



Del otro lado de la circunvalación. Prácticas de enseñanza de la filosofía en escuelas periféricas de la ciudad de Córdoba

Fecha de recepción:

14/03/2020

Fecha de aceptación:

21/05/2020

Palabras clave:

filosofía,
enseñanza,
posición social,
universidad,
escuela.

Keywords:

philosophy,
teaching, social
status, university,
school

Beyond the ring road. Teaching philosophy in the outskirts of Cordoba

María Dolores Santamarina

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
santamarinadolores@gmail.com

Resumen

Este artículo sintetiza una investigación exploratoria acerca de la enseñanza de la filosofía en las periferias de la ciudad de Córdoba. Aborda la práctica de la enseñanza con relación a la dimensión estructural y subjetiva. Entiende que la acción de enseñar se desarrolla en un espacio social donde los actores se distribuyen según capitales diversos en función de los cuales se hallan en posiciones dominantes o dominadas. En el acto de enseñar y aprender éstos operan según disposiciones o sentidos prácticos incorporados (*habitus*) en función de los cuales establecen preferencias, hablan y actúan. Desde este encuadre se problematiza la enseñanza de la filosofía en cuanto un saber producido y reproducido en el espacio académico. Este “microcosmos”-donde reciben su formación disciplinar muchos profesores en ejercicio- se encuentra relativamente autónomo y alejado de “las coerciones económicas” (Bourdieu, 1999). ¿Cuáles son las acciones de enseñanza llevadas a cabo por los



docentes de formación universitaria dentro de escuelas con poblaciones sociales dominadas?, ¿Cómo resignifican su trayectoria?, ¿Qué sentido dan a su práctica?, ¿Cómo justifican su enseñanza?

Para la investigación se entrevistaron egresados de la Universidad Nacional de Córdoba, docentes de escuelas públicas ubicadas en las afueras de la ciudad de Córdoba, en barrios de “segregación residencial socioeconómica” (Tecco y Valdés, 2010).

The following article summarizes exploratory research on the way in which philosophy is taught in the outskirts of the city of Córdoba, Argentina. The investigation focuses on the teaching experience in relation to its structural and subjective dimensions. It understands that the act of teaching occurs within a social context where individuals, depending on their background, engage in either a dominant or subordinate position. Both in the act of teaching and in the act of learning they operate according to dispositions or practical incorporated senses (*habitus*), which shape their preferences, expressions, and actions. From this frame the teaching of philosophy is approached considering it is produced and reproduced in an academic environment. This “microcosm” – from where many working teachers receive disciplinary formation- is relatively autonomous and free of “economic coercions” (Bourdieu, 1999). Which are the teaching actions that teachers with university formation perform at schools with socially dominated population? How do they redirect their professional trajectory? What purpose do they give to their practice? How do they justify their teaching? The research methodology includes interviews with graduates from the National University of Córdoba, now teachers at public schools in the outskirts of Córdoba, in neighborhoods that have been described

as “socioeconómicamente segregadas” (Tecco, Valdés 2010).

Introducción

El artículo sintetiza los resultados de una investigación exploratoria sobre la enseñanza de la filosofía en las periferias de la ciudad de Córdoba, Argentina. Toma como referencia los aportes de Pierre Bourdieu y aborda la práctica pedagógica con relación a la dimensión estructural y a la dimensión subjetiva. Desde esta perspectiva, supone que las prácticas de la enseñanza son acciones que se desarrollan en un espacio social donde los actores se distribuyen según capitales diversos — económicos, culturales, simbólicos — en función de los cuales se hallan relativamente en posiciones dominantes o dominadas. También entiende que en el acto de enseñar y aprender operan disposiciones o sentidos prácticos incorporados a partir de una trayectoria en función de los cuales los docentes y alumnos establecen preferencias y toman decisiones.

La enseñanza de la filosofía ocurre dentro del sistema educativo, como práctica regulada por el Estado. Lxs enseñantes como agentes públicos tienen la posibilidad de impactar en la subjetividad de lxs estudiantes y generar en ellxs disposiciones duraderas, aunque no sea de modo necesario y no siempre suceda (Bourdieu, 1998).

La filosofía, establecida como disciplina de enseñanza obligatoria dentro la normativa escolar, es un “arbitrario cultural” (Bourdieu, 1997), un saber producido en el microcosmos académico bajo reglas canónicas específicas (Rabossi, 2008). El campo académico donde se produce y se practica opera con relativa autonomía y se sostiene por una historia interna, por una tradición letrada de la que son herederos lxs filósofos. Estxs profesionales desde temprano son socializados bajo “la razón escolástica” (Bourdieu, 1999), incorporados a la universidad o *scholé*, etimológicamente ‘espacio de ocio’. El tránsito por la *scholé* constituye un tiempo libre del trabajo y de las experiencias negativas asociadas a la incertidumbre. La *scholé* deja en suspenso las necesidades y abre el juego a todas las posibles especulaciones intelectuales, hipótesis científicas,

experiencias del pensamiento y variaciones imaginarias. La razón escolástica opera ignorante de las condiciones económicas y sociales que la hacen posible y se sostiene alejada de las regiones inferiores del espacio social, caracterizadas por la crudeza extrema de las coerciones económicas” (Bourdieu, 1999).

