

*Universidad Nacional  
de La Matanza*

*Escuela de Posgrado*

**Maestría en Gestión de la  
Educación Superior**

**2020**

**[ *Filosofía, Hermenéutica y  
mediaciones tecnológico-  
educativas en la Educación  
Superior* ]**

**TESISTA: SILVINA MARIANA LO RE**

**Director de tesis: Dr. Ricardo Etchegaray**

## **Agradecimientos/Reconocimientos**

Reconocer es una forma de abrir camino al conocimiento, a la vez que una manera de valorar, desde una ética de la gratitud, la posibilidad de ser-con-otro/s, de ser-en-el-mundo.

Hoy reconozco a esos otros que desde un vínculo amoroso con la vida, me han impulsado a llegar hasta aquí.

Gracias al filósofo de mi vida y gran maestro, mi hijo Salvador. Gracias por impulsarme a deconstruir aquellas certezas que creía constitutivas, por tu contención y por permitirme crecer emocional y espiritualmente. Te amo de corazón a corazón.

Gracias a mi padre y a mi madre por sentar las bases de mis valores y darme herramientas para enfrentar molinos de viento. Gracias por fortalecer mi espíritu de lucha.

Gracias a mi hermana Florencia por nutrirme con su mirada de la libertad de la que siempre aprendo.

Gracias a Hugo, mi compañero de camino en este tramo de la vida, por este sentir/pensar/actuar desde un aquí y ahora amoroso y desde una ética amatoria de cuidado de si y cuidado del otro.

Gracias a mis amigos del alma y hermanos de la vida Clara Razu, Graciela Cohen, Enrique Merelli.

Por último un agradecimiento especial a mis maestros Oscar Magarola y Ricardo Etchegaray quienes han inspirado mi pasión por la docencia.



***Filosofar es un mirar-se más allá del muro, incluso cuando el muro se presenta como la verdad.***

---

## **Título: Filosofía, Hermenéutica y mediaciones tecnológico-educativas en la Educación Superior**

---

**Tema:** La enseñanza de la filosofía en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el contexto de la Educación Superior.

### **Introducción**

El presente trabajo de investigación constituye un desafío a la vez que una invitación a la reflexión sobre las mediaciones tecnológicas en el ámbito educativo de la educación superior, en lo que concierne a la enseñanza/aprendizaje de contenidos filosóficos. Se abordan dos factores que inciden en las prácticas educativas relacionada con la Filosofía y las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Por un lado, cuestiones del orden de lo metodológico (didáctico y pedagógico) y por el otro cuestiones del orden de lo epistemológico. Estas últimas enfocadas desde los aportes del paradigma hermenéutico todo ello en el marco de los cambios socioculturales que inciden en la sociedad del conocimiento y específicamente en la Educación Superior.

Se organiza la investigación en tres ejes vertebradores:

- **EJE DE CONTEXTUALIZACIÓN REGIONAL Y REFLEXIONES CONCEPTUALES GENERALES.** Se abordan en este eje los siguientes temas: El papel de la tecnología respecto de los requerimientos actuales a la Educación superior, calidad, pertinencia, equidad y cooperación. Precisiones conceptuales respecto de la noción de mediación tecnológica y Educación a Distancia. Educación Superior a Distancia en Argentina (estado de la cuestión). Virtualización de la Educación Superior. Tecnología y Educación: tensiones entre la tecnofobia y la tecnofilia. La sociedad del conocimiento. Sociedad del aprendizaje. Normativas y resoluciones legales respecto a la Educación a Distancia en Argentina. Relación Estado/Derecho/Educación Superior/Género.
- **EJE EPISTEMOLÓGICO:** dentro de este eje se desarrollan los aportes del marco filosófico donde la hermenéutica (arte de interpretar los textos) se constituye en una herramienta fundamental para comprender la estructuración del discurso filosófico

dentro de entornos de aprendizaje mediados por las tecnologías de la información y comunicación. Escritura y lectura en la universidad. Alfabetización académica.

- **EJE METODOLÓGICO (DIDÁCTICO/PEDAGÓGICO):** en este apartado se analiza desde qué concepción o teoría pedagógica/didáctica realizamos la mirada de la enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas en los entornos mediados por las TIC, pero también las específicas de la enseñanza filosófica.

### **Planteo del problema:**

*¿Cuáles son las condiciones epistemológicas y metodológicas de posibilidad de la enseñanza de contenidos del campo de la filosofía en el contexto de aplicación de las herramientas propias de la educación superior mediadas tecnológicamente, específicamente en la educación a distancia (EaD).?*

### **Objetivos generales**

#### **Objetivos de la investigación:**

- Comprender las **condiciones epistemológicas y metodológicas** de posibilidad de *la **enseñanza de contenidos del campo de la filosofía** en el contexto de aplicación de las herramientas propias de la **educación mediada tecnológicamente**, específicamente en la **educación a distancia (EaD)**, en el contexto de la **Educación Superior**.*

#### **Objetivos específicos:**

- Describir los desafíos de la Educación Superior respecto a la enseñanza mediada por las TIC, específicamente en la educación a distancia (EaD).
- Explicar las perspectivas teórico/metodológicas de la enseñanza de la filosofía.
- Caracterizar los marcos epistemológicos de la hermenéutica en relación a la enseñanza de la filosofía en entornos mediados por las TIC.
- Analizar los desarrollos del campo de la didáctica en relación a los entornos de enseñanza mediados por las TIC.
- Describir los modelos pedagógicos con implicancias en la educación a distancia.
- Promover un marco pedagógico, didáctico y epistemológico que se conforme como un posible modelo de enseñanza superior de contenidos filosóficos en entornos mediados por las TIC.

### **Hipótesis sustantiva:**

- Las didácticas propias de la educación a distancia deben ser estratégicamente articuladas con las formas de la didáctica filosófica a fin de generar un aprendizaje significativo en los entornos de educación mediados por las TIC en el contexto de la Educación Superior.

### **Hipótesis auxiliares:**

- Los aportes de la hermenéutica constituyen un marco epistemológico indispensable para generar espacios de enseñanza del campo de la filosofía en entornos mediados por las TIC.
- La polisemia de los contenidos filosóficos no puede ser reducida como la de los conceptos objetivos y por tanto se requiere de los aportes de la hermenéutica para soslayar los obstáculos que esto genera en el proceso de enseñanza aprendizaje en los entornos de la educación a distancia.

## Marco Metodológico

*"Como todo el mundo, solo tengo a mi servicio tres medios para evaluar la existencia humana: el estudio de mí mismo, que es lo más difícil y peligroso, pero también el más fecundo de los métodos; la observación de los hombres, que logran casi siempre ocultarnos sus secretos o hacernos creer que los tienen; y los libros, con los errores particulares de perspectiva que nacen entre sus líneas." Marguerite Yourcenar, Memorias de Adriano.*

En la estructura epistemológica y metodológica de esta investigación, se contemplan los aportes de los modelos hermenéuticos y su interpretación histórica de los significados. Si bien es sabido que la hermenéutica abarca una diversidad de modelos interpretativos, se adhiere con aquellos provenientes principalmente de las aportaciones de Gadamer y la propuesta metodológica de Paul Ricoeur, quien concibe a las Ciencias Sociales como la ciencia de los signos y a la hermenéutica como un "ejercicio de mediación" y como el "arte de interpretación" de los documentos escritos de la cultura. Así Ricoeur nos propone organizar el análisis de la problemática de la textualidad en cinco temas (para esta investigación textualidad en entornos mediados por las TIC):

*..." El texto es para mí mucho más que un caso particular de comunicación interhumana, es el paradigma de distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y para la distancia. (...) Propongo organizar esta problemática en cinco temas: 1) la realización del lenguaje como discurso, 2) la realización del discurso como obra estructurada, 3) la realización del habla y de la escritura en el discurso, 4) la obra discursiva como proyección de un mundo y 5) el discurso y la obra discursiva como mediación de la comprensión de uno mismo..."<sup>1</sup>*

Los temas mencionados son tomados en conjunto, como rasgos que constituyen los criterios de textualidad necesario para repensar la enseñanza en entornos mediados por las TIC, especialmente los no presenciales.

Es por esto, que partiendo de esta problemática de la textualidad, relacionado con el supuesto de Gadamer respecto a la enseñanza que sostiene que: *"... La educación es educarse. (...) En efecto educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona*

---

<sup>1</sup> Ricoeur P.,(2001) *"Del texto a la acción"*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. Pág. 96.

*humana. Pero no se trata de un individualismo, sino a la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que no están con nosotros..."*<sup>2</sup>.

Se intenta deconstruir los aportes del paradigma hermenéutico tomando como referente a sus principales representantes a fin de comprender cómo sus argumentaciones sobre el lenguaje, el discurso, la noción de relato, enseñanza, distanciamiento, relación comprensión /explicación; pueden incidir en la interpretación de los procesos de enseñanza filosófica mediados por las TIC.

Al ser ésta una **investigación de tipo teórico**, el referente empírico o **base empírica** son los **textos**<sup>3</sup> y las **unidades de análisis** las categorías conceptuales derivadas del sistema de hipótesis.

Las **categorías** son seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios:

**Pertinencia:** ya que son relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas respecto al sistema de hipótesis.

**Se establecen a Priori:** debido a que son producto de las fuentes bibliográficas del marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones u objetivos que las guían y las categorías ya utilizadas en otras investigaciones o estudios relacionados a la cuestión a analizar.

**Validez semántica:** dada cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en colocar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Esto quiere decir que tales personas le asignan a las unidades el mismo significado.

La arbitrariedad de dichos recortes queda justificada pragmáticamente en pos de la confiabilidad de este estudio.

Las **variables nominales (categorías conceptuales)**son:



### **Educación superior:**

---

<sup>2</sup> Gadamer H., (2011) *Educación es Educarse*" en Revista de Santander. Edición 6. Año 2011. Pág. 90. Publicada originalmente en alemán con un comentario de Ulrich Gebhard.

<sup>3</sup> "... Lo que se debe comprender en un relato, no es primeramente, al que habla detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, la cosa del texto, a saber la especie de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto..." En *Hermenéutica y Acción* de P. Ricoeur.(1988) Editorial Docencia. Bs. As. Pág. 81.



**Dimensión: Sistema Universitario. Indicadores:** Educación superior y sociedad del conocimiento/sociedad del aprendizaje. Educación a distancia y virtualización de la universidad. Educación a distancia en el Sistema Universitario Argentino. Marcos normativos regulatorios. Mediaciones tecnológicas. Política Universitaria. Política educativa en Filosofía. Educación Superior como Derecho. Enseñanza de la filosofía como derecho. Enseñanza filosófica y género.



### **Condiciones epistemológicas:**

- **Dimensión: paradigma Hermenéutico** (autores varios) - **Indicadores:** metáfora y discurso filosófico, conceptos objetivos Vs nociones reflexivas, polisemia, texto, relación entre habla y escritura, distanciamiento, discurso (dialéctica entre acontecimiento y sentido), relación comprensión y explicación. Escritura y lectura en la universidad (Alfabetización académica).



### **Condiciones metodológicas.**

### **Dimensiones :**

- **Pedagógica** - **Indicadores:** Pedagogía constructivista, relación profesor /alumno. Modelos pedagógicos de la educación a distancia.

- **Didáctica (general)** - **Indicadores:** modelos didácticos (Caracterización), Estrategias didácticas (clasificación), Factores de la enseñanza/aprendizaje, relación programa, aprendizaje, evaluación. Modelos de evaluación



### **Enseñanza de la filosofía.**

**Dimensión: didáctica de la filosofía** - **Indicadores:** Métodos de enseñanza de la filosofía. Modalidades de la enseñanza. El procedimiento didáctico. Tipos de exposición discursiva (Clase). Relación programa/ aprendizaje/ evaluación. Pedagogía del concepto. Enseñaje filosófico. Modelos de evaluación. Evaluación de contenidos filosóficos. Competencias filosóficas.



### **Educación mediada tecnológicamente (EaD)**

### **Dimensión:**

-**Condiciones de posibilidad técnica de la Educación a distancia** - **Indicadores:** tecnologías disponibles. Características herramientas tecnológicas. Disponibilidad de acceso a campus educativos institucionales. Tipos de comunicación (Sincrónica/Asincrónica). Tipos de materiales (archivos) susceptibles de ser cargados en los sistemas informáticos. Diseños. Contextos.

**-Condiciones de posibilidad formativa de los actores - Indicadores:** Recursos humanos involucrados. Grado de capacitación de los recursos humanos involucrados. Grado predisposición de incorporarse a proyectos de educación mediada por las Tic. Habilidades de trabajo interdisciplinario. Competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Competencias docentes.

Dado que los **datos empíricos se manifiestan a partir de textos**, se presentan como indispensable en el **análisis cualitativo de contenido**; la necesidad de seleccionar la información en función de hacerla abarcable y manejable al investigador.

El **procedimiento de reducción de datos** consiste en las acciones racionales de categorización; identificando y diferenciando unidades de significado. También, la reducción de datos supone seleccionar parte del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos.

El **proceso de categorización** implica varias fases:

- a) separación de unidades;
- b) identificación y clasificación de unidades;
- c) síntesis y agrupamiento.

En la selección de categorías que citamos precedentemente, la segmentación en elementos singulares se realiza bajo criterios temático, espaciales.


Una de las **estrategias metodológicas** que se llevan a cabo consiste en cruzar las cinco variables centrales derivadas de la hipótesis principal; intentando localizar los puntos de intersección entre dichos procesos planteados aquí como categorías conceptuales. Previo a este paso se realiza una restricción (caracterización) del campo semántico de cada concepto/categoría. Para esta caracterización se clasifican los textos en base los siguientes criterios:


Para la caracterización se **clasifican los textos** en:

Tipología de textos	Finalidad	Algunos ejemplos
<b>Descriptivos</b>	Presentan características, de seres,	Sistematizaciones de prácticas o experiencias de enseñanza aprendizaje mediadas tecnológicamente. Informes de situación.

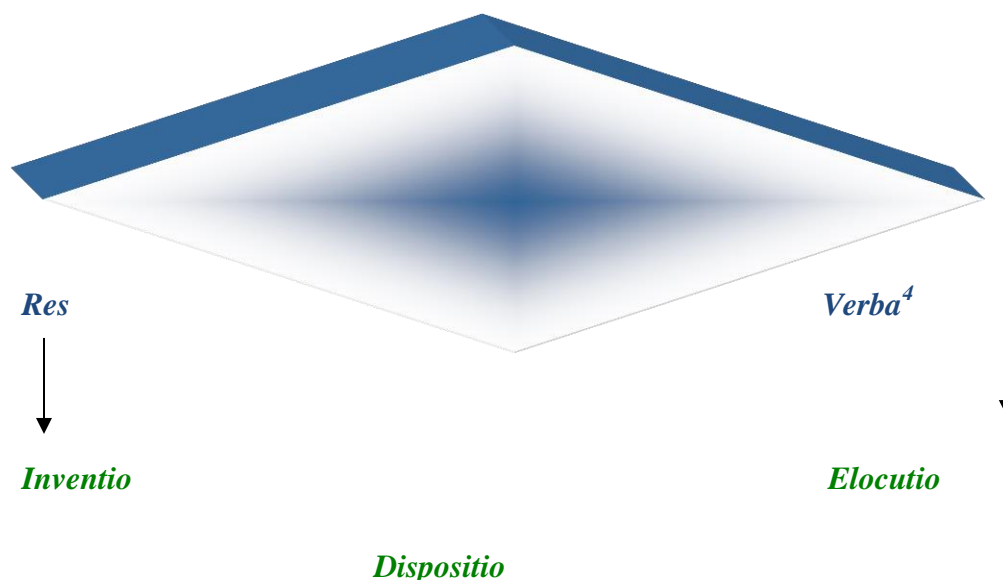
	objetos, lugares.	
<b>Argumentativos</b>	Defender algo, rebatir algo, ambas o analizar un tema tomando una postura.	Artículos de opinión, ensayos, análisis comparativos, tesis, investigaciones académicas. Valoraciones.
<b>Expositivos</b>	Desarrollan un tema o explican un concepto.	Artículos divulgativos, conferencias, ponencias, papers. Informes de organismos internacionales
<b>Dialogados</b>	Intercambio de información en interlocutores.	Entrevistas, conversaciones.

Dentro de **las técnicas teóricas** a utilizadas pueden citarse las siguientes:

 **Técnicas analíticas:** como las de análisis conceptual en la que el objeto son textos y/o conceptos.

 **Técnicas argumentales:** como la *Tejné Rhetoriké*, con sus tres operaciones más importantes: *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*. Dicha técnica está destinada a la validación de los juicios.

## Tejné Rhetoriké



Fuente: Barthes R. " *Investigaciones Retóricas I*". Bs. As. Tiempo Contemporáneo. 1974

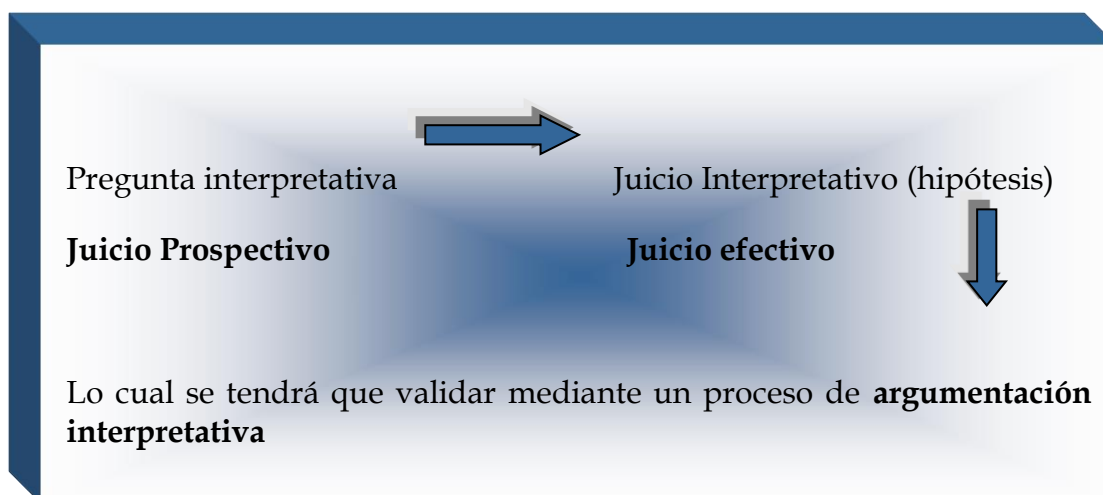
Si bien la **Tejné Rethoriké** comprende cinco operaciones principales se reconoce la importancia fundamental de las tres primeras, a saber:

<b>1.Inventio:</b>	<i>Invenire quid dicas</i>	Encontrar qué decir
<b>2.Dispositio</b>	Inventa disponere	Ordenar lo que se ha encontrado
<b>3.Elocutio</b>	Ornare verbis	Agregar el adorno de las palabras, de las figuras.

Con respecto a los pasos requeridos dentro del proceso de interpretación del acto hermenéutico, se ha seguido la siguiente lógica:

---

<sup>4</sup> ..."1)INVENTIO, 2)DISPOSITIO, ELOCUTIO. Precisemos, sin embargo, que entre el concepto de *tejné* y estos tres puntos de partida, se interpone aún un espacio: el de los materiales "substanciales" del discurso: RES y VERBA. (...) *Res*, dice Quintiliano, son *quae significantur*, y *Verba quae significant*; en suma, a nivel del discurso, los significados y los significantes...." Barthes R.(1974)" *Investigaciones Retóricas I*". Bs. As. Tiempo Contemporáneo. Pág., 43.



Retomando la propuesta metodológica de Ricoeur<sup>5</sup>, con la que se adhiere en el marco de esta investigación, ésta adquiere la estructura proveniente de una dialéctica entre **comprensión y explicación** (*Verstehen y Erklären*), que se define por dos tipos de movimientos que conforman el llamado "**Círculo Hermenéutico**":<sup>6</sup>



#### **Primer movimiento:**

El autor parte de la premisa que ante la imposibilidad de "revivir" empáticamente el sentido, la manera de reconstruirlo críticamente es mediante la interpretación. Así al intentar interpretar un texto, ésta se convierte en una tarea imposible, sino lo hacemos desde una **perspectiva** determinada que se presenta como una conjetura para su sentido, en este caso retomamos la perspectiva de Ricoeur:

*..." El texto como un todo, y como una totalidad singular, se puede comparar con un objeto que puede ser visto desde distintos lados, pero nunca desde todos los lados a la vez... "*<sup>7</sup>

*..." Al igual que un cubo, o un volumen en el espacio, el texto presenta un relieve. Sus distintos temas no están todos a la misma altura. En consecuencia, la reconstrucción del todo presenta un aspecto perspectivista similar al de la percepción. (...). En el acto de lectura está implícito un tipo específico de parcialidad y esta parcialidad confirma el carácter conjetural de la interpretación... "*<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Desarrollada en su obra: "*Hermenéutica y Acción*". Cap. III. Editorial Docencia. Bs. As. 1988.

<sup>6</sup> Ricoeur P.,(2001) "*Del texto a la acción*". Fondo de Cultura Económica. Bs. As. Pág. 195.

<sup>7</sup> Ricoeur P.,(1995) "*La explicación y la comprensión. En Teoría de la Interpretación*". Siglo XXI. México. Pág. 89.

<sup>8</sup> Ricoeur P.,(1998) "*En Hermenéutica y Acción*". Editorial Docencia. Bs. As. Pág. 63.

La **conjetura** que guía la interpretación es **validada** de acuerdo con procesos de **justificación argumentativa** y aunque ontológicamente es imposible emitir un juicio definitivo, sí se puede admitir cierto grado de **probabilidad** de la interpretación-sentido.

Si bien, como sostiene E. D. Hirsch, no existen reglas para producir conjeturas adecuadas, sí hay métodos para validar conjeturas. Estos están organizados de acuerdo a una lógica de **probabilidad cualitativa y no de comprobación empírica cuantitativa**.

Siguiendo la propuesta del autor, en este movimiento, la comprensión estaría dada por el "acto de conjeturar sentido" y la explicación por el proceso de validación por el cual se restringen las posibles interpretaciones.

La producción de conocimiento a partir de este encuadre epistemológico y metodológico presupone la **premisa rectora** que:

*Los enunciados teóricos no son ni verdaderos ni falsos, ya que los criterios de validez de los mismos recaen principalmente en su posibilidad de fundamentación y argumentación. (Validez semántica<sup>9</sup>)*



### **Segundo movimiento:**

Ricoeur plantea que existen dos formas de aproximación a un texto:

- Considerarlo como un objeto dado, ó
- Apropiarse del mundo que el texto muestra y/o construye.

El primer tipo de acercamiento nos remite a los análisis de carácter estructural guiados por los procedimientos explicativos de la semiología, como en el caso de la Antropología estructural de Levi Strauss. Desde la perspectiva de nuestro autor esta forma de explicación no aporta nada sobre el sentido del texto.

En el segundo caso la explicación constituye una interpretación más profunda y crítica, que deberá ser complementada con una comprensión del conjunto de significaciones posibles.

---

<sup>9</sup> Nota: La validez semántica se logra cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en colocar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Esto quiere decir que tales personas le asignan a las unidades el mismo significado.

La propuesta metodológica de Ricoeur se considera la más pertinente en el contexto de la presente investigación ya que la misma permite actuar como factor correctivo de las posibles desviaciones subjetivas del intérprete/investigador. Desviaciones que parecieran potenciarse en la medida que los marcos interpretativos son de carácter polisémicos y oscilan permanentemente entre la huida de ser considerados conceptos objetivos y la inconmensurable expansión de los mismos desde una reflexión filosófica.

Pensar desde la perspectiva de Ricoeur, implica adentrarse en un laberinto sin el *Hilo de Ariadna*<sup>10</sup> que nos permita regresar a los orígenes, simplemente porque el origen se diluye en una ficción.

Al respecto Klossowski sostiene que:

*..." no hay original, el modelo de la copia es ya una copia, la copia es una copia de la copia; no hay más máscara hipócrita porque el rostro que encubre la máscara es ya una máscara, toda máscara es sólo la máscara de otra; no hay un hecho sólo interpretaciones, cada interpretación es la interpretación de una interpretación anterior; no hay sentido propio de la palabra, sólo sentidos figurados, los conceptos son sólo metáforas disfrazadas; no hay versión auténtica del texto, sólo traducciones; no hay verdad, sólo pastiches y parodias. Y así hasta el infinito..."*<sup>11</sup>

La propuesta epistemológica y metodológica que aquí se presenta intenta desarrollar una hermenéutica basada en un relativismo restringido, entendido como aquel que se mantiene en un estado de variabilidad significativa que la imposibilita reducirse a la univocidad de los planteos positivistas (restricción al máximo de la polisemia), de la misma forma que a disolverse en la equívocidad de la hermenéutica romántica.

---

<sup>10</sup> Se hace referencia aquí al Mito de Ariadna, analizado por F. Nietzsche y retomado por Deleuze en su Artículo "El misterio de Ariadna" aparecido en Magazine Littéraire, N° 298, año 1992.

<sup>11</sup> Klossowski P., (1995) "Nietzsche y el círculo vicioso". Editorial Altamira. Bs. As. S/P.

---

# **ANÁLISIS INTERPRETATIVO**

---



---

**PRIMERA PARTE**

**EJE DE CONTEXTUALIZACION**

**EPOCAL Y REFLEXIONES**

**GENERALES SOBRE LA**

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA**

**ENSEÑANZA FILOSÓFICA**

---

# Capítulo 1

**Educación superior, mediaciones tecnológicas, sociedades del  
conocimiento y educación a distancia**

## **Educación Superior: de las Sociedades del Conocimiento a las Sociedades de Aprendizaje**

A lo largo de la presente investigación se insiste sobre la importancia de reflexionar en torno a los cambios paradigmáticos que implica la incorporación de las TIC en los ámbitos de enseñanza y más precisamente en el contexto de la Educación Superior Universitaria. Así mismo las transformaciones en el sistema educativo a nivel global, respecto de las prácticas educativas pueden definirse en tres categorías de integración tecnológica<sup>12</sup>:

- *Enfoque instrumental*: hace referencia a los recursos y apoyos técnicos disponibles.
- *Perspectiva metodológica*: que contempla la planificación y diseño de las acción educativa con incorporación de TIC:
- *Enfoque contextual*: contempla los principios pedagógicos que sustentan las prácticas y proyectos educativos en el contexto de la Sociedad del Conocimiento.

Si bien estas tres categorías de integración se abordan en este trabajo de manera detallada en cada capítulo; nos interesa en esta instancia caracterizar el eje contextual al que se ha denominado como Sociedad del Conocimiento.

Al decir de Cesar Peón<sup>13</sup>, a partir de la segunda mitad del siglo. XX, está universalmente legitimado el reconocimiento de la existencia de un nuevo tipo de sociedad cuya economía se centra en los flujos de capitales tanto como en el valor de los conocimientos teóricos y aplicados, a la cual se la denomina Sociedad del Conocimiento. Aunque es de destacar la falta de consenso para determinar los alcances de esta noción.

*...”A saber: No hay acuerdo amplio respecto de los alcances de las nociones de sociedad del conocimiento, tipo de conocimiento, papel social del conocimiento, valor y forma del conocimiento. Carecemos de nociones precisas acerca de cómo se valoriza y reproduce socialmente el conocimiento y qué entendemos por innovación cuando nos referimos a los conocimientos aplicados bajo la forma de artefactos tecnológicos y*

---

<sup>12</sup> Véase Berrocoso J. (coord), (2011) “*Docentes E . Competentes. Buenas Prácticas educativas con TIC*”. Editorial Octaedro. Barcelona.

<sup>13</sup> Nota Ver Peón C., (2012) “*Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento*”. Material de cátedra de la Asignatura Historia de la Educación Superior. Maestría en Educación Superior. Escuela de Posgrado de la UNLaM.

*desconocemos cuál debe ser el papel de las instituciones que, como las universidades, están especializadas en la manipulación del conocimiento avanzado.*<sup>14</sup>

*Sobre los alcances de las nociones de sociedad, economía y forma del conocimiento disponemos de una bibliografía amplia pero de despareja calidad en cuanto a la precisión conceptual. En general el tono de los trabajos es más periodístico que científico y se articula sólidamente con las tradiciones teóricas y filosóficas que han abordado el tema del conocimiento institucionalizado y su relación con los intelectuales... ”*<sup>15</sup>

Por otra parte, las transformaciones en el sistema educativo se generan en el marco una crisis estructural, que al decir de Tedesco, tiene como característica distintiva las dificultades de las instituciones para cumplir su función:

- Crisis del Estado, en referencia a su función de cohesión social
- Crisis del trabajo: como relación entre economía y sociedad.
- Crisis del sujeto: en cuanto a los modos en los que se construyen las identidades individuales y colectivas.

Y con estas crisis, se visualizan nuevas formas de representación política, y de organización social y económica.

El consenso intelectual reconoce al conocimiento y la información como recursos clave del desarrollo social pero sin perder de vista su papel en las relaciones de fuerza del ejercicio del poder en la sociedad. Por otra parte, la falta de democratización del mismo y sus beneficios son evidencias claras que destruyen los argumentos más optimistas al respecto. Sobre todo en sociedades como las nuestras, con altos niveles de desigualdad social y exclusión social, acompañado de teorías justificadoras que tienden a basar la existencia de estos problemas sociales en las condiciones naturales o en la responsabilidad individual (la teoría de la meritocracia por ejemplo).

---

<sup>14</sup> La idea de “manipulación del conocimiento” está tomada de Burton Clark, (1991) “*El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica*”. Editorial Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana, Sede Azcapotzalco, México.

“Manipulación” en tal contexto teórico tiene connotaciones positivas y remite a los procesos y prácticas de conservación, depuración, transmisión y acrecentamiento del conocimiento que históricamente institucionalizaron las academias, los centros de estudio, las agencias de investigación y, especialmente, las universidades.

<sup>15</sup> Peón C., (2012) “*Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento*”. Material de cátedra de la Asignatura Historia de la Educación Superior. Maestría en Educación Superior. Escuela de Posgrado de la UNLaM. Pág. 17.

Retomando la cuestión de análisis, en un informe de la Unesco, los especialistas diferencian la noción de la sociedad de la información respecto de la sociedad del conocimiento:

*... "La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo "listo para su uso" que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno..."<sup>16</sup>*

En dicho documento se plantea como interrogante la hegemonía del modelo técnico y científico como definición excluyente de conocimiento legítimo y productivo; al igual que se indica la necesidad de cuestionar las desigualdades de acceso al conocimiento y sus obstáculos a nivel local y mundial. De alguna manera este primer informe de la UNESCO, propone un planteo ético a la cuestión de las consecuencias negativas que los desequilibrios de poder/conocimiento generan en el tejido social. Siempre insistiendo sobre la idea de no igualar los términos de información y conocimiento, aunque destaca el papel de los flujos de información y la revolución generada por los desarrollos de las nuevas tecnologías, como factor indispensable para el desarrollo de las auténticas sociedades del conocimiento.

Desde la perspectiva del informe, la información es en potencia mercancía que se compra y se vende y que por sí misma no crea sentido (argumento cuestionable), a diferencia del conocimiento que pertenece a cualquier mente razonable y que implica el desarrollo de un espíritu crítico y las capacidades cognitivas para determinar el carácter útil o no de una información. Aunque señala que los conocimientos "útiles" no son necesariamente los que tienen valor en la economía del conocimiento.

La economía del conocimiento se entiende como una etapa específica del desarrollo capitalista, que sucede a la fase de acumulación de capital físico. Algo sobre lo cual ya habría alertado Marx, al referirse al conocimiento sustituyendo la fuerza de trabajo y a la riqueza como cada vez más dependiente de la ciencia y del progreso tecnológico.

---

<sup>16</sup> Informe Mundial de la UNESCO.(2005). "Hacia las sociedades del conocimiento". Ediciones UNESCO. Pág. 5.

Actividades “inmateriales” como la investigación, la educación y los servicios se posicionan cada vez más en la economía mundial. Da cuenta de ello, la proporción del PBI que los países destinan a las mismas transformando la antigua noción de gasto en inversión a largo plazo.

Hutchins y Torsten (1968) desarrollan otro concepto que parece aparejado al de sociedad del conocimiento, y este es las “sociedades del aprendizaje” (learning society). En ellas, la adquisición de conocimiento no está necesariamente confinada a las instituciones educativas (en tanto espacio cerrado), ni a un tiempo determinado.

*...”En 1996, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se destacaba hasta qué punto las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir a una actualización permanente de las competencias personales y profesionales. En un momento en que las mutaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos y cobran una importancia creciente el “aprender haciendo” (learning by doing) y la capacidad para innovar, la dinámica cognitiva de nuestras sociedades se ha convertido en una cuestión crucial. El modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores y ha penetrado en todos los poros de la vida económica y social.”<sup>17</sup>*

Esta noción invita a reflexionar críticamente sobre el modo en la que los aprendizajes continuos impactan en los mundos de vida, en las formas de estructuración de la organización del tiempo, el trabajo y por tanto, en las instituciones educativas.

En este sentido “aprender a aprender” se torna en el eje que estructura las prácticas de aprendizaje y los proyectos en torno a las propuestas de las Instituciones Educativas de la Educación Superior a fin de estar a la altura de las demandas de estas sociedades complejas

De este modo las Universidades pasan a desempeñar un papel fundamental, a la vez que se ven demandadas a modificar los esquemas tradicionales de producción, aplicación y transferencia de los conocimientos. La masificación de la enseñanza superior, sin dudas está en dirección a cumplir con estas demandas y transformaciones, además de ser un compromiso ético en torno a la disminución de las desigualdades sociales producto de la brecha de acceso diferenciado a los recursos.

Las demandas mencionadas características de las sociedades de aprendizaje son:

---

<sup>17</sup> UNESCO. (2005). Op. Cit. Pág. 61

- Cultura de innovación permanente.
- Flujos rápidos de información.
- Valorización del conocimiento.
- Generalización del aprendizaje en todos los niveles de la sociedad.
- Carácter cooperativo y multidimensional de los procesos de aprendizaje.
- Demanda permanente de conocimientos.
- Diversidad del aprendizaje.
- Mecanismos de aprendizaje flexibles.
- Reconocimiento de nuevas formas de inteligencia.
- Reflexión sobre las nuevas formas de evaluación del conocimiento.
- Disponibilidad de acceso democratizado de los conocimientos.
- La educación superior como derecho Humano fundamental.
- La gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles.
- Reforma de las instituciones educativas en general y de la Universidad en particular.
- Formación permanente de los cuadros docentes.
- Educación de calidad.
- Universalización del derecho a la Educación Superior.
- Superación de los obstáculos geográficos por medio de la generación de propuestas de educación a distancia y de creación de universidades locales o centros de apoyo.
- Alfabetización académica y alfabetización digital.
- Inversión política en investigación e innovación.

En esta misma línea y tal como se destacara en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en 1998, la pertinencia de la Educación Superior significa tener en cuenta:

### *La pertinencia de la enseñanza superior*

...”– **las políticas:** la enseñanza superior no desempeña su papel cuando descuida sus funciones de vigilancia y alerta, y cuando no analiza los problemas importantes de la sociedad;

– **el mundo laboral:** es imperativo que la enseñanza superior se adapte a las mutaciones del mundo laboral, sin que pierda su identidad propia y abandone sus prioridades relativas a las necesidades a largo plazo de la sociedad

;- **los demás niveles del sistema educativo:** la formación inicial de docentes y de muchos trabajadores sociales incumbe, salvo raras excepciones, a la enseñanza superior; entre las prioridades de la investigación universitaria deben figurar también el análisis y la evaluación de los distintos niveles del sistema educativo, en estrecha relación con el mundo laboral –sin que ello suponga subordinarse a éste– y con un auténtico proyecto de sociedad;

– **la(s) cultura(s):** la cultura no es algo que venga dado, sino que se construye en el espacio y en el tiempo; la enseñanza superior contribuye a construir la cultura en su dimensión universal y para ello debe tener en cuenta la diversidad de las culturas;

– **todos los grupos de personas sin excepción:** se deben aplicar estrategias adecuadas para aumentar la participación de los grupos desfavorecidos, en especial las mujeres;

– **la educación a lo largo de toda la vida:** la promoción de una educación a lo largo de toda la vida exige una mayor flexibilidad y más diversificación de los dispositivos de formación en la enseñanza superior;

– **los estudiantes y profesores:** las instituciones de enseñanza superior se deben concebir y administrar no como meros centros de formación, sino como ámbitos educativos en los que se efectúe una mejor gestión de las carreras profesionales de los docentes y se obtenga una participación activa de los estudiantes, tanto en las actividades docentes como en la gestión y la vida de las instituciones. Si cumple todas estas condiciones, la enseñanza superior podrá contribuir realmente a la difusión generalizada del conocimiento.

Fuente: Informe Mundial de la UNESCO.(2005). “Hacia las sociedades del conocimiento”. Ediciones UNESCO. Pág. 105.

Por su parte, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018)<sup>18</sup>, en su carta de Declaración<sup>19</sup> y en su Plan de Acción 2018-2028, ratifica el hecho de considerar como postulados fundamental de la Educación Superior como Derecho Humano Universal y como un bien público, y por tanto un deber de los Estados en concordancia con los lineamientos definidos por la UNESCO para la organización del Marco de Acción Educación 2030.

<sup>18</sup> La III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018) fue celebrada el 11 y el 15 de junio de 2018 junto al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina.

<sup>19</sup> La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008.



## El Plan de Acción CRES 2018

### Contextos en los que se fundamenta

**Mundial:** Una visión humanista de la educación superior como motor principal de desarrollo humano, que transforme la vida de las personas hacia la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, de acuerdo con el Foro Mundial sobre la Educación 2015 -Declaración de Incheon (mayo, 2015), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (septiembre, 2015) y el Marco de Acción- ODS4-Agenda Educación 2030 de la UNESCO (diciembre, 2015).

**Regional:** La educación superior de América Latina y el Caribe frente al desafío de transformación y avance democrático de nuestras sociedades, encuentra su espacio en una región caracterizada por inequidades sociales, crisis de la institucionalidad que le replantean nuevas responsabilidades políticas declara a la sociedad.

**Institucional:** Los sistemas e instituciones de educación superior son un bien social estratégico, plural, basados en la autonomía, la calidad, la inclusión, la diversidad cultural, los derechos humanos y la justicia social, de acuerdo con los postulados de la CRES 2018.

Fuente: Plan de Acción 2018-2028. CRES.

De este modo el conocimiento como bien social, colectivo y estratégico; resulta indispensable para la defensa de los Derechos Humanos de nuestros pueblos, así como para la construcción de una ciudadanía plena y la integración regional solidaria de Latinoamérica y el Caribe.

En este contexto paradigmático, en el que la producción de conocimiento es exponencial y la disparidad de acceso al mismo genera una verdadera brecha digital, las Políticas Educativas de la Educación Superior, deben generar el marco de condiciones básicas que aseguren la vigilancia permanente de las problemáticas sociales emergentes y estructurales, y en consecuencia el Estado debe constituirse en propulsor y garante de aquellos procesos/programas/ proyectos que tengan como objetivo la disminución de las desigualdades sociales. Parafraseando a Eduardo Rinesi “*Hay derechos porque hay Estado*”.

En su función de producción de conocimiento, la Universidad produce cultura y sociedad y en dicho proceso debe asegurar la inclusión de las diversidades culturales y de los grupos más vulnerados socialmente. Para ello el desarrollo de estrategias y dispositivos de formación flexible, que aumenten la participación de los más desfavorecidos, es indispensable para construirse como una sociedad democrática, con justicia social e inclusiva a las diversidades en todas sus expresiones.

...”Estos objetivos sólo se podrán alcanzar a nivel mundial y de forma equitativa, a condición de que la comunidad internacional se movilice realmente para luchar contra las disparidades de todo tipo entre mujeres y hombres, y entre grupos sociales, económicos,

*culturales y nacionales. También es menester velar por el respeto universal de la igualdad de oportunidades y compensarla cada vez que no se pueda garantizar....”<sup>20</sup>*

---

<sup>20</sup> UNESCO. (2005). Op. Cit. Pág. 106.

## Educación, tecnología y subjetividad

Desde este momento de crisis epocal resultan evidentes las profundas transformaciones sobre las formas de producir conocimiento y transmitirlo, los espacios de producción de la subjetividad, hasta los cuestionamientos sobre las transformaciones del yo que a su vez hacen a profundos replanteamientos sobre las nociones de verdad y realidad.

Los campos del saber se fisuran y trastocan y con ellos la demanda de repensar la relación sujeto y tecnología para luego incluir el debate en los entornos educativos de la Educación Superior, tanto institucionales, procesuales, como virtuales; así como en la enseñanza misma de la filosofía.

La revolución tecnológica en el ámbito de las comunicaciones y la información produce transformaciones en todos los sistemas de vida y en los educacionales en particular. En la década del 70, Toffler A. alertaba sobre los fuertes shocks que los avances tecnológicos producirían en los sujetos sociales, los grupos y las organizaciones, afirmando que estos eran procesos dinámicos con lógicas de acción que implicaban nuevos desafíos.

La relación existente entre lo humano y aquello que transforma y produce su entorno es una de las preguntas filosóficas por excelencia y es por ello que lo tecnológico como rasgo constitutivo de nuestro tiempo y como cuestión de problematización filosófica nos remonta al mismo Heidegger, quien consideraba que la tecnología llegaría a deshumanizarnos.

*“...La esencia de la técnica moderna descansa en la estructura de emplazamiento. Ésta pertenece al sino del hacer salir lo oculto. Estas proposiciones no dicen lo que se suele oír a menudo, que la técnica es el destino de nuestra época, donde destino significa lo inescapable de un proceso que no se puede cambiar...”<sup>21</sup>*

Heidegger contrasta las formas de la “*techné*” en la Grecia Antigua y en la modernidad. Mientras que en la noción tradicional se refiere a una práctica de valores (éticos y sociales) por la cual los artesanos resolvían cuestiones referentes a sus necesidades, la tecnología moderna asociada a una jaula de hierro que queda circunscripta a la tecnociencia y que tiende a hipostatizar la potencialidad de la humanidad.

Dicho de otra manera, la tecnología moderna produce la manipulación de lo humano, en tanto se instrumentaliza la naturaleza y por tanto a nosotros mismos.

---

<sup>21</sup> Heidegger M., (1994), “*Conferencias y Artículos*”. Ediciones del Serbal. Barcelona. Pág. 28.

Heidegger relaciona esto último con una falta de pensamiento, o al menos con una huida del mismo, por parte del hombre contemporáneo. Al mismo tiempo el hombre moderno no reconoce dicha huida o falta.

El filósofo afirmaba que el pensar técnico- científico, si bien es imprescindible, es solo un pensamiento de tipo peculiar, calculador y con finalidades determinadas, mientras que por otra parte existe un pensar de reflexión mediativa, que piensa en pos del sentido de todo aquello que es. Ambos pensamientos son justificados y necesarios.

Existe una conexión que funciona como vínculo entre el pensamiento calculador (tradicción científica moderna), y el pensamiento metafísico correspondiente a la tradición filosófica. Este vínculo abismal, estaría dado por el pensamiento representacional donde el sujeto trata al mundo y a la realidad como si fuesen una imagen. Sin este pensamiento filosófico y representacional la ciencia moderna no sería posible.

*"... la relación entre la ciencia y el pensar sólo es auténtica y fructífera si el abismo que hay entre las ciencias y el pensar se hace visible... cómo un abismo sobre el que no se puede tender ningún puente. Desde las ciencias al pensar no hay puente alguno sino sólo el salto..."*<sup>22</sup>

Por otra parte, representantes de la Escuela de Frankfurt como Marcuse H., realizaban una dura crítica a la Racionalidad Tecnológica; así como a las perspectivas teórico epistemológicas que solo describen los avances tecnológicos en términos de oportunidad y progreso, ocultando los procesos de dominación y adoctrinamiento que se encierran bajo las lógicas de la técnica y que paralelamente moldean las formas de pensar y producir conocimiento.

*... " Los productos adoctrinan y manipulan, promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad.*

*A medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que conllevan (...) se convierte en modos de vida.*

*(...) De esta manera surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido*

---

<sup>22</sup> *Ibíd.* Pág. 117. Pág. 117.

*del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de ese universo. La racionalidad del sistema y de su extensión cuantitativa los redefine...*"<sup>23</sup>

Desde la perspectiva Marcuseana los medios técnicos de comunicación, información y conocimiento no pueden pensarse como independientes de los instrumentos de dominación y manipulación, sino como formas legitimadoras del pensar.

De esta forma los hábitos del pensar, servirían para coordinar ideas y objetivos que legitiman la propia Racionalidad Tecnológica y su reproducción en un pensamiento unidimensional que hace ver lo alternativo como irreconciliable a los modos de vida actuales.

Del análisis de los estudios e investigaciones respecto al tema, se visualizan perspectivas antagónicas en torno de las mediaciones tecnológico-educativas; desde la seducción absoluta que reduce la enseñanza a las herramientas tecnológicas (tecnofilia) a las posiciones donde conciben a las mismas como un veneno que adormece para adoctrinar las formas de pensar y subsumirlas a la lógica de la racionalidad dominante (tecnofobia).

Estos argumentos nos enfrentan a re-pensar y hasta habitar dicha tensión: ¿Cómo es posible la enseñanza de la filosofía en entornos mediados tecnológicamente en la Educación Superior?, En otras palabras, ¿la mediación técnica aniquila el carácter problematizador, disruptivo y desnaturalizador de la práctica del filosofar en el contexto de la Educación Superior?, ¿Cómo lograr que la Racionalidad Tecnológica no torne a la filosofía y su enseñanza como un “*fármakon*”<sup>24</sup> (remedio/veneno)?

*...”Ese Fármakon, esa medicina, ese filtro, a la vez remedio y veneno, se introduce ya en el cuerpo del discurso con toda su ambivalencia. Ese encantamiento, esa virtud de fascinación, ese poder de hechizamiento puede ser- por turno o simultáneamente- benéfico y maléfico. El fármakon sería una sustancia, con todo lo que esta palabra puede connotar, en realidad de materia de virtudes ocultas, de profundidad criptada que niega su ambivalencia al análisis...”*<sup>25</sup>

Desde las instituciones educativas a nivel inicial, hasta las universidades; las tecnologías se insertan en los dispositivos de enseñanza/aprendizaje como herramientas para promover y favorecer la comprensión así como en el cuerpo de los sujetos que participan de dichas prácticas.

---

<sup>23</sup> Marcuse H. (1968), “*El hombre unidimensional*”. Editorial Joaquín Mortiz. México. Pág. 34.

<sup>24</sup> Véase el análisis realizado en relación a este concepto, en el libro “*La Farmacia de Platón*” de Derrida.

<sup>25</sup> Derrida J. (1975). “*La Farmacia de Platón*” en la “*Diseminación*”. Editorial Fundamentos. Madrid. Pág. 102.

Según refiere Sancho Gil<sup>26</sup>, puede utilizarse una tipología cuádruple a fin de comprender la complejidad del concepto de tecnología, a saber:

- **Tecnologías artefactuales:** refiriéndose a las integradas por componentes materiales que ocupan un espacio (dimensión objetual identificable) y parecen gozar cierta independencia del sujeto para desarrollar su actividad. El autor refiere que aquí pueden incluirse los recursos didácticos como pizarrones, libros, manuales, proyectores, pantallas y computadoras.
- **Tecnologías organizativas:** no son tangibles y representan técnicas secuenciales y reglas de acción para los sujetos en un contexto determinado. Ejemplo de ello son la currícula, el programa, las asignaturas y su ordenamiento y la organización jerárquica del plantel docente.
- **Tecnologías simbólicas:** son aquellas que refieren a signos, símbolos y representaciones en sentido amplio. Desde estas tecnologías se representan y construyen un estado de cosas y /o situaciones. Desde ellas se sustituyen por signos, los componentes reales.
- **Bioteologías:** se relaciona a estas con las que influyen o condicionan la vida biológica de los sujetos, desde un componente principal.

