

Aproximaciones a la enseñanza de la filosofía desde la tecnología educativa

Federico Uicich

En los últimos años, la enseñanza de la filosofía en las escuelas secundarias, como la de las demás disciplinas, se ha visto frente a una masiva introducción de nuevas tecnologías en las aulas de clase: las *netbooks*. Pero éstas no son las primeras tecnologías que fueron incorporadas en el aula: podemos mencionar las películas o las fotografías, o incluso retrotraernos a las épocas en que se incorporaron por primera vez los libros de texto, los pizarrones y las tizas, o la misma escritura manual. Ante esta situación compartida con otras disciplinas presentes en la escuela, la filosofía tiene la peculiaridad de que estudia la relación del hombre con la tecnología, de modo que la situación de enseñanza le brinda un contexto de análisis interesante para plantear la problemática de la naturaleza misma de la enseñanza de la filosofía, en su dualidad básica entre transmitir un corpus de conocimientos y entrenar en una práctica reflexiva y dialógica.

» *Enseñanza de la filosofía Tecnología educativa Didáctica Videojuegos*

› *Comunidad de práctica*

Es la intención de este artículo mostrar las potencialidades didácticas de las tecnologías en el aula de filosofía, para lo cual comenzaremos en las dos primeras secciones con una breve reseña histórica de la constitución del campo de la tecnología educativa y de algunas consideraciones didácticas acerca de los objetos tecnológicos, que servirán de marco a los posteriores análisis de la práctica docente en filosofía. A continuación, plantearemos algunas características de la enseñanza de la filosofía que la hacen propicia al uso de nuevas tecnologías, señalando los presupuestos filosóficos de cada enfoque didáctico. Finalmente, en las últimas dos secciones, integraremos las consideraciones tecno-educativas y filosóficas en aproximaciones a la enseñanza de la filosofía a través de videojuegos, para concluir con la propuesta de un aula pensada en términos de comunidad de práctica filosófica.

No pretendemos brindar al docente de filosofía consejos para seleccionar recursos didácticos, ni criterios para usar tecnologías en las clases. Antes bien, nos proponemos la simple enunciación y la compleja labor de invitar a pensar la enseñanza de la filosofía desde su doble base, didáctica y filosófica. Desde la primera de ellas, presentando al docente el campo de la tecnología educativa, desde donde hace ya varias décadas se viene estudiando la incorporación de tecnologías en la enseñanza de modo general; desde la segunda, motivando al docente a repensar su enseñanza desde los fundamentos de nuestro campo disciplinar, en constante revisión.

› *Los orígenes de la tecnología educativa*

En las décadas de 1950 y 1960 surgió la Tecnología Educativa en los Estados Unidos como un estudio de los medios como generadores de aprendizaje (Maggio, 1995), ligada a las teorías comunicativas aplicadas a la instrucción audiovisual (Poloniato, 1994) y fundamentada en la psicología conductista (De Pablos Pons, 2009). Este interés por los medios audiovisuales para la enseñanza, de la mano de la psicología conductista, era producto de la búsqueda de nuevas formas de enseñar, entendiendo por este proceso “transmitir información”. De allí que las primeras teorías que fundamentaron la Tecnología Educativa provinieran del campo de las ciencias de la comunicación, que entendían los recursos didácticos como mediadores de mensajes, traductores de información de un tipo de soporte a otro.

En la década siguiente predominó un enfoque sistémico de la Tecnología Educativa, debido a los aportes de la Teoría General de Sistemas (De Pablos Pons, 2009), desplazándose del enfoque comunicativo originario. A partir de entonces puede hablarse de una *concepción restringida* (como mero empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza) y una *concepción ampliada* (como un modo práctico y racional de resolver los problemas de la educación en su conjunto) de la Tecnología Educativa (Díaz Barriga, 1994). Entendida en su versión amplia, la Tecnología Educativa tuvo una primera pretensión de constituirse en la ciencia de la educación, tomando el campo del Currículum como una de sus técnicas, por fuera del desarrollo de la Pedagogía (Díaz Barriga, 1994). Es notable la interconexión o superposición existente entre los campos de la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología Educativa y el Currículo Educativo con la Tecnología Educativa (Sancho Gil, 2009).