En la ciudad de Córdoba, la institución productora de filosofía es la principal formadora de docentes. Se trata de la histórica Universidad Nacional de Córdoba ubicada en el centro de la ciudad. El centro de Córdoba se diferencia de la periferia por una autopista, la Circunvalación, que recorre toda la ciudad sin atravesarla. En las últimas décadas ha tenido lugar un proceso de segregación residencial que ha producido un “agrupamiento por zona” (Tecco y Valdés, 2010) de hogares con atributos económicos, sociales y educativos homogéneos. Según estudios, detrás de la circunvalación, progresivamente hacia las afueras de la ciudad (con excepción de la región noroeste) se concentran las familias pobres, con jefes de hogar con escasa escolaridad alcanzada (Tecco y Valdés, 2010).

¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la filosofía de docentes egresados de la universidad en escuelas situadas del otro lado de la Circunvalación? ¿Cómo opera la trayectoria universitaria en su práctica? ¿Qué acciones pedagógicas llevan a cabo como docentes de filosofía?, ¿Qué sentido le dan?, ¿Cómo justifican allí la enseñanza de este arbitrario cultural?

Existe un antecedente de investigación sobre la enseñanza de la filosofía en los límites realizada por Alejandro Cerletti, Gustavo Ruggiero y otros (2010). Más allá de las diferencias — el trabajo mencionado se realizó en el conurbano bonaerense y éste en Córdoba, el primero con encuestas y procesamiento cuantitativo y el siguiente con entrevistas de corte cualitativo — ambos trabajos comparten la inquietud: explorar qué pasa con la enseñanza de la filosofía cuando ésta abandona su hábitat, los territorios céntricos, la polis, la universidad — territorios dominantes — y atraviesa la frontera, el límite, hacia esas otras regiones dominadas (Cerletti y Ruggiero, 2010).

Para la indagación se seleccionaron tres escuelas públicas ubicadas en las llamadas zonas desfavorables. Todas se hallan dentro de la

categoría de “escuela de los márgenes” (Kessler, 2002)¹. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a docentes a cargo del espacio curricular “Filosofía” del último año de la escuela secundaria. La muestra fue por conveniencia, resultando una selección variada de tres docentes.

Trayectoria de lxs entrevistadxs

Lxs docentes entrevistadxs, egresadxs de la Universidad Nacional de Córdoba, están a cargo del espacio Filosofía, aunque sólo unx tiene título de profesx; lxs demás lo hacen con título habilitante. Dos de ellxs tienen formación en filosofía y unx de ellxs es Licenciadx en Psicología. Quien sólo ha realizado la carrera del profesorado, a diferencia de lxs licenciadxs, declara haber cursado en condiciones de mucha dificultad, dejando trunca su licenciatura:

Comencé la carrera en 1994 y finalicé el profesorado en el 2009. Tuve que interrumpir por trabajo. Por cuestiones de turno, rendí muchas materias libres. Me recibí a los ponchazos y a los tropezones. Me faltan dos o tres materias para la licenciatura (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Ningunx de lxs entrevistadxs habita el barrio donde enseña; todxs se desplazan en auto propio desde donde viven — barrios abiertos de fácil acceso al centro de la ciudad o de zona norte — hacia el otro lado de la circunvalación donde dan clase.

Muestra Seleccionada y Datos Clasificatorios (Santamarina, M. D. 2018)

	Sexo	Barrio donde habita	Título	Barrio de la escuela	IPEM
C. C.	Varón	Observatorio	Con título. Profesor de filosofía (título universitario)	Vicor	Nº 376 Nelson Mandela
A. P.	Mujer	Empalme	Con título habilitante. Licenciada en filosofía (universitaria sin título docente)	Ituzaingó	Nº 207 Eduardo Requena
P. A.	Mujer	Argüello	Con título habilitante. Licenciada en psicología (univer. sin título docente)	Villa El Libertador	Nº 149 Alejandro Carbó

Además de la formación superior que han recibido, todxs dan cuenta de tener algún trayecto de vida que aportó experiencias que colaboran en el ejercicio de la docencia dentro de ese territorio. La militancia política, la vivencia religiosa, el ejercicio profesional como psicóloga escolar son recorridos previos que ellos mencionan a lo largo de la entrevista. Lxs entrevistadxs también sostienen que han desarrollado el oficio *in situ*:

Yo he generado cierto oficio de ser docente en estos contextos. (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Percepción de lxs estudiantes

Todxs lxs profesores entrevistadxs tienen conocimiento de lxs alumnxs, de sus contextos e historias. Caracterizan a lxs estudiantes como hijxs de obrerxs con escasos ingresos, de desempleadxs o de beneficiarixs de diversos planes; como trabajadorxs a cambio de pequeñas remuneraciones y responsables de tareas domésticas no asalariadas:

Ituzaingó como zona está compuesto de muchísimos barrios. Los

Sauces, los Fresnos, etc... son pequeños barrios dentro del sector. La mayoría de la población es trabajadora, y en algunos casos, desocupados y con planes. Trabajan en FIAT o en algunos emprendimientos de la zona. Mamás empleadas domésticas, y chicos de quinto o sexto año que también trabajan, con Plan Primer Paso, o en algún micro-emprendimiento donde se suman. No son trabajos que tengan obra social... son precarios, bien precarios (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Hay muchos chicos inmigrantes; hay muchos chicos de los cortaderos de ladrillo... Y se ve muchos chicos que han logrado una cierta mejora económica porque los padres trabajan en CReSE². Estaban más estable hasta hace un tiempito que incluso sobran las porciones del PAICor³... en estos dos últimos años y en especial en éste, se ha visto de nuevo el empobrecimiento de las economías familiares (P. Arroyo, comunicación personal, 2018).

