



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-13 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 11/09/2021 Aceptado: 09/11/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.061>

La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia y virtualidad: análisis y reflexiones a partir de una experiencia de práctica docente

The teaching of philosophy in a context of pandemic and virtuality: analysis and reflections from an experience of teaching practice

Julia Antonella Palavecino

Universidad Nacional del Litoral. Facultad
 de Humanidades y Ciencias. Santa Fe.
 Argentina

janpalavecino@gmail.com

Resumen. En el presente artículo propongo abordar la problemática de la enseñanza de la filosofía atravesada por un contexto de virtualidad y pandemia. En particular me centro en las reflexiones que se fueron constituyendo a partir de mi experiencia de práctica docente como instancia de formación de la carrera del profesorado en filosofía llevada a cabo durante el año 2020. A lo largo del desarrollo voy trazando un recorrido a partir de los distintos interrogantes que fueron surgiendo sobre ¿cómo pensamos la educación en la virtualidad? y más específicamente ¿cómo abordamos la enseñanza de la filosofía en un contexto con estas características? ¿Qué sucede cuando los encuentros educativos se dan completamente mediados por tecnologías digitales? ¿Es posible llevar adelante la enseñanza de la filosofía? A partir de estos planteos sostendré la idea de que la práctica en la virtualidad puede constituirse efectivamente como un espacio genuino donde es posible abordar una enseñanza de la filosofía.

Palabras clave. educación virtual, pandemia COVID 19, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, práctica pedagógica.

Abstract. In this paper I propose to address the problem of teaching philosophy in a context of virtuality and pandemic. In particular, I focus on the reflections that were constituted from my experience of teaching practice as a training instance in the philosophy teaching career carried out during the year 2020. Throughout the development, I will trace a path based on the different questions that have arisen: how do we think about education in virtuality? And more specifically, how do we approach the teaching of philosophy in a context with these characteristics? What happens when meetings are completely mediated by digital technologies? Is it possible to carry out a teaching of philosophy? From these questions I will support the idea that virtual practice can be effectively constituted as a genuine space where it is possible to approach the teaching of philosophy.

Keywords. virtual education, COVID 19 pandemic, teaching philosophy, philosophy of education, pedagogical practice.

Introducción

La irrupción de la pandemia de COVID-19 ha sido un acontecimiento que sin dudas repercutió, y sigue repercutiendo, de manera significativa en el mundo entero. El sistema educativo fue uno de los tantos sectores que más se vieron alterados y adaptados a las nuevas condiciones presentadas por este nuevo contexto. En Argentina, durante el 2020, se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Esto llevó a que todas las instituciones educativas se vieran obligadas a cerrar sus edificios y continuar sus actividades en un medio virtual. La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y nuevas formas de comunicación con sus estudiantes.

Dentro de este contexto, las prácticas docentes, como instancias de formación de las distintas carreras de profesorado, por extensión, también se vieron afectadas. En este trabajo me centraré en las reflexiones que se fueron constituyendo a partir de mi experiencia de práctica docente¹ de la carrera de profesorado en filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) llevada a cabo durante el año 2020. En efecto, frente a estas circunstancias, la primera pregunta que se presentó de manera inmediata y que se fue transformando en eje de mi recorrido, fue: ¿Cómo pensamos la educación en un contexto de virtualidad y pandemia?² Para profundizar este punto me fueron de gran aporte los trabajos de diferentes autores que tematizaron y pusieron el foco en las distintas novedades y complejidades que trajo aparejadas este nuevo contexto. Estas abarcaban desde el entrecruzamiento del espacio escolar con el espacio doméstico y la desigualdad de acceso digital (Dussel, 2020), la construcción de vínculos y presencia (Scotti, 2019; Zelmanovich, 2019; Benvegnú y Segal, 2020) y el abordaje del espacio virtual como nuevo contexto generador de nuevas formas de aprendizaje (Terigi, 2020). También, Southwell (2020) nos invita a pensar la educación en la virtualidad no sólo como la incorporación de nuevos soportes, sino como una revisión muy significativa de la potencialidad de nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan, y los vínculos que se construyen y tejen cotidianamente.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas reflexiones e implicancias que conlleva pensar la educación virtual, surge otra pregunta inminente y más específica del campo disciplinar, a saber: ¿cómo abordamos la enseñanza de la filosofía en un contexto con estas características? Para responder a esta pregunta, antes es necesario plantearse qué concepción de la enseñanza de la filosofía queremos sostener o estamos dando por supuesta. En efecto, a lo largo de mi experiencia quise sostener una práctica pedagógica que se posicione sobre una concepción como la propuesta por Cerletti (2008, 2015a, 2015b) donde el aprendizaje filosófico no se reduce a la mera repetición de contenidos, sino que se da a partir de la novedad del pensamiento de un sujeto colectivo que se constituye en la singularidad del encuentro entre estudiantes, docentes y saberes en un contexto específico. Ahora bien ¿qué sucede cuando este encuentro se da completamente mediado por

¹ La práctica docente es la instancia de formación ubicada al final del plan de estudios de la carrera del Profesorado de Filosofía de la UNL, y se presenta en continuidad con los desarrollos teóricos que tuvieron lugar en las asignaturas Didáctica General y Didáctica de la Filosofía. Su principal objetivo es la inserción de los estudiantes en los espacios institucionales de la escuela secundaria y el nivel superior, a partir de actividades de observación, planificación y efectación de propuestas pedagógicas.

