

# La filosofía en la formación docente desde las representaciones del estudiantado

## *Philosophy in teacher formation from the student's representations*

Por Melina Raquel FARIAS<sup>1</sup>

Fariás, M. R. (2023). La filosofía en la formación docente desde las representaciones del estudiantado. *Revista RAES*, XV(27), pp. 46-61.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar las representaciones de estudiantes de profesorado de un Instituto Superior de Formación Docente acerca del lugar de la filosofía en la formación docente y ponerlas en tensión tanto con las prácticas pedagógicas en las que docentes y estudiantes se ven involucrados como con las propias concepciones de las y los docentes que diseñan dichas prácticas. Metodológicamente refiere a una investigación cualitativa de tipo exploratorio descriptiva, diseñada en base al estudio de caso. Entre los resultados se destaca que el estudiantado considera a la filosofía como una asignatura fundamental para la formación docente no sólo por los procesos de reflexión y cuestionamiento que habilita sino por ser una práctica emancipadora y liberadora que permite una transformación personal. Se concluye que estas representaciones se nutren de las prácticas pedagógicas promovidas en las clases a partir del diseño de propuestas basadas en concepciones singulares sobre la filosofía, su enseñanza y su lugar en la formación docente. El conocimiento producido a partir de este trabajo permite obtener elementos para reflexionar acerca del vínculo entre docentes, saberes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

**Palabras Clave** Representaciones/Prácticas/ Formación docente/ Estudiantado/ Filosofía

### Abstract

The aim of this paper is to present the representations of teacher training students at a Teacher Training Institute regarding the place of philosophy in teacher training and to put them in perspective with both the pedagogical practices in which teachers and students are involved and with the conceptions of the teachers who design these practices. From a methodological point of view, it refers to descriptive exploratory qualitative research, designed on the basis of a case study. The results show that students consider philosophy to be a fundamental subject for teacher training, not only because of the processes of reflecting and questioning that it involves but also because it is an emancipatory and liberating practice that allows for personal transformation. In conclusion, these representations are nourished by the pedagogical practices promoted in the classes through the design of proposals based on unique conceptions of philosophy, its teaching, and its place in teacher training. The knowledge produced

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / melina.farias@hotmail.com

from this work allows us to obtain elements to reflect on the link between teachers, knowledge, and students in the processes of teaching and learning philosophy.

**Key words** Representations/ Practices/ Teacher training/ Student body/ Philosophy.

## Introducción

A nivel regional, a partir del nuevo milenio se profundizan algunas líneas de investigación y se llevan adelante trabajos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía en los distintos niveles de los sistemas educativos de diferentes países. Dentro de ellos, son escasos los que se refieren a las opiniones, percepciones y representaciones del estudiantado de nivel superior en torno a la filosofía. En este contexto puede afirmarse que si bien existen varias investigaciones que se han ocupado de estudiar la perspectiva del estudiantado de nivel superior acerca de alguna asignatura o tema de su carrera de formación, muy pocas lo han hecho en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía en una carrera de formación docente. Una de ellas es la realizada en el año 2004 por Álvaro Carvajal Villaplana y Jacqueline García Fallas. Allí, los autores estudiaron las percepciones de estudiantes de tres universidades públicas de Costa Rica en torno a la enseñanza de la filosofía, utilizando la encuesta como instrumento de recolección de datos. Entre los conocimientos que los autores construyeron a partir de la información recabada, se expresa que, en general, el estudiantado posee una visión negativa del curso de filosofía y asegura tener una mala experiencia. Las razones o motivos de ello están en relación con el curso en sí, con cada profesor y con las actividades realizadas. A partir de esto, los investigadores señalan la importancia de revisar, analizar, reflexionar y resignificar la propuesta curricular para la asignatura de filosofía que comprenda un proceso pedagógico más acorde con lo esperado por los sujetos de la educación.

Otra investigación es la llevada adelante en el año 2015 por Ángel Moreno quien estudió las percepciones del estudiantado hacia la clase de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Este estudio se realizó a partir de una encuesta que buscaba evaluar la importancia de la clase de filosofía teniendo en cuenta las opiniones del estudiantado sobre la clase que recibieron en educación media y comparando algunas de las percepciones con la clase que recibieron en la universidad. Entre las conclusiones al autor afirma que la percepción del estudiantado que cursa la clase de filosofía, permite, ante todo, reforzar la sospecha de que las y los estudiantes muchas veces tienen prejuicios negativos acerca de esa asignatura, debido a la falta de una didáctica apropiada para la misma; además, revela que dicha percepción está fuertemente ligada con la experiencia que precede al nivel superior; es decir, que el desarrollo de la clase del nivel medio, en cuanto a desempeño didáctico del cuerpo docente y a aspectos pedagógicos relacionados con la asignatura, podrían sesgar la percepción del estudiantado respecto a la disciplina. Sin embargo, la misma cambia al ingresar al nivel superior; no obstante, dicha percepción, que en este caso es más favorable, puede mejorar si la o el docente que imparte la cátedra hace uso de criterios didácticos que permitan que el estudiantado se interese por el estudio de la filosofía y por su utilidad.

En el mismo año, Mariona Corcelles y Monserrat Castelló investigaron sobre las percepciones del estudiantado de un Instituto Municipal de Barcelona, España, acerca del aprendizaje de la filosofía después de que hubiesen participado en una intervención innovadora de la enseñanza y el aprendizaje de la mencionada disciplina basada en el trabajo colaborativo y la escritura de textos argumentativos como herramientas de aprendizaje. Partiendo de un diseño descriptivo y transversal, y combinando metodología cuanti y cualitativa, la investigación mostró que el estudiantado percibió positivamente el entorno de aprendizaje y valoró la colaboración con las y los compañeros y la escritura como herramientas epistémicas. A partir de ello, los autores realizaron una reflexión sobre las virtudes y dificultades de ese modelo de enseñanza de la filosofía en la educación.

Asimismo, López González et. al. investigó en el año 2014 acerca de las regularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, buscando interpretar, entre otras cuestiones, el papel que tiene la filosofía en la formación de las y los futuros profesionales de la salud. Partiendo de la idea de que los contenidos filosóficos son importantes en el proceso formativo, los autores se preguntaban si el estudiantado de primer año comprendía esa utilidad. Con la encuesta, la entrevista y la observación de clases como instrumentos de recolección de datos, con la investigación se constató que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en la carrera de medicina manifiestan insuficiencias en la preparación de la disciplina, al no contribuir de manera sistémica e integrada al modelo del profesional, lo cual dificulta en el estudiantado del primer año la comprensión del papel de la filosofía para su desempeño profesional.

