

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

REVISTA MAGISTRO



Magistro	Bogotá, D. C., Colombia	Vol. 9 N.º 17	pp. 1-192	enero-junio 2015	ISSN 2011-8643
----------	----------------------------	------------------	-----------	---------------------	-------------------

Indexación

Actualidad Iberoamericana, Índice Internacional de Revistas (Centro de Información Tecnológica, La Serena Chile).

Dialnet, Repositorio Bibliográfico de Literatura Científica Hispana (Universidad de La Rioja, España).

DOAJ, Directory of Open Access Journals (Universidad de Lund, Suecia).

E - Journals, Databases Of the United States Congress.

e-Revistas, Plataforma Open Acces de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España).

Google Académico Beta.

Infobaseindex, Base de datos integral polivalente (Adsolf solution - India).

Latindex, Sistema Regional de Información para Revistas Científicas (Universidad Nacional Autónoma de México).

Publindex, Índice Bibliográfico Nacional, Categoría C (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias], Colombia).

Recolecta, Recolector de Ciencia Abierta (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FECYT).

Rebiun, Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (Conferencia de las Universidades Españolas [CRUE]).

Sherpa / Romeo, Securing a Hybrid Environment for Research Preservation and Access (Universidad de Nottingham – Reino Unido).

Worldcat, Red de Contenidos y Servicios de Biblioteca (OCLC Online Computer Library Center - Estados Unidos).

Perfil editorial

Magistro es una publicación arbitrada que divulga artículos especializados y resultados de investigación en el campo de la pedagogía, la educación y las humanidades. La revista está dirigida a docentes e investigadores interesados en estos campos del conocimiento.

ISSN: 2011-8643

© Hecho el depósito que establece la ley
Derechos reservados
Universidad Santo Tomás
2015

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Ediciones USTA
Sede Principal, Edificio Luis J. Torres
Carrera 9 No. 51 - 11, Sótano 1
Teléfonos: 5878797 Ext. 2991
<http://www.usta.edu.co>
editorial@usantotomas.edu.co
Bogotá, D. C., Colombia

Contacto:
revistamagistro@ustadistancia.edu.co
Versión electrónica:
<http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/index>

Corrección de estilo:
María del Mar Agudelo

Traductoras:
Andrés Leonardo Moya
Nayibe Lara

Diagramación:
Patricia Montaña D.

Impresión:
Grupo Dao Digital S.A.S.
Bogotá, D. C., Colombia

CONSEJO EDITORIAL PARTICULAR

P. Juan Ubaldó López Salamanca, O. P.
Rector General

P. Érico Juan Macchi Céspedes, O. P.
Vicerrector Académico General

P. Diego Orlando Serna Salazar O.P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

P. Tiberio Polanía Ramírez, O. P.
Vicerrector General de Universidad Abierta y a Distancia

Dr. Henry Borja Orozco
Director Unidad de Investigación

Daniel Mauricio Blanco Betancourt
Director Ediciones USTA

María Carolina Suárez Sandoval
Coordinadora de Revistas Científicas Ediciones USTA

Laura Catalina Cruz Martínez
Profesional Editorial Revistas Ediciones USTA

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Ana Elvira Castañeda

Dr. Elvira Fuentes Márquez

Dr. Paloma Antón Ares

Dr. Tomás Sola Martínez

Dr. Alberto Moreno Doña

Dr. Gladys Merma Molina

EDITORIA

Mg. Alejandra Dalila Rico Molano
Universidad Santo Tomás

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Enrique Bambozzi

Dr. Marta Vergara Fregoso

Dr. Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Dr. Jorge Enrique Delgado Troncoso

Contenido

ÁRBITROS

Catalina Montel Cárdenas
Ana María Soto Mayorga
Gabriel Torres Vargas
Julián David Porras
Piotr Konieczny
Blanca María Guachetá
Edilberto Novoa Camargo
Jairo Arias Gaviria

Editorial	11
Habilidades básicas orales en inglés como lengua extranjera a través de la implementación de audiolibros en un grupo de estudiantes de quinto de primaria	23
<i>Leidy Lorena Gómez, Magda Alejandra Carbonell Néstor Mauricio Buitrago</i>	
Interacción lingüística a través del aprendizaje semipresencial (blended learning) y el aprendizaje basado en tareas en un grupo de estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera de grado sexto en el colegio José Manuel Marroquín en Bogotá, Colombia.....	47
<i>Diana Marcela Benavides, Sandra Milena Rodríguez</i>	
La enseñanza de los profesores memorables: multiplicidad de sentidos de un 'estilo didáctico problemático'	73
<i>Luis Porta, Graciela Flores</i>	
La pareja educativa: una experiencia en el ámbito universitario.....	93
<i>María Mercedes Civarolo Arpón, Mónica Alejandra Pérez Andrada</i>	
Las humanidades en las políticas educativas: discursos y prácticas.....	117
<i>Tomás Sánchez Amaya</i>	
Estudio metodológico mixto sobre la percepción del egresado de un programa de Farmacia	143
<i>Gloria Zoraya Camelo, Bibiana Margarita Vallejo Maritza Adelina Rojas, Javier Rincón, Oscar García B.</i>	
La investigación acción y la innovación: desde la práctica pedagógica hacia la transformación de la realidad educativa.....	165
<i>Fernando Rufino Polanco Chambi</i>	
Normas para la presentación de textos	181