² Mi práctica docente, como ya aclaré, se desarrolló en el año 2020. Durante dicho período la educación se dio de manera completa en la modalidad virtual y no había modalidades combinadas presencial/virtual por burbujas o completamente presencial como sí se dio en 2021 en nivel secundario, y en algunos casos de nivel superior. Por lo cual, en el momento de mi práctica, pensar la educación en contexto de pandemia implicaba directamente pensar en virtualidad o en otros recursos a los que se recurría en contexto de total aislamiento. Por esa razón en este trabajo al reflexionar sobre la educación en contexto de pandemia lo asocio directamente a la virtualidad, dado que mi análisis se basa en mi experiencia, y no reparo en otras modalidades.

tecnologías digitales? ¿Es posible sostener una enseñanza de la filosofía donde el foco está puesto en el diálogo con el otro?

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la problemática del abordaje de una enseñanza de la filosofía atravesada por un contexto de pandemia y virtualidad, tomando como referencia el análisis de mi práctica docente, centrándome en las novedades y complejidades que este trajo aparejadas. Defenderé la idea de que la práctica en la virtualidad, al menos en el caso de mi experiencia, pudo constituirse efectivamente como un espacio genuino donde fue posible la construcción colectiva del pensamiento a partir del encuentro entre estudiantes, docentes y saberes en la constitución de un sujeto colectivo.

Para llevar a cabo mi objetivo, desarrollaré los aportes de los autores antes mencionados. Comenzaré hablando del contexto de virtualidad en pandemia y sus particularidades, seguidamente me detendré en la perspectiva de la enseñanza de la filosofía sobre la cual me planteé las preguntas y elaboré mis propuestas pedagógicas, y finalmente haré un breve recorrido por el desarrollo de mis prácticas para poder determinar de qué manera los puntos anteriores se fueron conectando y construyendo mi experiencia.

1. Contexto de virtualidad

Las circunstancias en las cuales se desarrollaron mis prácticas, tal como adelanté en la introducción, tuvieron la particularidad de que se vieron fuertemente condicionadas por la pandemia y la virtualidad. En tanto se trataba de un nuevo contexto que traía aparejado consigo muchas novedades e incertidumbres respecto a cómo sería la educación (además de las incertidumbres propias que ya de por sí trae aparejadas una pandemia). Surgían diversas preguntas respecto a cómo se daría continuidad de las clases a lo largo del año, ¿se volvería a la presencialidad o no? ¿Hasta cuándo duraría la pandemia? ¿Cuándo se volvería a la normalidad? ¿Acaso esta era una nueva normalidad? Y en lo personal, surgían incertidumbres sobre mi propia práctica docente ¿Cómo se dará la práctica en la virtualidad? ¿Podrá llevarse a cabo? ¿Será efectivamente un espacio de aprendizaje para un estudiante de una carrera de profesorado? Y también preguntas más concretas y prácticas ¿Cómo se planifica una clase virtual? ¿Cómo se registran observaciones de una clase virtual?

Podemos englobar todos estos interrogantes en una gran pregunta articuladora que se fue transformando en eje de mi recorrido, esta es: ¿Cómo pensamos la educación en un contexto de virtualidad y pandemia? Desde un comienzo traté de situarme en este nuevo contexto intentando aprovechar sus novedades y potencialidades, sin dejar de reconocer las limitaciones y dificultades que este traía aparejadas. Sin dudas este fue un suceso del orden de lo imprevisible que por sí solo movilizó al mundo entero y nos obligó a repensar y reconfigurar un montón de cuestiones. En este primer apartado quisiera focalizar en algunas de las particularidades que se fueron encontrando en este nuevo contexto, desarrollando las reflexiones de las autoras mencionadas en la introducción.

Southwell (2020) establece que pensar la educación en la virtualidad no se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino de una revisión muy significativa de sus modos de uso, de los nuevos caminos intelectuales que se proponen, de la potencialidad de esos nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. He aquí lo disruptivo de este contexto: es una invitación a volver a mirar, a dialogar con viejas categorías y experiencias, a la vez que a construir otras nuevas para pensar la enseñanza y la formación.

