

ISSN 2683-3263

AITIAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volúmen V Número 9 Enero - Junio 2025



UANL



CENTRO DE
ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

Aitías
Revista de Estudios Filosóficos
<http://aitias.uanl.mx/>

Didácticas reflexivas en la enseñanza de la filosofía;
pedagogismo virtual y posibilidades transformadoras de
las prácticas

Reflective didactics in the teaching of philosophy.
Virtual pedagogism and implementation's transformative
possibilities

Didactiques réflexives dans l'enseignement de la
philosophie; pédagogisme virtuel et possibilités de
transformation des pratiques

Rolando Picos Bovio
<https://orcid.org/0000-0001-6473-2866>
Universidad Autónoma de Nuevo León
San Nicolás de los Garza, México

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2025. Picos Bovio, Rolando. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/aitas5.9-104>

Recepción: 13-10-24

Fecha Aceptación: 10-01-25

Email: rpicosbovio@yahoo.com.mx

**DIDÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA; PEDAGOGISMO VIRTUAL Y POSIBILIDADES
TRANSFORMADORAS DE LAS PRÁCTICAS**

**REFLECTIVE DIDACTICS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY.
VIRTUAL PEDAGOGISM AND IMPLEMENTATION'S
TRANSFORMATIVE POSSIBILITIES**

**DIDACTIQUES RÉFLEXIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHILOSOPHIE; PÉDAGOGISME VIRTUEL ET POSSIBILITÉS DE
TRANSFORMATION DES PRATIQUES**

Rolando Picos Bovio¹

Resumen: La complejidad remite, en un sentido, a aquello que está compuesto por varios elementos y que no admite, en su propia condición, la lógica determinista de una verdad sistémica o a priori. Al expresar el concepto de “complejidad didáctica” en el contexto de un deseable entorno postpandémico, tomando en cuenta las graves afectaciones de la acelerada migración digital, esta propuesta quiere explorar, describir, discutir y proponer alternativas didácticas en el entorno de la enseñanza de la filosofía y las humanidades que no refieran o se detengan exclusivamente en los aspectos procedimentales pedagógicos y sus *modus operandi* en la virtualidad, sino a las salidas, alternativas y posibilidades de

1 Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza.
Aitías.Revista de Estudios Filosóficos.
Vol. V, N° 9, Enero-Junio 2025, pp. 1-22

construcción de otros modos de pensar y experimentar la formación filosófica en su ámbito universitario en Iberoamérica.

Palabras clave: didáctica, pedagogía, virtualidad, enseñanza, filosofía.

Abstract: Complexity reminds, in a sense, to that which is composed of several elements and that does not admit, in its own condition, the deterministic logic of a systemic or a priori truth. By expressing the concept of “didactic complexity” in the context of a desirable post-pandemic environment, taking into account the serious effects of accelerated digital migration, this proposal wants to explore, describe, discuss and propose didactic alternatives in the environment of teaching philosophy and the humanities that do not refer or stop exclusively at the pedagogical procedural aspects and their modus operandi in virtuality, but rather at the exits, alternatives and possibilities of construction of other ways of thinking and experiencing philosophical training in its university setting in Latin America.

Key words: Didactics, Pedagogy, virtuality, teaching, Philosophy.

Résumé: La complexité fait référence, en un sens, à ce qui est composé de plusieurs éléments et qui n'admet pas, dans sa propre condition, la logique déterministe d'une vérité systémique ou a priori. En exprimant le concept de « complexité didactique » dans le contexte d'un environnement post-pandémique souhaitable et en tenant compte des effets graves de la migration numérique accélérée, cette proposition vise à explorer, décrire, discuter et proposer des alternatives didactiques dans l'environnement de l'enseignement de la philosophie et des sciences humaines, qui ne se réfèrent pas ou ne se limitent pas exclusivement aux aspects procéduraux pédagogiques et à leur mode opératoire dans la virtualité, mais plutôt aux issues, alternatives et possibilités de construction d'autres modes de pensée et d'expérimenter une formation philosophique dans leur cadre universitaire en Amérique latine.

Mots-clés: didactique, pédagogie, virtualité, enseignement.

A manera de introducción

A lo largo de los primeros meses del 2020, el 2021 y partes sustantivas del 2022, el mundo entero se sumergió en una vorágine de acontecimientos que transformaron radicalmente las circunstancias de nuestra cotidianeidad, de nuestros modos de relacionarnos a nivel individual y comunitario y, por supuesto, como lo seguimos atestiguando, de la educación entendida como un proceso de formación humana sujeto a las complejidades de las circunstancias. La pandemia del coronavirus no sólo representó una enorme tragedia en pérdida de vidas humanas, sino que demostró, de nueva cuenta, las asimetrías sociales, económicas y educativas, amén de la insolidaridad y el racismo del fragmentado orden de la globalización. El escenario bélico actual nos muestra además lo lejanos que estamos de toda posible paz perpetua (Kant, 1795).² Frente a ello quizás, hablar de filosofía o de promesas civilizatorias, pareciera superfluo, pero, creo, es absolutamente necesario.

