

|                    |                                                                                                                                                             |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título del escrito | La ironía socrática trasladada a la enseñanza de filosofía por medios virtuales.                                                                            |
| Autor              | Rafael Campo                                                                                                                                                |
| Asesor             | Johan Nieto                                                                                                                                                 |
| Jurado 1           |                                                                                                                                                             |
| Jurado 2           | Héctor Rafael Castellanos Triviño                                                                                                                           |
| Resumen            | Este ensayo presenta una exploración de las posibilidades de la ironía socrática como herramienta didáctica dentro de la enseñanza virtual de la filosofía. |
| Palabras clave     | Ironía, didáctica, virtualidad                                                                                                                              |

**La ironía socrática trasladada a la enseñanza de filosofía por medios virtuales.**

**Alumno: Rafael Campo (Código: 2203583)**

**Asesor: Johan Andrés Nieto Bravo**

**Co-asesor: Juan Sebastián Ortiz López**

**Universidad Santo Tomás**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Filosofía**

**Bogotá, \_\_\_\_\_ de 2021**

### ***Agradecimiento.***

*Este ensayo es el producto final del proceso de examen de madurez que he desarrollado durante tres periodos académicos, con el fin de licenciarme en Filosofía en la Facultad de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Dirijo mi primer agradecimiento precisamente a la USTA, el segundo lo dirijo a los docentes que han acompañado mi proceso de formación y el tercero a mi familia sin cuyo apoyo llegar hasta aquí hubiera sido imposible.*

## **Introducción.**

Este ensayo desarrolla un análisis de la ironía socrática como herramienta filosófica y sus posibilidades de uso dentro de una práctica de enseñanza de la filosofía en forma virtual. Dos cosas han sido determinantes al elegir este tema, la primera es: que aquel que lo escribe ha cursado su carrera de licenciatura en filosofía a distancia, dentro de un escenario de educación virtual. La segunda: la situación coyuntural de la pandemia de COVID 19, que ha hecho de la educación virtual casi la única forma de educación posible durante el tiempo de confinamiento y mientras no se controle la pandemia. Estas dos situaciones lo llevaron, primero a reflexionar sobre la enseñanza virtual en general, y luego sobre la enseñanza de filosofía en forma virtual en particular. Con ambas cuestiones el autor está familiarizado, porque, como ya se ha mencionado, ha sido alumno de educación virtual y, además, también ha jugado el rol de maestro virtual en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas durante el año 2020. Las reflexiones ya mencionadas lo llevaron a la búsqueda de herramientas didácticas útiles para desarrollar prácticas virtuales de enseñanza de la filosofía.

Estas reflexiones sobre la disponibilidad de herramientas didácticas aptas para la enseñanza virtual de la filosofía llevaron al autor a plantearse diversas preguntas. La primera fue: ¿cómo definir una didáctica de la filosofía que sirva como parámetro en la búsqueda de las herramientas didácticas filosóficas? Esta didáctica de la filosofía es el tema central del primer capítulo. Posteriormente, el autor dirige su atención a considerar diversos filósofos y planteamientos que le ofrecieran herramientas filosóficas aptas para ser adaptadas a un aula virtual, dentro del planteamiento didáctico ya definido. Dado a que esta búsqueda evidentemente no podía considerar a todos los filósofos o los planteamientos, esta se centró en los filósofos estudiados en la formación de quien esto escribe. Fue así como optó por concentrarse en la filosofía socrática.

Una vez definido el filósofo en que se basa este trabajo, el autor se preguntó ¿Cuál herramienta en el planteamiento filosófico de Sócrates es ideal para su adaptación al escenario virtual? El desarrollo de este interrogante es el cuerpo del segundo capítulo. Una vez determinada la herramienta a trabajar el siguiente cuestionamiento fue ¿cómo se puede trasladar esa herramienta escogida a la enseñanza virtual de filosofía? Lo cual, necesariamente condujo a reflexionar sobre la educación virtual, lo que es el eje del tercer capítulo y a un cuarto que aborda cómo plantear la ironía socrática dentro de una práctica virtual. En definitiva, a lo largo del cuerpo del ensayo se

intenta abordar y responder a los interrogantes que aquí se han planteado, buscando condensar estas respuestas en unas conclusiones que le sean útiles a un maestro de filosofía que desarrolle su práctica en un medio virtual.

## Capítulo I ¿Qué enfoque didáctico de la filosofía orienta este ensayo?

*“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”*

(Kant 2003, p. 2)

Parece fácil identificar que en toda actividad humana coexiste una parte teórica y otra práctica. Cuando se habla de la educación, la cuestión teórica suele asociarse con la pedagogía y la cuestión práctica con la didáctica. Se puede, entonces, suponer que esta última está determinada en los casos particulares por aquello que se intenta enseñar. Esto es señalado por Cárdenas (2014) de la siguiente forma:

Pero, aunque nuestro objetivo principal es práctico, no es posible ocuparnos del tema sin realizar ciertas precisiones teóricas relativas a lo que aquí entenderemos por *didáctica* y por enseñanza de la filosofía. Por lo que a la primera respecta, quiero situarme en su sentido estrictamente etimológico. Sabemos que esta es una palabra griega, exactamente el adjetivo *didaktiké*, que al usarse sin sustantivo alguno supone una referencia tácita a la palabra *téchne*, arte, saber. La *didaktiké* traduciría, entonces, “arte de enseñar”. “un saber apto para enseñar”, una aplicación de un saber en la acción de enseñar que permita el buen logro de un acto, la enseñanza, en este caso de la filosofía (p. 11).

La natural relación que plantea Cárdenas entre el concepto de técnica y el concepto de didáctica permite inferir un planteamiento en el cual la didáctica tiene un carácter natural práctico activo, puesto que se define a la didáctica como una reflexión previa al acto técnico de enseñar, pero también es la materialización de la acción de enseñar, confiriéndole así a este campo una doble naturaleza teórico-práctica. Esto merece una consideración más profunda pues, aunque se hace evidente que existe una relación entre lo que se intenta enseñar y la forma práctica en que se enseña, esto último es el saber enseñarla.