Distintas teorías psicológicas sobre el aprendizaje produjeron posteriormente cambios en los fundamentos de la Tecnología Educativa. Los aportes de Bruner permitieron pasar del enfoque instruccional al cognitivo, al tiempo que los estudios de Piaget abrieron paso a un enfoque constructivista centrado en el proceso de aprendizaje del alumno (De Pablos Pons, 2009) y que tiene sus derivaciones en los modelos de aprendizaje colaborativo (Rubia Avi *et. al.*, 2009). También el enfoque histórico-cultural de Vygotsky permitió reconceptualizar las tecnologías en términos de herramientas simbólicas (De Pablos Pons, 2009), ampliando el alcance y composición de las mismas, así como su impacto sobre la educación.

Otro modo de caracterizar a la Tecnología Educativa consiste en presentar los distintos modos en que, a lo largo de su historia, este campo utilizó los instrumentos tecnológicos en relación con distintas concepciones didácticas. Así, por ejemplo, Davies (Sancho Gil, 2009) distingue entre tres tipos de tecnología educativa: una de soporte físico, una de soporte lógico y otra que combina ambos. Sancho Gil (2009) caracteriza la primera etapa de la tecnología educativa como aparatología, que podemos asociar a los reiterados intentos poco exitosos de incluir tecnologías en el aula sin cambiar la concepción didáctica, que en términos de Maggio (2012) llamaríamos una *inclusión efectiva*, como ha sucedido con la radio, el cine, la televisión y las computadoras. Por el contrario, una *inclusión genuina* (Maggio, 2012) de las nuevas tecnologías implica sustentarlas en una propuesta didáctica.

› *La didáctica de objetos tecnológicos*

La Tecnología Educativa ha seguido desde sus inicios los distintos avances tecnológicos, en pos de su utilización para el mejoramiento de la enseñanza. Pero al hablar de tecnologías, no nos estamos refiriendo exclusivamente a objetos. Álvarez propone una tipología cuádruple para ayudar a comprender la complejidad implicada en la propia concepción del concepto de Tecnología (Sancho Gil, 2009: 50-51). La primera categoría comprende *tecnologías artefactuales*, que son aquellas cuya dimensión objetual les proporciona una unidad identificable, integrada por componentes materiales que ocupan un espacio y gozan de una cierta independencia de los agentes humanos para desarrollar su actividad. En esta categoría podemos incluir los distintos recursos didácticos que son utilizados en las escuelas secundarias, como pizarrones y tizas, libros y manuales, proyectores, televisores, *netbooks*, etc.

La segunda categoría la constituyen las *tecnologías organizativas*, que no podemos identificar con ningún objeto, ya que no son tangibles. Se trata más bien de técnicas de secuenciación de los gestos que se centran en el tiempo materializado y establecen reglas de acción para los seres humanos. En esta categoría podemos incluir la currícula escolar en tanto división y distribución de asignaturas por año, la organización jerárquica del personal docente y no docente de una escuela, etc.

La tercera figura la representan las *tecnologías simbólicas*, que se identifican con signos, símbolos, rituales, representaciones geométricas y topográficas, etc. Son técnicas de representación y de construcción. Reproducen un estado de cosas, sustituyendo los componentes reales por signos, o bien, a partir de éstos, construyen posibles estados de cosas o describen propiedades y relaciones entre las construcciones de signos.

La cuarta está compuesta por las *biotecnologías*, aquellas tecnologías cuyo componente principal influye sobre la vida biológica, seleccionando o creando primero un producto, después manteniéndolo en la existencia, protegiéndolo contra el resto del mundo natural.

A los fines del presente artículo nos centraremos en el primer tipo de tecnologías, dado que nos interesa el uso didáctico de éstas en tanto objetos manipulables por el docente para favorecer procesos de aprendizaje en el estudiante. Sólo las tecnologías artefactuales pueden ser estudiadas en el marco específico de una clase, dado que los otros tres tipos exceden, en su configuración y significado, el marco del aula y los actores propios de ésta.

