



CARRERA de ESPECIALIZACIÓN en DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Profesor tutor: Dr. Jonathan Aguirre

“La enseñanza de la Filosofía en Nivel Superior:

Diseño de un taller de acompañamiento a la vida universitaria destinado a estudiantes de los primeros años de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la

Universidad Nacional de Mar del Plata”

Florencia Sal

[lechuzascorner@gmail.com](mailto:lechuzascorner@gmail.com)

DNI 16823982

## ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I:	
MARCO TEÓRICO	10
1.1. Pedagogía y Didáctica. El eje del pensamiento crítico.	10
1.1.1. Pensamiento crítico	10
1.1.2. El aprendizaje de la Filosofía como pensamiento crítico. Obiols	11
1.1.3. Modelos de aprendizaje y teorías didácticas. Skinner, Brunner, Rogers	12
1.1.4. La justificación de la didáctica y la teoría del aprendizaje. Camilloni	14
1.2. Herramientas del aprendizaje de la Filosofía según los filósofos.	16
1.2.1. Platón y la dialéctica.	17
1.2.2. Descartes y el método.	19
1.2.3. Aristóteles y la lógica.	20
1.2.4. Kant y el análisis.	20
1.2.5. Voces contemporáneas	21
1.3.3. El rol docente. Pasión y Labor	22
CAPÍTULO II:	
METODOLÓGÍA	25
2.1. Herramientas para la investigación	26
2.2. Relación entre teoría y praxis	27
2.3. Concepción no esencialista de la educación.	28
2.4. Relación investigación e intervención.	29
2.5. Objetivos de la investigación	29
CAPÍTULO III:	
ANÁLISIS COMPARATIVOS de DIVERSAS PROPUESTAS en UNMDP	31
3.1. Punto de partida: Diagnóstico y supuestos	31
3.2. Análisis de las propuestas	33
3.2.1. Ciencias Políticas	33

3.2.2. Ciencias Económicas	35
3.2.3. Trabajo Social	35
CAPÍTULO IV:	
OPINIONES de los ESTUDIANTES de FILOSOFÍA	37
4.1. Cuestionario	37
4.1.1. Pregunta 1	37
4.1.2. Pregunta 2	38
4.1.3. Pregunta 3	39
4.1.4. Pregunta 4	41
4.1.5. Pregunta 5	42
4.1.6. Pregunta 6	44
4.1.7. Pregunta 7	45
4.1.8. Pregunta 8	46
4.1.9. Pregunta 9	48
4.1.10. Pregunta 10	49
4.1.11. Pregunta 11	50
4.1.12. Pregunta 12	51
4.1.13. Conclusiones	53
CAPÍTULO V:	
PROPUESTA de INTERVENCIÓN: TALLER de ACOMPAÑAMIENTO	55
5.1. PTD (en documento adjunto de 16 pp.)	55
5.2. Papeletas	56
5.3. Ensayo	57
5.4. Argumentación	57
CAPÍTULO VI:	
CONCLUSIONES	59
6.1. Aprendizajes en la CEDU	59
6.2. Aprendizaje en la redacción de la propuesta de intervención. El rol docente.	60
BIBLIOGRAFÍA	62

ANEXOS	65
Ficha de cátedra I	65
Ficha de cátedra II	68
Ficha de cátedra III	74
Ficha de cátedra IV	77

## AGRADECIMIENTOS

Antes de iniciar este recorrido quisiera agradecer a mi querida colega Sonia López Hana, sin la cual nunca hubiera juntado el valor para acometer esta empresa que significa expresar por escrito el resultado de años de trabajo docente, así también como su mirada inteligente y profunda respecto de nuestra actividad y su habilidad para estructurar la escritura.

En segundo lugar a mi hijas Sofía y Julia, que con sus observaciones y experiencias como estudiantes orientan mi actividad docente, son a veces mis conejillos de indias, y que siempre me sostienen y escuchan cuando me decepciono ante los avatares de la acción. A mi hijo Francisco que me enseñó a crear mi primer PowerPoint y me inspira desde donde esté.

Asimismo, quiero agradecer a mi tutor Jonathan Aguirre quien siempre estimuló con alegría, sabiduría y empuje la escritura tanto del proyecto como de este trabajo final.

Una especial mención me merecen todos mis estudiantes pero muy especialmente aquellos que se tomaron un rato de su tiempo para ayudarme, contestando con tanta honestidad y diligencia la encuesta que les propuse.

Entre los docentes hay a quienes siempre atesoraré en mi corazón como personas excepcionales por sabias y generosas, y que además me inspiraron con su ejemplo en mi labor: Graciela Fernández, F.J. Olivieri y Ricardo Maliandi.

En último lugar pero no menos importante a ADUM, a la Facultad de Humanidades, a los docentes de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y todos los docentes que me crucé en la vida laboral y estudiantil.

A mis viejos queridos sin los cuales nada hubiera pasado.

¡A todos muchísimas gracias!



Mar del Plata, 3 de marzo 2026

## RESUMEN

En las siguientes páginas propondremos un proyecto de intervención que consistirá en un taller pedagógico de acompañamiento a la vida universitaria que incluya fundamentalmente elementos metodológicos específicos para la lectura, estudio y escritura de la Filosofía, así como cuestiones más generales, destinado a los estudiantes nóveles o sea tanto a aquellos que ingresan a la vida universitaria, como a los que están efectivamente transitándola, fundamentalmente en los primeros años. La problemática surge de mi propia experiencia de trabajo docente en materias de primer y segundo año de la carrera, en donde advertí las dificultades que transitan y manifiestan los estudiantes, respecto de la lectura, comprensión, estudio de los textos filosóficos así como respecto de la escritura académica. Dado que estas dificultades se trasladan en el tiempo, en el transcurso de ambas carreras, pensamos el taller como de “acompañamiento” que sea transversal o en paralelo a las materias de los primeros años y no solamente como un taller para ingresantes, en vistas a la permanencia de los estudiantes, contribuyendo así además a resolver el problema del desgranamiento. La Filosofía provee por sí misma las herramientas prácticas para su propio estudio, por lo que la presente propuesta incluye algunas cuestiones teóricas a modo de fundamentación, haciendo un fuerte énfasis en la aplicación, o sea en la praxis pedagógica, tal como hemos sido alentadas en el curso de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria por la que transitamos. Para confirmar nuestro diagnóstico realizaremos encuestas y entrevistas a estudiantes y a graduados. La finalidad de esta propuesta de intervención es lograr, mediante el acompañamiento a los estudiantes, la permanencia de los mismos en ambas carreras así como facilitarles herramientas que en caso contrario deberían adquirir trabajosamente por sí mismos.

## INTRODUCCIÓN

Dada las exigencias del mundo actual, los cambios en el campo laboral y la incidencia de la tecnología en la vida diaria, el iniciarse en la universidad y la permanencia en ella dejó de ser una cuestión que incumbe solamente a las élites. La universidad es hoy para todos. La universidad es una universidad de masas. Esta situación se refleja en la diversidad de condiciones cognoscitivas con las que arriban los estudiantes a la universidad y la multiplicidad de realidades que los atraviesan.

Un taller de acompañamiento a los primeros años de la carrera debería colaborar a “suavizar” este ingreso, sirviendo: 1) como orientador en las cuestiones propias de la vida universitaria, 2) como facilitador del manejo de cuestiones técnicas, 3) como guía en el trascurso de la carrera respecto de las materias que conviene cursar, según los intereses del estudiante y su formación, 4) como consejero en vistas a la salida laboral futura, 5) como compañía en las cuestiones respecto del estudio específico de la Filosofía.

La experiencia en el dictado de diversas materias filosóficas con estudiantes ingresantes a primer año de diferentes carreras, pero también con estudiantes adentrados en sus estudios, así como mi propia experiencia como estudiante, me permitió advertir una problemática común. Por un lado, los estudiantes que ingresan desconocen ciertos aspectos generales de la vida universitaria, así como aspectos generales de su futura inserción laboral y de la incumbencia precisa de los títulos que persiguen. Por otro, la cuestión radica en la dificultad que presentan los textos filosóficos tanto en su lectura como en su estudio. La lectura de los mismos nunca es lineal, fluida y continua, sino que exige al lector “volver para atrás permanentemente” por decirlo así, o sea revisar nuevamente lo leído antes de continuar. Ni que decir, la dificultad frente a la comprensión del texto para captar la tesis central del mismo, la estructura, las ideas principales y secundarias, las hipótesis primarias y secundarias, así como la articulación para su explicación. Muchas veces he consultado a mis estudiantes respecto de esta cuestión y la respuesta es siempre coincidente.

En la carrera de especialización en docencia universitaria se nos alentó a reflexionar respecto de cuestiones que nos resultaron problemáticas en nuestra propia experiencia docente, considero que la enunciada más arriba es una de las más importantes porque dificulta tanto la inserción en la carrera como la permanencia del estudiante en la misma, dado que el problema no mengua al profundizar los conocimientos sino que a veces se incrementa.

Detectado el problema, partiendo hasta acá de la experiencia docente propia, es necesario recurrir a la biblioteca para investigar el tema.

La cuestión es que la Filosofía, ha desarrollado a lo largo de su historia, un método propio de estudio, planteado ya en sus inicios por Platón, que consiste en la aplicación del método dialéctico de división y reunión, así como el uso de hipótesis y la habilidad de la refutación. A lo largo de la historia de la Filosofía son diversos, por no decir todos, los filósofos que los utilizan y lo aplican. Descartes (1637), entre otros, subraya la importancia del análisis y la síntesis, dos habilidades que deben ser cuidadosamente aplicadas para reunir aquello que es común y separar lo que no lo es. Entonces, la Filosofía misma propone el método y sin embargo no es tematizado en ninguna materia de la carrera, dejando a los estudiantes huérfanos respecto de las herramientas metodológicas propias. La enseñanza de la filosofía es una disciplina en sí misma o, mejor aún, un área de la propia filosofía, que tiene una larga tradición filosófica y existe como orientación y como profesión académica en otros países. Nuestra propuesta apunta a generar un taller que tenga en cuenta estas características.

Específicamente, este taller propondrá a los estudiantes adentrarse en esta práctica, teniendo en cuenta también su raíz teórica. Mediante el ejercicio y desarrollo de hábitos de conceptualización, clasificación, análisis, síntesis, utilizaremos textos de las diferentes cátedras en sus cursos, así como aquellos que sirvan a la fundamentación. Las mismas se ejercitarán con un sistema de papeletas o fichaje, de características precisas que con el tiempo se incorporarán en el modo de estudio.

La reflexión crítica y sistemática, son habilidades necesarias para la formación universitaria, pero son necesarias en sumo grado en atención a cumplir con los objetivos centrales de ambas carreras de Filosofía, tanto para el perfil del licenciado como del profesor.

El objetivo final es provocar el pensamiento crítico, reflexivo y divergente, la pérdida de prejuicios frente a situaciones vitales a las que deberán enfrentarse en el transcurso de su vida profesional, además de promover el desarrollo de habilidades argumentativas.

Pretendemos con estas estrategias metodológicas, que como ya dijimos son inherentes a la filosofía, contribuir en la formación de los estudiantes universitarios respecto de las habilidades fundamentales de escritura, comprensión y análisis de textos, requeridas para ambas carreras.

El recorrido que propongo en las siguientes páginas comienza en el capítulo I partiendo de ejes teóricos generales hasta llegar a los más específicos, dando un especial lugar al rol del docente. En el capítulo II explicito las decisiones metodológicas que orientan este trabajo a seguir. El capítulo III compara las diversas propuestas de talleres que nuestra universidad provee a los ingresantes. En el capítulo IV escuchamos las voces de los destinatarios de mi propuesta: los estudiantes de filosofía. En el capítulo V propongo el Taller de Acompañamiento *Synodéuo* como sí su realización fuese de ejecución inmediata, por lo que lo presento con un PTD, así como la explicación de las herramientas prácticas que se ejecutarán durante la cursada, cuyos contenidos están en su totalidad en el Anexo. El capítulo VI contiene una reflexión sobre mis propios aprendizajes en la CEDU y en la confección de este TIF, así como una breve reflexión sobre la tarea docente.

## CAPÍTULO I:

### MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico propone dar cuenta de los ejes que fundamentan la creación de un Taller de acompañamiento para los primeros años de ambas carreras de Filosofía.

#### 1.1. Pedagogía y Didáctica. El eje del pensamiento crítico.

##### 1.1.1. Pensamiento crítico.

En la bibliografía que relevé para esta sección las cuestiones relativas al análisis y síntesis se relacionan con el llamado pensamiento discursivo o pensamiento crítico. Este término ha sido usado en múltiples sentidos y en diferentes ramas del conocimiento, por lo cual quisiera aclarar que cuando me refiera al pensamiento como “pensamiento crítico” me estaré refiriendo al que utiliza el análisis o sea el que divide una cuestión en sus partes más simples antes de abordarlas y que además utiliza de la síntesis de manera escrupulosa y no como generalización al barrer por decirlo así. Si bien por lo dicho en el apartado anterior deberíamos llamarlo pensamiento filosófico o como muchos filósofos lo hacen: dialéctica.

Entonces según Pedraja-Rejas y Rodríguez Cisterna (2023), las habilidades del pensamiento crítico aportan herramientas cognitivas a los estudiantes para tomar decisiones, mejorando sus capacidades de resolución de problemas desarrollando un pensamiento lógico, reflexivo y sistemático, el cual promueve la búsqueda de información válida, la evaluación crítica y la transformación de nuevos conocimientos. Sostienen también que hay evidencia empírica<sup>1</sup> que permite establecer la relación del pensamiento crítico con factores tales como la mejora de aprendizajes en estudiantes de pregrado, la adquisición de conocimiento el rendimiento y la autoeficacia académica evitando el razonamiento sesgado, por lo que no es de sorprender que despierte cada vez más el interés de académicos e investigadores por estudiar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la formación profesional.

---

<sup>1</sup> La evidencia empírica mencionada puede corroborarse en los estudios de: Van Peppen et al., 2018; Ghanizadeh, 2017; Kanbay et al., 2017; Hidayati et al., 2020; Turan y Koç, 2018; López et al., 2022; Bellaera et al., 2021; Aktoprak y Hursen, 2022.

Cuando Bruner (1964) analiza las características del desarrollo cognitivo señala la complejidad de los elementos que la integran y enfatiza la importancia del “análisis” subrayando que: “En otras palabras, toda actividad compleja puede descomponerse en elementos más simples, [...]” (1998, p 48) También señala que para que se produzca el desarrollo cognitivo es necesaria la combinación de múltiples habilidades: “Lo que hace falta para ejecutar destrezas complejas es que se combinen las operaciones que las integran.”

Un dato no menor, a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, es señalado por Bruner (1964): “[...] en tanto el entorno se adecue a nuestras expectativas dentro de lo razonable, los mecanismos de alerta del cerebro entran en reposo. Sin embargo en cuanto se contrarían las expectativas [...] se disparan las alarmas” (1988, p 73-74) Son las situaciones nuevas, las que no se adecuan, las que permiten al individuo desarrollar habilidades cognitivas y creativas.

El análisis, la síntesis, la clasificación son parte de las habilidades necesarias y esenciales para el proceso de conocimiento.

### 1.1.2. El aprendizaje de la filosofía como pensamiento crítico. Obiols.

Guillermo Obiols (2008), renombrado especialista en las cuestiones de enseñanza de la filosofía, aborda el análisis y la síntesis dentro del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía como momentos inseparables de un mismo proceso de filosofar, no como técnicas aisladas ni meros pasos formales En *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Obiols propone un modelo de trabajo en tres momentos, donde el análisis y la síntesis cumplen funciones clave. El primer momento o análisis, aunque no siempre lo nombra explícitamente como “etapa de análisis”, está claramente presente en los primeros momentos del trabajo filosófico en el aula. Analizar implica: descomponer problemas filosóficos, leer e interpretar textos, identificar conceptos, tesis, argumentos y supuestos, confrontar distintas posiciones filosóficas. Este análisis no es puramente técnico ni lógico-formal: es filosófico, porque apunta a comprender problemas reales y a ejercitar el pensamiento crítico. El segundo momento o síntesis, es el momento de cierre del proceso, en el que: se vuelve a lo concreto, se recapitula el camino recorrido, se toma conciencia de lo aprendido y de lo que queda abierto, se aplican los conceptos y se evalúa el aprendizaje. Él dice explícitamente que este es “el momento de la síntesis, de las instancias de aplicación y de evaluación” (2008, p.96).

Un punto central en Obiols es que estos momentos no deben separarse rígidamente. Análisis y síntesis son parte de un proceso continuo. No son “etapas cerradas”, sino momentos de un proceso continuo de construcción y reconstrucción del pensamiento. El análisis prepara la síntesis, y la síntesis reordena y resignifica lo analizado. Analizar y sintetizar no son solo habilidades escolares. Son formas de aprender filosofía y de aprender a filosofar. Se realizan en diálogo, con textos, con otros estudiantes y con el docente. Además convierten el aula en un espacio de producción filosófica, no de mera repetición. En resumen, Obiols sostiene que el análisis y la síntesis son momentos esenciales del filosofar mismo, integrados en un proceso activo, crítico y reflexivo, y que enseñar filosofía implica crear condiciones para que los estudiantes practiquen ambos de manera significativa.

### 1.1.3. Modelos de aprendizaje y teorías didácticas. Skinner, Brunner, Rogers.

La cuestión del análisis, síntesis, clasificación o sea lo relativo a la dialéctica o pensamiento filosófico o pensamiento crítico se inserta de un modo más general en el marco de los modelos de aprendizaje.

Existen al menos tres modelos o teorías generales de aprendizaje: A) el “directo o causal”, cuyo representante más renombrado es Burrhus F. Skinner, que podemos caracterizar además como psicólogo y filósofo social representante de la escuela de psicología conductista; B) el negativo, que se relaciona con la escuela de psicología que pone énfasis en el “proceso de convertirse en persona” o psicología personalista, siendo su representante más famoso el psicólogo y pedagogo Carl Rogers y C) el mediacional, que subraya una mediación entre enseñar y aprender, cuyo representante es Jerome Brunner, psicólogo, profesor y pedagogo perteneciente a la escuela de psicología cognitiva.

A continuación haré una breve contextualización de las escuelas nombradas:

La escuela conductista se ocupa de la ciencia del comportamiento. Busca entender el comportamiento como una función del medio ambiente del pasado. Skinner cree que el comportamiento es el resultado de una acción repetida que deriva en consecuencias similares o idénticas a través de las situaciones similares, o sea, el comportamiento es el resultado de factores casuales que son influenciados por consecuencias. Este planteo nos resulta demasiado simplista y creemos que no logra capturar la complejidad de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo hay algunas conductas que pueden verse beneficiadas

con la repetición como por ejemplo las relacionadas con los hábitos, también con cuestiones de motricidad fina y gruesa, por lo que esta teoría puede ser de utilidad en la temprana edad de los sujetos.

Gran interés suscita en mí el planteo de Brunner pues para él, el aprendizaje consiste esencialmente en la caracterización de nuevos conceptos, que simplifican la interacción con la realidad y facilitan la acción. La actividad de categorización está relacionada con los procesos de selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones, construcción y verificación de hipótesis. Esta teoría orienta mi actividad académica como docente y se relaciona con las cuestiones planteadas de análisis, síntesis y clasificación. El estudiante interacciona con la realidad, organizando la información a la que accede, aplicando su propia creatividad. El aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción, ya que el estudiante organiza sus experiencias y va más allá de la información dada, al integrarla a su estructura psíquica.

El tercer modelo llamado “negativo”, es sostenido por Carl Rogers. Desde mis inicios en docencia para escuela primaria, así como para jardín de infantes y preescolar siempre me pareció un desafío muy interesante, por la libertad que brinda y la creatividad, si bien entiendo deben darse ciertas condiciones especiales. La propuesta es creativa e innovadora dado que se promueve fuertemente la libertad del estudiante frente a la tarea de aprender, así como se propende al desarrollo de la persona, y se reformula el rol del docente. Ante la pregunta *¿Qué es aprender?* Carl Rogers (1983, p. 31) responde que “si el fin de la enseñanza es promover el aprendizaje, lo que hay que averiguar es qué queremos significar con eso” y más adelante agrega “voy a hablar de aprendizaje, de esa insaciable curiosidad [...]”. Rogers propone un método que impulsa al joven a entusiasmarse con conocer, lo impulsa a que se encuentre con esa pasión por conocer. Es un método con ausencia de consignas, por decirlo así, en donde el estudiante crea las propias y se guía por sí mismo según sus propios intereses tanto en la búsqueda como en la ejecución de su propio aprendizaje. El rol del docente es de facilitador, y de observador del proceso a la distancia, promoviendo más bien el accionar del estudiante. La propuesta de Rogers es revolucionaria pero requiere de algunas condiciones que en nuestros actuales ambientes educativos universitarios y no universitarios son muy difíciles de lograr, en especial debido a la cantidad de estudiantes por grupo, a las dificultades respecto del acceso a la información de todo tipo, no sólo la tecnología sino aquella que

implicaría el traslado físico a museos o lugares que proponga el estudiante. Por lo que la consideramos más bien como un norte a seguir, un ideal orientador. Rogers destaca que en el aprendizaje debe intervenir no sólo la mente, sino las emociones, las significaciones personales, la persona en su totalidad. Este modelo me resulta muy atractivo, aun cuando reconozco la dificultad en su aplicación.

Enumeradas hasta aquí las escuelas y grandes corrientes educativas paso a cuestiones más puntuales.

#### 1.1.4. La justificación de la didáctica y la teoría del aprendizaje. Camilloni.

Camilloni es sin duda un referente en el campo de la didáctica. Como bien señala en “Justificaciones de la didáctica” (2008, p 19): “La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, cultura y hombre que la sustentan”. Sin duda el contexto en que se produzca la relación enseñanza aprendizaje es determinará los criterios didácticos de las diversas disciplinas. En dicho artículo enumera ocho supuesto en donde explicita la importancia de la didáctica frente a las dificultades que se plantean respecto tanto de la formación, como de los límites que a veces presentan los estudiantes, resultando la didáctica una herramienta indispensable para superar esas dificultades que por lo tanto son solucionables. El primero de los ocho supuestos señala la cuestión de las diferentes formas de educación que van desde la persuasión al adoctrinamiento, por lo cual una didáctica puede sustentarse en teoría que van desde una extrema libertad a un casi adoctrinamiento, si hipotetizásemos que cualquiera es legítima no sería necesaria la didáctica. El segundo se refiere a las diferentes maneras de enseñar a lo largo de la historia que van desde el relato incluso memorizado, tal el caso de la *Ilíada* y *Odisea* del mundo griego, pasando por muchísimo métodos hasta llegar a nuestros días, pero si creyésemos que todas tienen el mismo valor y que son igual de eficaces la didáctica no sería necesaria. El tercero explicita que dado que los contenidos de la enseñanza provienen de campos disciplinarios diferentes, con diferentes métodos y objetos, podríamos pensar que la enseñanza debe transmitirlos con la misma lógica por lo cual la didáctica sería innecesaria. El cuarto se refiere a las decisiones de qué debe aprender una persona a lo largo de las diferentes edades de la vida, que además se ven influidos, por los marcos culturales, económicos políticos, etc., si pensásemos que las cuestiones curriculares básicas han sido resueltas y no necesitan revisión no sería necesaria la didáctica. El quinto se refiere a los estudiantes, creemos que la

democratización de los sistemas educativos incluye a todos y que con eso es suficiente, sin embargo son muchos los estudiantes que fracasan, por lo tanto debemos pensar que la didáctica nos ayudará a salvar esta cuestión. El sexto trata de los límites del aprendizaje y su dependencia en las aptitudes del estudiante, si creyésemos que el destino del estudiante está fatalmente determinado y el docente solo debe limitarse a diagnosticarlo, la didáctica no sería necesaria. El séptimo se refiere a las evaluaciones de los estudiantes reguladas y estandarizadas a nivel nacional, provincial y regional, personalmente creo que acá hay un problema serio, por lo que sin duda la didáctica es central. El octavo se refiere a pensar que enseñar es fácil y que se nace como profesor con talento o no, con intuición o no, si pensamos esto no se necesita la didáctica.

Al revisar este grupo de supuestos tan comunes en nuestro campo entendemos que la didáctica se presenta como central a la hora de pensar cómo enseñar y aprender.

Camilloni reitera y refuerza esta cuestión relativa al supuesto ocho en el artículo “Reflexiones para la didáctica de educación superior” (1995): “Así pues, la Didáctica del sentido común no es, simplemente, un enfoque didáctico entre otros. Es un esquema conceptual pre-científico que requiere ser reemplazado por una Teoría de la enseñanza con la indispensable capacidad de crítica de fundamentos y conclusiones”, así como la importancia de una didáctica especial para tratar el tema de la educación superior.