Los chicos también tienen compromisos familiares –cuidan hermanos menores (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Lxs docentes a cargo no sólo perciben la condición económica de los alumnxs, también la situación afectiva y las complejidades de la vida familiar:

En estos contextos (Vicor) las historias familiares son muy duras. Abandono, ...padres en cana, madres trabajadoras sexuales, pibes que son sostén de familia, pibes que se hacen cargo de sus hermanos (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Tienen una constitución familiar ensambladísima, muchos viven con la abuela, un tío, el papá con nueva pareja... Y se va la pareja, y los chicos ya habían hecho un vínculo (P. Arroyo, comunicación personal, 2018).

Lxs docentes entrevistadxs tienen una percepción atenta del barrio y de la escuela. Califican las poblaciones de carentes, vulnerables, expuestas:

Las familias son de escasa formación, con muchas carencias... viven mal, muy lejos... Sí, sí... es una población vulnerable, muy expuesta ...Hace unos años este cole tenía como anexo: 'el rural'. Era hermoso el grupo humano pero era horrible salir al patio porque yo decía 'ésto es lo que los chicos se imaginan para su vida': Tenía el corralón municipal con los autos quemados (ese potrero del Estado donde van guardando las motos y los autos que han sido siniestrados y se van acumulando hasta que se prende fuego y es un despelote), la cárcel y el basural ... Cuando estos chicos salían al patio veían su futuro o la ruta. Eran los cuatro puntos que tenían para mirar (P. Arroyo, comunicación personal, 2018).

Contextualizan el cotidiano de sus alumnos dentro de los barrios. Subrayan los problemas urbanísticos y ambientales como los más críticos de las periferias:

La fumigación es el tema que más se conoció a nivel de medios, pero ya había muchos problemas que tenía que ver con el agua... estamos inmersos en esa realidad. Hay una aceitera que sigue generando residuos... Hay momentos que el aire es irrespirable (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Hay estudios... sí, hay plomo aquí en la zona... viste que toda esta zona ha sido de relleno sanitario ... sobretodo del canal para allá..." (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Lxs entrevistadxs valoran la escuela donde trabajan. Señalan que es una institución demandada, bien conceptuada, con una alta matrícula inicial y con el desafío de promover la permanencia y continuidad de los estudios. En la caracterización, mencionan las actividades extracurriculares

que llevan adelante y también la presencia decisiva de otras instituciones barriales —estatales, religiosas y civiles— que interactúan con la escuela:

Tenemos escuela hospitalaria, tutorías, proyectos interdisciplinarios (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Hay un grupo que depende del ministerio de salud que trabaja al lado de la policía. El polideportivo de Mirisi... también trabaja (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Durante muchos años intentamos hacer una especie de red con la gente del dispensario (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Hay muchos chicos que son de religiones evangélicas, muy activos, MEDEA, Testigos de Gehová, ... la parroquia ha tenido presencia por mucho tiempo, pero ahora MEDEA y otras iglesias -AGAPE y otras más- son como fuertes (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Lxs docentes tienen registro de los deseos de lxs estudiantes (casa, familia y consumos medios):

¿Qué pueden querer? Qué se yo, todo. Una casa, una familia... lo económico, el celular, la *play*, esas cosas (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Los deseos más profundos de ellos ... por ejemplo, tener mi casa, 'mi trabajo pero que no me exploten, tener vacaciones mi auto, mi familia'... Los deseos, son los deseos de cualquier persona (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Algunxs entrevistadxs diferencian los deseos del universo de posibles

que exxs estudiantes se imaginan para sí mismos:

No estudiarían una carrera de 6 años porque no se sienten capaces y por cuestiones económicas y de tiempo...Ellos no se sienten capaces de sostenerse en una carrera, por el hábito de estudio (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

En estas escuelas, cuando puntualmente interrogas sobre el destino, cuando preguntas qué van a hacer a posteriori de la escuela todos se piensan como gendarmes o policías, que es lo que ofrece el mercado en términos de mano de obra. Ese es el único lugar donde se pueden pensar como posibles (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Todxs manifiestan una preocupación genuina por la situación que atraviesan lxs alumnx y sus familias. Por eso, combinan la enseñanza con otras actividades de cuidado (del cuerpo, de su adolescencia):

Hoy a mí me asusta mucho la cuestión de la droga; me preocupa la posibilidad de violencia que puedan sufrir los chicos a raíz de eso (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

A mí me preocupa, parece una pavada, que apenas le duele una muela van al dispensario, esperan una hora y se las sacan. Y eso lo he hablado, y mandé mails para ver que se puede hacer para que no les saquen las muelas de una (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