Existen distintos modos de clasificar las tecnologías artefactuales que tienen relevancia educativa. Si seguimos la clasificación de Area Moreira, podemos hablar de cinco grandes tipos de medios y materiales: “los objetos, o medios manipulativos, los medios de naturaleza impresa, los medios audiovisuales (bien de imagen fija, bien en movimiento), los medios auditivos y los medios informáticos o digitales” (Area Moreira, 2004: 10). Es decir, los materiales didácticos pueden ser objetos, textos, imágenes/videos, audios o recursos informáticos. A lo largo de su historia, la Tecnología Educativa, como mencionamos en la sección anterior, fue siguiendo esta secuencia a medida que los desarrollos tecnológicos iban brindándole nuevas oportunidades para incrementar su arsenal de materiales didácticos. Los recursos informáticos son los más recientes y, también, los menos aprovechados en el grueso de la población docente. Si bien algunos recursos básicos como los procesadores de textos son de uso difundido tanto dentro como fuera de la escuela, es difícil encontrar docentes que utilicen en sus clases *softwares* o *hardwares* del tipo que usan los productores de conocimiento en su disciplina. Los

programas gubernamentales de equipamiento de escuelas con PCs, *netbooks* o *tablets* no han logrado aún acortar la brecha entre la posesión del recurso informático y su uso didáctico genuino.

Entre los recursos informáticos para la enseñanza más tradicionales podemos mencionar los *CDs* educativos interactivos: *softwares* diseñados para la enseñanza de algún contenido curricular mediante personajes o entornos visualmente atractivos para los niños. Sin embargo, “la interactividad permitida por el CD-ROM puede definirse como una interactividad de selección: el usuario puede construir un recorrido por las informaciones memorizadas en el disco orientado según un proyecto personal de uso” (Area Moreira, 2004: 23). Esto quiere decir que la interacción que puede lograr el alumno es reducida: está limitada por las opciones previamente programadas por los diseñadores del *software* en base a ciertas decisiones pedagógicas. Este tipo de interacción, frente a la que puede entablar el alumno con el docente, se torna insuficiente para su aprendizaje y lo condiciona a realizar unos pocos caminos ya predeterminados. Del mismo modo sucede en todo *software* educativo, esté en un CD o en otro soporte (incluso los programas *web*), pues no es una cuestión del medio o del soporte sino del diseño del programa y su finalidad.

Sin embargo, en las últimas décadas se vienen desarrollando unos *softwares* de ventas muy exitosas a nivel mundial en los que el usuario puede tomar cada vez más caminos alternativos, tomar decisiones a cada paso que da y desarrollarse a lo largo del tiempo. Son *softwares* en los que hay acción real y no mera selección: los videojuegos.

› *La enseñanza de la filosofía a través de la tecnología*

Antes de desarrollar algunos aspectos del uso de videojuegos en la enseñanza plantearemos algunos aspectos específicos de la enseñanza de la filosofía mediada por tecnologías.

Cuando hablamos de *tecnologías en el aula*, en clases de Filosofía, por lo general solemos entender ciertos medios multimedia que son utilizados para ilustrar temáticas de la currícula. Desde la proyección en DVD de *Matrix* para “mostrar” la alegoría de la caverna de Platón o la crítica cartesiana al saber sensible, o la proyección de un programa televisivo donde un experto habla sobre algún filósofo, hasta la búsqueda en periódicos *on-line* de notas sobre casos de eutanasia para analizar desde distintas posiciones éticas, o desde la utilización de imágenes para presentar biográfica y contextualmente un autor, hasta el armado de listas de correos electrónicos para debatir sobre un tema dado, las distintas incorporaciones que en los últimos años se ha hecho de diversas tecnologías en las clases de filosofía no logran ir más allá del presupuesto de que ellas no son más que un “medio”, ora más motivador, ora más accesible, de exponer o ilustrar un tema filosófico. Pero, como reconoce Litwin, “la utilización de las tecnologías como factor motivacional o como lo que agrega interés al desarrollo de los temas las ubica en los bordes y no en el corazón de las actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento” (Litwin, 2005: 20).

