

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.

Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

María Belén **Bedetti**
María Laura **Medina**
Laura **Morales**
(Editoras)

**Enseñanza filosofante.
Una perspectiva
interdisciplinaria y
transescolar**

Volumen 6

Índice

Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar	312
<i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Morales</i>	
La filosofía pincha. Una mirada desde y en la universidad.....	318
<i>Ana Valeria Canova, Carolina Ibarra, Eleonora Nyez</i>	
De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el profesorado de Filosofía	323
<i>Andoni Freije, Verónica García, Melina Ibarra, Héctor Rausch</i>	
Mi residencia como praxis	330
<i>María José Lana</i>	
Algo que sepamos todos: legitimación del saber filosófico en la escuela.....	335
<i>Adrián Marcelo López Hernaiz</i>	
El cine en la clase de filosofía	341
<i>Macarena Morales</i>	
Redes de filosofías: entre infancias y escuelas	347
<i>Andrea Quiroga</i>	

De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el Profesorado de Filosofía

Andoni Freije

Instituto Superior Juan XXIII

freijeandoni@gmail.com

Verónica García

Instituto Superior Juan XXIII

vgarciadominguez@gmail.com

Melina Ibarra

Instituto Superior Juan XXIII

ibarramelina21@gmail.com

Héctor Rausch

Instituto Superior Juan XXIII

hrausch@donbosco.org.ar

Introducción: ¿Qué significa escribir juntos?, ¿qué sentido tiene la escritura entre estudiantes y docentes?

“Para nosotros se convierte en una invitación a pensarnos y a pensar nuestra práctica abriendo nuevos espacios de acompañamiento en donde priman las relaciones horizontales en un contexto de asimetría. ¿En qué radica la novedad? ¿Cuál es el sentido de hacerlo?. Habitualmente escribimos sobre nuestros alumnos, es menos frecuente escribir con ellos. En esta ocasión queremos hacerlo con ellos. Nos anima a transitar otros espacios compartidos buscando nuevos sentidos a la tarea.” (Verónica y Héctor, profesores Práctica Docente)

Como aprendices de profesores de filosofía buscamos romper la frontera-límite que existe entre quienes transitamos la formación docente inicial y quienes nos acompañan en este trayecto. Es por eso que nos aventuramos a realizar esta experiencia de la escritura académica junto a nuestros profesores. Esta posibilidad nos permite poner palabras y reflexionar sobre nuestra formación docente, elegimos poner el acento en preguntar y problematizar, en conjunto con nuestros formadores, sobre la identidad docente y nuestro tramo de formación (Melina y Andoni, estudiantes de tercero y cuarto año).

Nuestras voces se convierten en el punto de partida para interpelar y narrar nuestras prácticas en el Profesorado de Filosofía del Instituto Superior Juan XXIII. Alumnos y docentes, en un espacio de pensamiento colectivo, nos preguntamos sobre la construcción de la identidad profesional. Nuestro recorte se focaliza en la identidad docente como construcción personal en contexto, conquista singular que se

realiza y opera en la intersubjetividad, bajo el reconocimiento de un otro. Se concibe como trayectoria que subraya lo inconcluso, un continuo que supone otorgar significados, nombrar, ubicar y reconocer.

Pensar en trayectorias supone construir las condiciones para que el pensamiento compartido pueda ser sostenido en medio de las incertidumbres.

Este pensamiento de la alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, acompañantes y acompañados, expertos y tutelados, sino que abre el espacio “entre” sujetos en posiciones diferenciadas, “entre” trayectorias. Quien acompaña trayectorias sólo despliega su pensamiento entre él mismo y los otros, construye un dispositivo para promover pensamiento en común que modifica a todos los que se hallan allí, dispuestos al trabajo, en torno a una “cosa en común” (un modo de enseñar, un contenido, una forma de organización, etc.) implicándolo. Por tanto, el pensamiento que se da entre trayectorias no es de nadie y es de todos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual, cada uno de los participantes, se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas (Nicastro, S y Greco M, 2009: 37).

Sostenemos que la observación, el registro y la reflexión se constituyen en dispositivos valiosos en la formación docente. Adentrarnos progresivamente en la escuela secundaria nos invita a desnaturalizar las miradas sobre lo escolar reconociendo la potencia formadora de los procesos colectivos de reflexión.

¿Cuándo nos convertimos en docentes?, ¿qué valor formativo tienen las prácticas que atravesamos juntos en el Instituto y en la Escuela Secundaria? Estos interrogantes fuerzan el pensamiento, se convierten en una apuesta a pensarnos, un espacio para que los conocimientos que construimos en relación al oficio docente puedan ser discutidos, analizados y repensados, contribuyendo a la formación de educadores críticos y transformadores.