A los que están en el ciclo de especialización los cuidamos porque sabemos que hacen vida de adultos (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Hay familias que sabemos que están en una situación muy extrema... los coordinadores pedagógicos hacemos colecta y se la llevamos (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Pese a poder dar cuenta de esta proximidad, lxs docentes entrevistadxs son conscientes de las distancias que median entre ellxs y lxs alum-nxs y de las múltiples fronteras que sortean para llegar a la escuela, lugar del encuentro:

Llegué aquí por L.O.M.⁴. Esta escuela era para mí otra provincia, tan lejana - ‘ ¿Dónde quedará? ’ - ... Vivo a 35 km. En la parte pública siempre he trabajado en escuelas urbano-marginales que son las primeras que salen (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Para acceder a Barrio Vicor antes había un puesto de vigilancia de la policía. Al día de hoy se le han agregado tres puestos, incluido uno de gendarmería. De los tres controles, en los tres controles nos paran (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Hubo un grupo de alumnas que consideraba como mis hijas. Un día de mucho frío una comenta “¿Vio profe que frío para ir al baño y cruzar el patio?” En ese momento tomé conciencia de que tenía excusado (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

El aula como lugar de intercambio

Todxs lxs entrevistadxs expresan tener conocimiento de lxs estudiantes. El afecto aparece recurrentemente tematizado, a veces entendido como respeto, una especie de justo medio entre el contacto y la indiferencia:

El respeto tiene que ser máximo para el enganche. Yo no soy de las profes afectivas que los abrazan, que los agarran... los profes de educación física son más corporales. Yo trato de ser afectiva y todo, pero con la distancia (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

La docente proveniente del campo de la psicología manifiesta hacer

uso estratégico de su intervención, buscando ofrecer la toma de posición más beneficiosa para el alumnado aunque no sea la más sincera en relación a sí mismo:

Soy muy exigente conmigo. Veo qué puedo decirles y que no, para no hacerles daño...Muchas veces me preguntan si creo en Dios... No me gusta decirles de una 'no, yo ya no creo'... porque para muchos de estos chicos ha sido como la salvación. Una alumna del sexto de la tarde me decía 'mi papá estuvo en la cárcel y él conoció a Jesús y cambió'.... 'Pero genial, lo importante es el cambio'... rescatar desde donde estén porque quizás para ellos es la experiencia que los saques del pozo (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Esta docente tiene más predisposición a ofrecer a lxs alumnxs la prioridad de la palabra que los formados en filosofía:

“¿Usted está de acuerdo con el poliamor?” “A ver, pensemos... cuéntenme cómo es” Y ahí me pongo a pensar con ellos” (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Por el contrario, lxs docentes formadxs en el campo de la filosofía muestran en las entrevistas cierta tendencia a tener la iniciativa y a hacer uso de la palabra con más temeridad.

La prescripción curricular y los contenidos enseñados

No todxs los docentes entrevistadxs conocen el diseño curricular prescripto por la Provincia de Córdoba. Quienes lo conocen declaran no ajustarse:

No digas nada, pero hace tres o cuatro años que no veo el diseño... (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Pienso que el diseño curricular, dependiendo del oficio que ya hayas adquirido, lo podés estirar hacia tu propio interés. No hace falta seguir estrictamente el currículum oficial (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Hay una parte que dice que tenemos la libertad de dar los contenidos prioritarios en el orden que nosotros queramos. Me quedo con esa parte del diseño (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Algunxs entrevistadxs señalan que los temas sugeridos por el diseño son excesivos y que se abordan sin profundizar. También lamentan el poco espacio del pensamiento latinoamericano dentro del currículum:

Me parece que yo doy menos del 50 % de lo que me propone el diseño. Paso por introducción, lógica, antropología, ética ... paso, pero como a vuelo de pájaro (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Me gustaría que hubiera más filosofía latinoamericana. De cuatro ejes, el último que generalmente no se da es el que habla de lo latinoamericano (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Algunxs entrevistadxs confiesan tener una planificación inicial que no pueden sostener durante su desarrollo. En el transitar del curso, se ven forzadxs a cambiar lo planificado a partir de los intereses de lxs estudiantes:

Me sucede en todas las escuelas, planifico una cosa y termino dando otra. En marzo, entrego un programa y en noviembre... en función de los intereses de las chicas y chicos voy reordenando ... Con cada grupo voy haciendo un recorrido. No sé si tiene que ver con las características de la escuela urbano marginal o una manera propia de transitar el programa como docente (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Entre los temas abordados predominan los clásicos: las cuestiones existenciales, los problemas ético-políticos, y algunos temas de epistemología. La mayoría de lxs docentes enseñan filosofía antigua durante el curso:

De contenidos filosóficos... Una introducción donde aprendemos que las preguntas son lo más importante de la filosofía. Un pantallazo por la línea del tiempo, vamos a lógica, vemos razonamiento, argumentación, falacia, antropología, lo general, clásicos y actuales (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

En clase predominan referencias a autores canónicos, predominantemente antiguos y modernos:

En antropología, Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes –dualismo-; Kant y este año Stuart Mill –vimos algo de pragmatismo después de Kant (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

En la selección de contenidos, tienen presente la preparatoria a los estudios superiores:

Sacamos de todo un poco, incluso de los cuadernillos de ingreso a la UNC porque algunos chicos nos decían que querían comenzar a estudiar psicología ... también algo del cuadernillo de la policía, como para que después no les sea tan difícil (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

El curso de filosofía. La construcción metodológica

Según lxs docentes, sus alumnxs desconocen por completo la disciplina al inicio del curso, o tienen una idea vaga, anticipada por los espacios curriculares anteriores que tienden a reforzar el lugar de la filosofía

como 'madre de todas las ciencias':

La representación que tienen de la filosofía antes de comenzar el curso es que los filósofos son sabios... Que los filósofos saben de todo, por sobretodo, y respecto de todo... Se sabe que es "El Saber" (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Lxs docentes utilizan diversas estrategias para aproximar la filosofía a lxs alumnx, en general coincidentes con las reconocidas por Edith Litwin (2000) como propias del docente experto.

