

FILOSOFÍA, *PRACTICUM* Y EVALUACIÓN¹

Morales, Laura y Rodríguez, Laura

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Bahía Blanca

E- mail: lmorales@criba.edu.ar

Eje temático 4

Introducción

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la relación entre filosofía, *practicum* y evaluación. Esta tríada de conceptos ponen en juego una serie de tensiones que podrían formularse del siguiente modo: el *practicum* ofrece la dimensión de la técnica, de la intervención, pero también de la reflexión y dado su carácter de bisagra, admite en su seno una evaluación que puede asumir los caracteres del examen.

La pertinencia en tematizar esta complejidad radica en que nuestro espacio es el de la filosofía, actividad siempre reñida con aquellas dimensiones de la técnica y del examen. En el origen de esta reflexión están las palabras de nuestras alumnas: sus testimonios acerca de lo qué significó para ellas esta instancia de la práctica docente, al momento de hacer su residencia.

El hecho de que algunas de ellas manifiesten que lo que definitivamente ponen en juego a la hora de la residencia es lo que les gusta a sus docentes, nos llevó a la instrumentación de un cuestionario en el que quisimos saber cuáles son las posibilidades que aquella experiencia puede ofrecer para constituirse en un espacio filosófico capaz de admitir la problematización, no obstante la presencia del examen.

El pensar filosófico como práctica

La filosofía entendida como actividad o como reflexión teórica tiene como nota distintiva el preguntar / problematizar/ desnaturalizar: en esta consideración coinciden las distintas perspectivas de la filosofía contemporánea, entre ellas, las filosofías centradas en el problema de la comprensión, como aquellas que recuperan los planteos modernos de la emancipación social y política.

En particular la perspectiva que nos sostiene como docentes e investigadoras ya que delimita a la filosofía como una práctica político-discursiva. Por un lado, adherimos a la crítica marxista de la división teoría y práctica como expresión de la división social del trabajo y concomitantemente con ello, a las filosofías que problematizan la tecnociencia, cuyo aporte ha consistido en desenmascarar la neutralidad y las pretensiones de objetividad como formas bajo las cuales se oculta o se invisibiliza el carácter ético-político de todo conocimiento.

En el presente marco de una filosofía no reducida a una especialidad, a una experticia técnica, consideramos el trabajo de asesoramiento de la práctica como un espacio que contempla la configuración de un pensamiento que es filosófico, si en l@s residentes se instala una pregunta cuya respuesta no se agota ni en lo instrumental, ni en la búsqueda de la acreditación.

Evaluación y *practicum*

La pregunta por el sentido de una práctica en el contexto educativo nos enfrenta siempre al problema de la evaluación. En nuestro caso en particular se suma a la misma la cuestión de la acreditación. El hecho de que las alumnas hayan manifestado que al momento de ser observadas por sus docentes de la universidad, buscan, sobre todo “gustar a sus profesores” da cuenta en parte de la incidencia de aquella instancia de evaluación en las prácticas docentes.

A partir de allí surgió nuestro interés por indagar en dicha relación y con ello volver a pensar nuestras prácticas como formadoras de formadores.

Dado que las citadas manifestaciones se dieron en el marco de la residencia del año 2008, hemos administrado un cuestionario a las integrantes de la cohorte de ese año. A fin de salvaguardar la legitimidad del procedimiento se vertebraron mecanismos que garantizaron el anonimato de las participantes.

Los ítems del cuestionario² se articulan en relación a tres temáticas: la filosofía como actividad, la noción de *practicum* y la evaluación. La filosofía es derogada si el *practicum* es un dispositivo técnico y la evaluación se reduce al examen.

Respecto del examen, no vamos abundar en la noción de examen como dispositivo disciplinador³, sí en cambio anticipar la siguiente cuestión: así como el mundo en que vivimos es el mundo técnico instrumental, en el que otros mundos no pueden siquiera pensarse sin remitirnos a él –como dijera Heidegger: siempre pensamos el ser bajo el régimen del ente–, también pensamos que la educación no puede pensarse sin el examen.

