

Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía.

Exploración educativa durante el distanciamiento social¹.

Nigel Manchini²

Portal Uruguay Educa

13 de abril de 2020

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una exploración educativa mixta llevada a cabo con 99 docentes de filosofía durante las primeras semanas del distanciamiento social. Se analizan, entre otras variables, las prácticas educativas usuales de estos/as docentes, el nivel y estrategias de trabajo durante el distanciamiento, así como las posiciones con respecto a la educación no presencial y la importancia de la dimensión corporal. Aunque en su mayoría este grupo trabajó durante el distanciamiento social, hay escepticismo acerca de la posibilidad de enseñar filosofía de manera virtual y varios/as consideran que no podrían adaptarse. En general se considera importante la dimensión corporal en la enseñanza de la filosofía. Algunos elementos con que justifican esta importancia son la riqueza que aporta al encuentro a nivel emocional, de comunicación, de flujo de interacción y de contacto con la otredad.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, cuerpo, presencialidad, distanciamiento social, investigación.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

¹ Este proyecto fue organizado por la Fundación Isabel Artus, con el apoyo de la Inspección de Filosofía (CES) y la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU).

² Prof. de Filosofía. Mag. en Neuropsicología y Educación. Docente de *Filosofía* (CES), *Aprendizaje e inclusión* (CFE) y *Comunicación no-verbal y expresión a través del sonido* (Inst. de rehab. psicosocial EPI). Contacto: nigelmanchini@gmail.com

1. Introducción: la ausencia de la presencia.

Demasiado corpóreo,
limitado,
compacto.

Tendré que abrir los poros
y disgregarme un poco.

No digo demasiado.

*Oliverio Girondo, Restringido propósito,
Persuasión de los días (1942)*

Esta exploración busca obtener elementos empíricos para acercarse críticamente a la práctica de la enseñanza de la filosofía.

Se asume que el análisis de un sistema en condiciones anormales puede revelar aspectos ocultos en la dinámica normal. A ese respecto, la pandemia de COVID-19 y la consecuente suspensión de clases ofrece una oportunidad. Al obligar a utilizar computadoras como medio de comunicación, enrarece el lugar del cuerpo y da una ventana para observar su rol en la enseñanza de la filosofía. Este momento de *ausencia de la presencia* puede ser un buen momento para “re-leernos”.

Desde el enfoque corporizado de la mente se entiende que *la cognición es un fenómeno complejo que involucra a la totalidad del organismo, su acción y su entorno* (Varela, Thompson y Rosch, 1997; Clark y Chalmers, 1998). “La mente no está en la cabeza”, sino que emerge de la dinámica entre lo interno y lo externo (Varela, 1999). En ese sentido, el aula, como espacio físico y simbólico, estimula ciertas cogniciones y conjura otras (Foucault, 2002; Manchini, 2020). El aula no es neutra, ni lo es la forma en que se habita ese espacio para intentar enseñar filosofía (Tourn, 2016). Tampoco lo sería el espacio -físico y simbólico- que se ocuparía en una educación virtual (Velázquez y Miraballes, 2020).

En un sentido más inmediatamente pragmático y político, esta exploración pretende aportar datos a la comunidad de docentes de filosofía. El 2020 parece un experimento mental para una clase de Didáctica de la Filosofía. Una semana después del inicio de clases se declara la Emergencia Nacional y las clases se suspenden por un mes. El tiempo pasa, y se hace evidente que nadie sabe con certeza cuándo se retomarán. Al principio como sugerencia y luego como imperativo, las autoridades llaman a utilizar las TIC y “virtualizar los cursos”. ¿Cómo hacerlo? ¿En qué medida es posible? *¿En qué medida es deseable?* ¿Qué aspectos de nuestra disciplina pueden enseñarse de manera no-presencial? ¿Es posible compensar la pérdida del encuentro, la mirada, la percepción del cuerpo? ¿Qué perdemos al perder el encuentro presencial?

Objetivos

Explorar, describir y relacionar variables pedagógico-didácticas en una muestra de 99 docentes de filosofía durante el inicio del distanciamiento social.

Sistematizar esquemáticamente las prácticas habituales de esta muestra, así como sus prácticas excepcionales durante la suspensión de clases.

Indagar en el rol del cuerpo en la enseñanza de la filosofía.

Aportar recursos para el debate educativo.