Los entornos multimedia se han revelado necesarios no sólo en campos como la

ética, la estética y el pensamiento crítico (Cavalier, 1998: 350) sino también en cuestiones de metafísica, gnoseología y epistemología, y todo ámbito propio de la filosofía, donde las tecnologías se funden con el hombre: “las tecnologías, cuando son usadas, también nos usan” (Litwin, 2005: 22). Pues la particular relación existente entre el hombre y la tecnología, en tanto ésta exterioriza las funciones propias de aquél, hacen que los usos didácticos de las diversas tecnologías no sean neutros, sino que siempre estén enmarcados en una cierta pedagogía.

La didáctica de la filosofía no sólo debe poner en evidencia esta estrecha relación entre tecnología y enseñanza de la filosofía, sino que también debe dilucidar en qué consiste dicha relación. Se plantea entonces una doble dimensión didáctica en el caso de la filosofía: por un lado, el enseñar contenidos filosóficos a través de nuevas tecnologías y, por otro lado, el enseñar a filosofar acerca de la relación que establece la enseñanza entre el yo y las tecnologías utilizadas. A diferencia de lo que sucede en otras didácticas especiales, esta última dimensión es propia de la reflexión filosófica y, así como está presente en otros ámbitos de la filosofía donde se teoriza sobre ella, en el caso de la enseñanza de la filosofía se ofrece un ambiente donde experimentar esta relación en la práctica docente misma.

Es por esto que las tecnologías no deben reducirse a proyectar en diapositivas fragmentos de textos o a buscar en internet fotografías de un autor, sino que deben ir más allá y modificar el modo de acceso a y apropiación del conocimiento filosófico por parte del alumno, así como éste no se encuentra desvinculado de las tecnologías que ya son parte de la vida cotidiana, como teléfonos celulares, *tablets*, *blogs*, redes sociales, videojuegos, etc.

La especial relación entre tecnología y enseñanza de la filosofía no debe ser una mera mediación (enseñar filosofía *mediante* tecnologías) sino una fusión (enseñar filosofía *a través* de tecnologías), en la cual la didáctica y la técnica se modifiquen entre sí para dar frutos que por sí solas cada una no habría podido generar. Concebir la tecnología como un medio neutro mediante el cual se puede enseñar cualquier contenido, no permite un análisis de la misma desde la didáctica de la filosofía, dado que este uso sería idéntico al posible en la enseñanza de cualquier otra disciplina. Si la didáctica de la filosofía constituye un ámbito propio del saber, debe ser capaz de tomar para sí y analizar las tecnologías en su intercambio mutuo con los contenidos propios de la filosofía.

› *Aprender jugando*

¿Pero *a través de* qué tecnologías se debería enseñar la filosofía? Lejos está de nuestra intención confeccionar una lista de recursos didácticos convenientes para las clases de filosofía, o de evaluar las distintas tecnologías en función de los contenidos filosóficos a enseñar. Antes bien, nos proponemos, en esta sección y la siguiente, analizar las potencialidades de los videojuegos para la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta la doble dimensión señalada en la sección anterior. Entendemos por *videojuegos*, a los fines del presente artículo, tanto los videojuegos de consolas como los juegos de computadora, tanto las aplicaciones de juegos para dispositivos móviles como las de redes sociales o páginas web. Quizás sería más acertado usar la categoría de *juegos digitales*, aunque el uso extendido del término *videojuegos* cumple mejor su objetivo.

Si bien no es una novedad la inclusión de juegos en la enseñanza formal, tan frecuentes sobre todo en el nivel inicial, el uso de videojuegos en las clases no es aún del todo reconocido como estrategia didáctica. Con más de medio siglo de desarrollo comercial, los videojuegos tienen tanto fanáticos como detractores dentro y fuera de la escuela.