Edith Litwin refiere que hay tecnología en un simple pizarrón que se presenta como una herramienta del docente para mostrar, pero que todo uso educativo de las más diversas mediaciones tecnológicas requiere reconocer que en ese “mostrar”, se modelan las conductas y por tanto las formas de pensar. Por lo expuesto, no son un elemento neutro, ni puede separarse su carácter de herramienta del entorno y de los fines con las que se utiliza. Sus “usos” didácticos siempre encarnan una cierta pedagogía.

...” *Las tecnologías, cuando son usadas, también nos usan...*”<sup>27</sup>

En tanto las funciones de las tecnologías educativas como motivadoras, demostrativas, reorganizativas de la información e ilustrativas; las teorías de la cognición sostienen cuatro encuadres diversos relacionados con la tarea o función determinada en el sujeto de aprendizaje, a saber:

---

<sup>26</sup> Se recomiendo los desarrollos de este autor en : Sancho Gil (2009) en Pons P., (compilador), “ *Historia de la tecnología educativa*”. Editorial Aljibe. Málaga.

<sup>27</sup> Litwin E., (2005) “*La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo*”, en Litwin E., “*Las tecnologías educativas en tiempos de internet*”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Pág. 22.

Sujeto de aprendizaje	Función de las tecnologías
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto que aprender por imitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La tecnología enmarcada en la propuesta queda circunscripta al carácter de herramienta.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto que aprende porque participa de una explicación didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este caso depende del uso que de las tecnologías haga el docente y sus formas de uso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto que logra producir una actitud pensante frente a lo desconocido de nuevos contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tecnologías vienen en ayuda en el acto del pensar y su inclusión en la propuesta didáctica depende de su entorno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto que conoce y pone en práctica disposiciones mentales, cuestionamientos y despliegue de acciones de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tecnologías potencian y entran en colaboración con el sujeto conocedor.</li> </ul>

Al mismo tiempo, se considera que las tecnologías educativas generan representaciones y un “residuo cognitivo”, entendido como ese resto que permanece como consecuencia de operar con las mismas y que a veces agrega, reproduce o hace desaparecer una forma de pensar crítico-reflexiva, en este caso de los contenidos y prácticas filosóficas.

Ahora bien, si la tecnologías limitan, enmarcan o potencian la enseñanza de la filosofía en el marco de las propuestas pedagógicas y didácticas en la Educación Superior es un planteo que necesariamente invita a la deconstrucción de dichas propuestas así como pone en agenda de las políticas educativas y por ello en debate; la naturalización y silencio epistémico que ronda en estas cuestiones. Y más aún si consideramos que los dispositivos tecnológicos educativos están enraizados en las formas de subjetivación, siendo imposible des-prenderse de ellos en nuestros actuales entornos socio-culturales; reflejando esto uno de los más radicales procesos de cambio societal. Desde transformaciones ideológicas, espacio-temporales, la deslocalización del ciberespacio, la simultaneidad y universalidad de las comunicaciones; hasta la emergencia de un nuevo sujeto al que allá por 1995 Donna Haraway denominaba el *sujeto cyborg*<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> “...Los cyborgs, organismos cibernéticos inspirados en la ciencia ficción, son los sujetos de un mundo postmoderno en el que las fronteras se difuminan: entre lo animal y lo humano, entre los organismos y las máquinas, entre lo físico y lo no físico. La tecnología hace posible estos sujetos de identidad fragmentaria y puntos de vista contradictorios. Sin embargo, lejos de denunciar nuestra impuesta naturaleza cyborg como una perversión de la era tecnológica, Haraway prefiere subrayar las potencialidades de la situación fronteriza y la visión desde múltiples perspectivas para sus compromisos políticos con el feminismo y el socialismo...” en

Al respecto se resaltan los estudios de Giroux en relación a la ideología, la escuela y la cultura donde afirma que en estas se refleja:

“... las tendencia dominante de nuestras instituciones y las prácticas culturales, desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos del conocimiento que las respaldan, hasta las formas mediáticas masivas de comunicación que se adueñan en exclusividad del habla – consisten en socavar las posibilidades mismas de que los seres humanos interpreten los discursos que fundan sus identidades, dan forma a sus interacciones y regulan sus actividades...”<sup>29</sup>

Desde este planteo de los Estudios Culturales se resalta el papel de la pedagogía en los procesos de lo que denominan agencias socializadoras, al igual que las influencias de las estructuras económicas e ideológicas dominantes. Esta hegemonía se profundiza en la reproducción de significados sociales, en la medida que las diversas prácticas docentes (en todos los niveles), se fundan en el sentido común, en la no reflexión de sus basamentos epistemológicos, y en la legitimación de la cultura y racionalidad dominante.

En este sentido los procesos de subjetivación se desarrollan en torno a los juegos de verdad de la cultura en una forma de Racionalidad determinada, tal cual como lo refiriera Foucault, en “*Las palabras y las cosas* “; un orden del saber que se ha constituido como un dominio técnico, un régimen de verdad que predomina en nuestras prácticas discursivas y no discursivas. Todo ello remite a las relaciones entre poder/saber/subjetividad y a las tecnologías<sup>30</sup> entendidas como el conjunto de prácticas de poder (modos de actuar) y prácticas de saber (modos de pensar) que permiten comprender la constitución de los sujetos sociales así como los efectos sociales y mentales en los mismos.

El análisis desde el planteo foucaulteano reconoce y diferencia, entre las *tecnologías de poder*, y las *de sí mismo*; entre las que se establece una relación simbiótica. Mientras que las primeras impactan y actúan sobre el sujeto, desde el exterior bajo el sometimiento de una

---

Erazo Caicedo (2006), “*Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas*” Tesis de doctorado de la Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Pág. 71.

<sup>29</sup> Giroux H., (2003) “*Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y política de la enseñanza, una antropología crítica.*”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Pág. 137.

<sup>30</sup> Nota: Foucault señala que existen además otras dos tecnologías: *tecnologías de producción*, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; *tecnologías de sistemas de significación*, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones.



subjetividad coactiva, las segundas lo hacen desde el interior generando la constitución de sujetos éticos<sup>31</sup>.

De este modo el análisis foucaulteano parte de las tecnologías de poder, para arribar a las tecnologías del yo.

*... "tecnologías del yo, es decir aquellas que permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad..."*<sup>32</sup>

Esta combinación de tecnologías se conforma como programas racionalizados y desde la perspectiva de Foucault, el sujeto es el resultado del entrecruzamiento de un conjunto de ellas (prácticas discursivas/saber y prácticas no discursivas/poder) que tornan modos de ser humanos con su objeto. Estos procedimientos, técnicas y normas son a partir de las cuales el sujeto se torna objeto de conocimiento de sí mismo y a su vez le permite conocer y transformar su mundo y su modo de Ser en él, su *ethos*; de allí la relevancia que su análisis plantea en las prácticas educativas y más aún en la enseñanza de la filosofía.

El convite a pensar las prácticas de enseñanza/aprendizaje mediadas tecnológicamente implica también reconfigurar los tiempos de la enseñanza. En ellas encontramos patrones culturales diversificados, así como también los territorios de accesos diferenciado a la información. Del mismo modo, pensar los marcos epistemológicos, los procesos didácticos-pedagógicos y las maneras en que se concibe desde un carácter gnoseológico el conocimiento disciplinar.

Estas formas de entendimiento de los usos de las tecnologías, sus funciones e impactos y los procesos de comunicación; redimensionan el rizomático laberinto que hace a la construcción de conocimiento en general y a la producción de reflexión crítica por parte de las prácticas filosóficas educativas en particular.

---

<sup>31</sup> ... "La ética en este sentido es un aspecto de la relación con uno mismo que presenta cuatro aspectos: la sustancia ética (parte de uno mismo que se relaciona con la moral); el modo de subjetivación-sujeción (la manera en la que se incita a los individuos a ser morales); la ascesis o práctica de sí (medios a través de los que nos transformamos en sujetos morales); la teleología moral (lo que queremos llegar a ser a través de la moral)..." Foucault en Erazo Caicedo (2006) *ibíd.* Pág. 77.

<sup>32</sup>Foucault M., (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pág. 48.

## **Educación Superior y mediaciones tecnológicas: ¿Virtualización de la Educación Superior?**

En la Conferencia inaugural del *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria* realizado en la Universidad de Buenos Aires (Sep. / 2009) Edith Litwin planteaba que en los escenarios donde se desarrolla la Educación Superior se presentan cinco dilemas básicos que hacen a la agenda de debate universitaria, ellos son:

- Masividad y Calidad
- Evaluación para el mejoramiento o la pérdida de la autonomía.
- Las nuevas tecnologías para innovar o para modernizar.
- La duración teórica o la duración real de las carreras.
- La formación teórica generalista o la formación práctica profesional.

Asimismo se identifican en el planteo de Litwin que estas cuestiones no agotan la perspectiva de análisis a la que se enfrentan los actores de la vida universitaria y que se inscriben en lo que podríamos definir como una plataforma institucional, política, pedagógica y didáctica; que exige ser deconstruida a la luz de la llamada sociedad del conocimiento y su mutación en sociedades de aprendizaje.

*... "la agenda contemporánea es probable que reúna, además, los debates actuales en torno a las redes de conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías en los modos de pensar y producir, el reto del presente que consiste en dotar de significatividad a temas y problemas de relevancia momentánea que, al cambiar constantemente, hacen que el conocimiento pierda sentido casi al momento en que fue adquirido y, a menudo, antes de haber sido utilizado, tal como nos señala Zygmunt Bauman y, la reinstalación de una institución en busca de la sabiduría..."<sup>33</sup>.*

Quizás esta búsqueda de la sabiduría implica revalorarizar el papel de la filosofía como herramienta de comprensión/transformación de la realidad de esta compleja sociedad del conocimiento y nos enfrenta a la tarea de educar en valores y promover la constitución de los ciudadanos como sujetos éticos.

---

<sup>33</sup> Litwin E., (2009) "*Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*". Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria 7, 8 y 9 de septiembre de 2009. UBA. P. 11

Es este reto el que demanda realizar una apreciación diagnóstica que contemple los dilemas planteados, especialmente el de los impactos de las tecnologías en los procesos de enseñanza /aprendizaje en la Educación Superior, la enseñanza de la filosofía con sus didácticas propias y la necesidad de desarrollar dispositivos de mejoramiento de la calidad educativa mediada tecnológicamente.

La educación como pilar de la formación ciudadana, como derecho, pero también como elemento fundamental asociado al desarrollo; exige a la sociedad Latinoamericana asumir el desafío de responder al avance tecnológico; entendido éste no solo como la incorporación de nuevas tecnologías sino como la reflexión crítica de la incorporación de las mismas y los modos en los que transforma los procesos de enseñanza /aprendizaje y por tanto la producción de subjetividades.

Pensar en esta deconstrucción de prácticas y saberes como una herramienta para mejorar el capital cultural y social, la equidad social, la integración, los procesos de crecimiento económico y los impactos de la globalización, los contextos de información y conocimiento, implica a fin de cuentas elucidar y generar el magma de significaciones culturales que nos definen como región. Parafraseando a Castoriadis, pensar lo que se hace y hacer lo que se piensa.

La Racionalidad Tecnológica es intrínseca a los procesos de mediación en la Educación Superior, delimitando todo un sistema de estrategias que re-producen desde la propia trama cultural de la sociedad del conocimiento.

Es de destacar que el concepto de mediación tiene sus antecedentes en 1970 cuando se construye como un nuevo objeto para las ciencias sociales (estudios de comunicación social y medios), donde se analizan las formas de producción, trasmisión y utilización de la cultura como procesos de dominación.

Martin Barbero plantea la forma en la que la escuela y la educación formal en general, se tornan un lugar privilegiado para analizar la relación de complicidad de las mediaciones tecnológicas con los cambios referidos a la discursividad y más precisamente a las nuevas competencias del lenguaje.

*...” El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy, tanto o más que a unos*

*aparatos, a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras....*”<sup>34</sup>

En este sentido Barbero y Bruner coinciden al considerar, que en el ámbito de la educación, la mera existencia de dispositivos como las computadoras intervienen modificando los procesos mentales tanto como lo hizo la existencia del libro. Esto lleva reconocer los cambios que se dan en las formas de producción, circulación y registro del saber y del conocimiento, que incluso hoy pueden prescindir del libro como fuente de información al igual que del docente como eje central de los procesos de aprendizaje.

Si bien este escenario no indica el fin de las instituciones educativas y mucho menos de la universidad como institución de producción de conocimientos, tampoco pareciera indicar el dominio hegemónico de la educación virtual; si replantea el lugar del rol docente como mediador del procesos de enseñanza/ aprendizaje dado que las mediaciones tecnológico-educativas no solo configuran otros lenguajes y sensibilidades sino que reproducen los medios y condiciones para hacer que las relaciones entre los actores educativos sean más compleja.

Por otra parte, y en lo que respecta específicamente a la educación superior, Claudio Rama <sup>35</sup> alerta sobre la "*virtualización de la educación superior*" y la expansión de la educación a distancia en la Región, que no se corresponde con el crecimiento de investigaciones sobre estos procesos en los diversos países. Esto nos lleva a trabajar sobre la carencia de captación de datos y de sistematizaciones de las experiencias que dan cuenta de las tendencias que se visualizan en cada país.

Al decir de Rama "*...la Región está inmersa en un complejo proceso de metamorfosis de sus sistemas de educación superior sobre la base de la expansión de la matrícula, el ingreso de nuevos proveedores locales, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, la internacionalización y la vitalización...*"<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Martin Barbero J., (2005) "*Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas*" en "*América Latina. Otras visiones desde la cultura*". Edita SECAB. Bogotá. Pág. 24.

<sup>35</sup> Ver: Rama C., (2012) "*La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*". 1ª edición. Universidad de Guadalajara, pp. 313. 2ª edición. Universidad del Caribe, Santo Domingo, República Dominicana, 2013. Pág. 312. 978-9945-416-47-3. Guadalajara, México.

<sup>36</sup> Rama C., (2009) "*La encrucijada de las tendencias de la educación superior en América Latina*". UNICARIBE. Santo Domingo. República Dominicana. Pág. 78.

Más allá de los nichos investigativos planteados se puede plasmar en el relevamiento realizado, para la presente investigación, algunos elementos que hacen a las dificultades que se presentan en la educación "virtual"; a saber:

- Dificultad de construir pertinencias de formación de competencias profesionales globales.
- Dificultad de medir el trabajo real de los estudiantes.
- Carencia de sistemas tecnológicos que permitan construir una realidad virtual que se asemeje a la realidad.
- Bajo nivel de interacción en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Reducida reflexividad de los procesos de enseñanza en contextos de la soledad de los aprendizajes
- Dificultades de evaluar con base en los parámetros tradicionales.

En este escenario regional se cree que existen diversas modalidades híbridas<sup>37</sup> de educación a distancia que representarían unos 984 mil estudiantes cursando las mismas. Esto representa el 6,4 % de la matrícula regional superior de América latina y el Caribe; al menos en el años 2005. Entre el 2000 y el 2005<sup>38</sup> esta matrícula creció a nivel regional a más del 30% anual.

En el 2018 la *Online Business School*, estimaba que entre el 2019 y el 2020, al menos la mitad de las clases de educación superior en el mundo se impartirían a través de plataformas de e-learning.

El aumento de la cobertura de las diversas modalidades de educación a distancia y las dificultades que esta implica hacen a la necesidad que la temática se instituya como campo de investigación fértil para comprender las nuevas realidades educativas de la región en materia de Educación Superior.

---

<sup>37</sup> Nota: Según sugiere Rama la hibridización derivaría de los marcos normativos y de concepciones académicas que han incorporado el mantenimiento de componentes presenciales, sobre todo de los exámenes, las prácticas o las conferencias magistrales.

<sup>38</sup> Véase Martín J.F., Diyarlan M., " *Inclusión y calidad en el sistema universitario de educación a distancia de Argentina*". 6º Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008". La Habana 11-15 de febrero de 2008.

En el caso de nuestro país, la institucionalización de esta modalidad virtual, se da con el Programa de la “Universidad Virtual de Quilmes” (UVQ-1998/1999)<sup>39</sup>.

Desde aquel programa de la UVQ han proliferado las propuestas académicas virtuales en nuestro Sistema de Educación Superior y con ellos las diversas problemáticas en torno a las Políticas de la Educación Superior.

Según refiere el informe del Observatorio Sindical de Políticas Universitarias (IEC-CONADU), en su informe titulado “*La Educación Virtual en las Universidades de Argentina*”, los problemas aparejados a la modalidad virtual serían:

- Privatización de la universidad pública, en tanto que en muchos casos las ofertas académicas de grado en dicha modalidad se encuentran aranceladas.
- Expansión de la educación superior y problemáticas asociadas a la superposición de oferta académica entre universidades de nuestro país o como las que brindan universidades extranjeras pueden superponerse con las locales.
- Contratación de soporte técnico a empresas privadas en el marco de convenios de vinculación universidad –empresa.
- Internacionalización de la Educación Superior, que incluye el tema de las titulaciones y los convenios internacionales. Tanto de los títulos expedidos por nuestras universidades y sus alcances. Problemática propia de la educación transnacional.

Asimismo, la expansión de la Educación Superior universitaria se sitúa en el marco de las Reformas de la Educación Superior analizadas por Claudio Rama.

Rama realiza un particular análisis de las Reformas de la Educación Superior, a saber:

- Primera Reforma: lucha por la autonomía. Lógica pública. Luchas políticas.
- Segunda Reforma: mercantilización. Lucha por la libertad de mercado. Lógica privada. Medios, publicidad, marketing, eficiencia.

---

<sup>39</sup> “En el año 1998 la UNQ firmó un convenio interinstitucional con la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) que hizo lugar al Programa. A raíz de la crisis desatada en el país en el año 2001, el vínculo entre la UOC y la UNQ se debilitó y el campus no recibió más actualizaciones por parte de la universidad catalana. Fuente : Guido L., Versino M., (2012). “ *La Educación Virtual en las universidades Argentinas*”. Edita Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. Buenos Aires . Argentina

- Tercera Reforma: internacionalización en la universidad de la diversidad. Lógica nacional. Sistema de aseguramiento de calidad. La educación como un bien público. Alianzas internacionales, flexibilidad institucional, educación transnacional.

En lo referente al tema de la virtualización se hace hincapié en la tercer reforma, en torno al reconocimiento de las diversidades, en la medida que requiere una re-creación de un conjunto de políticas pedagógicas, curriculares, organizacionales y tecnológicas que incluyan las múltiples modalidades educacionales como la teórica, la práctica, la especializada, la educación en red, la semipresencial, la educación a distancia.

Desde la perspectiva del autor, estas nuevas modalidades, conllevan nuevas formas de producción del conocimiento, así como alianzas entre el mercado, la sociedad, los Estados y la academia; articulación en torno a prácticas plurales e incorporación de enfoques de competencias.

La reforma de la diversidad y calidad de la Educación Superior deviene de la incorporación, en las universidades, de las tecnologías de la comunicación y de la digitalización que dieron origen a las multi-modalidades mencionadas, siendo la virtualización del aprendizaje su expresión más notable.

La “reformas de la diversidad” se enmarcan en una continuidad histórica en la medida que se ha transitado de “la universidad Latinoamericana”, en tanto arquetipo único, a “las universidades Latinoamericanas” como reconocimiento de diversidad institucional y educativa.

Los impulsos reformistas que enfrentan el desafío de la diversidad, así como las articulaciones necesarias entre las universidades y las sociedades, se sostienen sobre los fundamentos de los sistemas de aseguramiento de la calidad (como estándares mínimos obligatorios).

De este modo, en un contexto de vertiginosos cambios socio-tecnológicos, los sistemas educativos en general y el de Educación Superior en particular, se encuentran transitando por giros copernicanos en función de reconfigurarse como sistemas de aprendizaje que centren sus esfuerzos en promover la capacidad de aprender y orienten los saberes a aprendizajes en contextos de creciente obsolescencia, incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación y renovación permanente de conocimiento.

El fenómeno mencionado altera las relaciones pedagógicas, los procesos de comunicación, los funciones y roles de los actores educativos, el currículo, las didácticas y las modalidades pedagógicas, como analizaremos en capítulos subsiguientes.

Podría plantearse entonces una serie de interrogantes para des-andar a lo largo de este trabajo de investigación: ¿en qué medida las universidades pueden transformarse en zonas de inclusión/integración de las diversidades utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación, generando nuevos sentidos?, ¿los nuevos escenarios donde se desarrolla la Educación Superior contemplan los mismo valores de antaño?, ¿cómo se relacionan los nuevos dispositivos tecnológicos con los procesos de enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior?, ¿cuál es la relación entre estos dispositivos, la enseñanza filosófica y la formación de sujetos éticos? ¿Es posible desarrollar la formación de sujetos éticos, sin una perspectiva de género, intercultural y de reconocimiento de las diversidades?

Rama, asegura que esta reforma tiene al excluido como objeto de la misma, ya que promueve la inclusión de sectores sociales, económicos y culturales relegados y contribuye a generar diálogos para que las universidades expandan sus propias fronteras del conocimiento. Además de ser una respuesta a los altos niveles de desigualdad creciente que se expanden globalmente y a la inequidad en el acceso al saber y al conocimiento.

*... "Las tecnologías educativas virtuales son un piso en estas reformas al facilitar el acceso a la diversidad, la individualización de los aprendizajes, el trabajo en red y la convergencia.*

*El nuevo enfoque de las reformas se centra en lo diverso como expresión social, pedagógica y epistemológica, y también en su contribución a la construcción de espacios de conocimiento, en la necesidad de integrar lo local y lo global, lo presencial y lo virtual, lo teórico y lo práctico, lo público y lo privado; en el marco de currículos flexibles, libertad de cátedra, enfoques por competencias, diferenciaciones institucionales y autonomía de gestión, y también en estándares mínimos como base de equidad..."*<sup>40</sup>

En este sentido, esta valoración de la reforma de la diversidad podría estar asociada a lo que Zuluaga<sup>41</sup> refiere como responsabilidad social universitaria desde una perspectiva de la ética.

---

<sup>40</sup> Rama C., (2012) Op. Cit. Pág. 69.

<sup>41</sup> Zuluaga, S., (2009) "Responsabilidad social universitaria. Estudio de caso sobre paz y competitividades de la Universidad Autónoma de Manizales". Colombia. UAM.



La importancia de comprender estas reformas en tanto diferenciación, virtualización y internacionalización de la Educación Superior radica en que podrían ser vistas como el dispositivo de facilitación, legitimación y organización de las transiciones universitarias del siglo XXI, modificando así sus bases identitarias, las misiones de las universidades, la construcción de los recorridos académicos de los estudiantes y los modelos pedagógicos y didácticos.

En contraste con lo expresado por Rama, otras perspectivas como las de Ospina<sup>42</sup>, afirman que una fuerte expansión de los procesos educativos mediados tecnológicamente, sin una reflexión crítica de los modelos educativos tradicionales heredados, que reproducen las lógicas pedagógicas de los ideales de universidades norteamericanas y europeas y que se distancian abismalmente de nuestros entornos locales y del entendimiento de la cultura Latinoamericana, no pueden reconocer la tan mencionada diversidad y mucho menos generar procesos de inclusión social en sentido amplio.

En palabras de Tedesco, se visualiza así el encuentro entre Educación Superior y tecnología como una poderosa industria educacional ya que de la misma manera que se indica la base tecnológica de un modo de producción (ej. modo de producción industrial), es legítimo hablar de las bases tecnológicas de la producción de conocimiento (educacional).

Tanto Tedesco como Brunner ponen el acento en analizar el entramado de la educación como empresa social que produce un tipo humano determinado culturalmente en el marco de la racionalidad tecnológica antes citada. Alertando así, sobre la forma en la que los sistemas de educación no son abordados como sistemas tecnológicamente fundados. Refieren que los discursos sobre la educación se han formulado prescindiendo de sus bases tecnológicas, mostrando las tecnologías como externas al proceso educativo y por tanto implantadas desde un supuesto “afuera de la educación” o en su carácter de herramientas/instrumental.

Desde este punto de vista, se trata de la producción y reproducción del capital cultural (Bourdieu).

*...”el capital cultural incorporado, internalizado o tácito (habitus), que es precisamente el que viene con el prolongado tiempo de aprendizaje y con la educación formal (aunque no es su única fuente) y el capital cultural en su estado institucionalizado u*

---

<sup>42</sup> Véase Ospina W, (2007) “Los nuevos centros de la esfera”. Editorial Aguilar. Bogotá.

*objetivado bajo la forma de certificados educacionales (certificados de competencia cultural)...*<sup>43</sup>

Por otra parte, los cambios vertiginosos en la incorporación de nuevas tecnologías no parecen estar en consonancia absoluta con los cambios del sistema educativo en general y de la educación superior en particular, ya que en muchos casos coexisten con prácticas disciplinantes, autoritarismo, relaciones de autoridad reverencial y sistemas de enseñanza aprendizaje relacionados con los esquemas medievales en los que se fundaron las primeras universidades.

En el universo de conflictos que tiene a la Educación Superior como parte de un debate indispensable, conviven las tensiones entre estas cuestiones mencionadas en relación a cómo las mediaciones tecnológicas trastocan las narrativas prácticas y discursivas de los entornos universitarios y de sus actores principales.

Así las preguntas emanan de estas tensiones y actúan disruptivamente sobre lo que parecía ser una simple incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información en el sistema de Educación Superior.

Algunos ejes sugeridos para pensar dicha cuestión/tensión:

-Relación entre incorporación de tecnologías al ámbito educativo de la Educación Superior y procesos de reconocimiento de la diversidad, derechos, inclusión/exclusión de la sociedad del conocimiento.

- Mediaciones tecnológico-educativas y producción de la subjetividad.

- Los silencios epistémicos y sus consecuencias. Con especial mención en las cuestiones de género, desigualdad y violencia en la enseñanza de la filosofía en contextos de la educación superior.

-Reflexiones epistemológicas sobre las relaciones entre pensar/hablar/escribir en torno a la educación filosófica mediada tecnológicamente.

- Reflexiones en relación a la didáctica filosófica y sus narrativas.

- La desnaturalización de los modelos pedagógicos tradicionales.

---

<sup>43</sup> Brunner J., Tedesco J., (2003) "Las nuevas tecnologías y el Futuro de la educación." Septiembre Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina. Pág14.

- Alfabetización académica.

Además, siguiendo a Tedesco-Brunner, la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información debería ser considerada en el marco de una política educativa cuya estrategia global tenga presente algunos de los siguientes aspectos relevantes:

- Diseñar estrategias de comunicación destinadas a clarificar las demandas educativas en relación a la incorporación de las TIC.
- Promover alianzas entre el sector público y privado así como dentro del propio sector público (entre ministerios y universidades) a fin de no sucumbir a las lógicas de mercado.
- Las estrategias a desarrollarse deben focalizar en enfrentar los desafíos de la formación y el desempeño de los docentes, ya que las tecnologías educativas modifican su rol y el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje en contextos de cambios permanentes.
- La cooperación regional e internacional, en la medida de promover ámbitos de investigación, conjunta, formación de recursos humanos y promoción de consensos políticos.
- Desarrollo de estrategias políticas educativas basadas en experiencias, innovaciones e investigación que permitan identificar los procesos más importantes para la implementación de cada modalidad a fin de evitar que las mismas lleven a nuevas formas de exclusión y marginalidad.

## **Educación superior a distancia en Argentina**

En nuestro país la educación a distancia, en sus diversas modalidades, surge a partir de los años noventa, a la par de la progresiva difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y acompañada de una fuerte proliferación de redes satelitales, con la consecuente incorporación de los recursos técnicos aplicados al sistema educativo.

Este tipo de educación que, en tanto modalidad de enseñanza se caracteriza por la creación de un espacio particular para generar e implementar situaciones de enseñanza mediadas tecnológicamente, donde los docentes y alumnos enseñan y aprenden desde situaciones no convencionales y en espacios que no necesariamente comparten, a la vez que en su intento de promover una mayor democratización de conocimiento; se relaciona con una fuerte demanda y presión social por lograr mayores niveles de formación. Siendo ésta una de las características principales de la sociedad del conocimiento.

En la medida en que, según refieren Guido y Versino, la educación a distancia y su difusión en América Latina se presenta como una opción válida para la población dispersa en lugares donde no había institutos o universidades, lo que hizo que fuera presentada en función de la democratización de la oferta educativa en la Educación Superior. No obstante, en ninguno de los casos, dichas propuestas de educación a distancia implicaron el abaratamiento de los costos para los estudiantes. Con lo cual su objetivo inicial se fue distorsionando a lo largo de su historia en el sistema educativo argentino.

Es precisamente esta demanda, en el contexto de una sociedad de conocimiento, la que generó la expansión de dispositivos de enseñanza a distancia, que como mencionamos anteriormente, tiene su registro antecesor en la propuesta del Programa Universidad Virtual de Quilmes en el año 1999, aunque algunas investigaciones al respecto destacan el desarrollo de programas de educación a distancia en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) a partir de 1986

Podemos indicar dos etapas que caracterizan este inicio de la incorporación de las TIC en la educación superior:

- Primera etapa: se incorporan las TIC con fines de aligerar procesos administrativos de procesamiento de datos y comunicaciones internas, y gestiones económico contables.

- Segunda etapa: las TIC son utilizadas para complementar las cursadas presenciales y solo a partir de 1999 es cuando se registra el inicio de lo que se dio a llamar “Universidades Virtuales”; en las que se ofertaban carreras de grados y posgrado que incluían titulación.

Según el informe “La Educación Virtual en las Universidades Argentinas” del Observatorio Sindical de Políticas Universitarias IEC-CONADU en el año 2001 se crea en la Universidad Nacional de Rosario “Puntoedu”, con la finalidad de ofrecer una modalidad educativa mediada a través de las TIC. A partir del año 2007 se crea la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (STEyG) con el propósito principal de potenciar las posibilidades generales que brindan las TIC a la universidad favoreciendo específicamente la expansión y desarrollo del campus virtual de la UNR.

Posteriores a la crisis del modelo de convertibilidad monetaria, a partir de 2002 , se crean los programas que ofertaban titulaciones de pregrado, grado y posgrado como el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNLVIRTUAL) que en sus inicios contaba con un sistema de soporte satelital desde el cual se possibilitaba dar clases en directo a aulas satelitales que se encontraban en las provincias de Santa Fe , Entre Ríos y Córdoba. Ese mismo año se incorporó un software que permitió ampliar el alcance del sistema (Red Multicampus).

En el 2004 la Red pasa a llamarse “Red de Centros de Apoyo de UNLVIRTUAL” y hacia el año 2011 la Red la conforman 123 Centros de Apoyo (organismos públicos, instituciones educativas, cooperativas, fundaciones, bibliotecas y centros barriales) situadas en 15 provincias y en la Capital Federal.

Es de destacar que con la creación de la UNLVIRTUAL, la Universidad Nacional de Tres de Febrero crea la “UNTREF Virtual” en el año 2002 dependiente del rectorado y como respuesta a la demanda de capacitación de funcionarios públicos e integrantes de sindicatos.

En lo referente a la normativa que surge como antecedente para la regulación de la Educación Superior a distancia, encontramos:

## Normativa – Educación Superior a Distancia

**Las leyes y resoluciones existentes para normar la educación “a distancia/virtual” son las que se enumeran a continuación:**

- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195: Art. 24 y 33 inciso “b”
- LEY NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR N° 24.521: Art. 41; Cap. 2 art.6; Art. 59 inciso “C”; Art. 74 - DECRETO REGLAMENTARIO DE LA LEY DE EDUCACION SUPERIOR: DECRETO NACIONAL 81/98?
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1423/98 • RES. MINISTERIAL N° 1716/98 DE LA FIJACIÓN DE NORMAS Y PAUTAS MÍNIMAS PARA LA MODALIDAD "EDUCACIÓN A DISTANCIA". DEROGA LA RES. MIN. N° 1423/98.
- RES. MINISTERIAL N° 236/01 DEL RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LOS TÍTULOS DE POSGRADO DE CARRERAS DE MODALIDAD EDUCATIVA "NO PRESENCIAL" O "A DISTANCIA“
- RES. MINISTERIAL N° 1717/04, tenía una estructura que integraba un cuerpo general y un anexo con los componentes principales y sus requisitos mínimos, a considerar para la aprobación de programas elaborados por las universidades. ...” *en la primera parte de la resolución abordaba conceptualmente la definición de la Educación a Distancia, afirmando que esta contiene:*
  - a. *Formas específicas de mediación de la relación educativa;*
  - b. *Un proceso de enseñanza y aprendizaje, en base ha determinado modelo pedagógico;*
  - c. *La mediatización que utiliza una variedad de recursos;*
  - d. *Un uso de tecnologías de la información y redes de comunicación;*
  - e. *La producción de materiales de estudio;*
  - f. *Y un énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción....” (...)*

La Resolución 1717/04 en su cuerpo principal establece diversos requerimientos:

- ...”*La existencia de un Modelo educativo tomado como referencia, dando cuenta de las bases epistemológicas y pedagógicas;*
- *Las características tecnológicas de los soportes puestos a disposición del programa para dar cauce a las diversas formas de interactividad;*
- *La producción y evaluación de materiales de diferentes formatos, diseño, soportes y funciones; y los derechos sobre los materiales y la bibliografía;*
- *El propio desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la estimación cuantitativa de los tiempos que se estimen aceptables para la realización de las diversas actividades. Y la carga horaria;*

- *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sus condiciones de seguridad y confiabilidad, particularmente en los exámenes de aprobación de las asignaturas;*
- *Consideraciones sobre los Centros de apoyo distantes de la institución central, su ubicación geográfica y los convenios con instituciones locales de perfil educativo.”...<sup>44</sup>*

Desde diciembre de 2004, la Educación a Distancia que se desarrollaba en las universidades argentinas, se encontraba regulada por la Resolución Ministerial 1717. Esta Resolución Ministerial reemplaza a la RM N° 1716 de 1998.

La Resolución 2641-E/2017 regula actualmente y desde mediados del año 2017 la Educación Superior a Distancia. La nueva resolución hace hincapié en el Sistema Institucional que debe tener la Universidad que incorpore o posea modalidad de Educación a Distancia, unificando el sistema y, más importante aún, su evaluación, para las carreras de pregrado, grado y posgrado mediante criterios a seguir en las presentaciones para el reconocimiento oficial de carreras dictadas bajo dicha modalidad.

Es de destacar el rol de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), que desde el momento que entra en vigencia la normativa del 2004 trabajó junto al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en las modificaciones que eran necesarias para generar la resolución vigente Res. 2641-E/2017.<sup>45</sup>

Entre el 2015 y el 2016 se sumaron al debate, los aportes del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP).

Dentro de los planteos de la nueva normativa se reconocen los siguientes:

- La institución que requiere contar con un sistema institucional de educación a distancia (SIED) que debe ser evaluado y acreditado para obtener reconocimiento del Ministerio a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Las carreras presentadas por una universidad, deben ser acordes a ese sistema. Ya que la universidad explicita en su SIED las características de aquello que reconoce como educación a distancia y los aspectos fundamentales que una carrera debe considerar para que la institución avale el proyecto que luego será presentado en el Ministerio de Educación.

---

<sup>44</sup> Baumann, P. y Dari. N. (2018). *“Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR”*. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes. Pág. 5.

<sup>45</sup> González A., Roig H., (2018). *“Normativa de Educación a distancia para la universidad Argentina. Avances y desafíos pendientes.”* Revista Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 9. N° 16. Págs. 152-157.

- Cuando los proyectos de carrera propongan algo contrario a lo que la institución definió, será observada y se debe resolver adecuadamente la propuesta. De este modo la universidad pasa a ser garante de la enseñanza a distancia.
- Se tiende a eliminar el término de “semipresencial” y adquiere mayor precisión a la regulación de la modalidad tanto presencial como a distancia. Se determina que más del 50 % de la carga horaria no presencial es a distancia, menos del 50% es presencial y entre el 30 % y el 50 % de no presencialidad para carreras presenciales también se les exige la existencia de SIED.<sup>46</sup>
- En el caso de dictado de carreras a distancia en sedes o puntos distantes, continua la exigencia de formalización institucional de estas sedes como “centros de apoyo”.
- Respecto de las prácticas profesionales, en el caso de la normativa anterior, contemplaban instancias presenciales y en la normativa actual profundiza la exigencia, solicitando la presentación de garantías sobre la presencialidad de los estudiantes y su supervisión in situ, por parte de docentes de la universidad.
- A partir de la Res. 2641-E/2017 se menciona la importancia de la investigación sobre la educación a distancia y demás estrategias de la mediación de la enseñanza.
- En relación al cuerpo docente, la normativa anterior enfatizaba en el perfil y desempeño de cada docente, la resolución actual traslada la responsabilidad institucional en torno las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes que integran las propuestas de distancia.
- Las cuestiones didácticas tecnológicas pierden relevancia respecto a la normativa del 2004 y que el viraje de la nueva normativa se posiciona en fortalecer los aspectos de gestión y administración de la ED a fin de fortalecer los espacios institucionales.

Este último punto, en relación a las didácticas tecnológico- educativas y las mediaciones pedagógicas en la Educación a distancia, será objeto de análisis profundo en el

---

<sup>46</sup> En la carga de datos del Sistema de información para la evaluación y el mejoramiento institucional (SIEMI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la CONEAU ya se presenta la posibilidad de incluir carreras en esta nueva categoría: se puede optar por distancia, presencial o “entre el 30 y el 50%”.



último capítulo de la presente investigación por considerarlo uno de los nichos investigativos más importantes en el conflictivo camino de la normativa a la práctica de los proyectos de educación a distancia, en sus diversas modalidades.

# Capítulo 2

**Educación Superior, derechos, filosofía y género**

## Educación Superior y la Universidad como Derecho

Bajo la premisa de Rinesi que sostiene que “hay derechos porque hay Estado”, analizaremos en este apartado las relaciones existentes entre el Estado y el Derecho a la Educación Superior que tiene como correlato el Derecho a la Universidad y el impacto de las Políticas Públicas que lo impulsaron.

El rol del Estado como garante de los derechos ciudadanos en nuestras sociedades Latinoamericanas en un tema de debate político y de discusiones académicas filosóficas. Se trata de la perspectiva de un Estado amplio,<sup>47</sup> en tanto modelo específico, que pueda posicionarse como instrumento positivo de las luchas por los Derechos Humanos y que participe a fin de favorecer la expansión de las libertades y los derechos; a diferencia de la noción de Estado policial, de las corrientes llamadas emancipatorias (Rancière, Badiou, Negri) que ven a las instituciones del Estado como opresoras del sujeto (colectivo) revolucionario.

Esto no significa olvidar los valiosos aportes de las tradiciones socialistas y emancipatorias y sus críticas al Estado como reproductor de las relaciones sociales de dominación, más bien es un reconocimiento de las potencialidades de una forma de Estado, que en la complejidad del conjunto de sus dispositivos e instituciones, motorice la ampliación de derechos y específicamente el derecho a la Educación Superior que es el que aquí nos interesa analizar.

Incluso cuando este derecho está abalado por la letra de nuestra Constitución Nacional, requiere salir de lo meramente formal y declarativo para constituirse en una materialidad efectiva y para ello fue necesario (es necesario), un conjunto de condiciones que lo hicieran posible. Y en este punto Rinesi<sup>48</sup> distingue, al menos tres condiciones que permitieron garantizar el “derecho a la Universidad”, a saber:

- La **ley de Educación Nacional y la obligatoriedad de la educación secundaria**. Incluso cuando se reconoce que una obligación legal no genera *ipso facto* las condiciones materiales para que los sujetos puedan hacer uso del derecho que ella enmarca, y cuando la necesidad de garantizar o no estas

---

<sup>47</sup> Se reconocen al respecto, los casos de Argentina (periodo de presidencia Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner), Brasil (periodo de presidencia Lula da Silva y Dilma Rousseff), Ecuador (presidencia de Rafael Correa), Venezuela (presidencia de Hugo Chávez), Bolivia (presidencia de Evo Morales).

<sup>48</sup> Véase Rinesi E.,(2015) “*Filosofía y política de la universidad*”. Edita Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU. Buenos Aires.

condiciones sigue siendo debate en algunos sectores; permitió pensar y proyectar la Universidad como derecho en tanto universo de posibilidades reales y ya no como el lujo de una elite privilegiada.

- El **Sistema de Universidades públicas y gratuitas**<sup>49</sup> y su extensión y crecimiento numérico en toda nuestra geografía (Universidades situadas en el territorio). Se destaca que, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, en menos de medio siglo se han quintuplicado las universidades públicas en el territorio nacional. Esto es en diversas ciudades del interior y en zonas altamente pobladas del conurbano bonaerense. Ampliándose así las posibilidades de asistir a la Universidad, con cierta cercanía geográfica, y con instituciones universitarias públicas, gratuitas y de calidad. Siendo vastas las investigaciones que exponen los cambios en el tejido social y cultural dados porque estas nuevas Universidades tiene en su matrícula mayoritaria a estudiantes primera generación de universitarios en sus familias de origen (de sectores populares y clases media).
- **Políticas públicas activas** y enmarcadas en un proyecto de país nacional y popular, que diseñadas por un gobierno de un Estado responsable del cumplimiento que le corresponde en tanto motor de los derechos humanos, desarrolló un conjunto de programas para hacer a la materialización del derecho a la Universidad una realidad en expansión. Ejemplo de ello, son: la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad y las Becas otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Por solo nombrar algunas de las tantas políticas públicas que pusieron en acción un entramado proyecto de sociedad que pudiera contemplar la Universidad, no como una mercancía, sino como un bien público y social<sup>50</sup> (parte de *la res pública*, del bien común), como un derecho.

Retomando el Plan de Acción de la Cres 2018, y respecto de la Educación Superior como bien público y social; es importante tener presente:

---

<sup>49</sup> Nota: La gratuidad universitaria fue sancionada en Argentina en 1949, mediante el decreto 29337 del Presidente J. D. Perón, en el marco de una política de incorporación masiva de los sectores populares a la educación pública y a partir de los cuales los hijos de obreros accedieron masivamente y por primera vez a la Universidad. Por tal motivo la Ley 26320 establece el día 22 de noviembre como “Día de la gratuidad universitaria”.

<sup>50</sup> Declarado así en el Informe Final de la Confederación Regional de Educación Superior (CRES) del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO. Reunida en Cartagena de Indias – 2008. Allí se define la Educación Superior como un “Bien público y social”, un derecho humano universal y por tanto una responsabilidad de los Estados. Esta definición es ratificada en la CRES 2018.

## PRINCIPIOS DECLARATIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEXTO

### SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- 1. Es un bien público social – estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal, y su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades.*
- 2. Es pertinente y con garantías públicas de procesos de aseguramiento de la calidad.*
- 3. Es constructora del conocimiento como derecho humano universal y derecho colectivo de los pueblos, como bienes públicos sociales y comunes para la soberanía, buen vivir y emancipación de nuestras sociedades, y para el cimiento de la integración latinoamericana y caribeña.*
- 4. Se define en su compromiso social, basado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST2).*
- 5. Se fortalece en la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y grupos de población frecuentemente discriminados.*
- 6. Es autónoma como una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad.*
- 7. Responde a los objetivos de desarrollo sostenible de forma integrada dada la complejidad social, económica, política, educativa, cultural, lingüística, biológica y geográfica de la región de América Latina y el Caribe.*
- 8. Es inclusiva al considerar en los sistemas e Instituciones de educación superior género, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión, y situaciones de desplazamiento forzado.*

Ahora bien, el cumplimiento efectivo del derecho a la Universidad, por parte de los sujetos contemplados en la ley, es una responsabilidad y obligación del Estado, de sus instituciones y de los actores que habitan y son habitados por la institución Universidad, y todo ello sin ser presas del argumento falaz que sostiene que la masividad se opone a la calidad y por tanto hay que elegir una de ambas; o aquel otro que sostiene que “los pobres no llegan a la Universidad” y por tanto no se necesitan tantas universidades.

Y cuando nos referimos al Estado y sus actores asumimos que para los sujetos que asisten a su derecho, ese Estado no es una entelequia, sino que somos “nosotros” los docentes (en tanto representación social y mediación), quienes ponemos el cuerpo en el aula.

Al respecto, Rinesi afirma que:

*...”Una universidad solo es buena si es buena para todos. (...) Una universidad solo es para todos si es buena para todos. Si no, si cree que puede ser para todos, sin ser para todos, de las más alta calidad, se engaña, engaña a sus estudiantes y se vuelve cómplice del mismo inaceptable prejuicio que tiene la obligación de combatir. Acepta que la calidad es cosa de pocos y decide que lo suyo es jugar otro partido, ocuparse de otra cosa. No de*

*brindar esa educación de calidad, que su vocación democrática y de incorporación masiva de todos los candidatos que tocan a su puerta le alejaría-supone-como posibilidad, sino de atender como pueda a esos sujetos, que no están para la calidad, que no están para las grandes preguntas ni para los grandes desafíos”<sup>51</sup>*

El filósofo, argumenta que esta forma de resolver la falsa dicotomía entre calidad y masividad es otra trampa de la ideología del prejuicio. Y que la verdadera obligación de la Universidad Pública Argentina es ofrecerle a los sujetos, que decidan asistir a su derecho, la educación superior de más alta calidad.

No, una calidad entendida únicamente como la medición de la calidad de sus egresados, sino por la posibilidad de comprender las transformaciones en las habilidades, competencias y destrezas de sus ingresantes al egresar (como proceso de aprendizaje). Destacando que incluso sin terminar el proceso de su formación y titulación, la universidad cambia radicalmente la vida y la percepción del mundo de quienes ejercieron el derecho de transitarla.

Este derecho a la Universidad y a la calidad<sup>52</sup> de la misma, es un derecho colectivo y no solo individual. El sujeto de derecho es precisamente el “*pueblo*”, incluso cuando esta categoría pueda parecer imprecisa o abstracta.

Extendemos esta idea de pueblo a:

- Aquel que se encarna en las organizaciones territoriales inmediatas ,con las que se vincula la Universidad y que en lenguaje universitario hace referencia a lo que se denomina como “Extensión Universitaria”
- El que es comprendido desde su significación jurídica y política: El Estado.
- Y el que está representado como público, como sujeto diverso, plural.

De este modo la Universidad como derecho debe volverse hospitalaria (Derrida) a ese “pueblo” en todas sus acepciones del concepto, y al decir de Boaventura de Sousa Santos, debe habilitar en sus espacios (virtuales o no), una “*ecología de saberes*” en la que se retroalimente una producción y trasmisión democrática y justa del conocimiento que incluyan

---

<sup>51</sup> Rinesi E., (2015) Op. Cit. Pág. 72.

<sup>52</sup> Esto es consistente con la definición de calidad de la UNESCO, reiterada en la CRES 2018, que la describe como un concepto multidimensional, que abarca todas las funciones y actividades institucionales, así como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia.

la articulación con los conocimientos científicos, tecnológicos, tradicionales, ancestrales, artísticos y populares. Sin dudas este es uno de los desafíos más importantes de la Universidad en el contexto de las sociedades del conocimiento y su camino hacia las sociedades del aprendizaje.

La profundización de esta “ecología de saberes” y la defensa permanente de los derechos adquiridos históricamente, hacen a la construcción de sociedades más justas, igualitarias y diversas; así como ubican a la Universidad en los debates sobre la posibilidad de un proyecto nacional, popular y de integración regional que cuestione las prácticas colonialistas, eurocéntricas y patriarcales, en la que gobiernos neoliberales y neoconservadores nos han lacerado la identidad y nuestra propia cultura con sus políticas de ajuste.

Estos debates, donde la Universidad se piensa a sí misma y en ese pensarse incluye la desnaturalización de la idea de privilegio, a la par que instauro la de derecho, es sobre todo una forma de democratización de la Educación Superior, a la vez que de la vida política, social y cultural de nuestros pueblos.