Este señalamiento es el punto de partida de una práctica que se quiere crítica, y que por lo tanto, lejos de perder su criticidad, mantiene una actitud atenta –en el sentido estoico del término–⁴. La atención cumple aquí el papel de una vigilancia –no en el sentido del control introyectado de las sociedades modernas–, sino en el sentido del estar en posición defensiva –si se nos permite una metáfora futbolística– respecto de la hegemonía del examen y de la técnica y a la vez atentas a las fisuras de esta hegemonía.

Es difícil compaginar esta presencia del examen y por lo tanto de la disciplina con la filosofía; tal como se ha señalado, el examen anula el pensar filosófico en tanto quien es examinad@ es exiliad@

de la palabra: sólo responde a preguntas que no le pertenecen, cuyas respuestas l@ examinador@ conoce de antemano y además, no puede formularle preguntas l@ examinador@.

Desde esta radicalidad, ¿qué acciones contra-hegemónicas podríamos derivar de la descripción de estos rasgos?, ¿cómo encontrar las fisuras?, ¿cuál es el sentido que en las cátedras la evaluación sea de carácter formativo, si el gesto final de la institución educativa es legitimar, acreditar a sus alumno@s para el mundo del trabajo de las sociedades neoliberales?

A fin de dar tratamiento a estas preguntas retomaremos la distinción que hacen Splitter y Sharp⁵ entre preguntas retóricas, corrientes y de investigación. Solo las dos últimas son preguntas genuinas, en el sentido de que quien las enuncia se dirige hacia algo que no sabe y por ello demanda una respuesta a quien se supone podrá satisfacerla.

Las preguntas corrientes son aquellas que buscan una respuesta puntual y definitiva a una determinada demanda de información. Por ende, con ella se clausura la pregunta. A diferencia de esto, quien formula preguntas de investigación tiene una pretensión de búsqueda de sentido, por lo que ninguna respuesta revocará el preguntar sino que posibilitará el ahondamiento del sentido en relación a la temática en cuestión o hacia la apertura a otros campos.

Por el contrario, las preguntas retóricas son actos de habla que tienen una función distinta que el inquirir: buscan la adhesión, llaman la atención, ironizan, sancionan, entre otras, y en el caso del examen sirven para constatar en l@ destinatari@, conocimientos que l@ evaluador@ ya posee y precisamente por ello es quien puede preguntar.

En la dinámica del examen sólo puede indagar l@ examinador@, en tanto detenta la posición de constatar los saberes de otr@. Cuanto mucho, l@ que es examinad@, puede formular preguntas corrientes, que le permitan adquirir, de manera adaptativa, saberes que luego serán evaluados favorablemente si sabe reproducir aquello que aprendió.

La búsqueda de fisuras en el examen supone el encarnar la pregunta por el sentido como quien lleva adelante un estilo de vida: es estar atent@s a que l@ otr@ pueda anteponerme sus pretensiones de verdad. Se trata en definitiva de estar abiert@s a que l@ otr@ me pida algo que no tenga cabida en mi mundo de la vida y sin embargo le de lugar.

Desde esta perspectiva, el hecho que desde la cátedra y el asesoramiento instrumentemos configuraciones didácticas que pongan en juego la búsqueda por el sentido –la evaluación denominada formativa se entramaría con esta búsqueda– y no el régimen de la verificación –examen– aportaría recursos para que l@s alumn@s puedan tramitar las futuras situaciones de acreditación del mundo técnico instrumental.

La negociación puede ser una de las formas que el sujeto ponga en funcionamiento para poder seguir actuando en el mundo: son aquellas experiencias en las que cedemos en algo, para no ceder en la totalidad.

Las formas soterradas de negociación se juegan de manera implícita, sin la mediación de una palabra franca. De nuestra parte, admitimos negociaciones, pero abiertas, imaginamos diálogos en el que ambas posiciones establezcan claramente sus diferencias, sus desacuerdos y en base a ello, cada uno acepte ceder algo de sí. Creemos que en la instancia del desacuerdo, quizá de la incomensurabilidad de las perspectivas, el camino de la negociación puede abrir las puertas para que cada uno se deje decir algo por el otro.⁶

Negociar en el sentido abierto significa que los participantes han decidido cooperar aún con un intercambio de significados que no puede cada uno coordinar con los significados que ya asumió en sus pretensiones de verdad.