Apelan a las narraciones. Ubican el espacio en la narrativa curricular y a la filosofía en la historia de las disciplinas; recurren al anecdotario y a mitos a partir de los cuales pueden repasar el relato canónico:

Digamos que tengo que meter mucha anécdota para que les guste ... Es como que a lo largo de los años he ido acumulando experiencia para contar algo histriónicamente: el final de Sócrates, esperando la nave de Delos ,... en tiempo que no había relojes... "imagínense" (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Les cuento la historia de Anaxágoras, de Sócrates...y después me voy a Giordano Bruno, a Galileo Galilei (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Por eso con filosofía comienzo con el mito de la primavera de Perséfone y el Hades que se enamora de ella para comenzar con los mitos y luego con el pensamiento más racional (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Comienzo con un pantallazo por la línea del tiempo (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Con la nueva reforma hay que incorporar Latinoamérica. Para esas clases me voy con el globo terráqueo y les muestro lo chiquita que

era Grecia, que los romanos la invadieron y que después los españoles nos invadieron, que aquí había otras culturas (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Gustan de los cuentos como disparadores (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

En el transcurso del cursado, arriesgan otras estrategias. Algunas veces proponen una pregunta inicial y otras, ofrecen la posibilidad de seleccionar un problema e indagarlo:

Comienzo preguntándoles ¿Cómo se darían cuenta si yo estoy loca? (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Dejo abiertas muchas preguntas; ellos tienen que elegir alguna, investigarla y exponerla. Una vez uno dijo “canibalismo”, otra “suicidio” ... “bueno, dale. A ver, veamos. Ustedes tienen que definirlo para que cualquiera que lo lea lo pueda entender, y buscar un filósofo que diga algo sobre ese tema. Si es polémico, buscar otras posiciones. Analizar con qué área de la filosofía está vinculado y por qué. Y la opinión personal” (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Proponen el estudio de casos. Estos son presentados en diversos formatos, a través de una película, un experimento o una noticia:

En esos días del mundial, les comencé a preguntar a los chicos, “¿Qué hay de identidad entre ustedes que están acá en Córdoba, que lloran y se emocionan del partido del mundial y el chico que está en la cancha en Rusia viendo el mundial? Bueno... Hagamos un cálculo ¿cuánto gasta una familia tipo para estar en la final del mundial? Entonces los pibes que estaban muy enganchados sabían cuánto salía la entrada, el pasaje, ... calculamos... Todo esto fue como dos o tres semanas de

clase. Llegamos a la conclusión de que una familia de esas que están en la televisión, en la cancha, con la camiseta de argentina, tiene que tener arriba de un millón de pesos para ver el mundial. Entonces... ¿Ustedes se emocionan y sienten una identidad con ese que pareciera igual a ustedes?... Entonces allí saqué el Discurso sobre la Desigualdad de Rousseau. Pero no era para poder entender Rousseau, sino para señalar que hay alguien que está hablando de la desigualdad (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Hacemos experimentos donde los sentidos nos engañan (con maicena y agua, por ejemplo) para abordar el problema del conocimiento (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

A veces conducen a lxs alumnxs a la aprehensión de un concepto o de un problema a través de analogías:

También tomé la fábula de B Brecht, ¿Qué pasaría si los tiburones fueran personas?... Les pregunté ¿qué lugar ocuparían ellos y ellas en este sistema? Entonces los pibes comienzan a decir que seríamos pececitos de segunda entrenando a los pececitos de tercera para que entren a las fauces del tiburón. Queda claro que tiburones no vamos a ser nunca (C. Croce, comunicación personal, 2018).

En el abordaje de problemas y autores, predominan las presentaciones binarias, dicotómicas:

Trato de darles corrientes opuestas para que ellos vean que la filosofía no es un discurso hegemónico, ni único. Tratamos siempre de dar opuestos (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Algunxs docentes tienden a pensar clases expositivas o a reemplazarla con documentales:

Son dos horas reloj que me permite exponer y hacer un trabajo con los chicos; que los chicos puedan leer... Yo hago dos trabajos cuando comenzamos el primer eje, vemos el video el origen del universo donde pueden tener una línea del tiempo de forma más dinámica que en pizarrón... y para antropología vemos un documental de Darwin y ahí se enganchan para ver si el hombre descende del mono o no (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Otrxs hacen uso de citas o párrafos cortos, acerca de los cuales trabajan durante la hora de clase:

Lecturas breves. Un párrafo, una frase, una idea. ¡Qué sé yo! “Sólo sé que no se nada” ... contextualizarla, contar la historia, ver qué quiere decir, trabajar sobre esa idea (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Los recursos