Otros problemas e interrogantes aparecieron en escena tenían que ver con cómo se podría reemplazar la escuela por la virtualidad. En ocasiones fue común escuchar que “el año educativo está perdido”, que “las clases virtuales no sirven”, que “los estudiantes no aprenden”. Sobre este punto, Terigi (2020) nos invita a pensar la virtualidad no como herramienta para reemplazar la presencialidad, ni como canal por el que circularían los aprendizajes, sino como otro contexto de aprendizaje. En tanto que “no se trata de «el aprendizaje y su contexto», como si el aprendizaje pudiera definirse con independencia del contexto en que se realiza” (p. 244). Desde esta perspectiva, el contexto no es un mero contenedor, por el contrario, el contexto un generador de formas específicas de aprendizaje. En continuidad con este planteo, en lo personal considero que el problema no está en pensar si una clase virtual puede reemplazar o no una clase presencial, o en si una clase presencial se puede adaptar a una clase virtual, porque ello implica medir un contexto con la vara de otro contexto. No se trata de pensar una educación en términos de adaptación o reemplazo, se trata de otro contexto, nuevo y distinto, con sus propias potencias, limitaciones y dificultades (así como la escuela también tiene las propias). Lo novedoso está en explorar y potenciar esas particularidades y características propias que presenta la virtualidad por sí misma. Claro que no va a haber pizarrón, bancos, carpetas, y manos que se alzan para participar, pero va a haber pantalla compartida, foros, videos, zoom, foto de perfil, micrófono y cámara encendida o apagada. La virtualidad no es una simple herramienta, es un nuevo contexto que nos plantea nuevas condiciones de aprendizaje.

Otra novedad que trajo aparejada la virtualidad, la cual es expuesta en detalle por Dussel (2020), es el hecho de estar obligados a quedarnos en nuestras casas, lo cual supuso, en palabras de la autora, exhibirnos como “seres domésticos”:

Todos tuvimos que ver y mostrar quizás más de lo que queríamos: casas, familias, compañías, gustos, estilos. Las familias vieron a sus hijos como alumnos, incluyendo a los propios docentes, que también vieron a sus colegas mucho más de cerca; los hijos tuvieron que ver a sus familias trabajando, con una intimidad que seguramente no habían conocido. Fue común escuchar, en clases o reuniones, ruidos de la casa o de la calle y tener que lidiar con interrupciones inesperadas de familiares sobre la comida, el mate o el perro. Todo esto parece banal, pero tiene algunos efectos profundos sobre lo que es y puede hacer la escuela. (p. 338)

La reflexión propuesta por la autora tiene que ver con lo que se transforma con la caída del umbral que suponía ir a la escuela como un espacio de trabajo diferenciado y con esta traslación de lo escolar al espacio doméstico. Por otro lado, también nos recuerda que no debemos olvidar el problema de las enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos. Esta crisis reafirma algo ya sabido, pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales es muy grave (Dussel, 2020).

Siguiendo lo establecido hasta aquí, de la mano de las autoras expuestas, podemos recuperar como características o particularidades propias de la educación en la virtualidad, de manera resumida, lo siguiente: pensar la educación en virtualidad implica una incorporación de nuevos lenguajes con una revisión de viejas categorías. A su vez vimos que no se constituye en términos de reemplazo o herramienta, sino como un nuevo contexto generador de formas específicas de aprendizaje. Y finalmente una novedad que se da al entrecruzarse entre el espacio escolar con el espacio doméstico. A continuación, dedicaré un sub-apartado específico al problema de la construcción de vínculos y presencia.

1.1. Construir presencia y vínculo en la virtualidad

¿Qué sucede cuando el vínculo educativo se da completamente mediado por las tecnologías digitales en un medio virtual? ¿Cómo se da el encuentro educativo sin la cercanía física de los cuerpos, o más bien, con cuerpos mediatizados por las tecnologías? En varias ocasiones, incluido este trabajo, se habla de clases presenciales/clases virtuales como contrapuestas o distintas. Pero ello no implica que en las clases virtuales no haya presencia, encuentros y vínculos. Más bien, hay presencia, hay encuentro y hay vínculo mediatizado por tecnologías digitales en un medio virtual. Se trata de otra forma de estar presente. Para profundizar en este punto, las reflexiones de Zelmanovich (2019) nos son de gran aporte, dado que, a partir de un trabajo sobre la educación virtual a distancia, se plantea la pregunta ¿de qué se trata la presencia en la virtualidad? Desde un enfoque psicoanalítico, sostendrá la idea de que "solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos: efectos de presencia más allá de las cercanías o lejanías físicas" (p.47). Y luego continúa:

En la propuesta virtual, el lenguaje se pone en juego a través de la escritura, que tiene un papel fundamental a lo largo de todo el proceso. Y eso no es menor, porque en la escritura el cuerpo está presente de una manera muy particular... Aunque haya distancia física, los cuerpos continúan presentes en los efectos que produce la palabra escrita y en las resonancias que provoca en quien lee y escribe. Registramos esa presencia en la angustia, el alivio o la irritación que se muestra, a veces explícitamente, y otras a través del tono o el tipo de letra, en la demora o en la urgencia con que se produce una respuesta, entre otros indicios (p.48).

Por otro lado, Scotti (2019), en conjunto con esta propuesta, nos señala que la proximidad es la otra cara de la distancia, "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" (p. 46).