¿Cuáles son los desafíos en relación a la construcción de las identidades docentes?

Comencé mi carrera de profesorado en el mismo momento que los medios de comunicación mostraban cómo los alumnos, en una escuela, le quemaban el pelo a la profesora. Hoy, 2015, elijo apasionadamente la tarea docente: ¿Dónde fue que se produjo el pasaje de alguien que veía la docencia como un camino de ida a la licenciatura? (Melina (2015): estudiante de cuarto año del Profesorado en Filosofía).

En el ámbito español y en un clásico estudio, Ewald Terhart se pregunta “qué es lo que forma en la formación del profesorado” (1987: 133). La pregunta apunta a las formas de saber consideradas formativas en la formación del profesor y en la construcción de su identidad. El autor piensa que la pregunta tiene doble sentido: uno, que considera la implicancia normativa en cuanto lo “que debe formar en la preparación del profesorado”. El otro, de naturaleza empírica, cuestiona: ¿Cuáles son los efectos formativos reales de la preparación del profesorado?

La socialización profesional, la formación en las instituciones, aparece como una más entre otras, no como decisiva. El contacto progresivo con la práctica, en el primer período de trabajo, lleva a una adaptación a ella y a sus estructuras.

“Ante las inseguridades de la situación docente y del contacto con los colegas, superiores, etc., el profesor en servicio preparatorio o el joven docente regresa a ese fondo de saber, reglas de acción y

actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores” (Terhart, 1987: 150). Si bien la verdadera preparación del profesorado se produce antes de esta propuesta formal, el autor piensa que esta confirmación empírica no invalida los esfuerzos puestos en lo que nosotros llamaríamos formación inicial, o al menos, afirma que esta investigación no puede demostrarlo. Piensa, en cambio, que resultará más fecundo ocuparse “de la disputa sobre la significación, el cometido y el efecto de los estudios de práctica escolar y, por tanto, de las prácticas de la primera fase de preparación del profesorado” (Terhart, E, 1987: 151). El autor realiza preguntas que son también de nuestro interés: “¿Qué ocurre con el estudiante de magisterio en el período de prácticas? ¿Cómo y por qué medio se modifica su saber adquirido, su actitud hacia la profesión elegida? ¿Contribuye el contacto práctico durante la carrera al desarrollo del perfil individual?”.

A pesar de las incertidumbres quizá debemos reconocer el afianzamiento, a nivel internacional y también local, de las preguntas y de las respuestas de Terhart. “Es posible, pues, en buena medida contraponer globalmente los dos mitos, así denominados por Zeichner, sobre las prácticas: mito primero: ‘las prácticas realizan al fin la integración de la teoría y la práctica’; mito segundo. “las prácticas no son más que instrumentos de adaptación a la práctica existente’ (...)” (Terhart, 1987: 153)

En el ámbito de los Estados Unidos, Andy Hargreaves se manifiesta a favor de la revalorización de la formación inicial y realiza aportes críticos a partir de investigaciones propias:

(...) Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto está rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad. Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos (Hargreaves, A, 1998: 135).

En este sentido nuestros relatos invitan a pensar nuestro rol como formadores de formadores

El sufrimiento se traduce en nosotros en algunas preocupaciones: ¿en qué sentido en el Instituto y en nuestras propuestas formativas ofrecemos más de lo mismo?, ¿qué sesgo transformador aportamos?. Muchas veces nos resulta complejo pensar la identidad de nuestros practicantes en relación a la pluralidad de contextos y demandas de la escuela y los adolescentes (Verónica y Héctor).

Ángel Pérez Gómez (2010:47) recupera el concepto de aprendizaje transformativo (Mezirow) “por su énfasis en la auto-reflexión crítica, como la estrategia privilegiada para reconstruir la redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento”. Es en el cruce entre los significados personales y el diálogo con los otros como se reconstruye la experiencia personal.

Sin diferencias relevantes, quizá poniendo énfasis en el trabajo con los maestros noveles, el pensamiento de otro catedrático español:

“En general se observa una gran insatisfacción, tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente” (Marcelo y Vaillant, 2009: 48). Sin embargo, el autor, a renglón seguido, piensa que en la formación inicial está la oportunidad de crear “nuevos docentes apasionados por la enseñanza” o bien contribuir a afianzar actitudes reproductoras que suelen traerse de origen. “Universidad y escuela deben conversar para que

la formación docente inicial ‘hable el lenguaje de la práctica’ (...) (Marcelo y Vaillant, 2009: 49). Aboga, más bien, por focalizar en el primer período de inserción laboral y en este sentido, habla de dos tareas esenciales de los profesores principiantes: “deben enseñar y deben aprender a enseñar”. Hay competencias que solo se aprenden en la práctica y las condiciones de maestros y profesores principiantes son idénticas, en este momento, a la de profesores experimentados.