Como señala Gómez (2003) “la didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites.” (p. 12). Lo anterior supone, además de una relación, una clara diferencia entre lo que se enseña y el camino por el cual se enseña. Esta consideración, que podría verse como válida en muchos campos, merece una especial atención

cuando aquello que se quiere enseñar es filosofía, dadas las particularidades de este campo, así mismo se ha de reflexionar sobre los objetivos de la didáctica de la filosofía que se intenta definir como marco para este ensayo. Es necesario así, también, reflexionar sobre la naturaleza del proceso didáctico y su separación de la pedagogía y del saber mismo, ya que “la didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía.” (Gómez 2003, p.19). Esta última afirmación está en concordancia con la definición etimológica de didáctica que aporta Cárdenas (2014) la cual nos propone que es necesaria una técnica especial para enseñar la filosofía.

La filosofía, como todo campo disciplinar que puede ser enseñado, ha de tener una didáctica propia que se acomode a su particular naturaleza. De esta forma parece que los dos actos que debieran suceder en una clase de filosofía (el de enseñar filosofía y el de aprender filosofía), deben ser considerados como un todo. Tal como afirma Gómez (2003) en el prólogo de su *Introducción a la didáctica de la filosofía*: “[...] la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma, sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica” (p. 12)

Esta particularidad de la didáctica de la filosofía no es un objeto nuevo de reflexión, pero sí es un elemento a veces olvidado por aquellos que en su práctica se centran en la enseñanza del contenido filosófico. De hecho, es común que se no se desarrolle el *que hacer docente* haciendo filosofía y, por lo tanto, no se enseñe filosofía. Esto es señalado por Gómez (2003):

Ahora bien, cuando nos referimos a la posibilidad de una didáctica de la disciplina llamada filosofía estamos frente a un asunto de vieja data en la “disputatio” filosófica, basta recordar aquí como enseñar filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía, y si eso es así, la didáctica de la filosofía puede y debe ser ella misma un problema filosófico para ser “admitida” en la república de los filósofos profesionales, que por cierto muy a menudo desprecian este tipo de elaboraciones didácticas como algo ajeno y extraño a la filosofía (p.11).

Como es claro, hacer filosofía puede ser una de las actividades que se pueden dar dentro de una práctica de enseñanza de la filosofía. Es frecuente en la práctica que cuando se expone un planteamiento, los alumnos expresen refutaciones o contrariedades con el mismo, lo que constituye un ejercicio claro de hacer filosofía. Es esto lo que lleva a Kant según Gomez (2003) a

establecer esa equivalencia, el hecho de que un alumno que aprende filosofía no puede hacerlo sin reflexionar sobre la misma, lo que constituye en esencia filosofar o hacer filosofía.

El proceso de construcción del pensamiento filosófico tiene entonces dos aristas centrales que entran en una interrelación dialógica tras la búsqueda de constitución del conocimiento (Nieto, 2017). Por un lado, se encuentra un proceso hetero-estructurante de la enseñanza, mediado por el direccionamiento clásico que preestablece el conocer contenidos fundamentales de la discusión académica; por el otro, se encuentra el generar una postura crítica desde el aprendizaje en donde el estudiante desarrolla la capacidad de ser interlocutor de los saberes recabados a lo largo de la historia del pensamiento filosófico (Nieto y Pinto, 2018; Nieto y Pinto, 2017). En consonancia con lo anterior, la dinámica de interlocución entre el enseñar y el aprender procura la emergencia de una didáctica capaz de restablecer los acuerdos contractuales de las estructuras previas de formación, para dar lugar a nuevas alternativas de desarrollo filosófico que responden al epicentro de la condición humana de la indagación, el debate y la discusión (Nieto y Pardo, 2018; Nieto y Rodríguez, 2017; Nieto y Pardo, 2015).

En últimas, la didáctica de la filosofía debe cumplir con un propósito de dos caras: por un lado, ha de enseñar filosofía, entiéndase esto por la transmisión de un saber teórico preexistente y de carácter filosófico, pero a su vez debe enseñar al alumno a filosofar, que es una forma de búsqueda de un saber teórico no preexistente y de sus consecuencias prácticas. Este doble propósito no se alcanzará si el mismo proceso de enseñanza no es concebido como un ejercicio filosófico. La didáctica desde la que se piensa este ejercicio tiene por fin último que el alumno adquiera conocimiento teórico, pero que a la vez esta adquisición se dé dentro del marco de un ejercicio de pensamiento activo por parte del alumno.

Recapitulando, la concepción de la didáctica de la filosofía que orienta este trabajo es aquella que considera que la enseñanza de la filosofía debe contemplar la transmisión de conocimientos específicos del campo disciplinar y a la vez buscar que el alumno perfeccione su propio filosofar como ejercicio de hacer filosofía. La herramienta que busca este trabajo ha de ser coherente con el doble propósito que plantea la didáctica filosófica que se acaba de describir.

## **Capítulo II ¿Qué herramientas didácticas destacan en el método dialógico de Sócrates?**

Aclarada la intención de usar como marco didáctico un enfoque sobre la enseñanza de la filosofía que mezcle los contenidos teóricos con el acto de filosofar, es para el autor evidente que la metodología usada por Sócrates recoge los dos elementos didácticos que ha de tener una práctica de enseñanza de la filosofía. Dado que Sócrates no escribió, hizo de su filosofar una forma de enseñar que llega a nosotros a través de su discípulo Platón, lo que de alguna manera prueba su valor pedagógico y el valor didáctico de su sistema dialógico, pues aquel que ha tenido la fortuna de leer los diálogos en los que Platón presenta a Sócrates como personaje principal, no podrá negar que en ellos se enseña filosofía y se filosofa al hacerlo. Ahora bien ¿cuáles son las herramientas más destacadas en este proceso? Naranjo (2014) analizando el planteamiento de Lipman, encuentra en el método socrático dos herramientas didácticas destacables: la ironía y la mayéutica.