Esperanzados como somos, *malgre tout*, latinoamericanos y utópicamente modernos, nos empuja el futuro y el optimismo. En ese tenor, en este texto queremos abordar, a partir de la experiencia previa y también reciente, las complejidades que en el campo específico de la formación “profesional” de la filosofía, identificamos en un entorno “postpandémico”. El diagnóstico, por supuesto, no es universal, sino situado, aunque, creo, coincidente, en el ámbito particular y compartido del “regreso” presencial a las aulas.

2 Recordemos el artículo preliminar de la Paz Perpetua (1967) que señala Kant: “ 1.º No debe considerarse como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra”. Immanuel Kant, “Sección primera”, en *La paz perpetua* (Aguilar, 1967), 3.

Quienes ejercemos el oficio de la docencia somos herederos de una larga y compleja tradición que ha hecho de la palabra y la presencialidad el instrumento fundamental de la enseñanza. Desde la filosofía antigua la *dialogicidad* y *presencialidad* física se han constituido, en la formación filosófica, como el medio esencial desde el que se construye el debate, la confrontación erística y el análisis reflexivo propio del ethos filosófico. Tal expresión, sin embargo, no anula el diálogo que se ha construido por la tradición escrita en la propia tradición filosófica. De algún modo se puede considerar que, el momento histórico en que la palabra viva empieza a consignarse en texto marca una impronta a ser tomada en cuenta: ¿representa esta distancia la forma primigenia de la virtualidad de la palabra?

La pandemia del virus SARS COV-2 transformó radicalmente las condiciones en que se llevaba y llevábamos a cabo el proceso de enseñanza de la filosofía en sus diferentes niveles, obligando, de forma abrupta, a establecer una experiencia de virtualidad o, como atinadamente leí en algún lugar, una tele-enseñanza remota de emergencia, que implicó reformular en buena medida las líneas curriculares y los procesos didácticos, a modo que, este “ajuste” permitiera, desde la lógica institucional, y en medio de las nuevas condiciones, la continuidad de los cursos, aunque este proceso implicara, de entrada, la exclusión de quienes, por diversas razones, se vieron en la imposibilidad de continuar con su formación en ese momento. No es, por supuesto, el objetivo de este escrito, focalizarse en este aspecto, sino señalar, los efectos colaterales en un sector que se vio forzado a pausar o terminar sus objetivos formativos.

Más allá de los múltiples efectos causados por lo que, no sé si en forma cínica, se denominó desde entonces, “la nueva normalidad”, aceptada, quizás con demasiada celeridad, como el modelo a asumir en los próximos años

(en su traducción empírica de deserción, estrés docente, pérdida de la privacidad, etc.), este trabajo quiere analizar, desde la lógica de la reconfiguración de las posibilidades, y a partir de la experiencia y el aprendizaje propio, las alternativas para reconstruir el dispositivo mediador virtual como un espacio dialógico posible, en tanto generador de aprendizajes y actitudes filosóficas. Una pregunta central atraviesa este planteamiento *¿Qué condiciones y acciones pedagógicas y didácticas posibilitan efectivamente la recreación de y en la virtualidad para dotarla de contenido y sustancia filosófica?* Si, en muchos sentidos, lo que aquí se comparte, o intenta, es una mediación hermenéutica., ¿cuál es el balance de una experiencia tan reciente?

Del cuerpo a la pantalla

El poner en marcha el pensamiento es un asunto de interés compartido. En “la vieja normalidad”, el encuentro intersubjetivo en el aula física como mediación de la coincidencia entre profesores y estudiantes se constituía como una variable de la *corporeidad comunicante* (esa que se alimenta de gestos, expresiones, miradas, etc.) y del proceso didáctico implícito en la enseñanza de la filosofía. ¿Qué determinaba, o no, el éxito de ese proceso? ¿Cómo se traducía en el logro de un ambiente comunicativo y dialógico en clase? ¿Garantizaba la tradición dichas posibilidades? Evidentemente no existen pruebas irrefutables en uno u otro sentido.