En estos últimos tiempos, es llamativo el giro que ha hecho en la reflexión, un referente indiscutible como es José Contreras Domingo. “Formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo” (Contreras, 2010: 66). Ubica la preocupación por la formación docente más allá de la relación teoría-práctica, como tradicionalmente se ha hecho. Utiliza la noción de saber, pero no en el sentido de conocimiento o teoría. “Digo ‘saber’ precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo” (Contreras, J., 2010: 68). En otro pasaje, tomado de una expresión de Jorge Larrosa dice: “(...) la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (62)

¿Cómo transitamos el pasaje de alumno a docente? ¿cómo acompañamos esas trayectorias formativas? Sostenemos que el trabajo articulado en los espacios de Práctica Docente durante los cuatro años del profesorado potencian la formación. Adentrarnos progresivamente en el ámbito de la escuela secundaria nos invita a revisar los modos de hacer y de ejercer el oficio docente. Buscamos promover el pensamiento, interrogar la cotidianeidad, dejarnos sorprender en la búsqueda de sentidos múltiples intentando romper con lógicas únicas dando lugar a comprensiones más dinámicas.

¿Cómo pensamos hoy la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria?

Antes de entrar al aula tenía miedo de no saber cómo presentar los contenidos: creía que todo lo educativo pasaba por saber todo sobre cada filósofo. La experiencia de esa clase trajo claridad; pude entender que más allá del buen manejo de los contenidos es fundamental encontrarse con los pibes y entre todos poder construir un espacio dónde se haga Filosofía (Andoni, 2015: estudiante de tercer año del Profesorado en Filosofía).

No es innovador decir que la escuela secundaria actual ha sufrido cambios, pero lo que no podemos obviar es que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206), se sientan las bases para que la educación Secundaria se convierta en obligatoria y que, por lo tanto, sea un derecho de todos los jóvenes. Nuestro objetivo como docentes es trabajar para que “todos los chicos estén dentro de la escuela, aprendiendo filosofía”, o en el mejor de los casos, filosofando. Sabemos que esto implica no resignarnos ante las imposibilidades que se presentan día a día, sino tensionar la realidad, interpelar nuestras prácticas, revisar las propias concepciones para generar condiciones de enseñanza que lo promuevan y garanticen... Pero, ¿cómo generar todo esto en el aula? ¿cómo crear puentes hacia el exterior para sobrepasar los muros de la misma?

Pensar en la enseñanza de filosofía en contextos formales implica poder concatenar saberes y quehaceres, ya que no solo es remitirse a mostrar cómo se fue dando el pensamiento filosófico a lo largo de la historia, sino que nuestra labor es poder construir juntos los *dia-logos* filosóficos. Es en el vivenciar áulico en donde todos los sujetos implicados en el acto de enseñar y aprender filosofía se entrelazan a partir de dos dimensiones que contempla su accionar, una de ellas es la dimensión objetiva en la cual se realiza lecturas sobre la información histórica, sobre las fuentes filosóficas o los textos de los comentaristas; y la otra es su dimensión subjetiva en la cual se re- crean los textos y problemas

filosóficos. Por lo tanto, se produce dentro del aula una creación y repetición en la enseñanza de la filosofía (Cerletti, 2008)

Posiblemente, uno de los desafíos con los que se enfrenta el/ la profesor/a de filosofía, es actualizar el saber para convertir su espacio pedagógico en un espacio de pensamiento filosófico. Sostenemos junto con Cerletti (2008) que enseñar filosofía implica invitar a filosofar.

Si bien se pueden hacer muchas cosas para que se filosofe en un aula (o se establezca un diálogo filosófico) nada lo garantiza. Filosofar depende, en última instancia, de una decisión subjetiva, y no sólo en lo que atañe a querer ser filósofo, sino porque supone la puesta en acto de un pensamiento y esto implica la novedad de quien lo intenta (Cerletti, 2008: 77).

¿Qué convierte esa invitación en una posibilidad? ¿cómo hacer para que los otros se sientan invitados? Reconocemos la potencia formadora del encuentro donde la transmisión tiene lugar. “Hablar de la posibilidad de la existencia de un espacio, no necesariamente circunscripto a lo escolar, donde maestros y discípulos/aprendices se encuentran desde sus propias potencias y se potencian” (Duschatzky, 2008: 48).