Antecedentes: en nuestro país se han realizado varias investigaciones cualitativas acerca de la enseñanza de la filosofía, interesantes para dialogar con este enfoque cuantitativo (por ej. Aguirre, 2012; Berttolini, 2012; Tourn, 2016, Gonzalez y Macedo, 2012). Se desconocen antecedentes de enfoque cuantitativo.

2. Metodología

Todo fenómeno es dependiente del acercamiento que a él tenemos; la información no existe en sí misma (Varela, 2005). Para explicitar el alcance y las limitaciones de los datos obtenidos, se realiza una breve descripción de la metodología utilizando la terminología habitual (Abero 2015; Corral, 2015).

Enfoque: Se realizó un estudio exploratorio, no-experimental, transversal y mixto (cualitativo/cuantitativo). Este texto se centra en los aspectos cuantitativos. Los aspectos cualitativos son utilizados para interpretar los cuantitativos; además se presenta una breve síntesis de una lectura preliminar.

Población y muestra: la población de este estudio (N=760³) son docentes de filosofía del Uruguay. La muestra (n=99) estuvo compuesta por 64 sujetos de género femenino, 34 de género masculino y 1 que prefirió no identificarse por género⁴. Residen en los departamentos de Montevideo (46), Colonia (17), Canelones (15), Maldonado (4), Durazno (3), Salto (3), Florida (2), Soriano (2), Rocha (2), Paysandú (2) y San José (2). Una persona no identificó su departamento.

Recogida de datos: Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional -de voluntarios-. La encuesta fue divulgada en varios medios accesibles a la población (grupos en redes sociales, correo electrónico, portales educativos) con el apoyo de la Fundación Isabel Artus, la Inspección de Filosofía y la Asociación Filosófica del Uruguay. Se recogieron datos desde el 30/3 al 4/4 del 2020: por lo tanto, se refieren a las tres primeras semanas de suspensión de clase.

Instrumentos: se creó una encuesta *ad hoc* en la que se utilizaron tres modalidades de pregunta: Múltiple Opción (MO), Escala tipo Likert (EL) y Preguntas Abiertas (PA). Al comienzo de la

³ Se toman como referencia los datos del departamento de estadística del CES, correspondientes a 2018. Ver <https://observatorioliceal.ces.edu.uy>.

⁴ Compárese con la distribución a nivel general de los/as docente de filosofía: 70,3% femenino y 29,7% masculino. Idem. nota 1.

encuesta se sugería un tiempo de 10-15 minutos para completarla, dando así un parámetro extensión esperada. Previo a su difusión, el cuestionario fue evaluado por un grupo de 10 docentes de filosofía.

El cuestionario se creó y difundió en Google Forms. Los resultados se sistematizaron y analizaron usando Hojas de cálculo de Google y PSPP 1.0.1 (estadísticas descriptivas, r de Pearson y t de Student).

Variables: se abordaron de manera cuantitativa las siguientes variables: *género, años de trabajo, autopercepción pedagógica (tradicional/innovadora), nivel de contacto durante la cuarentena, adaptabilidad a entornos virtuales, uso habitual de TIC, importancia atribuida a la corporalidad, viabilidad atribuida a la educación virtual en filosofía y actividades realizadas durante la cuarentena.* De manera cualitativa se abordaron el *rol atribuido a la corporalidad y la presencialidad, y las posibilidades y limitaciones atribuidas a la educación virtual y presencial.* Se agregó una pregunta abierta donde se invitaba a compartir reflexiones acerca de la enseñanza de la filosofía durante la cuarentena.

Limitaciones: es necesario explicitar que los resultados *se refieren a esta muestra en particular y no son generalizables.* Estos datos deben ser utilizados con cautela, de manera analógica, para plantear nuevas preguntas más que para dar respuestas. Las siguientes son algunas de sus limitaciones principales: el diseño es exploratorio, la muestra es no-probabilística, y el instrumento -de autoinforme- es muy general al utilizar un solo ítem por variable. Esta exploración puede considerarse un paso en el conocimiento de este fenómeno; sin dudas, no es un punto de llegada.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados para las distintas variables cuantitativas. Para simplificar la interpretación a quienes no estén familiarizados/as con el lenguaje de las metodologías utilizadas, la discusión se realizará junto con la presentación de resultados y no en otro apartado, como es habitual.

Se divide la exposición en tres partes:

en la primera (3.1) se interpretan datos acerca de los/as docentes más allá del distanciamiento social. Se analizan cuestiones como los años de trabajo, el género, si se consideran más o menos “tradicionales o innovadores”, y qué actividades son comunes en su aula.

