?

Entrevistada 4: Porque la ética y la moral están mucho más en la cotidianeidad y como ellas venían con un nivel de aplicación solamente, era más fácil lanzarnos de ahí al análisis de temas como la metafísica, por ejemplo, que es lo último que vamos a ver.

E: Ya, yo creo que esto ya lo respondiste de algún modo pero te la hago de nuevo ¿qué contenidos del programa trabajas con tus estudiantes de modo preferente y por qué los escoges?

Entrevistada 4: Este año fundamentalmente la ética a propósito, un poco, también, del desarrollo que ellas tuvieron el año pasado, todas esas cosas de las

movilizaciones, que tiene harto que ver con lo que finalmente las convoca a ellas a ser personas. Entonces un poco también reforzar ciertos valores y ciertas visiones de comportamiento, de responsabilidad frente a ellas mismas. Entonces, un poco también, cuando decidimos utilizar primero estos contenidos fue para favorecerlas a ellas en cuanto a sus propias…, a que ellas tomen conciencia de su propia realidad. Porque el año pasado se perdieron clases, entonces, en el fondo, es como ¿por qué lo hicieron?, y de hecho, en muchas de las clases, de repente se tocan esos temas de por qué hicieron lo que hicieron.

E: ¿Cómo una referencia a lo político?

Entrevistada 4: Una referencia a lo político, una referencia a las decisiones frente a sus propias vidas que es la ética, a asumir una vida, una forma… voy a luchar por mis cosas o no las voy a luchar. En ese sentido, como haciendo un poco criterio de realidad también en torno a lo que ellas… eso, te diría, no ha salido desde mí sino que ha salido desde ella. A propósito de que los temas son de ese tipo. Y, en este caso, elegimos esos temas, pero en otras ocasiones, otros años anteriores, nosotros, además de lo que el programa pide, hemos implementado unidades que no están dentro del programa, por ejemplo una unidad de antropología. A propósito de los intereses académicos que ellas puedan tener porque independientemente de si son biólogas, matemáticas o humanistas, en la educación superior, que es el aporte que puede hacer la filosofía, además del desarrollo de competencias y habilidades superiores, está en los primeros años de enseñanza en la educación superior. Y eso a propósito de ex alumnas que nos vienen a reforzar eso y a decir que efectivamente temáticas antropológicas son sumamente necesarias y eso no lo considera el programa y entonces es como el Bonus Truck.

E: Necesidades de formación universitaria que las alumnas manifiestan…

Entrevistada 4: Posteriormente, la verdad es que yo siempre he hecho antropología, este año creo que es el único que no voy a hacer por una cuestión de que adopté otra metodología con el ética, entonces, me extendí más. Entonces, pero los otros años, a propósito de ver los mismos autores que aparecen en el programa, como Sartre, como Nietzsche, como Kant, que está en lo moral pero que también se sugiere, yo lo vi en lo antropológico, San Agustín, un poco de medieval, que no está considerado como historia de la filosofía. Ver lo antropológico tomando varios autores, les permite a ellas tener conocimientos de la existencia primero de ellas comparar pensamiento y que en definitiva cuando ellas llegan a la universidad, por lo que ellas me han contado, son autores que se tocan, en primer año. Entonces ellas ya tienen por lo menos un conocimiento previo y algo les ayuda y les ha ayudado por lo que ellas me han contado. No solamente las niñas que estudian carreras humanistas, que estudian derecho, o cosas así, incluso a nivel de las carreras científicas por el aporte de ciertos autores a estas temáticas. Los fundamentos de la filosofía.

E: Aparte de la necesidad de formación para la vida universitaria o académica ¿qué otro valor le ves a la enseñanza de la filosofía, para ser bien general, dentro del currículum?

Entrevistada 4: Además de la educación superior yo creo, obviamente, que tiene que ver con la necesidad de desarrollar la metacognición, y porque si vas a leer un texto por muy simple que este pueda ser, como Platón, por ejemplo, que puede ser más simple para las niñas, como la caverna de Platón, el mito de la caverna, necesitas hacer una interpretación simbólica y lo que significa que necesitas tener herramientas mayores. Por lo tanto, uno de los aportes que hace la filosofía tiene que ver con el desarrollo de la metacognición, como tú bien lo dices, la preparación para la educación superior los primeros, conocimientos generales. Pero yo también creo que también tiene un rol transversal, en el sentido de que les permite a las niñas mirar, bueno esto depende harto del profesor pero yo creo que si a uno le gusta lo que enseña, se transmite, si también uno no es tan académico, les permite a las jóvenes reflexionar sobre su propia vida, tomar decisiones respecto de sus proyectos de vida, que a veces no están claros en tercero medio, pero en cuarto agarran más fuerzas a propósito de cosas que se han hablado antes o que ellas empiezan a ver al referirse a temáticas en cuarto medio más filosóficas. Yo creo que hay un aporte ahí que la filosofía hace no solamente en lo cognitivo que uno lo sabe porque no es una disciplina fácil, y por eso pienso que no solamente debería estar en tercero medio sino que debería implementarse desde antes. Yo hago en primero medio pero hago un curso y yo ahí qué hago la cosa lógica, un poco ordenar el pensamiento, argumentar, reconocer argumentos. Que, si bien es cierto, uno también lo encuentra en lenguaje, es diferente porque en lenguaje trabaja la argumentación en una unidad súper breve en tercero medio, a no ser que los profesores de lenguaje decidan hacer eso como un trabajo anexo a los programas. Entonces, si eso tiene un refuerzo en aspectos de la filosofía donde las niñas no solamente van a argumentar en torno a un texto literario, sino a otro tipo de textos un poco más complejos o con más contenidos, yo creo que esa dupla es súper importante. Ahí la filosofía es mayor, y mayor porqué por el hecho de que ahí las niñas empiezan a trabajar de antes el pensamiento y les permite determinar y tomar decisiones antes de cuarto medio, o sea clarificar su visión de las cosas, su cuestionamiento personal y decir, “bueno, quiero estudiar esto no quiero estudiar esto. Me va a hacer bien no me va a hacer bien”. Un poco el aprender a pensar un poquito te permite abrir la conciencia.

E: volviendo al programa ¿le reconoces alguna orientación al programa? Orientación filosófica, o pedagógica o didáctica.

Entrevistada 4: ¿al de cuarto medio?

E: Al de cuarto medio

Entrevistada 4: Yo creo que es un programa que trata de ser plural. Porque toma autores que son dentro de la filosofía, tienen su polémica, no son autores, yupie o suaves, por ejemplo Nietzsche que igual lo sugiere, o Marx, que son autores que de alguna manera han marcado ciertos hitos al interior de la historia de filosofía. Los toman, los sugieren, pero así como sugieren a Marx, sugieren a otros, esa libertad para el profesor de tomar uno u otro texto, de alguna manera, habla de una pluralidad. Sin embargo, creo que a pesar de esa pluralidad de repente tiene una tendencia a cómo decirlo al desorden,

E: ¿Al eclecticismo?

Entrevistada 4: Claro, muy ecléctico, entonces, claro, tal vez, y en ese sentido hay una visión de la filosofía detrás. Yo pienso que la filosofía es “miles de cosas”, que es relativismo o que es libre. Sí es libre, yo estoy de acuerdo con eso, yo estoy de acuerdo con que sea plural pero eso implica un trasfondo. Ahora se supone que el texto está pensando en actitud de la democracia, de la apertura porque está construido desde esa mirada. Pero igual está construido desde una mirada medio tecnócrata diría yo, como que el ser humano es un ser ético, que puede estar mirando el conocimiento y se pregunta sobre el ser, pero que su misión es actuar y pensar el mundo. Es como eso yo resumo las unidades independientemente de los autores.

E: ¿Qué te parece la secuencia del programa? La sigues o no la sigues, bueno me dijiste que la habías ordenado.

Entrevistada 4: Yo en algunas ocasiones la he seguido y he incorporado unidades que no están ahí como la antropológica y también un poco de los presocráticos, filosofía antigua, que está como someramente mencionado a propósito de hablar de Séneca. Pero hablar de los presocráticos y su aporte a la filosofía y después entender a Nietzsche después de haber visto a Heráclito, para mí eso es importante. Entonces yo ahí incorporo cosas que no están en el programa pero la mayor parte del tiempo, salvo este año, yo había seguido la secuencia incorporando cosas entremedio.

E: ¿Qué unidades enfatizas más y porqué?

Entrevistada 4: Yo, este año la ética, sí porque he estado pegada todo el primer semestre y parte de este. O sea, porque en realidad el primer semestre yo incorporé toda esta unidad que para mí es importantísima porque considero que si no sabemos de dónde surge la filosofía, cómo puedo hablar de filosofía. Entonces, hablar de los presocráticos, hablar de Sócrates, hablar de los aportes de esa época, es importante para poder entender también todo el cuento ético. Y, entonces, con eso partí y de ahí me metí al problema ético, partiendo con Sócrates, y ahí fui tomando autores contemporáneos como Foucault para comparar y después me metí en todo el mundo ético. Ahora, este año ha sido más énfasis en la ética y años anteriores yo diría que en el proceso siempre de los presocráticos, pero también en la parte metafísica y …

E: ¿Por qué enfatizas la metafísica?

Entrevistada 4: Porque creo que permite que las niñas se metan en un contexto menos concreto y por lo tanto les permite hablar de conceptos y aprender a abstraer la realidad, básicamente por eso.

E: Ante esta impronta ecléctica del programa ¿cuál es tu reacción? ¿Cuál es tu acción?

Entrevistada 4: Yo a propósito de eso juego con el programa. Cuando digo “juego” me refiero a propósito de eso me permite también incorporar cosa que no necesariamente están ahí. Cuando digo cosas me refiero a autores.

E: ¿Qué te parecen los textos del programa?

Entrevistada 4: Bien malos algunos. Porque, por ejemplo, recuerdo básicamente uno que siempre me llamó la atención porque no lo pude entender, el de Strawson

E: ¿El de los sentimientos?

Entrevistada 4: ¿Cómo se llamaba? Los sentimientos y la libertad o algo así. Que incluso se los hice leer a las chicas y yo después no entendía tampoco. Creo que está mal traducido. Creo que hay textos que yo hubiese elegido de mucho más, cómo decirlo no más fáciles, textos más clásicos de ciertos autores que muestran más del autor que unos. Hay uno de Sartre que yo hubiese elegido otro, por ejemplo. Hay otro uno del sentido, de la Carla Cordua, no me gusta, lo encuentro que… tal vez hubiera elegido otro de ella, lo encuentro que está cortado, no sé, nunca me resultó ese texto. No porque ella sea mala sino porque el texto que está ahí…

E: Ya a ver, sigamos con la…

Entrevistada 4: Estaba pensando en los textos y honestamente, yo me he guiado por ejemplo, pero no los he sacado de ahí, yo en el problema metafísico he armado mis propios textos de Aristóteles.

E: ¿Cómo armas los textos? ¿Autor, intervención tuya?

Entrevistada 4: Autor y busco textos de ellos, extractos que no sean muy extensos pero que traigan harta conceptualización. Por ejemplo sobretodo en Aristóteles, y armo guías de trabajo. Con Platón lo mismo y en la parte ética, definitivamente me parece un texto súper entretenido y trabajado y que no está sugerido en el libro de cuarto medio que es la Ética a Amador porque es un libro de lectura fácil, entretenido, puedes pasearte por todos los tópicos que… incluso hablar de la política y el estado. Y a propósito de esa línea trabajar todo. Entonces me parece que es un buen texto guía para trabajar. Y que esto de estar leyendo pequeños textos de distintos autores, creo que no es malo, pero de repente es como mucho…

E: ¿Muy disperso?

Entrevistada 4: Muy disperso y poco sistemático y las niñas de repente se pierden. Porque ellas no están estudiando filosofía, para dedicarse, es un ramo que tienen asumir y que les puede gustar mucho… eso por un lado y Kant también he trabajado pero a propósito de las sugerencias yo he buscado textos, mejores traducciones, cosas así.

E: ¿Qué te parecen los otros componentes del programa, los objetivos, las actividades?

Entrevistada 4: Las actividades en general me parecen fomes. Algunas muy infantiles que a mí me daría vergüenza hacérselas a las niñas… "mencione… no sé…". A lo mejor es el nivel de niñas que yo tengo que me parece que si les hago hacer eso es como estar en primero medio. Las actividades algunas muy fomes. Los objetivos sí, yo creo que están coherentes de acuerdo a lo que es el programa en sí. Los aprendizajes esperado, creo que de repente se quedan mucho en el nivel de al aplicación, falta avanzar un poco en la interpretación y análisis. O sea hay unidades que lo consideran pero yo diría que la generalidad es hacer cosas. Objetivos, aprendizajes esperados… y ¿qué más? Los contenidos ya los dijimos. Las actividades, la verdad es que pocazas de las que sugieren hago. Algunas me parecen interesantes y las he hecho para probar. Ahí fue cuando descubrí el texto de Strawson que me pareció… malo.

E: ¿Recurres a otras fuentes para planificar el planificar el aprendizaje fuera del marco curricular obligatorio?

Entrevistada 4: ¡Ah! ¿Puedo decir una cosas? Hay un texto que me parece que es válido ahí y que me sorprendió cuando lo encontré y encontré que súper bien que es un texto de Giannini. Me parece que deberían haber puesto más textos de latinoamericanos, más cercanos.

E: ¿Y has trabajado ese texto de Giannini?

Entrevistada 4: Sí, una vez lo trabajé, un tiempo lo trabajé y si bien no es un texto fácil finalmente se pueden hacer varias cosas con él. Entender el sentido de la ética, del comportamiento, de la experiencia cotidiana, de la vivencia ética.

E: ¿Recurres a otras fuentes para planificar el aprendizaje fuera del marco curricular obligatorio?

Entrevistada 4: Sí, manuales de filosofía, mayoritariamente españoles. Textos de libros que tengo de filósofos, y de repente algunos sitios de Internet que son serios.

E: ¿Qué te parecen los manuales de filosofía, en general?

Entrevistada 4: Creo que hay de todo, creo que en general los manuales de filosofía son para el profesor no más. Son muy complejos para las alumnas y por tanto creo que es importante, que debería haber un texto guía para los cabros, para las chiquillas. Porque sería una forma de trabajar y que ellas pudieran hacer sus cosas. Una forma de incentivar, que se autoincentivaran de repente. Ahora, creo que hacer un texto de filosofía para alumnos igual debe ser complicado, pero no creo que imposible. Pero yo creo que los manuales que existen, o por lo menos los manuales que yo he visto, que son en su generalidad, externos, o sea internacionales, son complicados: un lenguaje elevado, creo que traen actividades que son entretenidas, pero si uno no entiende el lenguaje difícil llegar a hacer la actividad. Porqué te digo, porque años atrás yo trabajaba con el libro de Cesar Tejedor y las niñas lo tenían en su poder y lo usaban pero de repente habían problemas de lenguaje… no porque sea otro idioma sin porque las palabras son de repente más elevadas. Pero también era bueno porque se trabajaba el vocabulario, a mí me sirvió harto, harto tiempo que

lo usé y me pareció super didáctico y me permitió hacer actividades con las niñas entretenidas. Porque ahí vienen los textos y no tienes que andar fotocopiando y los textos son buenos los que aparecen. Hay otros manuales como el Dianoia también trae texto y son textos pequeños, legibles, usables en una clase, no mamotretos que a la larga no… las niñas lo pueden leer pero se aburren también. En términos didácticos, yo creo que, ellos hacen una comparación: los textos que aparecen en los manuales son mucho más didácticos que los textos que aparecen en el programa de filosofía.

E: Buena precisión. Esta es la última pregunta que te voy a hacer ¿de qué modo la gestión pedagógica de tu establecimiento permite o inhibe la flexibilidad con la que tú trabajas el programa?

Entrevistada 4: La verdad es que no me siento inhibida, creo que las facilidades para yo hacer lo que me corresponde hacer que es pasar el programa y poder adosar contenidos que no están considerados en el programa, la libertad que se me da es óptima para mí. No he tenido problemas, nunca, nunca se me han cuestionado mis planificaciones, nunca tampoco se me ha dicho no pase, no use este libro; "no haga esto", no, o sea absolutamente libre. Cuando he multicopiado guías tampoco se me han presentado grandes problemas. Y en cuanto a eso, a las facilidades de poder obtener recursos, este último tiempo han sido bastante buenas, porque pude comprar los libros de Ética para Amador, una por alumna, para un curso de cuarenta, entonces lo puedo trabajar en la sala. Y eso a propósito de que el colegio tiene también, no los recursos, sino el financiamiento compartido, que es un elemento que se usa, permite gestionar eso, permite comprara material.

E: Tú recién ocupaste una frase que era "cumplir con mi deber que era pasar el programa", ¿tú consideras que eso es un deber de los profesores, en concreto de los profesores de filosofía, pasar el programa?