## **Sobre el derecho a pensar filosóficamente. Hacia una propedéutica de la enseñanza de la filosofía<sup>53</sup>**

El derecho a pensar filosóficamente se enmarca en una extensa discusión que viene generándose en los últimos años, respecto a las condiciones en que se produce la enseñanza filosófica. Se trata de la enseñanza de la filosofía en relación a la formación de ciudadanos éticos como objeto de problematización filosófica previa a las típicas cuestiones metodológicas, pedagógicas y didácticas al respecto. Se aborda aquí una invitación al debate sobre la trascendencia del pensar filosófico y su derecho en el tejido social.

Nietzsche sostenía que:

*... "Un filósofo: es un hombre que constantemente vive, ve, oye, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias; alguien al que sus propios pensamientos le golpean como desde fuera, como desde arriba y desde abajo, constituyendo su especie peculiar de acontecimientos y rayos; acaso él mismo sea una tormenta que camina grávida de nuevos rayos; un hombre fatal, rodeado siempre de truenos y gruñidos y aullidos y acontecimientos inquietantes. Un filósofo: ¡ay!, un ser que con frecuencia huye de sí mismo, que con frecuencia tiene miedo de sí, —pero que es demasiado curioso para no "volver a sí" una y otra vez" ...<sup>54</sup>*

Caracterizado así al filósofo, a primera vista, podríamos creer que el filosofar constituye una práctica cuasi "violenta". El pensar filosófico puede ser la encarnación de un monstruo interno que puja por desgarrarnos la epidermis para constituirse en "algo" social. Y en ese "constituirse" genera rupturas de las otras pieles, y en ello contribuye a la conformación de los sujetos en el tejido social. Generalmente, nos representamos a un señor de barba tupida con martillo en mano rompiendo su propio cráneo y salpicando de sapiencia a su entorno; que en su camino produce y divulga saberes complejos, que en todo momento se remite a los griegos y que en ellos sostiene todo el fundamento de su pomposa e (en ocasiones) inentendible retórica.

Pero ¿si por un momento podemos despegarnos de esa representación, que en todo caso solo nos remite a un tipo específico de "funcionario-intelectual académico-hombre" y desterritorializamos el lugar de la filosofía como el de las fábricas del saber legítimo? ¿Y si la

---

<sup>53</sup> Se retoman aquí algunos argumentos presentados por quien escribe, en las "III Jornadas Nacionales de Política Educativa sobre la enseñanza de la Filosofía" y en las II Jornadas Internacionales de Filosofía de la Educación en homenaje al Dr. Gregorio Weinberg. Mar del Plata 24 y 25 de abril de 2015.

<sup>54</sup> Nietzsche, F. (2005) *"Más allá del bien y del mal. Preludio para una filosofía del futuro"*; Primera edición. 1886. Editorial Alanza . Argentina.



filosofía constituye no solo la aprensión de contenidos o el conocimiento experto de la historia de los pensadores, para convertirse en un plano del Ser, una forma de producción del sujeto, un marco para el ejercicio de la acción social, una actitud ética ?

Volvamos al señor del martillo: ..." *Pero el verdadero filosofo vive de manera "no filosófica" y "no sabia", sobre todo de manera no inteligente, y siente el peso y el deber de cien tentativas y tentaciones de la vida —se arriesga a sí mismo constantemente, juega el juego malo...*"<sup>55</sup>

(...)...*La filosofía, tal como hasta ahora la he comprendido (y vivido), es la búsqueda deliberada también de los aspectos más detestados e infames de la existencia. A partir de la larga experiencia que me ha dado una semejante peregrinación a través de hielos y desiertos, aprendí a ver de otra manera todo lo que hasta hoy se ha filosofado: "¿cuánta verdad soporta, a cuánta verdad se atreve un espíritu?" —esa es para mí el auténtico criterio del valor"*...<sup>56</sup>

Lo que se intenta destacar en primera instancia es la necesidad de la reapropiación del valor de la filosofía en tanto sustrato y fundamento de nuestras acciones éticas, de nuestras prácticas sociales, no solo como profesionales sino como ciudadanos de la mal llamada "Aldea Global", cuya explosión de los localismos, hizo estallar la metáfora de la homogeneizante aldea. Volver a lo planteado por la UNESCO en su Informe del director general, relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía, que la define como una "escuela de libertad"...<sup>57</sup>.

El informe mencionado constituye, sin lugar a dudas, uno de los mayores frutos de la *Jornadas Internacionales de Estudio sobre "Filosofía y Democracia en el Mundo"*, que terminó formalizándose en la "*Declaración de París en favor de la filosofía*"<sup>58</sup>

En ella se concibe el "*derecho al ejercicio filosófico*" de las personas y por tanto defiende férreamente el valor de su enseñanza. Puede sintetizarse el contenido de esta declaración en tres ejes principales, interrelacionados entre sí:

---

<sup>55</sup> Nietzsche F, (2012) "*Más allá del bien y del mal. Preludio para una filosofía del futuro.*" (1886). Editorial Alianza. Argentina . Pág. 135.

<sup>56</sup> Nietzsche F., (2005) "*Ecce Homo. O cómo se llega a ser lo que se es.*"(1888)Editorial Alianza. Argentina. Pág. 96.

<sup>57</sup> UNESCO INFORME DEL DIRECTOR GENERAL RELATIVO A UNA ESTRATEGIA INTERSECTORIAL SOBRE LA FILOSOFÍA. 171a reunión. 171 EX/12 PARÍS, 28 de febrero de 2005. Pág. 2.

<sup>58</sup> UNESCO. Ibídem. 2005. Pág. 4.

- **Eje I:** La filosofía ante los problemas del mundo.
- **Eje II.** La enseñanza de la filosofía en el mundo.
- **Eje III:** Promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos.

En este sentido la filosofía es una escuela de la libertad ya que en su praxis no solo analiza nociones fundamentales como libertad, justicia, dignidad; entre otros, sino que a partir de esta actividad hermenéutica y transformadora posibilita el desarrollo de las capacidades del pensar, producir juicios críticos, cuestionar el mundo, y reflexionar sobre los valores y principios que rigen las diversas y múltiples prácticas sociales.

Así la filosofía no es solo el campo del saber de la academia sino que se filtra, cual línea de fuga deleuzeana en las producciones de subjetividad social. De lo que se trata es de concebir la filosofía como instancia fundamental de formación de ciudadanos éticos y libres.

Esther Díaz plantea, parafraseando a Foucault, una premisa fundamental: somos sujetos atravesados por la ética, incluso cuando nuestras acciones se dirijan en contra de nuestras reglas éticas.

La autora manifiesta, en una de sus conferencias<sup>59</sup>, que los sujetos nos vamos conformando en el hacer de las prácticas sociales del tiempo histórico en el que somos actores sociales activos. Al tiempo que se pregunta ¿No es necesario que haya fuertes códigos sociales para que podamos ser libres como sujetos éticos. Y este planteo nos regresa, cual hilo de Ariadna, a la salida del laberinto donde nos espera la filosofía como enseñanza del pensar, de la expresión de la libertad del pensamiento y como la dama que se constituye en martillo y rompe las estructuras del sentido a la vez que las conforma en un nuevo rizoma.

La producción de estos códigos ético sociales no es un acto individual de un pensador aislado o encerrado en su escritorio, es una práctica social un ejercicio relacional dado en lo que Pichón Riviere llamó el co-pensar.

Siempre estamos pensando en relación a un Otro, presente o imaginario pero ese Otro se hace presencia en el vínculo social. Así podemos comprender la filosofía como un ejercicio del co-pensamiento en pos de la formación ética y libre del ciudadano.

---

<sup>59</sup> Díaz E., (2008) "*La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios.*" Video conferencia organizada por el Observatorio Argentino de Medios- Ministerio de Educación y UNSM. emitida desde el auditorio OSDE. Buenos Aires, el 20 de agosto de 2008.

Ya en el siglo XVIII Kant, en su publicación *¿Qué es la ilustración?*, planteaba la imperiosa necesidad de considerar que uno de los problemas filosóficos fundamentales era el pensar el presente, entender nuestro sentido histórico. En ese escrito Kant sostenía que para lograr la ilustración, entendida como la salida del hombre de su "autoculpable" dependencia o inmadurez se requiere de libertad, la libertad de hacer un uso público de la razón.

*..." Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente. Mas oigo exclamar por todas partes: ¡Nada de razones! El oficial dice: ¡no razones, y haz la instrucción! El funcionario de Hacienda: ¡nada de razonamientos!, ¡a pagar! El reverendo: ¡no razones y cree! (sólo un señor en el mundo dice: razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis pero ¡obedeced!) Aquí nos encontramos por doquier con una limitación de la libertad. Pero ¿qué limitación es obstáculo a la ilustración? ¿Y cuál, por el contrario, estímulo? Contesto: el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su uso privado se podrá limitar a menudo estrictamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración"...*<sup>60</sup>

Tiempo después Foucault (1969), en una entrevista sostenía... *"es muy probable que lo que yo hago concierne a la filosofía, teniendo en cuenta que desde Nietzsche la filosofía tiene la misión de desmitificar y ya no se dedica solamente a proclamar verdades que pueden valer para todos y para siempre. Yo también intento diagnosticar y diagnosticar el presente. Decir lo que hoy somos, lo que significa decir lo que decimos. Esta labor de excavación bajo nuestros propios pies caracteriza el pensamiento contemporáneo desde Nietzsche, y en este sentido puedo declararme filósofo...."*<sup>61</sup>

En 1983 en su última lección en el *College de Francia*, retoma el guante arrojado a las arenas de la reflexión filosófica por Kant y reanuda esta noción de filosofía como diagnóstico, en tanto ontología del presente y en la cual deja plasmada la disyuntiva del pensamiento filosófico contemporáneo, que podríamos sintetizar de esta manera:

- una filosofía crítica como una analítica de la verdad. o

---

<sup>60</sup> Kant, I, "Que es la Ilustración" (1784) en *Filosofía de la Historia*. Trad. Eugenio Imaz, México, FCE, 1994. P. 2.

<sup>61</sup> Foucault M., (1969). En Caruso P., *"Conversaciones con Levy Strauss, Foucault y Lacan"*. Editorial Anagrama. Barcelona. P. 73.

- un pensamiento crítico que tome la forma de una ontología de nosotros mismos, es decir una ontología de la actualidad.<sup>62</sup>

Si adherimos al desarrollo de este pensamiento crítico, el devenir del mismo se constituye en relato, en texto, en una práctica de interpretación. Pero a la vez genera representaciones sociales, mundos de vida al decir de Husserl; es decir la filosofía como proceso de construcción de lo "real" (las prácticas sociales) y como fundamento del entendimiento de ello.

En tanto, una ontología crítica sobre nosotros mismos, se produce cuando cuestionamos los límites de lo que podemos, hacemos y somos. De este modo el pensar filosófico implica un cuestionar el hacer (*politeia*), a partir del decir veraz (*aletheia*) y del modo de ser (*ethos*).

Ese "diagnóstico" al que se refería Foucault es quizás compatible con la noción de "visión del mundo" (*Weltanschauung*) que plantea Ricoeur al analizar el tema de los "núcleos ético-míticos" que funcionan como organizadores de la interpretación de los acontecimientos significativos de la existencia humana (Dussel<sup>63</sup>). Aunque es de destacar que los mismos no son meros organizadores de sentido sino que se conforman como guía ética y como un modo de comportarse (*éthos*). Lo cual nos permite retomar al planteo inicial de la práctica filosófica como fundamento de la formación ética de los sujetos-ciudadanos.

En y desde esta perspectiva se revalorizan las palabras de Foucault cuando define el rol del intelectual (filósofo) diciendo:

*..." Sueño con el intelectual destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las inercias y sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni que pasará mañana pues tiene centrada toda su atención en el presente, el que contribuya allí por donde pasa a plantear la pregunta de si la revolución vale la pena ( y qué revolución y qué esfuerzo es el que vale) Teniendo en cuenta que a esa pregunta solo podrán responder quienes acepten arriesgar su vida por hacerlo..."<sup>64</sup>*

---

<sup>62</sup> Véase Foucault M., (1985) "Curso inédito". En Revista de Sociología. UNAULA. Número 8. Medellín. Pág. 95.

<sup>63</sup>Nota: Ver Dussel E. (2012) "El relato ancestral en el Pensamiento Filosófico Latinoamericano". UNESCO.

<sup>64</sup> Foucault. M., (1981) "El Sexo Rey, entrevista con Bernard Henry- Levy". En "Un Dialogo sobre el poder". Madrid. Editorial alianza. Pags.163-164.

En un contexto donde lo que prima es la pérdida de fundamentos, el mismo acto del pensar filosófico, entendido como pensamiento crítico, constituye una práctica revolucionaria.

La educación filosófica, sea esta entendida como la salida de la caverna (Sócrates) como el uso público de la razón (Kant) como un derecho (Derrida), como una ejercicio de deconstrucción y de creación de conceptos (Deleuze) como una genealogía de los dispositivos de poder (Foucault), o como lo expresa Hegel un dialogo con las ideas de la diferentes épocas pero desde las ideas y la propia época; debe dejar de perderse en la disyuntiva didáctica de si quienes enseñamos filosofía lo hacemos en torno a contenidos o a un actitud filosófica para avanzar y producir en esa misma tensión, producir una instancia de reflexión crítica desde y con la filosofía.

*..." en general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.*

*Por lo pronto cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc. se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no solo se aprende, sino que se viaja realmente. Así cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende a filosofar, sino que ya se filosofa realmente.*

*(...)El modo de proceder para familiarizarse con una filosofía plena de contenido no es otro que el aprendizaje. La filosofía debe ser enseñada y aprendida, en la misma medida que lo es cualquier otra ciencia. ..."<sup>65</sup>*

De este modo la filosofía y su enseñanza son caras de una misma moneda aunque su troquelado pueda cambiar de cultura a cultura, de viaje en viaje; siguiendo la metáfora hegeliana.

La filosofía poco sirve si no convoca permanentemente a pensar críticamente, desalambando ideas para definir los propios problemas que nos afectan. Hay filosofía detrás de una acción de gobierno, de una decisión personal, de las prácticas profesionales, de las relaciones entre los Estados, de las prácticas educativas en todos sus niveles, de las políticas públicas, de las elecciones de consumo, hay filosofía por doquier y aún así quienes la

---

<sup>65</sup> Hegel G. W. E., (1991) "Escritos pedagógicos". Fondo de Cultura Económico. Madrid. Pág.139.

enseñamos nos sentimos en la necesidad de explicitar los motivos del derecho a la misma, de su necesidad, de su razón de ser y hasta de su "utilidad".

Si la filosofía nace con los griegos, lo hace mostrándonos que las cosas, lo que llamamos real, verdadero, mundo; no son lo que parece. La práctica filosófica se define así por el quiebre, la ruptura, la fractura. Con un quiebre del discurso que se constituye como el quiebre de una ilusión, un rizoma.

El rizoma no pide permiso, a él se entra por cualquier parte y no muere cuando se lo mutila. Sus eslabones se concatenan.

Pensemos la práctica filosófica como rizomática. Parafraseando a Arendt: pensar hace brecha.

Como lo expresaba Sócrates y su mito de la ignorancia, que es al mismo tiempo el mito de la filosofía y de quienes la enseñamos; debemos aceptar su legado asumiendo que la filosofía no nace como un saber, sino como una forma de práctica, ejercicio de formación de uno mismo y por tanto también de los otros. Es decir, como una forma de "relación" con el saber.

Cuando reconocemos la importancia que la ignorancia tiene en nuestras vidas y por tanto en nuestro pensamiento, cuando comprendemos nuestra relación con dicha ignorancia, abrimos el camino a una nueva relación con el saber. Esta *relación* es precisamente el pensar filosófico. La problematización de nuestras certezas cotidianas es la condición necesaria para iniciar el camino del saber filosófico, pero también y en ese mismo proceso lo que nos construye, lo que produce el Ser. ¿Puede haber algo más necesario para la vida que la filosofía? ¿Cómo repensamos el rol de quienes enseñamos filosofía en base a estas premisas expresadas aquí? ¿Cómo se afectan nuestras formas de enseñarla ante las mediaciones tecnológico/educativas?

Kohan W.O lo expresaba así en la conferencia inaugural del *VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía* (2008) en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía y Humanidades:

*..."Pensemos específicamente en la enseñanza de la filosofía. Sócrates ha enfrentado tres rivales, contendientes que son así mismo posibilidades del profesor de filosofía. Están en la escuela y también fuera de ella. Pero, y tal vez este aspecto sea aún más interesante, también son tres posibilidades de dentro, del camino que el propio profesor de filosofía puede*

*estar tentado a seguir. La política es la posibilidad de ver en la enseñanza de la filosofía una proyección social concreta y acabada, una productividad comprometida con la transformación del estado de cosas; es la extensión de un sentido, utilidad o producto tangible en sociedades plagadas de injusticias como las nuestras; así, la política es el doble de la filosofía en la polis. La poesía es la propia dimensión estética de la filosofía, la que la aproxima más específicamente al arte, al desinterés y lo sublime; es la consumación de la palabra en la propia palabra; por eso, la poesía es el doble de la filosofía en el lenguaje. Finalmente, la técnica es la seducción de un método que torne a la filosofía productiva, eficaz, desde la propia didáctica, hasta una finalidad dictada por el mercado, la ciencia o desde cualquier otro marco externo; es el predominio de un orden que pretende regularse a sí mismo y, en particular, al propio pensamiento; la técnica es el doble instrumental de la filosofía....”<sup>66</sup>*

Casi nietzscheanamente se propone pensar que la filosofía no nace del asombro sino del error, de la fractura, de la imaginación. Seguramente este problematizar nos obligue a salir de la comodidad de nuestras creencias constitutivas, o al menos de lo que creemos que lo son. Pero sin lugar a dudas es también la posibilidad de producir/producirnos como ciudadanos éticos para una sociedad más justa, diversa y equitativa.

---

<sup>66</sup> Kohan W.O., “Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía”, septiembre 2008, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía y Humanidades. Publicada en Revista cuestiones de Filosofía. Número 11. año 2009. Pág. 6.

## **Educación Superior, prácticas educativas filosóficas y Racionalidad Patriarcal**

Este apartado invita a reflexionar sobre la posibilidad de deconstruir la hegemonía de la Racionalidad Patriarcal en las prácticas de enseñanza/aprendizaje filosófico en la Educación Superior y su consecuente generación de violencia epistémica como una de las cuestiones relevantes en tanto a la constitución de sujetos éticos, tal cual lo refiriéramos en apartados anteriores a la vez que aportar algunas Notas para pensar la producción de prácticas educativas filosóficas desde una perspectiva de género.

Tanto desde los ámbitos de formación profesional universitaria como desde los espacios de formación docente, la perspectiva de género así como los contenidos referidos a las problemáticas de género son invisibilizados a nivel de los diseños curriculares de asignaturas filosóficas, así como desde las mismas didácticas y pedagogías colonizadas por la Racionalidad Patriarcal.

Es necesario el reconocimiento de la cuestión del patriarcado como problema filosófico-político y el de la utilización de las violencias como mecanismos de control y disciplinamiento del género ; a fin de poder problematizar/visibilizar/cuestionar, como la racionalidad patriarcal entreteje los hilos de las prácticas educativas filosóficas legitimando, a partir de las mismas, las construcciones culturales estereotipadas , imaginarios sociales androcéntricos, valores epistémicos patriarcales y la legitimación de las micro-violencias de la vida cotidiana; donde la mujer (entre otros actores vulnerabilizados ) es expropiada de su status ontológico.

De lo que se trata, a fin de cuentas es de deconstruir (subvertir para luego eliminar la jerarquía) un modo específico de institucionalización de la matriz ideológica patriarcal en las prácticas de enseñanza/aprendizaje filosófico en la Educación Superior.

Si el Patriarcado y la racionalidad que lo sustenta es un problema político, lo es en tanto que como construcción social, cultural, política y económica domina regulativamente todos los ámbitos de la vida humana. Así es como Celia Amorós afirma en su *“Crítica a la razón patriarcal”* que el sistema patriarcal tiene la capacidad de generar sus propios espacios de poder donde se legitima así mismo a partir de prácticas y discursos que condicionan la pertinencia de las mujeres en tanto su pertenencia al espacio de lo privado; dejando reservado



al actor principal (Hombre) de dicho sistema de poder, la permanencia en el ejercicio de lo público.

Dado que los espacios público /privado tiene diferentes (desiguales) posibilidades de generar la producción y reproducción de sentidos y representaciones sociales que hacen al imaginario social, las mujeres quedan relegadas (invisibilizadas) de la palabra, de los discursos y hasta de las prácticas políticas hegemónicas.

Podría afirmarse entonces que esto también tendría consecuencias para los ámbitos académicos, institucionales educativos y de formación profesional y docente donde la perspectiva de género es la gran ausente en la mayoría de los programas de estudio de las asignaturas filosóficas<sup>67</sup>.

En su obra *History of Woman Philosophers* (1987), Mary Waithe<sup>68</sup>, se plantea dos cuestiones fundamentales que hacen a la problematización del objeto de análisis de este apartado:

A. Si existieron las filosofas, ¿Quiénes fueron?, ¿Qué escribieron? ¿Con quienes debatieron y a quienes influenciaron?

B. ¿De ser considerados sus planteos e incluidas en los cánones filosóficos como habría afectado esto a la Historia de la Filosofía y a la formulación de los problemas filosóficos? Y por tanto ¿cómo habría transformado esto la historia de las mujeres y sus representaciones sociales en los diversos mundos de vida?

Por otra parte , al mismo tiempo que se obtura la referencia a las mujeres y sus perspectivas en la historia de la filosofía y en los programas actuales de estudio, se desarrollan experiencias educativas contra hegemónicas como cátedras abiertas sobre género y sexualidades, performance artísticas (actos performativos) en los ámbitos académico institucionales, jornadas y discusiones altamente enriquecedoras sobre las diversas posturas que hacen al género, el feminismo y la reivindicación de nuestros derechos vulnerados históricamente. Así como también algunas inclusiones tímidas y edulcoradas, de una que otra temática relacionada con las mujeres y su historia de vulneraciones, en los diseños curriculares de asignaturas filosóficas.

---

<sup>67</sup> Nota: aunque es de destacar que esta invisibilización se repite incesantemente en otras asignaturas, programas, carreras y campos del saber.

<sup>68</sup> Ver: Waithe M., (1987) "*History of Woman Philosophers*". Edita Martinus Nijhoff Publishers. Boston.

Ahora bien ¿se altera por ello el orden jerárquico del componente privilegiado en el binomio hombre/mujer en los espacios productores de sentidos de la formación profesional y docente?, ¿cuál es la relación existente entre los espacios de reflexión/producción de conocimiento filosófico, las representaciones sociales respecto a los roles de género y las prácticas que los involucran?, ¿Cuál es la relación entre el silencio epistemológico, la violencia epistémica y la perpetuación de las violencias hacia las mujeres en los mundos de vida?, ¿cuáles son los dispositivos disciplinarios que hay que desactivar para producir prácticas educativas filosóficas desde una perspectiva de género?. ¿Cómo contribuir desde las prácticas educativas filosóficas a la producción de subjetividades antipatriarcales? Estos son algunos de los interrogantes que se despliegan como líneas de sentido, así como desplazamientos de los mismos y que invitan a repensarnos en prácticas filosóficas des-disciplinantes y deconstructivas de la Racionalidad Patriarcal.

### **Racionalidad Patriarcal, producción de conocimiento y representaciones sociales hegemónicas:**

Coincidiendo con Derrida en que todo el pensamiento occidental se organiza a partir de pares de opuestos binarios en los que uno de ellos es privilegiado respecto del otro, y si además reconocemos que solo accedemos a los mundos de vida a partir de categorías conceptuales y códigos; vemos como el sistema de privilegios que sostiene al hombre como el centro del sistema vida/mundo es retroalimentado por la Racionalidad Patriarcal; siendo el heteropatriarcado su expresión en el ámbito de la construcción de las identidades sexuales. Una racionalidad que con sus prácticas discursivas y su lógica reguladora de las diferencias, produce los cuerpos que gobierna. Esta producción ideológica se sostiene, reafirma y reproduce bajo la premisa fundamental de la naturalización de una forma social y cultural en donde se legitima que el hombre y sus prácticas discursivas y sociales presentan una superioridad y universalidad respecto de las prácticas y discursos de las mujeres.

Aunque es de resaltar que dentro de las identidades que son expulsadas al margen, es decir que pasan a ser el “otro”, están también aquellas que no responden al paradigma heteronormativo y que referencian a los actores representantes de la diversidad sexual (LGBTTTI<sup>69</sup>).

Ahora bien, el género constituye una representación que es un elemento clave en el proceso de construcción de las subjetividades, bajo la lógica de las asimetrías y las jerarquías

---

<sup>69</sup> Nota: Dichas siglas hacen referencia a la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Transgénero, Travesti e Intersexual.

del pensamiento occidental. Esto no significa que no tenga implicancias efectivas, reales, concretas en los ámbitos de la vida cotidiana; como lo afirma Teresa de Lauretis

*...” La representación del género es su construcción, y en el sentido más simple se puede afirmar que todo el arte y la cultura occidental es el cincelado de la historia de esa construcción. La construcción del género continúa hoy tan diligentemente como en épocas anteriores, por ejemplo, como en la era victoriana. Y continúa no sólo donde podría suponerse -en los medios, en la escuela estatal o privada, en los campos de deportes, en la familia, nuclear o extendida o de progenitura única para resumir, en lo que Louis Althusser ha llamado los aparatos ideológicos del Estado. La construcción del género continúa también, aunque menos obviamente, en la academia, en la comunidad intelectual, en las prácticas artísticas de vanguardia y en las teorías radicales y hasta y por cierto especialmente, en el feminismo. ...”*<sup>70</sup>

Las representaciones sociales en torno a la mujer han legitimado y naturalizado la violencia en sentido amplio y la sexual en particular, tanto como han generado el ocultamiento y silenciamiento de las prácticas abusivas y opresivas a las que fueron sometidas a lo largo de todos los tiempos. Esta opresión se llevó a cabo aislándolas de los ámbitos del saber, del poder y hasta del placer mismo. Las mujeres son excluidas de los ámbitos de lo público, de los espacios de producción del conocimiento y de los espacios de decisión política, todos ellos tradicionales ámbitos de ejercicio de dominación masculina.

*... “En consecuencia, la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad de un sentido común, entendido como consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas. Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico”...*<sup>71</sup>

Por otra parte, si la producción de conocimiento en general y la reflexión filosófica en particular es en esencia patriarcal, lo es debido a que se sostiene en su ideologizada estructura mítica que va desde los arquetipos heredados de la filosofía griega desde Aristóteles pasando por Rousseau y Kant y hasta llegar a nuestro días; desde el mito de la Caja de Pandora hasta el

---

<sup>70</sup> de Lauretis Teresa., (1989) *“Technologies of Gender. Essays on Theory”*, Film and Fiction, London, Macmillan Press. Pág. 9.

<sup>71</sup> Bourdieu, P. (2010) *“La dominación masculina y otros ensayos”* Ed. Anagrama. Argentina. Pág. 49

relato bíblico del pecado original<sup>72</sup>. Kate Millett destaca que ambos mitos se sostienen en pos de convertir la malignidad de la mujer en una justificación ética de los males del mundo.

Tanto en la Grecia clásica como en la época de la Revolución Francesa la cuestión de la igualdad tuvo como eje vertebrador la naturaleza, promoviendo así una idea de desigualdad natural con la consiguiente legitimación de las desigualdades políticas, económicas y sociales en perjuicio de las mujeres.

Pero mientras las teorías que circulan en los programas de filosofía son los planteos que sostiene una falsa (formal) universalidad de la igualdad, los argumentos de pensadoras como Olympe de Gouges<sup>73</sup>, quien expuso un concepto de igualdad no excluyente fundado en la idea de una igualdad natural y común a todos los seres humanos, queda invisibilizado

---

<sup>72</sup> Nota: se recomienda para profundizar en este argumento leer Kate Millett, (2010) "Política Sexual". Ediciones Cátedra. España.

<sup>73</sup> Olympe de Gouges- (1791) "*Declaración de derechos de la Mujer y la Ciudadana* "-..." *La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común. II - El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión. III - El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos. IV - La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón. V - Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todas las acciones perjudiciales para la Sociedad: todo lo que no esté prohibido por estas leyes, prudentes y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenan. VI - La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos. VII - Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la Ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta Ley rigurosa. VIII - La Ley sólo debe establecer penas estrictas y evidentemente necesarias y nadie puede ser castigado más que en virtud de una Ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada a las mujeres. 2 IX - Sobre toda mujer que haya sido declarada culpable caerá todo el rigor de la Ley. X - Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley. XI - La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos de la mujer, puesto que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con relación a los hijos. Toda ciudadana puede, pues, decir libremente, soy madre de un hijo que os pertenece, sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; con la salvedad de responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley. XII - La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana implica una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para ventaja de todos y no para utilidad particular de aquellas a quienes es confiada. XIII - Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas, por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades. XIV - Las Ciudadanas y Ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o por medio de sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las Ciudadanas únicamente pueden aprobarla si se admite un reparto igual, no sólo en la fortuna sino también en la administración pública, y si determinan la cuota, la base tributaria, la recaudación y la duración del impuesto. XV - La masa de las mujeres, agrupada con la de los hombres para la contribución, tiene el derecho de pedir cuentas de su administración a todo agente público. XVI - Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene constitución; la constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción..."*

históricamente o solo es mencionado muy tangencialmente. A esta pensadora le debemos el fundamento filosófico de una igualdad política que no excluye a las mujeres y por tanto el derecho de las mismas a la ciudadanía. Y paradójicamente Olympe de Gouges “pagó” con la guillotina su derecho a pensar desde el género.

La racionalidad patriarcal es la ideología sexista desde la cual se construyen las subjetividades de género y desempeña un papel de vital importancia en la división capitalista del trabajo y en la reproducción de la fuerza de trabajo de la cual los ámbitos de producción del conocimiento no están exentos.<sup>74</sup>

Silvia Federici nos ilustra al respecto de la relación entre la división del trabajo y la degradación de las mujeres en la formación del capitalismo:

*...” en historia de las mujeres y la acumulación primitiva, la construcción de un nuevo orden patriarcal, que hacía que las mujeres fueran sirvientas de la fuerza de trabajo masculina, fue de fundamental importancia para el desarrollo del capitalismo.(...) La diferencia de poder entre mujeres y hombres y el ocultamiento del trabajo no pagado de las mujeres tras la pantalla de la inferioridad natural, ha permitido al capitalismo ampliar inmensamente «la parte no pagada del día de trabajo», y usar el salario (masculino) para acumular trabajo femenino. En muchos casos, han servido también para desviar el antagonismo de clase hacia un antagonismo entre hombres y mujeres. De este modo, la acumulación primitiva ha sido sobre todo una acumulación de diferencias, desigualdades, jerarquías y divisiones que ha separado a los trabajadores entre sí e incluso de ellos mismos....”<sup>75</sup>*

Ahora bien, y retomando el problema en cuestión, aun cuando las instituciones de Educación Superior (universidades y institutos de formación docente) sostienen un discurso políticamente correcto sobre la defensa y respeto por las diversidades y por los derechos de las mujeres, sus dispositivos pedagógicos/didácticos disciplinantes invisibilizan, omiten y obturan el reconocimiento a la producción de conocimiento desde una perspectiva de género así como su socialización. El cómo lo hacen será motivo de los argumentos que más adelante se esgrimen bajo el subtítulo El camino patriarcal: del Silencio Epistémico a la Violencia Epistémica.

---

<sup>74</sup> Para mayor desarrollo de este planteo desde el cual se relaciona género con ideología se recomienda la lectura de: Barret, Michèle. (1985) “*Ideology and the Cultural Production of Gender*”, en *Feminist Criticism and Social Change*, ed. Newton, Judith y Rosenfelt, Deborah, Nueva York, Methuen.

<sup>75</sup> Federici Silvia. (2004) “*Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.*” Edita Autonomedia. Madrid. Pág. 176.

Al mismo tiempo que las instituciones educativas mencionadas (en su gran mayoría) invisibilizan (y por tanto naturalizan las desigualdades sociales en relación al género), contribuyen a la reproducción de un sistema simbólico y de significaciones que legitima la correlación sexo con una serie de contenidos culturales y de conocimiento, y estos con valores sociales y jerarquías propios de la Racionalidad Patriarcal.

Los discursos y las prácticas educativas que fluyen de forma hegemónica en los ámbitos de Educación Superior funcionan como verdaderas tecnologías de género (una tecnología política compleja), desde su ejercicio del poder/saber tienen la posibilidad de generar un discurso del orden patriarcal promoviendo, produciendo e implantando representaciones de género y por tanto un imaginario social hegemónicamente patriarcal y falologocentrado<sup>76</sup>.

Por otra parte, al margen de estos discursos, se producen prácticas educativas filosóficas micropolíticas que se instauran en las fracturas de la racionalidad patriarcal, cual líneas de fuga y de resistencia. Estas últimas intentan patear el tablero que define las relaciones y pactos seriales patriarcales; verdaderos mecanismos de control y violencia mediante el acto mismo de la interpretación. En este acto las mujeres son nombradas, hetero-designadas por los hombres y desde allí se les “ofrece” la matriz de sentidos y significaciones sociales desde donde y a partir de la cual construir/se en sus subjetividades. Y quizás desde esta perspectiva podamos comprender por qué las mujeres construyen su identidad desde el silencio, desde un discurso que es resonancia “especular”<sup>77</sup> de otras voces que no le son propias.

Al respecto resulta interesante recordar la tesis Irigariana<sup>78</sup>, quien en consonancia con Spivak, realiza una crítica a la noción de Sujeto, afirmando que el concepto de subjetividad es una construcción exclusivamente masculina. Esta tesis nos ofrece argumentos para avanzar en la idea que toda la historiografía hegemónica de la filosofía presenta como pilares una episteme patriarcal que requiere de la invisibilización de lo femenino como condición necesaria de su reproducción. Toda la identidad patriarcal de ese sujeto unificado que se

---

<sup>76</sup> Nota: ...” El término **falologocéntrico** conjuga tres conceptos: *lo fálico como representación de lo “masculino”*; *el logos en su sentido filosófico, es decir, como aquello que otorga e imprime racionalidad o inteligibilidad a algo*; y *“centralidad”, en cuanto criterio de significación que se instituye referencia última de sentido.* ...” da Cunha M. en Bach M., (2015) *“Para una didáctica con perspectiva de género”*. Editorial UNSAM. Miño y Dávila. Buenos Aires. Pág. 172.

<sup>77</sup> Especular (del lat. *specularis*, transparente.) adj. literario Que tiene relación con el espejo.

<sup>78</sup> Se recomienda seguir la profundidad de estos argumentos en : Irigaray Luce.,(1974) *“Speculum de la otra mujer”*. Ed. Saltes. Barcelona.

constituye en principio organizador social e histórico, se erige sobre un OTRO invisibilizado: la Mujer

Irigaray al igual que Muraro nos permiten comprender que dicha invisibilización funciona a partir del lenguaje, desde lo simbólico es decir desde lo que foucaultianamente podemos definir como: el *discurso del orden* patriarcal (heterocentrado-biologicista-reproduccionista).

*...” Toda teoría del “sujeto” se ha adecuado siempre a lo “masculino”. Sometiéndose a ello, la mujer renuncia sin saberlo a la especificidad de su relación con el Imaginario... el sometimiento silencioso de uno garantiza la autosuficiencia del otro...”*<sup>79</sup>

En tal sentido el patriarcado podría ser definido, siguiendo a Amorós como el conglomerado de pactos masculinos interclasistas, que incluso sin ser explícitos, tiene la capacidad de ejercer un dominio dado a partir de la posibilidad de nombrar y asignar espacios.

Por lo expuesto es necesario problematizar/subvertir en nuestros campos del saber, nuestras didácticas y pedagogías colonizadas a un sistema lógico patriarcal que se sostiene mediante la violencia represiva así como mediante el ocultamiento de sus bases ideológicas. Dichas bases se presentan y re-presentan como partes constitutivas de un orden natural del sistema donde los sujetos son re-ubicados y categorizados según su sexo.

En relación con la noción de violencia, Arendt afirma que ésta se sostiene en la medida que se produce una combinación entre poder y violencia, mientras que la última requiere de dirección y el poder de legitimación. La violencia patriarcal como discurso hegemónico en las prácticas educativas filosóficas produce representaciones sociales adoctrinantes, basadas en estereotipos y falsas concepciones en las que somos narradas por quienes no nos consideran como sujetas de derecho, más sí como objeto de posesión.

De este modo el Género como categoría epistémica y política es uno de los mayores puntos ciegos en los ámbitos de formación profesional y docente en la Educación superior presentándose lo que se puede considerar como el corto y efectivo camino entre el silencio epistémico y la violencia epistémica de género.

### **El camino patriarcal: del Silencio Epistémico a la Violencia Epistémica**

---

<sup>79</sup> Irigaray Luce., Op. Cit. Pág. 15.

Partimos de una premisa fundamental y ésta es que somos lenguaje, somos palabras en la media que somos narrados/dores y por otra parte reconocemos que ese discurso narra el mundo de lo posible estableciendo un orden de verdad que a su vez organiza nuestras prácticas sociales, y por ello es relevante la función que cumplimos como educadores, puesto que somos responsables de ese ejercicio de reproducción simbólica.

Dicha reproducción concordante con la matriz patriarcal, se hace posible en los espacios de producción del conocimiento y en la formación docente así como en la enseñanza de la filosofía mediante el ejercicio de la “*violencia epistémica*”. Ésta es definida por G. Spivak como... “*la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos.*” ...<sup>80</sup>

Esta negación del otro, distorsión de una experiencia, traen como consecuencia silencios y anulación de los sistemas de representación, simbolización y subjetivación que las mujeres tenemos de nosotras mismas, de nuestras experiencias y a fin de cuenta de nuestro ser-en-el-mundo. Si el punto de partida axiomático es el sujeto masculino, la mujer siempre constituye una negación y se visualiza lo masculino como verdadero y lo femenino como falso (esto desde una perspectiva lógica).

En el plano de la política educativa pueden visualizarse los *silencios epistémicos* a partir de una lectura que tiene al currículum como elemento articulador de la práctica educativa en donde se devalúan mediante su omisión un conjunto de contenidos, saberes, prácticas, perspectivas y epistemologías que tienen su referencia en el género.

Existen tres dimensiones curriculares que se relacionan con criterios de valoración epistémica, éstas son: *el currículum implícito/oculto*, *el currículum nulo* y *el currículum explícito*. Mientras que el primero es definido por Giroux como aquellas normas no explicitadas, valores y creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas de la vida educativa; el currículum nulo es caracterizado por Eisner como todos aquellos contenidos y perspectivas que la escuela no enseña y descarta como irrelevantes. Por último el currículum explícito ésta definido por todo aquello que la escuela ofrece en sus planes, programas y objetivos públicos y manifiestos.

---

<sup>80</sup> Spivak en Belasteguigoitia, (2001) “*Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación*”. Debate Feminista, año 12, vol. 24, , págs. 237 y 238.



Siguiendo estas dimensiones y sin intentar profundizar en una teoría del curriculum en la Educación Superior, podríamos afirmar que el Género y las perspectivas epistemológicas, filosóficas y políticas que lo tienen como eje central pertenecen al ámbito de aquello que la política educativa de las instituciones de Educación Superior prefieren, eligen no enseñar, ocultar, invisibilizar (*curriculum nulo*). Y en este mismo acto se constituyen en cómplices estructurales y silencios de la Racionalidad Patriarcal y sus nocivas consecuencias en los mundos de vida.

En este proceso en el que se niega el reconocimiento/ la existencia de las mujeres en la historia de la producción de los saberes y más específicamente en la historia de las ideas y prácticas que hacen a la filosofía, en estas prácticas pedagógicas colonizadas por el Yo Hombre, se genera el silencio epistémico como dispositivo de disciplinamiento y herramienta fundamental de control social. A su vez, parafraseando a Edward Said, esto habilita a un único sujeto con el derecho/permiso legítimo de narrar.

Se instituye de esta forma una manera de construir los mundos de vida que involucran a las mujeres pero las silencia en su capacidad de narrar-se. Se erige así una de las estrategias más eficaces en la reproducción de la violencia simbólica. Esta expresión de violencia simbólica fue ampliamente difundida por Bourdieu y Passeron; haciendo referencia a: ...” *la capacidad de imponer como si fueran legítimos y representativos de la realidad significados introducidos mediante signos propuestos por la educación. Los signos adquieren categoría de símbolos al ser valorizados de determinada manera...*”<sup>81</sup>

La academia, representada en sus sectores más conservadores, ejerce el derecho a narrar-nos desde una opacidad axiológica que parece obturar la posibilidad de acceso de otras perspectivas que no sean las de la Razón Patriarcal.

En esa decisión de aceptabilidad de algunos saberes en detrimento de otros, juegan un papel fundamental los valores epistémicos, pero también el no reconocimiento por parte de los actores involucrados en las prácticas educativas, pedagógicas y filosóficas, de que los mismos son ideológicamente patriarcales.

El silencio epistemológico está en la base de la negación de las alteridades diversas y simultáneamente es una eficiente y efectiva tecnología de subjetivación dentro del orden patriarcal.

---

<sup>81</sup> Bourdieu y Passeron; en Lo Re S., (2014) “*Violencia Sexual en la Pareja*”. Revista de Colegio de Asistentes y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Edición digital en : <http://catspba.org.ar/?p=2138>

No hay recetas magistrales, solo líneas de fuga y múltiples construcciones colectivas y diversas que puedan hacer explotar rizomáticamente la matriz de sentido de la Racionalidad Patriarcal.

En estas notas solo se mencionan algunas de las propuestas filosóficas donde habita ese deseo de transformación radical de las sociedades existentes, pero no se agotan las posibilidades ni las líneas de sentido instituyente que pujan por modificar el statu quo patriarcal y falologocéntrico. Quedarán otras expresiones en el arte, la música, la literatura, la poesía, la ciencia, a fin de cuentas todo un abanico de agenciamientos colectivos para empoderarnos en el proceso de construir-nos en tanto identidad social e histórica.

Esto nos lleva a pensar que si nuestras instituciones, aquellas a partir de las cuales se monopoliza la producción de conocimiento en la sociedad moderna, se erigen sobre la lógica del sistema sexo-género de la Racionalidad Patriarcal, ya sea como construcción político/cultural o como sistema semiótico, sistema de representación con capacidad de generar significados<sup>82</sup> a los sujetos de la sociedad; ¿cómo promover prácticas educativas filosóficas que funcionen como agenciamientos colectivos contra las máquinas significantes capitalistas de la sociedad patriarcal?

Recuperar el potencial epistemológico radical (instituyente) del pensamiento filosófico feminista como afirma de Lauretis:

*...” Por potencial epistemológico radical quiero decir la posibilidad, ya emergente en los escritos feministas de la década de los 80, de concebir al sujeto social y a las relaciones de la subjetividad para la socialización de otro modo: un sujeto constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto engendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio... (...) pensar al género como el producto y el proceso de un conjunto de tecnologías sociales, de aparatos tecno-sociales ”<sup>83</sup>*

Por otra parte es preciso reconocer que existe una interrelación de complicidad estructural, entre la política educativa, las relaciones de poder entre los sexos y la Razón

---

<sup>82</sup>Asignar significados...” identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc. (...) Si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, entonces, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de esos significados...” de Lauretis, Teresa. (1986) *“Feminist Studies/ Critical Studies”*. Bloomington, Indiana Ed. University Press, pág. 127.

<sup>83</sup> de Lauretis Teresa.,(1989) *“Technologies of Gender. Essays on Theory”*, Film and Fiction, London, Macmillan Press. Pág. 8.

Patriarcal; a partir de la cual se invisibiliza la producción del conocimiento desde una perspectiva de género y por ello la posibilidad de comprender, interpretar y radicalizar la política educativa y específicamente las críticas filosóficas como una política sexual. En este sentido la pensadora Kate Millett nos invita a pensar en la producción de una teoría política (Política sexual) que estudie las relaciones de poder entre los sexos; ampliando así la concepción de política a los espacios de lo privado y de lo público, y al binomio mismo de las construcciones sexo/genero. Así mismo es parte de este ejercicio de deconstrucción desmontar los mitos de la malignidad femenina y sus representaciones en la vida cotidiana.

No menos importante se constituye el desafío de trabajar las interrelaciones entre lenguaje y dominación patriarcal en el intento contrahegemónico y deconstructivo de establecer una *política de lo simbólico* como lo estableciera la feminista italiana Luisa Muraro. Aunque superando el planteo de Muraro ya que la misma no contemplan otras realidades en las que se ven inmersas las mujeres, como por ejemplo la feminización de la pobreza, su lucha por los espacios de poder, la violencia en el ámbito doméstico, entre otros.

En este ejercicio de subvertir el lenguaje a la vez que desnaturalizar las sofisticadas formas de violencia epistémica y los silencios que las reproducen se recomienda retomar las tesis de Irigaray y la misma Spivak a partir de dos cuestiones básicas:

- Las formas a partir de las cuales se ejerce la violencia patriarcal
- Los efectos de sentido, en tanto significatividad que adquiere el silencio epistémico.

De lo que se trata a fin de cuentas es de reinventar el lenguaje, hacer estallar los discursos patriarcales, al punto de desbaratar su sintaxis, recuperar el espacio público de la palabra como *sujetas* de enunciación, reivindicando el poder y el derecho de las mujeres para nombrar nuestros mundos de vida, nuestro *ser-en-el-mundo*. Porque comprender-nos es *construir-nos es poder-ser*. En un sentido heideggeriano este comprender que se nos demanda como desafío es una aprehensión de nuestras posibilidades de *ser en-el-mundo* en tanto fuimos arrojadas a él.

Nuestra lucha histórica es romper con esos silencios que nos someten, oprimen y construyen, y reconocer-nos afectiva, jurídica, social y filosóficamente. No sucumbir en esta lucha no es solo un imperativo ético de las mujeres, sino de todas y todos aquellas/os comprometidos con un mundo más justo, equitativo y con respeto a la existencia de *ser* de todas las diversidades.

Dejar de habitar-nos en el silencio, en todos los silencios es en sí misma una práctica filosófica libertaria. Conjurar para conjugar-nos en prácticas filosóficas que no se rijan por las políticas del silencio. Habitar el mundo de las palabras propias para dejar de habitar el ostracismo de los significados. Hablar , escribir, producir simbólicamente y materialmente , ser artífices de nuestros propios decires para poner de cabezas el poema de Neruda y que ya nadie nos diga: *“Me gustas cuando callas porque estas como ausente”*.<sup>84</sup>

*...”La palabra se desborda sin pérdida de tiempo, apenas soporta las pausas, y se descubre a si misma metida en el calor de los debates y en el júbilo de su utilización. Es vivida como una celebración, como un descubrimiento, con la sensación de estar deshaciendo, a fuerza de entusiasmo, una especie de capa de plomo que hasta entonces nadie había denunciado, y que hace que la gente (las mujeres) se pregunten ahora como han podido vivir tanto tiempo asfixiada/s bajo su férula...”*<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Neruda P.,(1924) *“Veinte poemas de amor y una canción desesperada”* . Poema xv. Editorial Losada.

<sup>85</sup> Le Breton D., (1997) *“El silencio”*. Editions Metailie, Paris, Pág. 72. Aclaración: (las mujeres) es una adaptación de la cita.

---

**SEGUNDA PARTE**

**EJE DE REFLEXIÓN**

**EPISTEMOLÓGICA**

---

# Capítulo 1

**Supuestos epistemológicos y prácticas docentes mediadas tecnológicamente.**

## **¿Por qué explicitar los supuestos epistemológicos de las prácticas docentes mediadas tecnológicamente?**

La educación en general y la Educación Superior en particular se ha visto fuertemente influenciada por los cambios tecnológicos (acelerados), sociales, culturales e históricos que han hecho que la misma transite de la práctica educativa en una *sociedad disciplinaria* a las actuales *sociedades de control* al mismo tiempo que se transcurre de las *sociedades el conocimiento* a las del *aprendizaje*, como se analizó en la primera parte.