Si bien estas ideas fueron pensadas originalmente para tematizar la virtualidad en la educación a distancia, más adelante Benvegnú y Segal (2020) las retomarán para pensar la virtualidad de la educación en la pandemia. En tanto que estas autoras, a partir de los análisis de Zelmanovich y Scotti, logran advertir que, bajo ciertas condiciones, la virtualidad puede constituir un espacio de encuentro genuino entre personas y que, lejos de concebir la distancia como un obstáculo que es necesario salvar, puede dar lugar a la construcción de un contexto compartido. Y esto nos da indicios de que, en la virtualidad, más allá de las dificultades, es posible generar intercambios cognitivos capaces de producir aprendizajes. Y esos intercambios nos permiten registrar que el otro está ahí y, hasta cierto punto, cómo está ahí. El vínculo se establece a través de dar y tomar la palabra, en este juego de reconocimientos mutuos se produce un efecto de proximidad.

De esta manera, podemos concluir este apartado estableciendo que en la virtualidad el hecho de que no haya una cercanía física no implica que no haya encuentro. La construcción de presencia y vínculos se da en una manera propia del contexto. Se pueden dar intercambios genuinos creando presencia a partir de sus efectos. Siguiendo con el planteo de estos autores, también podríamos agregar que la presencia se puede advertir no solo a través de la palabra escrita, sino también de la palabra oral en las reuniones de videoconferencias. Ahora bien, debemos advertir, retomando la idea de Dussel (2020) sobre la manera en que las enormes desigualdades sociales quedan aún más evidenciadas en este contexto. Por lo tanto, podemos agregar que esta construcción del encuentro y vínculo se dará siempre y cuando estén las condiciones dadas para el acceso a la virtualidad.

2. Consideraciones respecto a la enseñanza de la filosofía

Hasta aquí fui exponiendo algunas de las características propias de la enseñanza en la virtualidad con el aporte de los autores desarrollados. Ahora bien, siguiendo con lo que planteé en la introducción, la pregunta que sigue a continuación es ¿Cómo abordamos la enseñanza de la filosofía en un contexto con estas características? En otras palabras ¿Cómo se desarrolla el saber filosófico en un contexto mediatizado completamente por las tecnologías digitales? ¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía en un contexto virtual? En este punto es necesario volver sobre algunas cuestiones en relación a los problemas propios de la enseñanza de la filosofía y el saber filosófico puesto en juego.

Pensar en los problemas del saber filosófico implica retomar las preguntas ¿Qué significa “enseñar” filosofía? ¿Qué significa “aprender filosofía”? Pero, por otro lado, ¿se enseña filosofía o a filosofar? ¿Cuál es la concepción de filosofía que voy a sostener o intentar sostener en mis propuestas pedagógicas? Para abordar estas preguntas voy a retomar los aportes que hace Cerletti (2008, 2015a, 2015b) en sus trabajos e investigaciones. Para comenzar, vamos a distinguir en los dos aspectos o dimensiones que, siguiendo al autor, se entrelazan en el enseñar/aprender filosofía:

a) una dimensión que, con algunos recaudos, llamaríamos “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.), b) y otra “subjetiva” (la novedad del que filosofa: su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). Que ambos aspectos estén entrelazados significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en aquello que hay de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el pensar, intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía. (2008, p. 33)

Desde esta perspectiva, los contenidos filosóficos históricos, sus saberes y sus prácticas no son el fin ni la garantía del aprendizaje filosófico, pero sí su condición de posibilidad. Una enseñanza de la filosofía es filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase, es decir, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando solo se los repite. El autor, retomando algunos elementos de la filosofía de Alain Badiou, dirá que la enseñanza de la filosofía será a su vez repetición y creación, donde la dimensión objetiva será la repetición y su condición subjetiva, la creación. Si bien, la repetición es condición de posibilidad de un aprendizaje filosófico, el pensar excede la repetición. A partir de este planteo, la perspectiva de la enseñanza de la filosofía y la relación al saber que quisimos llevar adelante en la práctica fue a través de propuestas que nos permitieran ver el entrecruzamiento entre la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva que propone el autor, esto es: una repetición creativa.

Además, Cerletti establecerá que, adoptar esta filosofía, implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (fundamentalmente, el pensamiento), más que el cumplimiento administrativo de lo planeado (por caso, la reproducción de contenidos establecidos). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. Desde esta perspectiva, cada situación organizada de enseñanza supone una repetición y la posibilidad de su alteración. Todo encuentro tiene una dimensión que es imprevisible. Siempre existe la oportunidad de que suceda algo diferente de lo planeado; existe la oportunidad de que algo acontezca. El aspecto más significativo de una irrupción en lo establecido en un contexto de enseñanza es la emergencia de la palabra del otro, en tanto el pensamiento del otro es algo que no puede ser programado. Quien piensa

sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente, sino que los recrea y apropia, a su manera (Cerletti, 2015a).