Variable	Media	Rango
Años de trabajo	12,27 (DS 8,47)	1 año - más de 25 años
Autopercepción	6,41 (1,59)	1 (muy trad.) - 10 (muy innov.)
Adapt. EV	3,01 (1,31)	1 - 5
Uso Hab. de TIC	3,18 (1,15)	1 - 5
Corporalidad	4,28 (1,00)	1 - 5
Viabilidad EV	2,76 (1,25)	1 - 5

Tabla 1: Resultados para las variables Años de trabajo, Autopercepción Pedagógica, Adaptabilidad a Entornos Virtuales (Adapt. EV.), Uso habitual de TIC, Importancia atribuida a la corporalidad (Corporalidad), Viabilidad atribuida a la Educación Virtual en filosofía.

En la segunda parte (3.2) se analiza en qué nivel se han contactado los/as docentes durante este periodo y qué estrategias han utilizado o piensan utilizar para “virtualizar” sus cursos. También se analiza una cuestión central: en qué medida los/as docentes consideran viable una educación virtual. Esos datos se discuten observando la medida en que los/as docentes utilizan las TIC, y cuánto de “adaptables” se sienten a una educación virtual. En la tercera parte (3.3) se discute la cuestión del cuerpo, haciendo dialogar estos datos con datos obtenidos en 2019.

3.1 Los/as docentes de filosofía ¿Cómo se perciben y qué prácticas llevan a cabo?

Años de trabajo

En esta muestra hay sujetos que viven su primer año de docentes y otros/as que se acercan a la jubilación, siendo la media 12,27 años (Tabla 1). Es interesante señalar que los años de trabajo no tuvieron ninguna correlación estadísticamente significativa ($p \geq 0.05$). Por lo tanto, no se cumple para esta muestra la hipótesis de que quienes tienen más años de trabajo usen menos TIC, se consideren más “tradicionales”, o sean menos adaptables a un posible cambio en la enseñanza.

Género

Es interesante observar las distribuciones según género. Para simplificar el cuestionario, se explicitaron los géneros masculino y femenino más la opción “*otro*” con la posibilidad de escribir lo que se considere adecuado. Esta opción fue usada por una persona que señaló “*¿Tiene sentido seguir haciendo esta pregunta?*”.

Reconociendo la pertinencia de la interrogante, se considera que en este estudio hay dos motivos por los cuales tuvo sentido. El primero es que esta muestra es mayormente femenina (64,6% femenino, 34,4% masculino), como sucede en la población nacional de docentes de filosofía (70,3% femenino, 29,7% masculino), y como es habitual en los/as profesionales de la educación⁵. El segundo es que existe una diferencia pequeña pero estadísticamente significativa por género al respecto de la percepción de las clases como tradicionales o innovadores. Quienes se declaran femeninas se consideran más innovadoras (media 6,69) que quienes se declaran masculinos (media 5,87).

Estos datos aportan información sobre tendencias en la división del trabajo y los roles sociales. La distinción aún parece aportar, tanto para interpretar la realidad como para modificarla. Así como hay diferencias basadas en el género al respecto del trabajo, la economía y el poder en general, parece que también las hay al enseñar filosofía.

Autopercepción pedagógica

Se pidió a los/as sujetos que indiquen cómo consideran su práctica docente en una línea del 1 al 10, siendo 1 muy tradicional y 10 muy innovadora. Como se observa en la Tabla 1, esta muestra tiende a considerarse más innovadora que tradicional, siendo la puntuación media 6,41. De hecho, ningún sujeto se identificó con puntuación 1, y solamente 5 sujetos se identificaron con puntuación 2 o 3. Es llamativo observar que también en el otro polo encontramos una medida similar: solamente 6 sujetos se identifican con puntuación 9 y 10. La moda es 7. Pareciera que entre estos/as docentes de Filosofía se valora la innovación, pero también la moderación.

Es interesante observar que hay una correlación débil pero estadísticamente significativa ($r=0,31$, $p=0,002$) entre la autopercepción pedagógica y el uso habitual de las TIC. Sea por el contexto actual o por una asociación endémica, los/as docentes tomaron el uso de la tecnología como una de las medidas de su tradicionalismo/innovación.

⁵ Es llamativo observar que, aunque la mayor parte de las materias tienen mayoría femenina, hay algunas en las que la diferencia es menor o hay mayoría masculina (física, astronomía, educación física, música, economía). Ver Observador Liceal (nota 1).