Entrevistada 4: Cuando uno trabaja en un colegio municipal que no tiene planes y programas propios y que está adscrito al marco curricular nacional, supone un deber, porque no hay programas propios entonces uno debería hacerse cargo de esa entre comillas incapacidad de hacer sus propios programas y que la base, que el ministerio dice que tú debes pasar eso y de hecho, yo creo que la fiscalización que hay en este minuto no es así. Solamente fiscalizan que tú tengas tus contenidos escritos en el libro, cuando viene la subvención de la provincial. Te lo digo porque una semana atrás que ocurrió, antes era que uno tuviera, hace años atrás era que por lo menos uno tuviera firmadas sus horas y que cuando fueran a pasar la lista al curso X estuvieran las cuarenta que dice que están presentes. Pero hoy, revisan los contenidos, eso significa que en la parte de atrás del libro, donde está el leccionario diga "4 de septiembre: pasé tales y tales cosas" y que la fecha que ellos van eso esté lleno. Entonces ha aumentado la fiscalización, ha avanzado, ya no es solamente si hay cuarenta o no hay cuarenta sino si el profesor firmó, llenó su hoja, etc. Entonces, yo tengo la impresión de que eso debería haber ocurrido hace mucho rato, si queremos que, efectivamente, se haga lo que se tiene que hacer. Por eso pienso que es un deber porque yo estoy adscrita a un determinado marco curricular. Creo que es un deber que uno puedo flexibilizar, creo que la gente no lo hace, en general los profesores. Yo creo que pasan el programa pero en relación a los

análisis que se hacen en cada colegio, independiente de que tengan o no tengan programas propios, se hacen, además del programa, se pasan materias… Te hablo porque mi colegio es considerado emblemático, por lo tanto de alguna manera tiene un rendimiento relativamente reconocido, no es el mejor para nada, pero está dentro de los reconocidos. Entonces qué pasa, que las niñas entran al colegio pretendiendo entrar a la educación superior y honestamente con el tipo de programa que se pasan en el colegio eso no se logra. Entonces, es necesario incorporar cosas nuevas pero no dejar de pasar los programas, en definitiva, es también sobre esos mismos programas… sobre todo en las áreas más como biología, lenguaje, etc. más que lenguaje, sí también, lenguaje y matemáticas, es lo que les van a evaluar en la PSU. Pero yo creo que además de eso, al igual a como lo hago yo, las demás asignaturas incorporan cosas que no están consideradas en los programas del ministerio. Pero sí se nos insta a planificar y en ese sentido no es que anden con un látigo detrás de mío o que el de UTP diga "usted no puso esto que está en la unidad cinco", no. Pero cuando se parte el año se dice que hay que planificar y que esas planificaciones tienen que tener relación con los programas, los planes y programas de estudio que el ministerio establece. Entonces por eso se transforma en un deber. ¿Me explico? No un deber personal sino una obligación en términos de la institución dentro de la que tú estás.

E: Y en términos de aprendizajes esperados ¿tú crees que alguien que reproduzca, pongámonos en el caso, mecánicamente el programa, sin ponerle nada, sin agregarle, sin complementar, tú crees que tan solo el hecho de pasar el programa mecánicamente se asegurarían ciertos aprendizajes? En el fondo te estoy pidiendo indirectamente que evalúes la calidad del programa en términos de aprendizajes.
Entrevistada 4: ¿En filosofía?

E: Sí claro.

Entrevistada 4: Yo creo que no, ni en tercero ni en cuarto.

E: Ya. Entonces ¿qué tiene que poner el profe para que se logren esos aprendizajes?

Entrevistada 4: Tiene que ponerle una didáctica diferente a la que se propone, adecuada a las realidades de cada uno. Porque como te decía, para mí hay unas actividades que son como para primero medio, pero a lo mejor en un colegio… en otro colegio, en otro liceo, el profe podría usar eso y los niños estarían felices. Entonces depende mucho del tipo de alumno que uno tenga, si esas actividades que se sugieren ahí son válidas o no. En cuanto a los aprendizajes que se esperan, que se logran a propósito de seguir al pie de la letra el programa, yo creo que no porque no solamente tiene que ver con la didáctico sino que tiene que ver con la profundidad y con la hilazón que tienen los contenidos. Porque, claro, cómo me paso de, cómo uno la ética con el problema epistemológico, cómo uno esto con esto otro. Cómo paso las diferentes metodologías filosóficas sin que se transforme en una especie de meter a los chicos en un cuadro y sacarlos de ese cuadro y después meterlos en otro. Porque yo creo que la filosofía tiene que ser fluida, no es como, es como las matemáticas, si yo no aprendí a sumar, difícilmente voy a llegar a hacer ecuaciones. Entonces si yo no aprendí la base de la filosofía, y eso debería darse en tercero

medio, qué es la filosofía, cosa que si cuando llego a cuarto, estoy en otra… pero no estoy recién, "¡ah! Y eso es la filosofía". Entonces yo creo que están mal hechos los programas. Yo creo que en tercero debería ser filosofía, no dejar la psicología porque creo que es necesaria, creo que es necesario que haya un momento de reflexión del individuo, como cacharse, saber para dónde van las cosas, saber qué quiere hacer, pero es súper necesario que eso se encauce para la filosofía, que haya una rigurosidad, una sistematización, que la psicología no tiene. La tiene la filosofía. La psicología es "hablemos de los problemas emocionales", pero ahí no hay rigurosidad de pensamiento, hay trabajo personal que es súper importante, yo no lo desconozco, a mí me gusta, pero creo que no es suficiente. Entonces, cuando tú llegas a cuarto y los chicos ven filosofía por primera vez, es árido, "¿ya no estamos hablando de mí?" "¡no!", estamos hablando de lo que piensan estos otros hombres, cómo pensaron el mundo. Entonces la filosofía es cómo se piensa, cómo pensamos el mundo, cómo pensamos la realidad también. Entonces no es solamente cómo actúo, cómo debo actuar, qué reglas debo cumplir, qué otras no, cómo debo mirar la vida, qué proyecto de vida debo hacer en términos éticos, cómo vivir la buena vida, como dice Savater. No es solamente eso, la filosofía es más que eso. Entonces para aprender a pensar no basta con el programa, necesitas didáctica, necesitas buenos textos, necesitas ilación, sistematicidad, rigurosidad del pensamiento.

E: Me queda súper claro.

Entrevistada 4: Entonces yo creo que el programa de cuarto no es malo, incluso tiene harto contenido, de repente, bueno yo ahora me alargué pero… honestamente hay cuestiones que podrías pasar en un día y te las dan como para tres horas. Entonces, creo que no hay un criterio de realidad en los programas.

E: Por último ¿tú tuviste alguna participación en la Red de Profesores de Filosofía?

Entrevistada 4: Sí, de hecho, a propósito de los perfeccionamientos que dio el ministerio, en el año 2000, a los cuales, como trabajo en un colegio municipal, me suscribí. Tenía que hacerlos, y obviamente los hice porque tenía que conocer los programas. Y a propósito de eso empezó y ahí al juntarse y encontrarse con otros profesores que también trabajan en colegios municipalizados, y estaban en la misma, surgió la inquietud de justamente lo que te digo… yo creo que hay gente que es mucho más rígida que yo y que psicología para nada. Yo creo que sí es importante pasar psicología, pero creo que un año de psicología es mucho, pero creo que hay que mezclar. Debería haber antropología, debería haber la posibilidad de ver al hombre, no solo ver conducta. Porque en la psicología y la ética lo que estás hablando es sobre el comportamiento, pero y qué pasa con lo que somos: hombre, ser, persona. Entonces ahí yo creo que esa fue una molestia generalizada y ahí empecé a participar porque tampoco me gustó esa visión tan psicologicista de tercero y esta otra visión tan conductual, del programa de cuarto. Porque la mayor parte, si tú te fijas hay una unidad de epistemología, pero es cortita; hay una unidad de metafísica pero es corta. Todo el resto es ética. Todo el resto es ética y esto otro, ética con esto, ética con esto otro, entonces en el fondo de qué estamos hablando, de que es un programa está vinculado al comportamiento conductual de las persona, moral y ético. Y en el de tercero ¿qué es?: psicología y ¿qué es?: comportamiento. Yo creo que la filosofía no es puro comportamiento, es pensamiento, es abstracción,

entonces yo creo que ahí, eso molestó a gran parte de los profes, y otros que son peores, más duros que uno: que la historia, que el pensamiento y no se puede dejar de pasar a estos autores. Pero ahí caemos en el problema eterno que me acuerdo de cuando yo recién empecé a estudiar que también revisábamos programas, me acuerdo, y los programas eran… uno decía "chan esta cuestión". Pero ¿sabes qué tenían de fondo? Que la idea era desarrollar un pensamiento crítico y entonces eran medio historicista sin embargo, te permitía trabajar con la crítica. Porque podías confrontar, no solamente decirles "miren niñas: las leyes, y el derecho y la política van juntos…" había la posibilidad de un poco más también. Pero tampoco sirve quedarse pegado en la historia y no tampoco la historia tiene que ser lineal. Entonces ahí también le encuentro aspectos importantes a esa pluralidad que programa tiene, esa diversidad la encuentro favorable porque podí trabajar un autor contemporáneo y antiguo para comparar y ahí estás pasando la historia de la filosofía igual, pero no lineal. Lo que me parece también positivo. Pero creo que no puedes quedarte en la pura ética.

E: Esas serían tus palabras de cierre…

Entrevistada 4: No te puedes quedar en el pura ética. Yo creo que la filosofía es más que eso. Y que también es súper importante la didáctica. El compromiso del profe y la apertura hacia los pensamientos … sabes que tiene que ver, a propósito hoy día de la grabación, el tipo que me filmó y le dije "¿qué te pareció la clase?" y me dijo "no, es que no me pude concentrar, pero a mí me gustaba la filosofía". "Ah! Sí" le dije, "y ¿por qué?" y me dijo "porque mi profesor era igual un profe joven, y nos hablaba del tema. Pero nos hablaba de los temas pero nos hablaba de grupos musicales y los vinculaba". O sea vinculaciones con la realidad de los jóvenes y yo creo que la filosofía se muere si no es eso. O sea yo creo que la filosofía ajena a la realidad, a la contingencia, a la vivencia de los alumnos, se muere. Ahí donde los cabros dicen "fome", "filosofome". ¡Claro! ¿Qué me interesa a mí quien fue Sócrates?, pero si a Sócrates lo traes a la contemporaneidad y dices "es el loco que muere por su ideal", porque es capaz de morir por su cuento, te metes en la adolescencia al tiro. Entonces yo creo eso… y eso como el programa lo trata de hacer pero en las actividades no lo logra. En su totalidad porque se ponen muy infantiles de repente, hay sugerencias buenas de ver películas, que me parece eso bueno. Cuando sugieren pasar El Señor de las Moscas, incluso Blade Runer para ver la cuestión de la epistemología, buenas sugerencias. Pero así como hay buenas, hay otras que… "haga un listado de…", no, por favor. Así que yo diría que en realidad que es más que… que depende de hartos factores y de traer la filosofía a la realidad, no dejarla en los libros añejos.

E: La vivencia

Entrevistada 4: La experiencia, la vida.

E: Muchas gracias.

Entrevista Entrevistada 5
Fecha: 26 de septiembre 2009

Entrevistadora (E). esta es una super grabadora, me habían dicho, uno de los profes dice que los datos tienen que quedar reservados entonces yo pedía que se presentaran cada uno pero te voy a pedir solamente que me digas cuántos años llevas y en qué colegio trabajas en cuarto medio.

Entrevistada 5. Ya, diez años de experiencia docente y trabajo en tercero y cuarto medio en el colegio XXX.

e. ¿participaste en la red de profesores de filosofía?

Entrevistada 5. Sí.

e. ¿activamente?

Entrevistada 5. No, pasivamente, pero estaba inscrita.

e. bueno, te voy a empezar a hacer las preguntas. La primera pregunta es ¿de qué modo utilizas el programa de filosofía en NM4, en cuarto? ¿cómo lo utilizas?

Entrevistada 5. Lo utilizo en forma general, como una pauta de contenidos, como pauta de contenidos y de manera de ver los temas. A qué me refiero: cronológicamente.
e. ¿la secuencia?

Entrevistada 5. La secuencia.

e. ¿sigues la secuencia?

Entrevistada 5. Sigo la secuencia en general.

e. ¿no la reorganizas?

Entrevistada 5. No la reorganizo, hasta el momento nunca la he reorganizado.

e. ¿qué te parece el programa en términos generales? Una opinión que te merezca el programa.

Entrevistada 5. A mí, en términos generales, encuentro el programa de cuarto medio, desafortunado para cuarto medio.

e. ¿por qué?

Entrevistada 5. Porque en tercero medio han tenido psicología, y es un tema que es más lúdico, se pueden hacer un montón de cosas en la sala y en cuarto medio los chiquillos están con una presión externa como es la PSU y toca algo más denso.

Toca algo bastante más denso, yo me meto harto en Aristóteles y en Platón entonces yo encuentro que el programa debería cambiarse desde tercero medio, desde tercero medio comenzar a hacer filosofía y no psicología, no salud mental, no apoyo, porque los chiquillos llegan con otras expectativas en el último año de enseñanza media, entonces se hace un poco cuesta arriba.

e. cuando tú dices que es muy denso, ¿podrías explicar un poco más a qué te refieres?

Entrevistada 5. O sea, no es que sea denso, sino que en relación al otro programa de tercero es muy grande la diferencia de contenidos.

e. ¿Porque es más abstracto?

Entrevistada 5. Porque el otro es psicología que es más concreto, en sus propias vida y en cuarto medio es filosofía.

e. ¿de qué modo organizas los contenidos del programa a la hora de planificar los aprendizajes?

Entrevistada 5. ¿de qué forma organizo los contenidos del programa al momento de planificar los aprendizajes? Empiezo con una introducción a la filosofía, y ahí hablo sí o sí del desarrollo del pensamiento a lo largo de la historia. De los diferentes tipos de formas de entender la realidad.

e. pero eso no está en el programa.

Entrevistada 5. No está en el programa.

e. lo incorporas tú.

Entrevistada 5. Está incorporado. luego me salto a lo empírico y lo formal.

e. ahí…

Entrevistada 5. Claro, ahí me vuelvo al programa. Lo empírico y lo formal; preguntas típicamente filosóficas, desde la racionalidad; métodos filosóficos; Platón, pero en Platón me explayo más de lo que aparece en el programa.

e. ¿por qué?

Entrevistada 5. Porque considero que es un esbozo bien pobre el que aparece en el programa. Como clásico, de un conocimiento clásico que deberían manejar los chiquillos. Porque además se reitera muchas veces en otros tipos de análisis de la realidad.

e. cuando tú dices “que debieran manejar los chiquillos”, ¿pensando en qué?

Entrevistada 5. Pensando en qué, pensando desde una perspectiva de más del propio análisis cotidiano de la realidad, qué es la realidad, cuántos análisis y lecturas puede haber.

e. ¿Cómo Qué les sirva vitalmente?

Entrevistada 5. Sí poh. Y también intelectualmente en la interpretación que puedan hacer polarizaciones de textos y que decir, “esta cosa tiene una perspectiva media platónica en relación a la realidad, dualidad de realidad o ser más realista ” para que puedan luego contextualizarlo.

e. o sea como una forma de aportarles conceptos que les permitan mejorar su visión de la realidad.

Entrevistada 5. Su visión de la realidad, claro. Muchas veces ahí se hacen analogías en torno a maneras de ver la realidad desde las ciencias, desde las mismas matemáticas, cursos matemáticos.

e. perdona que insista en esto, es que me interesa cuál es tu motivación o qué visualizas tú como importante en ese entregarles ese plus de contenidos que les entregas.

Entrevistada 5. A bueno, en Aristóteles también me explayo, no es que me explaye solo en Platón, que quede claro. Es que, a mí me interesa, entregarles a los chiquillos en general, no solo a estos chiquillos de este colegio que es un colegio super academicista, pero que existen maneras de ver la realidad y estas múltiples maneras de ver la realidad son visiones que se han ido pensando a lo largo de la historia a través de algunos representantes en este caso: Platón, Aristóteles. Y que se reiteran en sus vidas, en su cotidiano, en su hacer, y que no es algo, porque claro, cuando uno lo expone, ellos lo encuentran como algo muy loco y muy raro. Pero al hacer el paralelo con otras maneras de vincularnos con la realidad se les hace más cercanos. Por ejemplo, al hacer el análisis de la crísis económica y que busquen cuáles fueron los primeros análisis de la crisis económica, se dan cuenta de que correspondía a una realidad que no era concreta, una realidad especulativa y que después esa realidad especulativa cae en nuestro propio bolsillo.

e. y esas actividades ¿tú se las haces hacer? Por ejemplo que…

Entrevistada 5. Sí poh. Que hagan este tipo de análisis, que se pongan ejemplos, que entrevisten a Platón, que entrevisten a Aristóteles, que puedan debatir entre unos y otros. Cuando se da la ocasión, no es que todos los años, hay cursos que son más productivos y otros que…

e. ya, te voy a hacer otra pregunta, ¿qué contenidos del programa, pensando en todo el año, trabajas con los estudiantes de modo preferente y por qué los escoges?