Una última investigación es la realizada por Luis Camacho y Hernán Paredes en el año 2020. El estudio se llevó adelante en el contexto educativo de formación del profesorado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, de Chile, y tuvo como objetivo conocer la percepción del estudiantado de pedagogía con respecto a la asignatura filosofía de la educación. La metodología utilizada partió de un diseño descriptivo, cualitativo, a través de un estudio de caso. Se elaboraron entrevistas en profundidad las cuales permitieron construir un relato sobre la percepción y establecer relaciones entre variables asociadas al objetivo. Los resultados más relevantes indicaron que el estudiantado posee una valoración negativa de la disciplina la cual está asociada a un problema motivacional por parte de las y los estudiantes hacia el estudio de la filosofía en general. Sin embargo, muestran una percepción positiva hacia la necesaria presencia filosófica en el proyecto curricular para la formación, señalan la necesidad de perfeccionar los recursos didácticos que emplea el personal docente, así como estrategias de enseñanza que ayuden de modo concreto al estudiantado de pedagogía a desarrollar habilidades reflexivas.

Las investigaciones mencionadas constituyen el estado de situación de las investigaciones desarrolladas en los últimos años acerca de las opiniones, percepciones y representaciones del estudiantado de nivel superior en torno a la filosofía.

Respecto al encuadre conceptual, la fundamentación teórica que respalda las interpretaciones construidas en el marco de la investigación y que permite comprender las perspectivas desde las cuales se centra el análisis de la empiria es, por un lado, la teoría de las representaciones sociales, y por otro, los modelos y concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía.

Serge Moscovici (1986) desarrolla conceptualmente el estudio de las representaciones sociales a partir de la noción de representaciones colectivas propuesta por Emile Durkheim en el campo de la sociología. Si bien Durkheim (1968) no llegó a desarrollar en un sistema teórico la noción de representaciones colectivas, sentó el fundamento para su sucesiva elaboración. Desde el campo de la psicología social, Moscovici y sus seguidores logran desarrollar el terreno teórico, conceptual y metodológico en el estudio de las representaciones sociales. El autor las define como nociones generadas y adquiridas, revelando el carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica. Para él, lo que cuenta son las interacciones, el intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social. A la par que el individuo se constituye y constituye sus representaciones también constituye su mundo social y construye y reconstruye permanentemente su propia realidad social y su propia identidad personal.

Para Moscovici (1979) la representación social es una modalidad particular del conocimiento que tiene como función la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan la capacidad de imaginar.

Denise Jodelet (1986), quien investiga en la línea teórica de Moscovici, define la representación social como: "una forma de conocimiento específico: el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (p.474). Según la autora, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas; imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado. Estas categorías sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los seres humanos con quienes nos relacionamos. Son una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social.

En cuanto a los modelos y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, en los últimos cincuenta años el problema de la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina ha ocupado un lugar relevante en el ámbito del campo de la práctica profesional docente y se ha propuesto como un problema para la filosofía misma. Teniendo en cuenta a distintos autores (Benítez, 2000; Frasinetti, González y Stigol, 2000; Cerletti, 2005; Siufi, 2005; Tozzi, 2007) es posible expresar, de modo muy esquemático, que respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía existen dos grandes modelos que se perfilan de acuerdo al modo de vincularse con este saber (¿qué es la filosofía?)

y al posicionamiento ante su enseñanza y su aprendizaje. El primero parte de la idea de que la filosofía es un saber definido compuesto por un conjunto de contenidos posibles de enseñar y de aprender. Una sucesión de doctrinas o teorías filosóficas que han sido elaboradas a lo largo de la historia. La historia de la filosofía es una acumulación de pensadores y obras. La filosofía es su historia o queda reducida a ella, es considerada una disciplina del campo de las humanidades, estrechada casi con exclusividad a la historia del pensamiento occidental. Un saber clásico, de dos mil quinientos años, capaz de dar cuenta de una actividad milenaria de la humanidad: el asombro por lo circundante e intento de respuesta a lo que causa perplejidad.

En este modelo, enseñar y aprender filosofía es apropiarse de la cultura filosófica. Esta concepción del aprendizaje de la filosofía se inclina hacia la reproducción de los saberes ya construidos por otros. Este enfoque pone en contacto al estudiantado con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía. La actividad del/de la docente es facilitar la transmisión de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es y la actividad del estudiantado es, entonces, ser receptor de un saber y una práctica, o dicho de otra manera, el/la profesor/a es concebido como una totalidad a la cual se integra el estudiantado, quien es visto como un momento de la repetición que significa más de lo mismo.

En el segundo modelo, la filosofía es considerada como una práctica, una actividad o ejercicio que se adquiere en tanto se hace la experiencia de filosofar. Este modelo, con todas las variantes y matices que lo representan, recupera la concepción de la filosofía como actividad crítica y argumentativa que enfrenta problemas de distinta índole (metafísicos, epistemológicos, éticos, etc.). Retoma a los/as filósofos/as, pero los actualiza en sus preguntas fundamentales, revitalizando de ese modo el pensar en la propia experiencia. Así, enseñar y aprender a filosofar tiene que ver con ejercitarse en la reflexión filosófica misma, y con una experiencia intersubjetiva de pensamiento. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía se preocupa por la producción de saberes nuevos y se relaciona con una actitud creadora.

Desde este enfoque, y siguiendo el trabajo de Alejandro Cerletti (2005), se plantea que en la enseñanza y en el aprendizaje de la filosofía es posible que haya algo propio lo filosófico que puede ser compartido entre quien se inicia en la filosofía y el/la filósofo/a experimentado/a. Según esta perspectiva, la pregunta es: ¿en qué medida se puede ser un poco filósofo/a, sin importar el nivel de conocimientos? Se está sosteniendo que, al menos en filosofía, hay cuestiones que pueden ponerse de manifiesto en cualquier nivel. Esto quiere decir que, bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar, esto es, a hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. De allí que la apuesta consista en hacer experiencia de algo propio de la actividad filosófica en sí, que tenga como punto de partida una actitud cuestionadora y crítica. De esta manera, lo que se puede comenzar por enseñar y por aprender es esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar y dudar de lo que se presenta como obvio o naturalizado, dándole de esta forma una oportunidad al pensamiento.