Contents

Editorial	11
Basic oral skills in English as a foreign language through the implementation of audio books in a group of fifth grade true beginners	23
<i>Leidy Lorena Gómez, Magda Alejandra Carbonell Néstor Mauricio Buitrago</i>	
Language interaction through task and blended learning instruction in an English as a foreign language group of sixth graders at the Jose Manuel Marroquín School, Bogotá-Colombia	47
<i>Diana Marcela Benavides, Sandra Milena Rodríguez</i>	
The teaching of memorable professors: multiplicity of meanings involved in 'a problematic didactic style'	73
<i>Luis Porta, Graciela Flores</i>	
Educational partner: an experience at the college level	93
<i>María Mercedes Civarolo Arpón, Mónica Alejandra Pérez Andrada</i>	
Humanities in education policies: discourses and practices	117
<i>Tomás Sánchez Amaya</i>	
Mixed methodological study on the perception of the graduate program of Pharmacy	143
<i>Gloria Zoraya Camelo, Bibiana Margarita Vallejo Maritza Adelina Rojas, Javier Rincón, Oscar García B.</i>	
Action research and innovation: from the pedagogical practice towards the transformation of the educational reality	165
<i>Fernando Rufino Polanco Chambi</i>	
Submission norms	185

Contents

Editorial	11
Habilidades básicas orais em inglês como língua estrangeira através da implementação de audiolivros em um grupo de estudantes da quinta serie de primaria.....	23
<i>Leidy Lorena Gómez, Magda Alejandra Carbonell Néstor Mauricio Buitrago</i>	
Interação lingüística através de tarefas da aprendizagem por tarefas e aprendizagem semipresencial de inglês como língua estrangeira em estudantes da sexta série do Colegio José Manuel Marroquin em Bogotá, Colômbia.	47
<i>Diana Marcela Benavides, Sandra Milena Rodríguez</i>	
O ensino dos professores memoráveis: multiplicidade de significados de um “estilo didático problemático”	73
<i>Luis Porta, Graciela Flores</i>	
Par educativo: uma experiência a nível de faculdade	93
<i>María Mercedes Civarolo Arpón, Mónica Alejandra Pérez Andrada</i>	
As humanidades nas políticas educativas: discursos e práticas	117
<i>Tomás Sánchez Amaya</i>	
Estudo metodológico mista sobre a percepção que se tem dos diplomados de um programa de Farmácia.....	143
<i>Gloria Zoraya Camelo, Bibiana Margarita Vallejo Maritza Adelina Rojas, Javier Rincón, Oscar García B.</i>	
A investigação-ação e a inovação: a partir da prática pedagógica em direção à transformação da realidade educacional.....	165
<i>Fernando Rufino Polanco Chambí</i>	
Normes de publication	189

La enseñanza de los profesores memorables: multiplicidad de sentidos de un 'estilo didáctico problemático'^{*}

Luis Porta^{**}
Graciela Flores^{***}

Recibido: 24 de julio 2014

Aprobado: 18 de septiembre 2014

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article
Flores, G. & Porta L. (2015). La enseñanza de los profesores memorables:
Multiplicidad de sentidos de un 'estilo didáctico problemático' *Magistro*,
9(17), 73-92

Resumen

Nos dedicamos a hilvanar los sentidos que alberga el 'estilo didáctico problemático' de una profesora memorable de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Aquel involucra la crítica y la problematización en las clases de Filosofía; alberga un potencial emancipador, porque la docente asume la *educación* como 'capacidad

^{*} Artículo de investigación científica y tecnológica. El mismo fue financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED | UNMDP).

^{**} Doctor en Pedagogía. Investigador miembro de la carrera de investigador científico de CONICET, categoría Independiente. Profesor titular regular, con dedicación exclusiva a la asignatura Problemática Educativa. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente-investigador categoría 1 SPU. Dirección para correspondencia: Calle 16 (ex 3) n° 4104 – Barrio Alfar, Mar del Plata. Correo electrónico: luis_porta@hotmail.com

^{***} Profesora en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Formación Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la mencionada universidad. Dirección para correspondencia: 14 de julio 3351, Mar del Plata. Correo electrónico: graciela-flores9-1@hotmail.com



liberadora', que se traduce en sus prácticas áulicas en un posicionamiento divergente como recurso de la autoridad emancipatoria. A su vez, su enfoque involucra resistencia a la des-subjetivación y a mecanismos de dominación.

Este es un avance del estudio interpretativo en torno a la enseñanza de los profesores memorables, siendo el principal objetivo la comprensión de sus peculiaridades. Se articula el enfoque biográfico-narrativo, asumido en una etapa previa con técnicas etnográficas, las cuales aportaron material relevante durante el trabajo de campo en el espacio donde las prácticas de enseñanza de los memorables acontecen hoy.

Palabras clave: profesores memorables, estilo didáctico, crítica, problematización, enseñanza liberadora.

The teaching of memorable professors: multiplicity of meanings involved in 'a problematic didactic style'

Abstract

This article addresses the meanings involved in the 'problematic didactic style' of a memorable professor at the School of Humanities of the National University of Mar del Plata, Argentina. This style implies criticism and problematization in the Philosophy classes, and harbors an emancipating potential, since the professor understands *education* as 'liberating capacity'. Such stand is translated into divergent thinking as a resource for emancipatory authority. Her approach also involves resistance to de-subjectivation and mechanisms of domination.

This is the preview of an interpretative study of memorable professors, with emphasis on their singularity. The biographic-narrative approach, combined with other ethnographic techniques, has allowed gathering data within the particular scenarios of the teaching practice.

Keywords: Memorable professors, didactic style, criticism, problematization, emancipatory teaching.

O ensino dos professores memoráveis: multiplicidade de significados de um "estilo didático problemático"

Resumo

Estamos dedicados para alinhar os sentidos que abriga o "estilo didático problemático" de uma professora memorável da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina. Que envolve a crítica e a problematização nas suas aulas de Filosofia, abrindo um potencial emancipatório, porque a docente assume a *educação* como "capacidade libertadora", o qual se traduz em suas práticas da sala de aula como uma posição divergente como um recurso de autoridade emancipatória. Por sua vez, a sua abordagem envolve resistência à des-subjetivação e aos mecanismos de dominação.