En cuanto al otro tópico del cuestionario: el *practicum* como dispositivo, entendemos que la concepción de práctica, según la entiende la filosofía crítica puede entramarse con la noción de práctica que se juega en este dispositivo en tanto posibilite la dimensión reflexiva.

Cabe señalar aquí que adherimos a la caracterización que Shön hace de este dispositivo: “un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real”.⁷

Este carácter del “aprender haciendo” propicia el filosofar tal como lo hemos expuesto más arriba, es decir, el filosofar como una actividad que nos interroga. El vínculo con la realidad efectiva hace que el *practicum* tenga una doble valencia: la técnica y la *praxis*⁸. Dada esta doble dimensión, la enseñanza y el aprendizaje de una práctica puede verse entonces, atravesada por el siguiente problema: considerar la técnica y la *praxis* como polos excluyentes.

Si gana esta perspectiva, se cae en el siguiente dilema: o se vuelve hegemónico el valor técnico o la *praxis*, en sus intentos por inhabilitar a la técnica, renuncia al campo de la intervención deviniendo en una metáfora gastada o en una palabra vacía. El resultado de ello es una exacerbación del modelo hegemónico. Dicho de otro modo: la crítica se ausenta del campo de la acción, y da curso a aquella hegemonización que pretendía debilitar.

La otra posibilidad de la crítica, como metáfora gastada es la que encarna la denominada crítica reproductivista, que bajo sus tesis de la educación como aparato de dominación de clase, tampoco puede tramitar “técnicas” contra-hegemónicas, porque descarta los niveles micro y meso social como configuraciones posibles de una política emancipatoria.

Finalmente, estos riesgos señalados a la crítica nos sitúan en la necesidad de asumir la intervención al interior de la filosofía y esto significa pensar, imaginar configuraciones didácticas en las que se diferencien claramente la técnica de la práctica, y a la luz de la tensión que introduce la acreditación, el examen de la evaluación.

Dicha diferenciación no significa la oferta de artículos de distinta calidad para que los clientes elijan de acuerdo a su capacidad económica; sino la exhibición de la coexistencia de dos mundos: el que deseamos y el que vivimos. De allí que el concepto de negociación nos pareció interesante para pensar cómo articulamos el mundo que deseamos con el que efectivamente vivimos para no exacerbar la hegemonía de lo mismo.

El *practicum* como espacio de negociación

Respecto de la relación filosofía - *practicum* quisimos saber cómo influía la experiencia de la práctica en la concepción de la filosofía⁹ que habían desarrollado como alumnas. En relación a esto, dos personas sostuvieron que el dispositivo potenció su pensar filosófico:

“... los docentes de práctica como la docente asesora de filosofía me incentivaron a repensar la filosofía desde su enseñanza, desde la puesta en escena dentro de un curso, la puesta en relación con un determinado entorno y sus características. Esto exige un gran esfuerzo así como habilidades para llevarlo a cabo. La docente a cargo del curso me transmitió su visión de lo que es la enseñanza de la filosofía, me comentó cuales eran sus métodos y me aconsejó seguirlos. Entre una y otra instancia de asesoramiento docente tuve que ir viendo cual seguía. En esta situación si bien no hay un gran margen de libertad, creo que me puso en situación de analizar y reflexionar mucho acerca de qué sea ser docente.”

También la relación de sus alumn@s con la misma filosofía las interpeló a pensar filosóficamente. En uno de los casos fue a partir de la resistencia: *“El rechazo de los alumnos. En ocasiones se conversó al respecto con los alumnos, ellos expresaron que a veces ese rechazo era porque no tenían ganas, desinterés por la filosofía o por el tema. Pero otras veces tenía que ver con que no acordaban con lo que proponía el autor que se estaba abordando en la clase. Ese desacuerdo no encontraba fácilmente las palabras para ser expresado. Sin embargo, luego de un tiempo se logró hacerlo.”*

En el mismo sentido se puede leer otro cuestionario: *“El aburrimiento de los alumnos. Esto me generó un vuelco importante respecto a la propuesta en el aula. Fue un desafío que dio muy buenos frutos y me permitió solidificar mis ideas personales respecto a la filosofía y la forma de compartirla con los alumnos. c) La desvalorización de los alumnos. También fue un desafío ya que tuve que abrir nuevos caminos a través de la filosofía para encontrar un espacio de encuentro, diálogo y expresión de ideas propias bajo un clima de tolerancia y respeto.”*

Estas palabras muestran una práctica reflexiva, son l@s otr@s quienes le dieron la posibilidad de pensar porqué interesa la filosofía a quien la practica y con ello volver a plantear la pregunta acerca de qué es la filosofía y cómo compartirla.