### **Características de la metodología e instrumentos de recolección de datos**

En coherencia con el objeto de estudio, el objetivo de la investigación y el encuadre teórico conceptual, se considera pertinente emplear una metodología cualitativa de tipo exploratorio descriptivo, con un diseño de investigación de estudio de caso. Se emplea la metodología cualitativa ya que ella “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 33). También con ella se producen datos descriptivos, tales como las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1968). A la vez, permite comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales, así como construir conocimiento y transformar la realidad (Goetz y LeCompte, 1998). En este sentido, los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006). El hecho de que sea una investigación de tipo exploratorio descriptiva se justifica en que el objetivo del estudio es explorar un fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado y, al mismo tiempo, apunta a realizar una descripción

de dicho fenómeno mediante la caracterización de sus rasgos generales (Yuni y Urbano, 2006). En cuanto al diseño seleccionado, según Gregorio Rodríguez Gómez et. al. (1996, pp. 91 y 92), el estudio de caso es conceptualizado de distintas maneras por diferentes autores. No obstante, todas las definiciones “vienen a coincidir en que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. De acuerdo con Robert Stake (1994), es definido por el interés en/los caso(s) individual(es). En este tipo de diseño, lo que se pretende es alcanzar una mayor comprensión de un caso concreto y particular o indagar un fenómeno, población o condición general. No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o característica, sino porque en sí mismo es de interés. Para esta investigación, el caso es la asignatura Filosofía ubicada en el tercer año de los planes de estudio del Profesorado de Artes Visuales y del Profesorado de Música que se ofrecen en el Instituto Superior de Bellas Artes localizado en la ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina. Las unidades de análisis son diez estudiantes que cursaron y aprobaron Filosofía en las carreras mencionadas de la institución indicada durante los años 2017 y 2018. Los instrumentos de recolección de datos son el cuestionario de preguntas abiertas, la elaboración de un soporte gráfico con la explicación del mismo y las entrevistas en grupos focales. Con ellos se obtienen discursos escritos y hablados que permiten conocer las representaciones que construyen las y los estudiantes que componen la muestra. Asimismo, se analizan documentos institucionales tales como los planes de estudio de ambos profesados, los programas de examen de la asignatura y las propuestas pedagógicas planteadas por los/as docentes. También se estudian las producciones que las y los estudiantes realizaron durante la cursada de la materia y la preparación del examen final.

Respecto al cuestionario puede afirmarse, siguiendo las ideas de Jean Claude Abric (2001), que es el instrumento más pertinente en el estudio de representaciones por varias razones. Entre ellas porque permite considerar los aspectos sociales de una representación y porque reduce los riesgos subjetivos de la recolección y las variaciones en la expresión de los sujetos encuestados. El autor recomienda que sea concebido y diseñado de forma tal que permita y valore la actividad de la persona interrogada. En este sentido, el cuestionario que se diseñó, se puso a prueba y finalmente se administró al estudiantado que constituyó la muestra estuvo compuesto por preguntas abiertas con el objetivo de no delimitar ni condicionar las respuestas de los/as participantes y permitir que se expresen sobre los temas propuestos (De Sousa Minayo, 1995). De acuerdo a los postulados teóricos de Abric (2001), los interrogantes del cuestionario posibilitaron identificar las representaciones que tienen las y los estudiantes acerca de la filosofía.

La técnica de soporte gráfico se basó, en primera instancia, en la producción de dibujos sobre el objeto de investigación y, en segunda instancia, en la verbalización de dicho soporte gráfico con el fin de propiciar un escenario cómodo para el análisis de los aspectos presentes en dicha producción (Abric, 2001). Tanto los dibujos como sus explicaciones realizan aportes valiosos en el rastreo de las representaciones acerca de la filosofía y su lugar en la formación docente. Como los dibujos no son una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de significaciones centrales, permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación.

La técnica de grupo focal es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y semiestructurada, en donde se procura que un grupo de personas seleccionadas por los investigadores discutan y elaboren, desde su experiencia personal y social, una temática o hecho social y educativo que es objeto de investigación. El grupo focal es un instrumento que se centra en la pluralidad y variedad de opiniones, creencias, valoraciones, percepciones, ideas, concepciones, saberes, imágenes, emociones, pensamientos y actitudes de los participantes, y se hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Margel, 2008). Según José Ignacio Ruiz (1996), la entrevista grupal es fundamentalmente un intercambio social que, lejos de ser espontáneo, comprende un proceso artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta que no es neutral y que implica un momento único. Asimismo, el grupo focal permite analizar y comprender las formas en que se construyen las representaciones en ese intercambio e interacción grupal. También se puede asegurar que la entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento de los actores sociales y al contenido de una representación.

Los datos recolectados mediante los cuestionarios, las entrevistas grupales y las explicaciones verbales de los soportes gráficos realizados fueron analizados e interpretados según el método de análisis categorial temático. En función de ello, lo primero que se realizó fue la organización y sistematización de la información elaborando cuadros que correspondieron a cada una de las preguntas planteadas en los cuestionarios individuales y en las entrevistas grupales. Luego se procedió con la codificación, mediante la cual se fueron otorgando diferentes códigos a los discursos de las y los estudiantes, tanto hablados (y transcriptos) como escritos. Después se efectuó la identificación de los componentes de las representaciones, aclarando y especificando los segmentos discursivos en los que se observan las informaciones, las imágenes y las actitudes en torno a la filosofía. Posteriormente se confeccionó la categorización temática de contenidos a través de la exploración de relaciones entre los datos obtenidos y la concordancia con las categorías teóricas, lo cual permitió construir las categorías teórico-analíticas que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes (Hammersley y Atkinson, 1994). Ello colaboró con el análisis de las representaciones del estudiantado acerca de la filosofía en torno a tres ejes principales, los cuales permitieron organizar, interpretar y presentar la información: a) los vínculos entre filosofía y formación docente; b) la filosofía en el plan de estudio de los profesorados; y c) enseñar y aprender filosofía en las clases de los profesorados. Este último eje, además, fue subcategorizado en función de los datos proporcionados por las y los estudiantes. De esta manera, las subcategorías son: la enseñanza; el aprendizaje y las clases. También los datos mismos –incluidos los soportes gráficos– dieron lugar a la construcción de categorías tales como la filosofía y el arte, las relaciones entre profesores, saberes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en las carreras de profesorado en artes, y las relaciones entre las representaciones sociales, el saber filosófico y la experiencia de aprender a filosofar en carreras de formación docente en arte.