Podemos decir que Cerletti define el concepto de pensamiento en numerosas ocasiones, por caso veamos la siguiente: "Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar." (2015b, p.33). Esto quiere decir que para que haya pensamiento los saberes puestos en juego deben ser interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, que alguien ha pensado. A su vez, un punto importante que remarca el autor es que cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. El concepto de aprendizaje y pensamiento también están íntimamente relacionados con el concepto de acontecimiento. En efecto, "si alguien (un grupo y, por extensión, un individuo) aprende filosofía, quiere decir que algo aconteció." (Cerletti, 2015a, p. 26).

Otro punto importante a retomar es la idea, propuesta por el autor, de que las situaciones de enseñanza filosófica se dan a partir de encuentros que constituyen una singularidad. De estos encuentros participan docentes, estudiantes y saberes, en un contexto específico. El encuentro de todos estos elementos constituirá un sujeto colectivo de pensamiento. Es decir que el sujeto educativo es un sujeto colectivo, no individual. Lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto. En el caso de la filosofía, el sujeto colectivo es un sujeto dialógico. Podría llamarse también colectivo dialógico o una comunidad de dialogo (Cerletti, 2008). "Quien piensa es, en verdad, el sujeto colectivo" (Cerletti, 2015b, p.31). Desde esta perspectiva, el pensamiento no se reduce al acto psicológico de un individuo.

A modo de recapitulación de lo expuesto hasta aquí respecto a la perspectiva de la enseñanza de la filosofía, podemos establecer, de manera resumida, que para que se produzca aprendizaje filosófico se debe dar lugar al pensamiento constituido por un sujeto colectivo que se da en el encuentro singular entre saberes, estudiantes y docentes. Este pensamiento no se reduce a la mera repetición y reproducción de la dimensión objetiva de la enseñanza de la filosofía, sino que debe haber una apropiación y transformación de los mismos en su dimensión subjetiva.

Para retomar el hilo del trabajo, respecto al desarrollo de mis prácticas docentes, teniendo en cuenta esta caracterización, la pregunta que sigue es si ¿fue posible la construcción colectiva del pensamiento en el contexto virtual? Y por otro lado ¿Cómo se constituyó el sujeto colectivo de nuestra práctica cuando el encuentro entre estudiantes, docentes y saberes se dio completamente mediado por tecnologías? ¿Fue posible tener un encuentro genuino bajo estas condiciones? En otras palabras: ¿es posible sostener una enseñanza de la filosofía como la descrita en un contexto de virtualidad y pandemia? Nos ocuparemos de ello en el próximo apartado.

3. Un breve recorrido por mi práctica docente

En lo particular de mi práctica docente, desde un comienzo traté de situarme en la virtualidad desde un lugar que logre aprovechar los potenciales que nos ofrece, sin dejar de reconocer las limitaciones que trae consigo. Desde el primer momento el contexto me llevó a repensar nuevas maneras de registrar las observaciones, planificar y llevar a cabo las clases y ayudantías e incorporar elementos propios de la virtualidad.

¿Cómo fui construyendo mis prácticas a partir de estas ideas que fui exponiendo? ¿De qué manera fueron interpelando la constitución de las mismas? A continuación, voy a hacer un breve

recorrido por mis prácticas pasando por las distintas etapas de: observaciones, planificaciones, y las novedades y dificultades con las que me fui encontrando en el camino.

3.1 Etapa de observaciones:

El primer acercamiento al contexto educativo en la práctica docente es a través del registro de observaciones y, ya en esta primera actividad, tuve la necesidad de hacer una reconfiguración en base al contexto propio. Porque lo que iba a observar no era una clase tradicional³ sino algo distinto, en palabras de Terigi (2020), un nuevo contexto. La práctica fue realizada en dos niveles educativos: nivel medio y nivel superior. En ambos niveles, la principal particularidad con la que me encontré a la hora de sistematizar y narrar los hechos fueron el espacio y tiempo de la clase.

La clase ya no era solo lo que sucedía en el tiempo de dos horas en el espacio del aula. Porque, por un lado, teníamos una reunión virtual de dos horas en una modalidad de videoconferencia en las plataformas Zoom o Meet donde el profesor o la profesora y los estudiantes se encontraban conectados desde un dispositivo desde sus casas, donde se podía ver al otro conectado a través de una cámara (en caso de tenerla encendida) y escuchar o hablar a través de un micrófono. Esto es lo que se conoció también como modalidad sincrónica. Pero noté que lo que constituía la clase superaba esas dos horas de encuentro. Porque ahora, por otro lado, también nos encontrábamos con un plataforma o aula virtual donde el profesor o la profesora hacía una presentación escrita de la materia, subía el material digitalizado, en el caso del nivel superior subía videos explicativos que los estudiantes podían ver en el momento que ellos eligieran, planteaba debates en un foro que se desarrollaban a lo largo de días e incluso semanas. También se hacía el uso del mail donde el o la docente daba avisos o los estudiantes hacían consultas. Todo esto se dio en lo que se conoció como la modalidad asincrónica.