Entrevistada 5. Los que acabo de…

e. al principio la unidad introductoria, después la secuencia del programa, después Platón y Aristóteles ahonda como más. Y al entrar a la ética ¿qué enfatizas de ahí?

Entrevistada 5. Conceptos. Porque los chiquillos no manejan conceptos de ética, para ellos es, a pesar de que es un colegio católico, al parecer, pero esto es una especulación mía, solo meramente especulación, cuando uno habla de moral y ética inmediatamente como que te repulsa la cuestión, de nuevo la cantaleta y blablablá y como que no pescai nada…

e. ¿los alumnos hacen eso?

Entrevistada 5. Yo creo, es una especulación. Entonces cuando tú les hablas del concepto moral y te siguen preguntando en cuarto medio, "¿pero qué es la moral?", te das cuenta de que probablemente han visto ese concepto desde octavo básico como mínimo y no lo tienen incorporado, el concepto. O cual es la diferencia, y mucho menos cual es una diferencia entre ética y moral. Y bueno ahí en ética y moral yo hago la distinción entre diferentes tipos de actos y que se interrelacionan muchas veces pero otras veces no. Como el social, como el moral, el legal y el religioso, como normas de actuar. Los diferentes tipos de normas.

e. y avanzando.

Entrevistada 5. Claro ahí avanzando, y como se interrelacionan, les cuesta esa parte conceptual. Ahí me quedo en eso, en moral, y lo trato de hacer un poco más alegre con algunas actividades lúdicas, como Escrúpulos, que después puedan determinar qué conducta estaba dentro de las mismas preguntas que hicieron, perversas, todas la preguntas, que ellos mismos realizan pero que traten de identificar si se trata efectivamente de una conducta moral o ética. Que justifiquen. Y algunos debates.

e. ¿de temas contingentes?

Entrevistada 5. Sí, de temas contingentes, o que ellos armen un juicio y que puedan buscar las aristas dentro del tema que hacen. De ahí yo me salto a los valores, objetividad-subjetividad de los valores, el bien, y ahora me pasó algo bien especial porque bueno, hace harto tiempo, bueno el año pasado no hice en media y como que uno de un año para el otro ya pierde el ritmo, entonces dentro del concepto de los valores de la objetividad y subjetividad, metí el tema de los derechos humanos, como una forma más o menos objetiva de tener algunos principios que regularan la conducta de todos los seres humanos. Y ahí, en el humanista, un debate los cabros, que yo no lo pensaba que ellos de por sí se pusieron a rebatir acerca de la legalidad de los derechos humanos que me dejó pero … de la risa.

e. qué buena onda.

Entrevistada 5. Sí, cuestionando el organismo regulador de los Derechos Humanos, las Naciones Unidas, como un organismo que es violador de los derecho humanos.

e. qué críticos!

Entrevistada 5. Sí, quedé feliz con eso. Ya, y de ahí me tiro al problema del Estado, lo que alcance a ver.

e. ¿bioética alcanzas a ver?

Entrevistada 5. No, no, no.

E. y en el estado ¿ves?

Entrevistada 5. En el estado comienzo viendo qué se entiende por estado, definiciones y luego, en términos generales, cuáles son los grandes detractores del estado…

e. ya, anarquismo, liberalismo…

Entrevistada 5. Anarquismo y comunismo, como que quieren eliminar el estado y luego las teorías de organización de estado.

e. te iba a preguntar sobre la secuencia, ya me respondiste algo. ¿De qué modo abordas esta secuencia en tu trabajo con los estudiantes? La secuencia del programa.

Entrevistada 5. ¿de qué modo la abordo?

e. ¿la sigues?

Entrevistada 5. Sí, en general sí. Es que necesito un orden, no es que sea buena la secuencia sino que a mí me da cierto orden, de estructura, ahora si hay caso, se ha dado también, pero no en este colegio, se dan otras necesidades se puede cambiar.

e. ya, ¿qué unidades son las que más enfatizas?

Entrevistada 5. La de introducción y la otra unidad, ¿cómo se llama la otra unidad?

e. ¿ética social?

Entrevistada 5. No, no, no. Esta la de introducción a la filosofía, sí ética social.

e. ¿Identificas alguna corriente filosófica orientadora del programa de modo particular? O alguna orientación pedagógica, algo que te diga este programa tiene una tendencia o no le ves una tendencia marcada.

Entrevistada 5. Sabes que no había, yo creo que no, no le veo tendencia, si se me alumbra la ampolleta te lo digo después.

e. bueno la siguiente pregunta era ¿cuál es tu accionar frente a esa orientación? Pero si no la identificas…

Entrevistada 5. O sea, no es que yo le vea una orientación, pero veo que es poco crítico.

e. ¿sí? ¿por qué? Extiéndete en esa idea, por favor.

Entrevistada 5. Es poco crítico, es un mero pasar contenidos sin un análisis, sin una visión, sin propuestas pedagógicas, dentro del librito verde que enfaticen una mirada más crítica de los chiquillos. Es un mero "pásate esto que es lo básico y…" pero no hay una visión o una propuesta pedagógica que sea "critica", "míralo desde esta perspectiva", no aparece, esa es la pega que tiene que hacer uno, yo creo, con el programa.

e. ¿cuál sería tu acción o tu reacción ante esta falta de criticidad? ¿qué haces tú? De esta intuición que tienes que es poco crítico. ¿tú haces …?

Entrevistada 5. Lo que yo hago en la misma clase, en el diálogo con los chiquillos, estar criticando, junto con ellos porque ellos son más críticos muchas veces que uno mismo. Frente a las perspectivas que muestra el programa.

e. o sea tú en la clase introduces la mirada crítica.
Entrevistada 5. Claro. "¿Qué les parece esto?" y dentro de las evaluaciones, es un tema que sí o sí aparece en una evaluación.

e. ya. ¿De qué modo la gestión pedagógica de tu establecimiento permite o inhibe la flexibilidad con la que tú trabajas el programa? ¿Te controlan?

Entrevistada 5. No, no se meten. No hay ningún tipo de control frente al programa.

e. ellos no saben si incorporas, si sacas.

Entrevistada 5. No nada.

e. ¿Qué te parecen los otros contenidos del programa, aparte de los contenidos, los objetivos, las actividades y los textos propuestos?

Entrevistada 5. Las actividades son fomes. Son fomes y además pueriles muchas veces. Así como ridículas para cuarto medio. O sea, yo he hecho clases en rurales y de pronto, claro, esa cosa de, esa actividad sí puede dar. Pero no en todas partes. Pero da hasta ahí, hasta un poco. Eso las actividades, los objetivos, si mal no recuerdo, a través de esas actividades ellos pretenden lograr esos objetivos. Que puedan reflexionar o analizar o hacer una comparación entre Platón y Aristóteles desde diversos aspectos, siendo que los aspectos que se tomaron en el programa eran mínimos… me parece. No hay coherencia. Me parece que se pide mucho en el objetivo en relación a los contenidos o a la actividad que se da en el tema. Los textos, en relación a los textos, pocas veces he trabajado con alguno de los textos.

e. ¿Por qué?

Entrevistada 5. Porque estos textos, podrían existir, no sé, si bien vienen de las fuentes, y es importante que los chiquillos trabajen textos filosóficos-filosóficos, pero, reitero, tercero medio fue otro programa, no tiene una continuidad. Y en cuarto medio llega y se le pide a chiquillos que estuvieron viendo otras cosas, completamente ajenas, que vengan y se metan con el Leviatán, pro ejemplo, entonces es como harto. Como que los textos, no todos, pero los textos son un poco densos, un poco densos, algunos no todos, les falta una cosa más pedagógica en estos textos. Interminables, John Locke, seis hojas. A quien va y cómo lo hací. Además.
Yo por ejemplo les daría un texto… (interrupción). Textos interminables, poco pedagógicos. Además las actividades posteriores que te ofrece el libro posterior del texto… o sea me leí seis páginas y contesto tres preguntas. O sea, cachai, no, yo de texto, no he trabajado ningún texto del programa. Creo que alguna vez el de la Carla Cordua porque lo encontré cortito, fácil de fotocopiar, por una cuestión también de recursos que entran en juego.

e. ¿Recurres a otras fuentes para planificar el aprendizaje fuera del marco curricular obligatorio?

Entrevistada 5. Sí poh.

e. ¿Cuál?

Entrevistada 5. El Tejedor, un libro de Santillana, que no recuerdo el nombre, uno café, antiguo, de la Ana… Escriba. Ese, el otro, hay un texto que fotocopiábamos que era de la Nancy, pero que no recuerdo el nombre…

e. el BUP, Santillana.

Entrevistada 5. También, porque también es importante las actividades para los chiquillos.

e. ¿qué te parecen los manuales? ¿En qué le ves su riqueza?

Entrevistada 5. Los manuales que tienen textos cortos para poder trabajar con los chiquillos y hacen algún tipo de paralelo entre la novela, la historia, y que es lo interdisciplinario que plantean muchos manuales.

e. ¿y en cuanto las actividades que plantean los manuales? ¿Has tomado actividades de manuales?

Entrevistada 5. Sí he tomado algunas, tampoco los manuales son “wuau”. No, pero… o sea hay algunos buenos pero no todos son buenos.

e. esas serían todas las preguntas.

Entrevistado 6
Fecha: 09 de octubre de 2009

Encuestadora (E).
Voy a empezar a grabar. Lo primero es que me gustaría que me dijeras es qué colegio, para que quede registrado, en qué colegio trabajas y cuál es la dependencia del colegio.

Entrevistado 6: Trabajo en un colegio que se llama XXX; este colegio es municipal.

E: ¿Hace cuántos años que haces clases de filosofía?

Entrevistado 6: Trabajo ahí hace tres años.

E. y ¿en total ejerciendo de profe?

Entrevistado 6: Catorce años.

E: Catorce años. Otra pregunta tangencial que no va directamente al tema, es si tú tuviste alguna participación o algún conocimiento de la Red de Profesores de Filosofía, la REPROFICH.

Entrevistado 6: Tuve solamente referencias, pero no participé. Solamente referencias.

E: Voy a partir con las preguntas. Voy a tratar de adaptarlas lo más posible para que se refleje la riqueza de tu práctica. Vamos a ir puntualmente, habíamos hablado del programa NM4 ¿qué haces tú en el nivel cuarto medio en el colegio en que te desempeñas?

Entrevistado 6: En la educación técnico profesional no hay filosofía, pueden los colegios perfectamente funcionar sin el ramo de filosofía, por lo tanto esto funciona con proyectos que se presentan a la municipalidad. El profesional anterior, presentó un proyecto. El proyecto era enseñar desarrollo personal en primero y segundo donde fundamentalmente se trata sexualidad y psicología, y en cuarto medio ética profesional. Donde todas las notas que se ponen no son una asignatura en sí misma sino que van como una nota a un ramo de la especialidad. Y se hacen cuatro especialidades, electrónica, secretariado, relaciones públicas y química.

E: Y en lo que tú tratas, en cuanto contenido y actividades, ¿hay alguna estructura armada o vas armando tú a medida que va pasando…?

Entrevistado 6: El año pasado, es decir el 2008, se lanzó un nuevo proyecto en donde el ramo comenzó a ser por sí mismo y se llama “filosofía y psicología en la construcción del adolescente”. A mí me exigieron un contenido, con los objetivos que yo esperaba lograr. Se siguió una estructura, básicamente en términos de sexualidad, acomodándolo para la vida profesional que van teniendo ellos.

E: ¿Eso en cuarto?

Entrevistado 6: En primero y segundo. En cuarto se mantuvo absolutamente igual, no es un ramo por sí mismo. Sino que va la nota, el promedio, va a un ramo de la especialidad. Se hace solamente un semestre y me exigen planificar contenidos.

E: Ya.

Entrevistado 6: ¿Cuáles son?

E: Sí.

Entrevistado 6: El objetivo general es que ellos puedan enfrentar las problemáticas éticas desde distintos referentes teóricos. Es decir que no solamente crean que la ética es un solo cuerpo de conocimiento y tengan un solo esquema para actuar. Entonces, digamos, lo primero es enseñarles la diferencia entre ética y moral, que va por el lado de la ética como teoría y la moral como práctica. Y después enseñarles tres esquemas éticos. Yo les enseño la ética pragmática, la ética judeocristiana o católica y le enseño la ética del justo medio, griega.

E: Aristóteles.

Entrevistado 6: Aristotélica. Después de esos tres moldes éticos que les enseño les hago hacer un trabajo práctico. En ese trabajo práctico pueden hacer dos cosas: uno es presentar un problema que ellos se imaginan que se les puede presentar en el trabajo y ver como lo resuelven. Atendiendo a que me digan referentes teóricos de estos tres tipos de ética. El otro es una actividad que se llama “La Isla”, en donde ellos se imaginan que están en una isla y que no van a salir nunca más de ahí y tienen que inventar de nuevo reglas, normas, prohibiciones, y cierta organización para ver cómo desde ellos mismo construyen un molde ético. A partir de los referentes teóricos que les he enseñado.

E: ¿Cómo llegaste tú a formular ese programa? Esa estructura. ¿En qué pensaste cuando lo hiciste?

Entrevistado 6: Esta fue una reforma que se hizo a la ética que hacía mi compañero antes, mi colega de antes, que hacía ética deóntica, que es la ética profesional, que es una ética más que nada de normas laborales. Hay libros que enseñan eso. Entonces se reformuló en un sentido más filosófico, que ellos tuvieran la visión de que la ética no es una sola. En base a la pregunta que siempre le hacen al profesor de filosofía “Ud. que sabe tanto de ética ¿qué debería hacer ahora?” y lo que uno contesta: “bueno ¿con qué ética quieres que te responda?”. Si quieres que te responda desde un prisma del justo medio, o desde un prisma pragmático o católico. Entonces se reformuló en términos de que ellos pudieran abrir una puerta dentro de su cabeza y que se den cuenta de que las cosas no son absolutas, sino que más bien dependen del molde ético, de la cultura y de los referentes teóricos. Es decir, no se empezó enseñando conceptos éticos básicos como el de deber ser, como la virtud, como los valores, sino más bien cómo los moldes éticos entienden esos referentes. Que es la virtud, por ejemplo, para el cuadrilátero intachable; qué es la virtud para un pragmático; qué es la virtud para un católico.

E: Y esa necesidad de mostrar una diversidad de posibilidades ¿cuál es el motor ahí? ¿Una necesidad de los alumnos? ¿Una necesidad de la disciplina, de que la disciplina filosófica quede instalada como plural? ¿O una motivación más de las necesidades de los estudiantes?

Entrevistado 6: No, la motivación yo creo que nace de la gente que educa, que piensa, no de los alumnos. En este caso, de los profesores que somos nosotros. Y el motor, básicamente, como te explicaba anteriormente, que ellos tengan una diversidad y se den cuenta que si hay algo que aporta la filosofía es que tú no te dejas engrupir fácilmente porque sabes que son referentes teóricos los que juegan y no referentes absolutos. En un contexto en donde ellos son mano de obra barata que van a ser explotada, entonces, que por lo tanto, puede ser gente fácil de instalar discursos, como correctos en ellos, como verdaderos, entonces que ellos se den cuenta de que el grado de validez depende de los referentes teóricos. Que no es absoluto. Como para que tengan una capacidad de reacción en el futuro, y se den cuenta si los están engañando o no y qué intención hay por debajo. No nace de ellos la necesidad.

E: ¿Cómo validar un pensamiento crítico, reflexivo?

Entrevistado 6: Si tú quieres. Y eso es totalmente congruente con el programa, es hacer un pensamiento, un pensamiento reflexivo que el día de mañana no se deje explotar tan fácilmente y de alguna forma sea una semilla subversiva si tú quieres, o por lo menos cuestionadora, que no crea que los discursos que le dan son absolutamente válidos. Que no le den un referente de verdad absoluto.

E: Tú, ¿alguna vez has visto el programa del ministerio de NM4, para humanista-científico? ¿Qué te parece el programa?

Entrevistado 6: me parece que en filosofía, solamente hay que tomar objetivos generales y lo demás son sugerencias. Entonces, por lo tanto, yo trabajo en lo que más sé. Pero, por ejemplo, respecto al conocimiento de la sociedad tomo algunos referentes que salen ahí, pero más me interesa lograr los objetivos. Y para mí el objetivo básico de la filosofía es tratar de despertar o abrir un horizonte en la mente para que no te instalen verdades.