*...”Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX, estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro. El individuo no deja de pasar de un espacio de encierro a otro, cada uno con sus leyes (...).*

*En las sociedades de disciplina siempre se está empezando de nuevo (...) mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una modulación, como un deformador universal...”<sup>86</sup>*

Mientras que las sociedades disciplinarias, regidas por los ideales de la Ilustración exigían “*normalización*”, las de control hacen que su impacto en la educación exija a la práctica docente un permanente movimiento, perfeccionamiento eterno y capacidad de moverse en contextos disímiles y simultáneos. La formación docente nunca termina y la práctica docente se modula de acuerdo a los nuevos acontecimientos y necesidades; o al menos se espera que esto ocurra.

Al respecto E. Díaz sostiene que en las modernas sociedades de control los docentes debemos movernos, modularnos aceptar el devenir.

¿Pero qué implica el acto de modularse en torno a la práctica docente en la educación superior?

La mencionada epistemóloga retoma el planteo Deleuzeano y afirma que:

*...”por un lado, hay que renovar continuamente los contenidos de estudio, y por el otro, se impone una formación docente a tiempo completo. A diferencia de la vigilancia*

---

<sup>86</sup> Deleuze G., (1991) “*Posdata de las sociedades de control*”. En Christian Ferrer (comp). El Lenguaje literario. T. 2. Editorial Nordan. Montevideo. Pág.1/2

*moderna que se limitaba a lugares cerrados: escuela, fábrica, taller, cárcel; el control contemporáneo se ejerce colocando a las personas en vidrieras, (...) aulas con paredes transparentes, cámaras de seguridad, radares, seguimiento satelital, aplicaciones... ”<sup>87</sup>.*

Es en el contexto de un capitalismo virtual donde se producen profundas reformas de los sistemas educativos, como la ya mencionada en el capítulo anterior “*Virtualización de la Universidad*”; donde modularse no significa solo un cambio en los contenidos y las metodologías de enseñanza/aprendizaje, sino también una reflexión de los marcos epistemológicos donde estos cambios se asientan. En este sentido la reflexión epistemológica no solo es necesaria sino que se constituye en *caja de herramientas* para el cambio. Una caja de herramientas que se transforma y reconfigura constantemente a la vez que desnuda y señala la ideología que subyace a los conceptos y las metodologías adoptadas así sin más reflexión, que la simple rutina de su aplicación.

Como dice Alejandro Cerletti en su propuesta de didáctica aleatoria como didáctica mínima de la filosofía, es necesario replantearnos que el qué y el cómo en términos de enseñanza de la filosofía no están separados, sino que representan un entramado, una integración no visualizada ni tematizada con el mismo rigor. Y es precisamente por ello que se requiere tomar una distancia reflexiva y conceptualizante.

Pero retomando la alusión a la metáfora de "caja de herramientas" foucaultiana<sup>88</sup> planteada como un cuestionamiento de las posiciones totalizantes que presentan un efecto inhibitorio a la reflexión de la práctica docente; la idea es construir, no un sistema, sino una caja de elementos que nos permitan reconfigurar nuestra práctica.

Así mismo se reconocen los antecedentes de la metáfora utilizada en "*Investigaciones Filosóficas*" (1953) de Wittgenstein<sup>89</sup>, pero en relación al lenguaje.

Cuando afirmamos la necesidad de construir esta caja de herramientas, pensamos la misma como *dispositivo*<sup>90</sup>, cuya función esencialmente estratégica, nos permite plantearnos:

---

<sup>87</sup> Díaz E., (2012) “*Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura*”. Revista Educación Unisinos. Volumen 16. número 2. Agosto de 2012. Brasil. Pág. 103.

<sup>88</sup> Véase Foucault M., (1979) "*Los intelectuales y el poder*". *conversación entre Foucault y Deleuze*". Ediciones la Piqueta. Madrid. Pág. 77-79.

<sup>89</sup> Véase Wittgenstein L., (1988) "*Investigaciones Filosóficas*." Trad. Alonso García Suarez. U.N.A.M Instituto de investigaciones filosóficas México. Pág. 11 /18.

<sup>90</sup> Nota. Respecto de la noción de dispositivo Agamben retoma a Foucault y lo define de la siguiente manera: "...” A) *el dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosas, tanto lingüístico como lo no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de la policía, proposiciones filosóficas, etc. En si mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. B) El dispositivo tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder. C) Como tal, resulta del cruce*



- Los *a priori* conceptuales.
- Las urgencias socio-históricas.
- Las tensiones institucionales.

Estos elementos confluyen constituyendo las condiciones de posibilidad de un saber que habilita; principios de ordenamiento, condiciones de visibilidad e invisibilidad a la vez que formas de enunciabilidad de los saberes.<sup>91</sup>

En tanto *dispositivo* la caja de herramientas implica una elaboración conceptual, donde los autores y las teorías no se consideren como sistemas o fundamentos de verdad sino como instrumentos para pensar problemas. Y por tanto la composición de la misma debiera ser gradual y generarse a partir de la elucidación de situaciones específicas.

En este sentido problematizar es, como dice Ana María Fernández al retomar a Castoriadis, abrir a la elucidación. En términos castoridianos supone “*pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*”.

Ahora bien, si pensamos en los procedimientos de indagación que permiten dicho ejercicio de problematización recursiva y a su vez incorporamos esta tarea como modulación constante y permanente, estaríamos ejerciendo como mínimo estos tres movimientos:

<b><i>Desnaturalizaciones :</i></b>	<b><i>Deconstrucciones:</i></b>	<b><i>Rastreo Genealógico :</i></b>
<b>De sentidos comunes disciplinares</b>	<b>De las lógicas de la diferencia con que opera un campo de saberes y prácticas.</b>	<b>De la construcción de las nociones de los cuerpos teóricos con que se trabaja.</b>

Estamos en condiciones de afirmar, a estas alturas, que de no producirse una revisión crítica de los aprioris conceptuales que guían nuestra enseñanza de la filosofía mediada tecnológicamente estaríamos ante el inminente peligro de dogmatizar saberes y prácticas, ritualizar técnicas, y con ello invisibilizar lo aleatorio y contingente que hace de la filosofía, o mejor dicho, de su enseñanza un espacio de encuentro de lo inesperado desplegándose así un pensar crítico, instituyente.

---

*entre relaciones de poder y relaciones de saber...*” Agamben G., (2014) “¿Qué es un dispositivo?”. Editora Adriana Hidalgo. Buenos Aires. Págs. 8/9.

<sup>91</sup> Se recomienda ver: Fernández A.M., (2007) “*Las lógicas colectivas*”. Editorial Biblos. Buenos Aires. Pág.33.

Al hacerse rutina, la enseñanza filosófica deja de constituirse como creación y resistencia a las sociedades de control neutralizándose así la imaginación filosófica, tanto como expresión de la razón poética, como de la razón filosófica; ante los embates feroces de la razón tecnológica imperante.

A la metáfora foucaultiana podemos sumarle otro concepto interesante para generar una reflexión sobre las condiciones de posibilidad del saber. El concepto mencionado es acuñado por Hal Foster <sup>92</sup> quien explica los modos en los que se articulan los ejes diacrónicos (histórico) y sincrónicos (social) en la comprensión y explicación del arte. Nos referimos precisamente a la noción de "parallax" pero aplicada a la práctica docente y al ejercicio de la enseñanza aprendizaje.

Foster plantea: ...*"Esta figura subraya que los marcos en que encerramos el pasado dependen de nuestras posiciones en el presente y que estas posiciones las definen esos marcos. También cambia los términos de estas definiciones de una lógica de la transgresión vanguardista hacia un modelo de (des)plazamiento deconstructivo, lo cual es mucho más adecuado para las prácticas contemporáneas (donde el giro del «texto» intersticial al «marco» institucional es pronunciado). La reflexividad del espectador envuelta en la noción de parallax se anticipa también en la otra noción fundamental en este libro: la acción diferida. En Freud un acontecimiento se registra como traumático únicamente si hay un acontecimiento posterior que lo recodifica retroactivamente, en acción diferida..."*<sup>93</sup>

Es común que los procesos de cambios paradigmáticos en los entornos educativos impliquen modificación de contenidos curriculares y en el mejor de los casos transformación de los métodos y técnicas de aprendizaje, pero en muy escasas situaciones trae esto aparejado su correlativa reflexión epistemológica. Entonces visualizamos modificaciones curriculares, contenidos modernizados, algunas técnicas aggiornadas pero sin explicitación de los basamentos epistemológicos que la sustentan, produciéndose así una especie de pragmatismo metodológico/docente. Dicho pragmatismo peca por exceso y por ausencia: exceso de instrumentalidad y ausencia de explicitación de tipo conceptual.

De este modo la técnica coloniza la práctica docente y no necesariamente esto redundará en el mejoramiento (calidad) de la misma ni en una deconstrucción de sus fundamentos.

---

<sup>92</sup> Ver: Foster H., (2001) *"El retorno de lo real"*. Ediciones AKAL. España. Pág. 10.

<sup>93</sup> Foster H., (2001). *Ibidem*. Pág. 10.

La resignificación de la práctica docente en la Educación Superior, ante la demanda de virtualización de la misma, a partir de los sucesivos avances tecnológicos y sus dispositivos de poder/saber son procesos críticos pero también una oportunidad. Por tal motivo se hace más necesaria, ante la hegemonía de este paradigma pragmatista, que desestima la importancia de *deconstruir* los conceptos, prácticas, discursos y hasta las mismas técnicas; una reflexión epistemológica crítica<sup>94</sup>.

La racionalidad técnico-instrumental<sup>95</sup> requiere reflexión epistemológica básicamente porque la tecnología y su aplicación no es algo neutral ni carente de ideología como lo alertaron ya los representantes de la Escuela de Frankfurt.

*... "El progreso técnico, extendido hasta ser todo un sistema de dominación y coordinación, crea formas de vida (y de poder) que parecen reconciliar las fuerzas que se oponen al sistema y derrotar o refutar toda protesta en nombre de las perspectivas históricas de liberación del esfuerzo y la dominación..."*<sup>96</sup>

*.... " Ante las características totalitarias de esta sociedad la noción tradicional de la neutralidad de la tecnología no puede ya sostenerse. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de la técnica. (...) La razón tecnológica se ha hecho razón política..."*<sup>97</sup>

Por lo expuesto precedentemente, la resignificación respecto de la práctica docente, no debería entenderse como una instancia negadora del pasado educativo a no ser que por negación entendiéramos negación dialéctica en sentido hegeliano.

A fin de cuenta, de lo que se trata es de cuestionar/nos en el marco de una sospecha epistemológica que lleve a repreguntarse sobre discursos y técnicas heredadas, sobre los presupuestos del curriculum tradicional, sobre las relaciones entre conocimiento y verdad, sobre las pretensiones de objetividad del discurso docente; entre otros temas y desconfiar de la colonización de fórmulas impuestas. Esta tarea involucra necesariamente una deconstrucción del lenguaje científico/académico ya que los métodos docentes, las prácticas

---

<sup>94</sup> Véase, para analizar la relación entre una epistemología crítica y el lugar del curriculum en el quehacer docente, el libro de Giroux h., (1997) *"Los profesores como intelectuales"*. Editorial Paidós. Madrid.

<sup>95</sup> Se recomiendan las siguientes obras sobre el tema:

Marcuse H., (1970) *"El hombre unidimensional"*. Editorial Joaquín Mortiz. México.

Habermas. (1986) *"Ciencias y técnica como ideología"*. Editorial Tecnos. Madrid.

<sup>96</sup> Marcuse H., (1970). *Ibidem*. Pág. 14.

<sup>97</sup> Marcuse H., (1970). *Ibidem*. Pág. 18

y los discursos científicos requieren del lenguaje para configurarse y llevar a cabo sus objetivos. La gramática al igual que la técnica no es inocente.

Al respecto de la relación entre curriculum e ideología, y como crítica al modelo dominante, Giroux manifestaba:

*... "en el modelo dominante de curriculum, la teoría es, o bien ignorada por completo, o bien instrumentalizada tendenciosamente. En otras palabras, la teoría es importante en la medida en que puede formularse con rigor y comprobarse experimentalmente. Su objetivo último es aquí de carácter tecnocrático: descubrir proposiciones a modo de leyes acerca del diseño, la aplicación y la evaluación del curriculum que puedan ser comprobadas o desarrolladas objetivamente. De este modo, la teoría se ve reducida a un marco explicativo empírico para la ingeniería social. Desde esta perspectiva crítica, la teoría se manifiesta incapaz de salir de su camisa de fuerza para plantear cuestiones acerca de la naturaleza de la verdad, la diferencia entre apariencia y realidad o la distinción entre conocimiento y mera opinión. Pero, sobre todo, la teoría en el paradigma del curriculum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los «hechos» de una sociedad dada. En este caso, la teoría no sólo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función política..."<sup>98</sup>*

La alternativa al paradigma tecnocrático dominante en el contexto de los procesos de enseñanza aprendizaje, implica una lucha (relación poder/saber) en términos de deconstrucción del lenguaje, en la medida que los conceptos rutinizados de las prácticas docentes terminan naturalizando una relación irreflexiva con el saber. En esta "irreflexión" el conocimiento aparece como neutral, las relaciones de saber como dadas, las cuestiones de significación como mera transmisión de docentes a alumnos, las categorías socialmente construidas como parte del sentido común que no incide en la enseñanza y la comprensión como acumulación de conocimientos.

En consecuencia los educadores inmersos en esta racionalidad, sostienen sus prácticas sobre supuestos de sentido común y por tanto desestiman la necesidad de replantearse cuestiones fundamentales sobre sus propias experiencias docentes y las de sus alumnos.

Cabe preguntarse entonces ¿Qué espacio queda para la generación de nuevos sentidos, de conceptos y para la resignificación de las prácticas en torno a la formación de ciudadanos éticos a partir de la enseñanza de la filosofía mediada tecnológicamente?

---

<sup>98</sup> Giroux h., (1997) "Los profesores como intelectuales". Editorial Paidós. Madrid. Pág. 54.

El "ejercicio deconstructivo" se constituye también en herramienta del quehacer docente y de hecho podría afirmarse que conforma una propedéutica de los métodos de enseñanza/aprendizaje mediados tecnológicamente, al examinar críticamente la constelación de intereses que entran en juego en las prácticas de aprendizaje, que como ya lo hemos visto no están exentas de ideología. Incluso a sabiendas que esta práctica deconstructiva supone el desenmascaramiento como tarea principal, un corrimiento del centro, de un fundamento único.

En este sentido la deconstrucción no constituye un método en sí mismo sino más bien una estrategia. Una estrategia que permite, situándose en los márgenes, minar jerarquías; afectando las estructuras desde adentro.

*..." Los movimientos de deconstrucción no afectan a las estructuras desde afuera. Sólo son posibles y eficaces y pueden adecuar sus golpes habitando estas estructuras. Habitándolas de una determinada manera, puesto que se habita siempre y más aún cuando no se lo advierte. Obrando necesariamente desde el interior, extrayendo de la antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión, extrayéndoselos estructuralmente, vale decir sin poder aislar en ellos elementos y átomos, la empresa de deconstrucción siempre es en cierto modo arrastrada por su propio trabajo. Es esto lo que, sin pérdida del tiempo, señala quién ha comenzado el mismo trabajo en otro lugar de la misma habitación. Ningún ejercicio está hoy más extendido, y tendrían que poderse formalizar sus reglas..."<sup>99</sup>*

La propuesta reflexiva implica modular desde la formación docente, partiendo de una premisa, esto es: *considerar el devenir de la práctica docente como rizoma.*

El rizoma es un tallo subterráneo que adquiere múltiples formas, impredecibles, que incluso siendo cortado se entrelaza y conecta estallando sobre la superficie en una y otra planta. Las prácticas de enseñanza/aprendizaje pueden repensarse rizomáticamente ya que los acontecimientos que las caracterizan y producen se generan en choques de fuerzas.

Deleuze y Guattari <sup>100</sup> definieron seis características del rizoma <sup>101</sup>, a saber:

- **Principios primero y segundo: de conexión y heterogeneidad:** se sostiene que cada punto del rizoma puede ser conectado con otro. Esto trasladado al

---

<sup>99</sup> Derrida, J.,(2003) *"De la Gramatología"*. Editorial . Siglo XXI Bs. As., Argentina. Págs. 32-33.

<sup>100</sup> Véase el análisis de estas características en el libro de Díaz E., (2010) *"Entre la tecnociencia y el deseo"*. Editorial Biblos. 2º edición. Buenos Aires.

<sup>101</sup> Véase Deleuze G., Guattari F., (1977) *"Rizoma"*. Editorial Pretextos. España.

ámbito del pensamiento rizomático implica que este se caracteriza por la multiplicidad, que se entrelaza mediante eslabones de diversa índole; eslabones políticos, biológicos, sociales, científicos, ideológicos, sexuales, económicos, artísticos y muchos más. El pensamiento rizomático *combate* en términos de una micropolítica de formaciones indeterminadas y no codificadas por el poder. En este sentido el rizoma se genera constantemente con la diferencia.

- **Tercer principio de multiplicidad:** en la medida que aumentan las interconexiones los agenciamientos se multiplican cambiando su naturaleza. Se molecularizan, liberan y desterritorializan volviéndose línea de fuga. Y por otro lado cuando se aglutina la heterogeneidad, se masifica y se uniforma con el poder, se territorializa y codifica. En este sentido podríamos afirmar que una epistemología con características rizomáticas como fundamento de la práctica docente en contexto de mediaciones tecnológicas educativas se constituye como una "máquina de guerra", una maquina simbólica. ...*"La máquina de guerra posibilita las desterritorializaciones, multiplica las codificaciones, las torna leves..."*<sup>102</sup> Deleuze nos alerta sobre la tendencia a que toda multiplicidad es asechada por la voluntad de unidad.

- **Cuarto principio de ruptura del significante:** Deleuze explica el hecho por el cual se produce la "tiranía" del significante; en donde las cosas son codificadas y atrapadas en una red de significantes, asumiendo luego que coinciden a modo de espejo de la realidad. Romper los significantes significa la decodificación, fugarse del territorio, abrir el juego del lenguaje y reconfigurar nuevas prácticas.

- **Quinto y sexto principio de cartografía y de calcomanía:** mientras que los calcos son del orden de la copia y no generan ni estimulan movimiento ni a pensar desde la diferencia, el rizoma no es calco sino mapa. ...*"el calco siempre debe ser colocado sobre el mapa para realizarse. Por el contrario el mapa es una interpretación del territorio, y a la vez, sirve para recorrerlo en varios sentidos posibles. (...)La interpretación nunca es copia, aun cuando pretenda serlo; siempre es diferente, es otra..."*<sup>103</sup>

A la luz de estos principios podríamos preguntarnos como acto de auto-reflexión epistemológica: ¿cómo se reconfiguran y codifican las prácticas y significantes en el traspaso desde la docencia tradicional a la educación superior virtualizada?, ¿cómo se resignifican las

---

<sup>102</sup> Díaz E., (2010) *"Entre la tecnociencia y el deseo"*. Editorial Biblos. 2º edición. Buenos Aires. Pág. 102.

<sup>103</sup> Díaz E; (2010) *Ibidem*. Pág. 104.

técnicas, didácticas y pedagogías?, ¿la virtualización de la educación superior constituye una línea de fuga o la codificación del poder/saber bajo los significantes existentes?, ¿cuáles son los eslabones que atraviesan la práctica educativa mediada tecnológicamente?, ¿cómo se configuran estos eslabones?, ¿cómo inciden estas configuraciones en los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior?, ¿cómo se delinean las cartografías de los procesos de enseñanza mediada tecnológicamente en la educación superior?, ¿cuáles son las dimensiones no codificadas de los procesos de enseñanza mediados tecnológicamente?

Las preguntas también conformar explosiones rizomáticas del saber epistemológico sobre la prácticas de enseñanza de la filosofía mediada tecnológicamente. No cierran argumentos, sino que abren el debate.

Se trata de delimitar un campo de problemas donde confluyan una multiplicidad de cuestiones, de desdisciplinar<sup>104</sup> el pensamiento para visibilizar lo invisible y enunciar lo impensado; esto es una *problematización recursiva*. En este ejercicio los autores no son referentes de verdad sino caja de herramientas y máquinas de guerra del pensamiento.

---

<sup>104</sup> Desdisciplinar: ...” implica complejos procedimientos eludicatorios: desnaturalizar los dominios de objeto instituidos sin por ello invalidar los conocimientos que ellos han producido y producen. Supone, a su vez, deconstruir las lógicas desde donde han operado sus principios de ordenamiento, así como también genealogizar, o al menos realizar algunos rastreos genealógicos que permitan interrogar los a priori desde los que un campo de saberes y prácticas ha construido sus conceptualizaciones...” Fernández A.M., (2007) “Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades”. Editorial Biblos. Buenos Aires. Pág. 28.

# Capítulo 2

**Hermenéutica y reflexiones epistemológicas de la enseñanza mediada  
tecnológicamente**



## **Aporte de la hermenéutica como marco epistemológico de la enseñanza mediada tecnológicamente**

*"Presenta más problema interpretar las interpretaciones que interpretar las cosas." MONTAIGNE*

El discurso filosófico reviste un carácter retórico, dialéctico, valiéndose de la analogía y de la metáfora; en tanto le sea necesario expresar ideas o nociones difícilmente definibles por conceptos unívocos. Pero, más allá de los intentos de las ramas más duras de la filosofía como lo es la filosofía de la ciencia, el concepto no ha podido colonizar bajo un totalitarismo lingüístico a la metáfora como discurso filosófico por excelencia.

Por otro lado, la filosofía ciñe su discurso a los marcos impuestos por principios lógicos. Pero a pesar de esta función estructurante de la lógica, no se ve en la necesidad de ajustarse a los criterios de identidad, de no contradicción y exclusión de tercero, como sucede en la ciencias.

El desafío para la filosofía en tanto productora de discursos sobre el mundo que nos rodea, sino se conforma con quedar “presa” de los principios elementales de la lógica, es el hecho de que se ve exigida a tener en cuenta las teorías científicas, a fin de no generar un discurso vacío de contenido y sin sentido. Es decir, el *discurso filosófico* debe ubicarse en el horizonte espacio-temporal aunque la especulación y la argumentación que de ella devienen puedan apuntar la mirada hacia dimensiones que estén fuera de la realidad empírica.

Por lo expuesto podríamos afirmar que la filosofía elabora su discurso a partir de la articulación entre varios niveles de saber que la delimitan: saber poético, religioso, mítico y científico.

Podemos afirmar entonces, que el discurso filosófico es argumentativo pero las formas de esta argumentación adquieren diversas *maneras de expresión* según quienes sean sus referentes.

Desde a los filósofos presocráticos que expresaban sus argumentos en textos poéticos, a Aristóteles, que lo hacía por medio de tratados, y a Platón, cuya forma argumentativa adquiriría la estructura de diálogos.

Mientras que el estilo aristotélico impregnó la argumentación de muchos de los pensadores de la Edad Media y gran parte de los modernos, encontramos filósofos que

desarrollaron estilos absolutamente propios. Tal es el caso de Nietzsche, que desarrollaba sus planteos en aforismos, Heidegger con una escritura de corte literario o Spinoza que se mostraba tras una argumentación de estilo geométrico.

La pluralidad de estilos discursivos articulada a la polisemia de los discursos filosóficos, hace que los contenidos filosóficos no puedan ser enseñados como se enseñan cuestiones técnicas o incluso los planteos de las Ciencias en general, o de las Ciencias Sociales, en particular.

La filosofía y sus contenidos discursivos requieren herramientas<sup>105</sup> que le son propias y que al ser mediadas tecnológicamente exigen un rediseño y replanteo epistemológico y no solo metodológico de las materias/asignaturas que con ella se sustentan.

Ya lo afirmaba con vehemencia Georges Canguilhem en un diálogo con Michel Foucault, Paul Ricoeur, Jean Hyppolite, Alain Badiou y Dina Dreyfus, registrado por la publicación académica “*Cuaderno Gris*” de la UAM de Madrid<sup>106</sup>

“...Cuanto menos se parecen las ciencias a la filosofía, más aparece la necesidad intelectual de ésta última...”

Por tal cuestión los aportes del *paradigma hermenéutico* se constituyen no solo en un marco epistemológico más adecuado para estos fines de enseñanza sino también como herramienta en el arte de la interpretación de discursos (contenidos) que serán mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si bien no desarrollaremos cada una de las escuelas o corrientes hermenéuticas que pudieran convertirse en parte de la caja de herramientas teóricas para la implementación de la enseñanza de la filosofía en entornos mediados por las TIC, sí mencionaremos a sus referentes y su foco de análisis particular:

- De Wilhelm Dilthey su desarrollo de lo que dio a llamar “Ciencias del Espíritu”.
- De Alfred Schütz, la formación de conceptos y la teoría de las Ciencias Sociales
- De Hans-Georg Gadamer, el Lenguaje como Medio de la Experiencia Hermenéutica. El aprender por medio de la conversación.
- De Ludwig Wittgenstein su desarrollo particular sobre la filosofía del lenguaje.

---

<sup>105</sup> Nota : se hace referencia a los debates en torno a la cuestión de la Didáctica en la enseñanza de la filosofía y el debate o tensión entre filosofar y enseñar filosofía que se desarrollara en el próximo eje temático.

<sup>106</sup> Georges Canguilhem, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Jean Hyppolite, Alain Badiou y Dina Dreyfus: *Filosofía y Verdad*. En Revista académica: “Cuaderno Gris”. Época III, Numero 2. Años 1997. Horizontes del relato. De la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, España, p. 479.

- Henrik von Wright, quien representa uno de los pilares de la interpretación y comprensión hermenéutica, entendida ésta como proceso dentro de la acción/práctica educativa.
- Paul Ricoeur y su reflexión hermenéutica contenida en su teoría del símbolo, de la metáfora y del texto.

Al comenzar el desarrollo de este eje de análisis marcábamos con insistencia la relación entre el *discurso filosófico* y la *metáfora*, dando por supuesto algo de lo que el mencionado Ricoeur planteaba allá por 1975 en su obra *La Métaphore vive*<sup>107</sup> y es que la metáfora se conforma como mejor punto de partida que el símbolo para iniciar una reflexión; siendo una estrategia muy utilizada en el ámbito de la enseñanza no solo de la filosofía. Nos encontramos con la tarea de transferirla, traducirla, de comunicarla, mediante una forma de comunicación que no es la dialógica presencial. ¿Cómo suplir la presencia del otro, sus gestos, sus posturas corporales, su “teatralidad”, como herramienta de representación de lo que la mera palabra no expresa, en un ámbito virtual?, ¿Cómo traducir la experiencia y la acción del otro que se vuelve textualidad en un ámbito virtual?, ¿Cómo traducir el significado de dicha textualidad?, ¿Es posible una traducción/interpretación total de ese otro representado en el espacio virtual?

Es de destacar que en este contexto, el término *traducción* se utiliza en sentido amplio<sup>108</sup>, como es analizado por Steiner G., para quien “*comprender es traducir*”. La traducción como interpretación del sentido y contemplando el hecho de que el lenguaje, como refiere Lobosco M.: “*está siempre conectado a una experiencia y a unas acciones históricas, sociales y culturales, que suponen una pluralidad de sentidos.*”<sup>109</sup>. Incluso, reivindicando como lo hace Ricoeur<sup>110</sup>, el espacio de la traducción como aquel en el que se posibilita un espacio verdadero con el otro.

Ahora bien, si afirmamos que la metáfora<sup>111</sup> puede ser considerada como un “texto mínimo” su función en el ámbito educativo filosófico se constituye como una apertura al mundo. Apertura que expande la polisemia más que cercarla, apertura que exige la redefinición constante y la reorientación de los múltiples sentidos que entran en juego en los

<sup>107</sup> Véase Ricoeur, P., (1975) “*La métaphore vive*”. Editorial Du Seuil. Paris. Así mismo se encuentra un excelente y breve resumen del tema en “Hermenéutica y Acción” Capítulo 1. Editorial Docencia. Buenos Aires. 1985.

<sup>108</sup> Léase *Traducción interna* en Ricoeur.

<sup>109</sup> Lobosco, M.,(2012) “*Aceptación, tolerancia: La traducción del otro como problema filosófico*”. Desimosexta Olimpiada de Filosofía. UBA. Pág.3

<sup>110</sup> Ricoeur P. (2005) “*Sobre la traducción*”. Paidós. México.

<sup>111</sup> Nota: Al respecto, ver Ricoeur, P.; (2001) “*Del texto a la Acción*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

diversos planteos filosóficos que se socializan en el contexto de la enseñanza de la filosofía en espacios, por ejemplo no presenciales. Apertura que enriquece la reflexión de los marcos interpretativos de la enseñanza filosófica; pero que a su vez requiere de un esfuerzo mayor: realizar una transformación de los métodos pedagógicos y didácticos en contextos que van de lo presencial a lo virtual.

Retomando a Ricoeur, repensamos el diseño curricular y pedagógico desde la reflexión y el debate que considera al *discurso* como contrapuesto a la *lengua*<sup>112</sup> ya que tiene un carácter temporal (*acontecimiento del habla*) y presenta una relación sujeto / interlocutor y referencia. En otras palabras menciona, nomina o se refiere a algo exterior al discurso, algo que encuentra significación en el mundo compartido por los hablantes. Eso que el discurso dice del mundo es lo que se ofrece en el acto educativo como objeto de *comprensión/traducción*. Esta sería la primera objetivación que culmina con el *distanciamiento* propio de la escritura.

El *discurso escrito*, que se constituye como centro del modo de comunicación en un *espacio áulico virtual* nos enfrenta al replanteamiento de todos aquellos fenómenos que ocurren cuando el discurso escrito *toma el lugar del habla*, cuando esto genera una transformación de la relación referencial ya que en la situación dialógica están presentes los interlocutores y el mundo sobre el cual se habla; mientras que esa referencia ostensiva queda suspendida en el discurso escrito.

*“...La escritura plantea un problema específico desde el momento en que no es meramente fijación de un discurso oral previo, la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa de intermedia del lenguaje hablado. Así la escritura toma el lugar del habla. (...)*

*La autonomía semántica del texto hace más compleja la relación del acontecimiento y el sentido; y así revela que es una relación dialéctica. El sentido del autor se vuelve propiamente una dimensión del texto en la medida que el autor no está disponible para ser interrogado. Cuando el texto ya no responde, tiene entonces un autor y no un hablante...”*<sup>113</sup>

Es de destacar que en el planteo de Ricoeur, la noción de *texto* es amplia, incluyendo toda acción humana en donde su significación se independiza de las intenciones del que actúa y se torna significativa para otros sujetos en otro tiempo. Esto modifica radicalmente la

---

<sup>112</sup> Nota: Al respecto se recomienda ver: Ricoeur, P.; (2006) “*Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*”. Siglo XXI editores. Madrid.

<sup>113</sup> Ricoeur, P. (2006). *Ibidem*. Págs. 41- 43.

relación docente/ alumnos ya que el *texto* que actúa como mediación abre al alumno “al mundo” y, mediante él, a la *comprensión de “sí mismo”*. La comprensión de “sí mismo”<sup>114</sup>, de su lugar en un tejido social complejo lleva al sujeto (alumno) a la resignificación de sus sentidos de vida, sus prácticas, sus discursos y pone en juego la posibilidad misma de variación de los “magmas”<sup>115</sup> de significaciones imaginarias constitutivas del mundo social.

Esta comprensión de sí mismo en el sentido más amplio del término, es a fin de cuentas la verdadera tarea de toda *enseñanza filosófica* y que habitualmente, aparece en escritos de Barrientos<sup>116</sup>, Beucho<sup>117</sup> y Nishida (escuela filosófica de Kioto)<sup>118</sup> como Filosofía Aplicada Experiencial.

Al decir de Gadamer ... *"Del mismo modo que toda nuestra experiencia del mundo no es sino un interminable proceso de aclimatación a él (...) también la necesidad de rendir cuentas con la filosofía es un proceso infinito. En él tiene lugar no sólo la conversación de cada uno consigo mismo en la que consiste el pensar, sino también esa otra en la que estamos implicados todos y en la que nunca dejaremos de estarlo..."*<sup>119</sup>

Desde una perspectiva concordante con la planteada, Foucault afirma que el *ethos* filosófico, se manifiesta en una práctica que promueva el cuestionamiento crítico a las formas actuales de ejercer el saber, el poder y el cuidado de sí.<sup>120</sup> Para lo cual es indispensable comprender la noción de *parrhesía*, entendida en relación a tres polos que se encuentran en relación necesaria y recíproca, a saber:

-Polo de la *alétheia* y el decir veraz.

-Polo de la *politeia* y el gobierno.

-Polo de la formación del *ethos* o la formación de sujeto. (aquello que los griegos denominaban *ethopóiesis*)

---

<sup>114</sup> Nota: Al respecto ver Ricoeur, P., (1986) “*El yo, el tú y la institución*” en *Educación y Política*. Editorial Docencia. Buenos Aires .1984 y “*Si mismo como otro*” Editorial siglo XXI. Madrid.

<sup>115</sup> Nota: ver este concepto en relación al de imaginario social de Castoriadis.

<sup>116</sup> Barrientos Rostrojo J., (2010) “*Resolución de conflictos desde la Filosofía Aplicada y desde la Mediación.*” Editorial Visón. Madrid.

<sup>117</sup> Beuchot Puente M., (2013) “*La Filosofía Aplicada según la hermenéutica analógica*”. Edita Torres Asociados. México.

<sup>118</sup> Nishida K., (1995) “*Indagación del bien*”. Editorial Gedisa. Madrid.

<sup>119</sup> Gadamer Hans-Georg, (1984) “*Verdad y método*”, Salamanca, Sígueme Pág. 567.

<sup>120</sup> Nota: se puede encontrar el desarrollo de estos argumentos en las siguientes obras del autor. Foucault, Michel. “*El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros.*” Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010. 3 Foucault, Michel. “*¿Qué es la Ilustración?*” Madrid: La Piqueta, 1996 [versión de 1984].

En este sentido la *parrhesía* se define bajo el anudamiento irreductible de estos tres polos.

La práctica de la enseñanza de la filosofía se constituye así en una acción como texto y en esa textualidad de la experiencia del otro, en su significancia se valora el filosofar como práctica del enseñar a pensar con el *otro*. Promover reflexión crítica, esa es la idea coyuntural de toda práctica filosófica.

La práctica de la enseñanza de la filosofía es un espacio de deconstrucción de supuestos instituidos y como tal rompe con la repetición incesante de discursos vacíos y débiles.

Esta práctica es también ontología crítica sobre nosotros mismos y se produce cuando cuestionamos los límites de lo que podemos, hacemos y somos. De este modo, el pensar filosófico implica un cuestionar el hacer (*politeia*), a partir del decir veraz (*aletheia*) y del modo de ser (*ethos*).

Parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, en los tiempos actuales se formulan *preguntas fuertes*, en tanto las respuestas que se aportan a las mismas son débiles. La filosofía tiene la posibilidad de generar espacios donde fortalecer la reflexión sobre esas respuestas que hoy se desvanecen en la modernidad líquida, al decir de Bauman.

De este modo hemos intentado explicitar porqué resulta de crucial relevancia la deconstrucción de los planteos hermenéuticos como acción previa al diseño, rediseño de asignaturas y/o contenidos de carácter filosófico al ser implementadas en contextos áulicos mediados tecnológicamente para poder asumir los riesgos y dificultades propios del “distanciamiento” que implica el pasaje del discurso oral al escrito. Aunque por cuestiones expositivas nos centramos especialmente en el planteo de Ricoeur como un principio modesto desde el cual generar un espacio de debate de la problemática planteada.

## **Acerca de la narrativa en el campo de la didáctica:**

Según expresa Jorge Steiman en su libro "*¿Qué debatimos hoy en la didáctica?*"<sup>121</sup>:

*..." toda relación social incluye no solo una relación verbal sino narrativa. (...)La narrativa está incorporada a la vida misma de los sujetos y se constituye como una secuencia del discurso que se realiza con el propósito de contarle a alguien que algo ha sucedido"...*

El autor reflexiona sobre las implicancias del análisis de los supuestos implícitos que sostienen los relatos y más precisamente en las narrativas de la educación, así como también las condiciones subjetivas y objetivas del narrador, tanto como de quien lo escucha, en el contexto de las prácticas de enseñanza/aprendizaje.

Del mismo modo se ha intentado en el apartado anterior comprender la importancia de los aportes de la hermenéutica en el "desafío" de la enseñanza y aprendizaje de contenidos del campo de la filosofía en entornos mediados por las TIC; partiendo del supuesto de considerar que al profundizar sobre estas cuestiones se favorece al entendimiento y al debate de temas que décadas atrás estaban excluidos del ámbito de la didáctica.

*..."Si bien durante largas décadas, el estudio de los fenómenos lingüísticos en los ámbitos escolares ha sido uno de los temas excluidos del campo de la didáctica, en la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula..."<sup>122</sup>*

Ahora bien, si gran parte del tiempo en el aula es un tiempo de relatos, más o menos espontáneos, ¿cómo no prestar mayor atención a la constitución de los mismos y sus condiciones de posibilidad en entornos mediados por las TIC y más aún en los casos de espacios áulicos virtuales?

En el espacio los relatos responden a dos funciones:

- **Función epistemológica:** se plantean aquí las cuestiones referentes al hecho que los relatos, no solo son portadores de conocimientos específicos/útiles, sino que son validados socialmente, son saberes en sí mismos. Destacamos aquí, en el caso específico de la filosofía, la centralidad que el relato adquiere como forma narrativa de los conocimientos o más

---

<sup>121</sup> Steiman J. (2010) "*¿Qué debatimos hoy en didáctica?*". Edita Universidad Nacional de Gral. San Martín. Buenos Aires. Pág.103.

<sup>122</sup> Litwin en Steiman J. (2010) "*¿Qué debatimos hoy en didáctica?*". Edita Universidad Nacional de Gral. San Martín. Buenos Aires. Pág.103.

concretamente de los contenidos a enseñar o en tanto diálogo (escrito) mediado tecnológicamente. Es fundamental por tanto, la necesidad de recurrir a los aportes ya mencionados del paradigma hermenéutico para facilitar lo que Chevallard dio a llamar la "*transposición didáctica*". Aunque no debemos perder de vista que la manera en la que transformamos los contenidos en función de facilitar su presentación, y más en espacios virtuales, los convierte en algo diferente a lo que eran.

- **Función transformadora:** se analiza aquí la función de los relatos como portadores de valores, cosmovisiones del mundo de vida, e incluso rasgos de personalidad que el docente espera sean incorporados por los alumnos. Pero al mismo tiempo y desde una perspectiva hermenéutica el relato construye mundos de vida, produce simbólicamente otros relatos que se materializan en prácticas discursivas y no discursivas. En términos foucaultianos tiene "efectos de verdad". Pero también constituyen una alegoría moral.

*..."Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y cohesión. Pero más aún, cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una asignación moral..."* <sup>123</sup>

Narramos en función de sabernos situados en un horizonte concreto, incluso cuando lo hacemos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación y en el contexto de prácticas de enseñanza /aprendizaje filosófico.

Barragán sostiene que...*"la subjetividad se constituye mediante el relato, en esa posibilidad es que el individuo hace memoria y se proyecta, es decir, tiene la posibilidad de comprender-se..."*<sup>124</sup>.

Y por lo expuesto adquiere sentido esto de constituir subjetividad, que no es más que las opciones que tenemos los seres humanos de asumir, dentro del marco de la sociedad y la cultura; la propia historicidad. O lo que es igual reconocernos como actores activos de transformación individual y colectiva.

En esto sentido la moral, la política y la propia filosofía se conjugan de tal forma de consolidar la finalidad de la ética según lo planteara oportunamente Ricoeur:

---

<sup>123</sup> Gudmundsdottir S., (1998) "*La naturaleza de la narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*" en Mc. Ewan, Hunter y Egan (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje, y la investigación*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. Pág.111.

<sup>124</sup> Barragán D., (2008) "*Hacia el dialogo entre filosofía y ciencias sociales: dos posibilidades de constitución de la subjetividad hermenéutica.*" En Eyzaguirre S., (Comp.). *Fenomenología y Hermenéutica*. Actas del primer Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Universidad Andrés Bello. Chile. Pág. 22.



..." Vivir bien, con y para los otros, en instituciones justas..."<sup>125</sup>

Steiman plantea que en el contexto de las prácticas de enseñanza se articulan las función epistemológica y la función transformadora, incluso al punto de indiferenciarse integral e indisociadamente.

Ahora bien, si la didáctica designa un trabajo reflexivo que determinado saber hace sobre sí mismo, el replanteo que la encamina sobre sus fundamentos, nociones, métodos, y campos de aplicación; nos permite afirmar que la didáctica de una disciplina es tanto teórica como epistemológica.

La narrativa docente requiere ser examinada minuciosamente, tanto más cuando se desarrolla en entornos no presenciales de educación mediada tecnológicamente, en tanto el discurso/retrato se manifiesta como texto y el comprender del alumno depende en gran parte de comprender el texto. En este sentido "comprender" es como lo refiere Ricoeur: comprender a distancia<sup>126</sup>. Así el primer distanciamiento, es "*el del decir en lo dicho*".

La producción de *relatos/discursos (textos)* en el contexto de mediaciones tecnológicas (ej. aulas virtuales), requieren una reflexión epistemológica que de no producirse; constituye a la relación dialógica docente/alumno en un verdadero obstáculo del aprendizaje. De allí, que para subsanar este problema las estrategias didácticas no sean suficientes sino recurren en su contexto de producción a los aportes de la hermenéutica, a la lingüística del discurso, así como también a la teoría de los actos del habla (Austin y Searle)<sup>127</sup>, y cuestiones como: las relaciones entre metáfora y discurso filosófico, escritura y narración, imagen y narración, audición y narración, conceptos objetivos Vs nociones reflexivas, polisemia, texto, relación entre habla y escritura, distanciamiento, discurso (dialéctica entre acontecimiento y sentido), relación comprensión y explicación. Interpretación/reflexión.<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> Ricoeur P., (2008) "*Lo Justo. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*". Traducción Tomás Domingo Moratalla y Agustín D. Moratalla. Editorial Trotta. Madrid. Pág. 57.

<sup>126</sup> Véase dialéctica entre acontecimiento y sentido en Ricoeur Paul; (2001) "*Del texto a la Acción*". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Pág. 98.

<sup>127</sup> Nota: se recomienda para analizar este tema en particular leer - Austin J., (1990) "*How to do things with words*". Oxford. 1962. (traducción castellana de G. Carrió. "*Como hacer cosas con palabras*". Editorial Paidós. Y Searle J., (1990) "*Actos del Habla*". Madrid. Ediciones Cátedra.

<sup>128</sup> Nota: es de aclarar que por razones expositivas no desarrollaremos aquí todas estas cuestiones pero si las mencionamos como puntos nodales del análisis hermenéutico aplicado a la enseñanza de la filosofía mediada por las TIC.

## Escritura y Narración:

Partimos de la premisa básica que somos lenguaje y en consecuencia significamos el mundo y la propia existencia por medio de éste.

*..." El lenguaje en realidad la única palabra cuya virtualidad nos abre la posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir. El lenguaje no es una convencionalidad reelaborada ni el lastre de los esquemas previos que nos aplastan, sino la fuerza generativa y creadora capaz de fluidificar una y otra vez ese material..."*<sup>129</sup>

*Hablar y escribir* (entendido estos como acontecimientos<sup>130</sup>), conforman las instancias a partir de las cuales constituimos subjetividad, develando así la historicidad del Ser humanos. Y es esta subjetividad la que se hace presente por medio de la narración. Narrar podría ser definido como la práctica a partir de la cual el ser humano pone su existencia en el lenguaje. Por otro lado lo escrito conforma un espacio de comunicación de vital importancia dirigido a fijar de manera concreta lo que puede ser expresado verbalmente.

Sin embargo nos narramos más allá de lo escrito y lo oral, de una forma que escapa a las palabras, nos narramos a partir del arte, de las expresiones corporales, de los gestos. Férvrier J. afirma que... " *la escritura inmoviliza y fija el lenguaje articulado, el cual por su esencia misma es fugaz...* " <sup>131</sup>

Pero la escritura no es la mera fijación material del lenguaje, y en el contexto de la educación filosófica mediada por las TIC, no es lo mismo la escritura elaborada en función de materializar una clase magistral sobre un tema, que la estructura lingüística que se genera en un foro de debate. Aunque en ambos casos estas formas de registro escrito instauran mundos posibles y plasman la promesa de posibilidades del Ser.

Tomemos el ejemplo del Hipertexto<sup>132</sup>, uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de la filosofía, es escritura y por tanto narra algo, remite, referencia. En él se desnudan horizontes de sentido y se instauran concepciones del mundo. De este modo se

---

<sup>129</sup> Gadamer H.-G.,(1998) "*Verdad y método II*. Editorial Sígueme. Salamanca. Pág. 201.

<sup>130</sup> Ricouer P., (2006) "*Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.*" Editorial Siglo XXI. México. Pág. 38.

<sup>131</sup> Férvrier J., (1959) "*Histoire de l'écriture.*" Paris. Editorial Payot. Pág. 9.

<sup>132</sup> Nota: en 1965 surge el concepto de hipertexto de la expresión utilizada por Ted Nelson para designar a un recurso que permite al usuario acceder a numerosos textos por medio de múltiples links. En 1945, V. Bush comienza a registrarse este recurso, incluso antes de la nominación de hipertexto. El hipertexto se constituye fuera de línea o en línea, ya que su funcionalidad no depende necesariamente de la conectividad.

crean y recrean las relaciones que dan insumo a la configuración de la subjetividad de quien accede a éste. Planteado de esta manera podríamos afirmar que en el hipertexto se hallan también las utopías e ideologías a partir de las cuales otorgamos sentido a lo social y por tanto lo comprendemos. Y esto se evidencia tanto en el libro impreso como en el electrónico.

Retomando la cuestión hermenéutica y en cuanto se define esta última como: "...” *interpretación orientada al texto*”... <sup>133</sup>, se presenta la necesidad de profundizar en la cuestión de la escritura y de la transición que se produce del Habla a la escritura, más precisamente. Es en este caso Ricoeur quien en el ensayo ya citado plantea como propósito del mismo:

*... “primero, mostrar que la condición de posibilidad del tránsito del discurso hablado al escrito está en la teoría del discurso, más puntualmente en la dialéctica de acontecimiento y significado, y significado y referencia. Y en segundo lugar, vincular la exteriorización que se opera con la escritura, con un tema crucial de la hermenéutica: el problema del distanciamiento. El autor desarrollará la crítica de Platón a la escritura como el punto de inflexión hacia un señalamiento de las bondades de la misma. A fin de sistematizar esta transición del hablar al escribir, se vale de las investigaciones del lingüista norteamericano Román Jakobson...”* <sup>134</sup>

En el esquema presentado por este último se delinean los principales factores del discurso:

- Hablante.
- Oyente.
- Medio o canal.
- Código.
- Situación.
- Mensaje

Serían estos factores, de acuerdo a los análisis de Ricoeur los que nos permitirían comprender aquellas alteraciones que inciden en el discurso cuando, por ejemplo pasamos de la oralidad de una clase de filosofía a la escritura de la misma en un clase registrada por escrito en un aula virtual o un debate filosófico generado como consigna en un foro virtual.

---

<sup>133</sup> Ricoeur P., (2006) " *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.*" Editorial Siglo xxi. México. Pág. 33.

<sup>134</sup> Etchegaray R., (2006/7) " *La contribución hermenéutica a la teoría social y los estudios culturales.* ". Informe final de investigación (A-107). Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. UNLAM Pág. 15.