La estructura básica del diálogo socrático, y que comparte la propuesta de Lipman, consiste en el planteamiento de una cuestión vital, en estrecha relación con los problemas propios de la experiencia cotidiana, que en el caso de la enseñanza de la ética serían temas relacionados con virtudes y valores tales como el amor, la justicia, la verdad etc.; luego entra en juego la ironía socrática, entendiendo por tal, una forma de interrogar que parte del reconocimiento de la propia ignorancia, y que tiene por objetivo abrir la mente a la búsqueda de nuevas respuestas y nuevos enfoques del problema planteado; luego se verifica la segunda parte del diálogo, la mayéutica, que propicia una construcción de conocimiento inter-subjetivo acompañado de un mayor rigor conceptual (p.3 ).

De las dos herramientas que se distinguen en el método socrático, este ensayo se centra en la ironía que aparece en el análisis de Vlastos (citado por Castro, 2011) como el eje de la metodología socrática, dado que es una forma de refutación de argumentos. Es este punto, el de la refutación argumental, el que induce en este ensayo a decidir por la ironía, pues el alumno necesariamente tiene que filosofar para comprender la ironía. Dice Castro (2011):

Para Vlastos el método socrático se reduce a la práctica del elenchus (ἐλεγχος), fundada en la ironía (εἰρωνοία). A través del análisis del uso del término εἰρωνοία en diversos textos áticos, desde Aristófanes a Teofrasto, Vlastos concluye que la figura de Sócrates representa un paradigma que provoca un cambio en la connotación del término (p. 443).

El *elenchus* (escrutinio) puede llegar a ser comprendido como la refutación lógica de un argumento. En este sentido que la *εἰρωνοία* (ironía) aparece como una herramienta metodológica

dentro de los diálogos, debido a que funciona como una refutación lógica que logra probar la incongruencia del argumento del interlocutor de Sócrates al evidenciar que en este hay contradicciones. Dada la orientación de este ensayo hacia la búsqueda de herramientas didácticas virtuales, la atención se ha de dirigir necesariamente hacia el uso que de la ironía hace Sócrates en su filosofar, como herramienta de refutación; pues es allí donde se podrá identificar las dos caras del propósito de la didáctica filosófica como transmisora de elementos teóricos y ejercicio de pensamiento.

Con el fin de entender mejor el concepto de ironía socrática, es necesario intentar definirla. Ahora bien, es imposible reducir la ironía a un único concepto, existen una serie de planteamientos disímiles sobre cómo identificarla, cuáles son sus elementos, su alcance o el sentido de esta. A ello Raga señala que:

Parece que la ironía no podría reducirse a un concepto único, sin embargo, lo que sucede con esta noción es que acogería una pluralidad de sentidos, fruto del devenir histórico y social de la palabra, unificados por una doble estructura, la que constituirían su lado semántico y su lado pragmático. (Raga, 2007.p, 69)

Esta característica nace de la pluralidad de contextos históricos sociales en los que la ironía socrática ha adquirido sentidos particulares y que naturalmente son totalmente diferentes al contexto en que los diálogos socráticos se dieron. Aun así, y pese a esta dificultad, Raga identifica una forma semántica y una forma pragmática de la ironía en general, que se pueden identificar con claridad en la ironía socrática. Detengámonos en esto un momento y traigamos otra cita para ilustrarlo mejor.

Si tentativamente llamo «semántica» a la primera de esas caracterizaciones y «pragmática» a la segunda, cabría decir que el peligro de la ironía, su lado más negativo (así como los intentos de anularla), vendrían dados por una concepción semántica del lenguaje, ligada a una epistemología y una praxis concretas. Por otro lado, la cara más positiva de la ironía, la salvación de este peligro surgiría de una noción pragmática que, sin embargo, no dejaría completamente de lado la ambigüedad y el riesgo de la concepción semántica, sino que mantendría irresuelta y presente la tensión entre ambos polos (Raga, 2007, p. 71).

Es claro que el valor semántico de la ironía tiene su origen en el análisis del lenguaje y le confiere un sentido negativo, relacionado con la burla y lo satírico. Esto tiene directa relación con que, al ser usada como refutación, la ironía evidencia la contradicción en que incurre un hablante respecto a una posición argumentativa dentro de un diálogo, lo cual, si no se hace de una forma apropiada, puede llegar a malinterpretarse como una burla o una exposición al ridículo. Es necesario hacer hincapié en que lo anterior se debe evitar en la práctica, por lo que el uso de la ironía se ha de dar sin que esta se vea como un ataque a la posición del alumno. Vale la pena resaltar que el valor semántico negativo no deja de darse en la ironía, por lo que su manejo es un asunto de sensibilidad para el maestro.

Ahora, aunque no aparece tan claro su valor pragmático, se puede hallar en ella una utilidad didáctica. En efecto, con Sócrates, esta se presenta como una forma de refutación que consiste en evidenciar una contradicción, precisamente en este sentido es que la ironía cobra importancia, pues impacta en el interlocutor, el cual queda entre retirarse de la conversación (y sentirse ofendido) o aceptar su error; si opta por lo segundo, este reconocimiento es el punto de partida de una nueva búsqueda, que ya no será llevada a través de la ironía sino de la mayéutica. Ahora, es el descubrimiento de la propia contradicción, es lo valioso de lo irónico, ya que, al caer en cuenta de errores en los propios planteamientos, sin darse cuenta, el interlocutor ha filosofado y ha adquirido conocimiento teórico. Raga lo expresa de la siguiente manera:

En suma, tras la ignorancia y sin engaño alguno, se ocultaría la *areté* moral; en términos socráticos, el verdadero conocimiento. Es decir, que la figura de Sócrates no dibujaría otra cosa que la figura de la ironía entendida como antífrasis, esto es, diciendo lo contrario de lo que quiere dar a entender. Así, gracias a esta concepción de la ironía que una vez localizada se anula a sí misma, se podría escuchar la verdadera voz de Sócrates; en el silencio del texto hablaría el alma del autor, del personaje, del profeta. (Raga, 2007.p, 78)

Es en esto último donde se encuentra el valor de la ironía como elemento didáctico, en la voz de Sócrates en el silencio. Sí, esta tiene utilidad didáctica, y se encuentra en que el discípulo logra comprender la refutación del argumento. La ironía puede ser una útil herramienta didáctica mientras se diseñe para ser encontrada y comprendida, ahora este acto de descubrimiento y comprensión implica un aprendizaje por parte del estudiante. Este proceso de aprendizaje se da en dos planos. En el primero, el alumno comprende el método de refutación que llamamos ironía y en el segundo, en su mente realiza las operaciones lógico-lingüísticas que refutan cierto

argumento dentro del modelo de la ironía. En los diálogos esto se hace evidente. Sócrates está ahí pero es en el actor en el que recae la acción del interlocutor, es este el que descubre la contradicción y al hacerlo refuta la posición que en un principio sostiene y, si está dispuesto, llega a una más clara, al tratar de corregir los contrasentidos y paradojas que la ironía le muestra en su posición.

Es esta la dimensión pragmática de la ironía y, es aquí que se puede plantear como una herramienta didáctica, en donde se parte de una posición aceptada como válida, se somete a un proceso de escrutinio en el cual se contrasta con la naturaleza de sus posibles consecuencias y la posibilidad de validez de estas y su relación con la original. Ahora, de lo anterior se intuye lo que sucede en el diálogo, pero lo que sucede en la mente del que lee el diálogo es diferente, pues para comprender el sentido del texto debe encontrar en él la ironía, detectar porque y en dónde se hallan los contrasentidos y cómo logran la refutación del argumento original. Esto último, esta serie de operaciones mentales que el diálogo exige para su comprensión, es lo que le da valor dentro del proceso del alumno a la ironía, ya que para comprender el diálogo es necesario pensar de forma activa.

En este punto, es posible señalar que dentro del marco de la educación escolar conviene darle un giro a la ironía socrática, dado que en ocasiones su uso puede llegar a ser contraproducente, pues la forma de refutación que ofrece puede llegar a ofender al interlocutor como de hecho sucede en algunos diálogos socráticos, lo cual materializa el valor semántico con el que habitualmente se asocia la ironía. Sin embargo, este valor semántico no afecta al lector del diálogo. De hecho, el lector podría tener como propio el argumento que Sócrates intenta refutar a través de la ironía y aceptar el resultado que con la ironía logra: el de la refutación del argumento que se consideraba como válido al inicio. Ahora, el lector no se siente agredido por Sócrates, pues no es su interlocutor directo, no es quien está siendo refutado en público; sino una persona que observa desde una posición que no lo compromete directamente, lo que le permite apreciar el valor pragmático de la ironía sin ser objeto del vapuleo irónico de Sócrates.

Dada esta observación, vale poner en suspensión crítica el uso de la ironía como herramienta didáctica, mostrándola inicialmente en forma magistral, que es como le apárese al lector del diálogo. Una forma de hacer esto podría ser que, el docente exponga un argumento, que a primera vista aparezca como particularmente creíble, y continúe con otra serie de argumentos

que se infieren lógicamente de ese primero, que se ha aceptado con facilidad, pero que supone una evidente contradicción con el original. El argumento inicial ha de aparecer como válido y aceptable a primera vista, los argumentos siguientes deben partir de este, teniendo en cuenta ser una inferencia lógica válida respecto del primero y estos han de llevar a un contrasentido evidente entre el primer argumento y el que finaliza el proceso de inferencia lógica de las consecuencias de aceptar como verdadero el primer argumento; por lo cual simplemente es imposible volver a considerar verdadero al planteamiento original sin saltarse las reglas del razonamiento lógico. En este punto, el docente, a través del dialogo y la realización de preguntas, induce el descubrimiento de lo irónico a través de la identificación del contrasentido que refuta la posición inicial.

Por último, es necesario advertir nuevamente que, el uso de la ironía como herramienta didáctica conlleva el riesgo de la materialización del valor negativo que semánticamente se le ha adjudicado. Esto es que, en vez de aparecer como antífrasis aparezca como sarcasmo, sátira o burla; lo cual es simplemente violencia y es inaceptable dentro de la enseñanza de la filosofía, o de cualquier otro campo. Por lo anterior se ha de evitar la ironía sobre una posición individual particular de un alumno, esta se ha de mostrar siempre en función de posiciones que se puedan mostrar en abstracto. Para esto sería interesante iniciar el proceso de enseñanza de la ironía con discusiones filosóficas como las que Sócrates tiene con Hipias (en el *Hipias mayor*), pues en este diálogo se ejemplifica con claridad el uso de la herramienta por parte del filósofo.

## **Capítulo II ¿Cómo llevar la ironía a la enseñanza virtual de filosofía?**

De los elementos que componen el título de este capítulo el único que no se ha mencionado con anterioridad es el de la enseñanza virtual, por lo cual se inicia este capítulo planteando un significado para este término. Para tal fin se recurrirá, en primer término, al juicioso análisis de la historia del concepto “virtual” hecho por Antoni Biosca (2009) quien, después de un profundo recorrido por las teorías etimológicas que se han planteado respecto del origen del mismo, encuentra en Santo Tomas un sentido similar al que en la actualidad se le da.