Del texto “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas” (2012) resaltamos la pregunta de partida: “¿qué se espera que hagan los alumnos durante el aprendizaje y después de que este haya concluido, aparentemente, de acuerdo con la programación formal de la enseñanza?”, pregunta que nos planteamos al iniciar un año lectivo. En este artículo menciona la postura de Dewey quien considera que la experiencia sirve de lazo de unión entre la naturaleza psicosocial del ser humano y su ambiente material; la experiencia es la que da sentido al entorno. Creo por mi propia experiencia que resulta de fundamental importancia tener en cuenta el mundo o marco de referencias del estudiante, para implementar nuestras propuestas didácticas. La observación: “El papel de la conciencia consiste, precisamente, en reconstruir la experiencia ante las condiciones cambiantes del ambiente y el sujeto”, pone énfasis en los cambios y por lo tanto en la temporalidad y las fluctuaciones que se producen en el proceso educativo así como en el fluir de las circunstancias. Me pareció clave la frase: “Aprender es llegar a ser miembro de una

“comunidad de aprendizaje” pues sin duda es dentro de la comunidad en donde se realizan tanto las acciones como las prácticas educativas, subrayando la idea de comunidad.

El séptimo supuesto, mencionado más arriba, trata la cuestión de la evaluación. Litwin aborda esta dificultad en *El oficio de enseñar* (2008). Equipara la actividad de evaluar a la de juzgar, si por juzgar entendemos “dar cuenta del valor de algo” y que “podemos reconocer que juzgamos nuestro entorno, nuestras necesidades y deseos de manera permanente” (2008, p. 165). Reconocer que la actividad de evaluación es compleja, pues “considerar solamente una única perspectiva de análisis nos remite al control y no a la evaluación”. Más adelante agrega que “[...] la evaluación debe ser multirreferencial, opuesta al control concebido como monorreferencial”. Aquí nuevamente el rol del docente es crucial. A la hora de evaluar debemos poder distinguir los aprendizajes adquiridos de los meramente almacenados, lo cual no es una tarea simple, y requiere de estrategias específicas. Para Litwin (2008, p.173) las buenas prácticas de evaluación requieren las siguientes características: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza sin desprenderse del tipo, ritmo y clima de la clase.

## 1.2. Herramientas del aprendizaje propios de la Filosofía según los filósofos

A lo largo de la cursada de las carreras como estudiante advertí la falta de ejercitación y teorización explícita de la metodología específica de la Filosofía que está implícita en la Filosofía como tal. Si bien hubo varias excepciones como algunos docentes que brindaron herramientas de estudio a todos los estudiantes tal el caso de Francisco Olivieri<sup>2</sup> con sus papeletas, u otros como Ricardo Maliandi<sup>3</sup> y Graciela Fernández<sup>4</sup> que las brindaban de forma específica a quienes se mostraban interesados en la confección de escritos de tipo académico, o a quienes cursaban el Taller de Tesis sobre el final de la carrera, no pude advertir una sistemática transmisión de ese conocimiento a lo largo de la carrera.

---

<sup>2</sup> Francisco José Olivieri, (1933-2004), docente titular de Historia de la Filosofía Antigua en UBA y UNMDP. Traductor del griego al español, de obras publicadas por Editorial Gredos en su colección de Filosofía Antigua.

<sup>3</sup> Ricardo Guillermo Maliandi, (1930-2015) docente titular de Ética y Metafísica en la UBA, UNMDP y UNSAM. Premio Konex, Premio Nacional de Filosofía.

<sup>4</sup> Graciela Fernández, docente titular en Historia de la Filosofía Moderna y Gnoseología en UNMDP, UBA y UNComa.

Lo mismo pude observar en las materias en las que trabajé como docente, salvo en algunas clases prácticas, en las clases teóricas no había transmisión explícita del uso de la metodología propia de la Filosofía.

Son numerosos los filósofos que se preocupan por el aspecto metodológico de la Filosofía y si bien de esa manera, a saber a través de la lectura de dichos autores puede accederse a ella, no lo percibí como algo explicitado en ningún momento en el transcurso de mí paso por la facultad. Creo que es porque se da por supuesto.

Sin embargo la metodología propia de la filosofía puede ser de gran utilidad no solo para la filosofía misma sino para otras ramas del conocimiento.

El primer filósofo que destaca esta cuestión es Platón.

#### 1.2.1. Platón y la dialéctica.

Para Platón la cuestión de la educación es central en su pensamiento. En *República*, en el libro III, pero fundamentalmente en los libros VI y VII, diseña un plan de estudios así como analiza las habilidades o capacidades o aptitudes del alma para conocer. En *Filebo*, profundiza las cuestiones de las habilidades de síntesis y análisis.

Platón señala en los primeros renglones de ese diálogo: “Desde el punto de vista del género, el conjunto es una unidad, [...]”, luego nos advierte que los elementos de esa unidad pueden variar e incluso ser opuestos unos a otros por lo cual más adelante agrega: “De modo que no te fíes de ese razonamiento que reduce a unidad todas las cosas absolutamente opuestas” (12 e -13 a). Platón trata de hacernos reflexionar respecto de las arbitrariedades en las que se puede incurrir en el caso de síntesis mal hechas o en el caso en que se pierda de vista el criterio de unidad bajo el cual se incluye a los elementos.

Luego agrega: “[...] sacude todo el discurso, unas veces globalizándolo y concentrando en un punto [síntesis], y otras veces, al contrario, desarrollándolo y separando las partes [análisis], lanzando a la aporía [problema sin solución] ante todo y sobre todo a él mismo y después a aquel con el que vaya topando [...]” (15 e). En este pasaje nos advierte que no hacer las síntesis y análisis de manera correcta conduce a problemas sin salida no solo al que lo enuncia sino a todos aquellos con lo que se encuentre.

De todo esto se deduce tanto la importancia de realizar síntesis y análisis así como facilidad con la cual podríamos incluir en síntesis y análisis errados y por lo tanto la dificultad que conlleva realizarlas correctamente.

Cuando se realizan síntesis bien puede esta realizarse de manera arbitraria, en donde ponemos todos los elementos de una clase juntos sin delimitarla correctamente o que nos lleva a relativizaciones o imprecisiones en el discurso posterior.

Respecto de *República* cabe remarcar las distinciones que realiza entre creencia o *doxa* y conocimiento o *episteme* siendo centrales la fundamentación y argumentación como diferencia entre ambas. En el campo de la *episteme* es central la formulación de hipótesis, si bien hay distinciones en ese campo respecto de cómo se toma la hipótesis y el objetivo final, es la formulación y deducción de las mismas el camino de la razón o *logos*. El campo de la *doxa* en cambio, consiste en tomar las cosas como se nos aparecen, sin cuestionamientos, por eso las capacidades del alma o del sujeto que se destacan en ella son la conjetura y la creencia. Ambas habilidades nos remiten a la no argumentación o fundamentación, podríamos decir que al estado en el que naturalmente estamos en la vida diaria, bien diferente de la disposición que requiere el sujeto en el campo del conocimiento. Del mismo modo, la diferencia en el campo del conocimiento entre de las ciencias y la filosofía, así como la importantísima crítica a las matemáticas, en la cual remarca que el matemático confunde los supuestos o hipótesis por principios y nunca intenta fundamentarlos, nos sugiere que en el ámbito de la *episteme* son necesarias diferentes habilidades del alma o del sujeto, según se trate de las ciencias o de la filosofía. Esta cuestión es central porque la conciencia del prejuicio o supuesto o hipótesis y saber distinguirlo de los principios nos permitirá una presentación adecuada en los temas académicos. La filosofía se destaca por al menos intentar tomar una actitud consciente respecto de los supuestos, así como el desarrollo de la habilidad de superar los prejuicios. ¿Qué significa esto? En el caso de las matemáticas por ejemplo, el matemático acciona con los números como ya dados sin cuestionarse respecto de su naturaleza. ¿Qué son los números? no es una pregunta propia del sujeto del campo de las matemáticas. Por lo cual los números son una hipótesis no justificada, ni argumentada, que se toma como un principio o peor aún que los toma el sujeto como si fuera del estado natural. El inconveniente surge al confundir hipótesis con principio. Sin embargo, si la pregunta por el número surge e intenta responderse, estaríamos como mínimo en el ámbito de la Filosofía de las matemáticas. En ese caso los números dejarían de ser un supuesto inconsciente por decirlo así, y pasarían a ser examinados por sí mismos.

Cabe subrayar que para Platón la matemática es esencial para la formación filosófica en especial debido a dos características: el uso de la abstracción y el uso de hipótesis.

Una mención especial cabe a Sócrates, que si bien es *ágrapho* nos es transmitido por Platón. Sócrates señala en *Menón* (85 d-86 b) la importancia de aprender. Caracteriza aprender como la acción de “recordar lo que ya se tiene”, o dicho de otra manera, la actividad de aprender la ejerce el estudiante sobre sí mismo, reflexivamente y es radicalmente opuesta a la tradicional idea de que el conocimiento se “introduce” en él desde afuera.

### 1.2.2. Descartes y el método.

En la primera parte del *Discurso del Método*, René Descartes señala cuatro de preceptos para la investigación y “una firme y constante resolución de no dejar ni una vez de observarlos”. Tres de ellos son de nuestro interés.

“El segundo, de dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas partes como se pudiera y como lo exigiera su mejor resolución” Es claro aquí que se refiere al análisis, dividir el problema en las partes más pequeñas que no pierda sentido el problema.

“El tercero, es conducir con orden mis pensamientos comenzando por los objetos más simples y fáciles de conocer para ascender poco a poco, como por grados hasta el conocimiento de los más compuestos; e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente unos a otros”. Acá damos cuenta del proceso de la síntesis en donde se procede desde o más simple a lo más complejo, o sea la suma de las partes simple según lo que tengan en común, si bien lo enuncia como “orden”.

“Y el último, de hacer en todo enumeraciones tan detalladas y revisiones tan generales que estuviese seguro de no omitir nada”. En este punto subraya la cuestión de revisar todo y no omitir nada o sea al realizar el análisis y la síntesis revisar para no cometer arbitrariedades en la síntesis u omisiones en el análisis.

En la tercera de las *Meditaciones Metafísicas*, después de establecer la regla general “que todas las cosas que concebimos muy clara y distintamente son verdaderas” en el §29, analiza el contenido de su pensamiento y los llama “ideas”, entre ellas distingue: “quiero, temo, afirmo o niego, [...] voluntades y afecciones y los otros juicios”. Esta clasificación la utilizará para designar cuáles pueden ser verdaderas o falsas, quedando como únicos candidatos los juicios, pues en ellos se enlazan los conceptos o ideas; para luego clasificar las ideas. En este

procedimiento advertimos el uso aplicado por el mismo Descartes de las habilidades de análisis, síntesis y clasificación.

### 1.2.3. Aristóteles y la lógica.

La obra de Aristóteles es un ejemplo de aplicación del análisis y síntesis así como del uso de la dialéctica aprendida en la Academia. Sin embargo, en ningún pasaje se refiere puntualmente a “análisis” y “síntesis” utilizando esas palabras, sino indirectamente. Tal es el caso en *Analíticos Posteriores*, especialmente I, 2 y II, 19. Aquí el “análisis” aparece como: descomponer el conocimiento científico en principios, ir de lo confuso a lo claro, pasar de lo particular a lo universal. Luego, Aristóteles describe el camino regresivo del conocimiento: partimos de lo dado por la experiencia y analizamos hasta llegar a los principios primeros. Esto es lo que después la tradición llamará análisis: resolver lo compuesto, buscar causas, identificar lo esencial.

En *Sobre el Alma* III, 8, hay una afirmación de muchísimo sentido común tal es: “[...] careciendo de sensación, no sería posible aprender ni comprender. De ahí también que cuando se contempla intelectualmente, se contempla a la vez y necesariamente alguna imagen: es que las imágenes son como sensaciones solo que sin materia.” Aquí Aristóteles describe el proceso de abstracción que conduce al conocimiento como tal, pero siempre partiendo de la experiencia, y teniendo en cuenta la sensación que para él es lo que está al alcance de todos los humanos y lo que lo lleva a comenzar la *Metafísica* con la celeberrima frase “Todos los hombres desean por naturaleza, saber” (*Met.*, I, 1, 980-25). Esta reflexión nos muestra nuevamente que uno de los intereses centrales de la Filosofía es el conocimiento y en consecuencia la educación.

### 1.2.4. Kant y el análisis.

Prácticamente toda la *Crítica de la Razón Pura* puede servirnos para ilustrar la importancia de análisis, síntesis y clasificación, pues es un modelo prodigioso de la aplicación de estas habilidades. Como no tendría sentido abordar semejante tarea acá, me limitaré a transcribir unos breves pasajes en los que hace referencia al estudio de la filosofía, en la Doctrina Trascendental del método, capítulo III, La Arquitectónica de la Razón Pura. En B865 dice: “Todo conocimiento racional lo es o bien por conceptos, o bien por construcción de conceptos”. Esta reflexión nos remite nuevamente a Descartes y nos ayuda a entender por qué

incluye este tema en la tercera meditación. El concepto es una construcción mental, noción abstracta o unidad de conocimiento que representa una idea general, categoría o clase de objetos, permitiendo organizar, clasificar y comprender la información. Podemos decir que la imagen que se refleja en mi mente es lo que llamamos representación o idea o concepto. Como dice la definición su característica es la unidad, pero también la generalidad. Sin conceptos no puedo realizar ninguna reflexión racional. El error de la argumentación depende muchas veces del error en la definición del concepto. De ahí la importancia que tiene la definición para Sócrates y Platón. Recuerdo por ejemplo, algunas conversaciones informales o discusiones, que en realidad parten de una diferente concepción del mismo concepto, y que esto se advierte habiendo transcurrido unos minutos de la misma. Algo que no puede ocurrir en el ámbito académico, pues resultaría bastante grave y por decirlo así, desprolijo.

“Solo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos.”

Más adelante en el capítulo IV Historia de la Razón Pura comenta: “Para que algo pueda recibir el nombre de método tiene que ser un procedimiento de acuerdo con principios”

Entonces la razón necesita, para filosofar, conceptos y principios que deben ser examinados en sus fuentes que deben estar organizados según un método.

#### 1.2.5. Voces contemporáneas.

Podemos de este modo referirnos a múltiples filósofos que se ocupan de la cuestión de la educación y de la metodología de la filosofía. Algunos se ocupan abiertamente, otros lo aplican en sus propias obras. Otro ejemplo de lo que menciono es un texto famosísimo de Heidegger (1984) que podemos encontrar en *Holzwege* o *Caminos del Bosque* que consiste en una recopilación de artículos de diversas épocas de su producción. Este texto se denomina “La época de la imagen del mundo” (1938) cuya estructura es la perfección del diseño de un ensayo académico.

Heidegger (1952, p75) en *¿Qué significa pensar?*, señala que enseñar es más difícil aún que aprender, no porque el maestro deba tener más información que el estudiante, sino porque el enseñar exige permitir que se aprenda. El maestro tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro debe poder ser enseñado más que sus estudiantes. Esta propuesta, nos hace poner el foco en el docente, pero desde el punto de vista del estar abierto al proceso de

enseñanza-aprendizaje, desde otro lugar, así como de su doble rol como maestro y estudiante en la misma acción. Creemos que esto está en línea con la propuesta de Rogers pues exige del docente un rol no tradicional. Un rol reflexivo respecto de su propia actividad.

Kemmis (1988), se refiere a la importancia del razonamiento dialéctico, en el capítulo III de su libro: *El Curriculum, Más allá de la Teoría de la reproducción*, como superador del razonamiento práctico y técnico. Kemmis cita a filósofos como Habermas (1974) quien utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articulará las relaciones entre teoría y práctica. Luego cita puntualmente a Findlay (1963), filósofo e historiador, que destaca el método dialéctico como superador porque implica una observación de orden superior sobre un conocimiento adquirido. La dialéctica opera primero sobre un grupo de conocimientos básicos aceptando sus supuestos llevándolos al límite, para luego superarlos. Bertrand Russel (1961) considera que la dialéctica es útil para algunas cuestiones y otras no.

Desde la filosofía de género, las profundas reflexiones de Rosi Braidotti (2019 y 2013) analizando el rol de las tecnologías y la importancia de una mirada sobre la realidad en relación con ella, no sólo desde lo intelectual sino desde lo afectivo (2019,11), suman una cuestión más a tener en cuenta respecto del método.

### 1.3. El rol docente. Pasión y Labor.

Camilloni (1995) afirma que: “El sujeto del discurso es el docente. Este sujeto no es empírico pero tampoco universal y abstracto. Es un sujeto concreto”. El docente es entonces nuestro sujeto, pero no un sujeto cualquiera sino inscripto en la circunstancia de lo individual y singular, situación en la que se encuentra cada docente, a cada momento y ante los estudiantes, al tomar decisiones pedagógicas y didácticas.

La autora aplica además, al concepto de trabajo docente, las ideas de Hannah Arendt (1996) que corresponden al capítulo sobre la “Labor” del texto *La condición humana*, en donde Arendt profundiza y subraya las diferencias entre labor y trabajo. La labor, para Arendt, trata de las tareas diarias e imprescindibles para la vida pero sin duración en el tiempo, aquellas tareas que deben ser reiteradas cada día, las relacionadas con el *oikos*. El trabajo, en cambio, tiene como resultado un objeto que dura en el tiempo y por lo tanto, el mercado le asigna un

valor económico. Camilloni establece una relación entre labor y la labor educativa, pues infiere la similitud en algunas de sus características.

En el artículo de Flores, Yedaide y Porta (2012) sobre los grandes docentes surge la pregunta: “¿Cómo se manifiesta la pasión por la enseñanza en los grandes maestros, y qué reflexiones podemos despertar a partir de estos hallazgos?”. Ellos exploran tanto desde lo filosófico, como desde lo metodológico y didáctico el rol del docente. Señalan, mencionado a Saranson (2002), aunque dejando explicitada alguna objeción respecto de la metáfora del docente como actor, la importancia de la intimidad entre la persona y su arte, la aguda sensibilidad que exhiben los grandes maestros, el compromiso con la posibilidad de conmover al otro. Sin duda los grandes docentes llegan a ser recordados por su compromiso, pero indudablemente por la conexión que establecen con sus estudiantes.

Considero que es esencial para el docente la formación teórica tanto en metodología como en didáctica pero además es deseable que el docente esté abierto a la experiencia en el aula, como dice Eisner (2002): “los docentes tienen un conocimiento “tácito” de la enseñanza, además de teórico, relacionado con sus propias prácticas, que es personal, intuitivo, de carácter experiencial, porque suele adquirirse en el contexto de la acción, y es de forma cualitativa”, coincidiendo con el artículo de Flores, Yedaide y Porta.

Por otra parte, Litwin en el capítulo referido al proceso del conocimiento (2008, p.90) remarca el rol del docente pues es el responsable del diseño del currículo. Por ello su primera tarea es relevar los temas importantes del mismo, para seleccionar que ideas significativas se pretende enseñar con ello. Se trata luego de expandir los temas relacionándolos con los debates diarios para luego construir el problema para la enseñanza. Luego de diseñar el problema deberán analizar cuáles son los contenidos para abordar su tratamiento, y cuáles son los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes, las fuentes, entrevistas, etc.

De todo lo dicho hasta aquí, quisiera subrayar lo mencionado por Camilloni respecto de que en la experiencia de la docencia es medular considerar la singularidad e individualidad y que no podemos considerarla una experiencia universal. El tema de la labor mencionado más arriba, implica esta individualidad y esta *praxis* de lo diario. Por ello, considero que una virtud importante para el éxito de una clase, dando por descontado el conocimiento por parte del docente de todas las técnicas educativas y del tema en sí mismo, es su habilidad para captar las señales que recibe de su grupo, la flexibilidad para cambiar estrategias, así como la destreza

para promover el diálogo con los estudiantes, para comprender sus intereses e inquietudes. El docente debe ser capaz de permitir y promover el cuestionamiento y las opiniones disímiles, siempre en el marco de la fundamentación y argumentación, generando un clima en donde no se censure el pensar. El docente debería disfrutar de su trabajo y permanecer abierto a los cambios. Debe tener conciencia de la importancia que en esta actividad tiene lo vincular. Debe recordar siempre que es un proceso de interrelación, intersubjetivo, libre y plural.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA

En este capítulo explicitaremos las estrategias metodológicas que utilizaremos para diseñar la presente propuesta de Trabajo Integrador Final. Luego del análisis y diagnóstico, consideramos que el enfoque más adecuado será un enfoque de carácter cualitativo. La elección de la investigación cualitativa, la fundamentamos en que la finalidad de nuestro análisis es la comprensión de las personas situadas en su propio contexto, teniendo en cuenta sus propias voces; pretendemos “investigar la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos” (Shulman, 1989: 9).

La metodología cualitativa supone un elemento interpretativo que la constituye como tal. Denzin y Lincoln afirman que: “la investigación cualitativa convierte al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos para el entrevistador. Es así que la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (2008: 311). Se trata de interpretar a los objetos de estudios, -que a su vez son sujetos, pensantes, reflexivos- en sus escenarios naturales, en su actitud natural, esto es, interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005).

La presente investigación pretende realizar un abordaje interpretativo, que busca construir elementos teóricos a partir del análisis de diversas situaciones concretas, que se presentan como complejas (Sanjurjo, 2002). El abordaje no se realiza desde fuera, pretendiendo ser objetivos o neutrales desde el punto de vista valorativo, pues el sujeto de la investigación y el objeto de la investigación se interrelacionan y retroalimentan, produciendo un diálogo recurrente, a decir de Anthony Giddens una *doble hermenéutica* (Giddens, 2006, 2007).

Sautu se refiere a esto como una “investigación micro social interpretativa” (Sautu et al., 2005: 59) dado que buscaremos interpretar a las personas en sus situaciones concretas, en sus acciones, y en sus roles en tanto que miembros de una comunidad educativa y, por supuesto, la interpretación que de ellos mismos y los otros con los cuales conviven, de sus situaciones y experiencias, hacen en tanto protagonistas de las mismas. Por lo tanto, en tanto que sujetos de investigación, reconocemos la imposibilidad de operar por completo fuera del mundo social que interpretamos. Toda interpretación se hace a partir de cierta mirada respecto de la cuestión o cierto paradigma o marco epistémico. En la investigación, se ponen en juego los sentidos dados por los protagonistas, así como los del propio investigador, ambos intervienen

en la investigación científica. En términos ontológicos, respecto del objeto-sujeto de estudio, la diferencia reside en el interés de tratar de comprender los fenómenos que abordamos (Habermas, 1989). Por todo lo dicho es necesario reconocer explícitamente la imposibilidad de una investigación aséptica. Es central dar cuenta la función en la cual está implicado el propio investigador y tratar de comprenderla. La contaminación mutua entre investigador y realidad a investigar es indispensable, indiscutible y resulta fundamental tener en cuenta para lograr comprenderla (Sanjurjo, 2002).

Nos interesa también marcar, que nuestra investigación asume el carácter no esencialista de la enseñanza (Mc Ewan, 2005), puesto que ella misma tiene un carácter inherentemente histórico que se hace explícito en la narrativa de los protagonistas respecto de sus propias experiencias. Según Elliot Eisner (2002), los docentes tienen, además de su conocimiento teórico, un conocimiento “tácito” de la enseñanza, de sus prácticas y sus propias experiencias, que se pone de manifiesto, se muestra en la narración de su propia experiencia. Pues, la narración implica una reconstrucción en la temporalidad, que no es mera enumeración de datos, sino articulación de sentidos (Ricoeur, 1995). Nuestra investigación, de carácter cualitativo, centrada en la experiencia de sus protagonistas nos permitirá abordar el propósito general: comprender cómo los profesores, egresados del profesorado, transmiten su saber profesional, cuáles son sus reflexiones al respecto, cuáles consideran fortalezas y/o debilidades de dicha transmisión, en relación con la práctica profesional docente específica: la enseñanza de la filosofía poniendo el énfasis fundamentalmente en el método.

## 2.1. Herramientas para la investigación

La investigación cualitativa presenta como particularidad la diversidad de estrategias para su abordaje.

Según los objetivos planteados en el proyecto de nuestra investigación, una de las metodologías que necesitaremos será el análisis comparativo (Sartori, 1994). Este método de investigación, se caracteriza por la recolección y el análisis de información que consiste en la comparación de dos o más procesos, documentos, conjuntos de datos u otros objetos. En nuestro caso el análisis comparativo se realizará sobre documentos, a saber: los Planes de Trabajo Docente (PTD) de los Talleres de Aprendizaje Científico Académico (TACA) diseñados para Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas, el Proyecto de investigación “Unidad Cero” diseñado por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Salud

y Trabajo Social para la carrera de Trabajo Social, surgido del diagnóstico de los docentes de primer año. Por ello tendré en cuenta también el PTD de Filosofía Social de la carrera de Trabajo Social, dado que me desempeñé allí como titular desde 2009. El criterio analítico tendrá en cuenta la metodología apropiada para el estudio específico de la filosofía, por lo que se buscará analizar las similitudes y diferencias, las fortalezas o limitaciones en lo atinente al estudio de la misma.