E: Sobre la tendencia, la orientación de desarrollar habilidades de pensamiento, que está tan de moda, tal vez las competencias ¿cómo actúas tú? ¿Cómo reaccionas tú ante esa demanda? De que la filosofía contribuya a instalar habilidades de pensamiento.

Entrevistado 6: Creo que es válida, creo que es correcta. Por ejemplo, parto de la habilidad, como ya están en cuarto medio, primero de identificar y reconocer los conocimientos que les enseño. Posteriormente comprender, comprender la orgánica interna de ellos con sus supuestos básicos y sus derivaciones. Y posteriormente a eso, dado la diversidad que les presento de teorías, que ellos puedan establecer relaciones para finalmente poder tener una actitud crítica ante ellos. Entonces, en

suma, son como cuatro habilidades: identificar, conocer, que es lo mismo; comprender; relacionar y reflexionar.

E: Voy a meterme un poco en el tema de la filosofía en el Técnico-profesional. El hecho de que no esté ¿cómo lo visualizas tú? El hecho de que no sea una obligación, que no esté instalado como un programa oficial.

Entrevistado 6: A mi modo de ver, y no creo que me equivoque, es un asunto político, claramente y que está dado por un sistema que pretende hacer hegemonía, donde más bien vale lo práctico y los valores económicos, que le interesa tener mano de obra que el día de mañana no critique. Así que por lo tanto no puede hacer un germen de subversión dentro del sistema. Entonces esto está pensado para que la mano de obra barata no sea subversiva y que ojalá pudiéramos instalar los discursos que ellos creen como verdaderos. Entonces, por lo tanto, es una maquinación del sistema y creo que es responsabilidad de la gente que piensa en la sociedad, de tratar de instalar filosofía dentro de los técnico-profesionales a como dé lugar y con cualquier nombre, llámese desarrollo personal o psicología.

E: Y eso en términos de formación, de cómo salen formados los profesores de filosofía ¿qué requeriría de esa formación? ¿Qué fueran capaces de elaborar proyectos? ¿Qué fueran capaces de autogestionar la necesidad?

Entrevistado 6: Bueno, primero capaces de identificar los problemas y tratar de hacer propuestas; en segundo lugar el “hacerse los tontos con el sistema” y tratar de hacer en el aula lo que ellos quieren. Es decir, van a tener siempre un quiebre entre lo que el sistema quiere ellos haga y lo que ellos pueden hacer en el aula, que el aula es independiente. Entonces navegar dentro de esta fisura para enseñarles a los alumnos lo que ellos crean convenientes, con la capacidad de generar proyectos. En el caso mío, no nado en esa fisura porque de alguna forma lo aceptó la municipalidad, básicamente por ignorancia. Porque ve palabras que son difíciles y cree que está bien. Pero en el fondo no saben que fisuran toda la filosofía a la que ellos adhieren que en el fondo es la explotación.

E: ¿Ves el concepto, como tu idea de filosofía, necesariamente como pensamiento crítico?

Entrevistado 6: En esta sociedad y para el técnico profesional sí.

E: ¿Por qué haces la diferencia? ¿Piensas que a lo mejor en los otros ámbitos de la educación no es tan equiparable pensamiento crítico con filosofía?

Entrevistado 6: Quizás en los otros ámbitos de la educación, sí, pensamiento crítico pero, por ejemplo, en una educación humanista también harto conocimiento. Acá tú no tienes la oportunidad de conocer mucho. En cambio ahí creo que se debería validar la filosofía como un conocimiento que se aprende enseñando a determinados filósofos para llegar al pensamiento crítico. Pero también bastante conocimiento. En cambio acá es más urgente esbozar teorías para que ellos se den cuenta de que no son absolutas. Más bien en contra del absolutismo.

E: ¿Cómo una necesidad de relativizar los referentes…?

Entrevistado 6: Los referentes de acción política desde los cuales el sistema gobierna. O sea el enemigo es claro, no es el cristianismo, o sí el cristianismo dentro de sus infinitos vericuetos políticos camuflados, pero es con el referente claro de que no lo exploten.

E: ¿Cómo una necesidad?

Entrevistado 6: Como una necesidad urgente en los colegios técnico-profesionales.

E: ¿Y cómo te va en la práctica? ¿Cómo decepcionan los chicos…?

Entrevistado 6: Es un trabajo que se recepciona bien, pero que los frutos en verdad no los sabemos, para eso habría que hacer un estudio serio.

E: ¿No han vuelto alumnos?

Entrevistado 6: No, y un estudio serio tú sabes que involucra, cinco, seis y siete años. No se ha tenido ese retorno.

E: ¿Cuántos años llevan haciendo el programa?

Entrevistado 6: El programa de filosofía con las características que te acabo de decir, son tres años.

E: A ver, qué pregunta te puedo hacer sobre el programa porque en realidad es otra cosa lo que tú haces. En términos generales me dijiste que del programa aceptabas los objetivos.

Entrevistado 6: Que yo respecto del programa acepto los objetivos.

E: Claro ¿y los objetivos que te parecen o las actividades?

Entrevistado 6: En filosofía me parecen sumamente cambiables. Yo puedo enseñar, por ejemplo, la duda, la puedo enseñar desde Sócrates o la puedo enseñar con Descartes. Entonces, por lo tanto ahí, es lo que maneje mejor el profesor en cuestión. Por lo tanto los contenidos me parecen sugerencias.

E: Tú los ves como una posibilidad pero no necesariamente tiene que ser así.

Entrevistado 6: Yo nunca lo he podido seguir.

E: ¿Por qué?

Entrevistado 6: Porque o manejo cosas distintas, o me parecen aburridos. En cambio sí los objetivos creo que los logro.

E: Ahondemos en eso que te parece aburrido porque me interesa como definir, esbozar el tema de los profesores de filosofía con el programa. Si quieres vamos como dividiendo el programa por aspecto y vamos hablando de ellos. Por ejemplo, la secuencia de contenidos ¿qué te parece?

Entrevistado 6: A ver ¿me la puedes aclarar un poco? ¿Empieza por la sociedad?

E: No, empieza como una unidad de Introducción, sobre preguntas empíricas, preguntas formales, como …

Entrevistado 6: Ya, como el preguntar filosófico…

E: Métodos de la filosofía… un poco de Aristóteles, un poco de Platón. De ahí se va directamente a la ética, conceptos preliminares de la ética, instituciones, después normar, heteronomía, autonomía, aunque no lo plantea tan explícitamente. Después se va ética social, poder, estado. Y después justicia, igualdad, derecho y termina con bioética.

Entrevistado 6: Claro, respecto de la primera parte, por ejemplo, yo creo que la sigo. No la sigo tan conceptualmente porque más bien, yo soy más bien como un profesor de filosofía histórico. A mí me gusta la historia, entonces lo contextualizo por ejemplo, dentro de lo que es Grecia; pero evidentemente, ahí veo instituciones, y cosas como la justicia, en Platón. Después me voy a la ética, veo la escuela ética, Diógenes, Epicuro. Bioética, por ejemplo, que sería el último paso, no lo veo. Y las actividades, como las preguntas que les hago a los alumnos como que siempre las he sacado de mi cosecha. Lo otro no me resulta, es probable que sea más por una cuestión personalista mía, pero en el fondo no creo que esté tan alejado del camino de lo que se quiere ahí lograr.

E: Sobre las actividades que les propones ¿en base a qué las defines? ¿Sigues manuales?

Entrevistado 6: Nada, sigo mi imaginación y mi experiencia. Y las actividades son en base a la imaginación y a lo que a ellos les pueda interesar. O sea, por ejemplo, la clase de ética, yo empiezo diciendo, allá hacen el aseo en la sala, cada uno tiene su sala, yo tengo mi sala. Entonces sale un curso y hace el aseo. Yo les digo, bien, imagínense "ustedes quedaron de semaneros, hicieron el aseo y se encuentran una billetera de un compañero, la abren, están los documentos de un compañero de curso y hay veinte lucas". "Levanten la mano aquellos que sacarían las veinte lucas y entregarían solamente los documentos. Sean bien sinceros." Y ahí empiezan a levantar la mano, "a ver ¿dime de qué depende?", "no, depende de mi compañero, si lo conozco, si es buen amigo", "sí, ya, es buen amigo". "Ah! Sí pos profe". "No es tan amigo", "no sé pos profe" "es enemigo", "Ah! Se los robo". Otros que no. Entonces las actividades son en ese estilo. Poniendo problemas, sobretodo en cuarto, que ellos tengan. Problemas que ellos tengan.

E: ¿Trabajas con textos?

Entrevistado 6: Esa es una falencia, trabajo con pocos textos porque la capacidad para leer y las pocas horas que tengo, me dan muy poco tiempo.

E: ¿Cuántas horas tienes?

Entrevistado 6: Una.

E: ¿Una? ¿45 minutos?

Entrevistado 6: 45 minutos y es un semestre. Así que imagínate.

E: Es poquísimo.

Entrevistado 6: Poquísimo. Entonces no puedo trabajar con textos, en realidad. Pero, yo elaboro textos que generalmente son de una página.

E: Ya, ¿y cómo los elaboras? ¿Sacas autores? ¿Propios escritos por ti?

Entrevistado 6: regurgito, regurgito,

E: Ya, lees y adaptas. Me interesa eso que podríamos definir como una metodología dialógica.

Entrevistado 6: Podría ser, yo la llamo dialéctica. Socrática, Mayéutica, creo que le puse. A través de la pregunta tú les vas sacando lo que ellos piensan y desde ahí les das el referente ético. Mayéutica, así le llamé. Así lo puse en el programa. Metodología mayéutica. Porque las pajas del constructivismo y todo que igual lo sé. Para mí, es lo mismo dicho de otra forma. Son las infinitas (…) que saca la ciencia educacional que para mí ni siquiera es ciencia, perdóname. Y que renombra (…), pero en el fondo vuelvo a la mayéutica, si tú quieres.

E: Y eso, ¿qué? ¿Cómo cruzamos eso con la planificación?

Entrevistado 6: Me la acepta.

E: Pero en lo que haces en concreto ¿hay …

Entrevistado 6: ¿Concordancia…? Sí, hay cambio de nombres solamente.

E: Pero, por ejemplo ¿logras planificar e ir cumpliendo lo que planificas?

Entrevistado 6: No, no, se cumple. Soy ordenado igual. Sí, se cumple y lo evalúo.

E: Y la apertura que te da el diálogo ¿cómo logras introducir los contenidos?

Entrevistado 6: Simplemente a través de preguntas. “Este por ejemplo es un problema” ¿verdad? yo les digo, pero ese problema “¿cuánto les durará?”, pero después les digo “hay gente que torturaron en Argentina”, mujeres embarazadas, que tuvieron un hijo y el torturador lo adoptó como hijo. Después ese niño tenía 25

años y se da cuenta el que creía su padre, mató a su mamá. Yo les digo que los problemas éticos son otra cosa. Duran años, toda la vida, quizás. Entonces ahí les voy poniendo ejemplos, les voy preguntando, voy recurriendo a la experiencia y de ahí me van respondiendo, entonces ahí yo les digo, “bueno, según un referente pragmático, en donde la utilidad es lo que manda. En realidad tú tendrías que tener esta respuesta.”.

E: ¿Por qué le diste estos tres referentes?

Entrevistado 6: Simplemente porque era lo que más sabía. Mi amigo, por ejemplo, la ética la dividía en la pluralista, la no sé cuánto, que es más de acuerdo al programa. A lo mejor serían mejores ¿te fijas? pero es lo que yo más domino.
E. Los textos del programa ¿los has mirado alguna vez?

Entrevistado 6: Sí, pero nunca los he usado.

E: ¿Por qué?

Entrevistado 6: No los domino, no me satisfacen las preguntas que se hacen, lo encuentro muy teórico.

E: Ya, muy teórico.

Entrevistado 6: Muy teórico.

E: ¿Para el nivel de los alumnos o en general?

Entrevistado 6: Creo que le falta como la regurgitación.

Interrupción.

Entrevistado 6: Creo que falta la regurgitación. Porque así como así leer a Kant no pasa nada. Tiene que estar preparado para eso. Por ejemplo, varios alumnos en segundo, no en cuarto, han llegado a diálogos platónicos.

E: ¿A leerlos?

Entrevistado: tú cachai como es un diálogo de Platón. Pero por lo menos a introducirse en ellos, y si les diera a leer de buenas a primera El Banquete llegarían nada más que a la primera parte, no atravesarían más que el cahuín. Por eso no trabajo con un texto de buenas a primeras. Una clase y después lo otro.

E: Ya, yo creo que con esto estoy más o menos bien. Gracias.

Preguntas formuladas en Focus Group o Entrevista Grupal:

1. ¿Cuál es tu visión en relación a los desafíos que plantea la realidad de la sala de clases para el profesor de filosofía?

2. ¿Qué implicancia tiene en términos pedagógicos, de motivación personal, de desarrollo profesional dicha realidad?

3. Según tu experiencia: ¿de qué modo se puede trabajar en el aula la disciplina filosófica para hacerla cercana, atractiva, motivante para los estudiantes?

4. ¿Hay ejes, temas que a tu juicio son más pertinentes a las necesidades de los alumnos?

5. ¿Qué juicios tienen respecto a los contenidos y la secuencia del programa de filosofía NM4?

6. ¿Qué criterios utilizan para adaptar, transformar o innovar el programa de filosofía NM4?

7. En la entrevista varios de ustedes señalaron que un criterio para seleccionar contenidos está relacionado con vuestras experticias, a juicios de uds.: ¿cómo o a qué atribuyen ese dominio: a la Formación Inicial Docente; gustos propios; experiencia con el programa; pefeccionamientos en el área; autodidacta; seguridad del dominio que tienen de dichos contenidos?

8. ¿Cómo recoges en la sala de clases los aspectos que emergen y que no están planificados?

9. ¿Qué sentido tiene planificar las clases de filosofía?

10. ¿Qué sentido tiene la tradición filosófica en la vida escolar como institución social?

11. ¿De qué modo utilizan el diálogo filosófico al momento de materializar, implementar la clase?

12. A juicio de uds. ¿cuál es la secuencia o articulación entre el programa de 3° y el de 4°?

Transcripción Focus Group

Focus group Sábado 28 de noviembre 2009

Entrevistadora (e). sí ahí, está grabando. A ver, les cuento así formalmente. Las entrevistas en profundidad arrojaron ciertas lagunas de información que se hace necesario llenar a través de este focus. Entonces, hay varios temas que salieron y son temas más bien generales, no tanto en lo específico en relación al programa. Sino más bien la práctica que ustedes realizan de modo general en torno al programa. Entonces, la primera pregunta es: ¿cuál es tu visión en relación a los desafíos que plantea la realidad de la sala de clases para el profesor de filosofía? A qué se refiere esto, en algunas entrevistas salió el tema de que la sala de clases era como todo un evento. Lo que pasa ahí, que las niñas se dejen de depilar, se dejen de sacar pelos… cosas bien pedestres pero que es la realidad de la sala de clases. Esa pregunta, qué desafío representa para ustedes esta realidad de la sala de clases.

Entrevistada 4: ¿te refieres al comportamiento?

e. no solo al comportamiento, sino que al ambiente, al contexto de la sala de clases.

Entrevistada 3: al clima, la realidad.

e. la realidad.

Entrevistada 4: ¿para la clase?

e. para la clase de filosofía.

Entrevistada 4: La disposición de los alumnos.

e. claro. ¿cuál es el desafío que plantea esta realidad? ¿qué tienen que hacer ustedes para mejorar? Para llegar a ellos.

Entrevistada 4: Para que se haga la clase. Para que rinda frutos. Para que aprendan.

Entrevistada 5: Asustarlos, al tiro (risas). Yo creo que lo que sí les impacta a los cabros es aterrizar los contenidos a sus propias vivencias. No todos. Ahí quedan más menos enganchados.

Entrevistado 2: claro, ahí la sala deja de ser una cárcel. Cuando sentí que con algo se identifican, ese concepto del cual tú hablabas: sala como el molde cuadrado en el cual están, se va. Si los enganchai con una vivencia personal como que pasan metafóricamente a un patio.

Entrevistada 3: Claro y eso tiene que ver con el diálogo, en el fondo, porque ya no es la clase expositiva del profesor, esencialmente, que entrega los contenidos y los chicos están ahí por miedo o por cualquier otro motivo escribiendo en el cuaderno, sino que hay un diálogo que va a potenciar de alguna forma el aprendizaje en la

medida en que los chiquillos reconozcan los contenidos en sus vivencias personales, yo creo que…

Entrevistada 5: Pero eso es el ideal. Porque hay capacidad de escuchar, muchas veces, de guardar el silencio adecuado, de escuchar al otro. Todos se quieren escuchar a sí mismos y que los escuchen.

e. eso en relación a lo particular que decía “as” del diálogo.