Sea como sea, es el concepto tomístico de virtualidad el que se transmite hasta el siglo XX y el que se incluye en el lenguaje informático reciente y actual, refiriéndose, a grandes rasgos, a lo que tiene la capacidad de funcionar como algo, aunque realmente –o “actualmente”,

dirían Santo Tomás o Aristóteles— no lo sea, algo que sin ser real produce el mismo efecto que si lo fuera. (p. 35)

Ahora el mismo autor señala la dificultad que implica el uso de este sentido y el cambio que este tiene en el uso popular, al denominar simplemente lo accesible a través del uso de la red y la tecnología

Curiosamente, la popularización del adjetivo “virtual” ha cambiado en tiempos recientes su significado para convertirse en una denominación que suele hacer referencia a todo aquello que es gestionado a través de internet o de un sofisticado ordenador. La ecuación popular plantea que, si la “realidad virtual” es la gestionada por potentes ordenadores, lo virtual será lo gestionado por estos ordenadores. Ése significado es el que está triunfando y el que se ha popularizado, que poco a poco se va recogiendo en los diccionarios. (Ibidem, p. 37)

Aunque este texto evidentemente se escribe en un ámbito académico, el uso del término que parece pertinente es el “popular”, pues el uso del término virtualidad dentro del ámbito educativo está definido en la práctica como el uso de un conjunto de medios de comunicación que se apoyan en la tecnología para tender un puente entre el maestro y el alumno. En efecto, esta es la forma en que Levy (1995), en su análisis entiende lo virtual:

Como se verá a lo largo de este libro, lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata (p. 8).

Independientemente de qué tanto se avance en la búsqueda del significado semántico de lo virtual, lo importante es tener conciencia de que implica otra forma de ser y otro mundo, que difiere, por así decirlo, de la realidad material en la que habitualmente nos desenvolvemos. Ahora, la aparición de este nuevo escenario de carácter tecnológico conlleva una serie de cambios en las actividades que tienen ocurrencia allí y que anteriormente correspondían a un escenario material, estos cambios generarán posibilidades, dificultades e incapacidades.

Desde la perspectiva que atañe a este ensayo no es un inconveniente trabajar desde una definición abierta de lo virtual que se base en el sentido popular del término en lo referente a la

enseñanza de la filosofía, pues lo que ofrece la virtualidad son medios y posibilidades de interacción remota y, con la ayuda de las más recientes herramientas tecnológicas, un arsenal de recursos casi ilimitados que van desde un simple texto hasta la realidad virtual. De ahí la necesidad de abordar a lo virtual de forma amplia como el uso de la tecnología para permitir la enseñanza de la filosofía de forma remota.

Lo siguiente a considerar es, ¿cuánto cambia la enseñanza escolar de la filosofía cuando se da en el medio virtual? En este punto, dada la novedad, es difícil encontrar referentes académicos que hayan estudiado la situación actual de la educación, dado que ésta se ha virtualizado por una situación insospechada, la pandemia que actualmente ocurre. Por la anterior consideración es que se responderá a la pregunta que se ha planteado desde la experiencia del autor, quien debió realizar sus prácticas dentro de esta novedad, así que, durante el año 2020 se pudo observar el desempeño de maestros que tuvieron que convertir su práctica de enseñanza de filosofía a la virtualidad en los colegios Cerros de Suba y de San Bernardino. Además, el autor mismo se enfrentó al reto de dar clases de filosofía dentro de la virtualidad en estas instituciones, esta experiencia le permitió tener un panorama de primera mano de cómo se adaptó la práctica a la virtualidad en estos casos específicos. Estas observaciones se recogieron en los diarios de campo que se realizaron dentro de las prácticas.

Tal vez, la observación más relevante dentro del marco de esta experiencia consistió en el darse cuenta de que como los maestros tienden a replicar la práctica presencial dentro de la virtualidad. De esta manera, si el maestro usa el tablero generalmente en su práctica presencial, utilizará este mismo recurso en su clase virtual y en general trasladará las herramientas que usa en su práctica presencial a herramientas similares dentro de la virtualidad. Por supuesto esto no es reprochable de ninguna manera, y mucho menos en la situación que obligó a dar este paso abrupto a la virtualidad. No obstante, se ha de reflexionar sobre el asunto, porque si bien este traslado de elementos de lo presencial a lo virtual es válido y útil, cabe pensar que es posible que en un universo como el virtual exista toda suerte de herramientas impensables desde la presencialidad, que se quedan de lado por desconocimiento o comodidad.

Una segunda observación tiene que ver con la oferta de herramientas que le suelen proveer las plataformas de uso educativo al maestro, ya que al parecer éstas se diseñan replicando la lógica sobre la que se construye la práctica presencial, por lo que al final son medios donde las

herramientas intentan llevar una experiencia educativa similar a la presencial a través del medio virtual. Nuevamente aquí, se señalará que no se puede afirmar que esto sea malo o inapropiado. Sin embargo, parece que por facilitar y hacer más cómoda la transición de una práctica presencial a una virtual, se dejan de lado posibilidades que son propias y exclusivas de la virtualidad y que pueden ser de gran utilidad en los procesos educativos y que se quedan de lado por desconocimiento o falta de curiosidad (Santamaría-Rodríguez, et al, 2019).

Con lo anterior se quiere señalar que, aunque el medio virtual es nuevo, su uso no difiere mucho del que se le da al aula tradicional. Ahora, llevar el aula tradicional a la plataforma virtual es viable y puede funcionar. Sin embargo, el medio virtual ofrece una serie de posibilidades diferentes a las del aula que se exploran poco en el desarrollo de las prácticas educativas virtuales. Dentro de estas es importante señalar a las que tienen que ver con la individualización de la educación a través de diálogos particulares con el alumno (sincrónicos o asincrónicos) y las que permiten la observación de la realidad subjetiva del maestro, son las que permiten justificar la reflexión sobre su uso didáctico, al ser creadas o adaptadas para estas posibilidades noveles de la virtualidad. En síntesis, la virtualidad es un campo nuevo que actualmente ha sido poco explorado desde la perspectiva de la innovación en educación.