Lxs docentes son editores del material bibliográfico. Por razones económicas, no siguen libros de texto, pero recogen y recortan fragmentos de diversas fuentes (materiales de los ingresos universitarios, de cursos de capacitación docente, etc...) y lo distribuyen entre lxs alumnxs de diverso modo:

Muy difícil que los chicos traigan fotocopias, plata para fotocopia y menos texto (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Los chicos no pueden comprar manuales; hace dos años hemos decidido pedir 5 \$ y llevamos mágicamente todas las fotocopias del año (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Tengo anillado diez juegos, el original del cole y mi copia para que

los chicos trabajen en clase tipo biblioteca... En ese material está seleccionado partes del manual de Santillana. Y de las disciplinas filosóficas – los cuadernillos producidos por CONICET que llegaron a las escuelas. El material se los resuelvo yo... no hay manera (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Hacen uso de recursos tradicionales como el dictado y el copiado del pizarrón, y de TICS para búsqueda de información. El uso del celular está generalizado y el *whatsapp* constituye una extensión de espacio áulico. Algunos apelan a las TICS como recurso para la producción:

Escribimos en pizarrón y llevo fotocopias (yo pago) y mucho trabajo grupal con materiales fotocopiados. Leen en voz alta (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Tienen celular y lo usan a full (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Teatralizar el texto. También sirve la dramatización con TICS: se filman (C. Croce, comunicación personal, 2018).

El sentido de la enseñanza de la filosofía

Aunque no lo hagan explícito, de las prácticas se infiere que uno de los sentidos de la enseñanza de la filosofía para estxs docentes es aproximar a lxs alumnxs la cultura letrada. Esto es así de manera principal para lxs licenciadxs sin título docente. Quien porta título de profesxr es quien se muestra menos comprometido con este mandato.

Interrogadxs sobre el sentido de sus prácticas, lxs docentes responden que la enseñanza de la filosofía puede contribuir a que los estudiantes entiendan el carácter constructivo del conocimiento, que pongan bajo sospecha el sentido común — fuertemente determinado por la lógica del

sistema capitalista — y que analicen críticamente la información impartida por los medios de comunicación:

Que ningún conocimiento está cerrado, que puedo seguir construyendo el conocimiento; el conocimiento no es algo muerto, ya terminado (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

El sentido lo encuentro a nivel docente en dar cuenta de esas realidades y acercar la filosofía en términos de poder romper el sentido común en los pibes y trabajar en tensión en ese sentido común construido... son chicos que avalan el capitalismo en ese contexto y creen que con la buena conducta y cumpliendo con las reglas de juego que plantea el capitalismo van a poder progresar... Son chicos que piensan la salida en términos individuales, aunque estén en ese contexto... Yo trato de poner desde la filosofía en tensión — ese es uno de los sentidos — el sistema que ellos han naturalizado (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Servir como nexo, para que puedan tener una mirada crítica de las problemáticas, que tengan más herramientas para mirar la realidad y leer lo que aparece en los periódicos, en la crónica... desde la filosofía (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

La docente con formación religiosa previa incluye entre sus propósitos orientar los alumnos a elaborar un proyecto de vida:

Yo empiezo a dar filosofía en sexto, y le explico que en esta materia vamos a trabajar un proyecto de vida. ¿Qué es un proyecto de vida? Comenzamos con Sócrates, conocerse a sí mismo, y terminamos con Aristóteles, la ética que busca la felicidad (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Evaluación. Logros y dificultades

En general lxs docentes no evalúan los aprendizajes filosóficos. Se muestran más atentos a aspectos procedimentales generales, a evaluar los niveles de lectura comprensiva y de escritura alcanzados:

Para los trabajos prácticos llevo unos párrafos para que ellos lean, interpreten siempre, siempre, y que respondan V o F. En esta materia pueden tener la carpeta al lado que no les va a servir demasiado. Lo que pretendo es que se animen a redactar ...trabajamos siempre eso, en forma oral o escrita. Al principio peleamos mucho, al principio nos odian realmente (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Lxs entrevistadxs perciben el lenguaje como uno de los principales obstáculos de su práctica:

¿Qué palabra no entendés?” “Cultura», dijo. Allí me di cuenta que estaba fuera de foco. No entienden. Por eso es tan sacrificado para ellos las tres horas de filosofía (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Llegan a hacerte preguntas sorprendentes por ejemplo... “dogmático” ... dicen “nunca escuchamos esa palabra, qué quiere decir” o “análogo”. Hay palabras de uso corriente que no saben escribir y que se nota que no las han usado nunca (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Lxs docentes hallan dificultades en la falta de ejercicio en la lectura por parte del alumnado:

Como profe de filosofía trato de hacer un buen diagnóstico de lo que son capaces de leer en 15 minutos. Hay mucha diversidad... Hay

chicos que no saben leer la hora en un reloj con agujitas (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Leen mínimo, lo que leen en grupo es cuando han elegido un tema. Si tienen que leer algo un poquito complicado no entienden. No, no entienden (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

También señalan que la escritura presenta más dificultades que la oralidad:

La calificación es escrita y oral porque si tengo que clasificar el escrito yo sé que ellas y ellos han entendido mucho más de lo que escribieron (C. Croce, comunicación personal, 2018).