Entrevistada 4: Para mí el desafío es la motivación, como los engancho con el cuento.

Entrevistado 2: por eso, con la experiencia que tienen ellos mismos en relación al contenido que estai hablando.

Entrevistada 4: O sea, esa es la forma. Pero el desafío es la motivación.

Entrevistado 2: pero es que…

Entrevistada 4: No si no son… es que la motivación es cómo tú haces para que eso ocurra. Para que ocurra y se hace través de bajarle a las experiencia real, personal, identificatoria o identitaria de ellos. Que la filosofía se puede hacer más grata y que podí hacer un ambiente de diálogo y podí terminar logrando que ellos se escuchen. Pero tení que motivarlos, no basta con llegar y pararme y decir hoy día vamos a ver tal cosa y “¿qué piensa usted?”. No, desde mi punto de vista para que ellas enganchen tienen que creer el cuento de la filosofía como algo cercano. Y por eso, para mí, …

Entrevistado 1: yo pienso que hay una cuestión previa, que está, por lo menos a mí me ha costado mucho, y es que te escuchen, que te presten una mínima atención. Porque si no tení ese mínimo, tú podí ser, no sé pos, el viejo pascuero o el gran Jesucristo y no te van a pescar. Y ahí va a ocurrir: depilación… cualquier cosa. Entonces, hay un desafío medio conductista ahí. Lo que yo veo es que los chiquillos son súper conductistas y que a los profes que escuchan son a los que les tienen miedo. Es muy fácil, hacen la asociación: “escucho al que me asusta porque si no voy a tener una sanción”. Ahora… (Entrevistado 2: Discrepo) déjame terminar, estoy contando mi experiencia en primera persona. Si a ese sujeto que primero le prestaron atención porque tenían susto de hacer escándalo y después ofrece algo potente, va a cambiar el giro, va a pasar al respeto, a involucrarse y todo eso. Pero en general si tú llegai con el planteamiento abstracto y de la buena onda, tiendes a ser avasallado. Eso es lo que yo he vivido en los últimos años.

Entrevistada 4: ¿qué es eso de llegar con la buena onda? No caché.

Entrevistado 1: la buena onda es la típica dicotomía entre un profesor estructurado y un profesor más abierto, que va a preguntar, que va a ser un desafío personal a cada uno, lo que se esperaría de la filosofía, en general, te fijas. Y a eso me refería con la buena onda.

Entrevistada 4: ¿y eso no resulta?

Entrevistado 1: no, en primera instancia no resulta. Si tu llegai con tu primera propuesta esa, es difícil que enganchen a no ser que sean grupos más pequeños o muy …

Entrevistada 4: ¿se relajan mucho?

Entrevistado 1: sí. Es que ni siquiera se relajan. No es que tú los relajes, no es que sea contra de ti, si no que el clima general es muy básico.

Entrevistada 5: Es que el sistema en general es conductista.

Entrevistado 1: exacto. Y en los grupos que me ha tocado trabajar estos últimos años, cuesta mucho la motivación, el peso del audífono, el peso del celular, el peso del conversar y todo eso, es muy fuerte. Me ha costado a mí generar espacios de audición para después recién tratar de comunicar. De comunicarme.

Entrevistado 2: yo creo que, porqué te decía que discrepo, porque tratando un poco de responder a la pregunta de la E., yo creo que lo adecuado es responder a la pregunta general, porque en la medida en que nos vamos a las experiencias empezamos… claro, yo trabajo en un colegio en el cual los cabros son un siete, ponen atención, tienen como la formación desde séptimo del colegio super clarita, son cabros que quieren aprender. Entonces, tú cuentas tu realidad yo te cuento mi realidad pero creo que en el fondo va a cómo independiente de la realidad que le toca a cada uno, dirigiéndome y tomando de nuevo la pregunta de la E., es cómo los enganchamos y convertimos la sala en un lugar agradable y no en una… y volviendo a eso, independiente del tipo, el tema de que el contenido tenga que ver con su experiencia y buscando el mecanismo motivacional más adecuado según la opinión, etc.

e. mira, voy a enganchar lo que estás diciendo con la próxima pregunta. O sea, entre paréntesis, igual todo esto tiene que ver con la experiencia de cada uno a pesar de que igual se intente lograr cierto nivel de generalidad pero igual es necesario de repente hablar de lo que le pasa a cada uno. Entonces, ¿de qué modo se puede trabajar en el aula la disciplina filosófica para hacerla cercana, atractiva, motivante para los estudiantes? ¿cómo trabajar la filosofía? Porque ya no estamos solamente hablando de cualquier pedagogía sino que de la pedagogía en filosofía.

Entrevistada 5:: “XXX”. Una clase planificada, los objetivos claros.

Entrevistada 4: o sea, de partida, clase hecha, o sea clase preparada no podía llegar a … pelado.

Entrevistada 5: Y la otra cosa que de pronto pienso puede pasar es que por ser la filosofía como es, no todos los profes se creen el cuento de la importancia de la filosofía al cien por ciento. Muchas veces uno tiene esta dicotomía de amor y odio con la filosofía. A veces bien… y a veces Ho. Entonces también pasa por eso de la motivación y además de creerse el cuento absolutamente

Entrevistado 2: si el profe no se cree el cuento…

Entrevistada 4: yo creo que los profes de filosofía en su mayoría se creen el cuento y se lo creen demasiado, ese es el problema. Se lo creen demasiado. No es mi caso, yo no tengo la dicotomía, a mi me gusta, no lucho en contra de ella…

Entrevistada 5: No, a mí me gusta, pero también tengo mis bajones.

Entrevistada 4: por eso, yo no. A mí me gusta. Pero yo creo que el problema es que en muchos casos, no sé si todos, no sé si en la mayoría, no cacho el porcentaje, pero yo creo que hay un gran grueso de profesores que se cree que la filosofía tiene una importancia y que dentro de esa importancia está esa cosa como de contenido complejos, entonces bajar la filosofía a la experiencia del alumno es reducir la filosofía.

Entrevistado 2: entonces está perdida haciendo pedagogía.

Entrevistada 4: pero, por eso que la filosofía para muchos alumnos es aburrida. O, por el otro lado, todo lo contrario, es no-clase, no es nada. Entonces, eso yo eso lo veo en lo que escucho, en lo que veo, a propósito de lo que mis alumnas me dicen a mí de lo que sus amigos les cuentan sobre sus profesores de filosofía. Ellas alegan porque ellas tienen que estudiar y estos locos no tienen que estudiar nada.

Entrevistada 3: Es que ahí hay un perfil implícito del profesor de filosofía. Que es como tradicional, el profesor de filosofía es alguien a quien no se le entiende absolutamente nada de lo que está hablando o es un tipo super relajado y super light, que en realidad es como “qué buena onda el profe”. Entonces entre esas dos cosas, al menos yo, a mí me ha costado como armar un cuento como más estructurado, más de clase, más académico. Sin ser absolutamente academicista, por ejemplo, pero yo creo que esas dos cosas están presentes en el imaginario de los cabros, en el imaginario de las instituciones porque el resto de los profes también te miran como un bicho raro, como que también esperan que tú les digai algo rimbombante cuando en el fondo, yo creo que al menos yo, estoy en una lucha diaria de hacer una clase estructurada, normal como el profe de biología, como el profe de química, como el profe de lenguaje. Claro, la filosofía tiene su cuento especial, no cierto, pero yo creo que también…

Entrevistada 5: … las otras asignaturas también la tienen.

Entrevistada 3: También, claro, yo creo que este cuento de la filosofía, la madre de las ciencias es un supuesto que, por lo menos para mí no va. La filosofía es algo super importante pero no es como la piedra angular que está desde los principios. Es una disciplina importante, que les abre las mentes a los cabros en términos de análisis, de reflexión, pero tienen que estructurarla de igual forma a como lo hacen los demás profes.

e. en ese sentido. ¿qué sentido tiene planificar las clases de filosofía?

Entrevistada 4: mucho sentido

Entrevistada 5: Lo que estamos hablando.

Entrevistada 4: dijimos que partíamos por eso.

Entrevistada 3: Solamente por el perfil porque a lo mejor puede que existan muchos profes de filosofía que llegan no más a una clase, por el diálogo, por el concepto del diálogo. Pero yo creo que es super importante que los chiquillos, desde le principio hasta el final, vean un hilo conductor, o sea lo que vimos hoy día y lo que vamos a ver mañana tiene una relación, las cosas están encadenadas Hacer síntesis ponte tú, trabajar con cosas de repente que a los profes de filosofía no nos gusta trabajar mucho, como los esquemas. Ya si pasamos esto, hagamos un esquema, entendámoslo de una manera más ordenada, o no sé poh. Sin dejar el diálogo, sin dejar la reflexión y esas instancias de relajo que la filosofía y la asignatura pueden dar. Pero es super importante.

Entrevistado 2: romper el mito que hablar de filosofía es necesariamente hablar una cuestión que no tiene pies ni cabeza. Y presentárselas como una disciplina que tiene una estructura y muchas más estructuras quizás que la biología, que las matemáticas en algunos sentidos. Y que es una cuestión que tiene un sentido y que tiene un orden. En la medida en que podai bajar ese orden con una metodología y que el cabro la vea como una cuestión “ah! También tiene una lógica, también tiene un orden”. Porque como decía as, parten necesariamente con un prejuicio que filosofía es la volá. Es un todo, una mezcla heterogénea en la cual…

Entrevistado 1: yo, la pregunta anterior quería decir algo que se había mencionado antes. Que sirve, suena bastante bien partir con desafíos o preguntas individuales. Situaciones concretas y a partir de eso tú los puedes ir llevando hacia el contenido. Entonces hace el camino de ida y vuelta. ¿te fijas? Eso me ha funcionado bastante bien, como pretexto para hacer filosofía. Que no por eso son menores o incidentales sino que tú podí lo después engarzar luego con el contenido, con las distintas miradas, las distintas ópticas que hay en la reflexión ordenada y creo que efectivamente, la planificación es bien importante y creo que es un vacío en los profes de filosofía. Yo muchas veces me he confiado en lo que se me puede ocurrir en el momento o un esquema muy básico, pero que se te puede ir de las manos. Se te va de las manos, entonces, que yo he visto en mi caso personal, y en algunos colegas de filosofía, que no le dan mucho crédito a la planificación.

Entrevistada 4: ahora no se le da crédito, porque yo creo que es redifícil en una clase de filosofía, si tú dejas hablar a los alumnos, detener el momento, no sé si me explico, decir “entonces ya, niños…” y cortar. (bromas, risas) Yo creo es difícil, es difícil, porque de repente son clases ricas en experiencias, en diálogo, que es lo que decían denantes difícil de generar, entonces cuando se te genera no querí embarrarla. Entonces, por lo menos lo que yo creo, que de repente cerrar, hacer una clase estructurada, con todos sus pasos, como lo pide la evaluación docente, es complejo, en realidad no existe esa clase. Yo creo que son pocos los momentos en los que las podí hacer, a menos que sea un contenido muy, muy superficial y que te

permita en 45 minutos hacer eso, o en 90. Entonces, yo creo que se desestructura, entonces, como se desestructura uno tiende a jugar con esa desestructuración y a crear cosas en la sala de clases. Pero pasa también que se te puede escapar. Entonces, en ese sentido es importante tener la planificación, pero no creer que es la panacea. Porque no se puede.

Entrevistado 2: lo importante es que te mantenga el orden y el sentido de la clase.

Entrevistada 4: claro.

Entrevistada 5: Pero otra cosa interesante, que uno parte haciendo toda una explicación de lo que es la filosofía, que no pasa con ninguna otra asignatura. Nadie se da tres o dos semanas para hablar (risas). Ciencias naturales: dos líneas. E incluso no lo definen. Nosotros estamos definiendo la filosofía por lo menos dos semanas. Entonces, esa es una diferencia también con las otras asignaturas. Queremos parecernos, pero también nos diferenciamos.

Entrevistada 3: Claro, igual eso tiene que ver con que los cabros empiezan con filosofía en tercero recién, entonces no han tenido durante toda la, los 12 años o 10 años no han tenido ningún acercamiento a esta asignatura.

Entrevistada 5: Pero el profesor de física, por ejemplo, no sé, de alguna asignatura electiva, recursos naturales, ya “recursos naturales, esto, esto y esto, punto.”

Entrevistada 4: es que son concretos. Nosotros no somos muy concretos, en ese sentido. Como para decirles “esto es la filosofía”. ¿cuál de nosotros tiene una definición igual? No creo.

Entrevistada 5: Entonces eso ya es una complicación.

Entrevistado 2: ahora, hablando un poco de la entrevista, (sí me acordaba de la entrevista, no soy na tan volao) me acuerdo que una de las preguntas fue en relación al programa de cuarto y como dice as, nosotros pasamos, empezamos con tercero pero el programa de tercero es psicología. Y me acuerdo de la respuesta que te di en ese momento, que debe estar en la entrevista, es que al menos en mi caso particular, que si bien en tercero es psicología, yo hago introducción a la filosofía en tercero. Porque hay profesores que entran de lleno con psicología en tercero y recién en cuarto te encontraste con filosofía. Y tení un año que por lo demás como es cuarto es recorto, entonces, considero que es sumamente adecuado, por los programas, raya para la suma, hacerle una introducción en las dos primeras semanas de tercero y después entrar con el programa de psicología.

Entrevistada 3: Yo también hago lo mismo.

e. pero a ver, antes de que nos metamos al programa de tercero que es otra pregunta que viene, es, volviendo a lo de la clase planificada y a lo que emerge en la sala de clases, ¿cómo se recogen estos aspectos que emergen? ¿se recogen, no se recogen? Yo creo que ya lo respondieron, era como una guía pero que había que un poco lanzarse al espacio de la sala, de la realidad.

Entrevistado 1: yo pienso que hay que estar bien atentos a esos elementos emergentes, pero no por sí mismos, no porque entretenidos, sino porque a partir de ellos tú puedes ir llevando las cosas hacia lo que viene más elaborado, hacia lo que serían los contenidos o el logro de los objetivos. En ese sentido hay que estar bien atento, y tan atento que ser capaz incluso de seleccionar porque hay volás relevantes para eso y otras que no. ¿te fijai? Entonces, ese es como la película la delgada línea roja en la que uno está. Y tiene que estar muy atento para que la cuestión no se convierta en el circo, esa cosa del profe light que no hace nada, y, o, el otro lado, de repente el exceso de academicismo.

Entrevistada 5: Depende de la situación concreta, (risas) no es lo mismo por ejemplo un colegio rural donde hay otra realidad a un colegio academicista donde está definido con anterioridad que el 3° A por ejemplo va a ser humanista, tú sabí de antemano qué elementos tienes que tocar y profundizar en ese programa. Ahora, si estás en el Liceo, para todos, de allá lejos, probablemente sea mucho más significativo para los chiquillos tomar esos elementos emergentes.

Entrevistado 1: la otra pata de la mesa.

Entrevistada 3: Pero yo por ejemplo, voy recogiendo ese tipo de cosas y en relación a lo que va apareciendo yo voy cambiando actividades dependiendo del curso. Hay cosas que me funcionan con un curso. Cuando veo, percibo, que el curso tira más para otra línea, cambio la actividad. No en el minuto, lo veo para adelante: “ah! Esto parece que no me va funcionar mucho.” O las experiencias anteriores, “parece que con este grupo ver esta película o hacer esta actividad no me va a funcionar”, por las características del grupo. Bacán.

Entrevistado 2: en definitiva, aquí hay una cuestión de ensayo-error, siempre, continua. Al corto plazo, al mediano plazo, al largo plazo. (…)

e. voy a hacer la siguiente pregunta relacionada con esto. ¿hay ejes temáticos que a juicio de ustedes sean más pertinentes a las necesidades de los alumnos? ¿o eso depende de cada contexto?

Entrevistada 4: sexualidad

Entrevistado 1: también pensé lo mismo, ¿para tercero medio? Sexualidad.

Entrevistada 4: pero a ti te interesa cuarto.

Entrevistado 1: cambia tu tesis.

Entrevistado 2: pero sexualidad ¿en términos normativos?

Entrevistada 4: no, el temario.