Si aceptamos que, de entrada, no todos los escenarios áulicos (presenciales o virtuales) generan el “acontecimiento filosófico”, entendido como aquel que, apuesta a la creación, a la novedad y la diferencia, la actitud filosófica como *dispositio* parece ser, en principio, una variable fundamental que puede permitir, de sus protagonistas, una “repetición

creativa” y, en ella, una diferencia. A propósito, expresa Cerletti: “El profesor-filósofo y sus alumnos-filósofos-potenciales conforman un espacio común de recreación en el que las preguntas se convierten en problemas que miran en dos direcciones: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (...) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (...). En un curso filosófico, esas direcciones confluyen y se alimentan mutuamente”.³

Lo **dialógico** es, además, un acto transformador y bidireccional pues «quien enseña aprende y quien aprende enseña» si se establece dentro de los objetivos de dicho proceso. La clase de filosofía es una oportunidad, quizás **cada vez más utópica**, de objetivación. Un momento de *eticidad* docente que evoca el *cuidado de sí* y de los otros:

El desafío de todo docente—y muy en especial de quien enseña filosofía— es lograr que, en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también de sí mismo. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella diálogos filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan.⁴

Puede pensarse, a manera de aclaración pertinente, que la intención de esta argumentación es tratar de oponer la presencialidad a la virtualidad, más bien, es todo lo contrario: se trata de establecer sus diferencias y potencialidades críticas en torno a la formación filosófica. Mediar reflexivamente, sobre la base de una experiencia individual y, en muchos sentidos, colectiva, la que una comunidad de docentes

3 Alejandro Cerletti, La enseñanza de la filosofía como problema filosófico (Zorzal, 2011), 32.

4 Alejandro Cerletti, “La evaluación en filosofía: aspectos didácticos y políticos”, Educar em Revista, no. 46, (2012): 64. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400005&lng=pt&tlng=es

de filosofía enfrentamos en medio de una singularidad histórica. Esta experiencia, cabe reconocerlo, no es la misma para todos. No se hipostasia tampoco, en modo alguno, la superioridad de una forma sobre otra, aunque sí existe una postura de quien escribe en la defensa de una experiencia de corporeidad comunicante que no puede ignorar.

¿Cuatro paredes o una pantalla? ¿Qué escenario es mejor para la enseñanza de la filosofía y el filosofar? Siguiendo esta idea de lo que potencialmente puede ser creado en el aula, en su artículo *La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia y virtualidad: análisis y reflexiones a partir de una experiencia de práctica docente*⁵ Julia Antonella Palavecino, sostiene que la práctica de la virtualidad en la enseñanza de la filosofía puede constituirse como un espacio legítimo y además con resultados positivos. Sobre ese principio se hace dos preguntas centrales: “¿qué sucede cuando este encuentro se da completamente mediado por tecnologías digitales? ¿Es posible sostener una enseñanza de la filosofía donde el foco está puesto en el diálogo con el otro?”⁶. La autora reconoce, desarrollando las ideas de Southwell que la educación en la virtualidad no solo implica el uso de nuevos lenguajes, sino también de la potencialidad de los mismos en relación con el conocimiento que generan. Con Terigi identifica la virtualidad no como simple herramienta, sino como un nuevo contexto de aprendizaje con posibilidades y limitantes.

Tomando, en su sentido positivo las anteriores argumentaciones, la autora hace mención de lo que quizás, en nuestra propia experiencia, resulta lo más complejo: la

5 Julia Antonella Palavecino, “La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia y virtualidad: Análisis y reflexiones a partir de una experiencia de práctica docente”, *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, no. 7(2) (2022): 1-13.

6 Palavecino, “La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia”, 3. Aitías. *Revista de Estudios Filosóficos*. Vol. V, N° 9, Enero-Junio 2025, pp. 1-22

construcción *de la presencia* y el *vínculo* en la virtualidad. ¿Se establece de manera unívoca con independencia de la disciplina de trabajo? ¿existiría algún elemento que situara una diferencia específica del saber filosófico respecto a otras formas de conocimiento? Nuevamente la pregunta que Palavecino desarrolla es significativa por lo que implica: ¿Cómo se da el encuentro educativo con cuerpos mediatizados por las tecnologías?

Lo anterior se explica como una forma particular de la presencia, la de la virtualidad, que, sin embargo, puede generar un efecto: sí existe presencia y vínculo, pero mediado por el dispositivo (y, suponemos, sus contenidos). Finalmente, tras esta argumentación se puede concluir que el nodo de la posibilidad creativa reside en establecer la presencia y la proximidad de quien enseña. Sin duda se trata de un aspecto fundamental que, sin embargo, como corresponde a la dinámica de una clase que pretende hacer emerger el filosofar, requiere del concurso de dos.

Otro aspecto es relevante en la teorización de esta argumentación que toma en cuenta no solo la cuestión didáctica en sí misma, sino su fase previa. Aquella que refiere al diseño curricular de un curso que, en este caso se orienta a la virtualidad y, además, implica per se un posicionamiento filosófico. Se trata de *hacer sentir* una proximidad en la distancia a través del programa mismo, los contenidos y actividades que propone en conexión con el alumno “...en el sentido de que es una distancia que habilita, que aloja al otro y le permite operaciones de autonomía, de (re)lectura, de (re)escritura y de escucha”⁷.