Isso é um avanço do estudo interpretativo sobre o ensino dos professores memoráveis, sendo o principal objetivo a compreensão de suas particularidades. Articula-se a abordagem biográfico-narrativo, assumindo numa fase precoce com técnicas etnográficas, as quais forneceram material relevante durante o trabalho de campo no espaço onde as práticas de ensino dos memoráveis acontecem hoje.

Palavras-chave: Professores memoráveis, estilo didáctico, crítica, problematização, ensino libertador.

Introducción

Con la intención de profundizar aspectos vinculados a la didáctica del nivel superior, se presentan algunos hallazgos investigativos en torno al peculiar estilo didáctico de una docente que integra el grupo de *profesores*

memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.¹

El estilo didáctico de la protagonista de este estudio es definido por ella como “problemático, no anecdótico”. Dicho estilo no es anecdótico, porque la profesora lo fue construyendo crítica y reflexivamente durante su trayectoria profesional de más de tres décadas, efectuando una revisión constante de las condiciones sociales en las que tanto ella como los estudiantes estaban inmersos, actitud que, como se verá, sostiene también en el presente. Estas revisiones problematizadoras se vinculan con su convicción en torno a la capacidad liberadora que la educación conlleva. Su estilo se plasma concretamente en prácticas de carácter crítico y resistencial.

El estilo de la profesora contrasta con la ‘tradición mimética’ de la enseñanza (Jackson, 2002), que se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos a través de un proceso imitativo. Más bien, puede pensarse en sintonía con lo que el mismo autor denomina “tradición transformadora”, en la que se desenvuelven docentes que consideran que la enseñanza es capaz de lograr una transformación cualitativa en los estudiantes y en el mundo.

También pueden encontrarse ciertas coincidencias con el ideario de los *educadores críticos*, cuyo objetivo, según Fenstermacher y Soltis (2007), es que los estudiantes se liberen de ciertas restricciones a su libertad, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante la *praxis*. Así, la tarea central de estos docentes es “ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis, 2007, p. 143).

Ciertamente la enseñanza de la protagonista de este estudio es transformadora, pero no responde a ningún patrón que corresponda a alguna ‘tradición’ en tal sentido; ningún rótulo clasificatorio predeterminado resulta apropiado. Sus dichos revelan su convicción de asumir la enseñanza

1 Los profesores memorables son docentes que fueron identificados como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado, en una etapa previa de la presente investigación en curso. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan el quehacer habitual de estos docentes, también se trata de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que estos profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa, y Álvarez, 2011).

como *praxis resistencial* contra la des-subjetivación, y, como se muestra a partir de los registros procedentes del trabajo de campo, sus prácticas son coherentes con sus convicciones.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado *Formación del profesorado vi. (Auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial*, producto del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la mencionada universidad.

En cuanto a las técnicas y métodos empleados en esta investigación, se aborda un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa. El diseño de la investigación adoptó inicialmente la perspectiva biográfico-narrativa, a la que se suma el registro etnográfico micro y macro de clases. Los registros se refieren a la observación no participante consecutiva de todas las clases de un cuatrimestre, a cargo de la profesora titular de la cátedra Introducción a la Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la universidad ya mencionada. La asignatura es obligatoria para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, y se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del *Plan de Estudios*. También se ofrece como materia optativa para los profesados en Letras, Inglés, Historia y Geografía.

En cuanto al grupo de estudiantes que conformó las clases observadas, aquel estuvo integrado por 80 alumnos de ambos sexos. Se realizaron encuestas a un total de 52 estudiantes, de los cuales 37 cursaban su primer año de formación universitaria. En la encuesta se solicitaba a los alumnos que en el ítem 1.a mencionaran conceptos que, en su opinión, caracterizaran las clases de Introducción a la Filosofía; en 1.b, que ampliaran con frases breves esos conceptos; en 2.a, que proporcionaran palabras clave que caracterizaran la enseñanza de la profesora C; y en 2.b, que sintéticamente explicitaran el punto anterior.

Durante el cuatrimestre hubo ocho adscriptos, y se han seleccionado las apreciaciones de tres de ellos. Uno es adscripto graduado en Profesorado en Filosofía (A1). A2 y A3 son estudiantes de tercer año de la misma carrera.

El material seleccionado para el presente trabajo se ha codificado de la siguiente manera: EB (entrevista biográfica a la profesora); EC (entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado); R (registros de observaciones no participantes, de los cuales se seleccionaron dos clases: R1

y R2); EA1, EA2 y EA3 (entrevistas a adscriptos). Se incluyeron también encuestas anónimas a estudiantes (EE), que figuran con el número que se empleó en el análisis (por ejemplo: EE 23), seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H), un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

Capacidad liberadora de la educación en el discurso de la profesora

La profesora memorable de nuestra investigación, Cecilia (C), en su participación en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, realizadas en septiembre de 2013 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el panel denominado *Conversación a cuatro voces: Vida, pasión y enseñanza*², expresaba que

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el compromiso existencial de sostener una praxis de altísimo impacto social, como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo en el que estamos todos inmersos.

Se interpreta que la perspectiva crítica de C en torno al "modelo" actual, su convicción del "impacto social" del "hecho docente", y su apelación a la "resistencia" a aquel están en el orden de la *responsabilidad pedagógica* del docente, que consiste en esforzarse por "entender las relaciones y fuerzas que influyen sobre sus estudiantes fuera del contexto inmediato del aula" (Giroux y McLaren, 1998, p. 125). También puede considerarse como responsabilidad con la experiencia de los estudiantes, si se entiende *experiencia* como aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana, que transforma al sujeto, pero desde su situación (Larrosa, 2011).