Aquí el fundamento del desarrollo argumentativo de Ricoeur se presenta como indispensable para responder a planteos como: ¿qué sucede en el caso citado, donde la enseñanza a partir de una clase magistral de filosofía se traslada a un ámbito virtual? ¿Qué pasa cuando la escritura se disputa el lugar del habla? . En este caso, cuando la escritura ocupa el lugar del habla no estaríamos en presencia de una “Fijación de determinado flujo temporal sino como plantea R. Etchegaray, de...” *una inscripción directa en la letra escrita...*” <sup>135</sup>.

Siguiendo lo argumentado por Etchegaray en su análisis de Ricoeur; en lo referente a la relación mensaje y hablante; podría decirse que se produce una “desvinculación” del mensaje de quien se constituye como emisor del mismo. De este modo el discurso y el escrito adquieren un carácter autónomo respecto de las intenciones mentales de su autor o lo que es igual una independencia entre el “querer decir” y el significado del mensaje.

Al menos así lo expresa Ricoeur cuando sostiene:

*...”La trayectoria del texto escapa al horizonte finito vivido por su autor. Lo que el texto significa ahora importa más que lo que el autor quiso decir.” ...* <sup>136</sup>

Problemática similar se vislumbra al analizar conjuntamente la relación existente entre mensaje y oyente. Siguiendo el caso de la clase magistral plasmada en un discurso escrito y si bien este ha sido “fijado” por marcas materiales; es notablemente liberado de las posibles limitaciones que se presentan en el discurso cuando se cuenta con el interlocutor presente (espacio y temporalmente). El lector se torna en un interlocutor anónimo y esto requiere de una dialéctica de la comprensión de la enseñanza/aprendizaje de la filosófica, radicalmente más compleja.

Y ante esta cuestión en particular se distancian los planteos de dos de los referentes contemporáneos más destacados de la perspectiva hermenéutica, como son Ricoeur y Gadamer. Mientras el primero sostiene que... *”la hermenéutica termina donde comienza el dialogo” ...* <sup>137</sup>, el segundo afirma que el texto no constituye el fin del dialogo sino su continuación.

---

<sup>135</sup> Etchegaray R., (2006-2007). Op. Cit. Pág. 16.

<sup>136</sup> Ricoeur P., (2006). Op. Cit. Pág. 42.

<sup>137</sup> Ricoeur P., (2006). Op. Cit. Pág. 44

Si conjugamos la relación mensaje /código pareciera no presentarse mayor dificultad dado que en este caso la escritura está vinculada a géneros que condicionan y pautan de a priori la elaboración de los discurso, con técnicas que le son propias a cada una.

Por último, y no por ello menos importante destacamos que en la relación mensaje/referencia se produce una dialéctica que podríamos definir al igual que lo hace Etchegaray, como de segundo orden. La referencialidad se transforma en la medida que comuniquemos en contextos de dialogo presencial verbal o mediante un discurso escrito. Así mientras en el lenguaje oral lo referido tiene posibilidades de ser mostrado, ampliado; no ocurre de igual modo en el lenguaje escrito. De esta manera la referencia perdería su carácter ocasional si nos referimos a una clase magistral presencial a que si lo hacemos mediante la constitución de la misma en un escrito que luego será socializado en un contexto áulico virtual.

Al menos así se interpreta desde los razonamientos de Ricoeur: ...” *gracias a la escritura, el hombre y solamente el hombre cuenta con un mundo y no solo con una situación (...). De la misma manera que el texto libera su sentido del tutelaje de las intención mental, libera su referencia de los límites de la referencia situacional...* ”<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Ricoeur P., (2006). Op. Cit. Pág. 47.

# Capítulo 3

**Alfabetización académica en la Educación Superior**

## Escritura y lectura en la Educación superior

En una investigación realizada sobre la importancia de los textos académicos y la escritura de los estudiantes Aitchison y Weldon sostienen que:

*...”Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada vez que escribe, representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo encuentro...”*<sup>139</sup>

Por otra parte, es una idea corriente en el imaginario académico, que los alumnos no saben escribir, no leen, no comprenden lo que leen o simplemente no saben expresar por escrito sus argumentos. De allí que lo que se asume como un “encuentro” resulte un desencuentro, en un viaje sin umbral fijo en el cual se cruza la frontera entre los entornos presenciales y los virtuales con herramientas que se suponían aprendidas en otros niveles educativos y por tanto sobre las que los docentes de la educación superior no ponen mayor atención, porque no corresponden a sus contenidos disciplinares.

Al respecto Di Stefano y Pereira, sostienen que aquello que debe ser aprendido, en torno a la lectura y escritura de textos disciplinares, requiere del abordaje particular en cada asignatura (materia) y no puede ser contemplado como un aprendizaje de la alfabetización en instancias formales anteriores a la Educación Superior.

Este “hacerse cargo” de enseñar a leer y a escribir en el contexto de las nuevas formas discursivas en la Educación Superior, es otro de los desafíos que los docentes debemos afrontar en mejoras de la calidad de la misma y para promover la comprensión de los universos significativos en torno a la enseñanza/ aprendizaje académico.

Si escribir se constituye en una forma de comprender, de estructurar el pensamiento, integrar y producir nuevos conocimientos, ¿no es nuestra tarea docente promover las estrategias necesarias para generar un espacio de hospitalidad al alumno, en torno a la enseñanza aprendizaje en la Universidad?

Como refiere Derrida: *...”La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas,*

---

<sup>139</sup> Aichison M. y Weldon S., en Carlino P., (2013) “Escribir , leer y aprender en la universidad.. Una introducción a la alfabetización académica”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

*en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos...*<sup>140</sup>

Dado que al escribir se generan procesos de aprendizaje que no siempre pueden ocurrir por fuera de la producción escrita, esto le otorga a la escritura académica una relevancia sustancial. Y si además consideramos que la escritura no es un lenguaje espontáneo, sino anticipado, comprendemos su potencialidad en tanto al desarrollo del pensar que en ella se materializa.

Paula Carlino<sup>141</sup> resalta que las investigaciones sobre las situaciones de escritura académica, coinciden en marcar cuatro puntos problemáticos que se visualizan en las composiciones escritas y a las que define como “*pre-disposiciones*” de los universitarios:

1. **Dificultad para escribir contemplando la perspectiva del lector:** al respecto se destaca la importancia de contemplar la existencia y expectativas de un lector a fin de influir el proceso de reelaboración de los escritos. Algo poco común en los escritos de los universitarios. Así se diferencia la prosa basada en el autor y la fundada en el lector. Esta última refleja propósito y procesos de pensamiento más complejo.
2. **Desaprovechamiento de las capacidades epistémicas de la escritura:** esto implica reconocer la diferencia sustancial entre “decir el conocimiento” y “producirlo/transformarlo”. En la primera situación el que redacta recupera información de su memoria y lo expresa en la escritura, y en el segundo caso, el escritor construye la situación retórica en la que contempla al destinatario y analiza los propósitos del texto en un contexto a fin de adecuarlo a la situación comunicativa. Así se produce una dialéctica de escritura donde el aprendizaje deriva de trabajar en la tensión entre las limitaciones del propio saber y las necesidades informativas del/los lectores. Los estudiantes no suelen habitar esta tensión.
3. **Tendencia a revisar los textos solo en forma superficial y no en su carácter sustantivo:** Las revisiones de los textos escritos por universitarios, no profundizan en revisiones de ideas o conceptos, solo en cuestiones de forma o sintaxis. La revisión no es tomada como una forma de aprendizaje donde se puede volver a re-pensar el tema y sus vinculaciones o resignificar lo escrito.

---

<sup>140</sup> Derrida J., Dufourmantelle A., (2000) “*La hospitalidad*”. Ediciones de la Flor. Buenos Aires. Pág. 18.

<sup>141</sup> Carlino P., “*El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*” Revista Educare. Vol. 8. Número 26. Julio Agosto 2004. Págs. 321-327. Universidad de los Andes. Venezuela.



De este modo los primeros pensamientos escritos son los últimos y se tiende a la repetición de lo escrito por otros.

4. **Postergación de la situación de escritura:** en relación al punto anterior, los estudiantes tienen a leer la bibliografía sobre el tema a escribir y no registran observaciones, cuestionamientos o ideas que se desprenden de estos. Por tal motivo, y al tener que cumplir plazos de entrega, escriben en torno a constituir resúmenes de lo leído y reproducir los escritos de sus fuentes.

Estas cuatro tendencias se reproducen no solo en estudiantes universitarios de diversos niveles, sino también en muchas ocasiones, en los procesos donde los docentes comparten “documentos de clase” en entornos mediados digitalmente, sin tener en cuenta los destinatarios o sin revisarlos en torno a la nueva situación comunicativa que implica el proyecto de la educación en entornos virtuales o distancia.

En este punto las recomendaciones para alumnos son pertinentes también para quienes en el hacer docente proyectan propuestas de algún tipo de modalidad de educación a distancia. A saber:

- Escribir con conciencia de lector.
- Revisar lo escrito transformando el punto de partida de los argumentos originales.
- Permitirse deconstruir el propio texto así como los pensamientos que lo sustentan.
- Retrasar los tiempos de “fragua”<sup>142</sup> del escrito definitivo.
- Aprender a planificar los textos.
- Discutir con otros, borradores preliminares. Dialogar los textos
- Reescribir.

De alguna manera la escritura es un convite a significar los mundos de vida e incluso con los requerimientos propios de las prácticas académicas, es tarea del docente promover esa invitación y motivar al alumno a escribir como necesidad vital. Asumiendo que en ese acto nos/narramos y compartimos modos de construirnos socialmente. Si además, esa invitación se produce en comunidades de diálogo filosófico, entonces los relatos, textos, narraciones se tornan como una manera de *eternizar lo perecedero* (Adorno) de hacer durar el instante (María Zambrano) de registrar el extrañamiento y la perplejidad (Pessoa).

---

<sup>142</sup> Hace referencia a la metáfora utilizada por el investigador Keith Hjortshoi responsable del Programa “Escribir en las especializaciones “ de la Universidad de Cornell, quien refiere que desde la perspectiva de quien escribe, el texto en alguna etapa del proceso fragua como cemento, se endurece y ya no puede ser modificado.

Incluso cuando la escritura sea naturalizada en las prácticas académicas, es precisamente allí cuando se requiere ponerla en evidencia, cuestionar sus formas, interpelar sus lógicas, y así y todo enfatizar la necesidad de enseñanza de la misma en los contextos disciplinares para incluir al otro en la cultura discursiva universitaria. Esto significa Alfabetizar Académicamente

*...”Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad...”<sup>143</sup>*

Alfabetizar académicamente en la Educación superior implica no conformarse o encogernos de hombros, ni conformarnos con que así son las cosas; cada vez que nos encontramos con las dificultades de escribir de los alumnos, a la vez que asumir el compromiso de generar los mecanismos necesarios para abrir las puertas de la cultura de nuestras disciplinas.

Si los docentes suelen descuidar los procesos de enseñanza de la escritura, otro tanto sucede con la lectura, a la que asumimos como intrínseca de los procesos de aprendizaje de todas las asignaturas, en especial de las filosóficas; pero ¿cuantas estrategias destinamos a motivarla y a acompañar la actividad lectora?

Indicamos lecturas, encargamos lecturas pero no reflexionamos sobre el conjunto de acciones destinadas a promover estrategias de lecto-comprensión y en líneas generales, no planificamos las propuestas de lectura más allá de la obligatoriedad de las mismas.

La lectura, como la escritura, no es natural sino más bien se relaciona con la cultura disciplinar y se caracteriza por un proceso donde el lector pasa de la dependencia y acompañamiento de la misma, a la independencia lectora. Incluso cuando existen diferentes modos de leer y comprender un escrito, tantos como culturas lectoras.

Siguiendo a Carlino podemos delimitar, dentro de las operaciones necesarias para que los alumnos puedan analizar lo leído, a saber:

- Identificación de la postura del autor.
- Ponderación de los fundamentos de dicha postura.

---

<sup>143</sup> Carlino P., (2013) “Escribir , leer y aprender en la universidad.. Una introducción a la alfabetización académica”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Pág. 13.

- Reconocimiento de razones y argumentos complementarios de los otros autores.
- Reconstrucción del vínculo entre conceptos y autores.
- Puesta en relación de lo leído con otros textos y autores.
- Reconocimiento de perspectivas teórico epistemológicas.
- Capacidad de inferir las implicancias de lo leído y transferirla a otros contextos.

En el caso de la filosofía y en relación a la propuesta anterior, resulta interesante recuperar un conjunto de notas sobre “*Que significa leer un texto filosófico*” de R. Etchegaray. Se propone allí una guía general para análisis de textos filosóficos.

Así mismo, se destaca, que con la lectura ocurre como con el pensamiento y que se requiere “gustar” de los textos y que ello requiere de esfuerzo y trabajo. Dicho trabajo reconoce tres momentos en este proceso:

- **Primer momento: movimiento de aproximación al texto.** Supone acceder a una idea general de los temas y subtemas y captar los elementos más importantes. Implica poder cartografiar el texto como un mapa, donde se delimiten las zonas de claridad (los fragmentos que son comprensibles a primera vista) y las de opacidad (los argumentos que revisten dificultad para el lector). Se recomienda buscar información sobre el autor y su contexto de producción, así como su perspectiva de pensamiento.
- **Segundo momento: movimiento de señalización y delimitación de análisis.** Fijar las zonas cartografiadas anteriormente e identificarlas con palabras claves que permitan recordar el párrafo en cuestión y su contenido, en el caso de las zonas de claridad y se indican preguntas de interpelación al texto/autor, en las zonas de opacidad pero todo ello sin interponer opiniones personales del sentido común.
- **Tercer momento: movimiento de identificación y crítica.** Implica comprender cómo piensa el autor, identificarse con sus argumentos; incluso pensar como él. Luego de esto, deviene la comprensión crítica donde se puede reconocer los límites del pensamiento del autor, lo que su itinerario de fundamentos no permite identificar.

La propuesta lectora de Etchegaray indica la necesidad de “descomponer” el todo del texto en elementos simples y precisar la unidad de sentido del texto. Para ello propone 5 esquemas básicos por los cuales se estructuran los textos:

- La enumeración.
- La Contraposición.
- El desarrollo por ampliación o fundamentación de conceptos.
- El desarrollo por resolución de problemas.
- El desarrollo por causa –efecto.

Es importante que el lector reconozca cuando las dificultades en la comprensión se basan en un su bagaje de significados restringido y cuando en el desconocimiento de términos filosóficos que se desprenden de los mismos planteos teóricos. En el caso de la primera situación, la deficiencia se suple con la consulta de un glosario o diccionario, en el otro caso, requiere el análisis profundo de perspectivas teóricas complejas y es parte del quehacer docente promover la claridad de los mismos.

El objetivo de la comprensión lectora no es repetir el texto, sino más bien elaborar a partir de una apropiación de la obra y de generar nuevas preguntas; relacionando de manera significativa los signos del texto, al igual que lo que él mismo intenta significar.

Por último, es imperioso reconocer que la Alfabetización Académica, no viene a suplir errores o falencias de otras etapas formativas de la educación, sino más bien pone de manifiesto el convite hospitalario de incluir al otro en la cultura disciplinar, en sus modos de leer y escribir en la Educación Superior.

Como afirma Larrosa...” *el profesor, el que da la lección, es también el que se entrega a la lección. ..*”<sup>144</sup>

Basto, aunque necesario, el camino de aprender a aprender y aprender a enseñar.

---

<sup>144</sup> Larrosa J.,(2000) “*Pedagogía Profana*”. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pág. 141.

---

**TERCERA PARTE**

**EJE METODOLÓGICO**

**CONDICIONES**

**METODOLOGICAS**

**DIDÁCTICO/PEDAGÓGICAS**

---

# Capítulo 1

**Perspectivas pedagógicas y didácticas en torno al aprendizaje y a la enseñanza de la filosofía mediada tecnológicamente**

## **Perspectivas pedagógicas: Corrientes pedagógicas, educación a distancia, los roles en el aprender y enseñar mediado tecnológicamente.**<sup>145</sup>

A lo largo del tiempo, la evolución de las concepciones pedagógicas (las teorías y las prácticas que subyacen a las mismas) hizo que el proceso de enseñanza/aprendizaje en entornos mediados por las TIC sufriera transformaciones radicales. Si bien en sus comienzos, la concepción dominante se fundaba en la perspectiva conductista, paulatinamente las prácticas dejaron entrever un corrimiento hacia las teorías de aprendizaje de tipo constructivistas.

El conductismo, que se posicionó como paradigma hegemónico durante décadas, impregnando fuertemente las prácticas pedagógicas tradicionales, se aplicó inicialmente a la lógica del proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por entornos tecnológicos.

Las teorías que fundan esta perspectiva sostienen (aún se emplea en determinados tipos de contenidos) que el aprendizaje se logra en función de las conductas, que un sujeto ensaya respuestas en relación con un estímulo determinado, eliminando las respuestas erróneas, hasta alcanzar la respuesta correcta o exitosa. Esto representa un modelo de aprendizaje mecánico basado en la repetición de la conexión estímulo-respuesta donde lo determinante en la producción del aprendizaje está dado por condiciones externas y por condicionamientos que favorecen al aprendizaje de conductas.

Relacionado con el uso incipiente de la tecnología en los primeros tiempos, y a modo de ejemplo podemos mencionar a B.F. Skinner (1957), creador de la “máquina de enseñar” y a Clifton Chadwick, quien planteaba un modelo instruccional para mejorar la eficiencia del modelo clásico de enseñanza/aprendizaje.

En esta teoría pedagógica la responsabilidad del aprendizaje queda centrada en la confección de los materiales didácticos y el control lo ejercen los técnicos o diseñadores del material instruccional en detrimento de la figura del tutor, que se limita a acompañar, motivar y asegurar el cumplimiento de los objetivos de la propuesta pedagógica.

---

<sup>145</sup> Nota: algunos de los argumentos esgrimidos en este apartado fueron iniciados en el trabajo monográfico realizado por Lo Re Silvina, Dávila Marcela y Ezeiza Phol Carolina en el contexto de la asignatura Estrategias no presenciales y semipresenciales de educación superior. Cátedra Fernando Orthusteguy. Maestría en Educación Superior. 2012. UNLaM y constituyeron el inicio de los debates que dieron origen a la presente investigación.

La principal crítica que se le hace al conductismo es haber considerado que todos los aprendizajes se producen de la misma manera, sin tener en cuenta que existen aprendizajes más complejos donde el esquema estímulo-respuesta resulta insuficiente.

Posteriormente, con los aportes de la Psicología del aprendizaje en los años 80 aparece la teoría constructivista como corriente superadora, que considera aprendizajes complejos como la apropiación de conceptos y teorías y la aplicación significativa de las mismas, donde el aprendizaje se constituye en un proceso de construcción y de reestructuración.

El aprendizaje por construcción implica cambios cualitativos, no meramente cuantitativos que se sustentan en el doble juego entre las estructuras cognitivas que un sujeto posee y los objetos de aprendizaje. Gracias a las estructuras cognitivas se les otorga significación a los objetos de aprendizaje, comprendiendo sus propiedades y relaciones, dando lugar de esta manera a nuevas estructuras cognitivas.

*“...El aprendizaje deriva de la acción inteligente – exploratoria y transformadora - que el sujeto realiza sobre los objetos para comprenderlos incorporándolos a sus esquemas de asimilación – estructuras cognitivas y confiriéndoles una significación”<sup>146</sup>*

En este proceso el alumno no sólo modifica lo que ya poseía, sino que también interpreta lo nuevo de forma peculiar, y entonces decimos que se apropia del conocimiento al tiempo que lo construye, pero no de una forma mecánica; sino de modo significativo, según palabras de Ausubel, construyendo un sentido propio, personal, para un objeto de conocimiento ya existente.

Por lo tanto el saber no se acumula; por el contrario se desarrolla mediante la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento ya existentes a través de nuevos vínculos y relaciones que se dan en cada nuevo aprendizaje realizado.

*“... aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la*

---

<sup>146</sup> Ageno, Raúl. (1991) "La problemática del aprendizaje" .Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis N° 6 UNR, pág. 8



*persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.*"<sup>147</sup>

De esto podríamos inferir que el alumno construye su propio conocimiento, por tanto no lo recibe terminado del profesor. El profesor; en realidad, potencia y motiva al alumno en esta tarea de construcción, mediando entre el alumno y la adquisición/construcción del conocimiento.

Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos *de b-learning*<sup>148</sup> el lugar del profesor es reemplazado por el del tutor. ¿Es posible y esperable que el tutor cumpla con el mismo rol del profesor?, ¿Puede constituirse el tutor en ese motivador esencial, a través de la cual el alumno, partiendo de sus posibilidades, puede progresar en dirección de los objetivos educativos? ¿Se es filósofo, profesor de filosofía y tutor en una misma práctica educativa?

Si bien en la bibliografía quedan expuestas distintas miradas acerca de lo que es un tutor, en el caso particular de esta investigación y pensándolo a la luz de la teoría constructivista, sostenemos que el alumno construye su aprendizaje no solamente, porque posee determinados conocimientos y competencias, sino porque existe la capacidad del manejo del lenguaje (discurso, metáfora, relato) y se desarrolla paralelamente un proceso de alfabetización académica, tema que desarrollamos en instancias posteriores.

Debemos considerar que para construir dichos conocimientos, en el marco de una práctica filosófica, es necesario que el tutor y el docente reconozcan los esquemas de conocimiento que el alumno posee y en función de las mismas estructure las actividades, procedimientos y estrategias didácticas a seguir.

En entornos virtuales esta tarea se complejiza, ya que el tutor y el docente no tienen frente a frente al alumno y debe esperar (motivación por medio) a que el alumno se contacte. Este es el motivo por el cual es interesante incorporar clases presenciales donde los alumnos entren en contacto con el tutor y se conozcan, estableciendo de esta manera un vínculo

---

<sup>147</sup> Coll, César y Solé Isabel. (1991) "*Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*". Cuadernos de Pedagogía 168. Barcelona, Pág. 23

<sup>148</sup> Nota: El desarrollo de plataformas virtuales se genera a partir de herramientas tecnológicas denominadas CMS-LMS. El LMS o *Learning Management System* es el sistema responsable de la gestión de las plataformas virtuales, en tanto que el CMS o *Content Management System* es el sistema de gestión de contenidos de la plataforma que permite el diseño, la maquetación, la publicación, los flujos de trabajo, etc. de los contenidos que se generan. El LMS además, administra herramientas de comunicación para la actividad docente. Existe también otra herramienta LCMS o *Learning Content Management System*; se trata de una aplicación de software que combina la capacidad de gestión de cursos propia de LMS con capacidades de creación y edición de contenidos que caracterizan los CMS.

dialógico cara a cara. Aunque esta es una modalidad que no siempre esté presente en la educación a distancia.

Si las actividades en función de los contenidos no están organizadas por el mismo tutor y, por el contrario, existe la figura de un responsable de contenidos es conveniente que exista una fluida comunicación entre ambos.

Cuando un tutor ayuda a un alumno a atribuir significados, promueve una transformación que activa en el nivel cognitivo un contraste entre lo que se sabe y lo nuevo. Este proceso debe ser estimulado a partir de preguntas, proposiciones de problemas desde la perspectiva de las experiencias de los sujetos involucrados, contextualizaciones de los mundos de vida socio históricos de pertenencia, sugerencias de desafíos, estímulos a deducciones construidas sobre pistas ofrecidas y nunca como una simple transmisión de informaciones y mucho menos en relación a la polisemia filosófica.

En un inicio es necesario hacer que el alumno incorpore distintas conceptualizaciones, incluso sobre un mismo tema, es importante que manipule esos contenidos a fin de construir significados, comparando, buscando semejanzas y diferencias, encuadrando las conceptualizaciones en esquemas de mayor jerarquía, etc.

De lo mencionado se desprende claramente la importancia de la relación y de la interacción entre tutor, el docente y el alumno dentro de los procesos del aprendizaje en entornos mediados tecnológicamente y en función de promover la construcción de una *comunidad filosófica*.

Por la participación del tutor, quien deberá establecer una relación de empatía con el alumno, puede desencadenarse el proceso de modificación de los esquemas de conocimientos ya adquiridos, construyéndose nuevos saberes establecidos por el aprendizaje. La presencia del tutor acorta la distancia entre el nivel de resolución de un problema (o de una tarea) y la adquisición de nuevas estructuras cognitivas gracias a la intervención de una persona especializada en la materia. Este concepto es lo que Lev Vigotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, verdadero espacio teórico generado en la interacción misma entre educador y educando, en función de los esquemas de conocimiento de este último acerca de la tarea a realizarse, y los saberes, recursos y soportes empleados por el educador.

Pero no sólo el tutor puede facilitar la resolución de las zonas de desarrollo próximas; este "*andamiaje*", término que en un sentido similar acuñó Jerome Bruner no sólo puede

llevarse a cabo por un individuo experto como el tutor, sino que puede darse en el mismo grupo de pares al intercambiar experiencias (*andamiaje colectivo/sujeto colectivo*). En este sentido son muy útiles las herramientas de tipo “foro” que pueden ser llevadas a cabo en entornos virtuales, donde se convoca a participar a los alumnos en espacios virtuales y sincrónicos de discusión. Encontramos un concepto análogo en los planteamientos sobre el aprendizaje en procesos grupales, de E. Pichón Riviére, a partir de la noción del *co-pensador*.

Como puede apreciarse, desde la mirada de la teoría constructivista y del aprendizaje significativo la figura del tutor cobra una importancia fundamental; el tutor no es solamente un administrador didáctico que se ocupa de tareas de orientación y seguimiento académico y administrativo del alumno. Por el contrario, su tarea involucra aspectos propios de la docencia, en términos de tener que ser un especialista en su disciplina, para poder acompañar al alumno en la construcción del conocimiento. Para promover y motivar el proceso de conocimiento, el tutor puede valerse de distintas estrategias de trabajo, algunas de las cuales desarrollaremos a lo largo de la presente investigación.

### **Modelo pedagógico: componentes y dimensiones:**

Si consideramos, como Canfux, que un modelo pedagógico presenta las diversas alternativas, concepciones y prácticas organizadas del proceso de enseñanza, en función de hacerlo más afectivo, y que las nuevas tecnologías ofrecen una variedad de medios y recursos. Sin embargo, es importante comprender que no es la tecnológica disponible el factor determinante de los modelos, procedimientos o estrategias didácticas.

Por otra parte, si bien en este trabajo no se han realizados distinciones específicas entre, lo que la estudios sobre el tema refieren al diferenciar, educación virtual y educación a distancia, ya que nuestro tema principal radica en las instancias de mediación tecnológica educativa y sus condiciones de posibilidad, es importante explicitar que entre sus elementos constitutivos se presentan (García)<sup>149</sup> :

- /debate que

Siguiendo a Salinas<sup>150</sup>, hay que mencionar, que los entornos virtuales, entendidos, como la comunidad donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, requieren el cumplimiento de ciertas funciones:

---

<sup>149</sup> García L., (2011) “*La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*”. Editorial Ariel. Barcelona.

<sup>150</sup> Salinas J., (2003) “*Las redes en la enseñanza*”. Editec. Panamá.

- a) ***Función pedagógica***: actividades y situaciones de enseñanza, materiales de contenidos, apoyo, tutoría y evaluación.
- b) ***Función tecnológica***: en concordancia con las herramientas expresadas en el modelo pedagógico.
- c) ***Función organizativa del espacio***: calendario y gestión de la comunidad.

En torno a los componentes que requieren ser analizados para producir una propuesta de formación filosófica en el contexto de la Educación superior y dado los análisis más exhaustivos que se realizan en esta investigación, respecto a las cuestiones epistemológicas y las didácticas, describiremos aquí las correspondientes a las dimensiones: *organizativa*, *pedagógica* y *tecnológica*.

<b>Dimensión organizativa<sup>151</sup></b>	<b>Dimensión pedagógica<sup>152</sup></b>	<b>Dimensión tecnológica<sup>153</sup></b>
<p>Contempla todos los aspectos que hacen a la organización de los procesos educativos tradicionales, incluso cuando los entornos virtuales son más flexibles. Van a depender de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de virtualización de las estructuras y funciones de la universidad.</li> <li>• Modalidad formativa.</li> <li>• Nivel de dependencia entre la universidad y la experiencia formativa.</li> <li>• Destinatarios de la formación.</li> <li>• Financiación del proyecto.</li> <li>• Tipo de alianzas entre el proyecto y otras</li> </ul>	<p>Se parte de la idea de que las universidades que están organizadas bajo una perspectiva pedagógica, hacen explícito su procesos de enseñanza /aprendizaje mediante las tecnología educativas.</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de comunicación.</li> <li>• Infraestructura tecnológica</li> <li>• Tipología de material didáctico.</li> <li>• Modalidad de distribución del material.</li> <li>• Metodología utilizada.</li> <li>• Modalidad formativa.</li> </ul>	<p>Un sistema de formación, en términos tecnológico se sostiene por dos componentes: infraestructura y sistemas de comunicación.</p> <p>A su vez la infraestructura tecnológica se subdivide en : física y humana.</p> <p>La infraestructura también puede incluir conexiones de telecomunicaciones en torno al campus, al interior del mismo y del mismo con el exterior.</p>

<sup>151</sup> Salinas J. (2003), Ibidem.

<sup>152</sup> Sangrá A.,(2003) “*La integración de las TIC a la universidad: una aproximación estratégica*”. Proyecto de Investigación. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona.

<sup>153</sup> Bates A.,(2001) “*Como gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*”. Edita Eduoc-Gedisa. Vancouver..

<p>instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de flexibilidad espacio/temporal.</li> <li>• Estrategia institucional para integrar las TIC en la universidad</li> <li>• Tipologías de cursos</li> <li>• Modalidad de distribución de los materiales didácticos</li> <li>• Infraestructura tecnológica</li> <li>• Cantidad de cursos ofrecidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol del estudiante y el profesor.</li> <li>• Flexibilidad del tiempo, lugar y ritmo de estudio.</li> <li>• Nivel de dependencia entre la universidad y la experiencia formativa.</li> <li>• Tipos de cursos.</li> <li>• Financiación del proyecto.</li> <li>• Destinatarios de la formación.</li> <li>• Tipo de evaluación del aprendizaje.</li> </ul>	
---	---	--

### Consideraciones sobre la didáctica en general y sobre la didáctica de la filosofía en particular:

#### La didáctica general:

El acto didáctico reviste tal complejidad que requiere de una serie de recursos destinados a promover la práctica de aprendizaje en el alumno; por tal motivo, se presenta como necesario conocer los *métodos, procedimientos y modos de enseñanza*, en este caso de la enseñanza de la filosofía.

El **método didáctico**: entendido como el camino, aquello que ordena.

Métodos didácticos	Descripción
<b>Métodos lógicos (clásicos)</b>	<p>Se sostienen en las funciones mentales que resultan esenciales al proceso cognitivo. Se caracteriza al proceso de pensamiento en base a las formas en las cuales se mueve:</p> <p>- " <b>inducción</b>: <i>procede de los hechos a la formulación de las leyes; de lo concreto a lo abstracto; de lo particular a lo general.</i></p> <p>- <b>deducción</b>: <i>desciende los principios a los hechos; de lo abstracto a lo concreto; de lo general a lo particular.</i></p>

	<p>- <b>análisis:</b> <i>procede por descomposición o separación de los elementos.</i></p> <p>- <b>síntesis:</b> <i>recompone los elementos simples en la totalidad.</i><sup>154</sup></p>
<b>Métodos psicológicos (modernos)</b>	Incluye también los métodos lógicos y están destinados a estimular al alumno, promover la auto-actividad sin por ello excluir la responsabilidad del profesor y una actividad de coordinación del mismo.

Por otro lado, los **procedimientos** definidos como la aplicación de un método podrían clasificarse en:

<b>Procedimientos didácticos</b>	<b>Descripción:</b>
<b>Procedimientos inductivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>observación:</b> consiste en promover, provocar, proyectar, intencional y activamente, la atención sobre las cosas y los hechos, tal como se presentan espontáneamente al sujeto.</li> <li>- <b>experimentación:</b> es una observación previamente preparada, en relación a un fenómeno, tomado como objeto de estudio, en determinadas condiciones.</li> <li>- <b>comparación:</b> es la consideración sucesiva o simultánea de dos o más objetos de conocimiento, con el fin de establecer semejanzas o diferencias.</li> <li>- <b>abstracción:</b> consiste en proyectar la atención sobre un determinado elemento de un todo, con exclusión de los otros componentes que pertenecen al mismo todo.</li> <li>- <b>generalización:</b> consiste en extender los resultados de estudio de un cierto número de objetos particulares, a todos los de la misma especie, género o clase.<sup>155</sup></li> </ul>
<b>Procedimientos deductivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>aplicación:</b> es una forma más simple, es la acción de referir un principio general a uno o más casos particulares.</li> <li>- <b>comprobación:</b> consiste en cotejar una realidad con otra; puede ser inmediata (mediante una rápida observación o cálculo mental) o metódica (mediante una revisión esmerada y metódica, o una prueba de operaciones)</li> <li>- <b>demonstración:</b> procedimiento estrictamente lógico que pretende alcanzar la certeza de ciertas conclusiones.<sup>156</sup></li> </ul>
<b>Procedimientos analíticos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>división:</b> es un acto intelectual que realiza la mente cuando advierte que no puede abarcar la totalidad de un objeto dado.</li> <li>- <b>clasificación:</b> es el ordenamiento de una agrupación (individualidades objetivas o conceptos particulares) en base a analogías más o menos precisas.</li> </ul>

<sup>154</sup> Perello J., (1992) "Didáctica de la Filosofía". Apuntes del Profesor . Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. Pág. 168.

<sup>155</sup> Perello J., (1992) "Didáctica de la Filosofía". Apuntes del Profesor. Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. 1992. Pág. 169

<sup>156</sup> Perello J., (1992) Pág. 169/170

**Procedimientos  
sintéticos:**

- **conclusión:** es la fase Terminal y definitiva de un análisis, o del desarrollo de una hipótesis formulada.
- **definición:** es la explicación exacta, clara y breve de una cosa.
- resumen: es la unificación orgánica de los elementos esenciales desarrollados a lo largo de una temática.
- **recapitulación:** consiste en recordar sumariamente lo estudiado, didácticamente debe ser completa, articulada e integrada por representaciones gráficas; puede ser parcial o total.<sup>157</sup>

Los **modos de enseñanza** lo constituyen las diferentes modalidades de intercambio características de la práctica de la enseñanza /aprendizaje, a saber:

Los modos de enseñanza: <sup>158</sup>	Descripción:
<b>Individual:</b>	<i>Este modo se da cuando la relación didáctica tiene lugar entre el profesor y un alumno particular. Es posible y muy útil en la instrucción privada; se hace prácticamente imposible en la enseñanza colectiva.</i>
<b>Mutuo:</b>	<i>Este modo se da cuando se cuenta con la colaboración de alumnos más adelantados en la enseñanza colectiva: los alumnos se instruyen recíprocamente. Tienen ventajas y desventajas: la cercanía psicológica y la inmadurez científica.</i>
<b>Simultáneo:</b>	<i>El profesor dirige su explicación a todos los alumnos simultáneamente. Es el modo colectivo que generalmente se usa en todas las escuelas.</i>
<b>Mixto:</b>	<i>Es el que se beneficia de los tres modos precedentes, combinados de diversas maneras.</i>

En cuanto a los **procedimientos y métodos** de la enseñanza de la filosofía, de acuerdo a lo expuesto, es de resaltar que existen planteos que cuestionan la idea de método aplicado a un campo de conocimientos no científicos, como lo es la filosofía o la metafísica pero hemos tratado de demostrar a partir de la descripción y análisis de los mismos que estos constituyen en el ámbito de la filosofía una herramienta del "pensar" y del "Hacer pensar a otro y con el otro". Salazar Bondy manifiesta refiriéndose a este cuestionamiento en particular, que:

<sup>157</sup> Ver: Perello J., (1992)Pág.170

<sup>158</sup> Nota : se toman como referencia los modos caracterizados por Perello J. Pág. 171

..." el método es siempre una conexión real, es decir, un complejo efectivo de medios y procedimientos que actúan en la realidad de ciertas conductas. No puede llamarse propiamente método una articulación meramente imaginaria de posibilidades de acción..."  
159

En el caso del *método pedagógico* es un método de tipo práctico, de acción que articulado con el *método de didáctico filosófico* adecuado nos permite encaminar racionalmente la acción de la enseñanza y direccionar el aprendizaje dando lugar a lo que se denomina *praxis didáctica*. Es por ello que hemos desarrollado una síntesis de los recursos metodológicos que podrían resultar de interés para quienes realicen la compleja tarea y el desafío de la enseñanza filosófica.

El *método didáctico filosófico* constituye un saber riguroso y universal y en este sentido la filosofía denota una fuerte voluntad metódica en tanto éste implica una normativa que pretende garantizar la consecución de fines de conocimiento; pero en tanto saber en acto, no estrictamente codificado, como reflexión personal se comporta de manera particular respecto a la norma. De allí las discusiones que hacen cuestionable a la metodología filosófica así como su clasificación que hemos expuesto con fines de abstracción didáctica.

Las consecuencias de este debate son:

- a) *..."el método didáctico en filosofía no es totalmente independiente del método de conocimiento porque siendo la filosofía un acto y no pudiendo enseñarse resultados filosóficos solo cabe educar en la reflexión, es decir enseñar a filosofar. (...)*
- b) *Desde la antigüedad se ha visto a la filosofía como una forma eminentemente de la pedagógica, lo cual no quiere decir que toda enseñanza sea filosófica, como a veces se pretende. (...)*
- c) *el método pedagógico en la filosofía tiende a realizar una educación suscitadora. Y esto se realiza en la medida que hay coincidencia entre el educar y el pensar. (...)*<sup>160</sup>

Por último estamos en condiciones de afirmar que la vinculación entre el método filosófico de conocimiento y el método filosófico didáctico tiene como consecuencia la

---

<sup>159</sup> Salazar Bondy A.,(1967) "*Didáctica de la Filosofía*". Editorial Arica S. A. Perú. Pág. 91.

<sup>160</sup> Salazar Bondy A., (1967) "*Didáctica de la filosofía*". Editorial Arica S. A. Perú. Pág. 95



multiplicidad y el carácter personal de los métodos didácticos y por tanto de las formas pedagógicas<sup>161</sup>.

A continuación se sintetizan algunos de dichos métodos y procedimientos:

Procedimientos y métodos de la didáctica de la filosofía <sup>162</sup>	Descripción <sup>163</sup>
<b>Exposición didáctica</b>	<p>También conocida como "<b>clase Magistral</b>" o <b>logocéntrica</b> consiste en presentar un tema mediante un discurso verbal. Dicha exposición debe tener ciertas características, a fin de generar interés en el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Precisión</b> en la cuestión planteada.</li> <li>- <b>División</b> de los contenidos a fin de promover la comprensión de los mismos.</li> <li>- <b>Ordenamiento</b> lógico de las secuencias de exposición.</li> </ul> <p>Además y desde una perspectiva didáctico psicológica se le exige a este procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Delimitación</b> de contenidos relevantes y significativos.</li> <li>- <b>Ejemplificaciones</b> pertinentes.</li> <li>- Que los contenidos sean <b>aplicables</b> al mundo de vida de los alumnos.</li> </ul> <p>Es de destacar que la claridad y exactitud en el planteamiento y análisis de los contenidos de dicha clase, adquieren un valor preponderante para favorecer la comprensión de los alumnos.</p> <p>Aclaremos que prácticas <b>no</b> son exposición didáctica filosófica :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La mera descripción empírica de una problemática.</li> <li>- Narración y explicación de hechos.</li> <li>- El discurso persuasivo.</li> </ul> <p>En la exposición filosófica se remiten todas las cuestiones a su punto de vista intelectual. Desde este procedimiento se cuestiona, problematiza y critica, establece relaciones, todo ello hasta sus más radicales consecuencias.</p> <p>Un ejemplo de exposición estaría dado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de una tesis filosófica: ej. "<i>La intuición emocional de los valores, aspectos psicológicos y ontológicos</i>".</li> </ul>

<sup>161</sup> Ver: Bunge M., (1960) "*La ciencia su método y su filosofía*". Ediciones Siglo XX. Buenos Aires.

<sup>162</sup> Ver: Perello J., (1992) "*Didáctica de la Filosofía*". Apuntes del Profesor. Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. Pág.176.

<sup>163</sup> Se recomienda: Salazar Bondy A., (1967) "*Didáctica de la filosofía*". Editorial Arica S. A. Perú. 1967.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de las grandes líneas de una doctrina o sistema filosófico: Ej. <i>"El Materialismo histórico"</i>.</li> <li>- Presentación del estado actual de una cuestión filosófica: Ej. <i>"Valoración filosófica del evolucionismo"</i>.</li> </ul> <p>Estas formas de exposición no deben encontrarse de forma aisladas o excluyentes unas de otras, sino que en la prácticas de enseñanza se encuentran de forma mixta.</p>
<p><b>Interrogación didáctica en filosofía</b></p>	<p>Son propicias para acercar al alumno a la comprensión de determinada situación problema para profundizar en el mismo.</p> <p>Se le critica a este procedimiento el atentar contra las expresiones espontaneas de los alumnos; mientras que otras perspectivas didácticas la ponderan como la forma utilizadas por aquellos que han logrado una habilidad magistral, siendo esto punto culminante de la experiencia docente.</p> <p>Se resalta el valor de esta práctica ya que permite reforzar y avivar la atención y la reflexión que posibilita estimular la elaboración mental y la participación de los alumnos en los procesos de aprendizaje.</p> <p>La posibilidad de interrogación no es solo del profesor sino también del alumno, generando así un dialogo fructífero profesor alumno.</p> <p>En la enseñanza de la filosofía la pregunta conforma una estrategia didáctica especial ya que en ella, se entremezclan la práctica de <b>enseñanza de la filosofía</b> con el <b>filosofar</b> mismo.</p> <p>Respecto del <b>tipo de pregunta</b> según la amplitud de las respuestas, diremos que pueden clasificarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cerradas</b>: aquellas que aportan una respuesta limita y precisa. Ej. si -no, verdadero, falso. Es de destacar que este tipo de pregunta no aporta demasiado al debate filosófico.</li> <li>- <b>Abiertas</b>: son las que dan espacio al alumno a formular opiniones y abrir nuevos planteamientos derivados del tema central.</li> </ul> <p>Según la especificidad de las preguntas, tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>P. Lingüísticas</b>: las que se cuestionan sobre términos o expresiones del lenguaje. Ej. ¿Qué significa dominación?</li> <li>- <b>P. Lógicas</b>: las que conllevan un razonamiento. Ej. ¿Es causa o consecuencia?</li> <li>- <b>P. Epistemológicas y críticas</b>: las de tipo gnoseológicas. EJ. ¿Cuál es el fundamento de la validez de un silogismo?</li> <li>- <b>P. Ontológicas</b>: son las que se refieren a problemas metafísicos .Ej. ¿Cuál es el sentido de la existencia?</li> </ul>
<p><b>Método dialogado (socrático)</b></p>	<p>Se dice que se practica este método en la medida que la dirección del aprendizaje se orienta en el marco de un encadenamiento de interrogaciones y respuestas entre el alumno y el profesor promoviendo esto la reflexión filosófica. En la naturaleza del filosofar se halla el fundamento mismo de este método.</p> <p><b>Se recomienda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciación del diálogo planteando una temática.</li> </ul>

-El punto de partida debe generar un clima de autoconfianza para promover el debate de ideas y la participación.

- Se recomienda partir de cuestiones cotidianas del mundo de vida de los involucrados a fin de arribar así a enfoques plenamente filosóficos.

- Cuando el dialogo se desvirtúa el profesor debe estar presto a intervenir, con interrogaciones de "auxilio" a fin de retomar la temática planteada.

- Debe evitarse forzar la solución de los problemas planteados.

- Así mismo debe evitarse la tentación por parte del profesor de emplear el arte de la persuasión.

#### **Requisitos para su aplicación:**

- Clase poco numerosa.

- Disponibilidad de tiempo.

- Profesor con entrenamiento y dominio suficiente de los medios de expresión, agilidad intelectual y autoridad magistral.

- Alumnos con cultura filosófica y madurez intelectual.

#### **Procedimiento general de implementación de este método:**

*"... 1. Presentación del tema y de los problemas colaterales Implicados.*

*2. Análisis de respuestas, hipótesis explicativas, posibles soluciones.*

*3. Argumentación en relación a las alternativas planteadas y a sus consecuencias.*

*4. Recapitulación o conclusión: comparación de las distintas conclusiones y elección eventual de la más verosímil ya sea por su claridad, seguridad o fecundidad..."<sup>164</sup>*

## **Método fenomenológico (crítico)**

Pueden aplicarse como dos métodos separados e independientes uno del otro o como momentos fusionados de una misma estrategia metodológica didáctica:

- **Filosofar fenomenológico:** se excluye toda idea previa, teoría o tesis interpretativa y se prioriza la descripción de la conciencia. (Vinculado inicialmente a **E. Husserl**<sup>165</sup>). Esta descripción se acompaña de la posibilidad de centrar la atención en las estructuras, gracias a las cuales se constituye en la conciencia los fenómenos estudiados. Se espera así que la descripción revele lo que muchas veces está oculto.

- **Filosofar crítico /trascendental:** se pregunta por las condiciones de posibilidad de determinada instancia. (Vinculado inicialmente a **Kant**<sup>166</sup> aunque está presente incluso en los pensadores griegos de la antigüedad).

Según **Perello** se distinguen dos momentos en la aplicación didáctica de la enseñanza aprendizaje desde este método:

- **Momento fenomenológico:** descripción del fenómeno sobre la base de observaciones perceptivas actuales. Esto es, independiente de toda consideración o actitud apreciativa (valorativa). Lo que recibe el nombre específico intuición "eidética". Esta intuición

<sup>164</sup> Perello J., (1992) "Didáctica de la Filosofía". Apuntes del Profesor. Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. Pág. 184.

<sup>165</sup> Se recomienda: -Husserl E., (1931) "Ideas". Fondo de Cultura Económico. México. 1962. - Celms T. "El idealismo fenomenológico de Husserl". Ed. Revista de Occidente. Madrid. 1931.

<sup>166</sup> Ver: Cassier E., (1948) "Kant, vida y doctrina". Editorial Fondo de cultura Económico. México. 1948.

contempla "lo dado", evitando cualquier otra interpretación. Ej. Se les pedirá a los alumnos que describan y analicen por su propia iniciativa y desde sus propios recursos conceptuales el fenómeno considerado. Así mismo el profesor procederá el mismo a realizar su descripción; siendo esta otra alternativa. Y aquí radican las dos posibles variantes de esta opción metodológica.

En un posible **ejemplo** : tema "La Libertad"

El **momento fenomenológico** implica:

- Direccionar a circunstancias de compartimientos humanos accesibles al conocimiento de los alumnos.
- Focalizar entre ellos los actos reconocidos como libres.
- Describir tales actos.
- Comparar con otros comportamientos similares u opuestos a los actos de libertad.
- Determinar el sujeto que se presenta como "libre".
- Se concentra la atención en los actos de libertad.

- **Momento crítico:** en esta segunda instancia y sobre la base de la descripción metodológica anterior el profesor motivara a los alumnos a la formulación de preguntas sobre las condiciones de posibilidad. Ej. ¿Cómo este fenómeno es posible?, ¿Porque esto y no aquello?

El segundo paso de este momento es la elaboración crítica de dichas cuestiones. Depurando los términos del problema/fenómeno. Por último se confronta la fundamentación lograda con los casos o instancias del mundo de vida, la ciencia, la vida moral, la creación artística; y en general con todo orden de la experiencia humana.

En un posible **ejemplo** : tema "La Libertad"

El **momento crítico:**

- Se formulan preguntas críticas sobre el fundamento de la libertad. (sus condiciones de posibilidad).
- Se comprende la existencia de actos libres no como entidad abstracta sino como conjunto de la realidad de vida.

Debemos contemplar la posibilidad que en ciertos casos el enfoque fenomenológico rectifique al crítico y /o viceversa.

Además la elaboración de estas cuestiones requiere del conocimiento por parte del profesor de diversos problemas y resultados cognoscitivos de ámbitos que incluso están fuera del ámbito de la filosofía.