Al habitar el territorio de lo posible suponemos que construir el diálogo filosófico en lo presencial y también en

7 Scotti, 46, citado por Palavicino, “La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia”.

lo virtual, supone, como condición inicial, no solo el acto voluntario de la disposición activa, sino la superación de los obstáculos epistemológicos que median en todo aprendizaje filosófico (supuesta en los contenidos, en la naturaleza de los textos por analizar, en las actividades a desarrollar en el curso), Si este es el inicial y complejo escenario de la tradición, ¿cómo altera entonces lo virtual la dispersión de la presencialidad y los vasos comunicantes del cuerpo, la palabra y la mirada? ¿A partir de qué elementos lo virtual, de acuerdo a lo expresado al inicio de esta exposición, potencian el asombro como fuente de posibilidades emergentes del pensamiento? Inicialmente podemos pensar en elementos preexistentes que potencian futuros resultados: hábitos intelectuales de lectura, madurez emocional y reflexiva, capacidad argumentativa y de escritura filosófica, acceso y competencia tecnológica en el uso de plataformas virtuales, etc.

Los imposibles silencios...

Según la multicitada frase hegeliana que expresa que “El búho de Minerva solo levanta el vuelo en el crepúsculo” (*Filosofía del Derecho*, 1820), la filosofía, para ser profunda y certera requiere de cierto tiempo, distancia y perspectiva para visualizar y distinguir, entre otras cosas, la realidad y la ilusión pues, generalmente, las cosas no son lo que aparentan y, además, el sujeto que las nombra y las analiza tampoco es, jamás, el mismo. El discurso filosófico precisa, además, del «silencio» que permite atenuar el *ruido* de lo aparente en el tiempo lineal de aquello que sucede, de otro elemento: del propio tiempo para madurar el concepto que compromete el propio pensar. Filosofar es aprender; el aprendizaje y la madurez de lo aprendido son dos momentos diferenciados.

La posibilidad, sin embargo, del silencio, es cada día más difícil ante una realidad que funda su continuidad,

su propio ser, en la *hybris* que contagia también, denodadamente, el ámbito curricular y pedagógico y, con ello, el de la formación en las humanidades. Si es o no, la filosofía, algo que se piense desde y para las humanidades, un supuesto aceptable, representa una discusión posterior. Siempre existe, como nota previa, una genealogía del caos.

El mundo de la imagen, un texto por sí mismo, construye el discurso de la perplejidad y la confusión que obliga a la filosofía a evitar, a toda costa, la fascinación, tanto del canto aventurero de las sirenas de una realidad compleja, como de la morada mágica y feliz de la rediviva Circe virtual de estos, ni tan inusitados, ni tan originales, pero bastante desmemoriados, pandémicos, o más bien, postpandémicos, pero *inmunitarios*, tiempos.

Elegir entre la aventura o la aparente seguridad de lo mediado en tanto preestablecido. Acudo al mito y no a la condena pues, como en Ulises mismo, el extravío es también elección y cierta forma del aprendizaje. Si el mundo no es ya, lo que alguna vez fue, en el mito fabricado que también lo habitaba, el espacio relativamente seguro para construir las narrativas de la verdad o el conocimiento, ¿es posible (re) construir, en la territorialidad virtual una alternativa del pensar mismo? Sin soslayar que lo temporal es sólo lo que puede ser pensado en *este* momento, ¿Cómo se puede proyectar la filosofía más allá de los límites -aparentes- de la virtualidad?

Irrupciones y disrupciones en el dispositivo pedagógico virtual

No creo ser, en ningún sentido, original en la narrativa de la irrupción de la virtualidad en la educación. Sobre este tópico existe -y el saber pedagógico lo puede atestiguar desde hace tiempo- un campo fructífero de estudios sobre

los más diversos aspectos que no se detallarán aquí. Sin embargo, dado que nuestro objeto de estudio se focaliza en la filosofía, *¿cómo podemos pensar el estado de cosas, el statu quo, pandémico y temporal, de la irrupción de la virtualidad en la enseñanza de la filosofía?* ¿Hasta dónde, y efectivamente, el sentido clásico de la universidad y de la formación -Agamben *dixit*- ha fenecido con y tras la pandemia? ¿Cuáles y cómo se han implementado los dispositivos pedagógicos? ¿en qué sentido han sido capaces de conservar, en la impronta de la tradición humanística que les dio origen, su carácter crítico-reflexivo?

Argumentando en la lógica estricta de lo epistemológico quizás si apenas se pueda dar cuenta, muy inicialmente, de investigaciones específicas al respecto, pero sí, al menos, de experiencias y narrativas de sus protagonistas, pues, si la premisa es la enseñanza, que implica la asunción de un orden (del discurso) de un saber (y su lógica) y de una práctica (pedagógica), la cuestión que emerge, más allá de la formalidad emergente del propio dispositivo, es el preguntar por la acción docente, por la respuesta específica a través de la (obligada) mediación tecnológica virtual.