### **Representaciones de estudiantes en torno a la filosofía y su lugar en la formación docente**

Entre las representaciones que construye el estudiantado se encuentra el considerar a la filosofía como una actitud crítica y reflexiva que enfrenta problemas de distinto tipo, y como una práctica y ejercicio de cuestionamiento, de búsqueda, de interrogación, de reflexión, de emancipación, de libertad, de liberación, de transformación. Para el estudiantado, filosofía es saber mirar el mundo con admiración, extrañamiento, asombro, maravilla, elaborando una reflexión crítica de todo aquello que se observa, que se conoce, que se aprende y que se enseña. La filosofía es considerada una actitud vital que está presente en las valoraciones del ser humano y del mundo que subyacen en las diferentes manifestaciones de la vida humana y muy especialmente en las expresiones estéticas como el arte y la música. Entre sus maneras de definir a la filosofía se encuentra la idea de un saber que permite y habilita el cuestionamiento, un estado de duda, un amor a la sabiduría, un ejercicio mediante el cual se derriban supuestos y se corren los velos, una actividad que cada ser humano puede practicar, una actitud de inconformidad, una reflexión que parte de interrogantes, una forma de poder hacer el propio pensamiento, un salir de la comodidad y el conformismo, un camino de búsqueda, una práctica que permite al ser humano conocerse, reconocerse y transformarse.

Asimismo, el estudiantado entrevistado piensa que la formación filosófica es imprescindible en la formación docente. Según ellos/as, la filosofía debería estar presente en toda formación y, particularmente en las carreras de profesorados. Así, una de las estudiantes comenta que “es fundamental la relación entre la filosofía con la docencia y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, ya que habilita otros puntos de vista y otras realidades” (E1V). Para ella, “el sentido de la filosofía además de abarcar la reflexión sobre las prácticas, es fundamental para una planificación flexible que permita una mejor enseñanza, y de esa forma, intentar lograr aprendizajes más significativos” (E1V). De esta manera, la filosofía en la formación docente “sirve para entender que no podemos quedarnos con una única postura” (E1V). Otra de las estudiantes explica que “la filosofía ayuda a cuestionar las prácticas” que tendrá como docente (E2V). Para otra, “filosofar tiene mucho que ver con reflexionar, y eso es lo que debe hacer un buen profesor todo el tiempo: pensar, repensar, buscar estrategias, preguntarse, preguntar, enseñar a sus alumnos a preguntar, a que se interesen por el conocimiento y a aprender más” (E3V). Una de las estudiantes asegura que la filosofía es muy importante porque permite al estudiantado generar herramientas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad misma que los rodea. Según ella, “en un mundo

donde la tecnología todo lo invade y en el cual se presenta al individuo toda la información de manera invasiva y contaminante, la filosofía se torna fundamental para tomar distancia, reflexionar y criticar tanto las tecnologías como la información” (E4V). En la misma línea, un estudiante señala que “el acto de filosofar es muy importante en la labor docente, porque ayuda a salir del sentido común y a no dar como obvio ciertas cosas; también para promover la crítica de los pensamientos mecanicistas, positivistas y utilitaristas del sistema en el que vivimos” (E2M).

Desde sus expresiones se observa el valor, la importancia y la necesidad de la filosofía en la formación docente. Además, para las y los futuros/as profesores/as la filosofía permite hacer reflexiones en torno al diseño y puesta en marcha de las prácticas pedagógicas con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos en los/as que serán sus estudiantes. También estiman la filosofía por el aporte que realiza en su formación como personas críticas en todos los aspectos de la vida, porque habilita las preguntas y las búsquedas, permite tener una mirada abierta y profunda de las situaciones, y fundamentar el propio posicionamiento.

También en los soportes gráficos que realizaron las y los estudiantes puede apreciarse esta vinculación entre la filosofía y la formación docente. Una de las estudiantes, por ejemplo, mediante la imagen de un remolino conectado a diferentes lugares quiso representar a la filosofía como teniendo no sólo el lugar central de la formación sino como ligada a otras áreas y campos del saber y de las prácticas. Otro estudiante dibujó un rompecabezas al que le falta una pieza, y es la filosofía la que permite el ejercicio de reflexión necesario para descubrir la manera en que esa pieza sea parte de la totalidad. Otro de los diseños está formado por un foco sobre una cabeza, queriendo simbolizar la luz que brinda la filosofía a la mente humana en general y a la formación de un/a docente en particular. En otro de los dibujos se observa una cabeza humana y, sobre ella, una cadena rota, un foco de luz, un libro abierto, un puño cerrado y una llave. Dicho gráfico representa que la filosofía en la educación es una herramienta fundamental para construir un discurso educativo crítico, partiendo desde uno/a mismo/a, abriendo la mente a nuevas posibilidades, nuevos conocimientos, nuevas ideologías, rompiendo con las cadenas de supuestos y de valores predeterminados culturalmente. Un estudiante esboza un bosque en el que cada árbol depende del agua que los riega, tratando de comunicar que la filosofía es esa agua de la que dependen los/as profesores/as para formarse en libertad. Otro de los dibujos consiste en un conjunto de personas con libros en sus manos, lo cual indica que la filosofía es necesaria en la formación de un/a docente ya que toda su carrera aprenderá de y con los otros, y es justamente la filosofía la que no le dejará sentirse maestro/a de los demás.

Entre las representaciones que posee el estudiantado respecto del lugar que ocupa la filosofía en el plan de estudios, se encuentra un descontento no sólo por la poca cantidad de horas de cursada de esa materia en particular sino también por la escasa articulación que tiene con otras materias. También señalan ausencias, recortes, clases más históricas que problematizadoras, entre otros. No obstante, más allá de las cuestiones que señalan como obstáculos, las y los estudiantes de ambos profesorados consideran a la filosofía como una asignatura fundamental de su plan de estudios no sólo por los procesos de reflexión y cuestionamiento que habilita sino por ser una práctica emancipadora y liberadora que permite una transformación personal, siempre y cuando haya sido enseñada y aprendida como práctica y experiencia de pensamiento. Por eso para el estudiantado la filosofía tiene que ocupar un lugar central y transversal en todo proceso de formación. Desde allí sostienen y desean una mayor carga horaria, articulación con otras materias, profundización de los temas, que esté presente en todos los años de la formación, en todos los espacios curriculares, entre otros.

Entre las representaciones que posee el estudiantado respecto de la enseñanza de la filosofía en las clases de los profesorados, se encuentra la idea de que enseñar filosofía es invitar a pensar a partir de lo que otros han pensado, pero haciendo una experiencia de pensamiento novedosa y situada. Para ellos/as, se enseña filosofía filosofando y disponiendo un ámbito para el filosofar, es decir, para pensar por sí mismos (y no sólo exponiendo el pensamiento de algunos filósofos). También sostienen que quien enseña tiene que vivir la práctica del filosofar, esto incluye poder cuestionar, poner en duda, problematizar aquello que vaya surgiendo durante las clases.