2 El retazo narrativo que aquí se expone procede de la desgrabación (transcripción) de su participación, e integra el material de este estudio.

En esta imbricación entre subjetividad y fuerzas externas, las prácticas de enseñanza pueden comprenderse en relación con las *zonas de subjetivación*, en sentido deleuziano (Díaz, 2014, p. 190). Teniendo en cuenta que C se dedica como investigadora a estudiar el pensamiento foucaultiano, es comprensible que sostenga la noción de que la educación es subjetivante. El sujeto está en medio de relaciones de fuerza, pero no está determinado ni sometido irremediamente, sino que puede rebasar límites impuestos y realizar prácticas de libertad en espacios resistenciales, que siempre existen en las relaciones de poder (Foucault, 1991, 1992). El *posicionamiento* docente puede favorecer la resistencia a la des-subjetivación que la profesora plantea. Como se verá, C insiste en la necesidad de *repensar* la docencia; se trata de pensar la educación como *capacidad liberadora*. En sus palabras:

Analizaremos entonces ciertas vertientes del pensamiento filosófico para repensar la praxis docente como ejercicio político, esto es, como un tipo de acción tendiente a producir alguna transformación posible, tanto sobre los actores que juegan el juego educativo, como sobre la realidad en su conjunto.

Se trata de pensar la educación como capacidad liberadora. Esta expresión suele ser una declaración de principios pero nosotros queremos ubicarla en un registro diferente. La verdadera liberación radica en la posibilidad de reconocer afectivamente al otro para visualizarlo como el co-protagonista de una empresa de enriquecimiento mutuo. Es esa construcción la que libera. Libera del narcótico del no reconocimiento del par como co-constructor de un espacio de vida, de un modelo de instalación ética en tanto manera de vivir (Colombani, 2014, p. 138).

La profesora no se limita a una "declaración de principios". El co-protagonismo liberador del "juego educativo" no permanece en el nivel discursivo en el caso de esta profesora memorable. El abordaje de materiales obtenidos con técnicas etnográficas de investigación permite mostrar de qué manera los sentidos provenientes de los retazos discursivos citados se vinculan con las prácticas concretas, es decir, lo dicho y lo hecho por la profesora mantienen una alta coherencia. No hay fisuras ni contradicciones entre *dictum* y *factum* en lo que respecta a problematización y crítica.

En cuanto al pensamiento crítico, es un núcleo de sentido fundamental de la Filosofía, que no se identifica con *doxa* ni se limita al ámbito de las ideas, especialmente en el contexto que nos ocupa. En las jornadas antes mencionadas, la profesora expresaba: “En cuanto a su aspecto crítico, en un sentido muy amplio, la filosofía es el desafío a todos los fenómenos de dominación a cualquier nivel, y cualquiera sea la forma en que se presentan: políticos económicos, sexuales, institucionales, etcétera”.

A partir de estas afirmaciones, se destaca la importancia de redimensionar el término *crítica*, porque si se naturaliza, se eliminan o despotencian sus dimensiones política, ética y cultural, limitando así su significado a habilidades del pensamiento. El concepto *crítica*, vinculado a la enseñanza, alude a posicionamientos no esencialistas ni estáticos. Como estima Kincheloe (2008), hay un criticismo en evolución que está siempre modificándose, “a la luz de las nuevas perspectivas teóricas y de las ideas nuevas procedentes de distintas culturas, así como de los nuevos problemas, circunstancias y contextos educativos” (p. 38).

El término *crítica* es resignificado por Foucault (2006), cuando lo entiende como una ‘actitud límite’, como un *ethos* que es simultáneamente una crítica ontológica de lo que somos para ejercer prácticas de libertad que nos permitan ser de otro modo, sin las limitaciones impuestas.

Cullen (2009) habla de *críticidad* como racionalidad crítica que no se reduce a un solo modelo de racionalidad. Se evitaría así pensar la crítica como fundamento, que llevaría a alguna clase de fundamentalismo o de escepticismo, puesto que el sujeto actual ya no puede entenderse desde una metafísica de la subjetividad, porque se mueve en fundamentos abismales, es decir, sin fundamentos trascendentales.

La tesis central del filósofo es que la docencia es una virtud ciudadana, siendo una propiedad de la enseñanza la resistencia inteligente y responsable que se enfrenta a naturalizaciones que intentarían representar a los estudiantes y dominarlos, desde un pensamiento único. En síntesis, el *pensamiento crítico* relaciona las teorías con las prácticas, los discursos con los contextos que los producen, y conlleva la actitud de disponibilidad a la interpelación del otro (Cullen, 2009, p. 63). Es en esta multiplicidad de sentidos que se inscribe la *praxis* crítica de la profesora protagonista de este estudio.

Hilvanando sentidos que configuran un estilo didáctico problemático, no anecdótico

Significado del enfoque problemático

Las narrativas que siguen forman parte de los instrumentos metodológicos con los que trabaja el equipo de investigación. Las categorías que emergen surgen de esos registros. Los mismos no son registros bibliográficos, sino la fuente sobre la que se cimenta la producción científica de nuestro equipo, por ello, los registros están codificados de acuerdo al tipo de documento con el que se trabaja y el año en el que se tomaron cada uno de los instrumentos que utilizamos en este trabajo. En una etapa previa de la investigación, en la entrevista biográfica (EB), la profesora memorable se refería a su propio posicionamiento:

Yo sé lo que quiero hacer. Cualquiera de las materias que dicto tiene una tradición histórica [...] de un abordaje programático histórico lineal. Uno puede enseñar Filosofía Antigua metiendo la historia de la Filosofía Antigua en el marco de una determinada sucesión temporal [...]. Uno puede meter la Antropología Filosófica al interior de una cierta estructura donde la dominancia sea lo histórico. Como vieron al hombre los griegos, después el medioevo, la modernidad, etcétera, etcétera, etcétera. Yo tengo en cualquiera de esas materias un enfoque problemático. Entonces lo que se articula es un problema; no una cuestión temporal, sino problemática (EB, 2013).