Una breve exploración genealógica de la irrupción de la virtualidad en el campo filosófico la liga, en uno de sus muchos caminos, al modelo emergente de las competencias que, a partir de los años 90 se estableció como el piso pedagógico hegemónico de la formación, particularmente en la educación Media Superior y Superior en Latinoamérica. La presencia del discurso asociado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) transitó pronto, del soporte *al medio* para pensar la educación, sus características y sus exigencias. La pandemia sólo potencializó y legitimó lo que ya estaba *in nuce*, pero esto, sólo puede ser historia, o amarga queja, mientras que lo fundamental es el ¿qué hacer?

A partir del desarrollo exponencial de las plataformas electrónicas, sobre todo en la educación superior, la virtualización de la filosofía se fue convirtiendo en un recurso que, apelando a los criterios de la cobertura y de la conveniencia de presentar indicadores que justificaran la operatividad de las carreras de humanidades, se fue implementando gradualmente en la educación pública, hasta el punto de que varios programas de formación inicial en filosofía en México hoy operan bajo este esquema, la modalidad “en línea” o a distancia (entre ellos el de la UACH, la UAZ y la UAEM) y otros tantos, en aras de la rentabilidad, se encuentran en el proceso.

El discurso de la flexibilidad curricular, cuyo sustento teórico refleja la dinámica de la globalización, ha sido una tendencia general en los estudios de posgrado en los últimos años. El campo disciplinar de la filosofía y las humanidades ha seguido esta lógica, hoy exponenciada por la pandemia del coronavirus en programas híbridos, mixtos o totalmente virtuales, donde también, no faltaba más, se «aprende» el *ethos* filosófico. El afán progresista mueve hoy a pensar un *sólido* concepto: el del significado posible y ámbito de acción de las *humanidades digitales*.⁸

Ahora bien, desde el punto de vista, de una filosofía de la educación que sustente, no sólo el modelo o la modalidad, sino el soporte pedagógico y didáctico, ¿qué se gana y qué se pierde en el obligado esquema virtual? Y, suponiendo ventajas operativas. ¿Es posible re-crear la pantalla como espacio dialógico en la enseñanza de la filosofía? ¿Qué elementos se tienen qué conciliar o transformar para llevar al aula virtual a un lugar donde verdaderamente se

8 Un análisis del concepto es obligado, aunque desborda, por el momento, las intenciones de este texto. Sin embargo es importante observar en su genealogía y operatividad el lugar que establece en la correlación teoría-práctica.

construya, en la inmaterialidad, el espacio dialógico por el cual se filosofa?

El diálogo filosófico, entre lo real y lo imaginario

¿El diálogo virtual puede substituir la corporeidad en el aula? La cuestión es filosófica en sí misma y llama a preguntar y a preguntarnos qué aporta lo presencial al diálogo filosófico concebido aquí como la posibilidad de filosofar. En un trabajo relativamente reciente, publicado en el contexto de la pandemia, titulado “Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía”⁹, Nigel Manchini presenta los resultados parciales de una investigación realizada con casi 100 profesores de filosofía en Uruguay. Más allá de los indicadores sobre las prácticas, procesos de adaptación y estrategias didácticas propias de la implementación de la virtualidad se encuentran en retrospectiva aspectos que merecen ser discutidos y que atienden las preocupaciones aquí expresadas.

Sí, como expresa Cerletti¹⁰, la enseñanza filosófica es, *per se*, un problema filosófico, la enseñanza virtual lo es aún más. Pues la enseñanza nunca es neutra, ni mucho menos, las condiciones en que se lleva a cabo: “la enseñanza de la filosofía -expresa Cerletti- implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular a sus protagonistas (profesores y estudiantes) a la filosofía puesta en juego y al contexto en el que tiene lugar esa enseñanza”¹¹. En ese sentido, la problematización de aquello que se intenta re-crear en lo virtual implica, entre otras variables, los emplazamientos de maestros y alumnos,

9 Nigel Manchini, “Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía, Exploración educativa durante el distanciamiento social”, *Childhood & philosophy* 16 (2020).

10 Cerletti, La enseñanza de la filosofía como problema.

11 Cerletti, La enseñanza de la filosofía como problema, 10.

los contenidos filosófico- pedagógicos, el carácter de los textos filosóficos, las estrategias didácticas y, por supuesto, las características del dispositivo de interacción desde el cual se construye el modelo y el dispositivo pedagógico (Foucault) de la virtualidad.