Prácticas habituales

Para evaluar en qué medida es posible enseñar filosofía sin la instancia de encuentro presencial, es vital saber qué actividades son habituales en un aula de filosofía. Se abordó esa pregunta analizando la pregunta: “¿qué tipo de actividades son comunes en su aula?”. Se contaron y agruparon las menciones de los docentes, tal como se representa en la Tabla 2 y la Figura 1. En este grupo de docentes la mención más frecuente es a la lectura, las discusiones, la escritura y los talleres.



Figura 1. Panorama de actividades usuales en las aulas de los/as docentes encuestados. El tamaño de la palabra se corresponde con el número de menciones.

Es importante la prudencia a la hora de interpretar estos datos. Primero, porque los “tipos de actividades” mencionados son muy variados: desde conceptos muy generales como “Talleres” o “Actividades” hasta referencias metodológicamente más definidas como “Comunidad de indagación” o recursos como “Canciones” o “Imágenes”.

Además, la mención frecuente no implica la

realización frecuente. Por ejemplo, la alta mención a “Talleres” y la poca mención de “Presentación” no implica que los talleres sean más usuales que las clases expositivas. Por otro lado, pueden aplicar sesgos de deseabilidad.

Muchas de estas actividades no son actividades que necesariamente impliquen un uso del espacio presencial y del cuerpo: la lectura y la visualización de videos puede realizarse en una pantalla, las presentaciones pueden grabarse, las discusiones pueden tenerse a través de foros, etc. Sin embargo, en las preguntas abiertas abundan las referencias a una pérdida de calidad en las discusiones y en las exposiciones, debido al empobrecimiento de la comunicación no-verbal y paraverbal y, consecuentemente, de aspectos emocionales vinculados a estas actividades.

Tipo de actividad	Menciones
Lectura	71
Discusiones	63
Escritura	30
Talleres	27
Juegos	23
Videos	18
Debates	17
Actividades	16
Análisis	15
Películas	8
Presentación	8
Comunidad de indagación	7
Grupos	5
Canciones	4
Imágenes	4
Creación	3
Dinámicas	3
Reflexión	3
Movimiento	2
Teatro	2

Tabla 2. Conteo y agrupación de palabras claves usadas para describir actividades habituales en el aula de filosofía

Esto es coherente con lo hallado en la “Indagación sobre la corporeidad en el aula” (Manchini y Tourn, 2019). En ella, se encuestó a 44 docentes de filosofía acerca del rol de la corporeidad en el aula. Frente a la pregunta de cómo incluían la dimensión corporal en el aula, el 75% afirmó prestar atención a lo que el cuerpo comunica, y el 63,5% declaró realizar modificaciones en el espacio (como tener clases afuera, sentarse en ronda, etc.); solamente un 27% afirmó realizar actividades que tuvieran al cuerpo como elemento central (danza, teatro, meditación, realización audiovisual, etc.).

Considerando esto, parece natural echar de menos el encuentro presencial aún cuando no se realicen actividades centradas en lo corporal. El cuerpo es protagonista en talleres y actividades, pero además la dinámica de miradas, gestos, posturas y entonaciones es el escenario sin el cual la palabra y el concepto no pueden ser protagonistas.

3.2 El distanciamiento social y la enseñanza a distancia de la filosofía

Contacto y trabajo durante el distanciamiento social

Como se observa en la Figura 2, más de la mitad de los/as docentes declaran haber virtualizado parte de su curso, mientras que otro tercio afirma haber enviado una actividad. Solamente 3 docentes afirman no tener contacto con sus estudiantes, mientras que 3 afirman tener contacto, pero no haber enviado ninguna actividad.

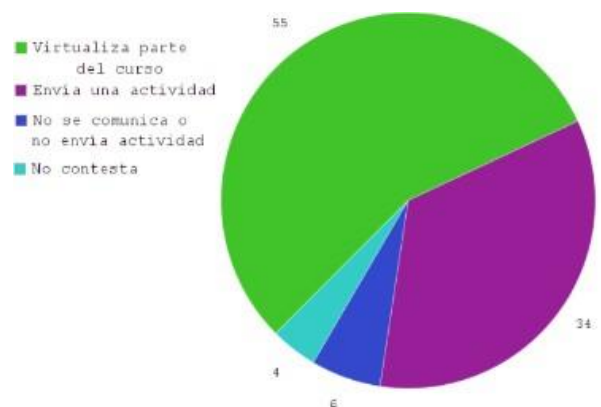


Figura 2. Contacto con estudiantes durante primeras tres semanas de suspensión de clase

En términos cuantitativos se puede afirmar que la afirmación “*las clases se suspendieron*” es imprecisa o falsa.