En cambio, otra de las residentes manifestó no comprender la pregunta cuando indagábamos si la práctica había incidido en su posición filosófica: *“No considero que la práctica haya influenciado en mí pensar filosófico, o no entiendo a lo que apunta la pregunta.”*

Tal vez esto se debió a que vivenció la práctica como un espacio en el que se le ayuda a ser accesible los contenidos de la filosofía, sin más: *“Considero que la práctica docente no se compara con ninguna otra instancia de la carrera, es decir, la instancia de asesoramiento es el único momento en el que tenemos la posibilidad de contar con la opinión de un “otro” que nos asesora en cuanto a la mejor manera de acercar la filosofía al aula, antes de este momento en general uno se vincula con la filosofía de una manera más autónoma y en algunos casos solitaria.”*

Esta perspectiva técnica y de saber consagrado de la filosofía académica puede leerse también en otra de sus respuestas: *“Un primer aspecto del asesoramiento que según mi opinión tuvieron sin lugar a dudas un carácter examinador fue la observación de mis primeras clases ante el grupo áulico, desde ya este momento es imprescindible e inevitable en esta instancia y todos los residentes deben pasar por ella.”*

Nótese que la residente interpretó la observación como examinación, a pesar de que los marcos teóricos desde los cuales se instrumenta la consideran como una fuente de información destinada no a la calificación o descalificación, sino al logro de aprendizajes relevantes para la tarea de los residentes: concomitantemente a ello la frase “es momento imprescindible e inevitable” atisba un malestar que se naturaliza.

Respecto del problema de la evaluación, el espacio de asesoramiento de práctica docente aparece como un campo atravesado por una evaluación entendida tanto como instancia de formación y de reflexión, como de examen.

El hecho de que la práctica esté al final de la carrera del profesorado, o dicho de otro modo, el hecho de que sólo haya práctica al final de la carrera, acendra en l@s alumn@s el carácter aplicacionista y examinador de la práctica docente, este último en virtud de la acreditación.

Esta doble presencia toma la forma de una coexistencia que se traduce en una indeferenciación en el uso de los términos evaluación y examen y en una situación de oscilación entre acompañamiento y examen.

Así, en el cuestionario de una de las alumnas pudo registrarse el siguiente uso indistinto entre los términos evaluación y examen: *“Si bien, según mi opinión la instancia de práctica no se compara con ningún otro momento de la carrera por diversos motivos, comparte sin embargo con el resto de*

las materias el rasgo evaluador o examinador, que en esta instancia específica se manifiesta de manera más explícita en algunos momentos y en otros en cambio se desdibuja”.

Otra manifestación de esta indiferenciación conceptual se reveló ante nuestra indagación acerca de si había primado el acompañamiento o el examen: *“En cada instancia estuvieron ambos. En los aspectos que resalto como evaluatorios hubo también acompañamiento y en los que rescato como acompañamiento hubo evaluación.*

Es en definitiva una materia en la carrera. Hay evaluación. Pero también hay acompañamiento, eso la hace diferente a otras materias. Y eso que tiene de diferente responde el proceso que se está generando a partir de ella: “formar nuevos docentes”.

*Lo importante creo yo es ver el **cómo** (en negrita en el original) se dan ‘evaluación’ y ‘acompañamiento’. No ver cual prima, sino cómo se relacionan y desarrollan ambos.*

Si prima el carácter evaluatorio hablaríamos de seguimiento: alguien te persigue por todos lados y se fija hasta en el último detalle de lo que haces, te muestra todos tus aciertos y errores; y además, te delata ante la autoridad. Pero no te dice cómo mejorar, ni lo bueno ni lo malo. Eso es para mi una evaluación tal y como la aprendí en la escuela.”