En primer lugar, el estudio aquí citado parte de una afirmación con mucho sentido: *la cognición es un fenómeno complejo que involucra la totalidad del organismo*. En este sentido la presencialidad, la corporeidad y el mundo de lo emotivo-afectivo que envuelve la interacción subjetiva es un componente mismo, del aprender y el reflexionar sobre lo aprendido. De cierto modo, siempre y también en filosofía, el medio es el mensaje, pues en el aula, como sostiene Manchini, no se da la neutralidad, el modo como se habita en la búsqueda de enseñar filosofía (Tourm, 2026)... ni en el espacio –físico y simbólico– donde se da la educación virtual (Velázquez y Miraballes, 2020).¹²

A partir de la presencia del dispositivo virtual como mediador en el contexto de la sana distancia corporal -que hoy suma la “sana distancia” ideológica- el desplazamiento de las prácticas pedagógicas implica teóricamente en la filosofía, como en otros campos de las humanidades, un ajuste curricular que, de inicio, no se ha construido de acuerdo a la naturaleza de la disciplina, sino a partir del diseño externo del entorno virtual, aquello que Ortega y Gasset denominara *sobrenaturaleza*.¹³ Aquí, en forma inversa a lo que propone Adorno, “no es el método el que se ajusta a la naturaleza del objeto”, *sino el objeto-saber disciplinar el que, dicen (rellene en este espacio su villano pedagógico favorito) debe adecuarse al entorno tecno-ontológico que es, por sí mismo, creador de un espacio social*.

12 Manchini, “Cuerpo, presencia y distancia”.

13 José Ortega y Gasset, *Meditación de la técnica* (Espasa-Calpe, 1965).

Si el entorno tecnológico se convierte entonces en la posibilidad misma de la construcción de relatos, la pregunta atañe a las posibilidades del espacio dialógico a través de la pantalla. La cuestión no es si es posible la enseñanza en el dispositivo, sino *más bien respecto a sus condiciones y en las posibilidades que, de allí, se puedan configurar para re-crear la dialogicidad implícita en el acontecimiento filosófico y el desarrollo efectivo de las estrategias que, como la lectura, la discusión, la escritura y el análisis de textos son propias de la filosofía*. Aquí, por otra parte, la pregunta por la posibilidad de *la dialogicidad sin rostro*, me parece indispensable.

La *politicidad propia de la filosofía* desaparece cuando el alumno adquiere la presencialidad del *avatar*. ¿Es que acaso se puede construir (la) dialogicidad sin rostro?, pues, como sostiene Vargas Guillén et al: “Filosóficamente, tanto los entornos virtuales como los procesos de discusión en línea hacen que se experimenten de manera diferente categorías como las de la subjetividad, intersubjetividad, cuerpo, otro, alteridad y, finalmente, mundo de vida”¹⁴.

La no presencia del otro, en su pasividad y en su ausencia reflexiva en la pantalla agrava las condiciones del empobrecimiento de la comunicación. Si otrora los cuerpos, establecían la primera condición de la palabra porvenir, la calidez o frialdad del destino emotivo, el algoritmo y la racionalidad instrumental del dispositivo, representan un punto de quiebre con el punto esencial de la filosofía: la convergencia en la comunidad. En el aula de filosofía hay más que transmisión de saberes en ese encuentro, cito de nuevo el estudio: “...donde todo habla, las miradas, los silencios, las palabras, la invención del momento, lo

14 Guillermo Vargas Guillén y Sonia Cristina Gamboa Sarmiento, “Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía”, Revista Folios, no. 22 (2005): 104, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979011>

impredicible”, de este modo, la presencia corporal “no sólo da mensajes, sino también crea un clima afectivo”¹⁵, que imbrica lo didáctico y lo pedagógico.

Pero no todo es así, ni necesariamente de mala manera...

No esperaría, de mucho de lo anterior que se ha afirmado, coincidencias puntuales. Tampoco, incluso, coincidiría en que lo presencial se define necesariamente por lo físico. Lo presencial da soporte a lo institucional en la medida en que también es capaz de *crear comunidad*, de generar un efecto que desplaza la esfera puramente epistemológica y apunta a lo social y también a lo político ¿no es este el efecto, la misión deseable de la universidad? ¿el de la propia filosofía? Conviene preguntar qué es lo deseable en torno al *telos* educativo sin dejar de lado la profesionalidad de la formación en filosofía. Una frónesis reflexiva que sea capaz de reconocer los diferentes ámbitos de la experiencia didáctica y sus posibilidades.

Lo reflexivo es por naturaleza autocrítico, cuestionador de la propia práctica. Por ello pensar la complejidad didáctica implica identificar también las variables que intervienen en el proceso: a) el emplazamiento de los actores (es decir, su lugar en la estructura pedagógica-institucional), b) los saberes, capacidades y actitudes de los sujetos de la acción pedagógica, c) la naturaleza del dispositivo pedagógico institucional que implican las pautas político-ideológicas de la formación. En el contexto de estas variables, lejano de toda asepsia idealista de lo educativo, en la esfera en que una institución, por ejemplo, universitaria, manifiesta una autonomía académica, se juega también el poder del estado contemporáneo y sus

15 Vargas y Gamboa, “Entornos virtuales y aprendizaje”, 105.

orientaciones en la sociedad global contemporánea ¿En el entorno iberoamericano, ¿cuál o cuáles son los lugares donde se reconoce una profesora o un profesor de filosofía?