Diferentes investigadores y docentes han experimentado con usos pedagógicos de los videojuegos, encontrándolos no sólo *divertidos* sino también *inmersivos*. A diferencia de otros tipos de juegos (deportivos, de mesa, etc.), los videojuegos presentan una nueva forma de inmersión: el espacio lúdico ya no coincide con el espacio físico donde se realiza, hay una inmersión en un mundo artificial, digital, que justamente requiere la no atención al mundo físico (o la poca distracción hacia éste). La automatización de los movimientos sobre el teclado, el mouse o el joystick, la compenetración de la mirada en la pantalla, la música envolvente y los sonidos que complementan lo visual, hacen del jugador de videojuegos una persona ajena –momentáneamente– a su entorno físico. Esta inmersión del jugador ya no se da respecto de las reglas del juego grupal (los roles, las acciones permitidas) o en el espacio deportivo (la cancha de fútbol, por ejemplo), por mencionar dos casos posibles, sino que es una inmersión en un mundo virtual que se solapa momentáneamente con su entorno físico inmediato, permitiendo muchas más reglas y roles que las físicamente posibles.

De allí la ventaja de los videojuegos sobre los juegos no digitales, en tanto permiten al jugador simular ser otro (otra persona, pero también un animal, una criatura, una ciudad, un dios) sin estar esforzándose por imaginar algo que no está ahí, sino viendo y sintiendo lo que ese otro vería y sentiría en su propio mundo. Así, los videojuegos pueden servir para *aprender a ser*. Se pueden aprender oficios y profesiones de modo simulado. No hace falta estar en el ámbito de ejecución real de esas actividades: con simulaciones podemos aprender y practicar casi cualquier actividad, experimentar con diversas estrategias, realizar cálculos, administrar recursos, planificar, poner a prueba hipótesis, resolver problemas (Claro, 2010: 14).

Hay una ventaja adicional que ostenta el aprendizaje por simulaciones: podemos aprender de nuestros errores sin sufrir por ellos. Errar no tiene costo para el jugador (incluso en el peor caso, si el personaje muere, podemos volver a empezar el juego) y esto lo anima a seguir intentando hasta encontrar el mejor modo de resolver un problema o superar una dificultad. En lo videojuegos, “los jugadores no fracasan de manera pasiva, sino espectacular y divertida” (McGonigal, 2013: 93). Si un juego está bien diseñado, no provoca decepción el fracasar sino más bien una emoción positiva, un sentimiento optimista que hace que los jugadores quieran intentarlo otra vez. Este “fracaso divertido” constituye una retroalimentación que funciona como una recompensa, reforzando el compromiso del jugador con la actividad que está realizando y lo hace sentir más optimista acerca de sus posibilidades de éxito, al tiempo que refuerza la sensación de control sobre los resultados del juego. Al eliminar el miedo al fracaso, los videojuegos mejoran nuestras posibilidades de éxito. Situación completamente distinta a la generada por los exámenes escolares, que son actividades compulsivas y que penalizan el fracaso, actividad cuya retroalimentación no suele ser inmediata (sobre todo en exámenes escritos cuya corrección puede demorarse días) o, en todo caso, no permite una reformulación de las respuestas dadas para así pasar la prueba (a diferencia del jugador, que puede repetir el nivel del videojuego hasta superarlo una vez aprendidas las habilidades necesarias).

La diferencia entre las aulas tradicionales y los aprendizajes virtuales, sostiene Brown (2005), reside en la distinción entre *learning about* (aprender sobre) y *learning to be* (aprender a ser). Mientras que en el aula tradicional quizás resulte efectivo el dictado de clase para transmitir información sobre, por ejemplo, física, esto no implica que los estudiantes aprendan, por decirlo de algún modo, a ver el mundo con los ojos de un físico. La diferencia entre *tener conocimiento* (*knowledge*) y *conocer* (*knowing*) sólo se supera actuando y uniéndose a una comunidad de práctica. Es en este sentido que los videojuegos permiten *aprender haciendo*: no son transmisores de contenidos (más aún, para que haya un aprendizaje significativo será necesaria la guía del docente que reponga ciertos contenidos omitidos o sobreentendidos por el videojuego a fin de que el estudiante pueda relacionarlos con sus conocimientos ya adquiridos).

Podemos reconocer en esta dualidad entre tener conocimiento y conocer, aquella planteada desde los inicios mismos de la filosofía entre enseñar filosofía y hacer filosofía. Según una primera posición, no podemos escindir la actividad docente de la práctica filosófica: se trata del modelo del “profesor-filósofo”. Según una segunda concepción, la filosofía es una actividad o un saber producido por el filósofo mientras que el profesor sólo lo transmite a los alumnos: es el modelo del “profesor de filosofía”, semejante al profesor de cualquier otra disciplina.