En general el oficio de escritor se viene perdiendo. Hay un retroceso en este saber que es algo diferente al orden de lo hablado ... El oficio de escritor tiene reglas diferentes y una práctica diferente a la conversación. En el contexto de esta escuela, la conversación fluye y la escritura cuesta, cuesta muchísimo. Incluso la espontánea (C. Croce, comunicación personal, 2018).

La frase que ellos escriben en el celular tiene más sentido, que la escrita en el pizarrón (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

Todxs lxs profesores reconocen un límite en las posibilidades y en los logros efectivos de lxs alumnxs. Para todxs, los aprendizajes alcanzados son insuficientes. Y perciben barreras que exceden a la enseñanza, que son de orden social y de capacidades individuales de lxs mismxs chicxs:

Una profe una vez me sugirió las olimpiadas de filosofía y cuando vi lo que tienen que leer los chicos dije no, no llegan ni ahí ... Hay chicos que tienen mucha dificultad, su pensamiento es bastante concreto (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018)

La licenciada en filosofía vincula las dificultades del lenguaje con la falta de tiempo:

Creo que las dos grandes falencias son el tiempo que no tienen como chico porque tienen que disponerlo para cosas de grandes, y el vocabulario. Porque no tienen tiempo, no se pueden apropiarse de ese vocabulario. Y cuando tienen tiempo quieren hacer cosas de chicos... No profundizo porque creo que un alumno de esa edad y de esas condiciones para llegar a profundizar necesita más tiempo (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018).

La licenciada en psicología asocia las dificultades con limitaciones del orden neurológico que podrían estar vinculadas a condiciones ambientales:

En esta zona hay plomo en el agua. Hay muchos que tienen dificultad, tenemos muchos chicos integrados es como que el pensamiento es “hasta aquí llegamos” (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018)

En cuanto a sus propias prácticas, todos las docentes manifiestan algún grado de decepción, algún sentimiento de fracaso:

En general uno sale insatisfecho de las clases. En general es un oficio frustrante, hay que tener resistencia (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Una buena clase ... pasa pocas veces (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018)

La desazón no sólo proviene de la devolución de los alumnos, también proviene del accionar de sus colegas:

Hay diferentes planos. Uno es el plano con los chicos y chicas en el aula. Otro es el plano con las profesoras y profesores. Hay momentos que se entrecruzan. Por ahí vos estás tirando una línea con los chicos y los otros refuerzan el sentido común... La frustración no viene solo con las chicas y chicos en el aula sino también en lo que bajan los otros profesores” (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Los docentes entrevistados comparten algunos indicadores de buena clase: cuando los alumnos manifiestan haber sentido gusto, agrado, se “han enganchado” (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018); cuando se les pasó rápido el tiempo y “no lo sufrieron” (A. Pepe, comunicación personal, diciembre 2018); cuando se quedaron después de hora conversando sobre el tema, cuando establecieron relaciones. Y las buenas clases están asociadas también al propio placer.

Valoración del paso por la universidad

Quienes pasaron por la Universidad, sostienen que la formación es insuficiente para ejercer la docencia a las afueras de la Circunvalación. Si bien todos admiten la calidad de la educación recibida en lo disciplinar, advierten una laguna formativa en relación al registro de las diversas realidades sociales y a los aspectos vinculares que hacen a la tarea docente en las escuelas de los márgenes:

Yo me siento sumamente orgullosa de la UNC, la defiendo a full... La gran falencia es la cuestión de la práctica (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

La formación es insuficiente para dar filosofía en contextos urbano-marginales. Hay que tener una formación que no la da la universidad. La universidad prepara al profesor para enseñar contenidos específicamente filosóficos, y en el momento de estar en el aula en estos

contextos, es como que la llegada a las estudiantes y los estudiantes es desde otro lugar... desde un lugar mucho más afectivo si se quiere y a posteriori académico (C. Croce, comunicación personal, 2018).

Sostienen que el conocimiento disciplinar es un saber, necesario pero insuficiente:

Hubo un profe que tomó horas que venía de la filosofía y dije 'qué bueno así me enseñan como vos los enganchas a los chicos porque me cuesta'... El duró un tiempito y dijo 'no no', ... y se fue a trabajar a otro lado... como que él tampoco le encontraba mucho la vuelta (P. Arroyo, comunicación personal, diciembre 2018).

Síntesis final

Lxs docentes sienten, con relación a sus alumnxs, una asimetría concerniente al rol y también una sub-alteridad social, económica, de clase. Ésta se materializa en múltiples fronteras que tienen que cruzar para llegar a sus lugares de trabajo.

Si bien lxs entrevistadxs han atravesado el momento de formación universitaria desde diversas condiciones económicas, en todos los casos perciben el paso por la universidad como un privilegio. Valoran la formación disciplinar, pero advierten que ofrece pocas herramientas para el ejercicio docente en zonas de la periferia.

Todxs recurren a alguna experiencia personal, política, religiosa, profesional, previa a la formación o anterior a la docencia que sirve de nexo, de contacto con el alumnado. Las estrategias didácticas que aplican (narraciones, analogías, presentaciones dicotómicas, etc) responden más a la experticia adquirida en la trayectoria escolar — como alumnxs y docentes con antigüedad en el oficio — que a los aprendizajes universitarios a los que califican de 'poco prácticos'.