Nuestra experiencia nos lleva a reflexionar sobre la categoría de *encuentro* como parte de la identidad docente. Podemos entender a los espacios educativos desde la categoría de “espacio de frontera”. La frontera puede ser concebida como ruptura, límite o un espacio hostil; también se puede caracterizar la frontera como un lugar de encuentro e intercambio, donde se recibe al otro y se genera algo nuevo: esto es, en términos de Duschatzky (1999) una frontera-horizonte. *Encuentro* hace referencia a lo que sucede en el acto educativo: estudiantes y docentes se encuentran en la frontera-horizonte, donde los actores se presentan con toda su subjetividad y entran en diálogo. Entendemos que esta categoría supone dos características importantes: el diálogo (la palabra) y la presencia. La palabra se torna fundante en el *encuentro*: el diálogo, la pregunta y la respuesta llevan a los actores a ir y venir por el espacio e interpelarse. No hay unidireccionalidad en este diálogo sino que hay una construcción conjunta que tiene que ver con lo que aporta tanto el estudiante como el docente. Esto requiere un posicionamiento del profesor: ser educador en estos términos implica asumir la responsabilidad de posibilitar la frontera-horizonte y luego saber manejar las tensiones propias del encuentro. Con esto queremos decir que el docente comprometido con esta posición debe estar presente donde sucede lo educativo, “estar” en ese lugar donde los pibes hablan, piensan, viven. La presencia se torna primordial: estar presentes no como una máquina expendedora de saberes sino estar presente como docente problematizador, que considera el aula como un territorio propio donde hay que poner el cuerpo. Entonces *encuentro* es “estar-ahí”, hacerse presente hoy, ahora, con las circunstancias dadas, entendiendo el aula, los pasillos y cada espacio como un lugar propicio para desarrollar el diálogo, la palabra, la escucha. Posicionados desde este lugar pensamos la enseñanza de filosofía en la escuela secundaria. Pensamos al profesor de filosofía como un docente comprometido con el diálogo y la presencia

Seguimos pensando, continuamos preguntándonos

El enseñar supone pasaje, encuentro, con un otro y con los saberes de la cultura. Enseñar es transmitir no como repetición sino como construcción, conservación y cambio. Hacemos propios los interrogantes que plantea Serra:

¿Cómo se enseña a enseñar? ¿Cuál es la medida justa de teoría, de práctica, de acción, de reflexión? ¿Cuánto decir y cuánto callar, cuánto escuchar y cuánto intervenir? ¿Cuáles son las instrucciones que hacen a un buen enseñante que vale la pena pasar y cuáles las que su alteración ha hecho caducar? A bailar se aprende bailando —dice Pardo— con un buen bailarín. ¿Se aprende a enseñar enseñando? (...) Quienes hemos tenido la suerte de contar con algún maestro, o con compañeros de ruta y de pensamiento, aun cuando recibamos de ellos instrucciones o reglas del buen enseñar, sabemos que no todas las reglas son iguales y que, así como hay cocineros y cocineros, hay enseñantes que con sus instrucciones nos legan su arte. Hay libros que nos contagian el deseo de pensar, e invitaciones a pensar que nos estimulan a animarnos por caminos insospechados (Serra, 2010: 81).

El acto de escritura compartida sobre la construcción de la identidad docente nos compromete al intercambio, exige revisar supuestos, manifestar percepciones, interrogarnos, buscar nuevos sentidos que potencian las trayectorias formativas de quienes transitamos el profesorado.

Reconocemos en la narración una forma privilegiada de aprendizaje. La discusión, el intercambio, el diálogo producen un saber que enlaza nuestra experiencia con la experiencia de otros, nuestros registros con las sistematizaciones y reflexiones que vamos realizando desde los espacios de Práctica Docente.

Relatamos nuestra experiencia, experiencia dirá Larrosa no es eso que pasa sino eso que me pasa.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (Skliar y Larrosa, 2009: 16).

Sostenemos la potencia formadora de estos espacios de encuentro y escritura compartida que invitan a revisar las miradas sobre la escuela, los sujetos que la habitan, la enseñanza y la construcción de la identidad profesional docente. Desde la oralidad y la escritura, la narrativa abre caminos hacia prácticas reflexivas.

Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Contreras Domingo, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, n.º 2, pp.61-81.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). “El futuro de la formación docente: las alternativas institucionales en debate”, en: Dussel, I. et al. (Comps.). *La Formación docente*, Buenos Aires, Troquel.
- Marcelo, C. et al. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar*, Madrid, Narcea.

- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Serra, M. (2010). “¿Cuánto es “una pisca de sal”? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.). *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante editorial, pp. 75-81.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Terhart, E. (1987). “Formas de acción pedagógica y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, n.º 284, pp. 133-158.