Lo que pudimos observar en esta primera instancia es que se dio una reconfiguración del tiempo y el espacio del encuentro educativo ya que sucedía en múltiples espacios (aula virtual, mails, Google Meet, zoom, nuestras casas, en el entrecruzamiento entre el espacio doméstico y escolar, retomando a Dussel) con diferentes usos del tiempo (modalidad sincrónica y asincrónica) a través del uso del lenguaje oral y escrito. Por esta razón, decidí hacer un ordenamiento de los registros de observaciones sistematizándolas en base a los espacios y tiempo que fueron utilizados.

3.2 Etapa de planificaciones

A continuación, detallaré cómo se dio la planificación en cada nivel educativo por separado.

3.2.1 Planificación en nivel superior:

La práctica del nivel superior se realizó en la cátedra de ética de la carrera de licenciatura y profesorado en filosofía de la UNL. A la hora de empezar a planificar las clases, tratando de seguir un modelo de enseñanza como el propuesto por Cerletti, me preguntaba ¿Cómo podemos pensar el espacio áulico virtual como un espacio de construcción colectiva del pensamiento desde un sujeto

³ Cada vez que hago referencia a "clase tradicional" o "aula tradicional" me estaré refiriendo a las clases o aulas de la escuela o universidad como las conocíamos antes de la pandemia, es decir, dentro de un edificio con bancos, pizarrón, etc. para diferenciarlas de un "aula virtual" o "clase virtual"

colectivo de diálogo entre estudiantes, docentes y autores? Siguiendo con la lógica que planteamos sobre la virtualidad, también pensamos la planificación de las clases y ayudantías no en términos de adaptación de una clase tradicional, sino en tanto clase virtual que plantea sus propias formas de aprendizaje y, retomando a Southwell (2020), planteando nuevos caminos intelectuales con la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos.

Tomando estas reflexiones de base, planifiqué una ayudantía que consistía en una consigna propuesta en el foro del aula virtual, donde los estudiantes debían responder en un período de dos semanas (modalidad asincrónica). La misma pretendía ser una anticipación al tema que luego seguiría desarrollando en una clase sincrónica donde se retomarían las respuestas de los estudiantes en el foro. El tema fue: conflictos trágicos, desde la perspectiva de los filósofos pluralistas Bernard Williams e Isaiah Berlín. Para el foro se utilizó como recurso el análisis de un conflicto de la tragedia *Antígona* de Sófocles, dado que el concepto de conflicto trágico de alguna manera hace alusión a las tragedias griegas. La consigna consistía en darles una presentación del conflicto a los estudiantes, una selección de pasajes de la obra y un conjunto de preguntas de reflexión que invitaban a la problematización del concepto de conflicto trágico. Considero que este ejercicio sirve para que los estudiantes puedan comenzar la reflexión sobre el problema y anticipar algunas tesis sobre el tema. Además, el uso del foro en una modalidad asincrónica, es un espacio donde se habilita el intercambio entre pares a través del uso de la palabra escrita, donde cada uno puede leer las ideas del otro, contestarlas o intervenirlas en un periodo de tiempo prolongado.

Luego, para la clase sincrónica se organizó una reunión por Google Meet. Se planificó una exposición de las tesis de las teorías pluralistas de Bernard Williams e Isaiah Berlin sobre los conflictos trágicos. A su vez, se fue retomando oralmente las respuestas del foro de los estudiantes sobre las distintas maneras de abordar el conflicto. Con esta propuesta, lo que quería lograr era que los estudiantes puedan filosofar respecto del tema planteado, y se buscaba dar lugar a la construcción de un diálogo colectivo. Tratamos de trascender la dimensión objetiva de la enseñanza, superando la mera transmisión y repetición de saberes. Buscando generar ese diálogo entre estudiantes, docente y saberes, en un contexto virtual haciendo uso de los medios propios que el contexto nos ofrecía.

3.2.2 Planificación en nivel secundario:

En nivel secundario realicé la práctica en la escuela secundaria de la UNL. La clase que planifiqué era la última clase de la unidad de ética en la cual decidí hacer una integración de los temas desarrollados a lo largo de la unidad, a modo de cierre. Para ello se utilizó la presentación de un caso de dilema moral para poner en diálogo las distintas teorías éticas clásicas que habían dado a lo largo de la unidad. El dilema fue tomado de una escena de una serie donde se podía observar dos personajes enfrentándose a una decisión, y se pidió a los estudiantes que den una respuesta al dilema a partir de alguna de las teorías abordadas. Es decir ¿cómo se tomaría una decisión desde una teoría aristotélica o kantiana frente a esta situación concreta? ¿Qué haría yo frente a dicha situación? ¿Qué teoría me serviría para fundamentar mi respuesta? En efecto, consideramos que la utilización de un dilema moral como recurso permite a los estudiantes no sólo reproducir las teorías sino apropiarse de las mismas y a su vez ponerlas en diálogo a todas juntas para pensarlas sobre un mismo caso. Responder a este tipo de preguntas implicaría al menos en primera instancia sobrepasar la mera repetición de conceptos y saberes canonizados. A su vez este tipo de ejercicios propiciaría el debate y el diálogo en el curso, el cual fue orientado a partir de una serie de preguntas preestablecidas.