De los cuatro tipos de análisis comparativo (Tilly, 1991) el nuestro será de tipo individualizador, pues contrastaremos un pequeño número de casos para captar las peculiaridades de cada uno.

Otra de las metodologías a utilizar será la encuesta *online*, que será realizada a estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Filosofía, estrictamente. Dado el interés que suscitó la encuesta cubrí un rango temporal mayor al propuesto inicialmente en mi proyecto para el trabajo final integrador, -contemplaba solo los últimos dos años-, mediante una encuesta por formularios de Google, enviada por email, al banco de correos electrónicos que recibí a lo largo de mi actividad docente en diversas materias. El método de la encuesta permite obtener determinados datos de interés mediante la consulta o el interrogatorio, por ejemplo, las opiniones de los graduados acerca de determinados temas (Sautu et al., 2005). Datos que se brindan al investigador directamente. En este sentido, la encuesta puede ser entendida como un dispositivo de reporte personal (Yuni y Urbano, 2006).

Las encuestas son de carácter semi estructurado y anónimas, que tienen como fin la identificación de lo que consideran los estudiantes como fortalezas y debilidades en su experiencia en lo que respecta al proceso de aprendizaje de la filosofía y la justificación de sus pareceres por medio de frases breves.

## 2.2. Relación entre teoría y praxis.

El enfoque cualitativo–interpretativo exige una concepción no binaria de la relación entre teoría y praxis. Tal como nos ayudaron a reflexionar las filosofías feministas, a partir de la propuesta según la cual el binarismo es un prejuicio a superar no solo en las cuestiones de género sino en muchas de las investigaciones en el campo de las humanidades y ciencias sociales consideramos que la teoría no puede ser pensada como un conjunto de categorías cerradas que se aplican mecánicamente sobre los datos. La relación entre teoría y praxis en el

campo de la educación es sin duda un binomio inseparable. Se entiende el proceso de investigación como un movimiento en el que los marcos conceptuales orientan la lectura del material empírico y, a su vez, son interpelados y reconfigurados por este último (Carr y Kemmis, 1988; Litwin, 2008).

La teoría, entonces, no cumple una función meramente explicativa o predictiva, sino fundamentalmente heurística y comprensiva. Los conceptos operan como herramientas de orientación, que permiten advertir dimensiones significativas de la realidad estudiada sin clausurar su sentido. Sautu et al. (2005) los llama conceptos sensibilizadores. En el campo de la investigación educativa, y en el análisis de la enseñanza, esta concepción resulta central, en tanto los fenómenos pedagógicos se presentan como procesos complejos, situados e históricamente configurados.

El conocimiento producido en este tipo de investigaciones por lo tanto no es acumulativo ni generalizable en términos fuertes, sino contextual y transferible, en la medida en que ofrece comprensiones profundas que pueden iluminar situaciones análogas (Sanjurjo, 2002). En este sentido, el valor del conocimiento generado reside en su capacidad para enriquecer la reflexión pedagógica y orientar decisiones de intervención fundamentadas.

### 2.3. Concepción no esencialista de la enseñanza

Las decisiones metodológicas de esta investigación tienen en cuenta también la concepción no esencialista de la enseñanza. Siguiendo a McEwan (2005) y a Eisner (2002), no existe una naturaleza fija e inmutable de la docencia, sino prácticas históricas, situadas y atravesadas por significaciones sociales, institucionales y biográficas.

La concepción no esencialista resulta especialmente relevante para el análisis de la enseñanza de la filosofía y su método, dado que se trata de una práctica que se encuentra intrínsecamente vinculada a concepciones filosóficas acerca del saber, del sujeto y del conocimiento. Las formas de enseñar filosofía no pueden dissociarse de las representaciones que los docentes construyen sobre la disciplina, sobre los estudiantes y sobre su propio rol profesional. Por ello, el abordaje metodológico privilegia la recuperación de las voces de los actores, entendidas no como meras opiniones individuales, sino como expresiones de saberes profesionales construidos en la experiencia.

Las narraciones y valoraciones de graduados y estudiantes permiten acceder a un conocimiento práctico y tácito que no siempre se encuentra explicitado en los documentos curriculares, pero que resulta fundamental para comprender los modos efectivos en que se aborda la formación en filosofía (Eisner, 2002; Litwin, 2008).

#### 2.4. Relación investigación e intervención.

Nuestra concepción de la investigación educativa está estrechamente articulada con la intervención pedagógica. Consideramos, tal como lo sostienen Carr y Kemmis (1988), que en el campo de la educación no es posible pensar la producción de conocimiento de manera escindida de la transformación reflexiva de las prácticas.

Por ello, la investigación desarrollada no se limita a describir o interpretar una situación existente, sino que se orienta a producir insumos teóricos y prácticos que fundamenten una propuesta concreta de intervención: el taller de acompañamiento a la vida universitaria destinado a estudiantes de los primeros años de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía.

La metodología que proponemos vincula comprensión e intervención, evitando tanto el tecnicismo como el academicismo desvinculado de la práctica.

#### 2.5. Objetivos de la investigación

El objetivo general de nuestra investigación puede formularse entonces como: Diseñar una propuesta de intervención pedagógica para un Taller de Acompañamiento a la vida universitaria así como para los aspectos metodológicos específicos, necesarios para el estudio de la Filosofía como la lectura, y escritura de la Filosofía para las carreras de Profesorado y Licenciatura de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los objetivos específicos serán: Explorar las propuestas pedagógicas y didácticas de los Talleres Acompañamiento Científicos y Académicos de las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas recuperando posibles insumos para el diseño de la propuesta en Filosofía. Describir, partiendo de las voces de los estudiantes en filosofía, en los primeros años de la carrera, mediante encuesta, sobre su experiencia en el inicio de la vida universitaria

y su trayectoria. Cartografiar, a partir de las voces de los estudiantes en filosofía en diferentes años, mediante entrevistas y/o encuestas, su experiencia respecto del estudio y la producción de filosofía, los alcances y limitaciones de la misma.

Todo lo dicho hasta acá se realizará en vista a finalmente proponer un diseño de un taller de acompañamiento a la vida universitaria destinado a estudiantes de los primeros años de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS COMPARATIVO de DIVERSAS PROPUESTAS en UNMDP

#### 3.1. Punto de partida: Diagnóstico, supuestos y tecnología.

Mi interés por mi tema de investigación se dispara a partir de la siguiente pregunta: ¿Podemos mejorar las condiciones pedagógicas de ingreso de los estudiantes de filosofía para su inserción exitosa en la vida de universitaria? Esta pregunta y la posible respuesta se fundamentan en la observación de treinta años de vida universitaria, tanto en el rol de estudiante como en el de docente. Los estudiantes de Filosofía se enfrentan a la dificultad que ofrecen la complejidad de los textos filosóficos, la ardua y amplia cantidad de lectura y la redacción de textos académicos. Como dije en la introducción, no reciben ayuda de manera explícita y sistemática.

Obviamente esta preocupación también se da en los diversos campos del saber, aunque en Filosofía se da de manera excepcional. A esto se suma otra dificultad: surgida a partir de la injerencia del mundo tecnológico en el que vivimos, que se produce una fuerte brecha entre la vida de la academia y la vida natural de los estudiantes, en especial de los muy jóvenes.

Por otra parte pude observar en mí, una serie de supuestos que debo tener en cuenta antes de internarme en el análisis de la cuestión.

El primero es que considero que la educación es de carácter intelectual, en especial la propia de la Filosofía; el segundo es que los estudiantes no reciben ningún tipo de información o entrenamiento en el secundario respecto de Filosofía, ni respecto de la redacción de ensayos, y muy escasa en técnicas de estudio; el tercero, que cada año cae la formación que traen los ingresantes un poco más que el anterior; el cuarto, que valoro la formación cultural de carácter enciclopédico; el quinto y último, que toda la responsabilidad es del docente. Creo que estos son mis supuestos, aunque siempre resulta difícil auto examinarse. Considero que tenerlos en cuenta facilitará mi mirada para ayudar a los estudiantes noveles en el recorrido por el aprendizaje de la Filosofía.

Asimismo es necesario tener en cuenta el mundo tecnológico en el que vivimos hoy. Escuché una entrevista a Rebeca Hwang<sup>5</sup> especialista en IA, que disparó en mí una serie de inquietudes relativas a cómo educamos y cómo estamos preparando a nuestros estudiantes para el futuro que como suelen decir “está ya entre nosotros” con las herramientas técnicas, humanas que contamos, además de nuestra propia formación y prejuicios. La lectura de Rosi Braidotti y Donna Haraway me resultó iluminadora a este respecto.

Haraway (1991, p 10) plantea al *cyborg* como un “híbrido entre máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción” este *cyborg* es “materia de ficción y experiencia viva” y agrega más adelante que “ciencia ficción y realidad social son ilusión óptica”.

Todo esto me hizo pensar sobre la tecnología y la técnica que no tienen en el claustro. La tecnología entró en el aula con los teléfonos inteligentes mucho antes que la universidad tuviera una señal de internet que nos permitiese incluir en nuestras clases videos o sitios *online* para ilustrar algunas cuestiones. Los estudiantes de hoy no ven películas, no ven televisión, ven *reels* de Instagram o Tic-Toc, o videos de YouTube. Si necesitan información acuden a la red. No buscan el email del departamento de alumnos en la página de la Universidad, sino que la piden a un compañero del grupo de WhatsApp.

Al respecto, Braidotti (2019, p 9) señala que “Detrás del hecho de tener que demostrar nuestra propia humanidad se encuentra la asunción de la cultura algorítmica de las redes computacionales como punto de referencia central...y no lo humano” en referencia al hecho de validar nuestra humanidad para acceder a ciertos sitios confirmando que no somos robots. En la Introducción de otro de sus libros, Braidotti (2013, p 11) piensa que entendemos humano como “el *sujeto* cartesiano del *cogito*, la kantiana *comunidad de seres racionales*, o en términos sociológicos, el *sujeto-ciudadano*, titular de derechos, propietario”. ¿Somos humanos entonces?

¿Están exentos nuestros estudiantes de esta problemática o están atravesados por ella? ¿Es importante aún la adquisición de habilidades como análisis, síntesis, clasificación, para el estudio de la Filosofía? ¿Es relevante la trasmisión de cultura “humana” o ya es innecesario?

Otros factores, como por ejemplo, la mirada binaria muy propia de la razón moderna nos lleva a reflexionar sobre otra cuestión a saber la importancia o no, de la cuestión del género en el

---

<sup>5</sup> Nacida en Seúl, Corea, creció en Argentina. Estudió en el colegio secundario en el Nacional Buenos Aires, en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y Stanford, se especializa en Inteligencia Artificial, el reportaje se realizó en 2023 en el programa periodístico que presenta Carlos Pagni, en el canal LN+, llamado “Odisea Argentina” <https://youtu.be/k8c-zRcYUsA?si=N1uhpL3V14BZQDr6>

claustró. Nos enseñaron que la ciencia y la razón son neutras a este respecto. ¿Es eso verdad? o ¿Lo racional es masculino y lo emocional femenino? ¿Debemos dirigir una acción pedagógica diferente según el género del estudiantado? ¿Tiene sentido esta cuestión en el mundo de las máquinas y las IA? Algunas reflexiones al respecto encontramos en Butler (1990) y en Grosz (1993).

Sin duda es un mundo en cambio, y es posible que este cambio sea radical. La educación tiene un rol central en el mundo humano, este rol debe ser revisado.

### 3.2. Análisis de las propuestas

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí y con esta idea orientativa, mi tutor Jonathan Aguirre me sugiere aborde algunas propuestas que las diferentes carreras de la UNMDP proponen para solucionar las dificultades que agobian a los estudiantes ingresantes.

Comienzo a analizar los PTD de los Talleres de Aprendizaje Científico Académico comúnmente llamados TACA, correspondientes a las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas.

Los TACA se diseñaron en vistas a esta necesidad que muchos docentes evidenciamos en el aula. En ambos PTD esto se advierte inmediatamente de manera indirecta, o sea a través de la lectura del contenido.

Ambos PTD de TACA proponen técnicas relativas a la preparación para el trabajo académico, así como para el trabajo intelectual.

Ambos PTD destinan también un primer *eje* u *horizonte* que explica el funcionamiento de la organización universitaria, la estructura, los derechos, el gobierno, el financiamiento, historia de la universidad, etc.

#### 3.2.1. Ciencias Políticas:

El PTD del TACA de Ciencias Políticas, se organiza alrededor de tres *ejes*. El primero, el que ya mencionamos. Un segundo eje se refiere a Metodología y Epistemología y el tercero es específico para Ciencias Políticas.

Mi interés se centró en el segundo eje. Este plantea la cuestión desde un punto de vista teórico, si bien en la fundamentación aclara que la modalidad es de Taller.

En la enunciación del eje manifiestan que:

“En este eje realizaremos una primera aproximación a las diversas corrientes epistemológicas de las que se ha nutrido la investigación en Ciencias Sociales. Entendiendo a la reflexión epistemológica como aquella destinada a indagar las condiciones de producción y las reglas de validación de un tipo específico de conocimiento: el de las Ciencias Sociales”.

Advertimos cómo la indagación tendrá como objetivo el campo de las Ciencias Sociales que desde el punto de vista de la metodología presenta diferencias con la Filosofía. Quiero decir que las Ciencias Sociales tienen un objeto y un método que tiene características que difieren de las filosóficas por su indiscutible relación con la *praxis*.

Más allá de la mirada teórica diversa, agrega dos cuestiones muy interesantes para mi propuesta. Explican las normas APA e incluyen Software para la gestión de la bibliografía, la creación de cuentas, la exportación de referencias desde la web, la organización en carpetas para esas referencias, software Zotero 0.5. Pero además incluyen explicaciones y ejercitación en el uso de IA de carácter obligatorio, y aplicación de IA para el trabajo académico.

Este PTD tiene muy en cuenta el aspecto práctico del estudio y muy brillantemente incorpora el uso de la tecnología.

Por otra parte este PTD hay una interesante “Fundamentación” que ratifica el diagnóstico que mencionamos más arriba y dice:

“El ingreso a la vida universitaria presupone un conocimiento acerca de su funcionamiento institucional, así como una base de conocimientos previos que permiten acceder al nivel superior de educación. Sin embargo en la práctica estos conocimientos no siempre se encuentran incorporados, o los estudiantes los poseen en niveles muy diferentes. Esta situación de desigualdad provoca, junto a otros factores, deserción estudiantil o en mejores casos una gran dificultad de adaptación en los primeros años de carrera”.

Todo el PTD se desarrolla en el transcurso de un cuatrimestre. Las actividades semanales están descriptas en un cronograma detallado y extensivo.

### 3.2.2. Ciencias de la Educación

El PTD del TACA de Ciencias de la Educación plantea la organización en tres *horizontes*. El primero, como mencionamos arriba se refiere a la organización de la universidad. El segundo se refiere a Didáctica y Teorías de la Educación. El tercero es el que corresponde a lo que nos interesa en esta propuesta. En primer lugar se denomina Horizonte transversal: “producir conocimiento para integrar saberes” La idea de transversalidad es de gran interés para mí porque asumo que la ejercitación que propone retoma lo aprendido en las otras unidades. Además del ejercicio de la práctica académica también tiene en cuenta el aspecto tecnológico respecto de la exploración y selección de las fuentes y propone un espacio de acompañamiento en el aula virtual.

Las actividades se desarrollan en un cuatrimestre, someramente indicadas. En la “Justificación” hace referencia a la importancia del docente como agente social y líder en procesos de intervención. También subraya la importancia de la interdisciplinariedad. Aclara que la noción de “viaje” es lo que orienta la propuesta.

### 3.2.2. Trabajo Social

En la carrera de Licenciatura de Trabajo Social, se incorporó una idea similar a la de los TACA que se denomina “Unidad 0”. La misma surge y se enmarca a partir de un Proyecto de Investigación autofinanciado. Debido a mi relación con la carrera, pues soy titular de la materia Filosofía Social, estoy en conocimiento del proceso que derivó en este proyecto. El mismo tiene como origen lo que ya mencionamos más arriba: la dificultad que se les plantea a los estudiantes en el inicio de su vida universitaria, como bien lo señala el resumen del mismo:

“El presente proyecto se enmarca en un proceso de intervención sobre el trabajo de acceso a las competencias de lectura y escritura académicas en los primeros años de las tres carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP, iniciado en 2022 como parte del Programa de Acceso y Permanencia, dependiente de su Secretaría Académica”

El resumen también indica que la inquietud partió de los docentes de primer año de las tres carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

El diagnóstico es el mismo en los PTD de los TACA de Ciencias Políticas y Ciencias de la Educación y del Proyecto de Investigación de FCSyTS. Veremos en el próximo capítulo qué opinan los estudiantes.

## CAPITULO IV: OPINIONES de los ESTUDIANTES de FILOSOFÍA

En este capítulo, analizaré las opiniones de estudiantes de la Carrera de Filosofía, específicamente.

La muestra la realicé a través de la confección de un cuestionario que envié por email a estudiantes de múltiples materias en las que me he desempeñado a lo largo de los años. Dada las características de la carrera, muchos estudiantes son de diferentes edades y de diferentes profesiones. Algunos transcurren mucho tiempo en la carrera debido a que trabajan. Pocos son egresados del secundario que inmediatamente ingresan a la carrera.

La encuesta es anónima por lo que borré la columna de emails y edades.

Recibí respuestas solo de 18 estudiantes.

### 4 1. Cuestionario:

#### 4.1.1.

<b>1. Con la experiencia de hoy. ¿Qué herramientas intelectuales consideras que te faltaron al empezar la carrera?</b>
Lenguas modernas, habilidades lógico-matemáticas, instancias de discusión
Herramientas de síntesis y de escritura.
Compresión de texto, mecanismos de resúmenes o metodología de estudios
Más didáctica
Conocimientos básicos respecto de cada uno de los marcos teóricos, o contextualizaciones históricas. Y por otra parte herramientas que me ayudaran al momento de estudiar o analizar los textos que no siempre son sencillos en esta carrera.
Es muy pronto para decir
Se debería aprovechar más las charlas de pre ingreso q vas una semana a escuchar pero de cosas en gral o género. Pero es un buen momento para q te enseñen hacer monografías y como redactar los tp
Considero que me faltó cierto orden al momento de elegir y cursar las materias
Más lectura

Principalmente tuve que reponer por mi cuenta conocimientos de gramática y retórica para producir buenos textos, estrategias para generarme disciplina a la hora de estudiar y reglas mnemotécnicas.
Sobre todo herramientas de lectura y sintetizado
La adaptación a una carrera universitaria después de tanto haber terminado el secundario
Me hubiera gustado ver teoría de la argumentación o trabajar más sobre los argumentos lógicos y retóricos que se usan en Filosofía
Metodología para el estudio propiamente específico de la filosofía.
Creo que al comenzar la carrera me faltaba la gestión del tiempo, habilidades de comunicación efectiva y la capacidad de aprender de manera autónoma.
Ayudantías, talleres de escritura
Creo que las herramientas recibidas fueron buenas para ayudarme a lograr los objetivos y desafíos q me planteo y plantea esta carrera
El volver a encontrarme con la lectura

Este primer grupo de respuestas evidencian lo esperado. La dificultad de los textos filosóficos, hacen necesario herramientas metodológicas que permitan organizarse. La necesidad de expresión de lo estudiado y aprendido requiere del análisis, síntesis y habilidades argumentativas que no se enseñan en la carrera. Algunos evidencian problemas de organización respecto de la gestión del tiempo, pues el tiempo necesario para de lectura es colosal. Por otra parte, debido a la oferta de materias, algunos cursan materias de manera desordenada, no como lo propone el plan de estudios y no reciben el asesoramiento adecuado para cursar de modo gradual, simplemente se les permite anotarse de cualquier manera.

#### 4.1.2.

<b>2. ¿Te resultó fácil redactar monografías o ensayos? ¿Por qué?</b>
Sí, porque son poco exigentes
No. Escasa formación en producción escrita en todos los géneros literarios.
No, ya que no recordaba las pautas a seguir en ese momento
Si porque me fue de gran ayuda
No, me faltaban muchas herramientas de redacción.

Si gracias a la estrategia de ensayos de la profesora Sal
Al principio no. xq no sabía cómo hacerlos
Si, la posibilidad de escribir con cierta libertad sobre temas seleccionados me incentiva a hacerlo, además de tener en cuenta que desde la adolescencia leo ensayos
No, por falta de experiencia
No fue del todo fácil entender las diferencias entre una monografía, un ensayo o un trabajo para presentar en ponencia/artículo. Son estilos de escritura y normas que se deben seguir completamente distintas.
No estaba acostumbrado a formatos y normas estrictas
Depende el contenido.
Sí, por estar acostumbrada a leer y escribir mucho.
Tuve que aprender a redactar mucho en sentido académico. Ser claro en las ideas, como así también argumentar en sentido claro y sólido.
Inicialmente no, creo que especialmente al principio de la carrera era más difícil ya que no contaba aun con las herramientas y experiencia para hacerlo
No. Porque desconocía como hacer un ensayo.
Me costó un poco al principio, luego con la ayuda de las herramientas presentadas por los docentes pude redactarlos
No sé, si la respuesta es fácil, porque lo difícil es sacarle la parte subjetiva para tener una respuesta más adecuada.

Este segundo grupo de respuestas en su mayoría manifiestan dificultad a la hora de redactar monografías y ensayos. Si bien hay algunas respuestas llamativas, como la relativa a la falta de exigencia. Mi intención al agregar “¿por qué?” fue que se pudieran explayar en la respuesta. Sin embargo considero que en su mayoría siguen coincidiendo el diagnóstico inicial.

#### 4.1.3

<b>3. ¿Te resultó fácil la comprensión de los textos? ¿Por qué?</b>
Sí, porque me los tomé en serio y les dediqué su tiempo.
No tanto, en su mayoría requieren conocimientos previos en lingüística, historia, política y (en menor grado) geografía.

No, ya que en el secundario no se practica ni el mismo léxico ni la misma cantidad de textos
Si
No, porque hay textos a los que cuesta encontrarles la idea fundamental.
Sí, pero siempre sacándome dudas con la docente
No. Cada profesor quiere que uno entienda el tema a gusto de él. Quizás sería más fácil desde una mirada más neutral
Si, por lo general si, tal vez por la relectura y la atención en las clases correspondientes
Si, dedicar mi tiempo a la lectura
La comprensión de los textos me pareció clara y siempre fue dentro de todo, acompañada, es complicado en algunas materias entender qué es lo que el profesor quiere que saquemos específicamente del texto, en ese sentido las guías de lectura son una gran ayuda.
A veces si a veces no... sin embargo en mi caso no pasa por la oscuridad de los autores los textos menos claro son los de filosofía de las ciencias
Si, por son temas que me interesan
Sí, por dedicarle tiempo a la lectura
Depende la etapa en la historia de la filosofía. Lo peor es lidiar con malas traducciones. Incluso también con materiales muy precarios que brindan las cátedras. Muchos casos de fotos de libros totalmente imposibles de leer. Las cátedras deben una apuesta concreta para la distribución de materiales con mayor calidad. Mayor digitalización de los textos académicos. Eso necesitamos.
También inicialmente me costó más. Algunos textos teóricos son más complejos de entender si no se tiene experiencia previa con ese tipo de material.
No. Me faltaban tácticas
Si me resultó fácil ya q la docente ponía a disposición explicaciones ,herramientas audiovisuales ,etc
Si, solamente hay que ubicarse en el contexto de lo escrito

El tercer grupo de respuestas presenta algunos desafíos. No todos consideran que la dificultad de los textos depende del texto en sí mismo. Al menos dos consideran que el docente pretende se responda e interprete lo que él quiere. Personalmente me llamó mucho la atención. Porque implicaría que un texto escrito puede interpretarse de múltiples maneras. Es llamativa la respuesta que se refiere a la digitalización del material. Esto además nos permite inferir que

los estudiantes no tienen libros a su alcance o no saben dónde encontrarlos, y tampoco saben cómo buscar el material en la web. Podemos inferir que desean tener todo resuelto, o que la universidad no tiene la biblioteca filosófica completa, o que la carrera de filosofía no provee sitios web o no paga revistas especializadas online (como lo hacen otras universidades nacionales) de modo que los estudiantes accedan a ellas y entonces todo depende del docente. Se responsabiliza al docente de tener biblioteca, material digitalizado, pagar acceso a revistas especializadas, etc. De cualquier manera las respuestas coinciden con el diagnóstico inicial.