La evaluación oscila entre el examen y el acompañamiento, en relación al primero de los polos se hace evidente en manifestaciones como las siguientes: *Si bien las observaciones de los tutores tienen un carácter evidentemente examinador, en lo personal sentí los comentarios más como consejos o recomendaciones que como llamados de atención.”*

Otra practicante relató lo siguiente: *“hubo una especie de simulacro de clase en la cursada de las prácticas en donde se ponían en escena a modo de representación en vivo una clase de un pasante. Me tocó hacerla, supuestamente iba a servir como disparador para la discusión de determinados aspectos, y pero resultó en que todo el curso, incluidos los docentes me corrigieron y criticaron.”*

Por otro lado la misma persona al pedírsele que identificara aspectos de acompañamiento en el asesoramiento señaló: *“las instancias de consulta, me resultaron momentos en los que me sentí acompañada por los docentes. Creo que en todo momento pude expresarme con franqueza con ellos. Y percibí su interés y dedicación.*

También el encuentro con los compañeros de cursado de las prácticas me resultaban interesantes. Cada uno podía compartir sus experiencias, desalientos y demás. Uno podía “sacar” ideas de las vivencias de los otros en sus clases.”

Esta tensión entre acompañamiento y examen queda claramente evidenciada en dicha alumna cuando enumera como primer aspecto del acompañamiento lo siguiente:

“El momento después donde te dan la devolución de la clase a la que asistieron. Es muy rico que otro experimentado comparta su visión de tu práctica docente. Se suman a su mirada consejos,

advertencias, información que uno no pudo captar en el momento. Posibilita una revisión de la propia práctica con más información, descentrándola gracias a la introducción de otra mirada.

Pero (el subrayado y en negrita están en el original) *me parece que sería más interesante si ese momento no fuera inmediatamente después de la clase. Porque de este modo el pasante no tiene tiempo suficiente como para generar su visión propia y reflexionar acerca de su práctica. Si en seguida que salís alguien “calificado” te señala todo lo que hiciste mal, después el análisis propio se va a ver comprometido por esa calificación”.*

Finalizaremos esta parte del análisis privilegiando las respuestas al nudo problemático de este trabajo, la idea de que a la hora de dar clase: “hay que hacer lo que le gusta a los docentes” de Práctica Integradora.

Ante nuestro pedido de interpretación sobre aquella afirmación, las respuestas vincularon la citada expresión con la relación *practicum*/evaluación: en dos de ellas aparece fuertemente el momento de la acreditación. Un ejemplo ilustrativo de esto es la siguiente respuesta: “... *la instancia de práctica no se compara a ningún otro momento de la carrera por diversos motivos, entre los que se puede analizar por ejemplo la evaluación (...)no es lo mismo que la evaluación en otras materias porque se está atravesando por un momento de la carrera en la que se necesita más que aprobar, sentirse legitimado frente a la tarea que realizará en un futuro no tan lejano, por este motivo según mi experiencia, el residente busca que sus propuestas de planificación “guste” a los docentes.*”

En otras voces esta acreditación muestra su filiación al mundo técnico instrumental, que en tanto tal vulnera el pensamiento, la experiencia, la acción filosófica-educativo:

“*Cómo hacer para ser vos* (la en negrita está en el original) *docente si están un montón de otros en tus prácticas diciéndote qué, cómo, dónde, cuándo, pero más que nada, cómo. Creo que la situación de prácticas en una situación ‘ sanguich ’, pero no te sentís jamón, más bien una hojita de lechuga. Si sos pluma la pasás mejor. Hacés un poco lo que te piden acá y un poco lo que te piden allá, y si podés todavía un poco lo que querés vos. ‘Cintura’ nos dijo el primer día ... (aquí nombra a una docente) ‘hay que tener cintura, sino...’*

... El estudiante quiere aprobar, busca ‘ gustar’. Con esto no digo que los docentes sean demasiado cerrados, que no sean autocríticos, y que no sean capaces de escuchar y situarse con el otro para reflexionar. Pero una vez que escuchan al otro, analizan y evalúan, si para ellos es así y para el alumno es así, en este juego de intereses ¿quién gana?”.

En otra residente, en cambio, el problema no reside tanto en la necesidad de los alumnos por acreditar, sino en que los asesores no explicitan que el carácter de sus observaciones no deben tomarse como dogmas, sino como guías y tampoco acuerdan cuáles son las cuestiones que son insoslayables para que una práctica docente no pierda su sentido educativo.