En los discursos y en los dibujos de las y los estudiantes se descubren estas diferentes concepciones en torno a la enseñanza de la filosofía. Una estudiante propone que se vincule mucho más con lo cotidiano, ya que “el pensamiento filosófico es útil y necesario en el día a día” (E1V). En el mismo sentido, un estudiante plantea “que se enseñe más desde lo cotidiano y de una manera próxima y acercada a la realidad de los estudiantes, que se haga filosofía desde cuestiones que se viven acá y en el grupo” (E2M). Un estudiante expresa que “el cambio que le haría a la enseñanza es llevarla más a la educación” (E3M). Otra estudiante, en cambio, asegura que no le haría modificaciones a la forma de enseñanza ya que desde su experiencia “el docente siempre realiza propuestas dinámicas en las que uno se siente a gusto” (E2V). Para ella, el docente muestra interés y tiene conocimientos respecto de la enseñanza ya que invierte tiempo en preparar sus clases y está dispuesto y disponible para las situaciones y momentos en los que el estudiantado presenta sus dudas e inquietudes. Además, comenta que durante las clases generalmente se traen a colación experiencias de los/as estudiantes, los cuales han vivido alguna situación y sienten que el tema los interpela (E2V). Una de las estudiantes manifiesta que “la filosofía se enseña preguntando, no dando nada por sentado” (E3V). Otra estudiante asegura que “filosofía debe enseñarse no como una materia más, sino con pasión” (E4V). Según ella, “quien no pueda enseñarla de manera apasionada, debería reflexionar sobre su cambio de cátedra” (E4V). También expresa que para enseñar filosofía, además de saber teoría, el profesor tiene que saber realizar y coordinar puestas en común, debates, reflexiones grupales y discusiones. Asimismo, una de las estudiantes expresa que “una manera de enseñarla es preguntando sobre las cosas que hacemos o hicimos sin preguntarnos” (E3M). Y agrega que es importante enseñar lo que significa la palabra filosofía. Un estudiante asegura que se enseña poniéndola en práctica, es decir proponiendo e invitando a los estudiantes al cuestionamiento de lo que los rodea para que cada uno comience a sacar conclusiones y ensaye una respuesta (E5M). Otro estudiante comenta que “para enseñar filosofía debemos ser conscientes de nuestra ignorancia y, al mismo tiempo, ser humildes y no creernos los dueños del saber” (E2M). Y agrega que “no hay una sola forma de enseñar filosofía, sino que puede haber diversas formas y no quiere decir que una sea más eficaz que otra”. También expresa que “es importante la teoría para tener sustento en qué debatir, charlar, dialogar, cuestionar, para hacer hipótesis de ciertas cuestiones”, y que por eso en la enseñanza de la filosofía “es fundamental tanto la práctica como la teoría, es decir, saber de filósofos y corrientes filosóficas pero también ser nosotros mismos ‘filósofos’ y hacer de los estudiantes personas capaces de serlo, y cultivar para ello la libertad, el sentido crítico y reflexivo”. Asimismo, asegura que “enseñar filosofía es enseñar para pensar, reflexionar, criticar, para amar permanentemente el aprender” (E2M). Uno de los estudiantes manifiesta que “la filosofía (...) se enseña siendo filósofo, filosofando en las clases, transmitiendo esa pasión por la pregunta” (E4M). En este sentido, el hecho de que el profesor sea “un apasionado por la filosofía y el filosofar” (E1V) habilitó a los/as estudiantes a pensar por ellos/as mismos/as. Al respecto, un estudiante comenta que descubrió que puede pensar por él mismo, que las clases generaron que él mismo se habilite el pensar de manera autónoma, a tener su propio pensamiento y a comunicarlo. Lo expresa de la siguiente manera: “En las distintas clases la profesora nos daba esa posibilidad, nos mostraba cómo las diferentes preguntas daban lugar a nuevas preguntas y algunos respondían contrariamente a lo que se decía en su tiempo y gracias a eso, a esa posibilidad de pensar por ellos mismos y de pensar distinto, pudieron hacerse conocidos por construir toda una forma de pensar autónoma, creativa, independiente. Y eso mismo me habilitó a mí a pensar por mí mismo” (E4M). Otro estudiante expresa algo similar cuando sostiene: “La profesora que tuvimos usaba la creatividad, fomentaba la autonomía, la producción personal (...) a partir de nuestras propias realidades, motivaciones y necesidades” (E2M).

Desde sus representaciones se analiza que en la institución formadora enseñar filosofía y enseñar a filosofar se encuentran unidos en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía.

Se estima, entonces, que la enseñanza de la filosofía en las clases de los profesorados se constituye en una enseñanza filosófica donde el filosofar se sostiene en la inquietud de formular/se preguntas y buscar respuestas. Entre las respuestas se encuentran las obras filosóficas que se trabajan con las y los estudiantes, pero en diálogo con los propios problemas y realidades.

En cuanto al aprendizaje, para el estudiantado aprender filosofía es aprender a pensar por sí mismo, es dudar de sí mismo, es conocerse a sí mismo. Para ellos/as, se aprende filosofía en el diálogo con otros, interrogándose acerca de prejuicios, mirando con extrañamiento para poner en cuestión todas las cosas. También señalan que quien aprende filosofía aprende a dudar, a cuestionar, a indagar, a preguntar. Por eso, aprender filosofía no es sólo conocer las ideas de algunos filósofos.

Acerca de lo que implica aprender filosofía, las y los estudiantes aseveran que se llenaron de “recursos para afrontar la vida” (E1V), y que aprendieron a dudar de ellos/as mismos/as y, a su vez, a tener confianza en ellos/as, a poder ampliar la mirada, a abordar los asuntos –y entre ellos los pedagógicos- desde múltiples puntos de vista, a no callarse más, a no tomar como verdades los mandatos sociales; a darle forma y fundamento a sus pensamientos, y a hacer renacer las preguntas justo en el intento de esbozar alguna conclusión. Comentan, también, que aprender filosofía les permitió ser más curiosos/as, investigar todo, cuestionar y preguntar sobre ellos/as mismos/as, sobre la vida y acerca de la realidad en la que están inmersos/as. Una de las estudiantes asegura que “fue una experiencia muy enriquecedora” (E1V) y que se quedó con muchas ganas de seguir aprendiendo. Otro de los estudiantes señala que “la filosofía es algo que no terminamos nunca de aprender” (E2M), y que “el único momento en que dejamos de aprender es a partir de nuestra inexistencia, es decir, después de la muerte” (E2M).