3.3 El encuentro con lo imprevisible

Hasta aquí expuse lo concerniente a la instancia de planificación de los encuentros educativos. Pero, como vimos en el planteo de Cerletti (2015a), todo encuentro tiene una dimensión que excede lo planeado, una dimensión aleatoria e imprevisible que se da en lo singular de la combinación de elementos que constituyen el sujeto colectivo (docente, estudiantes, saberes). Hay una dimensión que se da en la emergencia de la palabra del otro. Lo que quiero exponer a continuación es cómo se dio ese encuentro entre lo planificado y lo imprevisible de cada situación educativa. Para ello vamos a recuperar la temática de cómo se construye presencia y vínculo en la virtualidad.

A la hora de llevar a cabo las planificaciones que expuse antes, por un lado me encontré con estudiantes que hicieron aportes muy interesantes y en algunos casos supieron problematizar las teorías. En el caso del Foro se lograron intercambios satisfactorios en la modalidad escrita. En nivel secundario resultó interesante ver el uso de la herramienta del chat, porque implica un uso de la escritura paralelamente a la oralidad que en una clase de un aula tradicional no se da. En las clases sincrónicas, en ambos casos, se dio un intercambio entre estudiantes a través de la palabra oral. Podríamos decir, retomando Zelmanovich, que la presencia de estos estudiantes se daba y se construía a partir de los efectos que se denotaban en la respuesta oral o escrita.

Por otro lado, hubo estudiantes en ambas prácticas que no dejaban registro de su presencia, ya sea porque no se conectaban o porque se conectaban pero no prendían sus cámaras ni hablaban a través del micrófono o el chat. Si bien en las clases que se dan en las aulas tradicionales también es posible encontrar estudiantes que no participan ni entregan trabajos, lo que dificulta aún más en este contexto es registrar de qué manera el otro está del otro lado, dado que en esos casos no puedo ver su rostro o escuchar su voz.

Considero que de alguna manera esta experiencia confirma las ideas que presenté acerca de la construcción de vínculos y presencia en la virtualidad, pero eso solo es posible cuando los estudiantes responden o hay una manifestación que nos permite registrar que están ahí y construir encuentros e intercambios y cuando están las condiciones dadas. A partir de una respuesta escrita u oral uno puede registrar que alguien está del otro lado, dependiendo del tipo de respuesta. Y se pueden construir encuentros e intercambios que den la idea de proximidad más allá de la lejanía física. Pero cuando el intercambio no sucede, se genera una dificultad aún mayor en el vínculo y en el encuentro.

Por otro lado, también me encontré en ocasiones con estudiantes que no podían conectarse a la clase por problemas de conectividad o por compartir la computadora con otros miembros de su familia. Sin dudas el depender de un dispositivo tecnológico y conexión para sostener el encuentro en ocasiones fue una dificultad. Aun así, cabe aclarar que en el caso de mis prácticas fueron casos circunstanciales, es decir si los estudiantes tenían mal funcionamiento de internet era porque la red andaba mal en ese momento y luego se arreglaba, lo cual es muy distinto a directamente no tener acceso a internet o no tener un dispositivo que pueda acceder a todas las plataformas y aplicaciones. En general todos los estudiantes tenían acceso a internet y dispositivos, y eso fue una de las condiciones que permitió la construcción de presencia. Es necesario remarcar y aclarar esto, porque esta no fue la realidad de todas las instituciones, sea por falta de acceso a conectividad o a dispositivos tecnológicos, donde en ocasiones los docentes tenían que idear otros recursos para intentar sostener una conexión con sus estudiantes o hacer un seguimiento de los mismos. Recordemos lo que indica Dussel, respecto a la desigualdad no solo de acceso a la conectividad y

dispositivos tecnológicos, sino también a la posibilidad de apoyo por parte de las familias en este contexto.

Ahora bien, más allá de las dificultades presentadas al momento de generar el vínculo con algunos de los estudiantes, podemos mencionar que en aquellos momentos en los que sí hubo intercambio los estudiantes hicieron aportes muy significativos. Creo que en lo aleatorio de cada encuentro supieron confluír múltiples voces: las voces de los autores, de los estudiantes, de la docente del curso, de mi lugar como practicante. Cada encuentro hubiera sido distinto si los estudiantes hubieran sido otros, si la profesora o el profesor hubieran sido otros, si el contexto hubiera sido otro, y eso es lo que hace la combinación irreplicable de los elementos y su dimensión imprevisible. Considero que en el diálogo que se construyó en cada curso se pudo dar una construcción en ese sentido. Dado que no se procedió simplemente a repetir y reproducir las teorías de los autores, sino que se los interpeló, se los cuestionó, se los apropió. Y todo ello en un nuevo contexto, apropiándose de las características propias y las nuevas formas de aprendizaje que el mismo genera.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo fui trazando un recorrido sobre el análisis y las reflexiones que fueron surgiendo en torno al problema del abordaje de una enseñanza de la filosofía atravesada por un contexto de pandemia y virtualidad en base a lo que fue mi práctica docente. En efecto, comencé desarrollando algunas de las particularidades que implica pensar la educación, en general, en un contexto de virtualidad a partir de la exposición de los aportes de diversos autores. Pudimos ver que se trata de un nuevo contexto, donde se da una reconfiguración de los lugares y las formas de vincularnos. Luego, abordé algunas consideraciones respecto a la enseñanza de la filosofía.