#### 4.1.4

<b>4. ¿Te resultó fácil estudiar para los exámenes y/o parciales?</b>
Sí
El nivel de dificultad a la hora de la preparación de exámenes fue menor, en tanto el uso de herramientas implementadas al respecto, a saber: resúmenes, guías de estudio, espacios de interconsulta con otros estudiantes.
A veces dependiendo de la asignatura
Si
No siempre, porque desde el principio me costaba hacer el resumen de cada texto.
Si, también gracias al apoyo docente
Si algunos usan preguntas orientadoras de los textos y eso ayuda a ver dónde va el enfoque del mismo
Si, en especial cuando los parciales presentan reflexión o cuestionamiento
No, mucho material
No. Me costó mucho entender cuáles eran las exigencias universitarias para un parcial presencial o un final. Por ejemplo, para presentarme en el final de antigua leí una cantidad completamente exagerada de bibliografía que no venía al caso cuando hubiera sido mejor invertir ese tiempo en estudiar los problemas centrales.
No por los avatares como paros y feriados que impiden la instauración de un ritmo de estudios combinar finales y cursadas es muy complejo
No
Sí

En los primeros años, sí. Hay múltiples materias promocionales. Escribir me resulta mucho más fácil. Pero las instancias de exámenes orales son mucho más difíciles. Pero los tomo como un desafío.
Inicialmente fue más difícil hasta que pude ir armando una rutina de estudio que me fuese más útil.
No, porque me costaba hacer los resúmenes.
Al principio me costó y a veces me sucede
Si

Este cuarto grupo de respuestas, muestra más variación. La mayoría responde que les fue fácil. Alguno muestra dificultades de organización, o la cuestión de los paros docentes. Pareciera que la distancia entre producir un ensayo y leer un texto es enorme a la hora de resolver un parcial. Quizás se deba a que desde la pandemia de Covid muchos docentes optan para la resolución de parciales online. Faltarían más datos para aclarar esta cuestión, si bien muchos se explayaron en la respuesta.

#### 4.1.5

<b>5. ¿Qué tipo de dificultades podés detectar que tuviste en los casos anteriores?</b>
Falta de tiempo en la vida personal
El manejo de los tiempos de estudio y la selección de contenidos.
Problema de memoria, ansiedad
Maso
Principalmente dificultad en la comprensión del texto, no poder encontrar con facilidad la idea principal del texto.
A veces algunas cuestiones de interpretación
Algunos docentes pretenden el redactado exacto en un examen de las palabras q ellos utilizan. Creo q sería mejor explicar con palabras propias más q copiar y pegar de los módulos
Siempre tuve problemas con la reparación robótica de las lecturas, hoy en día hay materias que solo piden leer y repetir, y aunque sea debatible su didáctica nunca me sentí cómodo con la escasa participación reflexiva

Las materias tienen que ser anuales.
<p>Considero que hay un problema estructural en primer año que es que no hay ningún parcial presencial de desarrollo ni tampoco muchos tps (quizás en antigua sí). Modelos de parcial para estudiar también serían de mucha ayuda. Uno llega a segundo año sin entender bien cuáles son las exigencias universitarias y eso hace que haya un montón de deserción. Que nada más haya una materia propia de filosofía en el primer cuatrimestre de la carrera tampoco ayuda, de hecho (en mi caso y en el de muchos compañeros con los que hablé) desmotiva bastante, uno carece de un sentimiento de "camada" y de conocer a otros compañeros de filosofía, tener un grupo de estudio es algo fundamental para seguir estudiando y el plan de estudios no lo incentiva.</p>
<p>Tres cursadas y un final por cuatrimestre se hacen complejos de realizar, cada cursada son varias cursadas en sí mismas, por ejemplo filosofía de la historia son tres cursos en uno donde cuesta encontrar un hilo conductor.</p>
Ninguna
<p>Falta de contexto histórico para ciertos autores, desconocimiento de los modos de argumentar, falta de experiencia leyendo textos filosóficos</p>
<p>Una dificultad para los exámenes orales es que el profesor no indaga el saber del alumno. Más bien está aferrado a su propia estructura. Recuerdo que fui muy bien preparado a un examen oral, pero el profesor se aferró demasiado a su letra. Uno debe salir de un examen con la satisfacción de que el profesor sacó todo el potencial del alumno. Eso muchas veces no ocurre.</p>
Más que nada falta de herramientas y experiencia.
<p>Me fue difícil encontrar como encontrar técnicas de estudio. Como redactar, como presentarme en un final.</p>
<p>Creo q a veces me sigue resultando difícil encontrar lo importante de dentro de algunos textos</p>
<p>Encontrar la respuesta correcta a una pregunta bien interpretada</p>

Esta quinta pregunta permite retomar todo lo contestado con anterioridad, y que el estudiante reevalúe sus respuestas. Este grupo de respuestas es muy interesante, pues pareciera que a esta altura del cuestionario tomaron confianza, por decirlo así y se expresaron con más soltura. Una de las respuestas nos aclara que los exámenes parciales no son presenciales ni de desarrollo, hipótesis que explicaría el punto de la pregunta anterior. Vuelven a manifestarse dificultades respecto de la falta de organización y tiempo personal. Vuelve a manifestarse

aspectos de metodología. Personalmente me llama la atención las observaciones sobre los docentes que pretende una respuesta puntual, pareciendo anular la reflexión personal. Esto puede tener el menos tres explicaciones, una relacionada con el docente, una con los estudiantes y una última con ambos. Intento aquí responderlas: Respecto del docente: a veces hay docentes no muy capacitados que tienen miedo de correrse un milímetro de la lectura que aprendieron. Respecto del estudiante: a veces el perfil del estudiante de filosofía tiene características de adolescente “rebelde” que viene a la carrera a decir lo que él piensa, o que tiene lecturas filosóficas propias mal entendidas. Respecto de ambos: a veces se produce un choque entre este último tipo de estudiantes y el docente que está analizando la fuente y lo que dice la fuente. Muchas veces, Filosofía, se entiende como un ámbito para decir cualquier cosa, sin rigurosidad ni justificación. Las materias tienen que ser anuales, desde mi punto de vista especialmente las Historias, es una reflexión interesante a la que adhiero.

#### 4.1.6.

<b>6. ¿Qué cuestiones considerás podría haberte facilitado la universidad para mejorar tu experiencia?</b>
Quizás más flexibilidad con las optativas y un plan de estudios actualizado
Si bien los tiempos de cursada son tiranos y los medios económicos escasos, serían deseables clases de consulta y simulaciones previas a las instancias evaluación.
Una mejor economía, mejor disposición del tiempo
Que sea un poco más igualitaria
Que las tutorías para estudiantes con estudiantes avanzados o graduados tuvieran continuidad o que fueran más accesibles.
Mayor diversidad de horarios para los docentes que están realmente comprometidos con que los alumnos aprendan.
Un verdadero curso o seminario de ingreso.
Había herramientas a mano, desde los departamentos, centros de estudiantes etc. Tal vez más divulgación de cómo será la carrera y sus materias
Más horas dedicada a cada materia más tiempo
Un curso de ingreso que trate todo este tipo de cuestiones, que permita a los estudiantes ingresantes conocerse y que balancee un poco la diferencia entre colegios que muchas veces se encuentra. Sería ideal un curso con un taller de escritura y producción filosófica,

con técnicas de estudio y quizás hasta también con una breve introducción a los problemas más básicos de lógica.
Faltan herramientas críticas de debate abierto e instrumentos de lectura y análisis de textos
Ninguna
Alguna materia dedicada a la teoría de la argumentación, contenidos específicos dedicados al análisis lógico de los argumentos.
Cuestiones sobre el alojamiento. Muchos alumnos vienen desde muy lejos. Otra cosa es que las materiales cuatrimestrales en filosofía son demasiado cortas en comparación con todo el bagaje histórico que se necesita abordar.
Quizás algún tipo de tutoría o seguimiento. Hubiera sido útil tener alguien a quien acudir ante ciertas dudas.
Algún taller de escritura, de acompañamiento en los finales
Creo q se necesita más escritura académica
La continuidad de clases por cuatrimestre debido a X circunstancias

Esta sexta pregunta sale del ámbito del aula para entra en el de la universidad toda. Acá nuestro diagnóstico de la necesidad de ayuda por parte de los estudiantes respecto de los textos, las habilidades de análisis, síntesis y argumentación se hace manifiesto. Piden explícitamente: un curso de ingreso, tutorías, más horas con docentes comprometidos, seguimiento. Algunos hacen referencia a cuestiones organizativas como cantidad de horas para las materias cuatrimestrales, cambios en el plan de estudios. Otros a cuestiones económicas y facilidades para el alojamiento de estudiantes que vienen de otras ciudades.

#### 4.1.7.

<b>7. ¿Qué cosas considerarás podrían haberte facilitado los docentes para mejorar tu experiencia?</b>
Paciencia y reconocimiento
En algunos casos fue tomada en cuenta, se trata de la evaluación de proceso como complemento de la estipulada en la normativa académica.
Herramientas de estudio que no sea común el realizar trabajos grupales ya que no siempre hay tiempo para realiza las reuniones y complica el estudio

Que sean más didáctica
Tutorías de redacción o escritura fuera de horarios con los ayudantes o adscriptos.
No sabría decir en mi caso la docente me acompañó de muy buena manera en el proceso de aprendizaje
La mayoría está bien. Las preguntas orientadoras a la lectura antes de empezar son fantásticas.
Al principio de la carrera había un minimalismo con respecto a los nuevos estudiantes
Más tiempos
Más tps e instancias intermedias que permitan al estudiante sentirse acompañado y tener feedback constante de qué está haciendo bien y qué hay que pulir.
Herramientas de lecto-comprensión y de análisis, como seminarios y ejemplos de uso
Ninguna siempre estuvieron al servicio de sus alumnos
Nada
Mejorar el soporte de la bibliografía.
Quizás seguimiento y enfoque en técnicas de estudio/escritura de ensayos.
Creo que más docentes tendrían que acompañarnos o enseñarnos como hacer un trabajo en las primeras materias de la carrera.
Lo mencionado anteriormente.
No tengo reclamos, no sé de qué manera se podría mejorar, lo único el tema de la continuidad que no depende de ellos.

En este séptimo grupo de respuestas preguntamos específica mente cómo puede el docente ayudar. Otra vez llama la atención que no hay reclamos graves acá. Reiteran el “más apoyo en técnicas de estudio”, “más TP para saber cómo van”. Hay dos respuestas que quisieran se tenga “más en cuenta el proceso y el esfuerzo” que realiza el estudiante.

#### 4.1.8

<b>8. ¿Crees que un breve curso introductorio con estrategias de estudio y enseñanza de escritura académica hubiera sido beneficioso? ¿Por qué?</b>
Para mí no

<p>Por supuesto. Una especie de reimplantación del viejo DYHAP. Discurso y Habilidades del Pensamiento.</p>
<p>Si, para empezar con una base, pero que no sea eliminatorio , ya que si no sería una traba más</p>
<p>Si</p>
<p>Si, sería de mucha utilidad sobre todo para poder tener conocimiento respecto de cómo se debe escribir académicamente.</p>
<p>Puede ser, capaz que no en mi caso, ya que curse con una muy buena docente, pero si me parece que en otros casos podría servir</p>
<p>Si y creo lo puse en respuestas anteriores.</p>
<p>Si, con ejes sobre la carrera y como adaptarse</p>
<p>Si</p>
<p>Exactamente (desarrollé en uno de los puntos anteriores). Sumo también que es muy importante enseñar técnicas de estudio para lógica que es algo que no se hace, alguien con el perfil de un estudiante de filosofía suele quizás estar más familiarizado con textos de desarrollo conceptual que con textos de lógica-matemática, y encararlos por primera vez es algo complicadísimo.</p>
<p>Podría servir de mucho. Adquirir un MÉTODO de estudios es muy difícil porque antes no se puede establecer un ritmo controlable y predecible.</p>
<p>Sí, es una carrera compleja</p>
<p>No creo, eso se aprende a partir de la experiencia de leer y escribir de forma constante. Así uno conoce su propio estilo a la hora de estudiar. Un taller de escritura académica, sin embargo, podría brindar información útil sobre el formato requerido para los textos académicos y sobre los aspectos que suelen tomar en cuenta las revistas académicas durante la revisión para aceptarlos o rechazarlos.</p>
<p>Por supuesto que sí. Ese tipo de conocimiento lo acompaña a uno para toda la vida intelectual.</p>
<p>Si totalmente, siento que hubiera sido un espacio útil para hacer preguntas y adquirir las herramientas que anteriormente mencione que me faltaron.</p>
<p>Si. Sería lo ideal. La gran mayoría llegamos sin saber cómo hacer una papeleta.</p>
<p>Si totalmente, en mi caso soy una persona de 60 años y hacía más de 30 q no estudiaba</p>
<p>Si sería necesario para un inicio en igualdad de condiciones para los cursantes</p>

En esta pregunta número ocho, me atrevo a plantear mi propia hipótesis de trabajo, o sea que los estudiantes necesitan ayuda de carácter metodológico. La respuesta mayoritaria es sí. Necesitan un curso de ingreso o tutorías o un taller o seminario de escritura pero específicamente para escribir, estudiar y leer. Hay 16 respuestas a favor.

#### 4.1.9

<b>9. ¿Considerás que sería bueno un acompañamiento a lo largo de la carrera para escribir? ¿Es suficiente con la ayuda que recibís en cada materia?</b>
Yo creo que no hace falta. Capaz otro tipo de inserción a los grupos de investigación
Obviamente sería algo positivo. No es algo que encuentre institucionalizado pero si es incentivado por algunos docentes.
Brindar una propuesta de apoyo extra curricular sería bueno
Si
Creo que es necesario para poder desarrollar las ideas que luego van a formar parte de la tesis que cada quien pueda redactar y no todos tenemos acceso ese tipo de escritos antes de llegar a la universidad. Es algo a tener en cuenta para todas las carreras en general
Creo que hay muchas herramientas de apoyo pero nunca está de más si se pudieran sumar mas
Creo q para cerrar cada materia estará excelente escribir algún trabajo como cierre q sea obligatorio así ese docente puede saber si entiendo bien la materia y como redacto.
Cada materia se aboca a lo que busca, no dan herramientas de forma explícita
Sí. No es suficiente la ayuda que recibís
A partir de segundo me parece que sí, pero me hubiera ayudado mucho tenerlo en primer año.
Un esquema de tutorías podría ayudar también, pero es difícil de implementar
Si, con acompañamiento es mejor.
Es suficiente
Los alumnos necesitamos todavia escribir en sentido académico. Esto es urgente porque la inteligencia artificial está creando alumnos autómatas. Copian y pegan textos. Hay plagios, etc.
De pende la materia y el docente pero en general creo que hubiera sido muy beneficioso un acompañamiento de ese estilo.

Sería muy bueno. No alcanza con lo que hacemos en cada materia.
Creo q si más en una carrera como la nuestra que se nutre mucho de la escritura y necesita de esta
Para mí es suficiente, lo mismo hay acompañamiento por parte de los estudiantes más avanzados

El grupo de respuestas número nueve, en el que la pregunta es puntualmente respecto de la escritura, es casi mayoritariamente afirmativa. Quizás no hicieron mucho énfasis en que la pregunta dice “a lo largo de la carrera”. Pero varias respuestas dan cuenta que no alcanza con el trabajo en cada materia.

4.1.10.

<b>10. ¿Te parece que sería buena la presencia de un docente consultor con mucha experiencia docente?</b>
No
Si, sobre todo el acompañamiento en la carrera del Profesorado.
Si
Si
Si, sería bueno para tener más acercamiento a la práctica de la docencia que para quienes estudiamos el profesorado se hace bastante lejano.
Todo lo que sume esta bueno
No sé si funcionaria porque creo q cada uno tiene su estilo y no sé si otro docente puede guiarte como el otro quiere.
Si por supuesto
Si
¡Sí! Y creo que de hecho todos lo tenemos de algún modo, pero alguien con ese rol ya designado estaría muy bueno.
Podría servir, hay que ver como se implementa. Como siempre es un problema de recursos.
Si
No

Para la carrera sería una propuesta excelente
Si, totalmente.
Si. Nos ayudaría mucho
¡Totalmente!!
Si sería pertinente

En la pregunta número diez, consulto sobre la necesidad de un docente con experiencia para ese curso de apoyo o acompañamiento. Si prestamos atención a las respuestas anteriores muchos se refirieron a estudiantes avanzados como ayudantes. Creo que la abrumadora cantidad de respuestas afirmativas muestra que en este campo es necesario alguien experto. Me llama la atención también dos cosas, una vez más la preocupación por el “relativismo” por decirlo así, y la preocupación por la dificultad de organización y asignación de recursos que hemos visto en otras respuestas.

4.1.11.

<b>11. ¿Te parece que sería bueno un taller o seminario de reflexión que permita interconectar los saberes aprendidos?</b>
No
Me encantaría un Seminario que permita vincular los distintos campos de acción de la Filosofía, que se estudian como compartimentos estancos.
No
Si
Sí, me parece necesario para poder condensar el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera más allá de la tesis que uno pueda hacer.
Puede ser
Creo q seminario especifico de escritura universitaria de cómo escribir los texto o como investigar y q cuente como materia.
Un seminario transversal
Si

Sí, yo creo que a lo largo de la carrera uno se va armando un mapa mental de cómo todo en realidad está conectado, pero en los primeros años ese mapa esta flojo y sería de ayuda.
También podría ser útil TODO LO QUE ENSEÑE sobre formación de metodologías ayuda
Si
No
Claramente que sí. Es una buena oportunidad para integrar los saberes.
Si, seria de mucha ayuda.
Si.
Sii ,es una de las cosas q más cuesta relacionar autores y saberes
No poseo una respuesta concreta, porque veo muy difícil su coordinación.

La pregunta trece apunta a la interrelación de saber y conocimiento. Esta pregunta la pensé más desde mi lugar de docente, porque la interrelación de los conocimientos filosóficos es evidente luego de mucha reflexión. La Filosofía es en realidad una conversación entre filósofos, pero esto se advierte después de mucha experiencia. Las respuestas son en su mayoría a favor. Me sigue llamando la atención las respuestas respecto de las dificultades organizativas.

#### 4.1.12.

<b>12. ¿Qué materia o qué docente considerás que te facilitó herramientas de estudio? ¿Cuáles fueron esas herramientas?</b>
Creo que lo aprendí por mi cuenta, y eso estuvo bien
Los trabajos sobre textos en los prácticos de Filosofía Antigua, los debates en la cátedra de Filosofía Medieval, el trabajo de adecuación sobre videos en Ética, y la redacción de ensayos en Pensamiento Argentino y Latinoamericano.
No recuerdo
Si
Creo que hasta el momento en las materias troncales y principales todo/a-s la/o-s docentes facilitaron el acceso a las herramientas de estudio.

<p>La profesora Sal su estrategia de ensayos, papeletas, herramientas de apoyo como los PowerPoint o videos de YouTube me han ayudado a aclarar muchísimas dudas y a entender con mayor profundidad los contenidos</p>
<p>Preguntas antes del texto. Debates de lo leído pero prefiero no mencionar a nadie</p>
<p>No tengo ninguna en mente, tal vez en filosofía medieval recuerdo un proceso de formalización de los ensayos.</p>
<p>Florencia Sal, Blog PowerPoint, bibliografía, herramientas para poder hacer un ensayo.</p>
<p>Recuerdo que Nahir Fernandez en Intro, Mariano Pacheco en Filosofía de la Historia y Romina Conti en Estética subieron carpetas con material sobre cómo realizar producciones filosóficas y cómo encarar un texto de filosofía. Florencia Sal me enseñó el uso de las papeletas como regla mnemotécnica y trabajo con las fuentes. Hay muchos libros de cómo estudiar muy buenos que encontré por internet, si hubiera tenido esa información antes en la carrera hubiera encarado mucho mejor el estudio de algunas materias.</p>
<p>En casi ninguna materia se abordan estos problemas. Tal vez en Gnoseología se vea algo de cómo escribir ensayos o armar resúmenes.</p>
<p>Florencia Sal, las correcciones. Filosofía Antigua.</p>
<p>Ninguno en particular. Más que nada, el trabajo crítico sobre los textos y evitar la lectura de comentaristas como fuente principal.</p>
<p>He visto la evolución de las cátedras para bien. Muchas presentan guías de estudio y otras herramientas más. Se necesitaba hacer un salto desde la virtualidad de la Pandemia ya que las cátedras hicieron lo que pudieron y muchas veces brindaron herramientas precarias. En muchos casos se pudo ver una mejoría sustancial.</p>
<p>La docente Sal siento que me brindo varias herramientas por ejemplo videos de YouTube, su blog y las papeletas que me ayudaron para estudiar en el resto de las materias también.</p>
<p>Filosofía antigua. Filosofía política. Docentes: Florencia Sal, Lorena Battaglino</p>
<p>La profesora Florencia Sal, el profesor Walter Dotti, sus herramientas fueron audiovisuales, PowerPoint muy completos y de fácil acceso a los contenidos de estudio</p>
<p>Pienso que todos los docentes nos han dado herramientas o la posibilidad de entender la materia cada uno con su impronta.</p>

La pregunta doceava la planteé para hacerme un panorama más claro respecto de qué cosas consideran que están bien, qué materias, qué docentes, etc. En su mayoría se refieren a los docentes auxiliares y no a los titulares de cátedra, cosa que llamó mi atención.

#### 4.1.13. Conclusiones:

A partir de la lectura de todas las encuestas me parece que la necesidad de un curso que ayude en escritura académica sería muy necesario. Los estudiantes manifiestan en su mayoría dificultades en esta área. Es claro que ambas carreras adolecen de este tipo de preparación que además es específica de la filosofía. Tanto en el Trabajo Final para el seminario de los Drs. Porta y Aguirre como para el de la Profesora Sarasa advertimos la cuestión de la intrínseca relación de la filosofía con la enseñanza de la misma. La filosofía en sí misma reflexiona respecto de su método y objeto, pero además la filosofía está pensada para ser enseñada no como una historia que enumera corrientes filosóficas, de hecho es recién Teofrasto discípulo de Aristóteles es quien se adentra en este tema, sino como un modo de pensar con una organización y estructura determinada. Filosofía es sinónimo de dialéctica y la dialéctica exige un largo proceso de aprendizaje. Casi todos los filósofos como vimos en el capítulo I se ocupan de la enseñanza de la dialéctica. Si bien la mayoría de las carreras de filosofía lo ignoran es en realidad impensado que una carrera de filosofía no tenga un espacio en el que se enseñe su objeto y su método y por lo tanto el modo de transmisión o sea su enseñanza.

La encuesta muestra esto; la falta de reflexión respecto de cómo aprender a ser filósofo en el sentido del objeto y método. Esto no se enseña en ninguna de las dos carreras, se aprende sin querer en la práctica. No obstante considero que es absurdo no agregar una materia, seminario o taller que ayude a escribir académicamente, a estudiar filosofía con herramientas específicas, que además facilitarían la lectura de los textos. una vez que uno se entrena en la lectura filosófica con el uso de papeletas por ejemplo, advierte inmediatamente la estructura del texto, dónde está la hipótesis, a qué definiciones apela, cuántos argumentos hay, etc, lo que simplifica el proceso muchísimo. ¿Por qué no ofrecer esa herramienta en una materia sin que uno deba adquirirla “a los golpes” por decirlo así?

Por otra parte esto evitaría los comentarios de los estudiantes, que tanto me llamaron la atención, respecto que el docente quiere que contesten lo que él quiere. Quizás haya docentes así, no sé. Pero esta “sensación” surge de creer que el texto filosófico es interpretable, o sea que dice para unos una cosa y para otros, otra, lo cual no es así. Sí puede ocurrir que al no saber descifrar la estructura, desconocer el contexto y el lenguaje técnico, en la primer lectura de alguien no muy avezado, se incurra en errores de interpretación.

Por la lectura de las encuestas entiendo que un taller en donde se aprendan las técnicas y se las ejercite, será muy valorado por el estudiantado.

Aclaración: Respecto de a la encuesta original, agregué aquí, una numeración a las preguntas, a fin de hacer más sencillo el trabajo de comentarios y análisis, corregí algunos acentos de acentos y espaciados en las respuestas de los estudiantes. En cualquier caso adjunto aquí el link de las encuestas originales así como el link a la planilla de Excel comparativa. La fecha de creación fue: 30 de abril de 2025.

Encuesta:

<https://docs.google.com/forms/d/19N3EZHbnHyQJOAMPWva7yegxk3Ay9Cf5CuHpbtNqqkk/edit>

Excel:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DTL2V4TQIu\\_8r5PySTOfBUydwR6V1f\\_3sQe1h6fX5w4/edit?resourcekey=&gid=107171998#gid=107171998](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DTL2V4TQIu_8r5PySTOfBUydwR6V1f_3sQe1h6fX5w4/edit?resourcekey=&gid=107171998#gid=107171998)

## CAPÍTULO V:

### PROPUESTA de INTERVENCIÓN: TALLER de ACOMPAÑAMIENTO

En este capítulo pretendo adentrarme específicamente en la organización del Taller de Acompañamiento tal como si este fuese a realizarse al iniciar el cuatrimestre próximo y yo fuese una de los docentes a cargo, por lo que lo presentaré en el formato en el que tradicionalmente realizamos los PTD.