En la historia de la filosofía hay ejemplos de ambas posiciones. En Obiols, Cerletti y Ranovsky (s/f) se rescatan algunos fragmentos de filósofos acerca de la labor docente. Testimonios de Abelardo, Schopenhauer y Gilson muestran la enseñanza como una actividad oral consistente en transmitir conocimientos a quienes no lo tienen, en un contexto limitado por las normas de las instituciones educativas que acreditan los aprendizajes y pagan un salario por su enseñanza. Por el contrario, Sócrates concebía la filosofía como una forma eminente de pedagogía y Platón y Aristóteles fundaron escuelas filosóficas. Así como muchos de sus escritos surgieron de sus clases en la Academia y en el Liceo, lo mismo podemos decir sobre textos de Hegel o de Foucault producidos a partir de sus clases en la universidad.

Está, por tanto, en la base de la didáctica de la filosofía el preguntarse por el *status* mismo de la filosofía. Según cuál sea nuestra concepción de la filosofía, entenderemos su enseñanza como una actividad propiamente filosófica (en la que el alumno aprende a conocer, *knowing*) o como un mero instrumento de transmisión de un conocimiento acabado (*knowledge*). Se entrelaza aquí la cuestión pedagógica con la cuestión filosófica, así como previamente hicimos notar el entrelazamiento entre la dimensión didáctico-tecnológica y la dimensión filosófica. Los videojuegos, en tanto recursos didácticos, en tanto tecnologías apropiadas por el docente para la enseñanza, privilegian por su misma naturaleza la primera de estas dos concepciones pedagógicas: los videojuegos permiten al alumno aprender haciendo, le exigen *hacer* para *conocer*, le posibilitan filosofar sobre distintos contenidos en vez de limitarlo a recibirlos como un conocimiento externo y ajeno a él. Podemos concluir que la experiencia que habilita el videojuego es propicia para la reflexión filosófica y, a la inversa, toda clase donde se restrinja la experiencia, donde sólo se transmitan saberes, restringe asimismo la actividad filosófica.

Además, la experiencia filosófica que habilita el videojuego no se limita al espacio áulico o el tiempo de clase. Los niños y jóvenes de nuestros cursos juegan videojuegos fuera del aula, en la computadora del *ciber*, en la consola que tienen en la casa, en la misma escuela durante el recreo con sus teléfonos celulares. Más aún, “la geografía de un videojuego, la

información que almacena y las operaciones que prefigura para acceder a ella asimismo pueden pensarse en la base de la percepción, la atención, la memoria y la comprensión de nuestros alumnos” (Molinas, 2005: 106). La didáctica de la filosofía no puede entonces negar las experiencias extra-escolares que tienen los niños y jóvenes con los videojuegos, sino que más bien debe integrarlas a la hora de analizar, en este caso, el pensamiento abstracto, o incluso utilizarlas en clase para desarrollarlo con las explicitaciones debidas. En este sentido, Molina propone “considerar a los videojuegos ‘vehículos de pensamiento’ (Perkins 1993) que sedimentan en ‘estilos de trabajo’” (Molina, 2005: 107). De este modo, se pueden integrar experiencias extra-escolares, atribuyendo importancia a la interacción social y la relación con el contexto en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1988), a la vez que reproducirlas mediante el uso de tecnologías en el interior del aula para estimular la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