Ahora, en la exploración de las posibilidades del universo virtual es donde se ha de basar la adaptación de la ironía como herramienta didáctica y este es el camino para traerla de los solares atenienses a las clases en una plataforma de video conferencias. Indiferentemente que las posibilidades a la que se refiere sean una adaptación de una herramienta real a una virtual, como el tablero de una plataforma o una posibilidad nueva, como una cámara subjetiva (que no le muestra al alumno cómo se ve el maestro, sino lo que ve el maestro). Lo anterior implica que la ironía logre como herramienta didáctica adaptarse al medio específico en el que se intenta usar. Esto último constituye en esencia, una reflexión de carácter didáctico que ha de estar acorde con lo planteado en el primer capítulo de este ensayo, lo que supone que se ha de elegir el medio considerando las particularidades de la enseñanza de la filosofía a las posibilidades de adaptar la misma a este y todos los otros elementos que el maestro considere pertinentes para que en su práctica el alumno aprenda filosofía y haga filosofía.

Así pues, en el caso particular de la ironía socrática, se ha de considerar también las dificultades que tiene la enseñanza de la filosofía en un aula convencional, esto porque cabe la posibilidad de

que algunas de estas dificultades se puedan mejorar con una acertada selección del medio virtual. Así mismo, como se identifica a la ironía como un recurso en el filosofar de Sócrates, es posible pensar que la ironía se puede modificar y usar de diversas formas, sin que por esto pierda su sentido filosófico, el que tiene en los diálogos, como un método de refutación a la posición del contrario. Además de considerar las limitantes de lo presencial llevar la ironía socrática a la virtualidad supone adaptarla, sacarla de una práctica de enseñanza dentro realidad tradicional y sus limitantes. Es de suponer que algunas de estas limitantes desaparecen dentro de la virtualidad -así como otras limitantes aparecen-, por lo que esto no es un cambio de paradigma, sino la construcción de un paradigma totalmente nuevo.

Este tipo de paradigma es tan nuevo como la realidad a la que pertenece. Chan (2015) lo describe de la siguiente forma: “Lo que inaugura una nueva aleación de cerebro he información, que sustituyen a la del cuerpo con la máquina. La emergencia de un nuevo paradigma de pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y lo visible (la forma), de la intangibilidad y la sensibilidad.” (p. 27). Como señala el autor aquí, este paradigma no es nuevo porque sea totalmente diferente. Lo esencial para que la enseñanza se vuelva virtual, es que tiene que seguir siendo enseñanza, por lo que la construcción de este nuevo paradigma será en el fondo una tarea propia de cada maestro, que dentro de su práctica, asume el reto de la adaptación a la virtualidad a su propia forma. Por esto último es que no se busca establecer una metodología rígida sobre cómo adaptar la herramienta de la ironía, sino más bien proveer puntos de vista que, aunque sean propios del autor de este ensayo, sean de utilidad al maestro de filosofía, en el proceso de generar el paradigma rector de su práctica virtual.

#### **Capítulo 4 ¿Cómo aplicaría la ironía a mi práctica virtual?**

“...Porque repito lo que he dicho siempre en esta materia, a saber: que no tengo certidumbre de que lo que digo sea verdadero; pero todos los que han conversado conmigo en la forma en que los dos acabamos de hacerlo, ninguno ha podido evitar ponerse en ridículo desde el momento que ha intentado sostener una opinión contraria a la mía...” (Platón, 1979, p. 190)

Recapitulando, hasta aquí se ha definido un marco didáctico de la enseñanza de la filosofía que consiste en considerar que en la práctica coexistan la transmisión de conceptos filosóficos de carácter teórico y la acción del filosofar. Posteriormente se eligió la ironía socrática como la herramienta didáctica que interesa usar, pues como se ha señalado, tiene una clara utilidad como método de refutación argumental (así la usó Sócrates, y mediante su uso claramente enseñó filosofía y logró que sus interlocutores filosofaran). Finalmente se recurrió a la experiencia del autor para hacer un análisis de la actual enseñanza virtual, en donde se planteó que es necesario que el maestro cree un nuevo paradigma rector de su práctica virtual, para lo cual es necesario explorar de forma más profunda las diferencias entre lo virtual y lo presencial, en busca de nuevas posibilidades. De hecho, sería interesante reflexionar sobre ciertos inconvenientes de la práctica presencial y su posible solución dentro de la virtualidad. En este capítulo se tratará de integrar las reflexiones hasta aquí hechas en un ejemplo práctico de cómo enseñar la teoría relacionada con la ironía socrática y cómo usar esta herramienta dentro de un aula virtual.

Uno de los inconvenientes comunes en un aula presencial es la influencia que tienen las primeras respuestas a una pregunta de opinión, dado que estas influyen en las siguientes sub-respuestas. Esto se acentúa cuando en los grupos hay liderazgos fuertes, lo que a la postre dificulta identificar y creo que hasta que se produzcan opiniones propias, por parte de alumnos que tienden a seguir las opiniones de los otros. Esto se señala porque, en las practicas virtuales, el autor observó algo similar; al hacer una pregunta y solicitar respuesta individual por el chat, la primera respuesta determinaba fuertemente las subsecuentes, lo que lo llevó a pensar en solicitar las respuestas a través de un medio que permitiera ocultar las respuestas individuales al grupo, para, de alguna manera, obtener respuestas propias de todos los alumnos, incentivando así el filosofar individual. Se encuentra que aquí la virtualidad ofrece una posibilidad que en la presencialidad es difícil de hallar y que de alguna manera permite al maestro conocer con más detalle las posturas propias de cada alumno y sus procesos. Esta posibilidad de individualización de la enseñanza es la que a la postre se quiere usar dentro de este modelo práctico, dado que se ha planteado un tipo de didáctica que aspira a que se filosofe. Interesa que el ejercicio sea individual y que cada alumno piense de forma individual y que ninguno imite en lo posible

Otro elemento por considerar en este aparte es la ironía socrática en sí. El primer problema que se señaló es que su valor pragmático o útil se puede perder por su valor semántico que puede

rozar con la burla y el sarcasmo, esto último se ha de evitar a toda costa en la práctica. Ahora, los problemas que plantea su enseñanza en el ámbito escolar son varios. El primero que se señaló es que, dada la extensión y lenguaje de los diálogos platónicos que las contienen, sería difícil hacer una lectura de todo un diálogo en una clase de bachillerato y es poco atractivo como para solicitarles a adolescentes leerlo fuera de clases. Así pues, los problemas que encuentro en la enseñanza de la ironía son dos: el primero el de retirarle el carácter de ridiculización del interlocutor y el segundo la naturaleza poco atractiva de sus fuentes originales.