5.1. PTD (adjunto en documento aparte por una cuestión de formato)

PLAN DE TRABAJO DOCENTE

AÑO:	2026
------	------

SAL, FLORENCIA

A. DATOS DE LA ASIGNATURA

Nombre	Taller de Acompañamiento: <i>Synodeúo</i> o "viajar con compañía".
--------	--

Código	001
--------	-----

Tipo (Marque con una X)

Obligatoria	<input checked="" type="checkbox"/>
Optativa	<input type="checkbox"/>

Nivel (Marque con una X)

Grado	<input checked="" type="checkbox"/>
Post-Grado	<input type="checkbox"/>

Área curricular a la que pertenece	Investigación-Social
------------------------------------	----------------------

Departamento	FILOSOFÍA
--------------	-----------

Carrera/s	Licenciatura y Profesorado en Filosofía
-----------	---

1°, 2° y 3° Año
-----------------

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

Total	96
Semanal	4

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los alumnos:

**PLAN DE TRABAJO DOCENTE**

Teóricas	Prácticas	Teórico / prácticas <sup>1</sup>
Serán reemplazadas por teórico/prácticas <sup>2</sup>	2	2

Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos	Cantidad de docentes			Cantidad de comisiones	
	Profesores	Auxiliares	Adscriptos	Prácticas	Teórico-Prácticas
80 aproximadamente	2	4	3	4	2

**B. COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DOCENTE:**

Nº	Nombre y Apellido:	Título/s
1	Nombre y Apellido: Florencia Sal	Licenciada en Filosofía UNMdP. Doctoranda en Filosofía, UBA. Especialista en docencia Universitaria, UNMdP.
2	Nombre y Apellido: X	Profesora de Filosofía, Doctora en Filosofía
3	Nombre y Apellido: X	Licenciado en Filosofía.
4	Nombre y Apellido: X	Licenciada en Filosofía.
5	Nombre y Apellido: X	Profesora en Filosofía.
6	Nombre y Apellido: X	Profesora en Filosofía

Docente	Cargo	Dedicación		Hs alumnos:	Hs dedicación	Gestión	Investigación.	Extensión.
Florencia Sal	Titular	simple	Inter/regular	4	10			
X	Titular	simple	inter/regular	4	10			
X	Auxiliar JTP	simple	inter/regular	4	10			

<sup>1</sup> La propuesta de clase teórico - práctica pretende exponer a los estudiantes dos clases semanales de carácter obligatorio dado que hemos comprobado que los estudiantes que asisten a ambas clases alcanzan una mejor comprensión de los contenidos de la materia. Esto se propuso en 2009 año en el cual se produce mi designación como Prof. titular.

**PLAN DE TRABAJO DOCENTE**

X	Auxiliar	simple	inter/regular	4	10			
X	Auxiliar	simple	inter/regular	4	10			
X	Auxiliar	simple	inter/regular	4	10			
X	Adscripto							
X	Adscripto							
X	Adscripto							

**Horarios de dictado de clases:**

<b>Sal, Florencia</b>	<b>Miércoles 11:00 a 12:30</b>	T-P	Aula
<b>Sal, Florencia</b>	<b>Miércoles 14:00 a 15:30</b>	T-P	Aula
<b>x</b>	<b>Miércoles 12:30 a 14</b>	P	Aula
<b>x</b>	<b>Miércoles 15:30 a 17</b>	P	Aula
<b>x</b>	<b>Jueves 8:00 a 9:30</b>	P	Aula
<b>x</b>	<b>Jueves 9:30 a 11</b>	T-P	Aula
<b>x</b>	<b>Jueves 17:00 a 18:30</b>	T-P	Aula
<b>x</b>	<b>Jueves 18:30 a 20</b>	P	Aula

**C. PLAN DE TRABAJO DOCENTE**

**FUNDAMENTACIÓN:**

La propuesta de este Taller que denomino *Synodeuo* o “viajar en compañía” surge de la inquietud que suscita una encuesta a estudiantes de nuestras carreras realizada por mí para el Trabajo Final de Intervención de la Especialización en docencia Universitaria, así como mi propia experiencia como estudiante y docente de la carrera. La ausencia de reflexión y ejercitación sobre la propia *praxis* filosófica en ambas carreras de manera explícita y que repercute en la performance de los estudiantes y de los futuros docentes. La filosofía teorizó a lo largo de su historia respecto de su propia metodología de trabajo, sin embargo, en nuestras carreras esta reflexión está implícita y no ejercitada. Ya Platón inicia una profunda reflexión sobre qué es la filosofía, su objeto y su método, continuada y profundizada aún más por Aristóteles,

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

explicitada por Descartes, criticada por Kant y Hume, transformada por Hegel, por nombrar algunos de los más relevantes. Este método es la dialéctica<sup>2</sup>, caracterizada por los mecanismos de análisis y síntesis. En la actualidad se denomina pensamiento crítico aunque bien podría llamarse pensamiento filosófico. Esta auto reflexión de la filosofía sobre sí misma no se ve reflejada en el plan de estudios ni en ninguna asignatura. El hacer filosófico mismo, no está reflejado en el Plan, los métodos para hacer filosofía o para enseñarla, están ausentes.

El tan mentado “ejemplo del nadador” se cumple con creces. Con ello nos referimos a lo que Bousquet (1972) y Santos Guerra (2008) llaman “el currículo del nadador” en el que citan como ejemplo una escuela de natación en la cual para enseñarle a alguien a nadar se implementa un currículo de carácter estrictamente teórico y después de esta sólida preparación, se los tiraría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal.

Este taller surge de esa necesidad. Está dirigido a los estudiantes de 1°, 2° y 3° que necesiten herramientas metodológicas a la hora de estudiar así como de producir escritos académicos.. Se tratarán cuestiones de tipo metodológicas estrictamente de filosofía. Utilizaremos textos filosóficos para analizarlos a fin de encontrar en ellos las estructuras buscadas, así como aquellos textos que aborden las cuestiones metodológicas. Si bien partiremos de planteos teóricos el taller pretende ejercitar todo de manera práctica tanto en la confección de papeletas o fichas como en la producción de ensayos. Los estudiantes pueden traer los textos de materias que están cursando o estudiando para exámenes. En el caso de los textos académicos, los ayudaremos con la confección de ensayos luego de hacer el análisis correspondiente de su estructura. Exigirá un fuerte compromiso del estudiante en la realización de la ejercitación prevista y de los docentes con el trabajo de lectura y corrección. Es la intención del taller una vez finalizada la etapa de clases, seguir acompañando a quienes lo deseen en la supervisión de sus escritos. Del mismo modo, se asesorará respecto de las habilidades en tecnología, el uso de Word, de sitios online con material filosófico, normas APA, revistas académicas online, convenios de la facultad con revistas y editoriales, etc. El taller está pensado como un viaje en compañía, como un viaje en el cual todos aprendemos y traemos nuestro bagaje de dudas y problemas.

## 2. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA.

Trascribo en primer lugar los objetivos de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Filosofía a fin de tenerlos presentes antes de la formulación de los objetivos del taller:

- 1) Ofrecer a los estudiantes una formación “pluralista” que les permita examinar críticamente distintas maneras de abordar problemas y proponer soluciones.
- 2) Propender al desarrollo de la capacidad de pensar por cuenta propia y decidir libremente sus adhesiones teóricas.

---

<sup>2</sup> Las palabras ‘análisis’ y ‘síntesis’ referidas a la dialéctica aparecen por primera vez en el *Filebo*, reemplazando a dialéctica ascendente (método sinóptico) y dialéctica descendente (método dialéctico) más específicas de los estudios platónicos. Consideramos que análisis y síntesis son de más fácil comprensión y un poco más amplias por lo que tomaremos “análisis” (*analýo*) en su sentido etimológico o sea como la disolución de un conjunto en sus partes y “síntesis” (*syntíthemi*) en el sentido de poner en orden, componer, juntar, reunir. Hegel se apoya en *Filebo* para pensar su dialéctica de tres momentos.

Sobre el tema, véase también: Kemmis (1988), quien cita a Finlay y otros en referencia a la dialéctica en el capítulo III de su libro: *El curriculum, Más allá de la Teoría de la reproducción*, p 4.

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

- 3) Proporcionar la base para la elaboración de trabajos filosóficos con un andamiaje lógico consistente, desde la formulación del problema a la interpretación de datos y conclusiones
- 4) Proporcionar una base empírica que facilite la trasposición de contenidos a situaciones de aprendizaje acordes a la etapa evolutiva del sujeto de conocimiento.

#### 2. a) Objetivos de *Synodéuo*:

Proponemos en nuestro taller los siguientes objetivos que se alinean con el objetivo N°2:

##### Objetivos generales:

- 1) Explorar la metodología propia de la Filosofía.
- 2) Cartografiar la relación entre la metodología filosófica con la filosofía misma, a través del reconociendo de aquella en los textos filosóficos.

##### Objetivos específicos:

- 1) Explorar las diversas estrategias filosóficas respecto del método específico de la Filosofía, a saber: análisis, síntesis, clasificación, argumentación.
- 2) Ejercitar habilidades de análisis y síntesis.
- 3) Ejercitar habilidades argumentativas orales y escritas.
- 3) Ejercitar habilidades especulativas.
- 4) Reconocer y diferenciar razonamientos, juicios, definiciones, conceptos.
- 5) Analizar la complejidad de los textos filosóficos.
- 6) Reconocer la metodología aprendida en la estructura de los textos académicos.
- 6) Interpretar vocabulario filosófico

Estos objetivos serán cumplimentados por medio de:

- 1) El fortalecimiento de lecturas teóricas.
- 2) El aprendizaje de habilidades prácticas en la redacción de textos académicos y en el estudio de los textos filosóficos.
- 5) La realización de trabajos prácticos y actividades que fomentarán la adquisición de los conocimientos enunciados.

## PLAN DE TRABAJO DOCENTE

### 2. b) Propósitos de formación:

- 1) Reconocer en un texto filosófico sus partes constitutivas.
- 2) Alcanzar la habilidad de redactar textos académicos fundamentados.
- 3) Alcanzar una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimiento que define el campo filosófico, todo ello, apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.
- 4) Manifiestar una disposición a generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como expresiones de su capacidad creadora.

### 2. c) Expectativas de logro:

Adquirir actividades críticas, tales como análisis, clasificación y síntesis.  
Desarrollar habilidades para la lectura y análisis de textos, uso apropiado del vocabulario técnico específico y rigor conceptual al emitir juicios críticos y fundados.  
Expresar en lenguaje claro el pensamiento ajeno, marcando en cada caso su posición argumentativa personal ante los problemas y las soluciones propuestos.  
Alcanzar una correcta expresión y organización escrita en textos académicos.

Indirectamente deberían poder:

Identificar la naturaleza, significado y alcance de los problemas específicos que le plantea la filosofía y ser capaz de situarlos en su tradición témporo-espacial. .  
Cartografiar la diversidad de posiciones teóricas, a través de la comprensión y lectura de textos, evaluar su consistencia y pertinencia, para proceder luego a un análisis crítico autónomo.

## 3. ENUNCIACIÓN DE LA TOTALIDAD DE LOS CONTENIDOS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA.

### PROGRAMA:

#### UNIDAD 1: Introducción a nuestro saber

Introducción general. ¿Qué es la filosofía? Definiciones. Ramas de la filosofía. Filosofía Primera, Filosofía teórica, Filosofía práctica.

### Bibliografía:

#### Teórico- práctico y práctico:

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

Aristóteles (1994) *Metafísica*, Madrid: Gredos. Traducción: Tomás Calvo Martínez. (Selección: 982 a, 982b, 1003 a 20, 1025 b, definiciones de Filosofía)  
Platón (1992) *Diálogos*, Madrid: Gredos, Traducción: C. Eggers Lan. (Selección: 509 d-511 e, Imagen de la Línea)

**Ficha de cátedra: ¿Qué es la filosofía?** (Contiene: Carpio, A (1974), *Principios filosofía*, Buenos Aires: Glauco, 2004; Hadot, P. (1995), *¿Qué es la Filosofía Antigua?*, México: FCE, 1998 pp. 21-23 y 27-37); Hadot, P. (2003), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid: Siruela, p 235; Fatone, V. (1951), *Lógica e Introducción a la Filosofía*, Buenos Aires, Kapelusz; Jaspers, K. (1949) *La filosofía*, Buenos Aires, FCE; Heidegger, M. (1929), *¿Qué es la Metafísica?*, Buenos Aires: Fausto; Descartes, R. (1637), *Obras escogidas*, Buenos Aires, Charcas, 1967)

### UNIDAD 2: Metodología para la Filosofía

Características de la actividad filosófica. Análisis de metodología filosófica Aspectos metodológicos propios de la Filosofía. Análisis y síntesis. La búsqueda del concepto, la definición y la fundamentación. Juicios y razonamientos. Verdad. Argumentación. Papeletas. Ensayos. Análisis de textos filosóficos en busca de su estructura.

#### Bibliografía:

##### Teórico- práctico y práctico:

Aristóteles (1994), *Acerca del alma*, Madrid: Gredos  
Aristóteles (1992), *Metafísica*, Madrid: Gredos  
Aristóteles (1994), *Lógica*, Madrid: Gredos, tomos I y II.  
Platón (1992) *Diálogos*, Madrid: Gredos.  
Badiou, A., *Manifiesto por la Filosofía*, Bs As, Nueva Dimensión, 1989, pp. 13- 19. (texto optativo, puede trabajarse indistintamente e n teóricos)  
Descartes, R (1967) *Obras escogidas*, Buenos Aires: Charcas.  
Kant, I., (1785) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, México: Porrúa, 1995, pp. 55-57  
Kant, I., (1787), *Critica de la razón Pura*, “Libro primero de la Dialéctica trascendental”, Madrid: Alfaguara, 1996, 309-321.  
Heidegger, M (1938) “La época de la imagen del mundo” en *Caminos del Bosque* (1984) Madrid: Alianza.

**Fichas de cátedra I Papeletas**, material recopilado por el Prof Olivieri.

**Fichas de cátedra II Ensayos.**

**Fichas de cátedra III Criterios de Corrección**, material organizado a partir de las exigencias de universidades internacionales.

**Ficha de cátedra IV Argumentación y Lógica.** (Contiene: Copi, I. (1953), *Introducción a lógica*, Buenos Aires: Eudeba; Maliandi, R. (1997) *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos; Aristóteles (1995), *Retórica*, Madrid: Gredos; Colli, G. (1975), *El nacimiento de la Filosofía*, Barcelona: Tusquets, 1994; Descartes, R. (1637), *Obras escogidas*,

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

Buenos Aires, Charcas, 1967; Robinson, R. (1953), *Plato's early dialectic*, Oxford, Oxford Clarendon Press ; AA.VV.(1998) : *Los filósofos presocráticos*, Buenos Aires: Planeta. Fatone, V. (1951), *Lógica e Introducción a la Filosofía*, Buenos Aires, Kapelusz)  
**Ficha de cátedra V Debate**, material recopilado por UNESCO.

### UNIDAD 3: Tecnología para Filosofía

Herramientas técnicas. Sitios web de filosofía. Revistas académicas online. Normas APA. Uso de Word. Normas para publicar. Normas para presentación en Congresos. Uso del chat GPT para la búsqueda de información.

#### Bibliografía:

##### Teórico- práctico y practicos:

Normas APA.

La **BIBLIOGRAFÍA** se encuentra digitalizada en su totalidad en: <https://filosofiacatedrasal.blogspot.com/>

Todo el material está disponible en PDF en el blog de la cátedra. Allí se anexan además las siguientes Fichas de cátedra: **Ensayos sugerencias para su confección, Papeletas, Debate, Argumentación, Criterios de corrección para el ensayo.**

#### BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE AMPLIACIÓN:

##### Diccionario filosófico:

Ferrater Mora, J. (1956), *Diccionario de filosofía*, Bs. As., Sudamericana. Hay ediciones en cinco tomos más actualizadas. (en el blog)

##### Manual de Historia Universal, Mapas y Cronología:

Zinder, H., - Hilgerman, W., *Atlas histórico mundial*, Madrid, Istmo, 1999.

Hadot, P., *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998 (cronología en el blog)

##### Manual para escribir tesis:

Eco, U. (1977), *¿Cómo se hace una tesis?*, Barcelona, Gedisa, 1998.

## PLAN DE TRABAJO DOCENTE

### Manuales de Filosofía:

- Carpio, A. (1974), *Principios filosofía*, Bs. As., Glauco, 2004. (en el blog)
- Capelle, W., *Historia de la filosofía*, Madrid, Gredos, 1976
- Cruz Vélez, D., *Filosofía sin supuestos*; Bs. As., Sudamericana, 1970.
- Gilson, E., - Lamana, T., *Filosofía moderna*, Bs. As. Emece, 1967.
- Gilson, E., *La historia de la filosofía medieval*, Madrid, Gredos, 1982.
- Guthrie, W.K. C., *Historia de la filosofía griega*. Madrid, Gredos, 1988, Tomos I al V.
- Hadot, P. (1995), *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998
- Hirschberger, J. *Historia de la filosofía*; Barcelona, Herder, tomo I Antigua, edad media, renacimiento.
- Jaeger, W., *Paideia*, México, F.C.E., 1993
- Lamana, P., *Historia de la filosofía*, Bs As., Hachette, 1964, tomos I, II y III
- Löwitz, K., *De Hegel a Nietzsche*, Buenos Aires, Sudamericana, 1968
- Mondolfo, R., *El pensamiento antiguo*, Bs. As. , Losada. 1942, tomos I y II.
- Reale, G.- Antiseri, D., *Historia del pensamiento filosófico - científico*, Madrid, Herder, 1995. Tomos I, II y III (muy bueno y completo)

### Bibliografía para analizar las estructuras (en caso que los estudiantes no traigan las propias):

- Arendt, H. (1958), *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós, 2014, pp. 97-142 y cap. 1.
- Arendt, H. (1993), *¿Qué es la política?*, Bs.As.: Ariel, 2019, pp. 43-46.
- Aristóteles (1994) *Política*, Madrid: Gredos, (libro V)
- Aristóteles (1994) *Metafísica*, Madrid: Gredos.
- Beauvoir, S. (1949), *El segundo sexo*, Buenos Aires: Lumen, 2018, pp 15-31 (introducción)
- Borges, J. L., (1947) "La casa de Asterión" en *El Aleph*, Bs. As.: Emecé.
- Borges, J.L., (1937) "El idioma analítico de John Wilkins" en *Otras Inquisiciones*. Bs. As.: Emecé
- Butler, J. (1990), *El género en disputa*, Barcelona: Paidós, pp. 45-87
- Braidotti, R (2013, *Lo Posthumano*, Barcelona, Gedisa, capítulo 1.
- Braidotti, R. (2019), *El conocimiento posthumano*, Barcelona: Gedisa, pp 9-14.

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

- Copi, I. (1953), *Introducción a lógica*, Bs.As.: Eudeba.
- Descartes, R. (1637) *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- De Zan, J. (2009), *La Filosofía social y política de Hegel*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 285-328 (optativo)
- De Zan, J. (2022), *Escritos filosóficos-políticos*, Buenos Aires: Las Cuarentas, capítulo 6
- De Zan, J. (2022), *Escritos filosóficos-políticos*, Buenos Aires: Las Cuarentas, capítulo 3
- Dussel, E., “Europa, modernidad, eurocentrismo” pp. 41-52
- Dussel, E., “Hacia el origen del mito de la modernidad” pp. 67-81
- Federici, S. (2004), *Calibán y la Bruja*, Bs As, Tinta y Limón, pp. 247-276
- Fox Keller, E. (1985), *Reflexiones sobre género y ciencia*, New Haven: Yale University Press, pp 150-153
- Foucault, M. (1993) *Las palabras y las cosas*, Madrid: Siglo XIX.
- Jaspers, K. (1958) *La filosofía*, Bs As.: F.C.E.
- Haraway, D. (1991), *Manifiesto para Cyborg*, Buenos Aires: Letra Svdaca.
- Heidegger, M, (1995) *Caminos del Bosque*, Madrid: Alianza
- Hegel, W. F.G. (1807), *Fenomenología del espíritu*, México: F.C.E, 1992, pp. 113-119
- Hume, David, (1739) *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid: Tecnos.
- Gandhi, M. (1930), “De la no Violencia” en *Pensamientos Escogidos*, Buenos Aires, Emecé, 1983, pp.41-63. (Trad. Juan Forn)
- Declaración de los derechos humanos.
- Graves, R., (1948), *La diosa blanca*, Madrid: Alianza, 1986, (selección).
- Grimal, P., (1999) *Diccionario de mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós.
- Kant, Emmanuel, *Critica de la razón Pura*, “Introducción”, Madrid, Alfaguara, 1996.
- King, M.L. (1963), *I have a dream. Tengo un sueño* (versión castellana).
- Locke, J. (1689), *Segundo Tratado sobre el gobierno civil*, Madrid: Alianza, 1994, pp.55-62.
- Maliandi, R (1991), *Ética conceptos y problemas*, Bs. As.: Biblos.
- Maliandi, R (1984) *Volver a la razón*, Bs As: Biblos.
- Marx, K. (1884), *Manuscritos económico - filosófico 1884*. Buenos Aires: Colihue clásica, 2006, pp. 104 -114
- Nietzsche, F. (1896). *Verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos, 1998
- Nietzsche, F. (1889), *El crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1870-1873) *Fragmentos sobre política*, Buenos Aires, Miluno, 2016, pp 87-102
- Platón (1992), *Diálogos*, Madrid, Gredos. Tomos I a VII
- Ricoeur, P. (1999) Freud: “Los maestros de la sospecha”, en *Freud una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.

### PLAN DE TRABAJO DOCENTE

Scheler, M. (1980) *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada

Smith, A., (1992) *Teoría de los sentimientos morales*, México: FCE

Thoreau, H.D (1849), *Desobediencia Civil*. Buenos Aires: Interzona, 2023, Prólogo: Henry Miller, Traducción y notas: M.E. Díaz.

### 3. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES.

El desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura se efectuará de manera teórico- práctica. La dinámica con la cual la cátedra trabajará será: unas pocas clases expositivas explicativas de los textos y clases metodológicas para enseñar las habilidades de análisis, síntesis, clasificación y escritura académica. De este modo los estudiantes leerán los textos y realizarán actividades de fichaje (papeletas) para poder luego ejercitarse en la confección de ensayos. El último paso es la exposición oral de lo aprendido, presentando sus ensayos, así como en actividades de debate en la cuales deben acatar normas de respeto, orden y claridad en la exposición de las ideas.

Entonces las actividades que se realizarán son: exposición, explicación, lectura, fichaje, producción de textos académicos, trasmisión oral de los resultados.

Las profesoras titulares brindarán clases teórico – prácticas, en dos horarios uno diurno y otro nocturno, en las cuales además de la tradicional exposición magistral, se realizaran ejercicios grupales de aplicación, debates y lectura analítica de textos, y la práctica de las habilidades metodológicas aprendidas. Las clases prácticas se desarrollaran, en doble banda horaria, conformando pequeños grupos en contacto con las fuentes propuestas para realizar la ejercitación metodológica.

Todos los estudiantes, liderados por sus docentes, realizarán también actividades de análisis, síntesis y clasificación, así como actividades tendientes a la producción de textos académicos. La reflexión y el debate serán abordados desde la perspectiva filosófica estimulada a través de los textos seleccionados. Otras actividades que podrán realizarse serán, en consecuencia, realización de papeletas, búsqueda de información, debates conducidos, análisis de textos, producción de textos académicos. De suma importancia resulta la formulación de presentaciones orales para difundir los resultados de las investigaciones individuales, característica de la investigación científica.

**PLAN DE TRABAJO DOCENTE**

**4. CRONOGRAMA DE CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y EVALUACIONES.**

Clases	Teórico - Prácticas	Prácticas
Clase 1.	Unidad 1 Introducción general. Presentación de la cátedra y del modo de trabajo. Definiciones de filosofía. Ramas de la filosofía. ¿Qué es la filosofía?	
Clase 2	Unidad 2. Lógica. Concepto. Juicio. Razonamiento. Verdadero. Falso. Válido. Inválido. Falacias. Argumentación.	Presentación de prácticos. Metodología <sup>3</sup> .
Clase 3.	El problema de la definición. Aspectos metodológicos.	Metodología. Ficha Argumentación y Lógica.
Clase 4.	Metodología y ejercitación de papeletas	Metodología y ejercitación de Papeletas.
Clase 5.	Metodología de ensayos	Metodología y ejercitación de Papeletas
Clase 6.	Metodología y ejercitación de ensayos.	Metodología y ejercitación de Papeletas
Clase 7.	Metodología y ejercitación de ensayos	Metodología y ejercitación de ensayos
Clase 8.	Metodología y ejercitación de ensayos	Metodología y ejercitación de ensayos
Clase 9.	Unidad 3: Word. APA. Sitios web. Revistas online.	Metodología y ejercitación de ensayos
Clase 10.	Normas para publicar. Normas para presentación en Congresos	Puesta a punto de un ensayo
Clase 12.	Cierre: Presentación oral del texto académico producido.	Presentación de oral del texto académico

Horas totales de la asignatura: 96 HS.

Horas Teóricas y Prácticas: 84 HS.