Entrevistado 1: a partir del temario tú los podí llevar a explorar otros aspectos.

e. pero, en ese sentido, metiéndonos un poco en que la sexualidad es atractiva para los jóvenes… pero en realidad para cualquiera es atractiva la sexualidad porque en la tele, las propagandas, las películas…

Entrevistada 4: pero como tema: es silencio total. No tení ná que andar haciendo callar a nadie o quitándole el celular a nadie.

e. pero en un público de adultos también sería el mismo silencio. Tal vez no es tanto significativo en tercero como en general para los seres humanos la sexualidad puede ser un tema que…

Entrevistada 4: o sea, la sexualidad es un tema. Si tú me preguntai un eje temático, yo no cachaba que era cuarto, se me había olvidado. A mí, yo la unidad la hago recorta pero yo sé que es un tema de interés.

Entrevistada 5: Un eje que sea importante para todos los cabros en cuarto?

Entrevistado 2: se lo dejo a otras asignaturas.

Entrevistado 1: no. Sin embargo, los temas relacionados con ética, tienen más enganche que los de gnoseología.

Entrevistada 3: Bioética, de repente.

Entrevistado 1: claro, y sus ramas.

Entrevistada 3:: problemáticas

Entrevistado 1: dilemas morales.

Entrevistada 4: a mí me ha pasado que la metafísica…

Entrevistada 5: Metafísica. Yo encuentro que la metafísica…

Entrevistada 4: pero porque no la conocen, porque no saben lo que es.

Entrevistada 5: Pero tampoco es fundamental.

Entrevistada 4: nooo. Pero no hay así como top, como en tercero, no.

Entrevistada 3: No, en tercero es topísimo, desde la percepción en adelante…

Entrevistada 4: porque tiene que ver con una cosa mucho más concreta, con una realidad super de ellos. Y que en el fondo como tení que tocar temas que les aborde, como hablábamos recién, a propósito de su experiencia, es más fácil que ellos se enganchen con eso. Pero en cuarto, honestamente, yo diría que, no. Por ejemplo a mí me ha pasado que cuando son cursos humanistas y están muchas destinadas, muchas ya tienen una visión de lo que quieren estudiar, la unidad como de entre comillas educación cívica que se hace, la política, el estado, todo ese cuento, les

interesa, las leyes y la cuestión. Ahí yo he encontrado así como cierto interés, pero, parto diciendo que estoy hablando de un curso humanista que ya hay cierta definición. Pero si hablamos en términos generales, yo no he visto ningún tema que sea top para ellas.

Entrevistado 2: ¿ustedes pasan el programa?

Entrevistada 3: Así como está no, le incluyo hartas cosas. Bueno a mí me pasa harto que en tercero como los temas son tan dinámicos, llego a cuarto medio y los cabros esperan que sea igual. Y terminan super decepcionados porque ha sido más fome, porque las temáticas, porque las lecturas.

Entrevistada 4: y por eso que…

Entrevistada 3: Es un cambio super abrupto.

Entrevistada 4: yo por eso incluía, este año no lo hice porque no me alcanzó, porque yo me propuse pasar el programa intactamente y no meter la cuchara, una cuestión para probar. Pero yo antes incluía una unidad que sí era top y que es antropología,

Entrevistada 3: Yo también hice eso un tiempo.

Entrevistada 4: y ahí las cabras la gozaban.

e. ¿y por qué crees tú que la gozaban tanto?

Entrevistada 4: porque es un tema sobre el hombre, y yo lo trataba a propósito de varios autores, entonces, ahí ellas confrontaban ideas, veían una visión distinta, veían que no existía una sola visión, podíamos jugar más.

Entrevistado 2: el tema de la libertad, el tema de la muerte. Yo dejé de trabajarlo hace como cinco años… me empecé a meter en filosofía de las ciencias, por eso les preguntaba, en la entrevista que le di a la e. , yo no paso el programa, en realidad un 10% con suerte, un 20% a todo reventar. Pero me acuerdo precisamente, a qué iba yo, al tema de la antropología, el tema de la libertad, el tema de la muerte, los cabros fascinados.

Entrevistada 4: yo creo que en relación al programa, así tal cual está, justamente a propósito de tocar el tema de la libertad a propósito de la elección moral, y la actitud ética y todo eso, enganchan y yo creo que ahí hay un interés, pero no es un tema… como programa.

Entrevistado 2: disculpa, respecto a esa cuestión del eje temático para mí es reimportante en función del tipo de alumnos con quienes trabajo, que tienen estas excelentes características, tiene que ver con el tema academicista. Yo a los cabros los hago leer poco pero textos densos, pero siempre pensando, porque uno de los ejes del colegio es, por ejemplo, el tema de proyección académica, es un tema reimportante. Los cabros tienen los recursos para ir, al menos, a un centro de formación técnica. Entonces, el tema de la lectura, de hacerlos leer algo difícil para

que después cualquier cosa que vayan a leer en la educación superior lo lean con cierta facilidad.

e. o sea, en el fondo, tú estás diciendo que no importa tanto el tema como la profundidad o la habilidad que tú quieras desarrollar.

Entrevistada 4: yo creo que eso puede ser, yo creo que Entrevistado 2: tiene… ahora pensando en lo que él está diciendo yo creo que eso puede ser un plus dentro del… pero no un texto sino que las niñas puedan, o sea, los alumnos puedan tomar conciencia de que aquellos que tienen proyección a la universidad, que a mí también a mí me pasa aunque no lleguen todas, pero todas van a ir a estudiar algo, que tienen que tener cierta capacidad que es posible adquirirla a propósito de pensar. ¿quién nos hace pensar? Filosofía. ¿quién nos hace leer cosas dificilísimas y cómo existen estas cosas? Filosofía. Entonces, si quiero poner ahí, si me saco buena nota en filosofía, te sacaste un siete en filosofía. Por lo menos en mi experiencia y de lo que estoy cachando que dice Entrevistado 2: Ahora, eso parte de todo lo que dijimos al principio de cómo se entiende la filosofía en el establecimiento, como lo entienden los alumnos de ese establecimiento. Porque si lo entienden como "el profe nunca hizo nada" es como relicreo, religión, recreo. Pero si hay un cuento con la historia, si hay un método, hay una historia de cómo ha sido la filosofía en el colegio, los cabros saben que se van a enfrentar a eso porque se pasan la voz, de un año a otro. Y a mí me pasa que en el colegio, tienen tercero y cuarto filosofía, pero yo desde hace algún tiempo atrás hice en primero, pero a un primero, y ahora estoy nuevamente con un primero. Y ellas se sienten diferentes, por tener filosofía. Y las cabras de tercero y cuarto me alegan, por qué ellas no tuvieron filosofía en primero. Entonces, ahí tu te dai cuenta, y claro es un curso al que yo le hago, porque está en la mañana. Nada más. Pero en el fondo, ahí uno se da cuenta de que ellas, en ese sentido, me puede llevar a pensar más, a saber argumentar, a saber defenderme, yo creo que por ahí va el plus, que tiene, nuevamente, los retoma en cuarto medio.

Entrevistado 2:: disculpa, y este comentario que te hacía, que yo tengo la suerte de que después de que los cabros salen, por la buena onda también, (…) como contenido, profe, hay cosas que realmente no me acuerdo, pero como estructura, como saber leer, como saber analizar, como saber hacer un mapa conceptual, como hacer esto y como hacer lo otro,

Entrevistada 4: están aventajados después

Entrevistada 3: Lo valoran harto después de que los cabros van a la universidad. Yo también he recibido hartos cabros de vuelta, o por tal contenido o por tal habilidad que alcanzaron.

e. y haciendo un contrapunto con la tradición filosófica, por un lado estaría el desarrollo de habilidades, y ¿qué se ve de la tradición filosófica en la enseñanza?

Entrevistada 5: ¿cuál es la tradición filosófica?

e. Aristóteles, Platón, la historia de la filosofía. O la tradición, el estatuto disciplinario, los contenidos propios de la disciplina filosófica.

Entrevistado 2: yo creo que en la medida, considero que según la carrera que después vayan a estudiar los cabros, dónde y según la carrera porque en una carrera que es unidireccional,

Entrevistada 4: pero también depende de donde, yo me he llevado sorpresas.

Entrevistado 2: o sea el donde.

Entrevistada 4: a mi me pasó una mina se fue a estudiar enfermería a la Universidad de los Andes y un día llega, ella no era muy brillante pero trataba de hacer lo posible, y un día me dice soy la mejor alumna le he ganado a los de Grange, por decirte. Colegios ingleses de por allá arriba, de plata, porque ella fue becada, pero llegó ahí. Por qué si estai estudiando enfermería? pero le pasa a Aristóteles. La universidad pasa filosofía en todas sus carreras y hay un tipo de filosofía, obviamente, está determinada, claramente cual es. Entonces ahí a ellos, Aristóteles, Platón, toda la tradición filosófica griega para ellos…

Entrevistada 5: Yo, fíjate, pienso diferente, pienso diferente en qué sentido, no diametralmente diferente, sino que no en el sentido utilitario de ver la tradición filosófica, como tú lo estás planteando, como historia de la filosofía, sino una posibilidad para cualquier chiquillo. Yo me acuerdo en San Francisco de Mostazal, que yo hice clases, y les pasaba a Platón y les pasaba a Aristóteles, y los cabro cero posibilidad de ir ni a un instituto a estudiar, pero sí les abría la posibilidad de ver la realidad de diferente manera. Que nunca habían pensado que alguien pensara que la realidad fuera así, y sobre ese punto es válido, para mí …

Entrevistado 2: claro, si tiene que ver con el contexto.

(…)

Entrevistada 3: No solo en términos profesionales sino que, coincido contigo, en términos de estructuras mentales, porque cuando tú veí, Aristóteles por ejemplo, veí todo el tema de cómo el tipo se plantó frente a la realidad e hizo una gran taxonomía y una clasificación pero increíble, como biólogo, como todo lo que sea. En el fondo, tú, yo digo, vean la realidad, la realidad está absolutamente estructurada, métanse a Internet y hay subdivisiones de esto y te metí acá y van a haber todas estas ramas más. Y todo esto es aristotélico, todo esto tiene que ver con clasificaciones que este tipo un día se plantó y “ya, vamos a ordenar esto”. Entonces yo creo que tiene que ver claro, con una cuestión profesional por una parte, y también tiene que ver con una cuestión de estructura de cómo están las cosas armadas y es cuestión de verlo, o sea estas son cosas tangibles, que están, que son, que fueron pensamientos súper abstractos pero que tú los veí, tú los podí tocar.

Entrevistada 4: pero sabí que, yo creo, efectivamente la tradición es importante en términos tanto en la práctica posterior de ellas, ya sea, como decíamos nosotros, en jóvenes que se van a estudiar carreras en donde hay esto en primer año o en caso de estructuración, de ordenación, de descubrir, de cómo está el cuento, de entender, sino que también es importante, porque en general, son autores que se toman en

todos lados, en las matemáticas, están presentes. O sea, cuando yo a las chiquillas les hablo de los presocráticos y menciono, uno que otro, no sé salen por ahí, o griegos como Euclides, o Pitágoras, las cabras, “ay…” y ahí ellas hacen conexiones. Yo creo que es un poco importante en ese sentido, en cuanto en términos curriculares, de integración curricular.

Entrevistada 3: De que en el fondo, muchos de los conocimientos científicos que hoy día tenemos parten de ahí, o a lo mejor de antes, pero no sé, yo cuando veo a los presocráticos, veo, que Tales, que Anaxágoras, que este que el otro, y cuál ha sido el aporte de este tipo para el conocimiento científico posterior. Cachai, este para la geografía, este otro para la medicina, este otro para la matemática, y yo creo que ahí hay una cuestión bien importante.

Entrevistada 5: Este para el … Diógenes.

(risas)
Entrevistada 4: yo creo que de alguna manera es integrador. Los contenidos tradicionales filosóficos son integradores de las disciplinas. Podí jugar con eso.

Entrevistado 2: ahora, la integración uno no la ve en uno mismo, en definitiva, sino en los cabros. Tú podí estar super engrupido con un tema y hacer toda una estructura, ponerte las pilas que la historia de la filosofía, pero si no tení feedback, si no tení retroalimentación de esos cabros que salieron, ¿cómo medí? Yo creo que la única manera de medir es con los cabros que salieron, haciéndoles un seguimiento.

Entrevistada 4: es que yo creo que la proyección de la filosofía no se ve en el enseñanza media, se ve después.

Entrevistado 1: pero la pregunta era otra, la presencia de la tradición filosófica en …

Entrevistada 4: pero a eso va, las ves después. No la ves dentro, en el momento necesariamente…

Entrevistado 1: pero como pregunta en primera persona, cuánto uno considera esa tradición dentro de la estructuración de su clase. Yo poco, porque de alguna manera, si bien no me apego a la pata al programa pero me sirve de índice, me sirve de estructuración, de esqueleto, y ese programa no considera casi nada, una referencia a la tradición filosófica, es más bien temático, te fija, No está fácil lograr la presencia de la tradición filosófica y a la vez cumplir mínimamente con los objetivos programáticos, es un desafío. Fuerte.

Entrevistada 4: de que se ve poco, se ve poco.

e. ¿le ves algún valor a ver la tradición filosófica?

Entrevistado 1: me pasa algo raro, le veo algún valor, y sin embargo me cuesta encontrar la fórmula para poder aterrizar eso que. En tan poco tiempo, es tan poco tiempo que es difícil hacer todo lo que tú considerai relevante, tú sabí que al final vai tomando opciones, y al ir tomando opciones van quedando fuera el tratamiento

quizás más históricos, más por autores. Tú haces una opción y eso significa dejar fuera otras posibilidades.

e. una pregunta sobre el programa, ¿qué visión tienen sobre la secuencia de los contenidos del programa NM4? Esa pregunta ya se las hice y se repite.

Entrevistado 1: es una pregunta control para ver si nos carrileamos o no.

e. no,

Entrevistada 5: Qué paranoia…

Entrevistado 1: un buen trabajo como el que está haciendo la e. requiere de preguntas de control.

e. no lo pensé en ese sentido, no se me había ocurrido.

Entrevistado 1: me acordé de mis clases.

Entrevistado 2: me podrías repetir la pregunta, por favor.

e. ¿qué juicios tienen respecto a los contenidos y la secuencia del programa de filosofía NM4?

Entrevistado 2: cortito: no me gusta, escéptico, poco práctico en términos de que están en cuarto, es un año corto, hay otros contenidos y considero a modo de taller, de electivo: ¡salvaje! Pero como programa, muy poco útil y poco practicable, por lo que implica la cantidad de contenido, el año en el cual se realiza y la predisposición en la cual están los alumnos en cuarto medio. Quizá en tercero, podría ser.

(…)

Entrevistada 4: o sea, si en tercero hubiese una preparación para cuarto real, yo creo que podría ser más fácil encaminarse. Pero llegar así de sopetón como lo plantea el cuento, no. Ahora, cada uno de nosotros aparentemente hace filosofía en tercero, hace una introducción a la filosofía, yo cuando veo, por ejemplo, no sé, mente y cuerpo meto a Platón, meto a Descartes, no están, pero los meto igual. Yo los meto, porque ya en el electivo o ya en el plan común en cuarto lo van a ver. Ahora, pero, yo este año, usé el programa, porque me iba a evaluar, entonces quería cachar qué iba a hacer, porque como decía antes usaba otras unidades y dejaba otras fuera del programa, este año me dediqué un poco más al programa. Yo diría que un 80%, en todo el año.

e. y para adaptar, modificar, innovar el programa de cuarto, ¿en función de qué lo modifican, lo innovan?

Entrevistada 4: pero ese 80% que yo usé del programa, no fue desagradable. En términos de los temas que, en términos estrictos, estrictamente, usando todos lo autores de ahí estrictamente, no lo hice, pero sí como ejes temáticos. Por ejemplo, la

ética, la moral, la política, esta cosa como de educación cívica, y la verdad es que, fue difícil porque les cuesta mucho entender el cuento ético y moral, primero, la estructura para ellos es difícil, porque hay harta desvalorización de lo que es la moral. No quieren saber nada de la ética, entonces es complejo pasarles además, autores como Kant, para mí ese fue un corcho. Pasar a Kant fue definitivamente difícil y hacerlas leer además textos de Kant… pero creo que no es malo, en ese sentido, como guía. Pero que tú podai elegir entre más autores de los que aparecen ahí que sean más … creo que es algo donde uno puede innovar y un criterio para elegir eso tiene que ver con los alumnos que uno tiene y el conocimiento de los cursos y qué sería pertinente y qué no sería pertinente. Y cómo hacerlo. Porque yo ahora cambiaría la metodología con Kant, por ejemplo, porque me di cuenta de que tiene que ser algo… bajarlo más a lo que hablábamos denantes, de la experiencia de ellos, y no tan seco como meterles un texto directo, porque no manejan vocabulario. Si los locos no leen, un problema de lectura heavy, lenguaje absolutamente mal. Por lo menos es mi experiencia. No son capaces de abstraer. (…) como vienen formateados de a propósito de la Reforma y de los colegios que aplican esto, vienen formateados a no usar vocabulario muy técnico. Solo la realidad concreta, y en la realidad concreta, pueden estar justamente guiándose por el imperativo categórico pero no manejan el concepto de que es el imperativo categórico. Entonces, para mí el conflicto que tiene, es que una cosa es tratar de bajar los contenidos, de reducirlos, dirían algunos academicistas a una cosa tan cotidiana y perder el sentido técnico de la filosofía, impide que ellos abstraigan. Si yo hablo de la pseudociencia, por ponerte un ejemplo, pseudociencia, concepto, y luego en vez de preguntarles por pseudociencia, les digo: “lo que pretende ser ciencia” y no hacen el enganche, no interpretan. Y ahí la filosofía se convierte en algo: “¿qué cosa es esto?”. Por eso yo creo que es difícil y que complica, por eso yo creo que cada uno busca sus estrategias de acuerdo a la realidad que tiene. Me imagino haciendo clase en La Pintana de filosofía y hablando del imperativo categórico: “¿pero qué es esto?”, Técnico me refiero. Ahí yo creo que los criterios pueden partir por un asunto de realidad.