› *El aula como comunidad de práctica filosófica*

Esta interacción social que promueven los videojuegos se ve potenciada más allá de ellos en Internet, con su eficiente capacidad para generar *comunidades de práctica* mediante modelos sociales del conocimiento, bajo la forma de grupos de interés o foros de discusión generados en torno a cada videojuego. Y a la inversa, los grupos y foros de las comunidades de práctica ven ampliados los modos de interacción entre sus usuarios con la posibilidad que les proveen los videojuegos de recurrir a entornos virtuales o mundos simulados, donde las prácticas pueden realizarse como si fuera en el mundo real. El conocimiento ya no versa sobre una materia, sino que se aprende y se construye *haciendo* en el mundo virtual, tal como proponía Brown (2005). Es decir, ya no se trata de un intercambio verbal (sobre todo escrito) entre profesionales y *amateurs* en foros de discusión, sino que brindan la posibilidad al amateur de *ser como un profesional*, de *hacer* lo que hace un profesional, y aprender haciendo a través de este *como si*. Esto no es más que lo que la mayoría de los programas de asignaturas filosóficas se proponen como objetivos de aprendizaje: que los alumnos reflexionen críticamente, que argumenten, que experimenten la actividad propia del filósofo. Los entornos virtuales y las comunidades de práctica permiten al alumno de filosofía ponerse en contacto con situaciones que propicien el asombro y la reflexión y con otras personas que ejerzan la filosofía (docentes, investigadores, escritores) y les puedan enseñar su práctica.

Oblinger (2006) señala que quizás no sea el videojuego en sí mismo (su trama, sus personajes, sus misiones) el que es efectivo para el aprendizaje, sino el entorno virtual inmersivo en que el jugador desarrolla las distintas experiencias. Los videojuegos actuales son complejos: pueden requerir más de 100 horas de juego, la colaboración con otros jugadores on-line, el desarrollo de valores, comprensión y nuevo conocimiento. Se trata de mundos virtuales inmersivos que están aumentados por un entorno externo más complejo que incluye comunidades de práctica, compra y venta de ítems del juego, *blogs*, foros, etc. En este sentido, Oblinger afirma que los juegos se han convertido en *complejos sistemas de aprendizaje*, que involucran jugadores de todas las edades.

Siguiendo con Brown (2005), si el aprendizaje es más significativo cuando se da de modo informal -por demanda del propio estudiante-, antes que de un modo estructurado en la enseñanza formal, en tanto el aprendizaje ocurre en parte a través de una práctica

reflexiva, la reflexión se potencia al interior de medios sociales en los que conviven *amateurs* y *profesionales*, medios a los que Internet ha dotado de la capacidad de tener una presencia virtual más allá de la presencia física, extendiendo su alcance y modos de interacción entre los participantes.

De modo que los videojuegos y las comunidades de práctica que se desarrollan a su alrededor pueden convertirse en una herramienta filosófica potente, en tanto comparten con esta disciplina su espíritu dialógico y su fundamento comunitario. Podemos hablar del aula, entonces, como una verdadera *comunidad de práctica filosófica*, en la cual las nuevas tecnologías, y en particular los videojuegos, prometen al docente poder cumplir el objetivo último de la enseñanza de la filosofía: *aprender a filosofar*.

Bibliografía

- » Brown, J. (2005). "New Learning Environments in the 21 Century. Exploring the Edge", *Change*, 38.5, pp. 18-24.
- » Cavalier, R. (1998). "Multimedia and research in philosophy", en T. W. Bynum y J. H. Moor (eds.). *The Digital Phoenix. How computers are changing philosophy*, Oxford: Blackwell.
- » Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*, CEPAL.
- » De Pablos Pons, J. (2009). "Historia de la Tecnología Educativa", en J. De Pablos Pons (coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Málaga: Aljibe.
- » Díaz Barriga, A. (1994). "Currículo y tecnología educativa", en *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*, México: ILCE.
- » Litwin, E. (2005). "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo", en E. Litwin (comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires: Amorrortu.
- » Maggio, M. (1995). "El campo de la Tecnología Educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización", en E. Litwin, (comp.). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- » Molinas, I. (2005). "Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza", en Litwin, E. (comp.), *ibid*.
- » McGonigal, J. (2013). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- » Obiols, G., Cerletti, A. y Ranovsky, A. "La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosófico en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones" (ficha de cátedra).
- » Oblinger, D. (2006). "Simulations, Games, and Learning".
- » Poloniato, A. (1994). "Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis", en *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*, México D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- » Rubia Avi *et. al.* (2009). "Aprendizaje colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación", en J. De Pablos Pons (coord.). *ibid*.
- » Sancho Gil, J. M. (2009). "La tecnología educativa en un mundo tecnologizado", en J. De Pablos Pons (coord.). *ibid*.
- » Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.