**5. PROCESOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.**

Se prevén las siguientes modalidades: clases magistrales, sesiones de discusión, trabajos de taller, estudios de caso, sesiones de aprendizaje individual y visitas de expertos, técnicas de debate, ensayos y fichaje.

<sup>3</sup> Las clases de la Unidad Introducción General (metodología) podrá repetirse o cambiarse de orden según sea necesario.

## PLAN DE TRABAJO DOCENTE

### 6. EVALUACIÓN.

#### 6.a) Requisitos de aprobación:

**CLASES TEÓRICO-PRÁCTICAS:** La aprobación de la cursada implica asistencia a clases teórico - prácticas no inferior al 75 %. Aprobación de clases prácticas. Aprobación de los ejercicios de papeletas y del ejercicio de ensayo y de su presentación oral.

**CLASES PRÁCTICAS:** La aprobación de la cursada implica asistencia a clases prácticas no inferior al 75 %. Aprobación de los ejercicios de papeletas y del ejercicio de ensayo y de su presentación oral.

#### 6.b) Modalidad de aprobación de clases teórico-prácticas:

**No se aceptarán trabajos parcial o totalmente copiados de Internet o realizados en su totalidad con Chat GPT o copiados de compañeros. El proceso de los trabajos debe ser el realizado en las clases.**

La producción de al menos un texto académico con las características del ensayo y la presentación oral del mismo, son uno de los requisitos de aprobación. La presentación de papeletas de los textos que provea la cátedra o traiga el estudiante, otro. También pueden realizarse otros ejercicios que estimen los profesores como pertinentes.

Al ser una materia con la característica de un taller de ejercitación práctica, se aprueba con la asistencia y la entrega de los trabajos producidos.

No puede rendirse en calidad de LIBRE.

#### 6.c). Modalidad de aprobación de clases prácticas:

La producción de al menos un texto académico con las características del ensayo y la presentación oral del mismo, son uno de los requisitos de aprobación. La presentación de papeletas de los textos que provea la cátedra o traiga el estudiante otro. También pueden realizarse otros ejercicios que estimen los profesores de prácticos en consenso con la titular.

También pueden los docentes auxiliares de cada comisión, solicitar otros trabajos prácticos que consideren pertinentes y que deberán ser cumplimentados en el tiempo y forma solicitados.

La aprobación de la cursada de trabajos prácticos es condición necesaria para la aprobación general de la cursada y para acceder a la condición de promoción.

## PLAN DE TRABAJO DOCENTE

### **Criterios de evaluación:**

Los criterios que se considerarán más relevantes serán:

1) De acuerdo a la internalización de contenidos:

La incorporación y exactitud de los contenidos adquiridos.

La manifestación de procesos comprensivos.

La adecuación de las respuestas a las consignas proporcionadas.

La capacidad argumentativa.

La originalidad.

La capacidad de establecer relaciones entre los autores e inclusive con otras materias.

2) De acuerdo a la integración de contenidos con referencia al cuerpo de la materia:

Los criterios para la selección de temas relevantes y complementarios.

La articulación entre inquietudes personales y su sistematización en los procesos de evaluación.

### **Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final.**

La producción de al menos un texto académico que sea compatible con la metodología aprendida.

## **7. ASIGNACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DE CADA UNO DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO DOCENTE.**

1. Tareas del Profesor Titular con dedicación simple: (ver RAU 2013/001.Sección II, Título I capítulo II, artículo 27)

El Profesor Titular es el profesor de jerarquía más alta. Responsable del planeamiento, desarrollo, coordinación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, elaboración y revisión regular del programa analítico. Preparación de clases teóricas-prácticas, elaboración o supervisión de los prácticos obligatorios, elaboración de guías de lectura, resúmenes de autores y las correspondientes evaluaciones parciales. Seguimiento y corrección de los trabajos y evaluaciones.

Corrección de los parciales. Tareas administrativas específicas de la cátedra. Asistencia a las mesas de examen

2. Tareas del Profesor Adjunto dedicación simple (ver RAU 2013/001. Sección II, Título I capítulo II, artículo 32)

Organizar y ejecutar cursos de manera individual o en colaboración con otros profesores. Asistencia a mesas de examen.

3. Tareas del Jefe de Trabajos Prácticos dedicación simple: (ver RAU 2013/001.Sección II, Título I capítulo III, artículo 33)

Participar de la elaboración de trabajos prácticos y de su ejecución y evaluación. El profesor a cargo el curso podrá solicitarle dictado de clases teóricas y colaboración en corrección de parciales.

4. Tareas de Ayudantes graduados dedicación simple: (ver RAU 2013/001.Sección II, Título I capítulo II, artículo 34)

Participar de la elaboración de trabajos prácticos y de su ejecución y evaluación con la supervisión del JTP o del Profesor.

## PLAN DE TRABAJO DOCENTE

### Tipos de intervención pedagógica:

1. **Clase teórico-práctica:** Exposición teórica de los temas de cada unidad temática. Articulación de los contenidos del programa. Lectura y análisis de los textos. Papeletas. Grupos de discusión. Debates. Ejercitación en clase de la metodología explicada. **Asistencia obligatoria.** Responsable: Profesor Titular.
2. **Clase práctica.** Ejercitación en clase Lectura y comprensión de textos. Lectura y análisis de los textos propuestos en la bibliografía o por los estudiantes. Ensayos. Papeletas. **Asistencia obligatoria.** Responsables: JTP y Auxiliares docentes
3. **Sesiones de aprendizaje individual o clases de apoyo:** horas de oficina mensuales dedicadas a atender de manera personalizada las inquietudes de los alumnos cursantes, especialmente a aquellos que soliciten tutorías. Responsables: titular, JTP y Auxiliares Docentes.
4. **Incorporación de adscritos:** que deberán cumplimentar con un máximo de diez horas anuales, y podrán intervenir en clases propuestas por ellos mismos previa presentación de proyecto de investigación o docencia, supervisados por el titular y presenciados por el del docente a cargo de la comisión correspondiente. Tanto los proyectos de investigación como los de docencia podrán ser expuestos en las diferentes comisiones. Responsables: Adscritos alumnos o docentes, supervisados por el docente a cargo de cada comisión.

## 8. JUSTIFICACIÓN

Esta asignatura propone a los estudiantes, el ejercicio de hábitos de conceptualización, clasificación, análisis, síntesis, así como reflexión crítica y sistemática sobre la realidad, habilidades todas necesarias para la formación universitaria, en atención a cumplir con los objetivos centrales explicitados en la carrera y en concordancia con los lineamientos del perfil del licenciado y profesor de Filosofía. Consideramos que la problematización respecto de la metodología propia de la filosofía y el análisis de la estructura de los textos filosóficos brindará a; estudiante una herramienta invaluable tanto a la hora de estudiar como a la de producir textos académicos. Otro objetivo de crucial importancia que perseguimos es provocar el pensamiento crítico, reflexivo y divergente, o filosófico, la pérdida de prejuicios frente a situaciones vitales a las que deberán enfrentarse en el transcurso de su vida profesional, además de promover el desarrollo de habilidades argumentativas, sobre estas cuestiones, la Filosofía también puede iluminarnos. Asimismo pretendemos contribuir en la formación de los alumnos respecto de las habilidades de escritura, comprensión y análisis de textos requeridas para el nivel universitario y para su futuro profesional.

El dictado de la materia se orienta entonces a establecer una perspectiva de la filosofía desde el punto de vista del método y su aplicación tanto a las producciones académicas como a la enseñanza en sí misma.

### ¡MUY IMPORTANTE!

Para la confección de las listas, y su efectiva inscripción en nuestra cátedra, es necesario **envíen un email a:** [filosofiacaterdrasal19@gmail.com](mailto:filosofiacaterdrasal19@gmail.com) indicando: **Apellido, Nombre y DNI**, en ese orden y a qué comisión de trabajos prácticos asistirán.

PLAN DE TRABAJO DOCENTE

Prof. Titular: FLORENCIA SAL

**CONTACTO:**

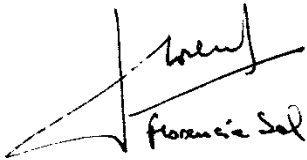
La dirección de correo electrónico de la cátedra es: [filosofiacatedrasal19@gmail.com](mailto:filosofiacatedrasal19@gmail.com)

Facebook de la cátedra es Filosofía: <https://www.facebook.com/filosofiacatedrasal/>

Blog de la cátedra es: <https://filosofiacatedrasal.blogspot.com.ar/>

Canal de YouTube es: <https://www.youtube.com/user/lechuzascorner/videos>

Instagram de Filosofía es: [https://www.instagram.com/filosofia\\_catedrasal/](https://www.instagram.com/filosofia_catedrasal/)



Florencia Sal

[florenciasal@mdp.edu.ar](mailto:florenciasal@mdp.edu.ar)

[lechuzascorner@hotmail.com](mailto:lechuzascorner@hotmail.com)

**Auxiliares:**

## 5.2. Papeletas

Las papeletas son una herramienta central e imprescindible para ejercitar la habilidad del análisis. Asimismo es muy útil a la hora de colaborar con la redacción de ensayos y en tercer lugar es un muy buen instrumento de estudio. También juegan un papel en la ejercitación de la síntesis.

El mecanismo es bastante sencillo. Consiste en organizar un fichero con un sistema de títulos y subtítulos. El título de todo el grupo de papeletas indica la síntesis o generalización del trabajo. El mismo puede ser tan amplio como el nombre de un autor, p.ej.: Platón y los subtítulos pueden variar en cantidad. Si el título es tan amplio como el propuesto se necesitan más subtítulos porque el último subtítulo debe indicar el contenido puntual de la papeleta y ese contenido debe ser muy concreto y específico, pues no puede ser subdividido en más partes, en tanto que debe representar una idea única. Si la papeleta contiene más de una idea debe dividirse en más papeletas según la cantidad de ideas que contenga.

Si bien pueden ser redactadas de modo coloquial, es preferible que sean textuales o sea que respeten tan cual el texto utilizando los signos convencionales de citación, a saber comillas, corchetes, etc. El motivo es de carácter práctico: en primer lugar van a servir para los futuros ensayos que tengamos que hacer y con un simple “copio y pego” lo incorporo a mi texto; en segundo lugar, la copia textual me va a permitir volver al artículo o libro si lo necesito sin problemas, porque la cita textual obviamente implica la indicación de la fuente y el número de página. Por otra parte, simplifica enormemente la tarea de estudio en filosofía, ya que la cantidad de textos es abrumadora y si bien la confección de papeletas es trabajosa, pues además de leer hay que copiar la idea que extraigo del texto, permite la fijación de los mismos que no es posible solo con la lectura, o la confección de un resumen.

Puede agregarse al final de cada selección de papeletas una que resuma el contenido de todo el artículo o el objetivo del mismo. Esta papeleta puede ser coloquial y ejercita la habilidad de la síntesis.

En el ANEXO adjunto una copia de la ficha de cátedra orientadora para esta actividad.

### 5.3. Ensayo

El ensayo es la herramienta para organizar la escritura académica. Tiene una estructura más amable que la monografía, en la cual se debe incluir también el marco teórico, y permite además el ejercicio de ciertas aptitudes relacionadas con la originalidad y la creatividad. Es en general, la estructura que se utiliza para los *papers* y comunicaciones para congresos. así como para publicaciones.

Se parte de una pregunta problema que puede dejarse explicitada en la introducción, y luego puede ser respondida ahí mismo, adelantado la respuesta al oyente o lector, o en la conclusión. Consta de tres partes generales: introducción, desarrollo y conclusión. El desarrollo se caracteriza por la exposición de puntos de argumentación e información que se recaban con el fin de responder a la pregunta planteada en la introducción. Como normalmente en la investigación científica tenemos una idea bastante clara de hacia dónde se dirige nuestra respuesta casi al empezar, esos puntos de argumentación tienden a probar nuestra hipótesis. Por ello podemos afirmar que nuestra respuesta es en realidad la hipótesis del trabajo. En el desarrollo también es deseable introducir argumentos en contra de nuestra hipótesis para intentar refutarlos de ser necesario. Podemos citar autores que avalen o enfrenten nuestra hipótesis y aquí sirve lo trabajado con las papeletas. La conclusión debe retomar la pregunta problema y ahora sí, contestarla claramente, no debe recurrirse a citas en esta instancia pues es nuestra voz la que debe oírse aquí, somos ahora nosotros solos sin apoyo los que nos dirigimos al lector u oyente.

En el ANEXO adjunto una ficha de cátedra explicativa.

### 5.4. Argumentación

Hay diferentes y variadas estrategias argumentativas según sea la finalidad. Desde la antigüedad es este un tema de estudio. Sin embargo, hay una primera gran división general en dos estrategias argumentativas: la primera tienen como objetos persuadir al lector sin tener en cuenta la verdad de los argumentos o de a investigación. La segunda busca persuadir al lector pero orientada a alcanzar la verdad de los argumentos o de la investigación. El estudio respecto de la persuasión, en ambos sentidos los encontramos centralmente en Aristóteles y Platón.

Para persuadir Aristóteles distingue entre razonamientos y las falacias no formales, y más adelante en el tiempo se descubrirán las falacias no formales, por lo que es necesario refrescar algunos conceptos de Lógica.

También hay autores contemporáneos que abordan la cuestión de la argumentación como tal, en relación con la persuasión. Tal es el caso de Ricardo Maliandi (1997) en *Volver a la Razón*.

En el ANEXO agrego la ficha de cátedra correspondiente a este tema.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Intervención como cierre final para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria me ayudó a hacer una profunda reflexión sobre mi práctica docente y mi paso por la universidad tanto como docente así como estudiante.

### 6.1. Aprendizajes en la CEDU

Para concluir este trabajo hago en primer lugar un breve repaso cronológico de mis impresiones respecto de mi paso por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

Disfruté mucho las clases de la Profesora Guardia fundamentalmente las que me permitieron entender cómo funciona la universidad en otros países, pero también todo lo relativo a la creación de las universidades nacionales. He vivido y presenciado muchos cambios desde que ingresé por primera vez a una universidad en 1981, por lo que en muchos casos fue una experiencia de la historia muy vívida. También el marco histórico general de la educación argentina, creó en mí la conciencia de la grandeza de la misma

El seminario de la profesora Yedaide me hizo reflexionar mucho sobre los supuestos de los cuales partimos en nuestra tarea docente. El modo descontracturado de su propuesta me ayudó personalmente a bajar un poco la exigencia desmedida que aplico sobre mí a partir del supuesto de que “todo lo que sale mal en el proceso educativo es exclusiva responsabilidad del docente”. También rescato para mi aprendizaje, la enseñanza de la redacción de objetivos, así como la de estructuración de encuestas y entrevistas.

Los seminarios de los profesores Aguirre y Porta así como el seminario de la profesora Sarasa me ayudaron a repensar las carreras de licenciatura y profesorado en filosofía, tanto respecto de los planes como de las áreas, así como en la necesidad urgente de replantear el Plan de Estudios en ambas, cuestión que se encuentra hoy en proceso. Como resultado de ambos seminarios escribimos una propuesta para ambas carreras que quizás pueda tenerse en cuenta a la vista del diseño de los nuevos Planes, pensándolos de una manera más dinámica, y con más libertad para que los estudiantes organicen sus saberes. También propusimos una

reorganización de áreas, así como nuevas asignaturas que están pendientes en los viejos Planes.

El seminario del profesor Romanin gracias a su reflexión sobre política universitaria, nos hizo replantear la cuestión del techo de cristal que en el caso de ambas carreras de Filosofía se encuentra muy vigente.

El seminario de intervención me recordó las teorías de aprendizaje que se relacionan con el proceso de conocimiento cuestión que me resulta fascinante y que tanto disfruto pues la gnoseología forma parte de mis intereses filosóficos.

El seminario de la profesora Foutel, con su evaluación respecto de las universidades me introdujo en un campo que desconocía.

## 6.2. Aprendizaje en la redacción de la propuesta de intervención. El rol docente.

Lo que realmente me pareció muy importante fue que esta cursada del CEDU me condujo hacia la reflexión sobre mi propia actividad y práctica docente.

La idea de diseñar mi propuesta de intervención en el formato de PTD, me sirvió para pensar cómo armar una oferta de materia/seminario/taller en la realidad concreta y que no quede como algo meramente hipotético, por decirlo así. La estructura del PTD, desde mi punto de vista, es muy buena para organizarse a la hora de pensar como dictar una materia.

La posibilidad de redactar esta propuesta de trabajo de intervención me mostró que hace ya muchos años me preocupa cómo ayudar a los estudiantes en forma efectiva en sus aprendizajes y que por lo tanto en ese sentido tengo desarrolladas muchísimas herramientas instrumentales.

Asimismo me preocupa el hecho de cómo “llegar” a ellos, de cómo “emocionarlos” con el arte de aprender, porque creo que aunque estemos en la universidad, un buen docente debe suscitar en el estudiante el gusto por la belleza del descubrimiento de los nuevos saberes. También considero que ser docente implica la creación de un vínculo de empatía con el estudiante y su situación. Sin la conexión estudiante - docente no creo que pueda darse el proceso de aprendizaje de manera efectiva y exitosa.

Desde el lugar de estudiante creo que aprendemos de los docentes que nos inspiran, y nos inspiran no solo aquellos que saben, sino aquellos que se comprometen con su *metier*. En mi

lugar de trabajo tengo un cartel que dice: “El único modo de hacer un gran trabajo es amar lo que uno hace” que podría parecer una mera frase motivacional pero que creo representa el modo de actuar de los docentes que nos inspiran: Aman lo que hacen.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H., (1996) *La condición humana*, Barcelona: Paidós
- ARISTOTELES (1994), *Acerca del alma*, Madrid: Gredos
- ARISTÓTELES (1992), *Metafísica*, Madrid: Gredos
- ARISTÓTELES (1994), *Lógica*, Madrid: Gredos, tomos I y II.
- BRAIDOTTI, R (2013) *Lo posthumano*, Barcelona: Gedisa.
- BRAIDOTTI, R (2019) *El conocimiento Posthumano*, Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. S. (1964). *The course of cognitive growth*. American Psychologist, vol. 19, (1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1037/h0044160> Reproducido en: BRUNER, J. S, (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata. Selección de textos: Jesús Palacios, capítulo 2 “El curso del desarrollo cognitivo”, pp. 46-71
- CAMILLONI, A. (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior” en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación "Didáctica de Nivel Superior Universitaria"*, Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós
- CAMILLONI, A. (2012), “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las diferentes disciplinas” en *Actualidades Pedagógicas*, N° 59. enero-junio del 2012, pp. 15-32, ISSN 0120-1700.
- CAPPELLETTI, G. & BÁEZ, M. L. (2023) Material de cátedra: Ficha Resolución de problemas. Curso Intervención Pedagógica en el marco de la Carrera en Especialización en Docencia Universitaria.
- CARR, y KEMMIS, (1998) *La teoría crítica de la enseñanza: la investigación- acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martinez Roca
- CERECENO MEDINA, I. E. (2019) “Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva” en *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, N° 28, julio-diciembre, pp. 155-181.
- COROMINAS, J. (1961), *Breve diccionario etimológico*, Madrid: Gredos.
- DENZIN, N, K. y LINCOLN, Y.S. (2013) *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2005). “Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa”. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., págs. 1-32). Sage Publications Ltd.

- DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications, Inc
- DESCARTES, R (1967) *Obras escogidas*, Buenos Aires: Charcas.
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FLAVELL, J. H. (1993) *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor.
- FINDLAY, J.N. (1963), “The contemporary relevance of Hegel”, en *Language, Mind and Value*, London: Georg Allen and Unwin.
- FLORES, G., YEDAIDE, M.M., PORTA, L., (2013) “Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida” en *Revista de Educación*, Año 4, N°5, pp173-188.
- GIDDENS, A. (2007) *La nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, J. (1974), *Theory and Practice*, London: Heinemann.
- HARAWAY, D, (1991) *Manifiesto para Cyborg*, Buenos Aires: Letra Svdaca
- HEIDEGGER, M (1938) “La época de la imagen del mundo” en *Caminos del Bosque* (1984) Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, M. (1975) “¿Qué significa pensar?”
- KANT, I (1978) *Crítica de la Razón Pura*, Buenos Aires: Alfaguara.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- MCEWAN, H. (2005). “Las narrativas en el estudio de la docencia” en MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MALIANDI, R., (1997) *Volver a la Razón*, Buenos Aires: Biblos.
- OBIOLS, G, (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- PEDRAJA-REJAS, L., & RODRÍGUEZ CISTERNA, C. (2023). “Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Revisión sistemática” en *Revista Científica*, 12(3), 45-62 <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/40733>
- PLATÓN (1992), *Diálogos*, Madrid: Gredos.

POZO & otros (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid: Morata.

PROYECTO UNIDAD CERO, para FCSyTS (2025).

RICOEUR, P. (1995), *Tiempo y Narración*, Buenos Aires: Siglo XXI

ROGERS, C. (1992) *El proceso de convertirse en persona*, México: Paidós.

ROGERS, C. (1991) *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós

RUSSEL, B. (1961) *Los escritos básicos de Bertrand Russell*, Buenos Aires: Aguilar

SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu

SARTORI.G. y MORLINO, L. (1994) *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid: Alianza.

SAUTU, R., P. BONIOLO, P. DALLE Y R. ELBERT (2005), *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

SHULMAN, L. (1989), “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea” en WITTRUCK, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

TACA para Ciencia de la Educación (2025).

TACA para Ciencias Políticas (2025).

TILLY, Ch., (1991) *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*, Madrid: Alianza.

YUNI, C.A y URBANO, J.A, (2008) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, Córdoba: Brujas.

## ANEXOS:

### FICHA DE CÁTEDRA I

#### PAPELETAS

Sugerencias para su confección<sup>6</sup>

Florencia Sal

#### **Propósito y fundamentación de la elaboración de papeletas.**

El propósito que se persigue es el de que todo estudiante realice una elemental pero adecuada recolección, ordenamiento y sistematización de datos (palabras, informaciones, cuestiones) y que encare esa labor como un relevamiento inicial y preliminar que permita en el futuro ser utilizado para ulteriores tareas de revisión, estudio, profundización.

Por otra parte se pretende ejercitar los mecanismos de análisis y síntesis que naturalmente se activan al iniciar el proceso de aprendizaje, los cuales mediante la confección de las papeletas se tornan en procedimientos conscientes.

El “fichaje” pretende cumplir con dos finalidades, una inmediata y la otra a largo plazo. La inmediata se refiere al hecho de que el mismo se convierta en el vehículo adecuado para lograr la efectiva comprensión de lo que se está estudiando. La finalidad perseguida a largo plazo es la de que el material confeccionado pueda ser aprovechado en trabajos posteriores, sean de la índole que fueren. Por otra parte este recurso del fichaje, se convierte en una suerte de base que permitirá la adquisición y conformación paulatina del propio método de trabajo.

#### **Requisitos**

La atenta lectura del material de estudio suele conllevar el subrayado del texto. El fichaje puede realizarse simultáneamente, o luego de haber leído y comprendido el texto completo, pero en ambos casos es necesaria la lectura atenta y el subrayado.

---

<sup>6</sup> El siguiente texto ha sido extractado del instructivo que el **Prof. Francisco José Olivieri** diseñara para uso de su cátedra de Filosofía Antigua en la UBA.

El propósito que orienta el fichaje sirve de guía. El propósito está dado por el tema o asunto para el cual se lee el material y que puede servir como título general del grupo de papeletas a realizar.

### **Fichas eruditas o papeletas.**

Se pueden usar fichas grandes o guillotinar hojas de tamaño “oficio” o “A4”, también puede aprovecharse el papel de descarte. Pueden confeccionarse en la computadora entrando en “Diseño de página”, luego en “Tamaño papel” seleccionar “A 4”, y en alto de página poner 14,85 cm, o en “Más tamaños de papel” poner 21 x 14,85 cm.

Constan de un **encabezamiento** en el cual debe anotarse una “palabra ordenadoras general o título general” y debajo de ella la o las “palabras ordenadoras particulares o subtítulo individual de la papeleta”. La elección de esta palabra deberá hacerse con la mayor precisión temática posible teniendo en cuenta la cuestión a tratar así como su utilización futura. La papeleta deberá tener autonomía funcional para lo que será necesaria una singularidad conceptual, será por lo tanto innecesario el uso del dorso de la papeleta, salvo para ulteriores agregados. Cada papeleta debe tener sentido en sí misma. Tiene que poder ser entendida por un lector sin necesidad de formar parte del conjunto. Por ello debe contener sólo una idea, claramente explicitada.

El **cuerpo** de la papeleta o sea el contenido puede ser a) de transcripción; b) de comentarios propios; c) de datos; d) sinópticas.

- a) puede ser textual o no. Si es textual debe ponerse el texto entre comillas, los agregados personales entre corchetes, al igual que las omisiones que se indican con tres puntos suspensivos entre corchetes. Ej: “Apel y Gadamer se reconocen como herederos de la hermenéutica heideggeriana [...], Apel propone retrascendentalizar la filosofía”
- b) que de ser breves pueden ir entre corchetes en la ficha de transcripción pero si son extensos quizás ameriten una papeleta por separado.