En cuanto a la manera en que se aprende filosofía, el estudiantado asegura que “se aprende en el debate, en el diálogo con otros” (E1V); “se aprende llevándolo a la actualidad, trayendo y aplicando ejemplos en nuestra vida” (E2V); se aprende “no sólo desde la teoría sino relacionándola con mi vida, en las puestas en común, realizando representaciones teatrales y visuales de cada uno de los autores, mediante debates grupales donde cada grupo defendía su postura” (E4V); “se aprende relacionándola con algo (libros, películas, fotos, cortometrajes, etc.)” (E5V); “se aprende filosofía ejercitando el pensamiento filosófico en sí mismo, ejerciendo una libertad plena y absoluta” (E1M); “se aprende preguntando ¿hay una verdad?” (E3M); “se aprende filosofía reflexionando, discutiendo, generando un debate” (E4M); “se aprende poniéndola en práctica” (E5M). Uno de los estudiantes considera “que no hay una sola forma de aprender filosofía, puesto que al caminar podemos estar filosofando, como así también en una juntada con amigos, en una confitería, en una clase formal o en una más informal” (E2M). Y agrega que lo que se necesita para aprender filosofía es “estar con constantes ganas de conocer, mirar con pasión y asombro las cosas, la voluntad, la crítica, la reflexión, sabiendo dejar atrás los prejuicios, mirar y aprender con extrañamiento con el objetivo de cuestionar todo aquello que se nos está enseñando”. Según él, “la autodidáctica también es importante a la hora de aprender filosofía, porque cada uno es libre y debe ser libre de encontrar y hacer su propia filosofía”. Además, asegura que para aprender, “una persona debe tener interés y estar movilizado con eso que está aprendiendo”. Asimismo, comenta que “aprender filosofía no es estudiar las cosas de memoria sino relacionar los conceptos, indagar, preguntar, dudar, cuestionar”. Y asevera que “todas estas cosas hacen que la persona aprenda de manera significativa” (E2M).

Queda claro que la caracterización que realizan las y los estudiantes del aprender filosofía, no se ajusta a la mera transmisión y recepción de un contenido filosófico establecido, ya sea un saber canonizado o una práctica argumentativa. No supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Desde este lugar, y tal como lo argumenta Cerletti (2015), la repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje filosófico, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje filosófico tiene que haber una reapropiación singular de un saber o un saber-hacer de la filosofía que sea asumido en primera persona, tal como ocurre en el instituto de Bellas Artes. Por eso, a partir de sus representaciones se analiza que en la institución formadora aprender filosofía es hacer filosofía ya que, así como ocurre con la enseñanza, aprender filosofía y aprender a filosofar se encuentran unidos en el mismo movimiento donde el filosofar se sostiene, también, en la inquietud de formular/se preguntas y buscar respuestas.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes también son importantes las dinámicas que el profesor o la profesora generan durante las clases para enseñar. En este sentido comentan que el hecho de sentarse en ronda, agruparse y no estar uno detrás del otro como en un aula tradicional, habilita el debate, el diálogo, la escucha, lo cual da lugar a la construcción de aprendizajes colectivos además de los que se producen de manera individual. Según ellos, es el/la docente el/la que promueve e incentiva la forma de organizar el aula, y con ello, el tipo de aprendizajes que se construyen.

### **Relaciones entre las representaciones de estudiantes, las prácticas de enseñanza de la filosofía, la experiencia de aprender a filosofar y las propias concepciones de los/as docentes**

Entre las representaciones que poseen las y los estudiantes de ambos profesorados se encuentra la percepción de la filosofía como una actitud crítica y reflexiva; como una práctica y ejercicio de cuestionamiento, de búsqueda y de interrogación que permite correr los velos de lo que está oculto o velado; como un saber que habilita otros saberes interpelando así prácticas, discursos, instituciones y problematizando lo que a simple vista se presenta como dado naturalmente; como una disposición y actitud frente a la vida, entre otras. Por concebir a la filosofía de estas maneras es que las y los estudiantes consideran que debe ocupar un lugar central y fundamental en la formación docente. De esta manera, creen que la filosofía debería tener mucha más presencia en los planes de estudio, aunque desde los mismos se observa que las asignaturas de formación filosófica están bien presentes. Asimismo, el estudiantado muestra aprecio y agrado con la filosofía y con las prácticas pedagógicas en las que estuvieron involucrados, ya que dieron lugar a situaciones y procesos de aprendizaje significativo. En este sentido, entre las representaciones del estudiantado se encuentra la idea de que las propuestas de los/as filósofos/as, sus argumentos, sus preguntas y, en definitiva, el saber filosófico, aporta un elemento necesario a la formación docente, ya que habilita el hacerse cuestión, interpela las prácticas y los discursos, permite formar una opinión propia de manera fundamentada, instala la duda y la pregunta ante los diferentes escenarios sociales y educativos que se le presentarán en el futuro a las y los estudiantes. Ellos/as valoran la filosofía por la naturaleza del saber filosófico, que implica que la misma no cumpla una función meramente complementaria a la formación docente sino que deba ocupar un lugar necesariamente fundamental. Para ellos/as, el saber filosófico abre una puerta que promueve el pensar autónomo, requiriendo de la intervención del otro para potenciar las propias capacidades, a la vez que de los otros como referentes del pensamiento. Y esto es imprescindible en todo/a educador/a.

Tal como se mencionó en la introducción del trabajo, en diversos documentos tales como los diseños curriculares, los planes de estudio y los programas de examen, se defiende el valor primordial de la filosofía en la formación docente, pero es esencial que esto sea comprendido como tal por los/as futuros/as profesores/as. Y desde las representaciones que poseen las y los estudiantes entrevistados/as se puede asegurar que ese valor es, no sólo comprendido, sino respetado, defendido y vinculado estrechamente a lo artístico. Y ello se debe, en gran parte, a que tanto los contenidos como las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la filosofía habilitaron la experiencia de aprender a filosofar en una carrera docente vinculada a las artes.

Desde allí se afirma que las prácticas de enseñanza que se desarrollaron en las clases de las que participaron estas y estos estudiantes, fueron concebidas, diseñadas y puestas en marcha en un ambiente artístico, razón por la cual los vínculos entre la filosofía y el arte dieron lugar a procesos de aprendizaje que moldearon y contribuyeron a formar las representaciones que el estudiantado tiene acerca de la filosofía.