“Lo que yo creo que sería productivo es que previamente se aclarara con los alumnos y con los docentes de las prácticas que esa diversidad debe ser tomada como un asesoramiento, una guía pero no como un dogma, es decir, debe quedar claro qué se considera como impropio y desfavorable para una práctica y qué simplemente actúa como un consejo, sin que por tomar otras decisiones, lleguemos a desvirtuar la práctica. Por ejemplo, tratar groseramente a un alumno es algo en lo cual no vamos a tener diversidad de miradas, es decir, esto sí sería impropio y fuera de lugar en la práctica de un docente (...).”

Este acento puesto en los déficit de nuestras prácticas como formador@s de formador@s y no en la acreditación nos parece interesante, puesto que nos obliga a pensar no tanto en cómo dejar afuera la acreditación de nuestras existencias, cuya pretensión nos llevaría a especie de mundo sin salida, sino en acciones políticamente más fecundas que podrían pensarse en términos de configuraciones didácticas capaces de neutralizar los efectos más perversos de la acreditación, puesto que de lo que se trata es de poder seguir planteando en este mundo nuestras pretensiones de verdad.

Un elemento fundante para estas configuraciones es el diálogo: *“Creo que el diálogo previo, la claridad en la comunicación de las ideas y la capacidad de poder gestar una identidad como futuros docentes (por parte de los residentes) son elementos necesarios para evitar caer en la decepción o en la frustración.”*

Pero este diálogo se da en entramados de poder y no en una vacua vocación dialógica; se dialoga para algo y en ello entran en juego intereses, pretensiones de verdad, valores, modos diversos y a veces contrapuestos de relacionarse con los otros.

Nuestra referencia a las negociaciones abiertas contempla una noción de diálogo que admite lo inconmensurable, el desacuerdo. La clave para pensar en esta relación diálogo-negociación la dio la alumna antes citada al responder sobre las cuestiones y prácticas que debilitaron o derogaron su pensar filosófico:

“En mí existe una postura personal que suele traerme complicaciones pero también muchas satisfacciones, la cual es la siguiente: frente a lo que se puede considerar un obstáculo u impedimento a mis convicciones, principios, ideología de la enseñanza (si se quiere), tomo aquello que sea constructivo, valoro el aprendizaje personal pero en ningún momento negocio mi identidad ni mi postura respecto a la enseñanza de la filosofía. Esto no significa oídos sordos a la realidad ni vivir fuera de la misma sino, todo lo contrario, aprender a generar mecanismos de convivencia que no impliquen una desviación del rumbo que una personalmente se ha fijado.”

Esta reflexión nos invita a pesar en un *prácticum* donde no quede soterrado aquello que no se está dispuesto a postergar, sino que se ponga en juego en el marco de negociaciones abiertas: “ponerse en juego” significa por un lado abrir un espacio en el que lo inconmensurable quede planteado, se lo

asuma y se coopere para sostener el espacio de la práctica, es decir, para evitar el costo de una negociación soterrada, que se traduce en prácticas del tipo “hago como si” o en el abandono del espacio por parte de los alumnos.

La admisión de lo inconmensurable, supone –como ya se indicó– por parte de los participantes, en este caso docentes y alumn@s, el dejar decirnos algo que todavía no puede coordinarse con otros significados pertinentes a nuestro mundo de la vida y, sin embargo, admitirlo y cooperar a fin de sostener este espacio común de la práctica.

Al respecto resulta significativo que la alumna antes cita haya sostenido que el hecho de que exista un nudo innegociable en sus prácticas no deroga para sí la posibilidad de admitir otras perspectivas al afirmar la necesidad de “*aprender a generar mecanismos de convivencia que no impliquen una desviación del rumbo que una personalmente se ha fijado.*”

Conclusión

El presente trabajo surgió de una frase muchas veces escuchada de “gustar a los profesores”; la preocupación por evitar el “como si” de las prácticas nos llevó a analizar las posibilidades que tenían las alumnas de poner en juego sus experiencias filosóficas en esta instancia de su carrera.

La lectura de los datos recogidos nos reveló cómo el *practicum* propiciaba el encuentro con una realidad efectiva que podía obrar como una interpelación a retomar, una y otra vez, la pregunta por el sentido en la necesidad de responder y responderse qué es la filosofía para cada una.