El primer problema se ha de evitar desde el diseño de la herramienta didáctica. Para ello la ironía no se ha de proponer nunca a partir de una posición propia de un alumno. Es preferible mostrarla en un diálogo entre personajes externos al aula u otro escenario que se dé entre terceros. En el fondo, es así como la plantea Platón en los *Diálogos*, por esto, aunque Sócrates llegue a ridiculizar a algunos de sus interlocutores, esto no ofende al lector que no está en el papel del interlocutor inmediato, ni ligado al argumento por no ser suyo.

El segundo problema el de las fuentes originales que no aparecen atractivas para las jóvenes dadas su extensión y complejidad. Ahora bien, dado que el alumno al que nos dirigiremos presumiblemente ha nacido y se ha criado en relación con la virtualidad, esta es una realidad que encuentra conocida y le atrae, así que debe ser bien explotada en el sentido de hacer atractivo lo que se intenta enseñar. Por eso, el uso de herramientas de carácter audiovisual puede ser lo más indicado para introducir a la ironía dentro de una clase. Ya sea con una producción propia o usando alguna disponible que resuma o ejemplifique el uso de la ironía. Por ejemplo, dentro de las piezas audiovisuales disponibles valdría la pena considerar la película Sócrates, de Roberto Rossellini (1971). Esta contiene un corto pasaje donde se resume el dialogo de Hippias (el mayor), el cual constituye un ejemplo claro del uso de la ironía como forma de refutación.

Lo que se plantea, a forma de ejemplo, es que, a partir de la introducción audiovisual, el profesor explica la mecánica de la ironía socrática y sus principales características, de forma tal, que permita a los alumnos identificar con claridad los elementos de la ironía presentes en el recurso que se usó para introducir el tema. La actividad se ha de centrar en identificar los argumentos que son presentados dentro del diálogo -o de la presentación elegida- y las relaciones entre estos. Será necesario en este proceso identificar el argumento inicial, los argumentos que de este se infieren y el momento en que se hace evidente la contradicción que es el punto de giro

de la ironía y que al ser una relación entre argumentos, tiene que ser en algún momento identificada como una relación contradictoria, anómala o imposible.

El proceso de identificación es dirigido por el maestro a través de preguntas generales al grupo y es en este punto se hace súper relevante que las respuestas individuales no sean conocidas sino por el maestro, que las responde individualmente (lo cual se puede hacer solicitando las respuestas a través del correo o de un chat privado) centrándose en las inferencias lógicas que se presentan entre los argumentos y señalando la intención de Sócrates al realizar las preguntas que llevan a su interlocutor a la contradicción, pero teniendo en cuenta el no señalar esta de forma explícita, para que el alumno sea siempre el descubridor de la misma, acto este que le permite identificar al maestro que efectivamente el alumno comprendió la ironía y por lo tanto realizó las operaciones mentales para tal fin lo que equivale a decir que filosofó.

Este primer momento ha tenido como característica ser un primer acercamiento a la ironía socrática, su finalidad fue que el alumno reconociera la ironía en un ejemplo y que encontrara el punto de la contradicción. Ahora el maestro profundiza la explicación iniciando con un ejemplo no socrático, puede ser algo como una persona que afirma que: para acabar con el robo habría que matar a todos los ladrones- a lo que alguien refuta- pero si lo hiciéramos, ¿no todos seríamos asesinos? En este ejemplo, el giro de la ironía es que el argumento de matar los ladrones, aunque podría solucionar el problema del robo, lo soluciona creando uno mucho más grave, el convertirnos a todos en asesinos, lo que en esencia no es una solución por lo que el argumento inicial se refuta. Siguiendo esta misma lógica el maestro continúa planteando los argumentos iniciales y solicitando a los alumnos que intenten rebatirlos a través de crear argumentos que sean inferencias lógicas válidas del primero, pero que lleven a la contradicción del mismo. Otra vez en este ejercicio, lo que se quiere es potenciar la respuesta individual haciendo que cada alumno conteste sin conocer las respuestas de sus compañeros por lo que el profesor lo ha de retroalimentar de forma también individual. Se ha obviado voluntariamente el uso de ejercicios de puesta en común porque lo que se intenta desarrollar son procesos de pensamiento propios e individuales en cada alumno, esto no excluye la posibilidad de que los alumnos lleguen a conclusiones iguales, lo que se intenta asegurar es que cada uno llegue a estas por su propio camino.

La visión didáctica con que se inició este ensayo tiene como trasfondo que la gran responsabilidad de la educación de un alumno recae en él, en su decisión, en su voluntad. Por lo anterior se ha considerado como importante en la enseñanza de la mecánica de la ironía como contenido, hacer atractiva su presentación, que la acción recaiga en mayor medida en el alumno, priorizando que este sea el que descubre los elementos, las relaciones entre estos y finalmente la estructura y utilidad de la ironía a partir del uso socrático. Ahora, lo anterior no puede ser una excusa para que el orientador de este proceso descargue su responsabilidad en el alumno, por el contrario, ha de ser asumido como el verdadero reto de un docente, que no está en convencer que el contenido que enseña es apropiado o útil, sino en convencer que pensar de forma individual es valioso, que es útil en la vida del alumno y que cualquiera lo puede hacer. Pues no depende de otro, sino de la propia voluntad.