La problematización no apela solo a funciones cognitivas o a cuestiones intelectuales, ni consiste en lograr que los estudiantes acopien información. La enseñanza de la Filosofía involucra la enseñanza del filosofar, y esta conjunción entre conocer y actuar, entre saber lo que pensaron los diversos filósofos de diversas etapas y pensarse a sí mismo, pensar críticamente, pensar el entorno y los problemas actuales complejiza la enseñanza.

Si bien entre los objetivos del *Plan de Estudios* de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata figuran: “Ofrecer a los estudiantes una formación pluralista que les permita examinar críticamente distintas maneras de plantear los

problemas y proponer soluciones” y “Propender al desarrollo de la capacidad de pensar por cuenta propia y decidir libremente sus adhesiones teóricas”, de modo que puede interpretarse que la ‘criticalidad’ figura como un objetivo, esto no significa que sin un docente comprometido activamente con el pensamiento crítico y problematizador, estos fines sean plasmados concretamente en la enseñanza.

En la entrevista (EC) llevada a cabo durante el cuatrimestre observado, C afirmó que su enfoque es una construcción que ha realizado durante su trayectoria docente, que no se trata de “ocurrencias de un domingo a la tarde”, al pensar cómo dará la clase el lunes, sobre todo teniendo en cuenta que la materia no es fácil, porque el objeto es complejo, especialmente para alumnos de primer año. En sus palabras: “Como los objetos son complejos, el estilo es problemático. El estilo didáctico deviene él mismo un problema por tener en cuenta. El estilo didáctico es problemático, no anecdótico” (2014).

Según la interpretación que aquí se expone, “el estilo didáctico deviene él mismo un problema por tener en cuenta”, porque no se limita a transmisión. Que se trate de alumnos ‘principiantes’ no inhibe a la profesora de ejercitar ella misma la crítica y la problematización; por el contrario, sus clases ‘alfabetizan’ a los estudiantes en este sentido.

La desgrabación de los registros de clase permite comprender, en primer lugar, cómo C entiende el significado de *problema*:

El hombre es el único ser que tiene problemas, casi diría, por eso es hombre, porque tiene problemas. (...) Porque, *el problema, es, vamos a usar un término de un vocabulario más contemporáneo, muy foucaultiano por ejemplo, el problema es subjetivante*. Tener un problema o problematizar lo real... me convierte en hombre, me hace hombre, no hay ningún hombre previo, el hombre se hace, se construye, se inventa. Bueno, un ingrediente de su invento, es esta capacidad de tener problemas (R2, 2014).

El concepto *problema* (como tantos otros) encarna la historicidad de la que es resultado. La profesora no elude la responsabilidad de exponer la compleja significatividad del término, no se limita a entenderlo desde el sentido común cotidiano. La necesidad de compartir significados para

que el código discursivo sea entonces compartido con los estudiantes se expresa en el fragmento de una clase, el cual se expone a continuación.

Hasta ese momento la profesora venía exponiendo el tema: ¿Qué es la Filosofía?, abordado desde un texto canónico de Jaspers, incluido en el material bibliográfico de la asignatura. Como se verá, la profesora interrumpe ese abordaje para aportar matices que permitan a los estudiantes comprender que las lecturas tradicionales no son la única mirada posible.

Un *pro-blema* es tener algo arrojado hacia adelante, que me da qué pensar, que me mueve al pensamiento, que de algún modo me roza, me calienta para que yo lo piense. A menor cantidad de problemas, menor impacto de lo real y, por ende, menores posibilidades subjetivantes. Entonces, la traducción [la palabra está escrita en griego en el pizarrón] [...] de la palabra *problema* es ‘baluarte’; problema es en griego *obstáculo, promontorio*, algo que me convoca a pensarlo. La filosofía propone problemas. La filosofía es un saber problemático. Un saber cuyo sentido es plantear problemas. Plantear obstáculos. Plantear promontorios. Y darle alguna respuesta posible o no [...] dejarlo planteado. Estamos demasiado acostumbrados a la cadena pregunta-respuesta, pregunta-respuesta, pregunta-respuesta [...]. Tenemos una urgencia de que para cada pregunta haya, y lo más rápidamente posible, una respuesta, que aparece como una certeza a la inquietud que despertó la pregunta. Pues bien, a veces se vive en la incertidumbre, a veces hay que soportar interrogaciones que no tienen automáticamente, instantáneamente, con ese nivel de eficacia, una respuesta posible. ¿Esto está en Jaspers? No. ¿Está en Scheler? No. Es [...] una cosa que cocinamos y que producimos aquí adentro (R2, 2014).

Como puede advertirse, C enlaza el origen etimológico de la palabra con conceptos foucaultianos (“el problema es subjetivante”), con la crítica a la certeza moderna cartesiana y con la actual costumbre de cancelar las interrogaciones con respuestas cerradas. Y al culminar, aclara que lo dicho no está en la bibliografía indicada. Se aleja de los textos “tradicionales” y lo explicita. Esto ejemplifica su manera de problematizar los contenidos, los materiales y los recursos.

Puesto que “El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos” (Cullen, 1997, p. 25), la profesora alienta esa “producción” de sentidos. Al explicitar que lo dicho no está ni en Jaspers ni en Scheler, sino que “es una cosa que cocinamos y que producimos aquí adentro”, transforma ese segmento de la clase en una experiencia que vitaliza las ideas. En sus palabras: “En las ideas hay algo muerto. En las ideas y en los conceptos. Yo creo que en esto Nietzsche tenía razón, hay algo estático, hay algo cristalizado” (EC, 2014).