Entrevistada 5: … darle un orden al programa porque el programa es extenso.

Entrevistada 4: pero yo este año me di cuenta de que vale la pena empezar como empieza el programa porque pasar metafísica primero, antes de empezar la ética les permite tener, es lo que tú hablabas denantes, hablaba la Entrevistada 3: esta cosa como estructurada, como que existen conceptos que no son reales, aquí, visibles, a mí me pasó, yo no hice esto este año, empecé con esto otro. Y después llevarlas a conceptos muy abstractos, les costó muchísimo. Entonces creo que el orden, puede que sea pertinente, antes me había resultado bien y no había tenido tantos problemas, este año sí tuve problemas. Pero también puede ser por el tipo de alumno, estoy hablando de el tipo de promoción que tenía este año. Son los cabros “pingüino”, que perdieron mucha clase, muchas cuestiones. El único factor ahí es ese, pero sí creo que tiene que ver con los contextos.

Entrevistado 1: y si dentro de los contextos, insisto con el tema biográfico, qué cosas a ellos les conmueve, qué cosas les llama la atención, qué cosas les da risa. Qué noticias tiene algún interés, creo que a partir de eso como pretexto para ir subiendo, escalando en los niveles taxonómicos.

e. hay un tema que surgió en las entrevistas en torno a que entregaban contenidos en función de lo que más manejaban. ¿ya? ¿Por qué ves tres teoría éticas? No, porque son las que yo domino, ¿ya? A esa realidad va enfocada. ¿Cómo o a qué atribuyen ese dominio? O sea porqué yo me siento que domino un tema, porque lo tuve en mi formación inicial docente, por mis propios gustos, por la experiencia que tengo con el programa, por perfeccionamiento en el área, por ser autodidacta, por la seguridad en el domino que tengo de dichos contenidos. ¿Se entiende?

Entrevistado 1: sí. En mi caso, por los intereses que uno tiene, que en algunos temas hay generado autoformación, o asistir a talleres, te acerca a aquello que te llega.

Entrevistado 2: en mi caso particular… les voy a contar una experiencia que tiene mucho que ver con lo que hablábamos recién. Yo tuve la experiencia, no sé si tú te acordai as, tuvimos filosofía de las ciencias en primero, andábamos más perdidos que tanque en un bautizo, o sea, súper perdidos, y no cachabamos nada. Me acuerdo que a todos se nos hizo súper difícil, porque filosofía, todos saben, con el prejuicio de la abstracción (…) y después tuvimos en otra asignatura, en cuarto, casi el mismo contenido, muy parecido y con el ayudante principalmente, pero ya cachabamos. Porque era, en definitiva, una asignatura que era para cuarto año y no para primer año. Y ahora, si trasladamos esto, nos pasa lo mismo, (…) tenemos que seleccionar en función de la edad en la que está el cabro. Pero principalmente tiene que ver con la formación universitaria y también con lo que te gusta.

Entrevistada 4: yo a veces he seleccionado por desafío, pero yo creo que en general por interés, por desafío personal.

e. ¿coincide el interés propio con el de los alumnos?

Entrevistado 1: de todas maneras vamos a meter un pie forzado, no tendría porqué coincidir, a veces sí, a veces no.

Entrevistado 2: a mí me coincide.

Entrevistada 5: Yo creo que el tema que planteó la Jaco, ya hablarles de ética y moral, ellos lo anulan inmediatamente, entonces, les cuesta teorizar en torno el tema.

e. entonces, el criterio ahí no sería tanto mi gusto sino como la incapacidad de ellos de…

Entrevistada 5: Como enganchar a los cabros en un tema que no es de todo su gusto. Como que les hablen de reglas, de normas, de principios.

Entrevistada 4: sí, pero yo creo también que es importante lo que decía Entrevistado 2: de, además de lo que a uno le puede interesar, aunque yo creo que uno lo conjuga finalmente, yo creo que uno lo conjuga, “a mí me interesa esto, pero esto podría ser fácil para ellos”. De entender. Y, yo te digo, en ciertos casos desafío personales, pero yo creo que en la generalidad uno trata de pasar algo que a uno le

sea agradable y que además que sea fácil para ellos. A mí me pasó con la Ética para Amador, a mí me entretiene libro y es entretenido para ellas y encuentro que es fácil de leer. Y que fue un éxito, el trabajo y ahí yo pude meterme en toda la ética, todo lo que es la libertad, todos los temas. Haciéndolas leer exclusivamente ese libro y ahí comparando con otras cosas que habíamos leído, fragmentos de otros autores. Pero, yo, a propósito de eso, vi que ellas hicieron enganches solas, no todas, en algunos cursos, algunas alumnas. Ya que dos o tres hagan enganches de eso que estai viendo con un autor que viste antes, ya es un logro para uno.

e. y eso que tú señalas que "es un logro para uno" y como que te da cierta satisfacción, ¿les da satisfacción?

Entrevistada 4: sí poh, que la loca se hayan sacado puros rojos y que después tenga puros azules en una prueba que no cambia la exigencia, para mí…

Entrevistada 3: y no tanto, por la evaluación, sino por que tú percibí, en clase de repente, que los locos están haciendo clic con algunas cosas y que van a ser importantes para la vida de ellos. Y tú les veí los ojos, veí los gestos de que el cabro hizo clic y ya con eso… satisfacción. Es potente esa parte.

Entrevistada 4: a mí me pasó algo como anecdótico el otro día, una cuestión así, una cabra de cuarto, llega a buscarme así en un momento, ya habían salido de clases, o sea prácticamente, quedaba como el Consejo, y no, ya había sido el Consejo y ella no se graduaba, para la licenciatura estaba vedada, estaba castigada, y entonces, vino a buscarme para que yo interceda porque supuestamente iba a haber un Consejo, otro Consejo para tratar el tema de nuevo porque ellas habían apelado. Entonces ella llega a pedirme mi apoyo, y entonces "¿cuál es el problema?" yo no cachaba mucho, esta cabra había suplantado identidad y le había tratado de hacer la prueba a una compañera y por otro lado tenía problemas de llegar atrasada. Y ahí yo le digo "mira, ¿qué hiciste tú? Hiciste tal cosa, suplantaste la identidad de otra persona. Más allá de las razones que te llevaron a eso, ¿tú crees que eso fue ético? Estuvimos todo el año hablando de esto y tú vienes a decirme ahora que estás arrepentida. ¿Cómo yo veo en tu conducta que estás arrepentida? ¿Te acuerdas de lo que hablamos?" Y ahí empezamos con la pendeja a hablar de la materia que habíamos visto y ella terminó reconociendo y ahí en la vivencia propia de su cuento, entonces ahí… "yo sé que hablamos de esto" y empezó a hablarme de lo que habíamos visto, de Amador y de esto de la libertad y de hacerte responsable y que bueno, asumir la consecuencia del hecho no más. Entonces ahí, por ejemplo, yo vi, como lo que dice as, cómo esto que tú estai viendo no está alejado de tu vida, en un acto que tú misma hiciste, hace menos de un mes y estuvimos todo el año hablando. Entonces, yo le dije, "me tengo que sentir fracasada porque no entendiste nada?" "no, pos, porque yo tomé la elección". Ahí es lo que tú decí, en el fondo, lo que decíamos denantes, tal vez no se dan cuenta ahora porque definitivamente el clic de la maduración y de la posibilidad de abstraer los contenidos y meterlos en tu vida, es posterior. No les podemos exigir ahora. Yo siempre pienso: el clic se produce después. Después te cae la teja, después de un año te cae la teja de que todo lo que viste con el profe tanto lo vai a ver acá y se te hace más fácil, no es mientras, no es durante, para la mayoría.

Entrevistado 2: es un poco la idea de la complementariedad de los polos, en relación a la pregunta inicial, uno, es la formación que uno tenga; dos, es el interés que uno tenga; y tres, pensar en qué contexto estai que es cuarto medio y que les sirva. Yo en cuarto medio les digo, “miren, vamos a leer un par de textos, puede que no les guste, pero les va a servir muchísimo después”. Y los cabros están pensando, en mi contexto, en la prueba, entonces mezclo los tres polos perfectamente. Transfórmalo en un paseo, en una vivencia grata, alegre, buena.

Entrevistada 4: yo creo que otro aspecto importante es el sentido que tiene lo que tú estás pasando. Dentro del contexto en que va a tener una hilazón, entrar, como decíamos denantes, como de sopetón a la filosofía, sin antes haber ¿qué diablos es esto? y eso en cuarto. Entonces tiene que ver con el sentido que tú les dai.

e. eso del sentido, me parece super interesante hacer como un paralelo con otras asignaturas Pensemos en biología, a lo mejor en biología el cabro que entra a estudiar le va a ver un sentido como inmediato o sea, va a saber lo que es el genoma, la célula, etc. Pero, esta experiencia de la cual está hablando tú, que es como la reflexión sobre la experiencia ética, eso ¿qué diferencia ven ustedes entre uno y otro? O sea, ¿le da al profesor de filosofía otro estatuto dentro de la educación, el hecho como de estar entre comillas encargado de desarrollar la experiencia ética?

Entrevistada 4: yo creo que sí. Creo que, quizás por lo que yo veo, por lo menos, hay un cuento de que las ciencias en general o los programas que tienen otras disciplinas, son bastante conceptuales, bastante contenidista. Por qué, porque son evaluados, son evaluados en la PSU, en el caso de biología. Tipos que van a dar la específica, o sea tienen que saber sí o sí qué es lo que es la célula, más allá de que yo esté lleno de células, … entonces yo creo que la libertad que nos da y esa cosa como transversal que le da a la filosofía el hecho de que además no tiene que ver con, solamente, una cuestión orgánica así estricta sino que tiene que ver más con la vivencia, a la larga. Se puede proyectar a la vivencia, o sea el cabro que es capaz de hacer el clic del que hablábamos lo va a proyectar, y muchos se demorarán más tiempo pero en algún minuto esto… es la retroalimentación que hemos recibido, que te decía Entrevistado 2: que tiene que ver con lo que pasa después. El cabro te dice “sí, ud. se acuerda que nos hablaba de la libertad y ahora yo soy esto, no sé qué” o de lo ético, de tener un principio de vida y terminé estudiando lo que yo quería y ahora estoy feliz. Y ahí tú ves el cambio, yo creo que sí hay una proyección. Que es distinta, lo otro es conocimiento súper duro, desde mi perspectiva, las matemáticas, la biología, el lenguaje, tienen que saber sí o sí lo que es “el viaje literario”. Aunque la profesora se lo pase a través de la lectura de un texto literario donde se habla del viaje. Pero hay distintos tipos de viajes y en la prueba le van a preguntar sobre esos distintos tipos de viajes. No basta con que yo sepa que la vida puede ser eso.

Entrevistado 1. ¿cómo decía la pregunta?

E. no, es una pregunta que se me ocurrió. Es como la diferencia entre la disciplina filosófica que como que está encargada en la enseñanza media a través del programa de ética de gatillar esta experiencia ética y la enseñanza de la biología. Si

eso le da un estatuto diferente al profesor de filosofía. Pero, también, otra pregunta que me surge es si es posible gatillar esa experiencia ética.

Entrevistado 1: yo creo que ese estatuto está, y en general los profes son portadores de él, lo complicado es la segunda parte. Que no todos los profes logran que el niño, el chiquillo, logren captar eso. O sea, en los distintos quehaceres a veces hay más éxito o menos éxito. A veces hay resultados magníficos y otras veces no pasa nada. Pero, en general, yo siento que los profes de filosofía son bastante concientes de ese estatuto especial que tiene su asignatura.

Entrevistada 4: y yo creo que a veces también por eso hay una sobrevaloración …

e. veamos la parte de cuándo no es posible esa situación, en qué circunstancias, por qué, qué ocurre, qué esté impidiendo que el profesor de filosofía logre gatillar esa experiencia, la reflexión en torno a la experiencia ética. ¿cuándo a uds. no les ha resultado? O en general…

Entrevistado 1: queda solamente como en el nivel, comillas, asignaturista, entregar conocimientos y esperar una devolución conceptual. Mete y ponga, te fijai, creo que ahí queda todavía queda muy plano, y la dificultad y el desafío está en dar el otro salto, en que se convierta en algo vivencial, en que sea una experiencia que aporte sentido, en que los chiquillos se involucren más allá de incluso sacarse una buena nota, que les resuene, que les haga clic y todo eso. Ese es un tremendo desafío.

Entrevistada 5: Yo creo que el tiempo es muy corto, está plagado de actividades para los cabros de cuarto medio. Y eso se refleja en menos clases. Entonces, el desafío es llegar a pasar la unidad de ética con el tiempo necesario para hacer la reflexión. Porque casi siempre queda muy poco tiempo para llegar a ese punto. Por mi experiencia.

Entrevistada 4: por eso yo he empezado con ética.

e. y en términos de metodología, por ejemplo, hablando del diálogo filosófico, que esta sí es una pregunta: ¿de qué modo utilizan el diálogo filosófico al momento de materializar e implementar la clase? Y a la vez engarzando con esto que estamos hablando, si el diálogo filosófico tiene algún privilegio en lograr este objetivo de gatillar la reflexión ética. O no exclusivamente.

Entrevistado 1: pero es como un primer momento, un momento que no requiere tanta preparación ni tanta parafernalia previa. Hay que gatillar que el habla natural pase a un habla más descriptiva, con más sentido de pregunta, con más búsqueda de verdad, hacerse cargo de la devolución de lo que dijiste. Por lo menos tiene…

Entrevistada 3: yo no concuerdo. Yo creo que sí tiene harta preparación el diálogo, yo creo que uno no puede llegar. O sea efectivamente uno puede llegar a una clase y se puede generar un diálogo espontáneamente y fluidamente y uno da el espacio para que eso sea. Cuando uno va a generar un diálogo metodológicamente, uno sí tiene que ir muy preparado porque generalmente en esos diálogos hay mucha contención por parte del profesor. Contención de la devolución, contención de que

en el fondo no se dispare, no se derrame el diálogo, no termine en nada. De contención en empezarlo, en desarrollarlo, de concluirlo de manera provechosa de manera nutritiva para los alumnos y para uno también, ordenada, sin que deje de ser lo que es un diálogo filosófico. Pero yo creo que requiere de una preparación, por lo menos para mí, requiere de una preparación al menos personal a lo mejor más que académica, es super potente porque en el fondo es en esa instancia donde uno logra ese acercamiento más ético de profesor y el tema de la contención ahí, por lo menos para mí. Yo, de repente, he tenido diálogos, generalmente hago mesas redondas, y salgo de la sala agotada, salgo cansada, de cosas que han sido super nutritivas y de otras también que se han diluido. Pero yo creo que sí requiere de una preparación super importante. Más allá de la espontaneidad y de lo fluido que pueda ser.

Entrevistado 2: sin una preparación metodológica, como dice as, potente, estai tú versus cuarenta exponentes, … pero el diálogo del profe con los cuarenta, en términos prácticos, lo veo como una quimera, como un sueño. Tení que generar un método que ellos primeros se reúnan en grupos, que ellos primero debatan, tú ser moderador. Después que los cuarenta se resuman en definitiva a seis, por grupos, que el diálogo primero que todo se dé entre ellos, …

Entrevistado 1: yo voy en esa dirección…

Entrevistado 2: y tú recoges después la experiencia, exposición, y ahí pueden opinar todos en función de lo que hizo el grupo A, B, C, D, F… y eso es una síntesis. Y en términos metodológico, actividad que tení que hacer en una clase de una hora y media. Y es super enriquecedor, es super agotador, mucho más que una clase expositiva. Pero, raya para la suma, es super enriquecedor, porque participan al menos, casi todos. De alguna u otra manera.