Los procesos de construcción problematizadora de la realidad exigen una postura hermenéutica reflexiva en aquellos que la estudian (Pérez, et, al, 2020; Pérez, et, al. 2021), dicha dinámica es la base de una mirada crítica que permite al estudiante hacerse partícipe de la transformación de la práctica educativa lo cual no es solo labor del maestro, sino que es una acción conjunta y dialógica de todos los actores que agencian el proceso de formación (Pinto y Nieto, 2020; Nieto y Pérez, 2020). El recurso de la ironía abre la puerta al ajuste evaluativo de la escuela en los diferentes contextos sociales (Pérez, et. al 2020), de esta manera se constituye una opción de indagación indócil que abre la puerta a la investigación desde la práctica como construcción de un pensamiento crítico (Santamaría-Rodríguez, et, al, 2020).

El uso del escenario virtual cobra sentido mediante la explotación de la posibilidad de respuesta individual y retroalimentación individual, que permite individualizar el proceso de cada alumno, así este se dé dentro de una clase colectiva donde los contenidos son compartidos de forma general al grupo pero las respuestas del alumno y las retroalimentaciones del maestro son individuales, generando así procesos de pensamiento individuales que son ejercicios propios de filosofar de cada individuo.

Por último, este ensayo tiene como finalidad la exploración de las posibilidades de la enseñanza virtual de filosofía a través de la ejemplificación de un proceso mediante el cual un elemento traído de la filosofía clásica es adaptado al actual marco de enseñanza virtual de la misma, lo relevante de esto son los elementos que se tiene en cuenta en el diseño de la actividad (Marco

didáctico, análisis de la herramienta, análisis del escenario virtual y ejemplo de aplicación) y como se armonizan los mismos en el ejemplo práctico, con un único fin de llevar al alumno a un aprendizaje activo e individual, por lo cual la natural conclusión de este es, el diseño de una sesión de clase (que aquí se ha esbozado) que parte de él y que es la otra fracción de este ejercicio de ensayo de madurez.

## Referencias

Biosca, I y Bas, A (2009) Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo Eikasía. Revista de Filosofía, 5(28), <http://www.revistadefilosofia.org>

Castro, C. (2011). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. Bajo palabra, revista de filosofía segunda época # 7. Ciudad de Méjico.

Cárdenas, Luz y Restrepo, Carlos (2014). La pregunta y el asombro filosóficos. En Didácticas de la filosofía (pp.11-22), Bogotá Colombia, San Pablo

Chan Núñez, María Helena (2015) Objetos de aprendizaje e innovación educativa. México. Trillas

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. (2003) *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Pereira: Ed Papiro.

Kant, I. (2003). Pedagogía (Vol. 85). Ciudad Ediciones Akal.

Levy, Pierre (1995) ¿Qué es lo virtual? Barcelona, España. Paidós.

Martin Barbero, J. (2002) Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea. En revista Sinéctica, 21.

Naranjo Escobar, Julián. (2014) Literatura y diálogo socrático en el programa de 'Filosofía para Niños. En Mito # 46 Recuperado de: <http://revistamito.com/literatura-y-dialogo-socratico-en-el-programa-de-filosofia-para-ninos/>

Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En Revista Interamericana de Educación,

Pedagogía y Estudios Culturales. 10(1), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4747>

Nieto Bravo, JA (2020). Educación popular: la identidad comunitaria como posibilidad de desarrollo humano. Narrativas de madres cabeza de familia, en Soacha, Colombia. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2765/1/PI\\_NietoBravo.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2765/1/PI_NietoBravo.pdf)

Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. Labrador Mancilla, A. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. En Revista Hojas y Hablas, (17), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4>

Recuperado: <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/202>

Nieto, J. y Pardo, J. (2015). Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades, en personas en proceso de Desarme, Desmovilización y Reintegración Social. Documento de trabajo

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13610/NietoJohan2015.pdf?sequence=1>

Nieto, J. A. y Rodríguez J.P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En Revista Hallazgos, 14(28), 83-104. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X>

Recuperado: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4339>

Nieto J.A., y Pardo Rodríguez J.P.(2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. Revista de la Universidad de La Salle (75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10>

Recuperado: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2018/iss75/10/>

Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.) Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano (82-111). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado:

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. Ponencia RISEI.

[https://www.researchgate.net/publication/342820027\\_METODOLOGIAS\\_EMERGENTES\\_PA  
RA\\_LA\\_INVESTIGACION\\_FORMACION\\_CRITICA\\_DEL\\_PEDAGOGO\\_INVESTIGADOR](https://www.researchgate.net/publication/342820027_METODOLOGIAS_EMERGENTES_PARA_LA_INVESTIGACION_FORMACION_CRITICA_DEL_PEDAGOGO_INVESTIGADOR)

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J.E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. En T. Fontaines-Ruiz., J. Pirela, Y. Almarza, J. Maza-Cordova (Ed) Convergencias y divergencias en investigación. RISEI-OEI.

<https://risei.org/wp-content/uploads/2020/08/Libro-convergencias-divergencias-tendin.pdf>

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.1a10>

<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v20n38a10>

<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v20n38a10/1311>

Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano (40-59). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Platón (1976). Diálogos. Buenos aires argentina. Editorial Porrúa

Raga V.. (2007). La ironía socrática como arte de vivir. . Madrid. Endoxa,

Santamaría-Rodríguez JE, Nieto Bravo J.A., Quitián Álvarez E.A. (2019) Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. En Revista REEA, 1(4). 218-239.

<https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html>

Santamaría-Rodríguez, J. Nieto-Bravo, J. García-Díaz, J. Martínez-Gómez, N.(2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. En Revista Educação e Pesquisa, 45(1).

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100593&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100593&tlng=es)

Santamaría-Rodríguez, J. Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En H. Ferryra y L. Zañudo (Coord.) Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social (10-44). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Recuperado

de:

[http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L\\_Ferreyra\\_Sa%C3%B1udo\\_Santamaria.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L_Ferreyra_Sa%C3%B1udo_Santamaria.pdf)