Reconocer la esfera relativa, los «márgenes de la filosofía» no implica, necesariamente, la adopción de una actitud pesimista o de una inacción. Lo filosófico es, o debería ser reflexivo y alternativo. Si la filosofía es, en el sentido foucaultiano, una «ontología del presente», las líneas de los *puntos de fuga*, de los *pliegues* -didácticos y formativos- nunca se encuentra cancelada. El ámbito de lo didáctico en su sentido crítico implica desarrollar la capacidad de comprender, entre muchas otras cuestiones el significado, en el perímetro de lo educativo, de la migración digital, su carácter permanente, temporal o híbrido, si ello implica, o no, en la época de los multiversos posibles, el desplazamiento ontológico del mundo real y sus peligros pasados y futuros. Con ello, de la praxis que incide en lo social y lo comunitario. ¿Dónde se encuentra hoy el ágora que posibilita la construcción de lo público si podemos pensar, por ejemplo, que la filosofía, como expresa Dewey, podría representar la expansión del cosmopolitismo democrático? Frente a la posverdad y su derrotismo, la filosofía, sostenemos, aún tiene mucho que decir.

Conclusiones parciales

Atendible a la condición transitoria de su enseñanza, pero no al destino manifiesto de la formación filosófica, en particular la que se desarrolla en el ámbito de su especialización, el diagnóstico anterior, no necesariamente generalizado, obliga, al desarrollo de una didáctica reflexiva o una pedagogía alternativa, más allá de una teoría de la enseñanza, sustentada como didáctica filosófica, es decir, como problematización del método y la circunstancia.

Así considerada la didáctica filosófica toma en cuenta los fines y los medios y sobre todo el sujeto en formación (ethos) y su coyuntura. A decir de Cerletti (2015), la relación del qué (enseñar) y el cómo (enseñarlo),¹⁶ circunstancia que, habida cuenta de que la filosofía es una forma de problematizar el mundo y habitarlo, excluye toda asepsia de lo que acontece (como la pandemia) en el universo significativo de sus co-dialogantes (alumnos).

Por otra parte, en la pausa obligada y la reconstrucción del sentido posible, la pandemia y el confinamiento redimensiona la consideración pedagógica del rendimiento académico y de la sociedad que (aparentemente) lo exige. Si la filosofía es esencialmente investigación ¿por qué saturar de contenidos, tareas y actividades extenuantes cuya pretensión es crear de la virtualidad la “nueva normalidad”? Palabra compleja a todas luces, ¿Cómo justificar además la pretensión de erudición inútil en el encierro y no más bien el desarrollo y el acompañamiento en la comprensión del *ser-ahí*, aprendizaje significativo del saber vivir que suponen estos y de todos los tiempos en que la tradición filosófica se ha hecho presente?

Producto de un diálogo inicial sinterizamos algunos aspectos relevantes, necesarios de profundizar dialógicamente:

16 Cada curso, cada clase de filosofía es la puesta en acto de una concepción (una teoría) de la filosofía y la pedagogía, aunque esas concepciones o teorías no se expliciten nunca, o casi nunca. Tanto las subdisciplinas filosóficas (ética, filosofía política, metafísica, etc.) como los filósofos estudiados y la práctica puesta en juego no se abordan desde una “neutralidad” filosófica, o desde ninguna filosofía. Se lo hace desde una caracterización de la filosofía, del filosofar, del aprender filosofía y del enseñar filosofía que no suele ser, considerada de manera explícita, porque se cree que lo que se enseña es, sólo y específicamente –se supone–, “ética”, “filosofía política”, “metafísica”, etc. Alejandro Cerletti, “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”, *Educação* 40, no. 1 (2015): 29.

1. Paradójica y contradictoriamente lo presencial (físico) no supone, necesariamente la «presencia real», el «estar ahí» de las y los estudiantes y, en ocasiones, del propio maestro o la maestra. En ocasiones se presenta una especie de «desfase ontológico» en el salón de clases. Los factores pueden ser múltiples, sin embargo, la ausencia de una cultura lectora refuerza esta condición, lo que opera en la esfera virtual y presencial.
2. La dimensión del imperio de lo técnico (Heidegger) se constituye hoy como un a priori de la realidad de la enseñanza. Lo presencial también ya está mediado, como precondition, por un dispositivo tecnológico distractor de la atención (celular, tablets, computadoras, etc.), siempre flotante, del estudiante y, en no pocas ocasiones, del maestro.
3. Lo virtual, sin embargo, tiene *la potencialidad de la presencia dialogante* a partir de una serie de condiciones previas, para empezar, la de la *dispositio*, de los actores imbricados y también de la estructuración de actividades, la planificación, los recursos disponibles, etc.
4. La potencialidad de lo virtual supone, asimismo de parte del docente, didácticas específicas respecto a la naturaleza de una disciplina, en este caso de la filosofía, lo mismo que de la diferencia concreta entre sus áreas (unas más teóricas y densas y otras más prácticas, cercanas a prácticas filosóficas). Sintéticamente, la profesora o el profesor debe saber mirar la diversidad de posibilidades de lo que se puede construir en asignaturas tan puntuales como metafísica o la ética aplicada.
5. Lo opuesto a un campo fecundo en la enseñanza mediada por la tecnología es el silencio, la ausencia de interacción real, dialógica, en todas las formas en que esta pueda ser construida. El «pedagogismo virtual» alude