Entrevistado 1: ahora, mi punto no es que sea fácil lograrlo, sino que hay que aprovechar esa tendencia, ese interés, ese gusto de los niños por conversar para procurar llevarlo a diálogo filosófico. Pero, siempre entendido entre ellos. Yo nunca pensé en que uno estuviera… porque muchas veces eso no es un diálogo, termina siendo como una suerte de “miren que sé harto yo de este tema” y muy inconscientemente a veces y “mira como tú te equivocas y yo tengo la razón.” Entonces, yo, quizás por el tema de que estamos en la filosofía para niños, aprovechar esa cosa espontánea que tiene el diálogo al principio para irlo trabajando hacia un diálogo más estructurado. Efectivamente tú tení razón, o sea, un diálogo filosófico es una cuestión muy difícil de lograr, muy potente y que requiere que uno esté sintonizado a concho, sino se te va para cualquier parte.

Entrevistado 2: y una pequeña idea. El prejuicio que traen los cabros de segundo a tercero, no tercero a cuarto porque ya tuvieron psicología y saben más, ellos piensan que van a poder dar su opinión. Ese es el prejuicio con el que llegan muchos. Entonces ese tema, es un buen prejuicio, tení que aprovechar el diálogo. Yo sé que estamos en lo de cuarto medio, pero como los agarrai en tercero tení que aprovechar esa instancia del diálogo y aprovechar ese prejuicio. … tení que agarrarla y aprovecharla.

Entrevistado 1: muchas veces se quedan con la idea de que basta con opinar y está bien, “merezco un siete porque di mi opinión”. … hay que pasar de la opinión a la ciencia, ahí se puede relacionar con ese texto que sale en el programa, del hombre masa, que es un sujeto opinante, lo que planteaba Ortega y Gasset. Pura opinión no más pero ninguna base, ningún fundamento.

e. ¿cómo ven ustedes la articulación con el programa de tercero?

Entrevistado 1: no la hay. Son compartimentos estancos.

(risas)

e. y esto que están hablando del diálogo, de las formas de trabajar, ¿hay continuidad? O ¿se despide uno de tercero y con todo lo que lleva en términos de contenidos, de metodologías o hay continuidad?

Entrevistado 1: no, podí aprovechar mejor lo que va resultando, lo que hace sentido, lo que tiene interés, yo creo sí, uno lo aprovecha en tercero y cuarto. No tendría porqué no, digamos. Si algo ha funcionado bien en términos metodológicos, se podría hacer una adaptación …

Entrevistada 4: pero estrictamente como diálogo filosófico en tercero no existe, estrictamente. El diálogo sí, la posibilidad de dar opinión, sí, pero el diálogo como filosófico…

Entrevistado 2: claro, el diálogo como método, está más metido en cuarto que en tercero, pero uno tiene que aprovechar la fuerza de tercero. Y decir, no, ahora estamos en cuarto,

Entrevistada 4: ahora ya no es opinión…

Entrevistado 1: ahora la opinión de ustedes no vale (risas). Ciencia ficción, ciencia ficción. Estamos en un mundo feliz ahora.

e. les tengo la última pregunta, era la segunda pregunta pero va a ser la última. ¿Qué implicancias en términos pedagógica, de motivación personal, de desarrollo profesional, la realidad de la sala de clases con la cual partimos la entrevista?

Entrevistado 1: yo te contesto al tiro. Es una cuestión medio aleatoria, pero mi última experiencia ha sido bastante negativa en ese sentido, la sala de clases intocada, sin todavía la intervención del profe, es un espacio árido, es un espacio bastante vacío que los chiquillos, en su mayoría, no demuestran interés. No solo por la filosofía, un paréntesis, yo estaba pensando: no hay ninguna obligación de que los chicos tengan un interés por la filosofía o por el área humanista, y de repente nosotros nos cabeceamos y nos desesperamos porque no nos pescan mucho, pero resulta que esos chiquillos tienen un interés en otras cosas también. Que nosotros no lo alcanzamos a ver, entonces, de repente la autoexigencia es tan alta, porque uno, con la primera pregunta, va conciente del rol de la filosofía y del aporte que hace, y le parece impensado que a la gente no le interese. Pero en general a la gente no le

interesa, es un 20% un 30% que tiene interés en los temas humanistas y en desarrollarlos en profundidad. Ahí hay algo de lo cuantitativo que habría que tomar en cuenta también. Pero, volviendo al punto, para mí, árido, difícil, complicado, la vida es eterna en 45 minutos a veces, (risas)… de los docentes autores cuando termine el texto se los manod…

Entrevistada 3: pero yo creo que uno se va relajando. A mí me pasaba eso al principio cuando hacía clases, que era interminable. Pero no sé, a mí por lo menos, tenía que ver con la preparación, tenía que ver con la preparación, con como yo me paraba para hacer clases, como planificaba, si llegaba … de repente llegaba en pelotas no más pero en la medida que han pasado los años, me he estructurado mucho más, y ya no me pasa eso de andar mirando la hora. De hecho, en general, hay clases que son muy buenas, otras que no lo son tanto, pero en general, igual, me genera harta satisfacción hacer clases de filosofía. Personalmente hablando, tengo un sentimiento más positivo cada vez que un sentimiento negativo. Al principio, claro, era mas temerosa, cachaba menos, metodológicamente tenía menos recursos tal vez, en la medida que vai haciendo clases te vai dando cuenta de qué es lo que más te sirve, qué no, vai desechando, vai abriendo las atenas también, vai percibiendo los contextos, te volví más agudo, filosóficamente hablando. Entonces, en ese sentido, para mí personalmente, he sentido una gran satisfacción este último tiempo. Y una cosa bien importante que tiene relación también, es que para mí la sala de clases ha dejado de ser una caja negra, yo creo que para muchos profes la sala de clases es…, ahí sucede de todo, nada sale para afuera, es como un espacio muy cerrado. Y por ejemplo a mí este último tiempo me han evaluado “n”, o sea constantemente, estoy en constante evaluaciones, que el director, que la jefa de estudios, que la jefa de departamento, todos, el portero, todo el mundo. Entonces, me encuentro mucho más relajada, como que voy super preparada, llevo… tengo siempre cartas bajo la manga por si algo no resulta, qué se yo, entonces, como que siento mucho más relajada, mucho más fluida a esta altura que cuando empecé.

Entrevistado 1: yo quiero cerrar el punto, porque cuando comenté lo de los 45 minutos la otra vez en el taller, alguien me dijo “pero, significa que es un valle de lágrimas” y la verdad es que no lo es. Bueno y no lo es, entonces, el énfasis está en donde uno se autoevalúa, desde donde se autoevalúa. Esta percepción negativa tiene que ver con que si no lograi un resultado completo, total, ¿me entendí?, te frustrai. Pero si te quedai en aquellos chicos o en aquellas niñas que son las que hacen el insight y están escuchando y están produciendo cosas, que no son la mayoría, son unas pocas, pero si cambiai el giro de tu mirada, que te quedai…

Entrevistada 3: … sí yo creo que eso es super importante.

Entrevistado 1: claro, y podí quedar satisfecho y todo. Lo que pasa es que es que a lo mejor no generamos una expectativa demasiado alta por la conciencia del rol, por la conciencia de lo que la filosofía debiera ser,

Entrevistada 3: no es masiva

Entrevistado 1: por eso yo estoy en ese movimiento y en ese vaivén. Que si me quedo en el resultado total: valle de lágrimas, pero si me quedo en el resultado de

aquellas personas que tienen una disposición, es potente y a lo mejor por eso uno está hace 22 años en el tema.

Entrevistado 2: ale, ¿te pido un favor'? ¿podí leer la pregunta de nuevo?

e. ¿Qué implicancias en términos pedagógicos, de motivación personal, de desarrollo profesional, la realidad de la sala de clases?

Entrevistado 2: yo quiero tomar las palabras de as que es verdad que la sala de clases deja de ser una cárcel, deja de ser… cuando ya te manejai en el tema, cuando tení diversos métodos, cuando ya al cabro lo vai conociendo, lo vai enganchando, y ya con los años de circo te vas dando cuenta qué es mejor, qué es peor, qué metodologías resultan, cómo, los tiempos, en fin, yo también comparto tu idea de que sí es una experiencia grata, difícil, pero bueno, como cualquiera. Pero no es el prejuicio "oh!, la asignatura de filosofía es un caos", no, para nada.

Entrevistada 5: Pero, además, tiene que ver … te tocaron tres, cuatro clases, que te pudo haber ido como el forro, pero la raya para la suma que en este proceso que entendieron, fueron entendiendo de a poco para donde ibai, … hay un cambio y en la realidad del aula, para el profesor de filosofía, por la naturaleza de la asignatura… no es una realidad inmediata, sino que es una realidad .., … en qué tiempo nos movemos, no nos movemos en 45 minutos, no nos movemos en 90 minutos…

Entrevistado 1: pero cuesta hacer esa… me gusta ese punto, porque quizás la visión sufrida tiene que ver con hacer una evaluación de la puntual, de la clase, del momento, donde nadie pescó mucho, donde pareció que nadie agarró nada, entonces, si tú hací la evaluación de esa cosa puntual, que es el problema de las evaluaciones técnicas, además, te graban 45 minutos, va una persona que está una clase, no ve el proceso, te fijai…

Entrevistada 4: hací el show…

Entrevistado 1: de alguna manera, de alguna forma, pero si de otra manera, son más heracliteanos los tiempos…

jp yo quería preguntar: ¿cuándo ustedes encuentran que una clase no…, que una clase les fue mal? Tú dijiste eso . ¿cuándo tú sentí…?

Entrevistada 5: No sé… además en clases tienen mucho que ver con el tiempo en que tú hagas las clases.

Entrevistada 4: sí, pero cuando tú…

Entrevistada 5: Bueno, cuando los veo medios aburridos, que no pescan, como así… y ya "júntense" y se juntan y están así como medios…

Entrevistada 4: ¿latigudos?

Entrevistada 5: Latigudos, ya en cuarto medio están como medios la gran parte del tiempo latigudos. Porque están haciendo preuniversitarios, porque tienen poco tiempo, por un montón de cosas. Y ahí yo veo una clase que salí como… porque no los moviste, (ruidos)

Entrevistada 3: es como un sector en el aula…

Entrevistada 4: hasta tú te aburriste,

Entrevistado 1: como un tiempo espeso.

(ruidos)

Entrevistada 4: no, para mí es, ha sido super gratificante… La mayoría del tiempo siempre agradable, de hecho a mí me pasa lo que decía denantes, no logro cerrar, es un problema. Las cierro la clase siguiente, nunca puedo cerrarlas la misma clase, porque están muy embaladas, entonces el tiempo para mí es un problema.

Entrevistado 2: les decí "la XXX me dijo que tenía que cerrar la clase".

Entrevistada 4: claro, de hecho, cuando… por eso decía que era un show, cuando me fueron a filmar la clase, lo hice, en 40 minutos. Nunca lo había hecho, no es que nunca lo había hecho sino que mucho rato que no lo hacía. Entonces, ahí, claro, al final, "ya pues, muchas gracias", porque se terminó la clase. Pero, en el fondo, mi realidad no es esa.

Entrevistado 1: "eso es todo, amigos".

Entrevistada 4: te lo juro, yo miraba y el loco no me hacía ni una seña. Y yo así… "bueno, nos vemos la próxima clase". Pero en el fondo es eso, que como a mí me ocurre que la normalidad, que la realidad no es así, entonces, en general, a mí la sala de clases me ha reportado momentos muy gratos y también, en términos pedagógicos, descubrir que hay cosas que, efectivamente, te sirven y otras que no. Ahora, por el tipo de colegio en el que yo trabajo, yo trato de hacerlas… rara vez hago diversificación en la clase, a propósito de lo que dicen las alumnas nada más.

e. ¿cómo diversificación?

Entrevistada 4: el que los métodos son los mismos, el que yo pueda pasar una clase esto y en el curso siguiente hago lo mismo. Lo que varía, y es ahí donde se me produce la variación de la clase, es en la reflexión que ellas hacen. Y generalmente, cuando voy en el tercer curso del día, a veces es mucho más enriquecedor el cuento porque yo he agarrado lo que saqué en la primera sala, y en la segunda y se me ocurrió y lo metí en la tercera, entonces, obviamente, que la sala de clases se convierte en una cuestión dinámica para el profe que quiere aprovechar eso. El que lo aprovecha, porque yo creo que hay otros que no lo aprovechan y que se paran y dicen lo mismo y no rescatan lo aprendido, lo nuevo, los mismos elementos que te arrojan las niñas, ¿cachai?. Gente que no lo hace, y no solamente en nuestra disciplina, en todo. Entonces, yo creo que una cosa importante es el dinamismo que

tiene la sala de clases, y en relación a nuestra asignatura que es dinámica, que permite que uno juegue con las cosas. Porque hacer matemáticas, yo encuentro que es, efectivamente es complicado, no es como esto, no es que yo ponga una fórmula y oye, aplíquenla. No hay retroalimentación, a no ser que el alumno vaya a tu puesto y "profe, no entendí". Y él tenga que buscar una metodología, nosotros no tenemos ese conflicto, necesariamente. Y yo creo que ahí está el dinamismo.

Entrevistado 2: hay un plus súper grande que tenemos nosotros y rf dijo algo al respecto, nosotros tenemos la posibilidad de inventar y crear un montón de metodologías. Tenemos la posibilidad de elaborar un montón de recursos, podemos usar música, cine, nuestra asignatura nos permite hacer tantas cuestiones…

Entrevistada 4: se enlaza con todo…

Entrevistado 2: que en realidad, claro también va con el factor tiempo, sin duda, y la capacidad y motivación del profe, parte de ahí. Pero tenemos una gran, una gran enorme ventaja, en términos de todo lo que podemos hacer, cosa que el profe de muchas otras asignaturas no pueden. Y yo encuentro que esa es una cuestión super potente que tiene la asignatura.

Entrevistada 4: y yo creo que no se puede porque también hay una falta de creatividad en general. Pero, por ejemplo, yo he visto que, a diferencia de nosotros, es cuático esto porque a diferencia de nosotros, al nivel de las metodologías y técnicas, todas las otras asignaturas, hay programas, hay miles de…. Está "mi clase" para matemáticas, una cuestión de Internet. Hay na serie de elementos en biología, una cuestión de unos videos y unos laboratorios virtuales, se han creado una serie de elementos que te sirven para hacer una clase mucho más entretenida, más amena, más participativa. Y en filosofía no hay nada. Fui a la cuestión de la pizarra electrónico y yo dije "ah! Qué bacán, va a haber un diccionario de filosofía" nada. Fui a una cuestión de no sé qué y nada. No hay para nuestra asignatura cosas que te ayuden a generar creatividad, o sea una clase dinámica. Pero para otras asignaturas, a diferencia de la nuestra, hay. Entonces, nosotros contamos con esa ventaja, por suerte, porque sino estaríamos fritos. Estaríamos todo el rato trabajando en tratar de hacer una cuestión, … Es más dinámico y por eso podí utilizar el dinamismo de un curso a otra porque se te van ocurriendo ejemplos a propósito de lo que ellas mismas van diciendo, y te empiezan a recordar.

e. ¿saben qué me tensiona a mí esto que estamos hablando? El tema de la planificación. Volviendo un poquito atrás, ¿qué están entendiendo ustedes por planificación? Porque si yo abro la clase a lo emergente, al diálogo, a la reflexión que surja, tengo que necesariamente que flexibilizar lo que planifiqué ¿o no?

Mm por supuesto, si una planificación es un mapa de ruta.

Entrevistada 3: pero yo creo que la planificación es el esqueleto, efectivamente, de contenidos, de objetivos, de actividades, cachai.

Entrevistada 5: Cuando planificas te queda un buen margen para todas estas cosas emergentes. No estai tan apretado.

Entrevistado 2: la planificación, yo la veo con buenos ojos, te ayuda muchísimo, te ayuda.

Entrevistada 4: o sea te ordena. Pero no es… Yo, honestamente, yo planifico al año, pero clase a clase yo mentalmente voy armando el cuento…

Entrevistado 2: déjame hacer la última reflexión antes de irme. Yo hablo por los profes del peda, y hablo con otros profes, y más allá de tu sufrimiento particular, ale, me he dado cuenta de que nosotros, en términos generales, que estamos en generaciones sumamente cercanas, tuvimos una super buena formación en términos de metodología. No haya costado uno o nos haya costado diez. Pero sabí que yo hablo con profes de filosofía de otras instituciones y sabí que no cachan pero nada, y por ende no aplican nada. Y son esos los que no tienen ninguna estructura, ningún orden, y a esos no se les entiende nada y los cabros no les entienden nada. Es super importante la formación que uno tuvo.

(diálogos dispersos).

e. bueno estaríamos dando por terminado oficialmente el focus… (risas).