Y concomitantemente con ello pudimos observar cómo el examen –que parecía obturar todo pensar– nos abrió a la cuestión de la negociación a través de las palabras de una de las residentes. Palabra que genera suspicacias pero que admite otra interpretación si pensamos que con ella estamos admitiendo una instancia en la que puedan convivir el desacuerdo y la cooperación.

Porque, cómo vivir en este mundo, cómo introducir nuestras pretensiones de verdad si cerramos definitivamente las puertas y nos sumimos a una vida crítica, sin vida en el mundo de esta realidad efectiva.

Bibliografía

BLANCO, N. (1999) “Aprender a ser profesor/a: el papel del *practicum* en la formación inicial” en Pérez Gómez, J. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

FOUCAULT, M. (2002) “El Panoptismo” y “El Examen” en *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

HADOT, P. (2006) “Ejercicios espirituales” en *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Ediciones Siruela.

- HOSKIN, K. (1993) “Foucault a examen” en Ball, S., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.
- NAVA DE MULLER, L. (2008) “La interpretación como negociación conceptual” en *Apuntes Filosóficos*, Vol 17, Nº 32, pp. 51-65. (Formato ISD.)
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SPLITTER, L. y SHARP, A. (1997) *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1997.

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación – Temas de Interés Regional: “La filosofía con niños y niñas en la escuela pública. Alcances, límites y proyecciones de su práctica en el distrito de Bahía Blanca”, que tiene evaluación externa aprobada y cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS.

² El cuestionario administrado a las cinco residentes y respondido por tres de ellas, constó de las siguientes consignas y preguntas:

1. Asocie la instancia de asesoramiento en su disciplina con tres palabras claves.
2. ¿Qué relaciones establece usted entre la forma en que se vincula con la filosofía y la forma en la que se vinculó con la instancia del asesoramiento? (Su relación con la planificación; su encuentro con la asesora, las auxiliares y profesor de Práctica, la docente responsable del grupo; su relación con la clase; otros).
3. De acuerdo a su experiencia, ¿qué cuestiones y/o prácticas –si las hubo- potenciaron su pensar filosófico? Justifique su posición.
4. ¿Y cuáles debilitaron o derogaron ese pensar? Justifique su posición.
5. Mencione hasta tres aspectos del asesoramiento que para usted tuvieron un carácter examinador. Justifique.
6. Mencione hasta tres aspectos del asesoramiento que para usted tuvieron el carácter de ser un acompañamiento. Justifique.
7. ¿Qué primó el acompañamiento o el examen y por qué?
8. En encuentros informales las residentes manifestaron que a la hora de dar la clase hay que hacer lo que le gusta a los docentes de Práctica Integradora (profesor, ayudantes, asesoras). Exponga su interpretación al respecto.

³ Cfr. FOUCAULT, M., “El Panoptismo” y “El Examen” en *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002. HOSKIN, K. “Foucault a examen” en BALL, S., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata, 1993.

⁴ Cfr. HADOT, P. “Ejercicios espirituales” en *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Ediciones Siruela, 2006.

⁵ Cfr. SPLITTER, L. y SHARP, A. *La otra educación*., Buenos Aires, Manantial, 1997. Cap. II.

⁶ En el presente trabajo recuperamos para el concepto de negociación la perspectiva de Lizette Nava de Muller, en el que la negociación aparece como condición de posibilidad de significados compartidos. Es decir, la negociación no surge porque se agotó el diálogo, sino que es una instancia constitutiva de la producción de significados. Esta perspectiva sobre la negociación supone la cooperación entre los participantes de sostener la convivencia. Cfr. NAVA DE MULLER, L., “La interpretación como negociación conceptual” en *Apuntes Filosóficos*, Vol 17, Nº 32, p., 51-65, 2008 (Formato ISD).

⁷ SCHÖN, D., *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós, p. 45.

⁸ Cfr. BLANCO, N. (1999) “Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial” en PEREZ GOMEZ, J. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999.

⁹ Cabe aquí señalar que bajo el término “concepción de la filosofía” entendemos la actividad, los sujetos que la practican, sus métodos, teorías y/o sistematizaciones y sus objetos de estudio.