## Métodos psicológicos

Se promueve a partir del mismo la enseñanza en el contexto de dinámicas grupales.

Ejemplos de técnicas para la implementación de este método:

- **Phillips 66**

-**Cuchicheo**

- **Lluvia de ideas**

-**Estudio de casos**

-**Mesa redonda**

- **Entrevista colectiva**

Este método requiere por parte del docente de competencias extras además de las del campo del saber propio de la filosofía.

## Método de ejercicios

Este método se implementa mediante el registro escrito en diversas modalidades:

<p><b>escritos</b></p>	<p>Posibilidades y formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Toma de notas</b></li> <li>- <b>Comentario escrito</b></li> <li>-<b>Resumen</b></li> <li>-<b>Ensayo</b></li> </ul>
<p><b>Método de lectura y comentario de textos filosófico:</b></p>	<p><i>Hay quienes manifiestan que sin lectura no es posible generar un auténtico filosofar. Se promueve la lectura sistemática con su correspondiente comentario. La finalidad de este método tiene por objetivos:</i></p> <p><i>..." - analizar y comprender el pensamiento de determinado autor;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>identificar las características de una época, escuela o corriente filosófica, y reconocer sus valores;</i></li> <li>- <i>enriquecer los conocimientos filosóficos y alimentar el deseo al filosofar;</i></li> <li>- <i>capacitarse para escribir ensayos, disertaciones u otros trabajos de carácter filosófico...." <sup>167</sup></i></li> </ul> <p>La <b>lectura de textos</b>, no se da al azar y requiere de la guía del profesor para realizar la selección de los mismos:</p> <p><i>..." • según el acontecimiento teórico. Conviene trabajar sobre obras específicamente filosóficas, y no sobre obras de tipo literario, científico o moral; aunque algunas obras filosóficas entrelazan la literatura con la filosofía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Según el grado de dificultad .Tratándose de alumnos de secundaria, conviene elegir textos propios para esta edad.</i></li> </ul> <p><i>Para esto conviene tener en cuenta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>que el texto sea unitario, simple y no de una complicada articulación conceptual;</i></li> <li>- <i>que no presuponga demasiada información previa;</i></li> <li>- <i>que el lenguaje sea directo y claro;</i></li> <li>- <i>que el texto sea rico en análisis de conceptos, de conclusiones, de críticas reflexivas para el filosofar de los alumnos.</i></li> <li>• <i>según la estructura de la obra</i></li> </ul> <p><i>De acuerdo con la extensión, la integridad o la fragmentación del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lectura de obras completas de no mucha extensión</i></li> <li>- <i>lectura de un artículo o ensayo breve</i></li> <li>- <i>lectura de trozos escogidos de diferentes filósofos, de distintas épocas, escuelas o nacionalidades, o de diferentes temas...." <sup>168</sup></i></li> </ul>

<sup>167</sup> Perello J., "Didáctica de la Filosofía". Apuntes del Profesor. Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. 1992. Pág.195.

<sup>168</sup> <sup>168</sup> Perello J.,(1992) "Didáctica de la Filosofía". Apuntes del Profesor. Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito. Pág.196.

## **Sobre la didáctica de la filosofía y la pedagogía del concepto:**

Este apartado podría comenzar con la siguiente pregunta ¿que justifica la necesidad de preguntarnos sobre la didáctica de la filosofía? Las razones parecen ser, como en todo lo relacionado con este campo del saber, varias. Una de ellas sería que la filosofía comporta en si misma su propia didáctica.

Gómez Mendoza refiere que hay dos cuestiones básicas que justifican la didáctica de la filosofía:

- **Desde el punto de vista pedagógico:** la enseñanza realizada desde las instituciones públicas presenta la necesidad de exponerse en cuanto a las reflexiones de sí misma en lo que concierne a sus métodos, objetivos y temas.
- **Desde el punto de vista filosófico:** la particularidad de la filosofía radica en que la estructura didáctica es inmanente a la misma.

Existen dos referentes de las reflexiones sobre la didáctica de la filosofía:

- Según E. Martens ..."*filosofar es ante todo dialogar. (...) El tema principal de la filosofía y de un aprendizaje del filosofar es entonces el esclarecimiento, la explicación y la justificación de nuestro saber teórico y práctico...*"<sup>169</sup>

Desde esta perspectiva el punto de partida de la didáctica de la filosofía es dialógica/pragmática. Un referente destacado es Platón, para quien enseñar filosofía a un discípulo, era iniciarlo en la práctica del diálogo filosófico respecto de problemáticas presentes en la vida cotidiana.

Martens centra la didáctica en el corazón mismo de la filosofía; definiendo el acto de filosofar en términos de una actividad dialógica entre alumno y profesor donde se pondera el valor de las preguntas filosóficas y su tratamiento.

- Por otra parte para R. Rehfus..." *la didáctica de la filosofía es necesariamente filosófica. El didacta es entonces obligado a escoger una de las filosofías existentes como modelo...*"<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> Gómez Mendoza M. A.(2003) "*Introducción a la didáctica de la filosofía*". Editorial Papiro. Colombia. 2003. Pág. 29.

<sup>170</sup> Gómez Mendoza M. A (2003). "*Introducción a la didáctica de la filosofía*". Editorial Papiro. Colombia.. Pág. 29.

Si bien la enseñanza no genera de por sí el aprendizaje, es de destacar que las situaciones de enseñanza y aprendizaje ponen al profesor en posición de "moldear" algún tipo de procedimiento que incide en la relación docente/alumno. Lo mencionado ocurre, más allá que el profesor sea consciente de los procedimientos que emplea o que los haga explícitos.

En términos generales existe la tendencia a considerar que los procesos de enseñanza estén impregnados de una lógica que prioriza la transmisión de conocimientos (datos/información) más que en la promoción de una forma de aprendizaje reflexivo y crítico. Se produce así una paradoja que se constituye en negar una de las grandes potencialidades de la filosofía: *aprender a pensar críticamente*.

Según Rabossi<sup>171</sup> podemos distinguir tres enfoques de enseñanza de la filosofía:

- **Enfoque dogmático:** asume la teoría filosófica como un saber cerrado en sí mismo y acabado donde las teorías del pasado conforman los antecedentes necesarios y por tanto el fundamento de toda verdad filosófica.
- **Enfoque Ecléctico:** en oposición a la perspectiva anterior, no se presenta aquí una posición única, ni una sola manera de acceder al saber filosófico. Adquiere aquí un papel importante, la enseñanza de la historia de la filosofía como abanico de posiciones filosóficas. Podría decirse que éste es el enfoque predominante en la mayoría de los programas escolares y universitarios así como en los textos de enseñanza de la filosofía en estos ámbitos.
- **Enfoque Crítico:** desde este enfoque se implementa la enseñanza de la historia de la filosofía pero como recurso o insumo de la práctica filosófica. Se prioriza el filosofar presente y la argumentación, por sobre la enseñanza de teorías pasadas. Se trata de ejercitar el pensamiento de forma práctica. Podría decirse que este enfoque posibilita o invita a una praxis filosófica.

Ahora, bien, respecto de la *praxis filosófica*, podemos hacer aquí un paréntesis para explicitar algunas de las funciones de esa praxis que se conjugan en:

- **Función crítica:** se refiere a la noción crítica en un doble sentido, como teoría de una realidad negativa (explicar para negar-Marx) y como crítica de las ideologías hegemónicas.

---

<sup>171</sup> Rabossi E (2009) ., “Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales.” En Obiols y Rabossi (comp), “La enseñanza de la filosofía en debate”. Editorial Noveduc. Buenos Aires.. Pág. 99-108.

- **Función Política:** radica en el compromiso con las fuerzas sociales en juego que realizan una crítica real y contra-hegemónica. A la vez que con la conciencia sobre las raíces de clase, sociales y materiales que engendran las ideologías dominantes.
- **Función gnoseológica:** tiene encargada la creación y elaboración de conceptos y categorías que permiten el análisis concreto de situaciones concretas que resultan necesarios para producir un análisis de la realidad y la transformación efectiva de la realidad social y política (Lenin).
- **Función de conciencia de la praxis:** función de conocimiento de la realidad a partir de la teoría y la praxis, de los relaciones de poder en tensión. Unidad de pensamiento y acción.
- **Función autocrítica:** la conciencia de la praxis ejerce la crítica sobre si misma permanentemente y esta es necesaria para evitar el dogmatismo sobre los propios saberes.

Las funciones mencionadas están fundamentadas en una principal; que la filosofía es práctica de la filosofía y que la misma teoría se instaura precisamente en la praxis.

De este modo se recuperan las discusiones en torno al debate existente entre la enseñanza de la filosofía como *contenidos filosóficos (cultura histórica filosófica)* o como *práctica* y desarrollo de una *actitud filosófica*.

La tensión existente en torno a este debate da cuenta del aprendizaje de la filosofía plasmada en el supuesto kantiano en contraposición al hegeliano.

Es decir, no se pueden aprender verdades filosóficas como se aprenden, según Kant, verdades de la matemática. Al menos así lo expresa el filósofo:

... "no se aprender filosofía, no se puede aprender más que a filosofar" (...) Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea a ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos." ...<sup>172</sup>

---

<sup>172</sup> Kant. I., (1973)"Crítica de la razón pura". Metodología Trascendental. Sección tercera. Tomo II. Editorial Losada. Pág. 401.



Para Kant, si bien no es posible *aprender filosofía*, si lo es *aprender a filosofar*, o lo que es igual, a pensar por cuenta propia, hacer un uso libre de la razón. En este sentido aprender filosofía (históricamente) debe estar en función de aprender a filosofar.

Por otra parte, según Rabossi<sup>173</sup>, la aprensión histórica del conocimiento filosófico, puede realizarse, pero mediante los procedimientos lógicos argumentativos, a través del trabajo crítico de los conceptos y no por aprender de memoria la razón ajena ya, que la enseñanza y aprendizaje de la filosofía no se puede dar en el “vacío”.

Enseñar filosofía es un convite a filosofar, a promover la actitud insistente de preguntar, problematizar, y que en el camino de buscar respuestas podamos abrir preguntas. Desnaturalizar lo dado y en ese proceso comprender que dicha enseñanza no es neutral, sino una práctica profundamente política.

Es necesario reconocer las tensiones en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía para poder pensar las prácticas filosóficas a partir de ellas. Dando cuenta que éstas, son de carácter político, epistemológicas y hasta estéticas; y que además de ser insoslayables, requieren poder navegar intensamente entre ellas. Al menos para propiciar espacios de pensamiento crítico, potente, libre y transformador.

Como refiere Walter Kohan, las tensiones son condición de posibilidad de la filosofía. Fortalecer las fuerzas en puja y potenciar los pensamientos que habitan a quienes enseñan y aprenden filosofía implica afirmar una política del pensamiento que permita pensar el campo de la filosofía como un “juego político”<sup>174</sup>.

Solo profundizando esta reflexión/tensión, previa tiene sentido analizar luego el cómo de la propuesta didáctica y los fundamentos de los recursos didácticos en la práctica de la filosofía en las aulas virtuales y presenciales de la Universidad, así como las competencias necesarias para el campo del saber filosófico.

Destacando que la construcción de la didáctica filosófica como teoría, es parte de la reflexión filosófica y a la vez parte de la práctica en el aula. Esto implica que el docente es al mismo tiempo profesor, filósofo y didacta. La implicancia de una escisión entre estos roles,

---

<sup>173</sup> Ver: Rabossi E., (1993) “*Enseñar filosofía y aprender a filosofar*”. En Rabossi y Obiols (comp) : “*La Filosofía y el filosofar*”. Centro Editor de América Latina . Argentina.

<sup>174</sup> ...”*La política es la posibilidad de ver en la enseñanza de la filosofía una proyección social concreta y acabada, una productividad comprometida con la transformación del estado de cosas; es la extensión de un sentido, utilidad y producto tangible en sociedades plagadas de injusticias como las nuestras.*”... Kohan W., (2008). “*Filosofía la paradoja de aprender y enseñar*”. Editorial Libros el Zorzal. Buenos Aires. Pág. 25.

no hace más que profundizar la brecha entre el plano de una teoría de la didáctica y sus recursos, y las prácticas filosóficas.

Al respecto Laura Galazzi sostiene que las cuestiones didácticas no deben escindirse de los problemas filosóficos, dado que la matriz conceptual que los funda es la misma. De alguna manera, estas cuestiones tampoco pueden desligarse de la práctica concreta de la filosofía en una institución dada, con un conjunto de alumnos específicos y en el entorno de políticas educativas mediadas tecnológicamente.

Retomando el planteo originario sobre la didáctica de la filosofía, y de acuerdo a lo expuesto precedentemente, se presenta también la necesidad de revisar los procedimientos, técnicas y destrezas, pues hacen a la enseñanza de la disciplina filosófica, ya que estos son inherentes al aprendizaje así como también promueven el desarrollo del profesor en su campo del saber en el ámbito académico. En este punto coincidimos con Boyer cuando sostiene:

*..." no solo transmitir el saber, sino transformarlo y extenderlo también. En último término, la enseñanza inspirada mantiene viva la llama del saber. (...) Sin la función docente, la continuidad del saber se rompería reduciéndose peligrosamente el depósito del saber humano. "...<sup>175</sup>*

¿Es posible pensar en una didáctica de la filosofía que en su carácter aleatorio no quede presa de este “ser un depósito del saber humano”?

Alejandro Cerletti advierte que existen tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en este debate:

- La cuestión riesgosa de la emergencia de lo aleatorio.
- La selección y redistribución de lo que se dice.
- Los procedimientos para cumplir estas funciones

¿Pero cómo se articulan estos procedimientos, con el azar o en lo que Lucrecio dio a llamar *Clinamen*<sup>176</sup>?

---

<sup>175</sup> Boyer M., en Andrade, María A., y Cañibe J. M.,(1994) . “*La relación maestro-alumno como elemento funcional para evaluar los programas de posgrado*”, en *Omnia*, Núm. Especial, octubre-diciembre, Pág.131

<sup>176</sup> Nota: Lucrecio denominó *Clinamen* a la modificación del estado monótono de las cosas. En la desviación que se presenta en los átomos y hace que estos cambien su movimiento rutinario y se contacten con otros.

Creemos que se articula con una didáctica de la filosofía que incorpora el azar como condición de posibilidad de emergencia del acontecimiento, de lo inesperado, del cambio de trayectoria de los discursos y razonamientos y por tanto del aprendizaje filosófico como el desborde de los contenidos repetitivos. El azar permite la novedad y con ello la significación de nuevos mundos.

Esta perspectiva de enseñanza de la filosofía significaría reconocer la importancia del valor didáctico del acontecimiento, que como menciona Badiou, es la posibilidad de lo aleatorio en la estructura del mundo, ya que los mundos de vida se encuentran expuestos a las contingencias del devenir.

Lo aleatorio es interrupción de la repetición incesante de contenidos, de la reproducción de los discursos filosóficos como letra muerta. Las nuevas significaciones que se disparan de la reflexión filosófica requieren de la repetición en función de ser campo fértil para la fractura, la línea de fuga, que surge rizomáticamente como modificación inesperada de lo existente.

Cerletti sostiene que para que haya aprendizaje filosófico, éste siempre estará relacionado a la irrupción subjetiva. Y es subjetiva por cuanto la alteración del estado docente se genera, como algo no planificado y como producto de la relación dialéctica (encuentro dialógico) con los *otros*.

*...” Los contenidos filosóficos históricos, sus saberes y sus prácticas no son el fin, ni la garantía del aprendizaje filosófico pero si su condición de posibilidad. Son necesarios (...) pero no suficientes para que se aprenda filosofía filosóficamente. No puede haber Clinamen sin monotonía de átomos. Lo nuevo no emerge de la nada, sino de situaciones específicas. La novedad de todo aprendizaje surge de la interpelación, reorganización y transformación de lo sabido. Y esto solo lo puede construir quien aprende: todo aprendizaje es real, en realidad, un autoaprendizaje... ”*<sup>177</sup>

Esta perspectiva didáctica pone de relieve el rol activo de alumno en la construcción de los conocimientos filosóficos, como ya se analizó anteriormente, pero también en la necesidad que el docente pueda reformular sus procedimientos y prácticas incorporando lo aleatorio (azar) y el acontecimiento para hacer posible el aprendizaje filosófico en el marco de un encuentro dialógico, en un interjuego dialéctico de apropiación/modificación/construcción de nuevos mundos (significaciones sociales).

---

<sup>177</sup> Cerletti A., Couló A.,(2015) “*Didácticas de la filosofía* “. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Pág. 18.

Esto nos lleva a preguntarnos por el *sujeto* del aprendizaje filosófico y su constitución. Quien se inserta en un proceso de aprendizaje *solo* como repetición de contenidos, no es un sujeto sino más bien un objeto de reproducción dentro de la maquinaria operativa del sistema educativo. En este contexto la inclusión de individuo es, en sí misma, un proceso de objetivación en el que éste pasa a ser parte de un estado de cosas existentes.

Un sujeto pedagógico, de estas características, es moldeado y preconfigurado por las teorías pedagógicas tradicionales y en torno a una enseñanza enquistadamente institucionalizada. Nos referimos a un sujeto sujetado al sistema de continuidad y reproducción de saberes hegemónicos, no así un sujeto reflexivo y crítico, que sería el propuesto por Cerletti.

Ahora bien, si consideramos a los sujetos del aprendizaje como *acontecimentales* el encuadre se ve radicalmente modificado por la irrupción del pensar de los otros, que siempre es imposible de planificar (programar). Un pensar dado por la intervención en los saberes de los *otros* que circulan, fluctúan y se ofrecen aleatoriamente. Se produce así lo que en capítulos anteriores se denominó como el co-pensar (concepto De Pichón Rivière).

En este sentido, ese pensar que acontece en la relación dialógica con el *otro* es más relevante que el cumplimiento burocrático/administrativo de lo programado y la reproducción de contenidos. Esta distinción concuerda con la diferencia que Freire señala entre concepción bancaria y concepción problematizadora de la educación.

Este planteamiento didáctico/pedagógico tiene algunas implicancias a destacar:

- Se centra en la alteración de lo previsible.
- Revaloriza el rol activo de quien aprende en el proceso de construcción de sus saberes.
- Se relaciona con la noción emancipadora de las inteligencias<sup>178</sup> de Rancière y con la de *enseñaje* en Pichón Rivière
- Se sostiene en la perspectiva Gadameriana, desde la cual educar es educarse (autoeducación y autoaprendizaje).

---

<sup>178</sup> Se destaca que la emancipación en Rancière está relacionada por la irrupción de la novedad, que viene a interrumpir un ciclo naturalizado.

- Los saberes y prácticas que se disponen en este marco se ofrecen en función de ser interpelados, deconstruidos y apropiados para entrar dentro de un espiral dialéctico de un pensar/sentir/actuar.
- El sujeto del encuentro dialógico de las situaciones de aprendizaje filosófico, no es un individuo, sino un complejo conjunto de multiplicidades. Es decir un *sujeto colectivo* que se construye en el vínculo con el *otro*, en la relación docentes/alumnos/saberes.
- Se rompe la unidireccionalidad del discurso docente dominante, en tanto prima la convergencia dialógica de lo disruptivo, de los saberes emergentes de ese colectivo.
- Se pasa de la objetivación de individuo a la subjetivación de los participantes del encuentro o lo que podría denominarse como *comunidad de diálogo*.

De acuerdo a lo explicitado y respecto a la constitución del *sujeto filosófico colectivo*, estos son los actores protagonistas del *enseñaje* filosófico (enseñanza y aprendizaje), en tanto la construcción de una didáctica destinada, no solo a comunicar contenidos (tarea informativa), sino como la práctica a partir de la cual se desarrollan aptitudes, actitudes y competencias filosóficas (tarea formativa).

El encuentro de saberes con los otros, en un contexto de efectuación determinado es la dimensión fundamental de toda enseñanza filosófica, donde el pensar/se significa que las relaciones que constituyen el vínculo dialógico son dialécticas, si los saberes individuales son transformados y trascendidos en un proceso de negación positiva y praxis.

De este modo, ante la posición imperante del discurso educativo estandarizado y el habla normalizada que anula la posibilidad de articular el pensar/hacer/sentir de otra manera; surge esta propuesta didáctica y pedagógica que de alguna manera incluye los afectos en el *enseñaje filosófico*.

*...”Cuando se tiene en cuenta los sentimientos, los valores, las emociones, se desarrollan razones específicas. La necesidad de comprensión hace que la cuestión sea la de los mecanismos y procedimientos para producir y provocar interés, para motivar. Y motivar es necesidad de argumentar, según lo verosímil en un doble sentido: (dar motivos, convencer,*

*incentivar), dar motivos ¿para qué? Para modificar estados existentes y para procurar decisiones, componer bien para influir y producir efectos....*”<sup>179</sup>

El enseñaje como espacio de encuentro, es por tal motivo un acto de *hospitalidad* (Derrida) que se abre al espacio/lugar de un vínculo amoroso de encuentro con el *otro*. Así se propone, no la reproducción de contenidos, sino la deconstrucción y construcción de significaciones colectivas y heterogéneas.<sup>180</sup>

En este sentido, la creación didáctica y pedagógica desde la perspectiva analizada es condición metodológica del encuentro en una comunidad filosófica.

Un encuentro que implica la transmutación y deconstrucción de las formas de estructuración del conocimiento y por ello del proceso de subjetivación, que involucra dimensiones epistemológicas, sociales, políticas, éticas y hasta estéticas. En este contexto de transmutación subjetiva se producen nuevos emplazamientos de sentido, agenciamientos colectivos cambiantes y dinámicos y con ellos nuevas formas de relación con el mundo (con nosotros y los otros). Un enseñaje de estas características abre nuevas y diversas posibilidades de organizar los sentidos sociales y la organización de estos en los mundos de vida.

*....”Una microsociedad para microresistencias. Una utopía concreta -en el espíritu de un Ernst Bloch tejida de redes tan invisibles como la energía eléctrica, pero creadoras de zonas de densidad y eficacia. Rizomas mezclados, lazos que sean relaciones verbales, gestuales, posturas, silencios cómplices y gestos comunicativos, efectuados para realizar el contrato. Una cartografía permanentemente en devenir, jamás inmovilizada en un trazado definitivo....*”<sup>181</sup>

Los agenciamientos colectivos que se generen devienen de la pluralidad, del reconocimiento, del valor de lo heterogéneo, de la creación de alteridad como el lugar de la diferencia (Skliar)<sup>182</sup>; produciéndose lo que P. Rivière denomina un ECRO grupal, algo superior a la suma de las singularidades. Un enseñaje filosófico así, es línea de fuga hacia la polifonía de la subjetividad liberadora de lo plural/diverso.

---

<sup>179</sup> Gabilongo A. (1997), “*Trazos del eros*”. Editorial Tecnos. Madrid .Pág. 365/366.

<sup>180</sup> Véase esta idea en Deleuze G.,(1980) “*Diferencia y repetición*”. Editorial Pre-textos. Valencia. Pág. 69.

<sup>181</sup> Onfray M.,(2008) “*La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*”. Editorial Gedisa. Barcelona. Pág. 28.

<sup>182</sup> Véase este planteo en Skliar. C, Tellez M.,(2017) “*Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*”. Editorial Noveduc.. Buenos Aires. Pág. 128.

Es de destacar, que estos encuentros que se despliegan en el marco de los acontecimientos rizomáticos y azarosos de una didáctica aleatoria y de una pedagogía de la diferencia, abren paso a nuevas formas de pensar/sentir /actuar la educación en general y la Educación Superior en particular como una práctica ético-política. Es decir, un campo de tensiones que trae aparejado nuevas formas de expresión de las subjetividades y de construcción de las mismas, pero también formas instituyentes del pensar/sentir/actuar que involucra un nuevo paradigma pedagógico/didáctico. De lo que hablamos es de la génesis de formas de inteligibilidad diversas y plurales.

¿Cómo pensar el enseñaje sin la hospitalidad?, ¿cómo ser hospitalario sin empatía?  
¿Cómo construir saberes sin comprensión?

Se resalta que esta práctica de *enseñaje filosófico* no implica la existencia previa de un sujeto general, sino más bien, la construcción de un sujeto colectivo *de* la situación o *en* la situación. De ello depende, el proceso de subjetivación, incluso cuando no existen las garantías que esto suceda porque depende del devenir relacional.

Incorporada esta perspectiva a la didáctica del *enseñaje filosófico*, el pensar/se constituye una práctica colectiva que potencia la dimensión pública del acto educativo, a la vez que, se resignifican los roles de quienes enseñan y aprenden, lo que se enseña y aprende y los contextos y situación de las prácticas educativas mencionadas. Éste conforma el desafío de una didáctica aleatoria del aprendizaje filosófico.

Por otra parte, estas resignificaciones llevan a reflexionar sobre los lugares de este *enseñaje filosófico*. Los espacios tradicionales/formales las escuelas, institutos, universidades, pero no son los únicos.

La noción de *lugar* es cuestionada, en la medida que no se reconoce al mismo solo como el espacio o sitio físico, sino como el lugar conceptual que hace factible e inteligible que la práctica filosófica sea compartida. Por lo expuesto, la institución puede nominar y establecer lugares y posiciones prefijados, con las consiguientes responsabilidades de cada uno, pero en una perspectiva didáctica aleatoria, lo que sucede, lo que acontece, lo excede y desborda.

Al decir de Badiou, el *sitio del acontecimiento* de los encuentros dialógicos en las situaciones de *enseñaje educativo filosófico* supone la premisa que si bien ellos son

determinados por la institución (Universidad), estas situaciones no pueden ser capturadas en su totalidad por el ordenamiento institucional.

Es decir, la Universidad o los entornos virtuales que ella determine son lugares eminentemente de encuentro y constituyen sitios potenciales de acontecimientos, aunque no suponen condición necesaria para que en ellos acontezcan y se genere el *enseñaje filosófico*.

La delimitación del *sitio* (virtual o no) puede señalar la posibilidad que algo diferente a lo planeado acontezca. Ya que es importante tener presente que: ...” *nunca la manipulación de ciertas condiciones (la planificación de enseñanzas) va a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados (los aprendizajes reales)*.<sup>183</sup>

Es por ello, que para generar una ruptura con el modelo de transmisión filosófica canonizado por Occidente y cristalizado en la Universidad como institución y a su vez desde una perspectiva didáctica aleatoria en entornos mediados tecnológicamente, es preciso promover las condiciones de posibilidad para tal *enseñaje filosófico* en el marco de un proceso vincular colectivo y dialógico con la consiguiente interpelación de los saberes puestos en juego.

Esto resignifica la clase de filosofía tradicional en su totalidad, produciendo una reapropiación de los sujetos colectivos, posibilitando una participación activa de los actores en juego y un desplegar del pensar a partir de lo azaroso.

Lo central de la planificación desde esta perspectiva radica en la valoración del acontecimiento, de la digresión; que no constituye una falla a lo planificado sino la consumación de la práctica filosófica misma. Entonces y solo entonces el aprendizaje filosófico se constituye en un proceso de subjetivación particular en una objetivación general de transferencia rutinaria y como toda subjetivación siempre queda sometida a la instancia de lo aleatorio y a la construcción de un vínculo. En esta situación ha acontecido una transformación singular de quienes participan de dicho encuentro.

Foucault, Deleuze y Derrida destacan, en sus diversos desarrollos argumentativos, la potencia e intensidad de los cuerpos dentro de los procesos educativos, al igual que las políticas de las formas, los dispositivos y las disposiciones éticas que intervienen y producen tipos de subjetividad. Estos pensadores aportan herramientas interpretativas para analizar y deconstruir el andamiaje didáctico-pedagógico sobre el que se sostienen nuestras decisiones

---

<sup>183</sup> Cerletti A., Couló A., (2015) “*Didácticas de la filosofía* “. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Pág. 26.



en torno a la enseñanza y aprendizaje de la filosófica en contextos mediados tecnológicamente en la Educación Superior.

Especialmente los mencionados autores nos invitan a re-pensar en qué medida se relacionan esas formas de potencias de los cuerpos, sus intensidades y movimientos; con los tipos de ser y estar en el mundo, con las formas de sociabilidad.

Se destacan aquí las formas de sociabilidad, por sobre las de sujeción, ya que mientras las primeras construyen comunidad de composición de cuerpos que se encuentran en tanto campos de fuerzas y contrafuerzas que los fortalecen; en la segunda se conforman capturas de relaciones estandarizadas y cristalizadas, reproducción de la mismidad del sujeto como objeto de conocimiento, anulando así la diferencia y lo aleatorio.

Si como manifiesta Deleuze, el pensar provoca un *forzamiento*, una incomodidad, porque implica un forzar el acceso a lo sabido, entonces en la enseñanza repetitiva tradicional el lugar del alumno es el no-lugar del encuentro. Pero siguiendo a Cerletti:....” *En el contexto de una didáctica del encuentro y del acontecer la tarea del profesor es múltiple, ya que debe al mismo tiempo transmitir, provocar, acompañar, estimular y, sobre todo, saber escuchar y saber aprender de y en sus clases. Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provoca el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar y alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectorias singulares...*<sup>184</sup>

En una comunidad filosófica que se sostiene en esta noción de *enseñaje*, los sujetos defienden su derecho a crear los propios problemas, en relación a sus experiencias, vivencias y contextos, desde sus esquemas conceptuales referenciales operativos. Esto es a lo que Deleuze y Guattari denominan una *pedagogía del concepto* en oposición a una transmisión filosófica enciclopedista que intenta imponer un conjunto de nociones desde una actitud de erudición y supuesta sabiduría.

En una *pedagogía del concepto*, los problemas, así como el acontecimiento no son elegidos ni creados por el profesor, sino más bien que se imponen a la necesidad del pensar. Los sujetos colectivos se topan con los problemas por necesidad, ya que es imposible saber de ante mano la definición de los mismos, de la misma forma que no planeamos con antelación

---

<sup>184</sup> Cerletti A., Couló A. (2015), Op. Cit. Pág. 28

la constitución del sujeto colectivo. La necesidad es otra manera de llamar al conjunto de problemas que intervienen en el pensar filosófico.

El concepto es siempre creado a partir del o los problemas y no es algo abstracto, ni trascendente, sino inmanente ya que se funda en problemas experimentados.

Por otra parte, según refiere Deleuze<sup>185</sup>, los problemas son al mismo tiempo trascendentes e inmanentes en relación con las soluciones. En primera instancia, su trascendencia radica en que consisten en un conjunto de relaciones diferenciales o en un sistema de vínculos ideales. Y son inmanentes porque esas relaciones o vínculos se adentran en correlaciones actuales que son definidas en el campo de la solución.

Si intentáramos pensar el ejercicio del concepto, o al menos una propedéutica al mismo, ¿se podrían establecer ciertos momentos o procedimientos para su creación?

Entonces proponemos como ensayo didáctico para una pedagogía del concepto, los siguientes momentos:

### Momentos didácticos en una pedagogía del concepto

**Sensibilización:** en esta etapa se intenta generar empatía y movilizar sobre el tema a trabajar. En este proceso de afectación los alumnos reconocen los problemas propios en sus contextos y lenguajes de pertenencia.

**Posibles recursos:** producciones artísticas y culturales como canciones, literatura de ficción, poemas, películas etc.

**Problematización:** en esta instancia se transforma el tema en problema; generando preguntas sobre el mismo, en torno a varios de sus aspectos o perspectivas. Se ejercita así el sentido crítico, el cuestionamiento, la desconfianza y por ello la desnaturalización de las cuestiones analizadas; negando las certezas y las afirmaciones taxativas.

**Posibles recursos:** análisis de fragmentos o historias de vida, entrevistas o relatos de anécdotas como objeto de problematización.

**Investigación:** en este momento se busca y rastrear en los conceptos que en la historia de la filosofía, puedan constituirse en caja de herramientas para pensar el problema. Se busca establecer la relación o parentesco entre conceptos y problemas. Se resalta que la historia filosófica no es parte central del currículo sino que se conforma en recurso. (Recuperando la relación antes explicada entre lo repetitivo y lo aleatorio).

**Conceptualización:** se intentara aquí reconfigurar y resignificar los conceptos encontrados en función de organizar el problema y crear nuevos conceptos. El movimiento fluctuante que altere el parentesco de los conceptos y los desplace de su contexto originario ya genera en sí mismo la potencia de creación de la génesis de nuevos significados.

<sup>185</sup> Ver Deleuze G.,(2006) “*Diferencia y repetición*”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Pág. 267.

De esta manera retomamos la noción de Deleuze y Guattari cuando afirman que la filosofía es una actividad abierta e incesante de creación de conceptos sobre problemas que reaparecen permanentemente. Y es actividad<sup>186</sup>, en el sentido wittgensteiniano del término, porque se concibe como un hacer de creación conceptual. Esta creación o recreación no se sostiene en el vacío sino en los conceptos que hacen a la historia de la filosofía que le sirven como fundamento.

Los filósofos mencionados intentan dirigir una fuerte crítica a tres de las perspectivas más conocidas de definición de la filosofía, diciendo lo que ella no es, a saber:

- La *filosofía no es contemplación*: porque la contemplación, aun siendo dinámica no es creativa. (Platón).
- La *filosofía no es reflexión*: ya que la reflexión no es específica de la filosofía, encontrándose en otras formas del pensar.
- La *filosofía no es comunicación*: entendida como comunicación democrática (Rorty/Habermas).

La dura crítica realizada por Deleuze y Guattari<sup>187</sup> hace hincapié en que contemplación, reflexión y comunicación son verdaderas máquinas de construir Universales.

La filosofía así planteada puede ser caracterizada, en al menos tres características:

- Se refiere a un *pensamiento conceptual*: ya que es una experiencia del pensar que procede por conceptos a diferencia de la ciencia (crea funciones para expresar lo real) o el arte (crea afectos y preceptos).
- Tiene *carácter dialógico*: en tanto no es un saber cerrado sobre sí mismo (verdad dogmática), sino más bien se experimenta y enfrenta consigo mismo y con los otros; abriéndose al diálogo y la construcción colectiva.

---

<sup>186</sup> Nota: Según André Comte Sponville, es actividad porque nadie nace preparado para ella y por tanto requiere ser aprendida. En su *Diccionario Filosófico* define de la siguiente manera al filósofo: "... ¿Qué es un filósofo? Es alguien que practica la filosofía, en otras palabras, que se sirve de la razón para intentar pensar el mundo y su propia vida, a fin de aproximarse a la sabiduría o a la felicidad. ¿Y eso se aprende en la escuela? Tiene que ser aprendido, ya que nadie nace filósofo, y ya que la filosofía es, antes que nada, un trabajo.(...) lo importante es comenzar, y no parar jamás. Nunca es demasiado temprano o demasiado tarde para filosofar, decía Epicuro....". Comte Sponville A.,(2003) "Diccionario Filosófico". Editorial Paidós. Barcelona. Pág. 252.

<sup>187</sup> Deleuze G., Guattari F., (1992) "¿Qué es la filosofía?". Editorial Anagrama. Barcelona. Pág. 13-14.

- Promueve una *perspectiva crítica radical*: es decir, genera incomodidad, malestar y un cuestionamiento de las raíces mismas de las cuestiones o problemas a deconstruir.

Una comunidad filosófica de estas características es una invitación a resistir a una sociedad pedagogizada que, como sostiene Cerletti retomando a Deleuze, intenta permanentemente controlar lo que se aprende, cómo se aprende, dónde se aprende, a fin de cuentas, controlar y someter al alumno bajo el discurso del profesor explicador y único portador del saber válido.

En tal sentido, se intenta promover una comunidad filosófica que rompa con los anudamientos codificadores y cosificadores de los sujetos, dentro del campo de los aprendizajes estandarizados. Algo semejante a lo planteado por M. Onfray, cuando sostiene, retomando a Epicuro, la propuesta de una comunidad filosófica construida en base a un *contrato filosófico sinalagmático*<sup>188</sup> que se concentraría en: ...” *un compromiso entre sí mismo y sí mismo, entre sí mismo y la comunidad, para un proyecto de edificación personal, de construcción colectiva y activa y transfiguración individual.*

*Un encuentro filosófico, una conversión existencial, una decisión voluntarista, un trabajo sobre la consistencia de nuestro propio ser y la emergencia de una subjetividad...”*  
189

De acuerdo a lo expresado hasta el momento, podemos pensar en una virtualización del enseñaje filósofo y su mediación tecnológica educativa con el potencial que permita la creación de esa comunidad, en la medida que al igual que el *Jardín de Epicuro* (en este caso un jardín más allá de las paredes), no quede atrapada en el encierro geográfico, la localización precisa en el espacio, el funcionamiento sedentario y/o burocrático, o el control de los técnicos que sólo ven en ella flujos de información, ingresos o egresos de un sistema de registros informáticos o archivos subidos a un campus virtual.

La comunidad filosófica sostenida por y en una didáctica aleatoria y una pedagogía del concepto no debe perder de vista el precepto Nietzscheano, es decir, ser lugar donde se practique un filosofar que se encarne en la vida cotidiana del sujeto colectivo que es producto de dicha comunidad. Se invita así, a trabajar en función de una emancipación de ése, que en

---

<sup>188</sup> Nota: Onfray refiere que mientras el contrato social es una ficción, una máquina que exige la mentira, la autoridad, el sometimiento y la obligación; el contrato filosófico es sinalagmático en tanto puede ser verbalizado y renovado, por acuerdo tácito o en reconducción silenciosos del cotidiano.

<sup>189</sup> Onfray M., (2008) *“La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular”*. Editorial Gedisa. Barcelona.. Pág. 24.

modelos pedagógicos conservadores, constituía el experto, ya que el profesor (sabio) enseña a liberarse de él, busca generar la autonomía del alumno, promueve la libertad del pensar; siendo esto una cuestión de construcción permanente.

*...”Ahora bien, para mí el Jardín de Epicuro constituye lo que Deleuze llama un personaje conceptual, una figura, una oportunidad de filosofía y de filosofar, un concepto que reviste la misma dignidad que el número pitagórico, la idea platónica, la épokhé escéptica y otros clásicos de la filosofía. El Jardín: una obra filosófica, una encarnación, una idea que se ha vuelto volumen. Edificio epicúreo, casa conceptual o vivienda destinada a la idea...”*<sup>190</sup>

---

<sup>190</sup> Onfray M.,Ibíd., Pág. 19.

## Pedagogía, filosofía y el enfoque de competencias.

### Características generales.

Si tenemos la firme intención de reducir la brecha existente entre los saberes propios del ámbito de la filosofía y los generados a partir de la praxis, destronando la vieja antinomia entre: *Aprender filosofía = aprender contenidos filosóficos o Aprender filosofía = aprender una actitud filosófica*, podríamos valernos del enfoque por competencias como una herramienta educativa que favorecería la formación filosófica. Entendiendo esta última no como la adquisición de contenidos sino como un proceso formativo que surge de un proceso interior, como la concibe Gadamer o al decir de Hegel como una superación del punto de vista particular del sujeto y un ascenso a la universalidad.

Por tanto las experiencias formativas permiten entender el desarrollo del espíritu histórico, como apropiación cultural y reconocimiento de *sí mismo* en el *otro*.

La incorporación de la noción de competencias por parte de la pedagogía, puede resumirse en los siguientes puntos, a saber:

<b>Comprender la actividad cognitiva situada en y dependiente de un contexto:</b>	<b>Definir la actividad cognitiva en términos de competencias y no de conocimientos o actitudes:</b>	<b>Las competencias están relacionadas con los mundos de vida y los significados sociales:</b>
Existe un vínculo entre actividad cognitiva y cultura que hace que podamos entender las actividades humanas desde su contexto, o lo que es igual, situadas en un universo sociocultural determinado. Y no solo como producto de factores intrapsíquicos.	Parte de la idea del sujeto y su hacer, sus prácticas, lo cual nos permite aseverar que las competencias son inseparables de estas actuaciones en contextos determinados.	Las competencias llamadas académicas están en íntima relación con las competencias de la vida cotidiana. Por reconocer dicha relación implica incluir en ella las diversidades culturales, los modos particulares de razonamiento, los contextos de socialización y su impacto en los procesos educativos, en todos sus niveles.

Ahora bien, para comprender la relación entre la formación filosófica y las competencias se hace preciso previamente explicar las características de este enfoque.

Según refieren Huerta, Pérez y Castellano...*"el aprendizaje por competencias tiene un elemento distintivo: la vinculación teoría y práctica, donde el conocimiento teórico se aborda a partir de la realidad y el alumno puede transferir las habilidades adquiridas para afrontar y solucionar problemas de manera creativa en contextos diferentes..."*<sup>191</sup>

<sup>191</sup> Huerta, Pérez y Castellanos en Villarreal, E., Cavazos, R. y Torres, S.(2010) *"Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia"*. México: ANUIES-ITSON. Pág. 32.

Desde la perspectiva presentada por Philippe Perrenoud en la escolaridad básica se enseñan conocimientos disciplinarios y se desarrollan capacidades generales pero no se plantea la necesidad o la importancia de conectar estos conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. Así se presenta una falsa contradicción entre saberes y competencias. Contraposición que si bien es injustificada, se funda en el hecho en que no se podrían desplegar las competencias en el contexto educativo sin restringir el tiempo destinado a la incorporación de saberes. Es injustificada en la medida en que la mayor parte de las competencias movilizan ciertos saberes.

El debate en cuestión se centra en la noción de *competencia*. Definida ésta como: "*la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones*"<sup>192</sup>.

Ahora bien, si las competencias solo se remiten a las prácticas cotidianas, la crítica a las mismas se circunscribe a que éstas no movilizarían otros saberes más que los del sentido común o los de la experiencia. De ser así el desarrollo de competencias en el sistema educativo afectaría la incorporación de saberes disciplinares. Pero el autor manifiesta que ésta es una falsa contradicción ya que: "...no se puede reservar los "saberes hacer" a lo cotidiano y las competencias a las tareas nobles."<sup>193</sup> y en este sentido Perrenoud se distancia de otros enfoques de competencias superando la perspectiva que reduce la noción de competencia a las llamadas tareas más nobles; pero también rechaza la fusión entre competencias y tareas prácticas, relacionando así su perspectiva con la de Le Boterf para quien las competencias implican un "saber-movilizar".

Entonces podríamos afirmar que la enseñanza de la filosofía es el campo del saber que tiende a movilizar las viejas y estereotipadas estructuras del pensamiento. ... "*Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre...*"<sup>194</sup>

Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar.

---

<sup>192</sup>Perrenoud, Philippe. (2000) Texto original de una entrevista "*El Arte de Construir Competencias*" original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini " Universidad de Ginebra. Traducción: Luis González Martínez. Pág. 19

<sup>193</sup>Perrenoud, Philippe. (2001) "*Construir las Competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*" *BUILDING COMPETENCES - IS IT TO TURN AWAY FROM KNOWLEDGE?* Université de Genève. Red U. Revista de Docencia Universitaria núm. monografía II. Pág. 2

<sup>194</sup>, Dilthey, W. (1934) "*Historia de la pedagogía*". Buenos Aires, Losada. Pág. 9.

..."Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente (...) Cada día la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo..."<sup>195</sup>

Perrenoud evoca a lo largo de sus diversos escritos, sobre el tema, la noción de "transfert" (transferencia de conocimientos) como algo no automático sino más bien que se adquiere en el ejercicio constante y en la práctica reflexiva, todo ello en el contexto de situaciones que promueven la movilización de saberes y la necesidad de extrapolación, entrecruzamiento, y combinación de los mismos. ¿Para qué? Para permitir la construcción de una estrategia creativa partiendo de recursos que no la implican o la traen explicitada.

Así mismo el *transfert* adquiere sentido en el contexto de situaciones complejas, ya que en ellas se pone en juego la posibilidad de extrapolar esos conocimientos para intervenir en dichas situaciones y en este punto se diferencian dos nociones básicas en este enfoque como lo son el "conocer" y el "comprender". "Es por esta razón – y no porque se rechacen saberes – por lo que importa desarrollar las competencias desde la escuela; dicho de otra manera, de unir constantemente los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas." <sup>196</sup>

Por lo tanto, si el enfoque por competencias se incorpora al sistema educativo como una mera moda constituye solo una "mascarada" en la cual se transforman los programas educativos cambiando los tiempos verbales en los cuales se redactan sus objetivos y se detallan un listado de competencias, pero esto no basta para realizar un cambio cualitativo, ya que los mismos no se constituyen en un contexto de una pedagogía activa y constructivista.

Presentándose dos situaciones básicas según el autor:

- ✓ Transferencia y movilización de capacidades y conocimientos: no están dadas naturalmente en el proceso educativo, sino que requieren la planificación del proceso y la implicación de los actores involucrados. Traducido esto en el desarrollo de estrategias didácticas aplicadas a situaciones complejas.
- ✓ El sistema educativo no prioriza la articulación entre transferencia y movilización sino que centra los procesos de aprendizaje y enseñanza en la acumulación de conocimientos y en la aprobación de los exámenes (parte del sistema evaluativo).

En este sentido podríamos afirmar que la Universidad cae presa de la misma contradicción *Saberes y Competencias*.

---

<sup>195</sup> Le Bofert, G. (1994) "De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation." (De la competencia.). Pág. 16

<sup>196</sup> Perrenoud, Philippe . (2001) "Construir las Competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" BUILDING COMPETENCES - IS IT TO TURN AWAY FROM KNOWLEDGE?. Université de Genève. Red U. Revista de Docencia Universitaria nùm. monografía II. Pág 4.



No olvidemos que la escolarización se funda en la base de división del trabajo en donde la Universidad se presenta como una productora y proveedora de saberes, pero esta división constituye en sí misma una ficción ya que la gran mayoría de recursos (saberes) acumulados en forma de conocimientos son inútiles, para la vida cotidiana. Pero es de destacar que su inutilidad radica en la no utilización de los mismos a situaciones concretas (complejas).

Podríamos aseverar a esta altura que el sistema educativo argentino se abandona a una lógica propia del sistema capitalista, es decir, acumulación de saberes que no implican necesariamente el desarrollo de las competencias para la aplicación de los mismos, aunque si una profunda división del trabajo. Así Perrenoud nos alerta sobre estos peligros en la escuela, pero bien podrían trasladarse al Sistema de Educación Superior:

*..."¿Para qué servirán los otros conocimientos acumulados durante la escolarización, si tales enseñantes no han aprendido a utilizarlos en la resolución de problemas? Se puede responder que la escuela es un lugar donde todos acumulan conocimientos de los que algunos tendrán necesidad más tarde, en función de su orientación. Para ser una buena medida, se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso".*

*En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa".<sup>197</sup>*

Perrenoud advierte que si el sistema educativo no se cuestiona la finalidad de sus instituciones a partir de una reconstrucción de la transposición didáctica, terminará por limitarse a poner contenido tradicional a un nuevo "envase".

De este modo el enfoque por competencias implica:

---

<sup>197</sup> Perrenoud, Philippe. (2001) "Construir las Competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" *BUILDING COMPETENCES - IS IT TO TURN AWAY FROM KNOWLEDGE?* Université de Genève. Red U. Revista de Docencia Universitaria núm. monografía II. Pág. 5-6.

**-Aumentar el sentido del trabajo académico**

**-Promover el desarrollo de enfoques constructivistas en el marco de pedagogías diferenciadas; favoreciendo así la asimilación activa de conocimientos.**

**-Incitar a los profesores a replantearse cuestiones propias de la didáctica y cooperar en el contexto de equipos de trabajo y proyectos de investigación.**

El carácter polisémico del concepto de competencias hace que de los enfoques basados en las mismas adquieran diversas características según el nivel educativo en el que se planifique su implementación, al igual que según el ámbito en el que se piense su aplicación.

En cuanto a las competencias en el ámbito de la *Educación Superior*, se destacan los avances realizados en América Latina a partir del “*Proyecto Alfa Tuning*<sup>198</sup> *América Latina*”, que fuera impulsado y coordinado por las universidades de diversos países de la región. El mencionado intenta generar un espacio de debate que permita producir consensos sobre la Educación Superior para América Latina.