De esta manera, las representaciones que poseen las y los estudiantes entrevistados/as respecto de la filosofía en general, y en particular del lugar fundamental de la misma en la formación docente, fueron construidas en un contexto de educación artística que habilitó determinadas prácticas de enseñanza del saber y el hacer filosófico y ambientes oportunos para vivir la experiencia de aprender a filosofar. Entre sus representaciones se encuentra la idea de que la filosofía ayuda al desarrollo individual (a dotar de sentido la vida, a encontrarse con uno mismo, a buscar un camino, a crear el propio estilo de vida y pensamiento), tiene un carácter provocador, invita a buscar respuestas propias, abre la mente a diferentes posibilidades de ver las cosas y la vida. Para ello, las clases debieron ser espacios amplios, tranquilos, distendidos, posibilitadores de la expresión de sentimientos y opiniones

personales, abiertos a la escucha de otros, exigentes de argumentación y diálogo. Así, lo propiamente filosófico que moldeó y dio forma a sus representaciones estuvo dado por las características de construcción de un espacio de aula como espacio para el filosofar en una institución y carrera específica, con dinámica y ritmo propio, diferenciable de lo que ocurre en otras aulas de otras instituciones de otras carreras.

Los procesos y las prácticas de enseñanza de la filosofía en las clases de ambos profesorados generaron saberes filosóficos ligados con los saberes artísticos y promovieron un ámbito para el filosofar. En este sentido se comprende que las propuestas pedagógicas diseñadas por el profesor y la profesora y llevadas adelante en un grupo particular de futuros/as profesores/as de arte, tuvieron una profunda repercusión en las representaciones acerca de la filosofía que éstos/as construyeron. Por ello se observa que las propuestas de enseñanza, junto con el saber filosófico y la experiencia de aprender a filosofar en una carrera docente vinculada a las artes, fueron la fuente principal de las representaciones del estudiantado.

Desde las entrevistas grupales también se analiza que las clases de filosofía que algunos/as estudiantes tuvieron en el secundario no provocaron en ellos/as una experiencia filosófica, sino que se limitaron a distribuir y evaluar conocimiento. Una de las razones de este asunto tiene que ver con el tipo de propuestas que diseñaban y ponían en marcha las y los docentes del nivel medio. En este sentido, el estudiantado asegura que la manera en la que el/la docente aborda los temas hace la diferencia. Esto afirma la tesis que se sostiene en este trabajo según la cual las representaciones que el estudiantado ha construido en torno a la filosofía se relacionan de manera evidente con los procesos, las prácticas y las experiencias transitadas durante su carrera en el Instituto Superior de Formación Docente. Allí, el profesor y la profesora realizaron propuestas pedagógico-didácticas y desplegaron un conjunto variado de estrategias metodológicas que dieron lugar a procesos y situaciones de aprendizaje que favorecieron la construcción de las representaciones que ahora poseen los estudiantes. Dichas propuestas estuvieron estrechamente ligadas con los saberes propios del campo disciplinar de las artes, tanto visuales como musicales. Así, el arte fue el principal punto de encuentro entre la filosofía y la educación.

En este sentido se afirma que el estudiantado construye sus representaciones acerca de la filosofía en función de las propuestas pedagógicas diseñadas por sus profesores ya que ellas posibilitaron la construcción de dichas representaciones. De esta manera, incluso las propias concepciones que los/as docentes plasman en la fundamentación de sus programas y en el diseño y planificación de sus clases, se materializan en las prácticas áulicas donde las interacciones y los intercambios se producen. Las mismas quedan evidenciadas en las propuestas que plantean para la enseñanza y evaluación de los contenidos propios de la disciplina, en la bibliografía que seleccionan y les presentan a los/as estudiantes, en las dinámicas de las clases que se generan, en el tipo de tareas y actividades que se forjan, e incluso en el estilo personal de los/as profesores/as que, por lo que las y los estudiantes manifiestan, dan lugar al diálogo, al debate, a la expresión del propio pensamiento, que son condiciones necesarias para poder filosofar. Por ello se asegura que las experiencias vividas en torno a la filosofía jugaron un rol fundamental en la configuración de las representaciones del estudiantado del Instituto Superior de Bellas Artes.

Antes de compartir las conclusiones, se considera necesario poner en tensión las representaciones del estudiantado con los marcos teóricos propuestos para poder así discutir los resultados de la investigación.

En cuanto a las concepciones que el estudiantado tiene de la filosofía, se puede decir que la ven como una construcción colectiva y como un pensar con otros; sin embargo, la mayoría de los soportes gráficos que elaboraron dan cuenta de una concepción más centrada en lo individual. También se observa que en los discursos la filosofía y la educación aparecen vinculadas, pero en los dibujos que realizaron las y los estudiantes la educación aparece desdibujada y la filosofía queda desvinculada de ella. Además, para el estudiantado, el sentido de la filosofía tiene que ver con la reflexión que permite hacer sobre las prácticas pedagógicas, no obstante, uno de los reclamos que hacen es que sus profesores/as puedan acercar más la filosofía a la educación. Asimismo, la mayoría de las y los estudiantes hace referencia a un disfrute de la filosofía, pero esta satisfacción se vincula con el disfrute de las clases. En ellas, las propuestas del profesor y la profesora hicieron que el estudiantado piense que la filosofía conduce a una mayor independencia y libertad y da lugar a un pensamiento crítico y de emancipación. Fueron las clases las que provocaron y movilizaron al estudiantado a hacerse preguntas y a buscar posibles respuestas, lo cual fue dando lugar a las concepciones que tienen en torno a la filosofía.

En líneas generales es posible afirmar que el estudiantado valora el saber filosófico no como fin en sí mismo sino como herramienta que permite reflexionar acerca de cualquier situación, saber, problema o asunto de que se trate y, al instalar la pregunta, habilita la incomodidad que se requiere para permanecer en constante búsqueda. De esta manera, la percepción tan positiva que tienen las y los estudiantes respecto de la filosofía tiene que ver, justamente, con lo que piensan que la filosofía permite. Así, ellos/as creen que el saber filosófico ayuda a mirar, a cuestionar, a derribar supuestos, a no estar seguros de lo que saben, a ir en búsqueda de lo que está oculto o implícito, entre otras. Por eso, la filosofía es vista como un viaje de ida del que no se puede volver atrás, como una oportunidad de emancipación del pensamiento, como la libertad misma.

## Conclusiones

Como reflexiones finales se presentan algunas ideas relacionadas, por un lado, con las representaciones del estudiantado respecto de la filosofía y su lugar en la formación docente, y por otro, con las relaciones entre dichas representaciones, las prácticas de enseñanza de la filosofía en las carreras de profesorado en arte, la experiencia de aprender a filosofar y las propias concepciones de los/as docentes que son las que sostienen el diseño y el desarrollo de las propuestas pedagógicas.