Finalmente hice un breve recorrido y descripción de mi experiencia de práctica docente tanto en nivel secundario como superior. Fui detallando la manera en que el contexto virtual fue atravesando y transformando mi trayecto de práctica y a su vez, cómo tratamos de apropiarnos del mismo aprovechando las nuevas formas de aprendizaje que este ofrecía. A su vez, fui comentando y compartiendo las planificaciones que hice en este contexto para situarme en una concepción de la enseñanza de la filosofía como la descripta donde se habilite el diálogo y el pensamiento colectivo. Pudimos ver de qué manera toda propuesta educativa o de enseñanza implica planear encuentros donde confluyen personas, saberes, contextos.

Para concluir, retomando la pregunta del comienzo ¿es posible sostener una enseñanza de la filosofía en un contexto de pandemia y virtualidad?, creo que la virtualidad efectivamente se puede constituir como un espacio genuino donde es posible abordar una enseñanza de la filosofía como la descripta. Ello siempre y cuando esté las condiciones dadas de acceso a la conectividad donde se construya una presencia y vínculo en conjunto. Considero que en el caso de mi práctica efectivamente se pudo constituir como un espacio genuino de aprendizaje en los momentos en que se pudo dar el intercambio.

¿De qué manera fue posible? Construyendo vínculo y presencia en la virtualidad, pensando las nuevas formas de aprendizaje propias que se generaron en este contexto, apostando la potencialidad de nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generaban, y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. En lo particular de mi práctica, desde un comienzo tratamos de situarnos en la virtualidad desde un lugar que trate de aprovechar los potenciales que nos ofrece, sin dejar de reconocer las limitaciones que trae consigo. Desde el primer momento el contexto nos llevó

a repensar nuevas maneras de registrar las observaciones, planificar y llevar a cabo las clases y ayudantías e incluso encontrar una reconfiguración del espacio y tiempo del encuentro. Incorporamos elementos propios de la virtualidad, tales como el foro, aulas virtuales, plataformas de videollamadas, entre otros. También es necesario mencionar que en mi caso fue posible porque, como ya mencioné, todos los estudiantes tenían acceso a la virtualidad, a través de sus dispositivos y conectividad, y pudieron dar una continuidad a la materia.

Como ya mencionamos, a lo largo de la práctica nos fuimos encontrando con distintas dificultades y limitaciones ya sea a la hora de vincularnos, de conectarnos, de mostrar la privacidad de nuestro hogar. Pero también nos encontramos con muchas potencialidades como son la posibilidad de administrar el tiempo de manera sincrónica o asincrónica, de hacer uso de la palabra escrita durante la clase o en los foros, y seguramente haya más. Pero sobre todas las cosas, lo que nos permitió la virtualidad fue que, lejos de tener un "año perdido", de alguna manera nos habilitó a dar continuidad a la educación en el contexto tan difícil de pandemia que nos tocó y todavía nos toca vivir todos. Y con ello quedó evidenciada una de las tantas cualidades de la labor docente de sostener la educación frente a las distintas condiciones, contextos y dificultades que se le presenten, transformando aquello que hay de impredecible en acontecimiento.⁴

Referencias

- Benvegnú, M. A. y Segal A. (2020) Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, Darío (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 267-278). UNIPE.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015a) Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc, pp. 15-32.
- Cerletti, A. (2015b) Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40, núm. 1, pp. 27-36.
- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 337-350). UNIPE.
- Scotti, M. (2019) La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales. En El Jaber, G. (Comp.) *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 25 y 26 de octubre de 2018*. (pp. 44-46). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. ISBN 978-950-9379-50-3. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>.

⁴ Quisiera hacer un especial reconocimiento a todas y todos las y los docentes que sostuvieron y sostienen la educación en este contexto de pandemia, buscando e ideando distintos recursos frente a todo tipo de condiciones y realidades. Y en especial a mis profesoras de la práctica docente, Guadalupe Mettini e Ivana Budniewski, quienes supieron guiarme, apoyarme y acompañarme en todo momento de mi recorrido, en un contexto tan complejo como el que nos tocó transitar estas prácticas.

- Southwell, M. (2020) Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante y D.Pulfer, Darío (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp.163-174). UNIPE.
- Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante y D.Pulfer, Darío (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp.243-250). UNIPE.
- Zelmanovich, P. (2019) Efectos de presencia en la virtualidad. En El Jaber, G. (Comp.) *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 25 y 26 de octubre de 2018*. (pp. 47-51). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. ISBN 978-950-9379-50-3. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>