En este contexto se definieron en concordancia con el proyecto iniciado en Europa, un conjunto de *Competencias Genéricas*<sup>199</sup> para la Educación Superior en América Latina.

En él, se caracterizan las *Competencias Genéricas*, compartidas por todas las titulaciones, en la medida que identifiquen aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son importantes para la sociedad.

A saber:

1. *Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.*
2. *Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.*
3. *Capacidad para organizar y planificar el tiempo.*
4. *Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.*

<sup>198</sup> Nota: Tuning- en inglés “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio. En el caso del Proyecto Tuning significa acordar puntos de referencia para organizar las estructuras de la Educación Superior, sin dejar de reconocer que la diversidad de las tradiciones es un factor positivo en la creación de un área de Educación Superior común y dinámica.

<sup>199</sup> Informe final 2004-2007. Proyecto Tuning – América Latina – “*Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina*”. Editado por Pablo Beneitone (Argentina) , Cesar Esquetini (Ecuador), Julia González (España), Maida Maletá (Cuba), Gabriela Siufi (Argentina), Robert Wagenaar (Países Bajos). Publicado por la Universidad de Deusto. España. 2007. Pág. 134.

5. *Responsabilidad social y compromiso ciudadano.*
6. *Capacidad oral y escrita.*
7. *Capacidad de comunicación en un segundo idioma.*
8. *Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.*
9. *Capacidad de investigación.*
10. *Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.*
11. *Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.*
12. *Capacidad crítica y autocrítica.*
13. *Capacidad para actuar en nuevas situaciones.*
14. *Capacidad creativa.*
15. *Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.*
16. *Capacidad para tomar decisiones.*
17. *Capacidad para el trabajo en equipo.*
18. *Habilidades interpersonales.*
19. *Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.*
20. *Compromiso con la preservación del medio ambiente.*
21. *Compromiso con su medio socio-cultural.*
22. *Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.*
23. *Habilidad para trabajar en contextos internacionales.*
24. *Habilidad para trabajar en forma autónoma.*
25. *Capacidad para formular y gestionar proyectos.*

26. *Compromiso ético.*

27. *Compromiso con la calidad.*

Por otro lado se estableció también un extenso listado sobre las *Competencias Específicas*<sup>200</sup>. Estas son definidas como aquellas propias o exclusivas de cada campo profesional, y que se presentan como cruciales para cualquier titulación por estar relacionadas con el conocimiento de un área temática y o profesional.

A saber:

1. *Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución, y evaluación).*
2. *Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.*
3. *Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.*
4. *Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.*
5. *Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específica.*
6. *Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.*
7. *Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes sobre la base de criterios determinados.*
8. *Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.*
9. *Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.*
10. *Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.*
11. *Desarrolla pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.*
12. *Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.*

---

<sup>200</sup> Informe final 2004-2007. “Proyecto Tuning – América Latina” – (2007). Pág. 137.

13. *Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.*
14. *Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.*
15. *Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.*
16. *Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.*
17. *Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.*
18. *Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.*
19. *Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.*
20. *Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.*
21. *Analiza críticamente las políticas educativas.*
22. *Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.*
23. *Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.*
24. *Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.*
25. *Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.*
26. *Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*
27. *Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.*

## **Las competencias docentes y la enseñanza en entornos no presenciales.**

El diseño y/o rediseño de una asignatura con contenidos filosóficos, como hemos adelantado en el apartado anterior, no solo se enfrenta a las cuestiones referentes de la polisemia propias de las nociones de ese campo de conocimiento, donde se entremezclan lo metafórico con lo conceptual; sino que también requiere la apropiación y redefinición de estrategias metodológico didácticas/pedagógicas como las que se han estado desarrollando en el enfoque por competencias.

Para poder llevar a cabo el rediseño de la materia/asignatura y/o práctica filosófica, es preciso tener en cuenta una serie de elementos que configuran la base de los contenidos educativos en entornos virtuales, dentro de lo que técnicamente se denomina “gestión de contenidos electrónicos”.

Un primer elemento lo constituye el *marco formativo*, que es el diseño del entorno virtual donde se llevará a cabo la actividad; un segundo elemento corresponde a los *agentes formativos*, las características de los participantes dentro del entorno, básicamente alumnos y docente - tutor.

Finalmente, y como tercer elemento, los *contenidos formativos* conformados por el diseño de los materiales didácticos.

Con respecto al *marco formativo*, existen distintas formas de presentar los contenidos. La más sencilla, aunque limitada es la creación de una página Web por parte del docente, donde la información viaja en un sentido unidireccional, ya que este tipo de páginas suelen ser estáticas. Avanzando en la escala de complejidad, se encuentran los portales o Websites, donde los usuarios ven concentrados en un punto de entrada todos los servicios que se ofrecen. Si el portal cuenta con listas de distribución, repertorios de mensajes generados, etc. se puede hablar de un nivel incipiente de comunicación bidireccional. Un grado superior lo constituyen las plataformas virtuales que registran a todos los actores que participan en el acto de enseñanza-aprendizaje, permiten el seguimiento del mismo, la generación de informes, y otras tareas de gestión.

El desarrollo de plataformas virtuales se genera a partir de herramientas tecnológicas denominadas *CMS-LMS*. El *LMS* o *Learning Management System* es el sistema responsable de la gestión de las plataformas virtuales, en tanto que el *CMS* o *Content Management System* es el sistema de gestión de contenidos de la plataforma que permite el diseño, la maquetación, la publicación, los flujos de trabajo, etc. de los contenidos que se generan.

El *LMS* además, administra herramientas de comunicación para la actividad docente.

Dentro de este proceso de enseñanza/aprendizaje es necesario definir los roles de los *agentes formativos*, a saber, los estudiantes y el docente – tutor, así como la modalidad elegida para abordar los contenidos filosóficos y constituir la comunidad de enseñanza.

En cuanto al manejo de la variable temporal, la actividad académica deja de llevarse a cabo en un intervalo horario rígido, para favorecer una flexibilidad en ese aspecto salvo para aquellas actividades que deban desarrollarse en forma presencial de acuerdo a la naturaleza de los contenidos abordados. La organización del tiempo, sin embargo está presente a través de un cronograma previo de actividades que el alumno conoce con la suficiente antelación. En este tipo de modalidad, el alumno gestiona su propio aprendizaje, lo que le permite adquirir independencia y autonomía, pero a la vez requiere por parte de los estudiantes un entrenamiento que le permita trabajar en forma autónoma, sin la presencia del profesor. En el caso del docente demanda una combinación del rol tradicional con habilidades de formador o tutor.

El último elemento a tener en cuenta dentro de este encuadre son los contenidos mismos. El diseño y/o rediseño de una materia con contenidos filosóficos, para su implementación en una plataforma virtual según lo plantean Barrera, Fernández y Jiménez<sup>201</sup> comienza con la revisión detenida y en algún punto “deconstructiva” del programa, identificando en él sus ejes vertebradores.

Siguiendo, Schlosser y Anderson<sup>202</sup> podemos sintetizar las siguientes habilidades que los profesores deben tener, cuando asumen el rol de educadores a distancia o semipresenciales (según sea la modalidad):

- Identificar las características del estudiante (estilos de aprendizaje)
- Adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la EAD.
- Diseñar y desarrollar cursos interactivos que utilicen en forma apropiada las nuevas tecnologías.
- Fomentar y potenciar el estudio independiente y autónomo.
- Entrenarse en la práctica de los nuevos sistemas a distancia.

---

<sup>201</sup> Barreda P. Fernández C., Jiménez F., “*Transición de Docencia Presencial a no presencia o semipresencial en un Escenario Heterogéneo*”. Red. Revista de Educación a Distancia. Número monográfico IX- 15 de nov. De 2009. Número Especial Dedicado a Experiencias digitales en el aula. [Http://www.um.es/ead/red/M9](http://www.um.es/ead/red/M9)

<sup>202</sup> Ver: Schlosser y Anderson en Villarreal, E., Cavazos, R. y Torres, S., (2010)”. *Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia*”. México: ANUIES-ITSON. Pág. 69. .

- Involucrarse en la organización, planificación y toma de decisiones.
- Evaluar la actitud del estudiante hacia los nuevos medios tecnológicos.
- Ser un agente innovador tanto tecnológica como socialmente.

Por otro lado hemos caracterizado someramente las competencias docentes según diversos autores, pero sin mencionar una condición importante: en el *Sistema de Educación Superior* desarrollan su labor como docentes diversos profesionales, que en algunos casos no cuentan con formación pedagógica y didáctica específica, aunque puedan poseer ciertas competencias básicas, recursos, concepciones y una predisposición a aprender.

De este modo llegamos, a partir de los argumentos de Ruiz Bueno<sup>203</sup>, a comprender la noción de *competencia docente* como un plexo de saberes integrados por:

- ...” ***El saber*** (*epistemológico, disciplinar, pedagógico, político antropológico, etc.*)
- ***El saber hacer*** (*que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza*).
- ***El saber estar*** (*adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender la institucionalidad*).
- ***El saber ser*** (*tiene que ver con actitudes y valores, con la ética profesional, la satisfacción con el rol, etc.* )
- ***El hacer saber*** (*tiene que ver con la capacidad para innovar, investigar, reflexionar , decidir*) y
- ***El saber desaprender*** (*deshacerse de concepciones obstaculizadoras, modalidades de trabajo obsoletas y de resistencias al cambio*)... ”<sup>204</sup>

La articulación de los procesos formativos de las dimensiones antes mencionadas hace al quehacer docente desde este enfoque en particular (enfoque por competencias). Asumiendo que la convergencia de todas estas áreas implicaría una propuesta educativa de calidad en la medida que se contemplen e integren diversos órdenes de conocimiento en la acción, esto es:

<sup>203</sup> Ruiz Bueno. (2001) "La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa" Tesis doctoral UAB . Barcelona .

<sup>204</sup> Coronado M., (2013) “ *Competencias Docentes*”. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Pág. 24



<b>Epistemológico</b>	<b>Práctico</b>	<b>Metodológico</b>	<b>Social</b>	<b>Participativo-político</b>
Implica comprender , manejar y aplicar las categorías propias de la ciencia y de la disciplina, producir conocimientos , etc.	Guiar el aprendizaje de las tareas, habilidades, destrezas y conocimientos propios del campo o área del saber.	Seleccionar y aplicar las estrategias procedimentales adecuadas a cada situación de enseñanza, al contexto, los sujetos y los imprevistos; a fin de encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situación.	Colaborar, actuar, gestionar la convivencia, promover interacciones en entre los alumnos.	Participar, organizar, asumir compromisos y decidir. Aceptar responsabilidades.

En lo que respecta a competencias en el ámbito docente podemos sistematizar las siguientes, según los diversos autores:

Tabla I. Competencias docentes

<b>Comellas, M. J. (2002).</b>	<b>Perrenoud (2004)</b>	<b>Zabalza, M. A. (2005)</b>	<b>SEMS-México (2008b)</b>	<b>Cano, E. (2005)</b>
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinarios.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un autoconcepto positivo.
Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.	Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario	Utilizar las nuevas tecnologías.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.	
Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Involucrarse institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		
	Organizar la propia formación continua.			

Fuente: Rueda Beltrán, Mario. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), Pág. 12..

Retomando los argumentos de Perrenoud podemos afirmar que la Educación Superior que pretende hacer una auténtica formación profesional, debe integrar al lenguaje de los saberes y el lenguaje más general de las competencias.

Es preciso: ...”romper con la ficción de que el saber es por sí mismo un medio de acción y abandonar la ilusión de que para pasar a la acción es suficiente contar con saberes

*procedimentales, reconociendo que la puesta en obra de los saberes es situaciones complejas pasa por los recursos cognitivos. “...<sup>205</sup>*

Pero siendo las competencias docentes, también competencias profesionales, se hace preciso interrogar a la profesión, revisando sus marcos epistemológicos y los valores que la sustentan; tanto como a quienes la ejercen en tanto trabajadores. Este replanteo implica preguntarnos *qué hacen, como lo hacen y como saben que lo que hacen está bien hecho.*

Parafraseando a Ruiz Bueno, la práctica docente se sitúa en la enseñanza como una actividad compleja, contextualizada e involucrada en una formación en valores. Por tal motivo, requiere siempre de una actuación ética o política. A fin de cuentas una actividad situada social e históricamente, que en tanto involucra instituciones y sujetos nos remite siempre a sus condicionamientos y determinaciones.

### **Sobre las competencias filosóficas**

Si bien la Filosofía se relaciona constantemente con otros campos del saber, presenta un dominio del saber específico que hace necesario el desarrollo de determinadas competencias propias. Por otro lado, una competencia “... *no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requiere de muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado...*”<sup>206</sup>

Así partimos de las *competencias básicas*<sup>207</sup> es decir: competencias comunicativas, matemáticas, científicas, ciudadanas. Para luego articularlas con las *competencias específicas* como la competencia crítica, la competencia dialógica y la competencia creativa.

- **Competencias comunicativas:** se hace referencia a la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y por tanto la posibilidad de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y

---

<sup>205</sup> Perrenoud en Tejada Fernández J., (2005) “*El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*”. Pontevedra. 2005. Publicado por Revista Electrónica de investigación Educativa. Vol. 7. N° 2. Pág. 18.

<sup>206</sup> Men en Riveros, López, Quintero, Salazar, (2010) “*Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*”. Ministerio de Educación de Bogotá. Colombia. Pág. 30.

<sup>207</sup> Véase tema de desarrollo de competencias filosóficas en Dehaquiz Mejía, Gutiérrez de C., (2011) “*La aventura del filosofar*”. Editorial ASED, Bucaramanga.

autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es importante comprender que los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, estructurar el conocimiento, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, dando coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas.

- **Competencias matemáticas:** implica la capacidad para formular problemas, interpretar y comunicar símbolos matemáticos, emplear diversas representaciones y establecer conjeturas.
- **Competencias Científicas:** incluye el uso de los métodos de indagación, búsqueda de información, análisis de diversos fenómenos, saber interpretar argumentos y reformular problemas en los diversos campos del saber de las ciencias y sus ámbitos de aplicación.
- **Competencias ciudadanas:** residen en tener un conocimiento de las normas de convivencia y participación, un manejo pertinente de las emociones y una buena predisposición en relación a los otros.

La práctica filosófica, fomenta la reconstrucción de procesos de resignificación de sentidos o interpretación y lectura exhaustiva de textos donde los autores argumentan sobre problemas diversos. Además, estos textos requieren de la comprensión de nociones que provienen de otros campos del saber como disciplinas históricas, científicas, o artísticas. Esto nos lleva a pensar que al presentarse la filosofía como una disciplina eminentemente hermenéutica su praxis (síntesis dialéctica de práctica /teoría) hace necesaria a la preeminencia y manejo de la competencia comunicativa, siendo a la vez, la principal de todo proceso pedagógico en general y del filosófico en particular, tal como se expresa en los desarrollos de Habermas, y dentro de esta, las referidas a las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

## Competencia comunicativa<sup>208</sup>:

Capacidad que tiene un hablante de expresarse, comunicarse eficazmente; en contextos culturalmente significantes.

Competencia interpretativa	Competencia argumentativa <sup>209</sup>	Competencia propositiva
<p>Incluye las siguientes acciones :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de tesis principales en los textos filosóficos.</li> <li>• Deducción de consecuencias e implicaciones de los problemas y los planteamientos filosóficos formulados a lo largo de la historia de la filosofía.</li> <li>• Manejo y aplicación de conceptos y reconstrucción de problemas a partir de ellos.</li> </ul>	<p>Incluye las siguientes acciones :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de argumentos de autores a los problemas filosóficos presentes en los textos examinados.</li> <li>• Deducción de consecuencias e implicancias de los argumentos en pro y en contra de las tesis de los autores, en torno a una problemática determinada.</li> <li>• Manejo de conceptos y jerarquizaciones de ellos en la construcción de los distintos argumentos y en la diferenciación de los argumentos filosóficos y científicos.</li> </ul>	<p>Incluye las siguientes acciones :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de respuestas dadas desde la filosofía a los distintos problemas y cuestionamiento científicos, artísticos, existenciales, religiosos, sociológicos, entre otros.</li> <li>• Deducción de consecuencias e implicancias de las distintas respuestas y tratamiento dados desde la filosofía a distintos problemas.</li> <li>• Manejo de conceptos en la resolución de las confrontaciones de tesis entre los distintos autores, así como el establecimiento de relaciones y diferencias de dichos conceptos.</li> </ul>

Ahora bien, si profundizamos en cuáles son las competencias necesarias para el ejercicio del filosofar, encontramos además, la competencia crítica, competencia dialógica y la competencia creativa, como parte de la caja de herramientas necesarias para desarrollar la práctica filosófica.

Dentro de esta caracterización, las mismas podrían definirse de la siguiente manera:

- **Competencia crítica:** tal como lo refiriera Kant<sup>210</sup>, ésta está asociada al uso público de la razón como expresión de un espíritu libre que tiene el valor de

<sup>208</sup> Cuadro de creación propia en base a los argumentos expresados en : Dehaquiz Mejía , Gutiérrez de C., (2011) Op. Cit. Pág. 14.

<sup>209</sup> Nota: Hay que mencionar que en el procesos argumentativos se genera lo que Kant llama las máximas del entendimiento humano: ...” *He aquí las máximas de la inteligencia común, que no forman parte ciertamente de la crítica del gusto, pero que pueden servir de explicación a sus principios: 1º, pensar por sí mismo; 2º, pensar en sí, colocándose en el puesto del otro; 3º, pensar de manera que esté siempre de acuerdo consigo mismo. La primera, es la máxima del espíritu de un espíritu libre de prejuicios; la segunda, la de un espíritu extensivo; la tercera, la de un espíritu consecuente...*”. Kant en Dehaquiz Mejía, Gutiérrez de C., (2011) *“La aventura del filosofar*. Editorial ASED, Bucaramanga..Pág. 32.

<sup>210</sup> Kant I., (1981) “¿Qué es la ilustración?” en” *Filosofía de la historia*”. F.C.E. México. Pág. 25.

servirse de su propio entendimiento expresado en la consigna: “*¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!*”. La libertad está asociada, entonces, a la autonomía intelectual y a la valentía de exponer las propias comprensiones sobre las cosas. Teniendo en cuenta que se requiere para ello, superar el plano de la mera opinión (plano de la doxa), para esgrimir argumentos sólidos y fundamentados de las razones expuestas (plano de la episteme). Podemos afirmar que a partir de Kant, este hacer uso público de la razón se torna exigencia imperiosa del filosofar, al igual que la premisa que la reflexión crítica tiene como objeto la realidad actual. Sería el desarrollo de este ejercicio del pensar crítico filosófico que potencia las posibilidades de transformar los entornos y por tanto generar nuevas formas de vida social (Freire). Por otra parte, Habermas sostiene que la crítica no solo opera con en relación a los conceptos e ideas, sino también en torno a reglas semánticas, sintácticas, pragmáticas, lógicas y comunicativas.

- **Competencia dialógica:** en esta competencia se articulan elementos de la competencias comunicativa y ciudadana donde el ejercicio de hablar y escuchar, preguntar y responder, requieren del reconocimiento y apertura hacia los otros, es decir, la crítica mutua de razones, negociación de significados, pretensiones de validez argumentativa y autenticidad. Esa actitud de escucha atenta deviene del conocimiento y respecto de las normas de convivencia y la aceptación de la existencia de sentidos diversos y plurales que hacen a los mundos de vida, así como de la posibilidad de construir lazos de confianza entre los interlocutores. El desarrollo de un diálogo argumentativo de estas características se genera en una relación dialéctica entre el decir y el escuchar.
- **Competencia creativa:** podría equipararse con la posibilidad y apertura a la creación de nuevos conceptos o la resignificación del sistema de parentesco entre los mismos y la formulación de problemas situados en los contextos de pertenencia de los alumnos. Tal y cual fue expresado cuando nos referimos a la pedagogía del concepto y a la incorporación de lo azaroso en el marco de la didáctica filosófica aleatoria. También están asociadas al ejercicio del pensamiento formal, operaciones y principios lógicos y formulación de demandas intersubjetivas.

De alguna manera asumimos que la reflexión crítica y revisión de estos conceptos aquí expresados, favorecen al diseño, desarrollo e implementación de proyecto de enseñanza filosófica mediada tecnológicamente en la Educación Superior, al igual que un aporte relevante a las propias concepciones didácticas, pedagógicas y filosóficas del ser docente. Ya que cada momento de planificación de estas prácticas educativas presuponen, conciente o no de ello, una decisión filosófica y ética, una muestra del compromiso con aquel que decide asistir a su derecho a la Educación Superior y una forma especial de coherencia disciplinar y honestidad intelectual.

### **Sobre las competencias digitales:**

Se entiende a estas competencias como pre requisito necesario para todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza /aprendizaje en entornos mediados tecnológicamente, en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se tornan tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Si bien estas competencias no comienzan a desarrollarse en el ámbito de la Universidad, se espera que se profundicen en ella, tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes. La alfabetización digital atraviesa el proceso educativo de la misma forma que la alfabetización académica, analizada en apartados anteriores.

Respecto de las competencias docentes en la incorporación de las TIC se destacan los aportes del documento “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC” elaborado por la UNESCO en 2019 y establece:

#### **El Marco de competencias de los docentes – (Versión 3)**

**El Marco consta de 18 competencias organizadas en torno a los seis aspectos de la práctica profesional de los docentes, en tres niveles de uso pedagógico de las TIC por los maestros. La idea subyacente es que los docentes que tienen competencias para usar las TIC en su práctica profesional impartirán una educación de calidad y en última instancia podrán guiar eficazmente el desarrollo de las competencias de los alumnos en materia de TIC.**

**Los seis aspectos de la práctica profesional de los docentes son los siguientes: 1. comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas; 2. currículo y evaluación; 3. pedagogía; 4. aplicación de competencias digitales; 5. organización y administración; y 6. aprendizaje profesional de los docentes.**

**El Marco está organizado en tres etapas o niveles sucesivos de desarrollo de los docentes en cuanto al uso pedagógico de las TIC.**

El primer nivel es el de adquisición de conocimientos (en el Marco del 2011 se denominaba alfabetización tecnológica). En este los maestros adquieren conocimientos acerca del uso de la tecnología y las competencias básicas relativas a las TIC. Este nivel requiere que los docentes conozcan los beneficios potenciales de las TIC en el aula y en el marco de las políticas y prioridades nacionales, que sean capaces de gestionar y organizar las inversiones escolares en TIC y de utilizar la tecnología para poner en marcha el aprendizaje a lo largo de toda la vida y potenciar su propio desarrollo profesional.

Los docentes que dominan las competencias del nivel de adquisición de conocimientos pueden: 1. determinar si sus prácticas pedagógicas se corresponden con políticas nacionales y/o institucionales y favorecen su consecución; 2. analizar normas curriculares y determinar cómo se pueden utilizar pedagógicamente las TIC para responder a dichas normas; 3. elegir adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje; 4. definir las funciones de los componentes de los equipos informáticos y de aplicaciones comunes de productividad, y ser capaz de utilizarlos; 5. organizar el entorno físico de modo tal que la tecnología sirva para distintas metodologías de aprendizaje de manera inclusiva; y 6. utilizar las TIC para su propio desarrollo profesional.

El segundo nivel es el de profundización de los conocimientos. Aquí los docentes adquieren competencias en materia de TIC que les permiten crear entornos de aprendizaje de índole colaborativa y cooperativa, centrados en el educando. Pueden asimismo vincular las directrices de las políticas con acciones reales en el aula, son capaces de construir planes tecnológicos para mantener los activos tecnológicos de la escuela y de prever las necesidades futuras. Los maestros pueden también profundizar sus estudios vinculándose con redes nacionales y mundiales de la docencia.

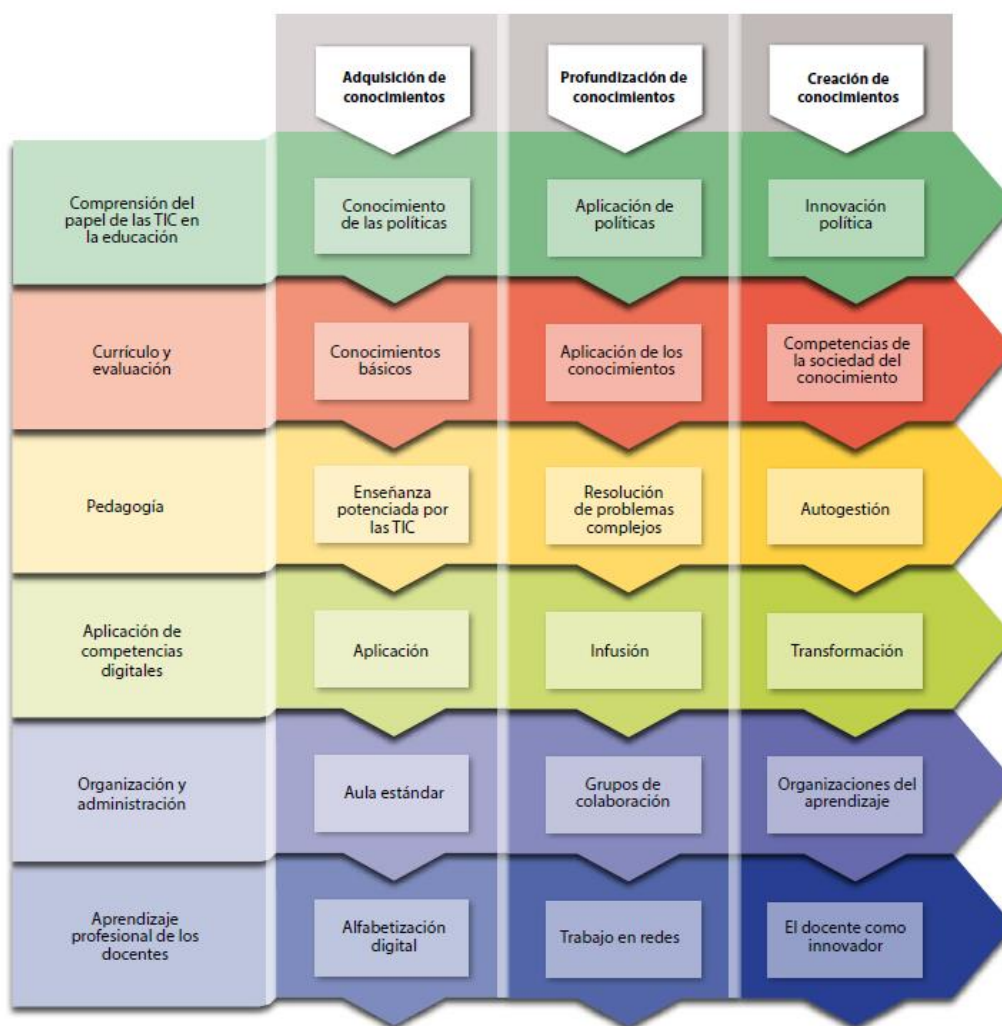
Los docentes que dominan las competencias del nivel de profundización de los conocimientos pueden: 1. idear, modificar y aplicar prácticas docentes que apoyen las políticas institucionales y/o nacionales, los compromisos internacionales (por ejemplo, convenios de las Naciones Unidas), y prioridades sociales; 2. integrar las TIC de forma transversal entre las asignaturas, la enseñanza, los procedimientos de evaluación y los niveles de cada curso, y crear, gracias a la aportación de las TIC, un entorno de aprendizaje propicio en el que los alumnos demuestran que han alcanzado los niveles requeridos por los currículos; 3. idear actividades de aprendizaje basadas en proyectos utilizando las TIC; estas ayudarán a los alumnos a crear, aplicar y seguir planes de proyecto y a resolver problemas complejos; 4. combinar diversos recursos y herramientas digitales a fin de crear un entorno digital integrado de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de resolución de problemas y de reflexión de alto nivel; 5. utilizar las herramientas digitales de forma flexible para facilitar el aprendizaje colaborativo, gestionar a los alumnos y otras partes involucradas en el aprendizaje, y administrar el proceso de aprendizaje; y 6. utilizar la tecnología para interactuar con redes profesionales con miras a su propio desarrollo profesional.

El tercer nivel es el de creación de conocimientos. En este nivel, los docentes adquieren competencias que les ayudan a modelizar buenas prácticas y a crear entornos de aprendizaje propicios para que los alumnos creen los tipos de nuevos conocimientos necesarios para construir sociedades más armoniosas, plenas y prósperas.

Los docentes que dominan las competencias del nivel de creación de conocimientos pueden: 1. efectuar una reflexión crítica acerca de las políticas educativas tanto institucionales como nacionales, proponer modificaciones, idear mejoras y anticipar los posibles efectos de dichos cambios; 2. determinar las



modalidades óptimas de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando, con miras a alcanzar los niveles requeridos por currículos multidisciplinares; 3. al determinar los parámetros del aprendizaje, promover la autogestión de los alumnos en el marco de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando; 4. construir comunidades del conocimiento y utilizar herramientas digitales para promover el aprendizaje permanente; 5. liderar la elaboración de una estrategia tecnológica para la escuela, para convertirla en una organización que aprende permanentemente; y 6. desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela.



Versión 3

Fuente: este cuadro se diseñó con la información obtenida en el documento “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC”. UNESCO- 2019. Págs. 6 /8.

Estas competencias y el contexto mundial en la que se espera su desarrollo fueron planteadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el 2015 y respecto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La misma se conoció como “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS). Los ODS resaltan un cambio a escala mundial, orientado a la

construcción de sociedades sostenibles y basadas en el conocimiento en donde los pilares fundamentales son:

- Acceso, la equidad y la inclusión,
- insta a la comunidad internacional a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad
- promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

# Capítulo 2

**Diseño de proyectos de educación a distancia**

## Diseño de proyectos de educación a distancia

A lo largo de toda esta investigación hemos intentado dar cuenta de los diversos y complejos elementos que hacen una propedéutica de la enseñanza de la filosofía, en entornos mediados tecnológicamente en la Educación Superior, al igual que de la importancia que adquieren las deconstrucciones metodológicas y epistemológicas al respecto. Aspectos que deben mantenerse bajo lo que podríamos denominar una vigilancia epistemológica.

En esta instancia haremos referencia a los elementos de diseño del proyecto educativo de estas características, pensando el proyecto en términos de una forma de anticipación de las posibilidades en sentido heiddegeriano.

Entendemos, entonces, que la esencia del proyecto se fundamenta en ser- posible, dado que está en permanente hacerse a sí mismo, nunca está dado por completo.

Por lo expuesto se presentan aquí algunas notas a tener en cuenta, previas al diseño y planificación en sí mismo, para luego ofrecer una guía tentativa de los diferentes momentos del mismo.

Según Mena, Rodríguez y Diez<sup>211</sup> es necesario explicitar que el proyecto constituye una serie de toma de decisiones, a la vez que una cartografía con señalamientos de posibles alternativas para arribar a la meta deseada. Pero el mismo se encuentra en permanente construcción, en el que todo momento se ve atravesado por cuestiones de diversos órdenes: epistemológicas, contextuales, pedagógicas, didácticas, tecnológicas.

Por otra parte, se destaca la noción de *momentos* por sobre la de *fases*, dentro del procesos metodológico. Mientras que los momentos implican instancias en revisión permanente y por tanto abierta, las fases son pasos cerrados en el proceso de planeamiento.

Así mismo, es necesario evitar que los lineamientos metodológicos conformen elementos prescriptivos, que más que orientar, se tornen obligatorios. Las recomendaciones de orden metodológico se ofrecen como herramientas o instrumentos de referencia que permitan trabajar las condiciones institucionales, contextuales, al igual que con la diversidad de actores involucrados.

Contemplando las consideraciones expuestas, el diseño metodológico de una propuesta educativa a distancia, en la Educación Superior consta de dos momentos:

---

<sup>211</sup> Mena M., Rodríguez L., Diez M.,(2010) “ *El diseño de proyectos de educación a distancia. En construcción*”. Editorial La Crujia. Buenos Aires..

<b>Momento de contextualización</b>	se establece el:	<b>Diseño global</b>	respondiendo	Qué Por qué Para qué A quiénes Dónde Cuándo
<b>Momento de operacionalización</b>	se organizan e integran los componentes y se diseñan los procesos de:	<b>Programación</b> <b>Control</b> <b>Seguimiento</b> <b>Evaluación</b>	respondiendo	Cuándo Cómo Con qué Con quienes

El documento del proyecto donde se registran estos procesos, no es rígido, sino más bien flexible, ya que en el contexto de una didáctica aleatoria, dicha posibilidad de modificación permanente hace a la incorporación del acontecimiento y por tanto al enseñaje filosófico. Además permite reflexionar sobre las condiciones de posibilidad del proyecto educativo desde el punto de vista epistemológico como fuera profundizado en el capítulo anterior; poniendo sobre relieve los propósitos, decisiones, estrategias y líneas de acción, así como permite orientar la gestión, el seguimiento y la evaluación del proceso.

De esto se deriva la importancia del *programa* entendido como proyecto formativo en tanto proceso y producto; como planificación estratégica y bitácora. Pero fundamentalmente como narración que comunica y organiza el proceso de enseñanza/aprendiza, más aún cuando de entornos de educación a distancia se trata. Ya que funda la relación pedagógica y adelanta los temas y problemas a abordar y las competencias a desarrollar en dicho proceso. Además de constituirse en el punto de partida de un trabajo compartido y visibiliza las intenciones del proceso.

En este sentido, no es un hacer técnico o neutro, sino más bien un conjunto de compromisos éticos, metodológicos y epistemológicos cuya elaboración requiere<sup>212</sup>:

<b>Contextualización disciplinar, curricular e institucional:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar las bases y fundamentos curriculares en los que se inserta la propuesta.</li> <li>• Reconocer las características institucionales y</li> </ul>
---	--

<sup>212</sup> Nota: el cuadro es de diseño propio con información extraída de Coronado M., (2013)“Competencias docentes”. Editorial Noveduc. Argentina. Pág. 111/112.

	<p>del alumnado, sus conocimientos previos y posibles intereses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar de acuerdo a la lógica disciplinar, un conjunto de objetivos, expectativas de logro, metas de comprensión e intencionalidad pedagógica.</li> </ul>
<p><b>Selección, secuenciación, organización:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer un recorte, en función de criterios curriculares, epistemológicos, psicopedagógicos, fundados en su pertinencia y relevancia para el perfil a formar.</li> <li>• Justificar y fundamentar el recorte realizado.</li> <li>• Considerar el conjunto d interrogantes, problemáticas, tópicos generativos o ejes que operarían como organizadores y articuladores de contenido.</li> <li>• Elaborar y estructurar esos ejes como contenidos (válidos, significativos, suficientes, adecuados, articulados).</li> <li>• Definir la secuencia en que dichos contenidos serán desarrollados.</li> <li>• Organizar los contenidos en las unidades de aprendizaje, como módulos y ejes.</li> </ul>
<p><b>Abordaje metodológico:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la metodología, las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Identificar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas.</li> <li>• Indicar las instancias y criterios de evaluación.</li> <li>• Seleccionar y citar la bibliografía correspondiente.</li> </ul>
<p><b>Abordaje comunicacional:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactar conforme al formato institucional y los medios tecnológicos del entorno utilizado.</li> <li>• Contemplar cuestiones de accesibilidad.</li> </ul>

Por otra parte el diseño de proyectos educativos de educación a distancia requiere de un previo análisis institucional, un relevamiento y conocimiento de algunas de las configuraciones estructurales de la organización en el cual se encontrara inserto. Un diagnóstico que implicará el evaluar si dicho proyecto es viable, para lo cual es preciso conocer el *campo institucional*.

Frigerio, Poggi y Tiramonti<sup>213</sup>, analizan las instituciones educativas en términos de *campo institucional* que es el conjunto de los elementos que coexisten e interactúan en un momento dado determinado. Este campo se compone de diversas subestructuras como:

- **Dimensión organizacional:** infraestructura general, recursos humanos, tecnología disponible.
- **Dimensión administrativa:** presupuesto y soporte administrativo.
- **Dimensión pedagógica-didáctica.(académico/didáctica ):**nivel académico, ambientes de aprendizaje, procesos mediacionales, investigación.
- **Dimensión comunitaria:** integración de la institución a la comunidad, comunicación intercambio, imagen social de la institución.

Otros autores suman a además las siguientes:

- **Dimensión cultural:** significados y comportamientos, valores y creencias, tradiciones, expectativas, prácticas e intercambios.
- **Dimensión política:** lineamientos políticos institucionales, apoyo político, modelo de gestión y grado de autonomía.

Esto nos lleva a que las estrategias<sup>214</sup> que se llevaran a cabo en el diseño e implementación, pueden al menos contemplar las siguientes cuestiones:

---

<sup>213</sup> Frigerio G., Poggi M., Tiramonti G.,(1997) "*Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para sus gestión*". Editorial Troquel. FLACSO. Argentina. .

<sup>214</sup> Mena M., Rodríguez L., Diez M. Op. Cit. Pág. 158. Nota: el presente cuadro es una reversión resumida del original.

<b>Construir una estrategia integrada y coherente.</b>	Se prioriza en generar una propuesta integrada y coherente, más que un detalle de pasos a seguir o una secuencia de acciones.
<b>Definir su relación con las finalidades del proyecto</b>	Se debe tener presente que se pretende lograr y evaluar y en qué medida las acciones propuestas se orientan a su consecución.
<b>Tener presente las particularidades del contexto</b>	Reconocer y considerar las circunstancias reales- limitaciones y posibilidades del contexto- más que las deseadas o teóricas, como punto de partida.
<b>Considerar las múltiples dimensiones que lo configuran.</b>	Considerar las dimensiones múltiples que intervienen en la configuración de la estrategia.
<b>Evaluar y seleccionar los medios para el desarrollo de la estrategia</b>	Tener en cuenta los medios necesarios y disponibles para su desarrollo.
<b>Definir la conformación de los equipos que intervendrán en el desarrollo de la estrategia.</b>	En la medida de lo posible se fomenta el desarrollo de equipos heterogéneos, en tanto experiencias, visiones y especialidades, facilitando el compromiso y la participación. División operativa del trabajo, las tareas y responsabilidades.
<b>Analizar las alternativas y evaluar la factibilidad de cada una.</b>	Representarse alternativas disponibles y evaluar distancias y acercamiento entre ellas. Además de explicitar las mismas con todos los miembros del equipo.
<b>Precisar la estrategia tanto como sea posible.</b>	La precisión de la/s estrategia/s no implica que se cierren las posibilidades a otras alternativas. De hecho en ello se sustenta una didáctica aleatoria.
<b>Definir el curso de acción</b>	Proponer el orden de los momentos a seguir, siendo conscientes de la condiciones de posibilidad de cada uno y de las posibles variaciones que podrían producirse.
<b>Prever las consecuencias de las opciones elegidas de la implementación de la estrategia.</b>	Partir de la reflexión de la práctica que se desarrolla actualmente anticipando posibles consecuencias.
<b>Definir los recursos necesarios.</b>	Determinar y prever recursos necesarios y existentes. Accesibilidad de los mismos.
<b>Proponer un modelo de evaluación.</b>	Delinear mecanismos de seguimiento, implementación evaluación de la estrategia por parte de todos los actores involucrados.

Sin pretender que esta instancia constituya una guía pormenorizada de diseño de proyectos educativos en entornos de educación a distancia, realizaremos un punteo final de algunas recomendaciones a tener en cuenta:



- La elaboración de un documento sistemático del proyecto a implementar, resulta una herramienta de trabajo que organiza cada momento del diseño.
- La realización del diagnóstico de la intervención educativa (institución/alumnos), favorece la toma de decisiones necesarias para implementar un proyecto educativo de educación a distancia.
- Profundizar los conocimientos de los equipos técnicos involucrados en el diseño y la implementación, así como del soporte tecnológico, materiales y formas de comunicación.
- Plantear objetivos concretos y realistas.
- Alejarse de esquemas rígidos de diseño para permitir la coherencia con una didáctica aleatoria y una pedagogía del concepto.
- Contemplar y elaborar el proyecto con el consenso de los actores involucrados en el diseño.
- Identificar las debilidades del proyecto a fin de poder resolverlas o afrontarlas llegado el momento.
- Revisar permanentemente los criterios establecidos con consustanciales del proyecto e incluir procesos de auto y hetero evaluación de los mismos. Ya que esto permite el mejoramiento de la experiencia educativa.
- Realizar estimaciones de tiempos razonables a las condiciones pedagógicas, didácticas, institucionales y administrativas.
- Promover procesos de comunicación fluidos entre todos los actores involucrados tanto en el diseño como en la implementación.
- Promover un sistema de capacitación continua que permita mejoras la experiencia educativa.
- Desarrollar una herramienta de sistematización de la experiencia del proyecto a fin de transferir conocimiento en congresos, jornadas y publicación.

# Capítulo 3

**La evaluación en las prácticas filosóficas y la educación a distancia**

## La evaluación

A lo largo de la presente investigación hemos resaltado la premisa rectora de promover la enseñanza de la filosofía en tanto la formación de sujetos éticos, críticos y reflexivos. Pero no podemos desentendernos del hecho que esta enseñanza se realiza en torno a un contexto institucional en donde la filosofía se vuelve una asignatura de enseñanza en la Educación Superior y se exige de ella que, entre otras cuestiones, explicita sus procedimientos de evaluación de dichos aprendizajes.

Paradójicamente se presenta una primera cuestión que es la problematización de la evaluación como procedimiento de normalización que incluye prescripciones políticas, pedagógicas y hasta culturales; y la enseñanza de la filosofía como enseñaje, tal cual se analizara en apartados anteriores. Lo que nos convoca a pensar la misma en sus aspectos tanto políticos/sociales como pedagógicos (técnico/didácticos).

Una pregunta irrumpe como necesaria en dicho análisis: ¿es posible establecer los supuestos y formas necesarias para visualizar una dimensión de la evaluación filosófica, en la Educación Superior, como práctica creativa?

Según Cerlletti la evaluación conforma una manera de ubicar a cada sujeto en un orden normal, dados los lugares de distribución de los saberes y prácticas. Sin dudas este dispositivo del “ubicar”, nos remite al nexo existente entre esta práctica educativa y los medios del buen encausamiento a los que se refiriera Foucault en *“Vigilar y castigar”*.

Vigilancia jerarquizada, continua y funcional, articulada con la sanción normalizadora, parecen ser las prácticas que monopolizan a la evaluación (examen), como dispositivo de normalización, siendo a la vez una pieza indispensable del aparato de producción material y simbólica y uno de los engranajes fundamentales del poder disciplinario que hace a su reproducción.

En el examen se califican, clasifican y castigan las diferencias y se ordena a los sujetos en función de las necesidades del sistema dominante. En sus rituales y métodos la evaluación implica dominios de saber y ejercicio del poder disciplinario y en este sentido órdenes de verdad que se materializan en el conjunto de las relaciones sociales en la que los sujetos se encuentran inmersos; a la vez que son condición de posibilidad de la reproducción social y del sostenimiento del vínculo cultural y político de dichas relaciones.

De lo mencionado surge el aspecto a analizar: los supuestos políticos y pedagógicos que sostienen las prácticas evaluativas institucionalizadas en general y la evaluación filosófica en particular.

La paradoja de referencia remite a un punto de tensión de dos lógicas contradictorias que atraviesan a nuestras sociedades contemporáneas y en ellas a la educación en general. Por una parte, se intenta sostener el *statu quo* de las relaciones sociales hegemónicas y por otra, se plantea promover un ejercicio del pensar autónomo, libre y creativo.

Dicha tensión se expresa en la impronta rectora del orden institucional educativo desde el cual se resalta la demanda de contrastación y control de lo que se aprende, en oposición a la libre circulación de saberes y prácticas que hacen a la constitución de un sujeto libre, crítico y creativo. Subjetivación adaptativa al sistema imperante, sus conocimientos y validaciones o subjetivación creativa (contrasubjetividad) de los valores y saberes dominantes.

En tanto, en sentido genérico, la evaluación adquiere una función estratégica en relación a la conformación de un estado de cosas existentes y la legitimación consiguiente de las mismas, a la vez que administra los posibles cambios que pudieran sucederse y en donde cualquier modificación intenta reencauzar dicho orden y regularlo; lo paradójico es que desde nuestra perspectiva la filosofía promovería el camino contrario.

En el orden de lo político la evaluación genera un sentido social asociado a la noción de meritocracia, propia del pensamiento liberal. En este contexto social se supone que la educación debería generar un proceso de movilidad social ascendente.

Pero ¿quiénes tienen que ascender?, ¿Quiénes deben demostrar sus méritos para ser jerarquizados socialmente? A estas instancias, las respuestas a estos planteos resultan evidentes. Mientras quienes pertenecen a los sectores sociales privilegiados no tienen el requerimiento de dicha demostración, los miembros de los sectores populares se ven obligados a dar cuentas de que son merecedores de políticas compensatorias y por tanto objeto de programas que les permitan acceder a beneficios que para otros resultan un derecho.

En este punto, la evaluación adquiere para los evaluados un sentido diferenciado de acuerdo al origen social de clase, y también de acuerdo al universo y capital cultural en juego. Éste permite dimensionar que en este acto de *demostrar*, algunos solo ponen de relieve saberes y conocimientos y otros su lugar de reconocimiento dentro de la estructura social

jerarquizada. Incluso cuando tal reconocimiento no esté asegurado por el proceso mismo de la práctica evaluatoria.

El aspecto demostrativo de la práctica de la evaluación en el contexto institucional de la Educación Superior, resulta hegemónico; y torna al profesor/docente en un funcionario del Estado con poder de dar fe (testimoniar) que el *otro* ha podido acreditar sus saberes y competencias.

Según advierte Cerletti esta forma de acreditación/evaluación supone la invalidez del discurso del *otro*, a no ser que sea validado por el profesor. En esta concepción de la evolución radica el germen de la desconfianza. Entendiendo que ésta constituye el punto de partida y la condición de posibilidad de la transmisión del saber en el orden institucional; no la duda cartesiana sobre los propios saberes y certezas, sino la desconfianza como constitutiva del vínculo pedagógico.

Lo explicitado centra la relación subjetiva con el saber, como una decisión de otro, el profesor, tal como lo analizara Rancière. Esto dimensiona la subjetivación que se genera en el vínculo de nuevos saberes, no como una decisión desde los propios cuestionamientos y /o problemas, sino como parte de la determinación del otro y los condicionamientos institucionales. Desde esta perspectiva las instituciones educativas no podrían, en primera instancia, desprenderse de esta impronta social y política ligada a una sociedad competitiva y meritocrática.

Desde el planteo de Althusser, esto significaría que, al menos en parte, no podría generarse una contra-subjetividad respecto a los valores dominantes, si la educación solo es vista como un espacio para transferir, demostrar, medir, estandarizar y normalizar criterios de eficiencia y eficacia socialmente reconocidos. Y de concebirse así el proceso evaluatorio, la filosofía pierde su posibilidad de generarse como praxis emancipadora y se constituye en cómplice del universo de significaciones propias del horizonte de sentidos y los límites del sistema liberal/capitalista.

Reconocer la dotación de significación política de la evaluación y sus consecuencias didácticas, es una primera instancia, para desnaturalizar las relaciones de poder que la misma implica y un convite a deconstruir sus prácticas y discursos fracturando la lógica normalizadora.

Por otra parte, cuando la filosofía se institucionaliza como asignatura en el orden de la Educación Superior, queda enraizada en una serie de mecanismos de sujeción estatal y el sentido de enseñaje, tal y cual se ha expresado anteriormente, queda entrelazado (en el mejor de los casos, por no decir subsumido), con el sentido institucional que dicha enseñanza tiene. De este modo la evaluación se torna una técnica didáctica que presume que existe un saber “recortable” de otros saberes y factible de ser enseñado y medido.

De este modo la evaluación se centra en dicho recorte y medición de la transferencia de contenidos, en tanto producto final, y en relación al proceso del cómo se realizó. Quedando fuera de discusión, tanto la forma de enseñar filosofía, como su concepción de qué es filosofar (práctica que centra la cuestión del: ¿qué es necesario que el alumno aprenda? y ¿cómo evaluar dichos procesos?).