- c) se consignará por ejemplo todos los pasajes en que un autor emplea un término o noción que se estudia.
- d) sirven para sistematizar una vez terminada una cuestión, todos los aspectos que han sido relevados.

Un **pie de página** en donde se indica la fuente de información a modo de cita bibliográfica. La cita bibliográfica suele hacerse de la siguiente manera: apellido y nombre del autor, año de la publicación original entre paréntesis, nombre del libro (en cursiva), lugar de edición, editorial, número de página en que se encuentra el texto citado. También pueden incluirse otros datos como el nombre del traductor o en número de volúmenes del libro. En caso de citarse un artículo de un libro se ponen primero los datos del autor, el título del artículo, y luego se pone “en” y todos los datos del libro (compiladores, año de edición original, nombre del libro, lugar de edición, editorial, número de página).

\*\*\*

## FICHA DE CÁTEDRA II

### ENSAYO

Sugerencias para su confección<sup>7</sup>

Florencia Sal

#### **Tema:**

Además de tener un tema, es preciso en primer lugar formular un *problema* en el contexto de este tema. El problema se puede formular a manera de *pregunta*. La pregunta debe ser clara, por ejemplo: ¿tiene vigencia hoy el mito de Prometeo? De la respuesta que demos a esta pregunta sale nuestra tesis, por ejemplo: “sí, lo tiene”. De ahí en más debo buscar argumentos y bibliografía para demostrar que mi *tesis o hipótesis* es correcta (la hipótesis es entonces la respuesta al problema). Si usted encontró un tema y no puede hacer ninguna pregunta que lo abarque ni plantearse una tesis, debe rever su decisión.

El problema no puede ser muy amplio, pues el texto que pedimos es breve. Para restringirlo puede probar delimitarlo con palabras.

A menudo los temas son muy generales y necesitan un subtítulo, esta es otra estrategia posible para delimitar el trabajo.

#### **Confección del ensayo:**

Todo ensayo debe contener un título, una introducción, un desarrollo, una conclusión y una lista de la bibliografía utilizada.

#### **Título:**

El título debe ser preciso y no vago, ambiguo o general. No importa si es largo. El título ayuda a restringir y precisar el tema a tratar. Puede acompañarse con un subtítulo que lo delimite.

---

<sup>7</sup> Estas sugerencias son en su mayoría de carácter práctico, surgidas de la experiencia, y sólo pretenden ser de carácter orientativo

### **Introducción:**

La introducción debe explicar brevemente lo que se hará en el ensayo. Es conveniente escribirlo al finalizar la redacción del desarrollo, si bien ocupa el primer lugar dentro de la estructura del trabajo. Esta sugerencia se debe a que no siempre se tienen totalmente claros los puntos que se explicarán a lo largo del trabajo y a que en la investigación pueden surgir nuevos aspectos. Pero si se tiene todo organizado, estas sugerencias pueden pasarse por alto. Es preferible que la introducción sea breve, primero, por que no vale la pena “gastar” muchas palabras en esta parte y segundo, para evitar decir cosas que no sean pertinentes.

La hipótesis debe aparecer en esta instancia y ser retomada en la conclusión.

### **Desarrollo:**

Aquí se debe **demostrar** la tesis expuesta. Para ello se deben usar argumentos precisos y la bibliografía que sea necesaria, etc.

Algunos aspectos a tener en cuenta para el desarrollo son:

- 1) La organización, o sea el orden y la precisión en los pasos de la argumentación. En general sucede que al enfrentarse a la hoja en blanco surge la ansiedad por terminar el trabajo lo antes posible, y esto se evidencia inmediatamente, porque se producen “saltos” de una idea a otra, impulsivamente y sin conexión. Por ello es conveniente hacerse un esquema previo en borrador. Un esquema práctico es aquel en el que se desglosan las ideas así:

1.
  - 1.1
  - 1.2
2.
  - 2.1
  - 2.1.1.

- 2) La presencia de ejemplos.
- 3) La presencia de argumentos contrapuestos. Esto significa la confrontación de opiniones entre dos autores y la posición de ustedes al respecto. También puede ser la propia evaluación de la tesis y su antítesis. Por ejemplo si se decide demostrar que el mito de Prometeo es vigente hoy en día, debe también considerarse la posición opuesta, brevemente.
- 4) Análisis y justificación de las ideas principales. Demostración de las consecuencias.

- 5) **Definición de los conceptos más importantes. Puede hacerse incluso en nota al pie de página.** Por ejemplo si mi tema habla de “cultura” es bueno que en una nota al pie o en el cuerpo del trabajo se aclare qué definición de “cultura” es a la que me estoy refiriendo. Deben estar claramente definidos todos los conceptos que centrales a lo que se esté tratando.
- 6) Relación con la materia.
- 7) Es importante que el trabajo no sea solamente descriptivo. No es bueno que esté lleno de citas, no deben sobrepasar el 30% del trabajo. Si bien las citas<sup>8</sup> pueden ser “textuales”<sup>9</sup> o de “resumen”<sup>10</sup> deben estar explicadas o analizadas por ustedes, y por supuesto debe indicarse a pie de página su procedencia. Por varios motivos: primero, porque no se pueden usar las ideas de otro sin indicar la procedencia; segundo, “por piedad con el lector” el lector que puede querer corroborar la cita, o interesarse por el tema e iniciar una investigación para lo cual el dato bibliográfico le simplificará la búsqueda.  
Sin embargo son las citas lo que darán seriedad a su *paper* es por ello muy importante prestar mucha atención a los aspectos formales de las mismas así como a su relevancia.
- 8) Es importante la presencia de pensamiento personal y elaboración propia. No es legítimo copiar fragmentos enteros de otros autores.
- 9) También es deseable la originalidad, aunque no siempre es posible.
- 10) Puede utilizarse las notas al pie de página para ampliar información relacionada con el trabajo pero que desviaría la atención de la argumentación central o también es un recurso válido cuando nos excedemos en la cantidad de palabras del total permitido. Las notas al pie muestran el interés, la reflexión y el trabajo de investigación realizado.
- 11) En caso de tomarse una película (citarla según su nombre original, el año y el director) o un texto ajeno a la materia no debe ser contado en el desarrollo en caso de ser relevante su inclusión puede utilizarse para ello las notas al pie. O agregarse información en un Anexo.
- 12) Es importante no perder el hilo argumental.

---

<sup>8</sup> La cita al pie se hace del siguiente modo. La primera vez: nombre del autor, nombre del libro en bastardilla, lugar, fecha y N° de pag:que se está citando. Puede agregarse editorial, traducción, edición, etc, o consignarse estos datos en la bibliografía general final. Si es un artículo dentro de un libro, el artículo se cita entre comillas y el libro en bastardilla. Si el libro se cita varias veces puede simplemente ponerse op cit (obra citada) y el n° de página o ibidem (igual anterior) y el n° página.

<sup>9</sup> La cita textual debe hacerse entre comillas, los pasajes omitidos deben indicarse entre corchetes y con puntos suspensivos en el medio.

<sup>10</sup> No hace falta más que indicar en nota al pie la procedencia o sea los datos bibliográficos pertinentes y el n° de página.

## **Conclusión:**

Aquí se retoma la tesis general (ya enunciada en la introducción), y se puede escribir con cierta libertad lo que pensamos, dándole un cierre general a las argumentaciones expuestas, estableciendo todas las conexiones que aún no fueron hechas.

No es conveniente poner citas en este momento.

## **Bibliografía:**

Se cita de modo completo las obras usadas en la ejecución del trabajo. También se pueden citar las obras consultadas. Normalmente se pone: Autor, *título del libro*, lugar de la publicación, editorial, fecha de publicación. Pueden agregarse otros datos de relevancia como traductor, prologuista, qué nº de edición es, e incluso las siglas con las cuales será citado a lo largo del trabajo.

Ejemplo: G. W .F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, México, F.C.E., 1992 (primera reimpresión). Traducción de Wenceslao Roces. Será citado en el cuerpo del ensayo como (Ph.G 1807)<sup>11</sup>

Para que se vea más claro:

### **Libro:**

Cornford, F.M. (1984): *De la religión a la filosofía*. Barcelona: Ariel.

### **Artículo en revista:**

Eggers Lan, C. (1967): “Sobre el problema del comienzo histórico de la filosofía en Grecia”, *Anales de Filología Clásica*, Tomo X. Buenos Aires: Instituto de Estudios Clásicos, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 5-67.

### **Capítulo de libro:**

Most, G.W. (1999): “The poetics of early Greek philosophy”, en Long, A.A. (ed.): *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*. Cambridge: Univ. Press, pp. 332-362.

## **NOTAS al Pie:**

### **El Botón Notas al Pie en Word está bajo la solapa Referencias**

---

<sup>11</sup> La edición original es de 1807 y se llama *Phenomenologia des Geistes*

### **Sugerencias de estilo:**

No usar la primera persona del singular para la redacción (excepto en la conclusión, aunque lo menos posible). Intentar usar siempre un estilo impersonal.

No escribir párrafos demasiado breves ni demasiado largos (10-15 renglones es un largo adecuado). Es conveniente hacer un punto y aparte cuando haya algún pequeño cambio de tema o se introduzca un nuevo argumento.

No repetir palabras, utilizar en lo posible sinónimos

### **Ensayo. Otras sugerencias para su confección.**

(Datos para anexar a la ficha)

Estas herramientas pueden serles de utilidad al momento de redactar el **desarrollo** del ensayo:

**Apelar a autoridades en la materia.** Se trata de afirmaciones que buscan ser reconocidas por los interlocutores a efecto de ratificar o dar por probada la posición de quien argumenta, apoyándose en la opinión de una autoridad. **Apelación a la autoridad**

**Presentar ejemplos** Se trata de probar la validez de algo a partir del análisis de casos particulares.

**Generalizar** Cuando el autor afirma que “Nunca ha habido tantos pobres - en términos relativos y absolutos- como los habrá en este siglo”, está atribuyendo a esta proposición un carácter universal para demostrar que la información que se dio o que se dará no es “accidental” o excepcional sino que forma parte de un estado de cosas generalizado.

**Hacer concesiones** Expresiones como “Desde luego que se trata de un invento magnífico, eso está fuera de duda” o “No subestimo el avance tecnológico” son concesiones. Éstas suelen resultar más efectivas que rechazar de plano un argumento adverso y logran potenciar el efecto de los contra argumentos que las continúan.

**Desmentir** Consiste en oponerse tajantemente a cualquier opinión que se enfrente a la propia ya sea un principio compartido o a la afirmación de un particular. Tal es el caso de “Contrariamente a lo que puede suponerse....”.

**Hacer preguntas retóricas** Son preguntas que no buscan la respuesta de los lectores, sino, más bien, la adhesión del receptor para que éste se comprometa efectivamente con el punto de vista presentado.

**Utilizar conectores y organizadores propios de la argumentación.** Construcciones del tipo “A propósito...” “Si...(entonces)” “Pero, desde luego” “En efecto”” “Pero” “Primero... luego ... más tarde...” “Ahora” “Desde luego” “Pero” “Sin embargo, contrariamente a lo que puede suponerse”. **Organizadores textuales** que cumplen una función similar y que son estrategias muy utilizadas en la argumentación. Por ejemplo: Generalización (en general, generalmente, generalizando, etc.). Ejemplificación (por ejemplo, pongamos por caso, así...). Énfasis (efectivamente, en efecto, de hecho...). Certeza (es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, es incuestionable que, de hecho, en realidad, está claro que...)

#### **Otras estrategias generales:**

**Connotación axiológica** cuando el sentido sugerido nos remite a juicios de valor o de desvalorización

**Connotación afectiva** es aquella por la que se manifiestan los sentimientos del emisor

**Connotación asociativa** es la que proporciona información adicional por medio de distintos tipos de asociaciones. Un tipo de utilización muy frecuente es la **ironía** que consiste en establecer un relación opuesta entre lo dicho y lo que se quiere decir.

\*\*\*

## FICHA DE CÁTEDRA III

### CRITERIOS DE CORRECCIÓN PARA EL ENSAYO

Florencia Sal

#### Evaluación del ensayo:

El criterio de evaluación contemplará tanto el aspecto formal del ensayo (definiciones, argumentos contrapuestos, tema, citas, notas al pie, etc.) como la creatividad, la aplicación de los contenidos de la materia, la capacidad de exposición ordenada y clara y la presencia del pensamiento crítico.

Los ítems serán entonces: 1) claridad y aspectos formales; 2) contenidos y argumentación, 3) pensamiento crítico y creatividad.

#### Claridad

Nivel alcanzado	Requisitos
1	Resulta muy difícil identificar el ensayo y casi no hay indicios de lo que pretende el autor. El ensayo está desorganizado y las ideas aparecen al azar, en forma oscura y confusa. Los conceptos y distinciones no se encuentran definidos y el control del lenguaje y el material es tal que casi no hay claridad de expresión. La idea principal del ensayo resulta casi ininteligible. No se observó proceso de confección del esquema de ensayo en clase.
2	El ensayo se identifica con un título apropiado a Filosofía, pero el párrafo introductorio es algo impreciso. Hay indicios de organización coherente, pero también hay errores en la línea de desarrollo. Los conceptos y distinciones no siempre se encuentran definidos y clarificados y no siempre hay suficiente control del lenguaje y del material. Esto oscurece la idea principal del ensayo. Se observó un delineado del proceso de confección del esquema de ensayo en clase.

3	<p>El ensayo está claramente identificado con un título apropiado a Filosofía, y una introducción que señala el objetivo de la tarea. Se encuentra bien organizado, con una línea de desarrollo coherente. Los conceptos y distinciones se definen y clarifican en forma sucinta y se aprecia un control efectivo del lenguaje y del material como base de la idea principal del ensayo. Se observó un completo proceso de confección del ensayo en clase.</p>
---	--

### Contenido

Nivel logrado	Requisitos
1	<p>El ensayo no evidencia preocupación alguna por los problemas filosóficos y sus aspectos principales no son pertinentes para el programa de la materia. No se evidencia uso de notas ampliatorias. No se citan autores. No hay indicación bibliográfica.</p>
2	<p>Los problemas filosóficos generalmente se encuentran implícitos, pero no en primer lugar. Los aspectos principales son tratados en forma adecuada y algunos se ilustran con ejemplos pertinentes. Aunque hubiera sido apropiado, rara vez se muestran conexiones con el contenido del programa de la materia. Escaso uso de notas ampliatorias. No se citan autores con corrección. Indicación bibliográfica incompleta</p>
3	<p>El ensayo siempre mantiene en primer plano los problemas filosóficos. Los aspectos principales son tratados en forma exhaustiva, se ilustran con ejemplos pertinentes y originales. Donde resulta adecuado, se muestran conexiones con el contenido del programa de la materia. Notas ampliatorias abundantes. Citas correctas. Bibliografía bien indicada.</p>

## Pensamiento Crítico

<b>Nivel logrado</b>	<b>Requisitos</b>
1	El ensayo no intenta analizar el tema. Las ideas principales, si están establecidas, no se encuentran justificadas. Los argumentos opuestos no están identificados y no hay evidencia e pensamiento personal y originalidad. No hay hipótesis, ni problema enunciado.
2	El ensayo analiza algunos aspectos del tema pero otros se encuentran solamente descriptos. Las ideas principales están a veces establecidas sin justificar o demostrando desconocimiento de sus implicaciones. Se evidencia algún intento de evaluar argumentos opuestos y hay poca evidencia de identificación de la validez y limitaciones filosóficas. Hay indicios de pensamiento personal y poca originalidad. Hay un atisbo de formulación problema y un atisbo de formulación de hipótesis.
3	El ensayo ofrece un análisis del tema y se extiende más allá del estilo descriptivo. Las ideas principales están justificadas y sus implicaciones reconocidas. Se propone una evaluación de argumentos opuestos. Se reconocen las limitaciones y problema de validez filosóficas. Hay un alto grado de pensamiento personal y originalidad. Problema e hipótesis claramente formulados.

\*\*\*

## FICHA DE CÁTEDRA IV

### ARGUMENTACIÓN Y LÓGICA

Florencia Sal

Haremos un breve recorrido a lo largo de algunos aspectos importantes respecto de la argumentación con el fin de facilitarles a ustedes la futura confección del ensayo propuesta en la ficha “**Ensayo. Sugerencias para su confección**”.

La **argumentación** está presente en todo tipo de textos tanto en las formas más simples de lo cotidiano como en producciones complejas por ejemplo la editorial de un medio periodístico, las columnas de opinión, el ensayo, la monografía, el discurso político.

En su forma mínima una argumentación consta de dos enunciados diferentes: uno que funciona como *argumento* y otro como *conclusión*.

Ejemplo:

“Esta situación es insostenible, por lo tanto presentaré la renuncia inmediatamente.”

En el análisis de los discursos argumentativos desde una perspectiva lingüística, distinguimos la “argumentación” (actividad discursiva que se caracteriza por la intención del emisor de persuadir al receptor) del “argumento” (conjunto de proposiciones interrelacionadas de las cuales unas, las premisas, funcionan como base de otra que se infiere de las premisas y se llama conclusión), o sea establecemos una distinción entre la intención del emisor y la estructura propia de su discurso. La Lógica estudia los métodos y principios usados para distinguir el bueno correcto razonamiento del malo o incorrecto<sup>12</sup>.

La Retórica, tercera disciplina que se ocupa de los argumentos y la argumentación, ha sido y sigue siendo de gran repercusión en la cultura occidental, estudia la manera de persuadir a través del discurso, su origen se remonta a Aristóteles y a los sofistas griegos<sup>13</sup>. Aristóteles llama a esta disciplina el “arte acerca de los discursos”<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> I. Copi (1953), *Introducción a la Lógica*, Buenos Aires: Sudamericana, 1995, p 3

<sup>13</sup> El filósofo griego Aristóteles (siglo IV a.C.) da la siguiente versión sobre el origen de la retórica como “arte de persuadir”: después de la expulsión de los tiranos de la Grecia antigua (467 a.C.), vuelven los exiliados y surgen numerosos procesos para recuperar los bienes confiscados; esto hizo que los demandantes buscasen ayuda para plantear sus reclamos y ésta vino de los sofistas, quienes elaboraron un sistema de reglas o *retórica*.

<sup>14</sup> “[...] todos se esfuerzan en descubrir y sostener un argumentos, igualmente, en defenderse y acusar. Ahora bien la mayoría de los hombres hace esto, sea al azar, sea por una costumbre nacida en su modo de ser.” Aristóteles, *Retórica*, Madrid: Gredos, 1. 1. 1354 a 5-10.

Por lo tanto, podemos enfocar el estudio de la argumentación desde tres perspectivas:

Lógica: Estudia la estructura de los razonamientos.

Retórica: Estudia a las estrategias de persuasión.

Lingüística: Estudia las marcas (conectores y operadores argumentativos) y las reglas necesarias para un discurso argumentativo.

Podemos decir entonces que hay dos criterios generales de argumentación (aunque en muchos casos pueden mezclarse) uno que busca el rigor científico y que se estructura mediante leyes lógicas y según el procedimiento propuesto por Platón en *Filebo*<sup>15</sup> y reiterado por Descartes en el *Discurso del Método*<sup>16</sup>, así como en la tercera de las *Meditaciones Metafísicas* y otro que se caracteriza por querer persuadir a la audiencia explicitado por Aristóteles en *Retórica* y muy utilizado por los sofistas en la antigüedad.

Por ello haremos un breve recorrido histórico ocupándonos fundamentalmente de lo relativo al campo de la Lógica y de la Retórica disciplinas ambas que competen a nuestra materia.

### **Lucha agónica. El enigma**<sup>17</sup>

El primer momento de este derrotero comienza allá en la antigüedad clásica o más aún en el mundo mítico.

Es Apolo el dios de la razón y la luz pero es también el dios de la adivinación y el enigma, y es quizás esta la primera metáfora del intrincado camino que la razón debe seguir para encontrar la verdad develando misterios.

En la antigüedad el enigma era un desafío mortal para los sabios. Quien sobresale por el intelecto debe demostrarse invencible en las cosas del intelecto. En este marco esta claro que ha desaparecido cualquier clase de fondo religioso, pero el enigma es un peligro extremo y su terreno es la lucha agónica. El sabio que domina la razón debe desatar el nudo. Cuenta Heráclito<sup>18</sup> que a Homero le propusieron unos niños un enigma: “Los que hemos visto y

---

<sup>15</sup> Platón, (1992) *Diálogos*, Madrid: Gredos, tomo VI

<sup>16</sup> R. Descartes (1637), *Obras escogidas*, Bs As: Charcas, 1967, p 133.

<sup>17</sup> G. Colli, *El nacimiento de la Filosofía*, Barcelona, Tusquets, 1994, pag 54-55.

<sup>18</sup> Fragmento 56 (22 B56) Hipólito, IX 9, 5.: Y lo mismo es fácil entenderlo a partir de sus palabras: “Se equivocan”, dice “los hombres respecto del conocimiento de las cosas manifiestas tal como Homero, quien pasó por el más sabio de todos los griegos; a este, en efecto, lo engañaron unos niños que mataban piojos, diciéndole: Cuantos vimos y agarramos, a estos los dejamos; cuantos no vimos ni agarramos a esos los llevamos”. *Los filósofos presocráticos*, Bs As, Planeta D’Agostini, 1998, pag 65.

tomado, lo traemos; lo que no hemos visto y tomado lo hemos dejado”. En este enigma se observan dos pares de determinaciones contradictorias que el sabio debe resolver. Heráclito omite el resto del relato, quizás pues era muy conocido, no menciona que la aflicción de Homero frente al enigma fuera la causa de su muerte. El sabio derrotado en un desafío a la inteligencia deja de ser sabio.

### ***Élenchos* Socrático**

El *élenchos* es en sentido amplio examinar a una persona respecto de la afirmación que hizo, sometiéndolo a un interrogatorio, con la esperanza que determine el sentido verdadero de su primera afirmación. Muchas veces esa afirmación es falsa, por lo cual el *élenchos* suele denominárselo una refutación<sup>19</sup>.

Una parte constituyente del *élenchos* es la ironía, Sócrates siempre pretende no conducir la investigación, pretende no saber. Platón nota que la aplicación del *élenchos* irónico es lo que hace enojar a las víctimas y las predispone en contra de Sócrates.

Sin embargo, el objetivo del *élenchos* socrático es despertar al hombre de su sueño dogmático y dirigirlo hacia una genuina curiosidad intelectual; lo que contiene en germen la concepción platónica de conocimiento como absolutamente distinto de la opinión. El *élenchos* no da al hombre la posibilidad directa de adquirir un conocimiento positivo pero le da por primera vez la idea de un conocimiento real, sin la cual nunca podremos alcanzar ningún conocimiento positivo<sup>20</sup>.

### **Dialéctica Platónica.**

El método propiamente platónico es la dialéctica. ¿En qué consiste este método? Es difícil de definir.

Dialéctica es, para Platón, el aspecto técnico de la Filosofía. Filosofía es para Platón la búsqueda de la excelencia moral y de la excelencia intelectual. Platón no separa la dialéctica de la filosofía como tendemos a hacerlo nosotros.

---

<sup>19</sup> R. Robinson, *Plato's early dialectic*, Oxford, 1953, pag 7.

<sup>20</sup> R. Robinson, op.cit. pag 18.

Platón considera que la dialéctica como tal lleva a la certeza., que alcanzaremos la certeza si practicamos la dialéctica correctamente. Del principio al fin lo considera un método de difícil práctica, posible solo para aquellos que reciben un entrenamiento especial. Para Descartes<sup>21</sup> el método es simple y obvio, abierto a todos los hombres de sentido común.<sup>22</sup>

El *Filebo* presenta en el pasaje inicial, 13-19, algunos segmentos complejos y de difícil interpretación que parecen aclararse si se los lee teniendo en mente que Platón nos quiere ilustrar respecto de la aplicación del análisis y la síntesis o para decirlo de otra manera respecto de la aplicación de la dialéctica ascendente y descendente. Platón plantea, casi desde el principio del diálogo el método de análisis y síntesis lo que permite presuponer que es el procedimiento que usará para descubrir si el placer es un bien, meta de este dialogo.

Las palabras análisis y síntesis que son de más fácil comprensión y un poco más amplias que las ideas que ya tenemos preconcebidas de dialéctica ascendente (método sinóptico) y dialéctica descendente (método diarético), sirven a fin de ilustrar en que consiste la dialéctica. Consideraremos “análisis” (*analýo*) en su sentido etimológico o sea como la disolución de un conjunto en sus partes y “síntesis” (*syntíthemi*) en el sentido de poner en orden, componer, juntar, reunir.