Esta creencia opera como incentivo para otorgar dinamismo a sus clases; la profesora alcanza un estado de resonancia cognitivo-afectiva con sus alumnos, mediante diversos recursos que apelan a generar entusiasmo, atención, interés y participación en los estudiantes. Por esto, un adscripto expresa que “lo que ella transmite no lo transmite solo con la fuerza del contenido, sino lo hace generando una relación emotiva, afectiva [...] en el sentido de que produce experiencia de los conceptos” (EA1, 2014).

Esta “experiencia de los conceptos” puede entenderse como *vivencia* en sentido diltheyano, puesto que “la vivencia es algo revelado en el complejo anímico dado en la experiencia interna, es un modo de existir la realidad para un cierto sujeto” (Ferrater Mora, 2004, p. 376).

Cabe aclarar que aquí no se limita ese sentido al ámbito psíquico individual, sino que se interpretan las vivencias como “experiencia de los conceptos”. Como dice el adscripto, aquellas se acercan más a la experiencia de un sujeto ético-político, que integra un “colectivo en el que estamos todos inmersos”, como decía C en su participación como panelista. De tal modo, se considera que la dinámica en que se inscribe la criticidad es *vivencial*, alude a la esfera de la experiencia intersubjetiva concreta y concordante de la profesora y los estudiantes durante el transcurso de las clases. Y estas experiencias compartidas, o con-vividas, pueden conformar un espacio de libertad, con más razón si, como dice Foucault (2012), aunque la gente es conducida mediante ciertas prácticas institucionales que garantizan el gobierno del pueblo, en la actualidad los procedimientos de conducción están en crisis.

Si la profesora afirma que “La filosofía es un saber problemático. Un saber cuyo sentido es plantear problemas”, está mostrando que no se trata de un conocimiento que continúa la línea de la *conducción*, sino que convoca al sujeto a cuestionar, cuestionarse, desocultar e interpretar los modos

de dominación a los que puede estar sometido, porque aunque pueda padecerlos, quizás no los haya pensado antes. El núcleo de sentido está en la conexión pensamiento-experiencia-vida, porque para C: “La filosofía es un ir de camino, la filosofía es una experiencia que se vive, no solamente que se piensa, que se vive” (R2, 2014).

Potencial emancipador del enfoque problemático de la enseñanza

En sus reflexiones en torno a la vigencia de la necesidad de emancipación que la educación puede favorecer, Adorno (1998) denuncia la dificultad de mantener la voluntad de cambio de quienes intentan mover a las personas a la emancipación, puesto que siempre hay detractores de los cambios que, apelando a la fuerza de lo existente, los hacen aparecer como condenados a la impotencia.

Al respecto, la enseñanza problematizadora de C se erige como herramienta superadora de la parálisis impotente que el discurso negativizador, y por ende supresor del impulso de cambio, instala. La enseñanza crítica deja huellas en los estudiantes, contrarresta la impotencia del modelo “narcotizante” (como lo denomina C), porque repercute en las zonas de subjetivación. Como dice Giroux (2008), los alumnos deben ser considerados productores de conocimiento, ya que transforman y actúan sobre las ideas que asimilan críticamente. En este sentido, las palabras de un adscripto son elocuentes:

Cecilia te hace ver que el poder y el conflicto son conceptos que explican la historia de la filosofía en términos de dominación y hegemonía de ciertos sectores [...]. Bueno, es largo, viste las clases [...]. Lo mejor para nosotros es la formación crítica, porque va a ser lo que nos predispone a disputar el sentido del conocimiento filosófico (EA2, 2014).

Ya en la primera clase (R1), podía reconocerse la postura crítica de C, cuando iniciaba el encuentro de esta manera:

Les doy una bienvenida, que empieza siendo afectiva más que académica. Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos

en lo que es el vínculo con los sujetos; las universidades no escapan a esto, por lo tanto, el primer mimo es una cuestión afectiva, lo académico viene después. (R1, 2014)

C no desconoce los mecanismos de subjetivación que en las instituciones pueden despotenciar la acción transformadora del mundo y del *sí mismo* de los agentes. En la misma clase, luego de un relato con el cual se presenta a los alumnos, en el que expresa aspectos de su trayectoria académica, dice “No es que me haya dedicado solamente a ese último Foucault, que roza el mundo griego, sino que, en realidad, vuelvo a los griegos, con las herramientas teóricas de Foucault. ¿Eh? A mí me interesa pensar la política, me interesa pensar el poder”. (R1, 2014)

En tal sentido, cuando expresó que las universidades no escapan a la posibilidad de actuar como dispositivos perversos, queda claro que no habrá de reproducir lo que denuncia.

El posicionamiento divergente como recurso de la autoridad emancipatoria

En el estilo problemático de enseñanza de C pueden identificarse rasgos afines con núcleos tematizados por la pedagogía crítica, en lo que respecta al modo de entender el posicionamiento docente, porque, como dicen Giroux y McLaren (1998), en el marco de esta pedagogía el docente es visto como una “autoridad emancipatoria”, al ser portador de un conocimiento crítico, reglas y valores a través de los cuales articula y problematiza su relación con los estudiantes, con su materia y con la comunidad (p. 107).