Todxs reconocen la importancia de la afectividad como habilitante

del encuentro. Como docentes están atentxs al otrx, pueden describir los barrios, las familias con las que interactúan y no como observadorxs, sino como partícipes de la comunidad —realizan múltiples tareas solidarias— y en ‘proximidad distante’ —mencionan el olor de la escuela aunque sienten que no son ‘tan corporales como los profesores de Educación Física’—.

El gesto predominante con relación a lxs alumnx es de cuidado —“me preocupa”, “los despierto”, “les muestro el engaño” ... ¿paternalismo? — La docente proveniente del campo de la psicología se manifiesta más atenta a la subjetividad del otrx que los docentes provenientes de la filosofía; está más dispuesta a preguntar primero y es más cautelosa en el uso de la palabra, que puede herir o puede desalentar. Quienes tienen experiencia en militancias políticas o en iglesias se preocupan por intervenir con la palabra en posiciones más o menos críticas; recortan intencionalmente citas filosóficas y orientan el curso hacia un relato contra la desigualdad o hacia la construcción de ‘un proyecto de vida’.

Más allá de las actitudes y de los sentidos que cada uno le atribuye a la práctica en función de sus trayectorias personales, lxs entrevistados enseñan contenidos filosóficos semejantes. Hay un ‘núcleo duro’ que resulta invariante, sobre todo en la elección de contenidos realizada por los licenciados sin título de profesor. En general, respetan el relato canónico de la historia de la disciplina — la filosofía comienza con los griegos y llega a América con la Conquista —, y recurren a autores clásicos — predominantemente antiguos y modernos, con poca presencia de los contemporáneos —.

Si bien lxs docentes reconocen que estudiar una carrera universitaria no entra dentro del universo de posibles de sus alumnx, a veces seleccionan contenidos tomando como referencia las exigencias de los ingresos a los estudios superiores —proyección de su propia trayectoria—.

Lxs profesorxs reconocen una distancia entre lo que planifican y lo que enseñan, entre lo imaginado al inicio y lo resultante en el curso. Lxs docentes explican este desatino por desórdenes personales y por lxs intereses de los alumnos. No cuestionan el corpus disciplinar, pero reclaman más presencia de la filosofía latinoamericana como pensamiento situado.

Todxs lxs docentes entrevistados muestran cierta actitud de 'libertad de cátedra', más adecuada a la universidad que al sistema educativo; todxs son editores del propio texto están más atentos al canon que a las prescripciones curriculares del Estado.

La impronta universitaria de lxs entrevistadxs se manifiesta en la recurrente preocupación por el lenguaje, la lectura y la escritura, y la insistencia de textos en soporte papel aun cuando asumen los costos y sin advertir que lxs alumnxs manejan celulares personales con el poder de reemplazarlos.

Todos perciben alguna cuota de frustración y de soledad en la tarea, especialmente, por el desencuentro con los pares. Valoran la clase 'cuando gusta', cuando lxs alumnxs 'se enganchan'. Hacen poca mención del impacto de la disciplina y de los aprendizajes disciplinares que ocurren en el aula. Interpretan las dificultades de algunos estudiantes por incapacidad, soslayando factores ambientales como posibles causantes. Interpretan la falta de recursos como una dificultad insalvable y reconocen que la filosofía —por lo menos la que se aprende en la scholé universitaria, prolija con el lenguaje— exige tiempo libre y del otro lado de la circunvalación, también falta ocio.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1999). *Reflexiones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1998). *La reproducción*. México: Fontamara

CERLETTI, A. Y RUGGIERO, G. (2010). *Enseñar filosofía en los límites, Un estudio de la enseñanza de la filosofía en el Conurbano bonaerense*. Bs As: Universidad Nacional de General Sarmiento.

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada, estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

LITWIN, E. (2000). "Los planes de estudio para la formación docente: nuevas

concepciones, tradiciones y perspectivas”, en OBIOLS Y RABOSI. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*, Bs As: NOVEDUC. RABOSI, E. 2008, *En el comienzo Dios creó el canon*. Bs As: _Gedisa.

TECCO, C. y VALDES, E. (2006). *Segregación residencial socioeconómica e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: Reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina, Revista Colombiana de Geografía*, No 15, Colombia.

Notas

- 1 Kessler (2002) sostiene que el sistema educativo está fragmentado en segmentos de escuelas con poblaciones homogéneas. El autor denomina “escuelas en los márgenes” a aquellas que “concentran a los jóvenes de mayores carencias”, adolescentes que son los primeros de sus familias en acceder a este nivel de formación. Estos jóvenes guardan expectativas de movilidad social ascendente a través de sus estudios. En estas escuelas, la problemática social ocupa un lugar central en el trabajo.
- 2 CReSE (Cordoba Recicla Sociedad del Estado): empresa de recolección de residuos en la Ciudad de Córdoba.
- 3 PAICor (Programa de Asistencia Integral Córdoba) es el Plan Alimentario de las escuelas públicas de la Provincia de Córdoba, vigente desde la apertura democrática.
- 4 L.O.M. es la Lista de Orden de Mérito de la Junta de Clasificaciones de la Provincia de Córdoba.