Conforme la dimensión técnica de la evaluación filosófica invisibiliza los interrogantes antes mencionados, naturaliza el hecho de considerar que la filosofía es enseñable y por tanto evaluable de la misma forma que cualquier otra disciplina. Lo que se entiende por filosofía y el cómo enseñarla conforman todo un supuesto filosófico/pedagógico. De allí la importancia de explicitar la relación entre la concepción del filosofar, los modos de enseñarla y su evaluación; en el marco de un proyecto pedagógico didáctico coherente. O como refiere Cerletti, cuando se enseña filosofía, se enseña también una forma determinada de transmitirla, un significado de la misma, incluso cuando no se percibe así de manera explícita.

En el marco de la dimensión técnica de la evaluación, lo más común y fácil, lo constituye la instancia objetiva (medible/cuantificable), pero no es esta la que permite comprender la importancia del proceso filosófico, ni la del acontecimiento que rompe con la lógica de la repetición.

*...” en el enseñar y aprender filosofía sería factible identificar dos instancias que se entrelazan: una instancia que podría llamarse objetiva (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra subjetiva (la novedad que aporta el que filosofa: esto es, su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado etc.) Que ambas instancias estén entrelazadas significa que el filosofar es una*

*construcción compleja en la que cada filósofo, o también cada aprendiz de filósofo, inciden singularmente en aquello que hay de la filosofía. (...) de eso se trata filosofar....*”<sup>215</sup>

Se infiere por lo expuesto que la filosofía como práctica en acto, asume un carácter deconstructivo y por tanto se aleja de una simple repetición de contenidos. De ser así, una evaluación filosófica no puede entrar en el campo de la medición o la retención memorística de sus contenidos o en la mera transmisión de información. Esto implica un cambio subjetivo, donde el aula, se convierta en espacio de diálogos filosóficos y producción de pensamiento crítico, donde profesores y alumnos se interpeleen mutuamente en sus saberes más arraigados y constitutivos. Para todo ello el profesor debe crear las condiciones para promover ese interrogar insurgente, el desarrollo para la voluntad de saber y un pensar-se en el mundo (pensar-se en situación).

Allí la filosofía se conforma como una relación amorosa y deseante con el saber y configura subjetividad, ya que enseñar filosofía implica un generar el espacio que dé lugar al pensamiento del otro. Este espacio se debate entre los tiempos institucionalizados de la Universidad (tiempos externos) y los valores dominantes de la sociedad de la que es parte, y la temporalidad inmanente de la práctica filosófica propia de cada sujeto (tiempos internos).

En este marco de situación la evaluación del filosofar debería incluir la problematización de las cuestiones analizadas en este apartado, así como promover instancias de autoevaluación de quienes participan en dicho proceso. A fin de cuentas, consolidarse como un convite a reflexionar sobre el camino recorrido y sobre la construcción de dichos espacios de dialogo y encuentro con el *otro* como relación de alteridad, en un pensar-se en situación y desde el reconocimiento de la diferencia, mas no como homogeneización de un pensar sin cuerpo y sin contexto.

Se infiere que dichos encuentros abren paso a nuevas y plurales formas del pensar, a una transmutación de cuerpos y subjetividades, a la transformación del pensar/sentir/decir/actuar, a la configuración de otros mundos de vida y acontecimientos de ruptura de los sentidos hegemónicos y por consiguiente nuevas formas de aceptación y vinculación de los lazos sociales constitutivos.

---

<sup>215</sup>Cerletti A., “*La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos*” en Revista Educar., N° 46. Editora UFPR, Curitiba, Brasil Págs. 63.

Carlos Skliar dice que de este modo la alteridad se configura como el lugar de la diferencia y es línea de fuga hacia la polifonía de la subjetividad; entablando nuevas formas de relación con nosotros mismos y con los otros.

Toda esta tensión pareciera ser la disyuntiva que atraviesa la cuestión analizada y más precisamente a la filosofía, sus métodos y procedimientos. Entre la repetición incesante de las narrativas normalizadoras y sus didácticas o la posibilidad de surgimiento de nuevos discursos desdisciplinantes en torno a otras didácticas y contenidos, o lo que es igual en torno al reconocimiento del acontecimiento y su rol en la construcción del sujeto pedagógico; allí se centra la propuesta que se intenta desarrollar en el marco de la presente investigación.

Sin la intención de que dicha propuesta se torne una “receta” de procedimientos o métodos, aunque sí una invitación a construir instancias evaluatorias diversas, creativas, plurales, de construcción de significaciones colectivas y con la participación de los sujetos involucrados en el procesos de enseñanza filosófico.

Dentro de las posibles intervenciones evaluatorias y retomando lo expresado en capítulos anteriores, respecto de la alfabetización académica; podemos contemplar la oportunidad de la evaluación como instancias de desarrollo de las competencias de escritura y lectura interpretativa de los textos, tanto más en entornos virtuales donde, la escritura constituye la herramienta de comunicación por primacía, ya que somos en tanto somos texto.

Pero, para que la escritura constituya modos de estructurar ideas y perspectivas propias constituidas por los alumnos se hace necesario una instancia transversal a la enseñanza filosófica, que la conforman la alfabetización académica, donde se enseñe a escribir y reescribir los textos desde la posición de enunciador y con ojos de lector crítico, a la par que anticipar los criterios con los que se realizaran las tareas de evaluación, y la debida explicitación del porqué y para qué de la misma.

Carol Hogan manifiesta que una buena práctica evaluativa debería ser:

- **Válida:** en la medida que evalúa lo que se compromete a enseñar.
- **Explícita:** porque comparte y discute, con los sujetos involucrados, los modos y criterios de evaluación construyendo herramientas de las misma en un entorno participativos y plural.



- **Educativa:** si promueve el aprendizaje (enseñaje) y no solo la transmisión de la información.

De esta manera se distingue la evaluación escrita deseada (infrecuente) y la frecuente (Habitual):

Habitual	Infrecuente
a) Se da una consigna general, sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea, no ofrecer modelos que orienten hacia el producto esperado.	a) Se reflexiona sobre el <i>destinatario</i> y el <i>propósito</i> del texto a producir, y sobre las características esperadas del escrito (trabajo con <i>modelos</i> escritos).
b) No se explicitan de entrada los criterios de evaluación.	b) Se dan a conocer y se trabaja sobre los <i>criterios de evaluación</i> antes de ponerse a escribir.
c) Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos.	c) Se enseña que y como <i>revisar</i> .
d) El escrito que llega al docente es un texto final.	d) El docente oferta <i>tutorías</i> en las que se reúne con los alumnos para discutir sus <i>borradores</i> intermedios.
e) El docente califica de entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota.	e) El docente retroalimenta la primera versión del escrito para posibilitar su reescritura optimizadora.
f) El docente corrige el texto línea a línea.	f) El docente da una valoración global, además de señalar problemas locales.
g) El docente evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado.	g) El docente-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, hace explícito el <i>efecto de lo escrito sobre su destinatario</i> .
h) No se explica el valor cualitativa de las notas: se da a entender que 10 es mejor que 8, pero sin señales en qué lo es.	h) Se provee una <i>escala de evaluación</i> que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota.
i) Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación.	i) Los <i>alumnos discuten</i> y contribuyen a delinear los <i>criterios de evaluación</i> durante el periodo de producción de un texto, como un modo de reflexión sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente con la tarea.

**j) Los alumnos no leen lo que otros producen.**

j) Los alumnos, con guías del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para *aprender a internalizar el punto de vista del lector*, necesario para escribir en la academia.

(Fuente: Escribir, leer y aprender en la universidad. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2013. Pág. 112.)

De lo expuesto se desprende que las prácticas evaluativas escritas y desde una lógica participativa y creativa asumen también el carácter de un contrato didáctico explícito, respecto de los saberes, sus propósitos, formas de evaluación y apropiación significativa de los mismos.

---

# CONCLUSIONES

---

## Conclusiones:

Esta investigación comienza con un convite a la reflexión sobre las mediaciones tecnológicas en el ámbito educativo de la Educación Superior, más precisamente en lo concerniente a la enseñanza/aprendizaje de contenidos filosóficos y durante su recorrido se ve enriquecida por el desarrollo de una perspectiva de enseñanza y aprendizaje de la filosofía como práctica, como práctica de libertad y, por tanto, como la posibilidad de un espacio de construcción de sujetos éticos. Esta invitación al pensar crítico y a la práctica de la libertad, intenta recuperar algunos de los aportes de la hermenéutica como marco epistemológico para la producción de espacios de enseñanza/aprendizaje mediados por las TIC. Procura, además aportar herramientas didácticas y pedagógicas que permitan que la incorporación de las TIC no conforme una práctica mecanizada e irreflexiva.

Si organizamos estos últimos argumentos, que se presentan como conclusiones, de acuerdo a los mismos tres ejes vertebradores que guían la investigación, encontramos que:

En la *primera parte* se desarrollan cuestiones generales relacionadas con un diagnóstico de la época y de la región en torno de las transformaciones de las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la Educación Superior, a la vez que se intenta sentar las bases para repensar el derecho a la Filosofía y a la enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior desde una perspectiva de género.

Se realiza un análisis de los cambios paradigmáticos que se producen en la Región Latinoamericana y su relación con las transformaciones de los sistemas educativos a nivel global, dando cuenta que las mismas se definen en tres enfoques: enfoque instrumental, enfoque metodológico y enfoque contextual.

En esta primera parte, se caracterizan también los desafíos que enfrentan nuestras Universidades en el marco de una crisis estructural, tanto del Estado y del trabajo, como del sujeto y sus identidades individuales y colectivas.

Estas crisis se visualizan en el paso de las *sociedades del conocimiento* a las *sociedades del aprendizaje*. El habitar en éstas últimas, demanda a las universidades, una cultura de innovación permanente, valorización del conocimiento, diferenciación entre información y conocimiento, diversidad en los aprendizajes, mecanismos de aprendizaje flexibles, disponibilidad de acceso democratizado a los conocimientos, reformas de las instituciones educativas, formación permanente de los cuadros docentes y el reconocimiento de la educación superior como Derecho Humano, entre otras demandas.

Este *Derecho a la Educación Superior* se relaciona con un modelo de Estado como garante de los derechos ciudadanos y por el trabajo de los actores sociales que tensionan la agenda pública para que la letra de la ley, plasmada en la constitución, no quede como meramente formal y se torne materialidad efectiva. Para este propósito se requiere un Sistema de Universidades Públicas y gratuitas, la ley de Educación Nacional, la obligatoriedad de la educación secundaria y Políticas Públicas activas con programas que hagan de la Universidad (directa o indirectamente) una realidad en expansión, siguiendo así los principios de la CRES 2018 donde la Educación Superior se reconoce como un *res pública*, como un bien público y social de los pueblos.

En este contexto se reconocen las fuertes tendencias a la *virtualización de la Educación Superior* y cómo ésta se torna política educativa, pedagógica y didáctica, aunque no siempre con la necesaria deconstrucción de los procesos que involucran dicho cambio paradigmático. Se resalta entonces la importancia de la filosofía como práctica de comprensión/explicación/transformación de los impactos, de lo que se caracterizó como *Racionalidad Tecnológica* y su rol en la conformación de la subjetividad.

El uso de las TIC en los procesos de Enseñanza/aprendizaje en la Educación Superior en general y en la educación filosófica en particular, requieren como condición *sine qua non* una reflexión crítica sobre los procesos didácticos, pedagógicos y contextuales que la atraviesan y la condicionan.

La virtualización de la Educación Superior, al igual que el “uso de las Tic” no implica *per se* la democratización del conocimiento ni el ejercicio del Derecho a la Educación Superior, sobre todo en países donde la brecha generada por las desigualdades sociales es tan amplia. De allí la necesidad de deconstruir las prácticas de enseñanza/aprendizaje en la Educación superior como una herramienta que permita mejorar el capital cultural y social y promover la integración, los procesos de crecimiento económico y social, al igual que los procesos de equidad e igualdad.

En este sentido se insiste en la función de producción de conocimiento de la Universidad, que al mismo tiempo es productora de cultura y sociedad. En dicho proceso tiene el imperativo ético de asegurar la inclusión de las diversidades culturales y de los grupos más vulnerados socialmente. Este compromiso está sujeto a poder desarrollar estrategias y dispositivos de formación flexible, que aumenten la participación de los sectores más desfavorecidos, sin por ello significar la disminución de los procesos de calidad de la enseñanza. Como se ha demostrado calidad y masividad no son excluyentes.

De esta forma, se involucra a la Universidad y su rol, como un actor social indispensable para conformarse como una sociedad democrática, con justicia social e inclusiva de las diversidades en todas sus expresiones.

Una universidad que se vuelva hospitalaria al “pueblo” en todas las acepciones del concepto y que habilite en sus espacios, tanto virtuales como presenciales, una “ecología de saberes” que incluya los saberes científicos, tecnológicos, artísticos ancestrales y populares.

Por otra parte, no es posible desarrollar la formación de sujetos éticos, sin una perspectiva de género, de interculturalidad y de reconocimiento de las diversidades. Las verdaderas barreras del conocimiento se expanden cuando los sectores excluidos se encuentran reconocidos en sus derechos y en su posibilidad de acceso a dichos conocimientos y a los beneficios de su impacto en el tejido social. Para todo ello, el derecho a pensar filosóficamente se vuelve una forma de reapropiación del valor de la filosofía como sustrato y fundamento de las acciones éticas y de nuestras prácticas sociales. De allí la necesidad de reflexionar sobre sus didácticas específicas, sus pedagogías, los problemas del mundo que involucra y la promoción de la investigación y pensamiento filosófico.

Hacia el final de esta primera parte se sentaron las bases de lo que será el inicio de futuras investigaciones que permitan deconstruir la hegemonía de la *Racionalidad Patriarcal* en las prácticas de enseñanza/aprendizaje filosóficas en la Educación Superior y la *violencia epistémica* que se ejerce invisibilizando las producciones históricas de conocimiento de las mujeres, a la vez que desestimando las problemáticas de género y la perspectiva de género y feministas como transversales al proceso educativo, en sus pedagogías y didácticas.

De lo que se trata es romper *los silencios epistémicos* que generan la anulación de los sistemas de representación, simbolización y subjetivación desde el género, que no es ni más ni menos que nuestra posibilidad ser-en-el-mundo.

Lo expresado implica problematizar/visibilizar/cuestionar y por tanto, deconstruir (subvertir las jerarquías epistémicas, para luego eliminarlas) una forma de institucionalización de la matriz ideológica patriarcal en las prácticas de enseñanza/aprendizaje filosóficas en la Educación superior. Esta matriz está enraizada en los procesos de construcción de las subjetividades en una lógica de las asimetrías y las jerarquías propias del pensamiento occidental e inciden en las representaciones sociales, al igual que cumplen un papel condicionante de la división del trabajo social y la reproducción de la fuerza de trabajo, de la que los ámbitos de producción de conocimiento no estaría exento.

En la *segunda parte* de esta investigación se desarrolla el *eje de reflexión epistemológica* y se explicitan un conjunto de supuestos para sustentar las prácticas docentes mediadas tecnológicamente.

En el primer capítulo se abordan cuestiones como el impacto de las sociedades de control en la educación y su demanda de modular permanentemente las prácticas docentes de la Educación Superior. También, se asume la necesidad de generar una “*caja de herramientas*” para dilucidar y señalar la ideología que subyace a los conceptos y metodologías de enseñanza, adoptadas irreflexivamente y rutinizadas en su aplicación por medios tecnológicos.

La *caja de herramientas* asume el carácter de dispositivo, en la medida que su función estratégica nos permite replantearnos los *a priori* conceptuales, las urgencias socio-históricas y las tensiones institucionales, en torno a las cuestiones analizadas. Esto implica un ejercicio de problematización recursiva sobre las prácticas de enseñanza/aprendizaje filosóficas mediadas tecnológicamente. Dicho ejercicio reconoce tres movimientos: desnaturalización, deconstrucción y rastreo genealógico.

En los movimientos citados se confirma la posibilidad de una propedéutica de los métodos de enseñanza/aprendizaje mediada tecnológicamente, a la vez que un examen crítico de la constelación de intereses que entran en juego en dichas prácticas educativas.

En este sentido se propone una estrategia reflexiva que implica modular la formación docente como un rizoma contemplando los principios de: - conexión y heterogeneidad, principio de multiplicidad, ruptura del significante, cartografía y calcomanía.

A fin de cuentas se intenta replantear un campo de problemas, en torno a las prácticas de mediación tecnológica educativa, del cual hacer surgir las condiciones de posibilidad de la enseñanza aprendizaje filosófico, desde un des-disciplinar y un de-construir de las lógicas que operan como principios de ordenamiento de dichas prácticas.

Hacia el capítulo dos de esta segunda parte se recuperan algunos de los aportes de la hermenéutica y se articulan las reflexiones de sus autores más destacados, en relación al carácter polisémico del discurso filosófico y su relación con la metáfora, en tanto punto de partida de la reflexión filosófica y una apertura al mundo.

Se analizan también los límites de la traducción, textualidad del mensaje escrito y la opacidad de toda *traducción-interpretación-comprensión* en entornos mediados

tecnológicamente y donde la teatralidad de los gestos de la educación presencial, se diluye en los procesos de educación a distancia.

A estas instancias se retoma el pensamiento de Ricoeur, para repensar el diseño curricular y pedagógico en contextos donde el discurso aparece como contrapuesto a la lengua (por su carácter temporal) y donde eso que el discurso dice del mundo es lo que se ofrece como objeto de comprensión/traducción del acto educativo.

A fin de cuentas nos replanteamos las dificultades que revisten los procesos de mediación tecnológica cuando el discurso escrito toma el lugar del habla, en los espacios de educación a distancia.

En relación a la opacidad en los procesos de comprensión de la enseñanza filosófica mediada tecnológicamente surgió tangencialmente la necesidad de generar instancias *de alfabetización académica*, como otra de las condiciones necesarias para promover un aprendizaje genuino y la apropiación de nuevos magmas de significación disciplinar para los alumnos que asisten al derecho a la Universidad y que llegan a la misma desconociendo los discursos, planteos y problemas propios de cada campo del saber. Todo ello en relación a sus formas específicas de leer y escribir en la cultura académica.

Dos propuestas se destacan como posibles herramientas para trabajar los puntos problemáticos de la escritura y la lectura académica:

*En torno a la escritura:* Reconocer las pre-disposiciones de los universitarios al escribir textos académicos. Esto es, dificultad de contemplar la perspectiva del lector, desaprovechar el carácter epistémico de la escritura, tendencia a revisar los textos solo en forma superficial, postergación de la situación de escritura.

*En torno a la lectura:* Reconocer los tres momentos del proceso de lectura de textos filosóficos, a saber: movimiento de aproximación al texto, movimiento de señalización y delimitación de análisis, movimiento de identificación y crítica.

Cuando escribir se constituye en una forma de comprender, de estructurar el pensamiento, integrar y producir nuevos conocimientos, es nuestra tarea docente promover las estrategias necesarias para generar un espacio de hospitalidad al alumno, en torno a la enseñanza aprendizaje en la Universidad. Y para esto debemos desnaturalizar los fundamentos mismos de nuestras prácticas educativas, nuestros métodos y los *a priori* que parecían incuestionables en las tradicionales formas de enseñanza.



De igual manera ocurre con el acto de leer, no como algo natural sino como parte de una cultura disciplinar específica.

Leer y escribir, escribir y narrar-se, hablar y escribir, requieren sin dudas una atención especial en los entornos de espacios virtualizados. Con lo cual el desafío a enfrentar es incluir la problematización de estos procesos, en las instancias misma de diseño de proyectos de educación superior filosófica mediada por las TIC. Recuperar así los elementos de la teoría del discurso que nos permita comprender las condiciones de posibilidad en el tránsito del discurso hablado al escrito.

Este eje en particular constituye una reflexión sobre las implicancias que tienen la implementación de métodos rutinizados, al igual que la naturalización de las narrativas de la educación y las condiciones subjetivas y objetivas que revisten las prácticas educativas filosóficas mediadas tecnológicamente.

De lo expresado resulta claro que la producción de relatos/textos en el contexto de las mediaciones tecnológico-educativas requiere de la reflexión epistemológica de sus supuestos, tanto como de la explicitación de sus didácticas y pedagogías, y que de no producirse la misma, se traslada a la relación dialógica docente/alumno como un obstáculo del aprendizaje y de comprensión.

Tercera parte: Las cuestiones analizadas en las primeras partes de esta tesis dan cuenta de cómo las transformaciones citadas en las mediaciones tecnológicas educativas alteran las relaciones pedagógicas, los procesos de comunicación, los funciones y roles de los actores educativos, el currículo, las didácticas y las modalidades pedagógicas. De este modo surge el eje metodológico en relación a las didácticas y pedagogías involucradas en las prácticas filosóficas de la educación superior mediada por las TIC.

En esta instancia se caracterizan las particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, donde se modifica la división del trabajo de enseñanza y se complejiza la relación entre los actores involucrados en el acto educativo a la vez que se transforma el rol del docente y el alumno, y el vínculo dialógico entre ambos. Surge también el rol de tutor y el de encargado de contenidos que en ocasiones se superpone con el rol del docente.

Se retoman los aportes de la teoría constructivista y la función de la empatía en los procesos de modificación de los esquemas de conocimientos ya adquiridos en relación a los

nuevos saberes. Como incluir este vínculo empático en espacios virtualizados y/o mediados tecnológicamente es otro de los desafíos de estas transformaciones didácticas y pedagógicas.

Asimismo, resulta como condición de posibilidad para generar proyectos educativos en las diferentes formas que adquiera la virtualización de la educación superior, la necesidad de explicitar desde el diseño mismo, los elementos constitutivos de dichos procesos. Esto es delimitación de: un modelo pedagógico (Componente pedagógico) - tecnológica apropiada al rol y los actores en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Componente tecnológico) - propuesta didáctica. (Componente didáctico) - marco epistemológico. (Componente epistemológico).

De la coherencia entre estos elementos depende en gran medida el impacto y la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, a la vez que la coordinación efectiva entre las funciones pedagógicas, tecnológicas y organizativas de los espacios donde priman los entornos virtuales.

Por otra parte, hemos desarrollado también una caracterización extensa de los diversos métodos didácticos generales (métodos lógicos, métodos psicológicos), procedimientos (inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos) y modos de enseñanza de la filosofía desde métodos propios, que podrían conformar la *caja de herramientas metodológicas* para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía desde sus didácticas propias.

Las didácticas de la filosofía implican necesariamente la adopción de un enfoque que las caracterice y contenga, y se han explicitado entonces tres enfoques característicos: *enfoque pragmático, enfoque ecléctico y enfoque crítico*.

En estas instancias se profundiza la tensión/debate que puja por una filosofía como práctica o una filosofía en tanto los contenidos que nos permitan transitar su historia. Al respecto, asumimos la filosofía como *praxis*, como una manera de habitar esta tensión sin disolverla en polos opuestos. Y en este habitar conjugamos las funciones de esta praxis, en tanto función crítica, función política, función gnoseológica, función de conciencia de la praxis y función autocrítica. Afirmando así la máxima que expresa que *“la filosofía es práctica de la filosofía”*.

Consideramos que la profundización de las reflexiones antes mencionadas son instancias previas y necesarias para luego analizar el cómo de la propuesta didáctica y los fundamentos de los recursos didácticos en las prácticas educativas en entornos virtuales, ya

que la construcción de la didáctica filosófica como teoría es parte constitutiva de la reflexión filosófica.

Pero sin dudas los argumentos más importantes de esta última parte radican en el desarrollo de una *didáctica aleatoria*, que se encuentra en la propuesta de Cerletti y una *pedagogía del concepto* basada en la filosofía de Deleuze y Guattari. .

La *didáctica aleatoria* pone el acento en el rol activo del alumno en la construcción de los conocimientos filosóficos y en la necesidad que el docente pueda reformular sus procedimientos y prácticas haciendo lugar al azar, a lo aleatorio, y por tanto, al *acontecimiento*. Esto haría posible el aprendizaje filosófico en el marco de un encuentro dialógico, como interjuego dialéctico de apropiación/modificación/construcción de nuevos significados sociales, y por tanto, de nuevos mundos de vida.

Lo expresado hace que los *sujetos pedagógicos*, en esta perspectiva, sean acontecimientales, y puedan irrumpir con sus saberes para modificar los programas de enseñanza filosófica. El sujeto del encuentro dialógico de las situaciones de aprendizaje filosófico, no es un individuo, sino un complejo conjunto de multiplicidades, es decir, un *sujeto colectivo* que se construye en el vínculo con el *otro*, en la relación docentes/alumnos/saberes.

Desde este posicionamiento metodológico y epistemológico, pero también político, de la enseñanza de la filosofía, nos permitimos plantear la integración y articulación del pensar/sentir/actuar la filosofía desde un “*enseñaje filosófico*”. Este *enseñaje* debería entenderse como un acto de hospitalidad donde la práctica educativa implica un abrirse al espacio/lugar de un vínculo amoroso, de *encuentro* con el otro y su derecho, de interpelar las certezas constitutivas del docente y sus saberes *de la situación y en la situación* de las prácticas educativas.

Creemos que un “enseñaje” de estas características permite explorar y abrir nuevas formas de organizar los sentidos sociales, las formas del conocer y la organización de los mundos de vida de la multiplicidad de sujetos pedagógicos involucrados y de su entorno.

La perspectiva de la *didáctica aleatoria* se articula con la *pedagogía del concepto*, denominada así por Deleuze y Guattari. Ésta última implica que los problemas, así como el acontecimiento, no son elegidos ni creados por el docente sino que más bien se imponen a la

necesidad del pensar. Constituye el derecho a pensar los propios problemas y asume la creación de los conceptos a partir de éstos.

Se delimitan así los momentos didácticos para quienes adhieran a esta pedagogía del concepto, a saber: sensibilización, problematización, investigación, conceptualización.

De acuerdo a lo expresado podemos afirmar que la filosofía tiene tres características: es una experiencia del pensar conceptualmente, tiene carácter dialógico y promueve una perspectiva crítica radical que genera incomodidad. El cómo los docente habitamos esta incomodidad y la incorporamos o no como potencialidad para expandir los límites del conocimiento, está en la base de todo fundamento de las prácticas educativas.

Por otra parte se incorporan algunos de los aportes del enfoque por competencias y se delimitan las competencias generales necesarias para el nivel educativo superior, tanto por parte de los alumnos como de los docentes a la hora de desarrollar proyectos de enseñanza filosófica (competencias filosóficas) y enseñanza en entornos no presenciales (competencias digitales). En el caso de estas últimas bajo el encuadre del Marco de competencias de los docentes elaborado por la UNESCO en el 2019 (versión 3).

En el intento de recuperar los saberes necesarios para constituir la *caja de herramientas* de los proyectos de enseñaje filosófico mediado tecnológicamente en la Educación Superior, se sintetizaron también elementos concernientes al diseño de proyectos de educación a distancia y su diseño metodológico en los momentos de contextualización y operacionalización, al igual que en las dimensiones de análisis que se recomienda contemplar, es decir, organizacional, administrativa, pedagógica-didáctica, comunitaria, cultural y política.

Hacia el último capítulo de este trabajo de investigación se establecieron relaciones entre la premisa rectora de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía en tanto formación de sujetos éticos, críticos y reflexivos y las exigencias instituciones de los procesos evaluativos que hacen en muchos casos, de la práctica de la evaluación un acto administrativo, sin la contemplación necesaria de los aspectos políticos/sociales y pedagógicos de esta práctica.

Nos presentamos el desafío de pensar estrategias de evaluación creativa que desarticule la evaluación como forma de normalización, como manera de acreditar saberes, como medio de encausamiento o como forma clasificatoria de los sujetos. De lo que se trata es de desnaturalizar los mecanismos de disciplinamiento que ella implica y pensarla como

procesos de construcción de saberes y conocimientos y no como instancia donde estos se tornan medibles para un Otro.

Los docentes somos ese Otro. ¿Nos reconocemos con potestad de medir y calcular los saberes desde una posición de autoridad intelectual o nos involucramos empáticamente en el proceso de producir los mismos, problematizar los significados instituidos por la multiplicidad de sujetos pedagógicos y desarticular los sentidos hegemónicos imperantes? La respuesta a este planteo es todo un posicionamiento político y podría generar transformaciones instituyentes de los espacios universitarios y académicos.

Nos interesa finalizar estos argumentos con algunas líneas de investigación, que se sugieren para seguir profundizando el análisis de las temáticas aquí analizadas y que se presentan como temas generales a ser construidos como posibles problemas de investigación, a saber:

- Profundizar el análisis de los procesos de alfabetización académica en la educación superior.
- Promover el desarrollo de investigaciones de didácticas desde una perspectiva de género, y pedagogías y epistemológicas feministas.
- Analizar los procesos de educación filosófica desde la perspectiva del “*enseñaje filosófico*” como praxis transformadora de los mundos de vida.
- Comprender el impacto de diversas experiencias y modalidades de enseñanza filosóficas en entornos virtuales y presenciales.
- Intensificar el desarrollo de una propuesta educativa, desde la profundización de la pedagogía del concepto y de la didáctica aleatoria.
- Desarrollar el análisis y diseño de estrategias de evaluación creativa en la Educación superior.

Es de destacar que si bien estos temas no son específicos de la problemática aquí planteada como problema objeto de estudio, fueron surgiendo como temas articulados con la misma y dejaron un conjunto de interrogantes que merecen otro espacio de reflexión más profunda.

---

# **BIBLIOGRAFIA GENERAL**

---

## Referencias bibliográficas:

- Agamben G., (2014) “*¿Qué es un dispositivo?*” Editora Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Austin J., (1990) “*How to do things with words*”. Oxford. 1962. (traducción castellana de G. Carrió. “*Como hacer cosas con palabras*”. Editorial Paidós.
- Aichison M. y Weldon S., en Carlino P., (2013) “*Escribir , leer y aprender en la universidad.. Una introducción a la alfabetización académica*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Ageno, Raúl (1991) “*La problemática del aprendizaje*” .Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis N° 6 UNR.
- Barret, Michèle . (1985) “ *Ideology and the Cultural Production of Gender*” , en *Feminist Criticism and Social Change*, ed. Newton, Judith y Rosenfelt, Deborah, Nueva York, Methuen
- Barrientos Rostrojo J., (2010) “*Resolución de conflictos desde la Filosofía Aplicada y desde la Mediación.*” Editorial Visión. Madrid.
- Beuchot Puente M., (2013) “*La Filosofía Aplicada según la hermenéutica analógica*”. Edita Torres Asociados. México.
- Bates A.,(2001) “*Como gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*”. Edita Ediuoc-Gedisa. Vancouver.
- Baumann, P. y Dari. N. (2018). “*Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*”. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- Barbero M. J., (2005) “*Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas*” en “*América Latina. Otras visiones desde la cultura*”. Edita SECAB. Bogotá.
- Bourdieu, P. (2010) “*La dominación masculina y otros ensayos*” Ed. Anagrama. Argentina.
- Barragán D., (2008) “*Hacia el dialogo entre filosofía y ciencias sociales: dos posibilidades de constitución de la subjetividad hermenéutica.*” En Eyzaguirre S., (Comp.). *Fenomenología y Hermenéutica*. Actas del primer Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Universidad Andrés Bello. Chile.
- Bourdieu y Passeron; en Lo Re S., (2014) “*Violencia Sexual en la Pareja*”. Revista de Colegio de Asistentes y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Edición digital en : <http://catspba.org.ar/?p=2138>
- Boaventura de Sousa Santos (2005). “*La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.*” Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Brunner J., Tedesco J., (2003) “*Las nuevas tecnologías y el Futuro de la educación.*” Septiembre Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.

- Burton Clark, (1991) *“El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica”*. Editorial Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana, Sede Azcapotzalco, México.
- Bunge M., (1960) *"La ciencia su método y su filosofía"*. Ediciones Siglo XX. Buenos Aires.
- Boyer M., en Andrade, María A., y Cañibe J. M.,(1994) . *“La relación maestro-alumno como elemento funcional para evaluar los programas de posgrado”*, en Omnia, Núm. Especial, octubre-diciembre.
- Carlino P., *“El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”* Revista Educare. Vol 8. Número 26. Julio Agosto 2004. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Carlino P., (2013) *“Escribir , leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Cerletti A., Couló A.,(2015) *“Didácticas de la filosofía”*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Cassier E., (1948) *" Kant, vida y doctrina"*. Editorial Fondo de cultura Económico. México. 1948.
- Comte Sponville A., (2003) *“Diccionario Filosófico”*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Coll, César y Solé Isabel. (1991) *"Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica"* . Cuadernos de Pedagogía 168. Barcelona.
- Da Cunha M. en Bach M., (2015) *“Para una didáctica con perspectiva de género”*. Editorial UNSAM. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- De Lauretis, Teresa . (1986) *“Feminist Studies/ Critical Studies”*. Bloomington, Indiana Ed. University Press,
- De Lauretis Teresa., (1989) *“Technologies of Gender. Essays on Theory”*, Film and Fiction, London, Macmillan Press.
- Deleuze G., (1991) *“Posdata de las sociedades de control”*. En Christian Ferrer (comp.). El Lenguaje literario. T. 2. Editorial Nordan. Montevideo.
- Deleuze G., (2006) *“Diferencia y repetición”*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Deleuze G., Guattari F., (1992) *“¿Qué es la filosofía?”*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Díaz E., (2012) *“Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura”*. Revista Educación Unisinos. Volumen 16. número 2. Agosto de 2012. Brasil.
- Derrida J. (1975). *“La Farmacia de Platón”* en la *“Diseminación”*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Derrida, J.,(2003) *"De la Gramatología"*. Editorial . Siglo XXI Bs. As., Argentina.
- Díaz E., (2010) *"Entre la tecnociencia y el deseo"*. Editorial Biblos. 2º edición. Buenos Aires.
- Deleuze G., Guattari F., (1977) *"Rizoma"*. Editorial Pretextos. España.
- Deleuze G.,(1980) *“ Diferencia y repetición”*. Editorial Pre-textos. Valencia.
- Deleuze G.,"El misterio de Ariadna" aparecido en Magazine Littéraire, N° 298, año 1992.



- Díaz E., (2008) "*La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios.*" Video conferencia organizada por el Observatorio Argentino de Medios- Ministerio de Educación y UNSM. emitida desde el auditorio OSDE. Buenos Aires, el 20 de agosto de 2008.
- Dilthey, W. (1934) "*Historia de la pedagogía*". Buenos Aires, Losada.
- Dussel E. (2012) "*El relato ancestral en el Pensamiento Filosófico Latinoamericano*". UNESCO.
- Etchegaray R., (2006/7) "*La contribución hermenéutica a la teoría social y los estudios culturales.* ". Informe final de investigación (A-107). Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. UNLAM
- Erazo Caicedo (2006), "*Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas*" Tesis de doctorado de la Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Federici Silvia. (2004) "*Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.*" Edita Autonomedia. Madrid.
- Février J., (1959) "*Histoire de l'écriture.*" Paris. Editorial Payot.
- Foucault M., (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault M., (1969) En Carusso P., *Conversaciones con Levy Strauss, Foucault y Lacan.* Editorial Anagrama. Barcelona.
- Foucault M., (1985) "*Curso inédito*". En *Revista de Sociología*. UNAULA. Numero 8. Medellín.
- Foucault. M., (1981) "*El Sexo Rey, entrevista con Bernard Henry- Levy*". En "Un Dialogo sobre el poder". Madrid. Editorial alianza.
- Foucault M., (1979) "*Los intelectuales y el poder. conversación entre Foucault y Deleuze*". Ediciones la Piqueta. Madrid.
- Foucault, Michel. (2010) "*El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros.*" Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Foucault, Michel. (1996) "*¿Qué es la Ilustración?*" Madrid: La Piqueta, 1996 [versión de 1984].
- Fernández A.M., (2007) "*Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades* ". Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Foster H., (2001) "*El retorno de lo real*". Ediciones AKAL. España.
- Gadamer Hans-Georg, (1984) "*Verdad y método* ", Salamanca, Sígueme.
- Gadamer H.-G.,(1998) "*Verdad y método II.* Editorial Sígueme. Salamanca.
- Gabilongo A. (1997), "*Trazos del eros*". Editorial Tecnos. Madrid .
- García L., (2011) "*La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*". Editorial Ariel. Barcelona.

- Georges Canguilhem, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Jean Hyppolite, Alain Badiou y Dina Dreyfus: *Filosofía y Verdad*. En Revista académica: "Cuaderno Gris". Época III, Numero 2. Años 1997. Horizontes del relato. De la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, España,
- Guido L., Versino M., (2012). "*La Educación Virtual en las universidades Argentinas*". Edita Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. Buenos Aires. Argentina
- Gómez Mendoza M. A (2003). "*Introducción a la didáctica de la filosofía*". Editorial Papiro. Colombia.
- González A., Roig H., (2018). "*Normativa de Educación a distancia para la universidad Argentina. Avances y desafíos pendientes.*" Revista Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 9. N° 16.
- Giroux H., (2003) "*Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y política de la enseñanza , una antropología critica.*" . Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Giroux h., (1997) "*Los profesores como intelectuales*". Editorial Paidós. Madrid
- Gudmundsdottir S., (1998) "*La naturaleza de la narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*" en Mc. Ewan, Hunter y Egan (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje, y la investigación*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, J. (1986) "*Ciencias y técnica como ideología*". Editorial Tecnos. Madrid.
- Hegel G. W. E., (1991) "*Escritos pedagógicos*". Fondo de Cultura Económico. Madrid.
- Husserl E., (1931) "*Ideas*". Fondo de Cultura Económico. México. 1962. - Celms T. "El idealismo fenomenológico de Husserl". Ed. Revista de Occidente. Madrid. 1931.
- Heidegger M., (1994), "*Conferencias y Artículos*". Ediciones del Serbal. Barcelona.
- Huerta, Pérez y Castellanos en Villarreal, E., Cavazos, R. y Torres, S.(2010) "*Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia*". México: ANUIES-ITSON.
- Informe Mundial de la UNESCO. (2005). "*Hacia las sociedades del conocimiento*". Ediciones UNESCO.
- Informe final 2004-2007. Proyecto Tuning – América Latina – "*Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina*". Editado por Pablo Beneitone (Argentina), Cesar Esquetini (Ecuador), Julia González (España), Maida Maletá (Cuba), Gabriela Siufi (Argentina), Robert Wagenaar (Países Bajos). Publicado por la Universidad de Deusto. España. 2007.
- Irigaray Luce.,(1974) "*Speculum de la otra mujer*". Ed. Saltes. Barcelona.
- Kant,I., "*Que es la Ilustración*" (1994) en Filosofía de la Historia. Trad. Eugenio Imaz, México, FCE.
- Kant. I., (1973) "*Critica de la razón pura*". Metodología Trascendental. Sección tercera. Tomo II. Editorial Losada.
- Kate Millett, (2010) "Política Sexual". Ediciones Cátedra. España.

- Kohan W.O.,(2009) “*Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía*”, septiembre 2008, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía y Humanidades. Publicada en Revista cuestiones de Filosofía. Número 11. año 2009.
- Kohan W., (2008). “*Filosofía la paradoja de aprender y enseñar*”. Editorial Libros el Zorzal. Buenos Aires.
- Klossowski P.,(1995) “*Nietzsche y el círculo vicioso*”. Editorial Altamira. Bs. As.<sup>1</sup> Nota: se recomienda al respecto ver Berrocoso J. (coord), (2011) “*Docentes E . Competentes. Buenas Prácticas educativas con TIC*”. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Larrosa J.,(2000) “*Pedagogía Profana*”. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Le Breton D., (1997) “*El silencio*”. Editions Metailie, Paris.
- Litwin E., (2005) “*La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo*”, en Litwin E. , “*Las tecnologías educativas en tiempos de internet*”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Litwin E., (2009)“*Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*”. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria 7, 8 y 9 de septiembre de 2009. UBA.
- Lauretis Teresa., (1989) “*Technologies of Gender. Essays on Theory*”, Film and Fiction, London, Macmillan Press.
- Le Bofert,G.(1994) “*De la competence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation.*”(De la competencia.).
- Lobosco, M.,(2012) “*Aceptación, tolerancia: La traducción del otro como problema filosófico*”. Desimosexta Olimpiada de Filosofía. UBA.
- Lo Re S., en Dussel E., Lobosco M., (2018) “*La condición humana en la era de la posverdad.* Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Lo Re S., en Dussel E., (2015). “*La Antifilosofía en la escuela y la universidad*”. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Lo Re S., en Dussel E., Lobosco M. (2016) “*Espectros de la Filosofía*”. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Marcuse H. (1968), “*El hombre unidimensional*”. Editorial Joaquín Mortiz. México.
- Mena M., (2010) “Un proyecto de educación a distancia”. Editorial La Crujía. Buenos Aires.
- Martín J.F., Diyarían M., (2008)“*Inclusión y calidad en el sistema universitario de educación a distancia de Argentina*”. 6º Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008“. La Habana 11-15 de febrero de 2008.
- Neruda P.,(1924) “*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*” . Poema xv. Editorial Losada.
- Nishida K., (1995) “*Indagación del bien*”. Editorial Gedisa. Madrid.
- Nietzsche F., (2005) “*Ecce Homo. O cómo se llega a ser lo que se es*”. (1888) Editorial Alianza. Argentina.

- Nietzsche, F. (2005) *“Más allá del bien y del mal. Preludio para una filosofía del futuro”*; Primera edición. 1886. Editorial Alianza. Argentina.
- Ospina W, (2007) *“Los nuevos centros de la esfera”*. Editorial Aguilar. Bogotá.
- Olympe de Gouges- (1791) *“Declaración de derechos de la Mujer y la Ciudadana”*. Editorial Sin Sentido. Buenos Aires.
- Onfray M., (2008) *“La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular”*. Editorial Gedisa. Barcelona
- Peón C., (2012) *“Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento”*. Material de cátedra de la Asignatura Historia de la Educación Superior. Maestría en Educación Superior. Escuela de Posgrado de la UNLaM.
- Perrenoud, Philippe. (2000) Texto original de una entrevista *"El Arte de Construir Competencias "* original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini " Universidad de Ginebra. Traducción: Luis González Martínez.
- Perrenoud, Philippe. (2001) *"Construir las Competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" BUILDING COMPETENCES - IS IT TO TURN AWAY FROM KNOWLEDGE?* Université de Genève. Red U. Revista de Docencia Universitaria núm. monografía II.
- Perello J., (1992) *"Didáctica de la Filosofía"*. Apuntes del Profesor . Universidad Politécnica salesiana. Editorial PUCE. Quito.
- Rabossi E., (1993) *“Enseñar filosofía y aprender a filosofar”*. En Rabossi y Obiols (comp) : *“La Filosofía y el filosofar”*. Centro Editor de América Latina . Argentina.
- Rabossi E (2009) ., *“Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales.”* En Obiols y Rabossi (comp), *“La enseñanza de la filosofía en debate”*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Rama C., (2012) *"La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital."* 1ª edición. Universidad de Guadalajara, 2º edición. Universidad del Caribe, Santo Domingo, República Dominicana, 978-9945-416-47-3. Guadalajara, México.
- Rama C., (2009) *"La encrucijada de las tendencias de la educación superior en América Latina"*. UNICARIBE. Santo Domingo. República Dominicana.
- Ricoeur P., (2001) *"Del texto a la acción"*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Ricoeur P. (1995), *"La explicación y la comprensión. En Teoría de la Interpretación"*. Siglo XXI. México.
- Ricoeur P., (1988) *"En Hermenéutica y Acción"*. Editorial Docencia. Bs. As.
- Ricoeur, P., (1985) *“La métaphore vive”*. Editorial Du Seuil. Paris. Así mismo se encuentra un excelente y breve resumen del tema en *“Hermenéutica y Acción”* Capitulo 1. Editorial Docencia. Buenos Aires.
- Ricoeur P. (2005) *“Sobre la traducción”*. Paidós. México.
- Ricoeur, P.; (2001) *“Del texto a la Acción”*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Ricoeur, P.; (2006) "*Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*". Siglo XXI editores. Madrid.
- Ricoeur, P., (1986) "*El yo, el tú y la institución*" en *Educación y Política*. Editorial Docencia. Buenos Aires .1984 y "Si mismo como otro" Editorial siglo XXI. Madrid.
- Ricoeur P., (2008) "*Lo Justo. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*". Traducción Tomás Domingo Moratalla y Agustín D. Moratalla. Editorial Trotta. Madrid.
- Rinesi E., (2015) "*Filosofía y política de la universidad*". Edita Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU. Buenos Aires.
- Santorsola M., (2016). "*Tradición filosófica española y modernidad incipiente en el ámbito académico de Córdoba (1813-1823)*." Editorial FEPAI. Buenos Aires.
- Sancho Gil (2009) en Pons P., (compilador), "*Historia de la tecnología educativa*". Editorial Aljibe. Málaga.
- Salazar Bondy A.,(1967) "*Didáctica de la Filosofía*". Editorial Arica S. A. Perú.
- Steiman J. (2010)"*¿Qué debatimos hoy en didáctica?*". Edita Universidad Nacional de Gral. San Martín. Buenos Aires.
- Spivak en Belasteguigoitia, (2001)" *Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación*". Debate Feminista, año 12, vol. 24.
- Searle J., (1990) "*Actos del Habla*". Madrid. Ediciones Cátedra.
- Salinas J., (2003) "*Las redes en la enseñanza*". Editec. Panamá.
- Sangrá A.,(2003) "*La integración de las TIC a la universidad: una aproximación estratégica*". Proyecto de Investigación. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona.
- Skliar C., (2019) "*Pedagogías de la diferencia: notas fragmentos, incertidumbres*". Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Skliar C., Téllez M., (2017). *Conmover la educación*". Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Tedesco J., (2009) "*Educación en la sociedad del conocimiento*". Edita Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.
- Waithe M., (1987) "*History of Woman Philosophers*". Edita Martinus Nijhoff Publishers. Boston.
- Wittgenstein L., (1988) "*Investigaciones Filosóficas*." Trad. Alonso García Suarez.
- Zuluaga, S., (2009) "*Responsabilidad social universitaria. Estudio de caso sobre paz y competitividades de la Universidad Autónoma de Manizales*". Colombia. UAM.

## Índice:

<b>Introducción</b> .....	Pág. 3
<b>Planteo del problema y objetivos</b> .....	Pág. 4
<b>Hipótesis</b> .....	Pág. 5
<b>Marco metodológico</b> .....	Pág. 6
<b>Análisis interpretativo</b> .....	Pág.15
<b>PRIMERA PARTE: EJE DE CONTEXTUALIZACIÓN EPOCAL Y REFLEXIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA</b> .....	Pág.16
- Capítulo 1: Educación superior, mediaciones tecnológicas, sociedades del conocimiento y educación a distancia.....	Pág. 17
- Capítulo 2: Educación superior, derechos, filosofía y género.....	Pág. 49
<b>SEGUNDA PARTE: EJE DE REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA</b> .....	Pág.76
- Capítulo 1: Supuestos epistemológicos y prácticas docentes mediadas tecnológicamente.....	Pág.77
- Capítulo 2 : Hermenéutica y reflexiones epistemológicas de la enseñanza mediada tecnológicamente.....	Pág.87
- Capítulo 3: Alfabetización académica en la educación superior.....	Pág. 101
<b>TERCERA PARTE: EJE METODOLÓGICO. CONDICIONES METODOLÓGICAS DIDÁCTICO /PEDAGÓGICAS</b> .....	Pág. 108
- Capítulo 1: Perspectivas pedagógicas y didácticas en torno al aprendizaje y a la enseñanza de la filosofía mediada tecnológicamente.....	Pág. 109
- Capítulo 2: Diseño de proyectos de educación a distancia.....	Pág. 162
- Capítulo 3: La evaluación en las prácticas filosóficas y la educación a distancia.....	Pág.169
<b>Conclusiones:</b> .....	Pág. 178
<b>Bibliografía general:</b> .....	Pág. 189
<b>Índice</b> .....	Pág. 197