Esta autoridad profesoral no se erige como poseedora de ‘la verdad’; por el contrario, asume que si bien no hay tantas verdades como sujetos, lo que sería incurrir en relativismo, reconoce que el saber, el poder y la verdad se entraman instalando regímenes de verdad a modo de construcciones epocales. A continuación, en uno de los frecuentes momentos en los que C se aleja de la bibliografía y articula perspectivas de otros filósofos con la propia, se advierte cómo despliega, exhibe e invita a una experiencia crítica. Un estudiante comenta el concepto aristotélico de *sustancia*, y C le dice:

Es cierto todo lo que dijiste de la convención, pero las cosas están siendo inventadas y reinventadas. Esa definición prolija y acabada de Aristóteles puede llegar a ser reconstruida; para eso hay que ver dónde nos situamos. Todas las preguntas que me hacen las contesto como puedo para las primeras clases. Sin embargo, te contesto. Tengo que hablar de Nietzsche. Para Nietzsche, esa definición estática, lo que decíamos de la *quididad* de una silla, esa esencialidad [...] por ejemplo [...] [C mueve enérgicamente una silla, de tal modo que hace ruidos]. Yo puedo hacer esto y esto y esto con la silla, y puede terminar siendo un instrumento musical. Ese saber de la silla [...] es una construcción. Los saberes son epocales. No es lo que dice Foucault, o lo que dice Nietzsche, o lo que dice Cecilia; los saberes son producidos epocalmente. ¿Entonces no hay verdades absolutas? A eso te lo contesto yo. No. ¿La verdad es subjetiva entonces? No. La verdad es una construcción epocal. ¿Se entiende? (R2, 2014).

Cuando la profesora afirma que la verdad no es lo que dice algún filósofo determinado, y agrega: “No es lo que Cecilia dice”, está habilitando a los estudiantes para que cuestionen todos los posicionamientos, y se expone deliberadamente a la crítica de lo que ella misma sostiene. Se trata de una autoridad emancipatoria, porque no pretende dominar el pensamiento de sus estudiantes ‘conduciéndolos’ para que piensen como ella.

Uno de los adscriptos entrevistados valora aspectos de la enseñanza de la profesora cuando expresa que “tiene mucha apertura hacia la participación de todos” (EA2, año), y cuando destaca su capacidad crítica: “Ella es crítica, en el sentido de que da los autores, aunque esté en desacuerdo con los planteos; lo dice y lo remarca y aporta en cada temática, los contrapone a otros” (EA2, 2014).

Otro adscripto elige el término *perspectiva* cuando, al ser entrevistado, caracteriza la enseñanza de C. En sus palabras: “Y la enseñanza de Cecilia [...] te digo así: *perspectiva*. Con eso quiero decir que la presentación de la docente se hace como una de las perspectivas posibles, pero no la única, sobre cualquier tema” (EA 3, 2014).

Este retazo narrativo revela la importancia que el adscripto atribuye a que la profesora, mediante su enseñanza, no pretenda arrogarse la capacidad de transmitir ‘la verdad’, sino que se constituye en emisora de un

discurso posible entre otros también posibles. Esta apreciación coincide con la postura de C de promover la reflexión de cada sujeto, que tiene la libertad de pensar diferente y coincidir o no con la visión que se desarrolla en la clase.

También los estudiantes reconocen la importancia de una enseñanza no dogmática, abierta a divergencias y otras posturas. Uno de ellos manifiesta en la encuesta: “En las clases se presenta la visión de la docente como *una* de las perspectivas posibles, pero no la única, sobre un tema dado” (las cursivas son del alumno) (EE 51- F1- 21, 2014).

Esto puede ser pensado en otro orden del discurso, vinculado al “postulado perspectivista” de Bruner (2012), que implica que no hay una sola forma correcta y única de construir el significado. En el marco de su concepción constructivista de la cultura, considera que esta se recrea constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes, de tal modo que es “un foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, 1988, p. 128). Si bien *problematizar* no es lo mismo que *negociar*, la crítica permite que los significados no se naturalicen y se recreen.

En cuanto al sentido de ofrecer la propia perspectiva, en disonancia con los autores que aborda, Litwin (2008) aporta elementos reflexivos para comprender la potencia de este posicionamiento. Al caracterizar una de las “configuraciones didácticas”, a la que denomina “secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición”, dice que

La clase de oposición da cuenta del pensamiento del docente en relación con teorías, modelos o marcos interpretativos; permite la transparencia en la clase, hace explícitos sus valores y creencias. Ayuda de esta manera a los estudiantes a generar una conciencia crítica. [...] la oposición no es dogmática sino problematizadora: la oposición en la buena enseñanza es crítica y analítica. Da cuenta del carácter político de la educación. Transparenta posiciones fuertes frente a determinados campos o temas. Es controvertida y polémica. Asume los riesgos de comprometerse (Litwin, 2008, p. 112).

Según los hallazgos de este estudio, ninguna clase de C en su totalidad podría corresponder a esta tipología, pero sí en cada una de las clases hay

más de un momento o segmento que podría interpretarse como ‘de oposición’, como se ha mostrado anteriormente.

En una clase, luego de responder a un alumno lo que Jaspers quiere significar cuando se refiere al sentido lato y al sentido estricto del filosofar, otro alumno pide la palabra, que le es concedida de inmediato por la profesora. El mismo alumno, luego de leer un fragmento de Agamben, pregunta si la capacidad de asombro sería condición suficiente para filosofar, y si el musulmán puede filosofar. C le dice:

Ahora trabajamos con tu intervención. Perfecto. [...] A ver. ¿Hay posibilidades de que todo hombre filosofe? Sí, en sentido amplio. [...] tal como la receta europea y etnocéntrica de cómo se filosofa, no sería filosofía en sentido estricto. ¿Por qué? Porque hay que abrir esa llave, hay que abrir esa otra cosa, hay que abrir ese plus; no alcanza solamente la capacidad de asombro, sino encauzarla en el marco de un saber sistemático. [...] eso podría tener matices [...] y entonces [...] si me instalo en el marco de la filosofía latinoamericana, por ejemplo, si yo entiendo y milito —por milito digo *intelectualmente*—, por la idea de que existe una filosofía latinoamericana, a lo mejor [...] tenemos que volver a sentarnos a dialogar sobre cómo son los criterios de sistematización, para que uno pueda decir: estoy filosofando. No es el caso de Jaspers, ¿eh? ¿Y quién dijo que esas sean las exigencias del pensar filosófico? ¿No se podrá filosofar desde otro lugar? Por ejemplo, en el marco de la filosofía latinoamericana (R2, 2014).