Para las y los estudiantes, la filosofía no es sólo su historia, es también una disposición, una actitud y una práctica. Por ello, es posible ejercerla desde el presente histórico por todo sujeto que se atreva a pensar por sí mismo y, de esta manera, la filosofía interpela prácticas sociales, discursos, instituciones, problematizando lo que a simple vista se presenta como dado naturalmente. En este hacer, en su ejercicio, la filosofía se torna una instancia intersubjetiva de reflexión, una oportunidad para que el pensamiento de cada uno irrumpa y se anime a comunicar lo que ha pensado por sí mismo.

Las y los estudiantes construyen una valoración positiva de la filosofía en general y de sus aportes para la formación humana y docente en particular, considerando a la misma como una materia maravillosa y como una actividad apasionante, interesante, agradable, que pudieron disfrutar y a partir de la cual consiguieron enriquecerse como personas.

El gusto por la filosofía que demuestran las y los estudiantes radica en que han vivido alguna situación particular y personal que los/as ha movilizado a filosofar. Es decir, la filosofía es percibida como un ejercicio ligado a la vida misma que permite construir un pensamiento propio y liberar a las personas de las cadenas, los prejuicios y los mandatos, dando lugar a una transformación personal.

Respecto a la filosofía en la formación docente, para el estudiantado de ambos profesorados la formación filosófica constituye una pieza clave y fundamental en el plan de estudios y su ubicación en los mismos coadyuvan al logro de la promoción y desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo y crítico, en consonancia con las exigencias y desafíos que a la profesión docente le vienen de la dinámica social y cultural contemporánea. No obstante, para las y los estudiantes sería necesario que tuviera más presencia que la que tiene en las carreras de formación docente, y en este sentido, la mayoría propone más carga horaria, que sea una materia transversal y tenga articulación con otros campos disciplinares, sobre todo, con la educación.

En relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en las clases de los profesorados, las y los estudiantes manifiestan aprobación y entusiasmo con las propuestas didácticas ofrecidas por el profesor y la profesora y las situaciones de aprendizaje por ellas propiciadas. Para ellos/as, la realización de debates grupales, la discusión filosófica, el diálogo, el análisis, la reflexión sobre situaciones cotidianas y próximas, las lecturas dialogadas de textos y artículos filosóficos, y demás actividades, permitieron la comprensión de los temas, los pensamientos, las posturas, las corrientes que se trabajaron durante la cursada, y dieron lugar a la construcción de aprendizajes significativos. Igualmente, las clases fueron dinámicas y siempre estaba presente el espacio y el tiempo para la escucha y la pregunta. Asimismo, las y los estudiantes valoran el vínculo con el/la docente manifestando que sin esta relación el aprendizaje no sucede. Conjuntamente, las instancias de exámenes parciales y finales fueron percibidas como parte de sus procesos de aprendizaje.

Por ello, el hecho de que el estudiantado otorgue un lugar especial a la filosofía en su carrera pedagógica y valore el impacto filosófico en su formación docente, se relaciona con las experiencias de aprendizaje filosófico que produjeron las propuestas y prácticas de enseñanza diseñadas por sus profesores. Esto muestra un lazo entre el aprender filosofía y la tarea docente. En este sentido, se asegura que las representaciones construidas por las y los estudiantes no tienen su origen en las prácticas sociales de las que habían participado antes de cursar la asignatura sino específicamente en los intercambios que se generaron en las clases de la materia en el instituto de formación.

De esta manera, una línea interesante de investigación sería aquella que estudie las concepciones de la filosofía que tienen las y los profesores que la enseñan y que ponen en juego en su enseñanza, no sólo para entender desde allí las prácticas, sino también para cubrir un área de vacancia en la investigación social y educativa. Asimismo, otra línea de investigación podría ser aquella que indague las representaciones en torno a la filosofía del estudiantado de otros profesados no vinculados al arte, tales como el profesado en biología, en historia, en geografía, entre otros, para analizar las diferencias y observar cómo la orientación, el perfil del/de la graduado/a que se forma, el tipo de ingresantes que recibe cada una de estas carreras, entre otras cuestiones, influye en sus representaciones. Estos estudios sobre representaciones pueden ser útiles para comprender y estimar sus vinculaciones con las interacciones sociales que se producen en las clases de los diferentes profesados.

## Referencias bibliográficas

Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric, (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán.

Benítez, L. (2000). Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En G. Obiols, y E. Rabossi, (Comps.), *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Novedades Educativas.

Camacho Verdugo, L., y Morales Paredes, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Educación*, 44, (1), 44-61. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092006/html/>

Carvajal Villaplana, A., y García Fallas, J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4, (1). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740111.pdf>

Cerletti, A. (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Novedades Educativas*, 169, 8-14.

Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti, y A. Couló, (Orgs.), *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc.

Corcelles, M., y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 150-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734036>

De Souza Minayo, M. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar editorial.

Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.

Frasinetti, M., González, C., y Stigol, N. (2000). "Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario". En G. Obiols, y E. Rabossi, (Comps.), *La Enseñanza de la Filosofía en debate*. Novedades Educativas.

Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Instituto Superior de Bellas Artes. Plan de Estudio del profesorado de Artes Visuales. 2017. <https://isfdbagralpico-lpa.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/ProfesoradoArtesVisualel.pdf>

Instituto Superior de Bellas Artes. Plan de Estudio del profesorado de Música. 2016. <https://isfdbagralpico-lpa.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/04/PLAN2016ProfesoradoMusica.pdf>

Instituto Superior de Bellas Artes. Programa de examen de Filosofía para el profesorado de Artes Visuales. 2017.

Instituto Superior de Bellas Artes. Programa de examen de Filosofía para el profesorado de Música. 2017.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, (Comp.), *Psicología Social II*. Paidós.

López González, C., Acosta Pérez, T., Pérez Alea, M., Mesa Urqueaga, M., y Vásquez Cruz, M. (2014). Regularidades y manifestaciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas*, 18 (2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942014000200012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000200012)

Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En M. Torres, (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO, 201-225. <https://www.worldcat.org/es/title/860386266>

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. (2016). *Diseño Curricular Jurisdiccional*.

Ministerio de Educación de la República Argentina. Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). [http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24\\_07\\_anexo01\\_ltpcx\\_14899.pdf](http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf)

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A.

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Paidós.

Moreno, A. (2015). Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Ciencia y Tecnología*, 12, 27-42. <https://lamjol.info/index.php/RCT/article/view/1701>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. [https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez\\_gil\\_01.pdf](https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf)

Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://udd.instructure.com/courses/13972/files/782415>

Siufi, B. (2005). De la condición dilemática y paradójica de la enseñanza de la filosofía. *Novedades Educativas*, 169, 64-70.

Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Taylor, S., y Bogdan, H. (1968). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Belgrano. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>

Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%c3%a9nicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

**Fecha de recepción:** 18/2/2023

**Fecha de aceptación:** 26/7/2023