Gadamer<sup>23</sup> considera que el pasaje que empieza en 14c es un *excursus* sobre la dialéctica, y que tiene dos aspectos: uno la explicación del método en sí y otro la utilización del mismo para entender la naturaleza del placer. Coincidimos con Gadamer en que el pasaje, visto con la mayor objetividad posible, es efectivamente un *excursus* sobre la dialéctica en el cual Platón nos propone un método cabal de análisis para conocer la realidad y una síntesis que no puede ser hecha arbitrariamente sino concienzudamente teniendo en cuenta pasos precisos como el problema de los “números” que menciona. En 14c habla de los problemas de la aplicación del método, pues al hacer síntesis se reúnen los múltiples criterios en uno que los unifique y en el caso del análisis se parte de algo uno hasta dividirlo en las partes más pequeñas, lo que podría hacernos caer en la paradoja de que lo uno y lo múltiple es lo mismo, por ello nos advierte fuertemente contra las síntesis arbitrarias, aquellas en donde no se tienen en cuentas todos los aspectos de lo múltiple, diciendo “no aplicar la forma de lo ilimitado a la pluralidad antes de ver su número total entre lo ilimitado y la unidad”(16e).. Tan graves errores pueden cometerse de no aplicarse con corrección el método que pueden llevarnos a aporías y paradojas como las

---

<sup>21</sup> Descartes, op cit, pp. 135-136.

<sup>22</sup> Robinson, op. cit. P. 73

<sup>23</sup> H.G.Gadamer (1983), *Studi platonici*, Genova: Marietti, pp. 95-105.

del párrafo 15b-c y la enunciada por Protarco en 14d<sup>24</sup> que aunque de otra índole son claro ejemplo de una mala aplicación del método pues usa al mismo tiempo dos sentidos distintos en que se habla de unidad respecto de uno mismo, según la naturaleza y según las cualidades.

Si bien esto parece muy exhaustivo respecto de lo que nos compete lo añadido pues es muy clara la similitud con lo propuesto por **Descartes** en el *Discurso del Método* cuando habla de análisis, síntesis y enumeración.

### **Erística o Antilógica Sofística**

Si bien esta definición es de cuño platónico, la erística es el arte de la discusión, y la meta de esto es ganar la discusión o la argumentación, mientras que la dialéctica busca la verdad. Por antilógica o arte de la contradicción entendemos la tenencia a contradecir, de mantener de manera agresiva una postura contradictoria y opuesta a la del interlocutor. Mientras que el camino de la dialéctica es el de la búsqueda el de la erística es la pelea.

### **La Retórica Aristotélica.**

La argumentación, en un sentido amplio, fue ya definida por Aristóteles en la *Retórica* -una de las primeras obras que reflexionan sobre el tema- como **la acción del lenguaje a través de la cual se busca persuadir de algo a una audiencia**. Esa audiencia puede estar conformada por una o varias personas, o ser incluso el mismo hablante.

Todo discurso argumentativo consta de distintas partes que se disponen a lo largo del discurso siguiendo un orden o plan textual. El arte de ordenar las ideas en las distintas partes del texto fue llamado *dispositio*. Ese orden debía construirse en base a dos movimientos: uno que buscara conmover a su interlocutor a través de un llamado a los sentimientos<sup>25</sup> y otro que apuntara a convencerlo a través de un llamado a la razón. Cada una de las partes del discurso debía cubrir esas dos funciones. La parte inicial y la final o “exordio y epílogo” aportaban la dimensión emotiva y pasional del discurso; las que constituían las dos partes intermedias, la

---

<sup>24</sup> Protarco: ¿Acaso aludes a la situación en la que alguien dijera que yo, Protarco, que soy por naturaleza uno, soy a la vez varios y opuestos unos a otros, sosteniendo que soy a la vez alto y bajo, pesado y liviano y otras mil cosas?

<sup>25</sup> Ver anexo al final.

narración y la confirmación o *narratio* y *confirmatio* constituían el bloque de la demostración y la racionalidad. Aristóteles también identificó una quinta parte móvil, la digresión que podía aparecer o no intercalada entre cualquiera de las partes del discurso.

## Plan textual de la Retórica Aristotélica

### 1. El exordio

Comprende dos momentos:

A) Intento de seducción del auditorio al que se quiere captar desde un principio con una prueba de complicidad (*captatio benevolentiae*). Es frecuente que en esta parte se apele directamente al destinatario del discurso a través de preguntas retóricas y de la presencia de la segunda persona en el enunciado, como también que se utilice predominantemente un vocabulario que exprese la subjetividad del locutor. También puede lograrse a través de un relato inesperado que, a través de un léxico cargado de emotividad, llame la atención del receptor y lo sensibilice. Es una de las partes de mayor vigencia en los discursos argumentativos actuales.

B) Anuncio de las divisiones que se harán y el plan que se va a seguir (*partitio*). La inclusión de la *partitio* seguía los consejos de Quintiliano para quien "su ventaja reside en que nunca parece largo algo cuyo término se anuncia".

Esta parte del exordio se conserva hoy, particularmente, en los trabajos de cierta extensión como los ensayos, las ponencias a congresos, los trabajos monográficos o los textos didácticos, ya que facilita la tarea de lectura o recepción oral, aunque la *partitio* también puede aparecer, con un valor enfatizador, en textos más breves y de carácter periodístico.

### 2. La narración

En la *narratio* o narración el enunciador relata los hechos sobre los que va a opinar. Recordemos que la Retórica nació vinculada a prácticas jurídicas, de modo tal que la reconstrucción de los hechos que habían dado origen a la disputa constituía un momento indispensable del proceso.

La narración debía ser clara, breve, verosímil, y su función era preparar sutilmente el terreno para la argumentación que se desarrollaría en la parte siguiente. Además de los hechos, la *narratio* incluía las descripciones, que se detenían en la reconstrucción de las características de lugares, períodos históricos o personas.

### 3. La confirmación

Esta es la parte en la que se exponen los argumentos y donde se enuncian las pruebas elaboradas durante la *inventio*. Con la confirmación debe quedar demostrado que el punto de vista propio, la postura que se está sosteniendo en ese discurso, es el verdadero.

La *confirmatio* constituía la parte nuclear del discurso, ya que de su fuerza y solidez argumental dependían en gran medida su eficacia y su éxito comunicativos.

#### 4. El epílogo

Está constituido por los párrafos finales del discurso, cuya función era clausurar, darle un cierre al desarrollo argumental que se había expuesto. El epílogo presentaba dos niveles:

- a) el nivel de las "cosas": en el que "las cosas dichas" se retomaban y resumían, y
- b) el nivel de los "sentimientos", en el que volvía a apelarse a la emotividad del interlocutor al que, en esta parte, se buscaba conmover más que convencer.

#### 5. La digresión

Esta parte constituía una ruptura en el hilo del discurso para abordar un tema cuya conexión con el que se estaba tratando era ínfima. La mayoría de las veces era un elogio de lugares o de hombres y, en realidad, su función principal era hacer brillar al orador, destacar su capacidad oratoria. Pese a su carácter móvil, la *egressio* terminó por colocarse casi regularmente entre la narración y la confirmación.

En los discursos argumentativos de tipo retórico el enunciador toma postura ante el problema y se propone persuadir a los otros sobre "su" verdad, por lo cual se hace presente en su discurso a través de marcas explícitas. Se trata de un enunciador que está fuertemente identificado con lo que sostiene, que asume su responsabilidad discursiva y se hace cargo de sus palabras.

### ¿Qué es Lógica?

La Lógica es el estudio de los métodos y principios usados para distinguir el buen (correcto) razonamiento del malo (incorrecto). Ha sido definida también como la ciencia de las leyes del pensamiento, pero esta definición no es exacta porque "pensamiento" es cualquier proceso mental que se produce en las personas por lo que excede el campo de lo que se ocupará la Lógica. También se la definió como la ciencia del razonamiento, pero esta definición tampoco

es precisa. La distinción entre el razonamiento correcto e incorrecto es el problema central de la Lógica.

La Lógica está pensada de modo analítico, por primera vez, por Aristóteles<sup>26</sup>. Haremos aquí una brevísima referencia al tema solamente respecto de aquellos aspectos relevantes a nuestros propósitos. Si desean ampliar información sugerimos otras lecturas en la Bibliografía.

### ¿Qué es un concepto, qué una representación y qué un razonamiento?

- **Concepto o representación.** No es ni V ni F. Corresponde aproximadamente a lo que en lengua llamamos “palabra” pero no completamente.

Los conceptos serán términos<sup>27</sup> o ideas<sup>28</sup> sobre las que no puede decirse que son falsa o verdaderas si se las considera en sí mismas.

- **Proposiciones o enunciados.** Son V o F. Corresponde aproximadamente a lo que en lengua denominamos oraciones informativas afirmativas o negativas pero no exactamente.

**Las proposiciones son verdaderas o falsas** en esto difieren de las preguntas, las exclamaciones y las ordenes, corresponden aproximadamente a lo que en Lengua llamaríamos “oraciones informativas”. Sin embargo no podemos decir que las proposiciones son lo mismo que las oraciones pues la oración forma parte de un lenguaje determinado y las proposiciones no. Tampoco podemos decir que proposición y enunciado son lo mismo, pues no son sinónimos exactos pero en la historia de la lógica han sido usados así.

- **Razonamientos.** Son Válidos o Inválidos, Correctos o Incorrectos. Están compuestos por proposiciones que según la función que ocupen dentro del razonamiento las llamaremos premisas o conclusiones, siendo entonces esto términos relativos.

---

<sup>26</sup> Aristóteles escribe un tratado de Lógica conocido como *Órganon* que es la base de toda la Lógica. Obviamente existen desarrollos posteriores de dicha disciplina.

<sup>27</sup> Lógica simbólica

<sup>28</sup> Descartes op. cit., p. 236

La inferencia es el proceso por el cual se llega a una proposición y se la afirma sobre la base de otra proposición aceptada.

El razonamiento es una estructura en la que encontramos proposiciones relacionadas a través del proceso de inferencia. En el razonamiento las proposiciones pasan a llamarse premisas y conclusión. La conclusión es proposición que se afirma sobre la base de las otras proposiciones del mismo y que brindan los elementos de juicio o razones para llegar a la conclusión y se las llama premisas. **Los razonamientos serán válidos o inválidos, correctos o incorrectos** según estén bien o mal estructurados.

### ¿Cómo está compuesto un razonamiento?

- La inferencia es un proceso por el cual se llega a una proposición y se la afirma (conclusión) sobre la base de otras proposiciones (premisas).
- Los razonamientos tiene una estructura. Al describir la estructura se emplean los términos premisas y conclusión.
- La conclusión de un razonamiento es la proposición que se afirma sobre la base de las otras (u otra) proposiciones del mismo y estas brindan elementos de juicio o razones para aceptar la conclusión y se las denomina premisas.

Esta misma clasificación es repetida por **Descartes** en la Meditación tercera<sup>29</sup>.

### Falacias<sup>30</sup>.

#### a) Falacias de atinencia o no formales:

En la argumentación de tipo retórica pueden deslizarse **falacias**. Las falacias son **razonamientos incorrectos, o inválidos**. Hay dos tipos de falacias. Unas son las **falacias no formales o de atinencia**. Se denominan así porque carecen de atinencia lógica con respecto a sus conclusiones, por ende son incapaces de establecer su verdad. Fundamentalmente son usadas para persuadir o sea para convencer al interlocutor. Son efectivas en la argumentación en lo relativo a la persuasión. Para dar un ejemplo de este tipo de falacias a las que llamaremos

---

<sup>29</sup> Descartes, op cit., pp. 235-236, Descartes habla de juicios.

<sup>30</sup> Copi, op cit., p. 81

falacias no formales usaremos la **falacia *ad hominem*** ofensiva o falacia contra el hombre, usada frecuentemente en los discursos de aquellas personas que pretenden ganar una argumentación descalificando a su oponente distraendo de esa manera a los oyentes de la verdad o falsedad de los argumentos. Es muy común escucharla en el ámbito de la política o en los medios de comunicación masiva: “Fulano dice p, pero Fulano es una mala persona, por lo tanto no p”. Otras falacias frecuentemente usadas son: **apelación a la autoridad, a la ignorancia, apelación al pueblo, causa falsa, *ad hominem* circunstancial, apelación a la misericordia**, etc.<sup>31</sup>

Aquí les adjunto ejemplos con más detalle:

- *Argumentum ad baculum* (apelación a la fuerza) Por ejemplo, cuando para aprobar una legislación, se hace referencia a la cantidad de votantes. No importa la validez de la ley.
- *Argumentum ad hominem* (ofensivo). En un programa de televisión se comentó que el príncipe Harry habló en contra del uso de los juegos tecnológicos y las redes sociales por ser adictivas, el periodista comentó, algo así como este muchacho se olvida de sus años de adicción. No importa si es verdadera o no la adicción a lo tecnológico.
- *Argumentum ad hominem* (circunstancial) es cuando se obliga a alguien a aceptar una premisa por su propia circunstancia, por ejemplo a un sacerdote, decirle que lo dicen las escrituras de la religión que predica, por lo tanto no importa la verdad de lo que él sostiene.
- *Argumentum ad ignorantiam*. Por ejemplo debe haber fantasmas porque nadie demostró nunca que no los hay. O sea como no lo sabemos, es verdadero.
- *Argumentum ad misericordiam*. Cuando se pide piedad.
- *Argumentum ad vericundiam* (apelación a la autoridad) Cuando se dice que algo es verdadero porque lo dice la Biblia, Aristóteles, o Maradona.

## b) Falacias formales:

También existe un segundo tipo de falacias las llamadas **falacias formales**. Se trata de razonamientos cuya estructura es incorrecta, más allá del contenido de sus enunciados. Las falacias más comunes de esta clase son la de **afirmación del consecuente**, y la de **negación del antecedente**.<sup>32</sup> Ambas son modos erróneos de construir las **reglas lógicas** llamadas *modus*

---

<sup>31</sup> Estas falacias ha sido también enunciadas por Aristóteles y enriquecidas por pensadores medioevales.

<sup>32</sup> Entramos aquí en el campo de la Lógica Simbólica.

*ponens*<sup>33</sup> y *modus tollens*<sup>34</sup>. Sin embargo las falacias formales son inevitables en la aceptación de hipótesis de tipo científico. Este hecho fue señalado por Karl Popper, un filósofo especializado en el estudio de las ciencias.

Analizaremos un caso paradigmático presentado según secuencia narrativa:

Ignaz Semmelweiss realiza una investigación con relación a la fiebre puerperal entre 1844 y 1848 en el Hospital General de Viena. Semmelweiss miembro del equipo de la Primera división de maternidad observa que una gran proporción de las mujeres que habían dado a luz en esa división contraía una enfermedad que frecuentemente terminaba con la muerte de la paciente. Lo llamativo era que en la Segunda división de la misma maternidad, el porcentaje de muertes por fiebre puerperal era muchísimo menor.

Semmelweiss empieza a examinar varias explicaciones. Una opinión era que la causa de la enfermedad era el hacinamiento, pero en la segunda división el hacinamiento era aún mayor, pues las pacientes trataban de internarse allí huyendo de la mala fama de la división primera. Descartó también otras conjeturas similares dado que no había diferencias en la dieta o en el cuidado de las pacientes.

Se acudió a explicaciones psicológicas se sostenía que la aparición del sacerdote y su acólito para dar la unción de los enfermos precedidos del sonido de una campanilla producía tal terror que las hacía morir. Se procedió a disimular la presencia del padre y el sonido de la campanilla pero las muertes no cesaron.

También se le ocurrió que las mujeres de la primera división yacían de espaldas y las de la segunda de lado, si bien esta era una circunstancia irrelevante probó cambiarlas de posición sin ningún resultado favorable.

En 1847, un colega de Semmelweiss murió con los mismos síntomas de las pacientes después de haber recibido una herida cortante producida por el escarpelo de un estudiante que estaba realizando una autopsia. Semmelweiss comprendió que la “materia cadavérica” que se había introducido en el cuerpo de su colega era el causante de la muerte – aún se desconocía la existencia de microorganismos – lo que lo lleva a pensar que él y su equipo portaban esta “materia” en las manos, dado que era frecuente que atendieran un parto después de una autopsia sin lavárselas correctamente. Por lo tanto ordenó que todos los estudiantes se lavaran las manos con una solución de cal clorurada. La mortalidad empezó a decrecer.

<sup>33</sup> Modus ponens: Si A entonces B, A, por lo tanto B.

<sup>34</sup> Modus tollens : Si A entonces B, no B, por lo tanto no A

El razonamiento en el que se apoya Semmelweiss tiene siempre la forma de: Si “H” es verdadera “I” también lo es. Considerando “H” como la **hipótesis** de investigación a **contrastar** e “I” el enunciado que describe los hechos observables que se esperan. Por ejemplo: “Si la fiebre puerperal es un envenenamiento de la sangre por materia cadavérica entonces la adopción de medidas de higiene reducirá la mortalidad; se adoptan las medidas de higiene y reduce la mortalidad, por lo tanto la fiebre puerperal es un envenenamiento de la sangre por materia cadavérica”. Este esquema es el de la falacia de afirmación del consecuente. Lo paradójico es que la falacia se produce cuando el conocimiento que se adquiere nos conduce a la solución práctica del problema. Como anticipamos la causa real de las muertes es la existencia de microorganismos – lo que se descubrió más tarde – y no la materia cadavérica como creyó Semmelweiss. O sea que si bien se arriba a un resultado favorable no se prueba la hipótesis de manera concluyente. No podemos tener la certeza absoluta de esta conclusión que, sin embargo, nos resulta una buena explicación.

Cuando descartamos otras hipótesis como las del sacerdote o la de la posición de las pacientes, llegamos en cambio a resultados concluyentes pues rechazábamos definitivamente la hipótesis de partida pero esto no nos brinda ningún conocimiento respecto de la causa de las muertes. El razonamiento sería el siguiente: “si el sacerdote deja de atravesar las salas entonces se reducirán las muertes; no se reducen las muertes; por lo tanto la causa no es el paso del sacerdote”. Este esquema corresponde a la regla lógica *Modus tollens* según la cual al negarse el consecuente se concluye la negación del antecedente. El resultado es concluyente e irrefutable.

Karl Popper sostiene que no es posible ni **verificar** (comprobar la verdad) ni confirmar hipótesis, pero si es posible **refutar** una hipótesis con seguridad. A esto se lo denomina asimetría entre la verificación y la refutación. La **lógica** garantiza la falsedad de un antecedente a partir de la falsedad del consecuente, pero no la verdad del antecedente a partir la verdad de las consecuencias empíricas.

Del ejemplo dado se desprende entonces la existencia de un proceso de producción de conocimiento científico, en el que por un lado importa la producción de la hipótesis o de una teoría o de una idea o de un concepto (**contexto de descubrimiento**), para lo cual influyen factores relacionados con todo tipo de circunstancias personales, psicológicas políticas o económicas; y por el **contexto de justificación** que aborda cuestiones de validación, o sea cómo saber si el descubrimiento es verdadero, en qué razones se apoya, etc.

Los epistemólogos o filósofos especialistas en los problemas de la ciencia comenzaron a preguntarse si el **modelo científico tradicional**; aquel que aprendemos en la escuela, que empieza con la observación y recolección de datos, luego la formulación de hipótesis y la comprobación; daba una explicación “real” sobre los problemas de la ciencia.

Entonces los epistemólogos formularon un modelo que denominan **hipotético deductivo**, diferente del tradicional - en el que se enfatizaba la experimentación y la **inducción** en exceso- en el cual se revalorizan todas las nociones previas a la experimentación, pues se descubre que frente a los hechos empíricos nos presentamos con hipótesis previamente formuladas, con un bagaje de conocimientos, así como con teorías previas, etc., y que en algunos casos la experimentación es solamente un auxiliar de la investigación y no su centro.

La paradoja está planteada en la batalla entre lo puramente inductivo y lo puramente **deductivo**. El primero nos amplía el campo de conocimiento pero arribamos a respuestas probables, el segundo nos conduce a respuestas concluyentes pero puede no ampliar nuestro horizonte cognitivo.

### ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a inducción y deducción?<sup>35</sup>

Los **razonamientos deductivos** pretenden que sus premisas ofrezcan fundamentos concluyentes. En este caso se usan términos técnicos como “válido” e “inválido”, un razonamiento deductivo es válido, cuando las premisas y la conclusión están relacionadas de tal manera que es absolutamente imposible que las premisas sean verdaderas sin que la conclusión también lo sea. Un **razonamiento inductivo** en cambio, no pretende que sus premisas ofrezcan fundamentos concluyentes para su verdad, simplemente apuntan a la verosimilitud o probabilidad y según esto habrá mejores o peores razonamientos inductivos. Esta diferencia entre los razonamientos sumada a las posibilidades experimentales de las diferentes ciencias conducen a diferentes posibilidades de **predicción** en cada una de ellas. La matemática pura o la lógica prácticamente carecen de un marco experimental, utilizando en la mayoría de los casos razonamientos de tipo deductivos. En cambio las **ciencias empíricas** o de la experiencia o fácticas las cuales, como su nombre lo indica, hacen uso de los hecho utilizan principalmente razonamientos inductivos, los que si bien amplían el

---

<sup>35</sup> Copi, op cit , p. 397.

horizonte de conocimientos, reducen la certeza de los mismos. Dentro de las ciencias empíricas tenemos también las **ciencias sociales** o ciencias humanas o ciencias de la cultura que presentan el doble problema de **sujeto-objeto**, dado que el sujeto que conoce es el mismo que debe ser conocido, me refiero al Hombre, y dada sus particularidades – su libertad, su voluntad – las posibilidades de predicción y **certeza** se reducen aún más.

### **Estrategias argumentativas**

Resta mucho por decir al respecto pero quisiera adjuntar un texto del Dr. Ricardo Maliandi <sup>36</sup> que aporta otros datos a la cuestión:

#### **La liebre, el erizo, el tigre y la araña**

Sobre los modos de argumentación (resumen)

Como ya lo supo Sócrates la razón es dialógica (o sea avanza mediante el dialogo) y sin embargo los argumentante no hacen más que monologar.

[...] El auténtico dialogo, el dialogo crítico, no es un combate de gladiadores en el que cada uno trata de vencer al oponente, sino una alianza de los dialogantes contra la dificultad que ambos aspiran a despejar.

[Sin embargo] asistimos diariamente a diálogos en los que campean estrategias argumentativas de “defensa” y “ataque”. [Dos ofensivos y dos defensivos que expondremos a continuación]

1. Hay quienes dominan técnicas evasivas de argumentación y después de sostener lo suyo, escapan escurridizamente a las objeciones. Es el caso de la argumentación liebre, ante el cual es inútil esbozar replicas, porque cuando se las manifieste, su discurso ya se había deslizado velozmente a perspectivas distintas. La liebre zigzaguea, escabulle y en cualquier momento desaparece.

2. Una manera distinta de defenderse en la argumentación es la del argumentante erizo. El erizo no necesita escapar pues nadie se le puede acercar. Tampoco necesita atacar. Las

---

<sup>36</sup> R. Maliandi (1997), *Volver a la razón*, Bs. As., Biblos, pp. 177-179.

objecciones en tal caso rebotan. El oponente puede asediarse, pero en algún momento acaba por comprender que el asedio no constituye una forma genuina de diálogo. Además toda objeción es sentida como un ataque personal.

3. Hay argumentantes que se alzan a la ofensiva, no para defenderse sino porque ven en el diálogo una ocasión de menoscabar al interlocutor, quien se convierte a sus ojos en una especie de presa. El atacante es particularmente feroz en el argumentante tigre, seguro de sus fuerzas devorador implacable y despiadado. El tema de discusión pasa a segundo plano cuando se persigue la aniquilación del oponente. Surgen el apasionamiento y la furia se usan recursos tales como el sarcasmo, la mofa, la desautorización o el insulto.

4. La modalidad ofensiva tiene su variante más sutil y por lo general más efectiva en el argumentante araña quien atrapa y envuelve al oponente en su retórica es decir en un farragoso compuesto de argumentos lícitos y falacias bien disimuladas asiduamente matizado con citas y proverbios. La presa o más bien la víctima suele quedar inmovilizada desprovista de argumentos.

La liebre, el erizo, el tigre y la araña llegan con frecuencia a ganar discusiones, pero muy difícilmente promueven un avance de la razón.

### ¿Qué es una definición?

La definición es un juicio o proposición cuyo predicado desarrolla la comprensión del concepto sujeto. En la definición está explícito lo que en el concepto está implícito. En todos los casos la definición es un juicio en que se enuncia qué es el sujeto.

### Bibliografía:

- Aristóteles, (1999) *Retórica*, Madrid: Gredos,
- Colli, G. (1975), *El nacimiento de la Filosofía*, Barcelona: Tusquets, 1994.
- Copi, I. (1995), *Introducción a la Lógica*, Buenos Aires: sudamericana
- Descartes, R (1637), *Obras escogidas*, Buenos Aires: Charcas, 1967.
- Fatone, V. (1951), *Lógica e Introducción a la Filosofía*, Buenos Aires: Kapelusz,
- Maliandi, R. (1997), *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos.
- Platón (1992), *Diálogos*, Madrid: Gredos.

Robinson, R. (1953), *Plato's early dialectic*, Oxford: Oxford Clarendon Press.

AA.VV. (1998), *Los filósofos presocráticos*, Buenos Aires: Planeta.

\*\*\*