La profesora alude a “la receta europea y etnocéntrica de cómo se filosofa”, y la opone a un filosofar latinoamericano. Es una perspectiva crítica, la cual “supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses” (Sanjurjo, 2012, p. 35). Está teniendo en cuenta el contexto, el pensamiento, y está planteando el conflicto entre dos modos antagónicos de entender la filosofía. Se involucra al emplear la primera persona, abre la posibilidad de que los estudiantes se cuestionen el etnocentrismo y adviertan que existe la posibilidad de una “militancia intelectual”, concepto que abre el camino para pensar de otro modo, al cuestionar los criterios de sistematización.

Pero es la pregunta problematizadora “¿No se podrá filosofar desde otro lugar?” la que ha provocado, planteado un promontorio, arrojado algo hacia adelante, afectado y agujoneado la creencia en que se encontrarán respuestas acabadas en algún texto. Esto significa remover supuestos posibles en alumnos principiantes, involucrar su subjetividad en un colectivo situado e instalar una incomodidad que moviliza a involucrarse. La clase continúa así:

Bien. [...] ahora [...] la otra parte: ¿Puede el musulmán filosofar? Y entonces, todo lo que te expliqué del latinoamericano sirve para el musulmán. Si el musulmán [...]. Te lo voy a explicar desde un europeo [...]. Si el musulmán se aviene a entender la filosofía bajo los parámetros que el mundo occidental griego y cristiano le ha dado a la filosofía, el musulmán filosofará. De lo contrario hará otra cosa. Es el eterno tema de si hay filosofía en Oriente. ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Se está entendiendo el debate? ¿Está todo fenómeno? Muy bien. ¿Por qué? Más que pensarlo desde el lugar de las esperanzas, lo pienso desde los lugares políticos y del poder. Los sistemas de pensamiento son luchas por el poder y la impronta filosófica europea fue poderosa, triunfante, hegemónica. Hacer filosofía es hacer filosofía griega, es hacer filosofía europea, por lo tanto ahí, esas formas de la otredad, esas formas alternativas de pensamiento —el musulmán, el latinoamericano— quedan en otras posiciones. ¿Se entiende lo que digo? Bien (R2, 2014).

La noción de que “los sistemas de pensamiento son luchas por el poder” instala la posibilidad de criticar, desde nuestra situacionalidad, los mismos enfoques que la profesora estaba exponiendo. Ella introduce la cuestión del *poder* en un terreno que a los estudiantes podía parecerles neutral y abstracto. En este sentido se evidencia el contraste de la enseñanza de C con lo que la perspectiva decolonial denuncia como una *pedagogía dominadora*, que busca formar seres que no sean muy críticos y se sometan a propuestas generadas por las estructuras productivas y el sistema político, porque subsiste la colonialidad.

Si bien abordar contenidos básicos para estudiantes de primer año implica la lectura de textos europeos, la exhortación a la crítica está instalada.

C introduce el núcleo central del enfoque decolonial al hablar de “hegemonía” y “filosofía latinoamericana”, y decir: “lo pienso desde el lugar político y desde el poder”.

Los estudiantes no permanecen ajenos a los efectos transformadores que los afectan, valoran el posicionamiento problematizador. Uno de ellos expresa en la encuesta: “Las clases son didácticas, la profesora tiene mucha experiencia [...] y lleva a la práctica la teoría por medio del debate y la problematización” (EE1- F 1- 29, 2014). Pero la opinión de otro alumno sintetiza lo que hasta aquí hemos desarrollado: “La profesora trata de fomentar constantemente nuestro espíritu crítico” (EE 44- L5- 25, 2014).

A modo de conclusión

El enfoque de este trabajo ha sido el estilo didáctico problemático de una profesora memorable. Se han articulado los sentidos discursivos vertidos por ella en torno a la educación con el material recopilado tanto en la etapa investigativa —donde se asume el enfoque biográfico-narrativo— como en la etapa donde se incorporaron técnicas etnográficas de indagación.

Se ha mostrado la coherencia entre su perspectiva del *hecho educativo* y su *praxis* problematizadora. Su estilo de enseñanza involucra la práctica de la crítica en sus clases, lo cual se traduce en la explicitación de su propio posicionamiento ante las temáticas y en el recurrente alejamiento de enfoques tradicionales para abrir espacios de oposición. Así, al mostrar el conflicto entre posiciones posibles, fomenta en los estudiantes la apropiación de modos de pensar y de actuar que les permitan desafiar las estructuras establecidas. De tal modo, este estilo problemático abre espacios donde los sujetos experimentan la capacidad liberadora de la educación, porque libera su potencia de pensar-actuar.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.

- Colombani, C. (2014). La construcción del "entre" en el espacio educativo. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 137-144
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Fenstermacher G., y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Giroux, H., y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-24). Barcelona: Grao.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-61). Barcelona: Grao.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L., Sarasa, M., y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación* 2(3), 181-210.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: Un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 16(2), 32-42.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (s.f.). *Ordenanza del Consejo Superior N°230/00: Plan de Estudios del Profesorado en Filosofía*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/filosofia/planestfilo.htm>