a una consideración de orden más bien procedimental, positivista o instrumental en la construcción de una clase o en la evaluación de un proceso didáctico que, justamente, hace tabula rasa de las condiciones del contexto (presencial o virtual) necesarias a ser tomadas en cuenta en la formación filosófica.

6. El «pedagogismo virtual o digital» supondría del maestro la ausencia de un proceso reflexivo, de naturaleza filosófica, acerca de lo que se hace (en el dispositivo) y de los fines para lo que se hace (el *telos*) más allá del cumplimiento de una clase acorde a los fines institucionales que puede representar, en ocasiones, una especie de integrista dogmático. Es decir, se trata de un asunto que involucra saberes, pedagogía, mediación, instrumento, didáctica, crítica, juicio y actitud, aspectos que involucran una conciencia particular de la filosofía de la educación.
7. Todo lo anterior nos lleva a una pregunta central: ¿Qué debe permanecer y qué transformarse en la enseñanza de la filosofía? El asunto interesa no solo a los despliegues posibles del campo virtual, sino sobre todo a la crítica a la tradición, a su necesaria renovación creativa, indispensable para pugnar por su presencia en la formación humana sea en el ámbito presencial o en el de la virtualidad (re)significada.

Habría que plantearse un proceder fenomenológico como actitud: ir a la investigación de las cosas mismas y no de sus periferias reales o virtuales. Re-crear lo virtual y posibilitar la pantalla como espacio dialógico en la enseñanza de la filosofía implicará entonces una elaborada y constante tarea de atención, de escucha del otro y de sí mismo por el que el profesor, renunciando a la pasividad del dispositivo y rompiendo con el ejercicio administrador de su propio saber,

que muchas veces se funda en la vigilancia institucional, sea capaz de ofrecer, elegir y utilizar las estrategias didácticas más adecuadas bajo una consideración filosófica de su propia práctica y no a partir de la hegemonía epistemológica externa de modelos y planificadores tecnócratas de la educación, contemporáneos liquidadores de la filosofía.

No es poca cosa, en este oficio de pretender la verdad, ejercer la libertad, la palabra y el pensamiento crítico, lo que, para nosotros es el núcleo vivo de la filosofía. La enseñanza del saber filosófico no sólo cumple una función social y política fundamental como hemos reiterado aquí, sino también la posibilidad de construir alternativas de los modos de existencia, de la relación del hombre con el mundo, que no es otra que espejo de sí mismo en el reconocimiento de su radical alteridad y con la naturaleza de la que forma parte: el *cosmos* total. Tiene, en ese sentido, una misión emancipadora. Creación frente a reproducción de lo mismo. Diferencia. Posibilidad. Cuidado de sí como precondition del cuidado del otro. Eso es suficiente para pensarla, celebrarla y compartirla.

Bibliografía

Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Zorzal, 2011.

Kant, Immanuel. *La paz perpetua*. Aguilar, 1967.

Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Espasa-Calpe, 1965.

Hemerografía y recursos electrónicos

Cal, David. “Reflexiones sobre la enseñanza de la Filosofía en confinamiento social”. *Portal Uruguay Educa*, (2020), <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>

Cerletti, Alejandro. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. *Educação* 40, no. 1 (2015): 27-36. <https://doi.org/10.5902/1984644415910>

Cerletti, Alejandro. ”La evaluación en filosofía: aspectos didácticos y políticos”. *Educar em Revista*, no. 46, (2012): 53-68, http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400005&lng=pt&tlng=es

Manchini, Nigel. “Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía, Exploración educativa durante el distanciamiento social”, *Childhood & philosophy* 16 (2020), <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>

Palavecino, Julia Antonella. “La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia y virtualidad: Análisis y reflexiones a partir de una experiencia de práctica docente”. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, no.7(2) (2022): 1-13.

Prada, Maximiliano. “Entre las máquinas y los entornos: la idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad”. *Pedagogía y saberes*, no. 31 (2009): 44-50.

Vargas Guillén, Guillermo y Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina. “Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía”. *Revista Folios*, no. 22 (2005): 99-106, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979011>