Recursos de educación a distancia utilizados

Pero ¿qué significa en términos cualitativos “virtualizar” un curso de filosofía? ¿Qué tipo de actividad envían los/as docentes de filosofía?



Resulta conveniente leer las respuestas a la pregunta *¿Qué recursos de educación a distancia ha utilizado o piensa utilizar?*

Recuérdese que la ausencia de mención no significa necesariamente que esa actividad no se realice. Por ejemplo, solamente hay 15 menciones a la lectura, pero probablemente sea casi omnipresente en las actividades enviadas.

Figura 3. Medios de comunicación, recursos y actividades utilizadas durante primeras tres semanas. El tamaño de la palabra se corresponde con el número de menciones

Las respuestas se sintetizan en la Figura 3 y la tabla 2.

En lo referente a los medios de comunicación, el uso de las diversas plataformas educativas es el medio más popular, junto con medios de comunicación que frecuentemente acompañan los cursos presenciales: mail, WhatsApp, blogs, páginas web y Google Drive. Entre las plataformas, la más mencionada es CREA, junto con Moodle, Edmodo y Ceibal.

Algunos/as docentes explicitaron qué tipo de actividad realizaron. La más normal es el uso de videos, ya sea grabados por los/as docentes o seleccionados. Es frecuente, también, la mención a las lecturas, cuestionarios (de preguntas abiertas o cerradas), películas y presentaciones. En algunos casos, la discusión de esos materiales se realiza en foros u otros espacios virtuales que permiten la interacción.

<i>Medios de comunicación</i>		<i>Tipos de actividades</i>	
Plataformas (CREA, Ceibal, Moodle, etc.)	59	Videos	24
Mail	31	Lecturas	15
Videoconferencia	29	Cuestionarios	10
WhatsApp	28	Películas	6
Blog/Web	14	Presentaciones	5
Drive	8	Actividades varias	5
Otras redes sociales (FB, IG, Twitter)	6	Foros	4
		Padlet	3
		Música	2
		Audios	1
		Imágenes	1

Tabla 3. Sistematización de la respuestas a la pregunta *“¿Qué recursos de educación a distancia ha utilizado o piensa utilizar?”*. Los números significan menciones; cada sujeto pudo mencionar más de una actividad.

El uso de las TIC y la adaptación a un entorno virtual

Se pidió a los/as docentes que cuantifiquen del 1 al 5 su nivel de acuerdo con la afirmación "*En el caso de que fuera necesario, me adaptaría bien a una modalidad no-presencial.*" Como se ve en la Tabla 1, la media es de 3,01. Más de un tercio (37 docentes) puntúan 1 y 2, expresando que les sería difícil adaptarse, mientras que 26 docentes expresan neutralidad frente a su posible adaptación. Es importante tener este dato en cuenta en un contexto donde la enseñanza virtual puede verse más o menos impuesta.

Es revelador observar que existe una correlación estadísticamente significativa entre la adaptabilidad percibida y el uso anterior de las TIC ($r=0,43$, $p=0.000$). Es posible aventurar que el poco uso de las TIC sea un factor que lleva a los/as docentes a dudar de su adaptación a la educación no-presencial. Sin embargo, que la correlación sea moderada (y no alta o perfecta) indica que hay otras variables en juego.

Enseñanza virtual de la filosofía

"En un escenario donde todos los problemas técnicos estuvieran solucionados, sería posible enseñar filosofía de manera virtual". Según se ve en la Tabla 1, la media de acuerdo a esta afirmación fue de 2,76.

46 docentes se ubicaron en polo escéptico (puntuando 1 y 2). Es interesante notar que ese escepticismo no debe atribuirse a debilidades técnicas ("no todos/as tienen computadoras", "la plataforma colapsa", "se corta la videoconferencia", etc.). En el otro polo, 26 docentes afirmaron su creencia en una posible educación virtual puntuando 4 y 5.

Cabe notar que hay una correlación moderada-alta y estadísticamente significativa ($r=0.59$, $p=0.000$) entre esta respuesta y la respuesta por la adaptabilidad a un entorno no virtual. Podría interpretarse que los/as docentes definen cuánto de viable es la educación virtual proyectando cuánto "se ven" a sí mismos/as trabajando en un entorno virtual (y/o viceversa).

3.3 La corporeidad transparente

¿Cuánto es considerada la dimensión corporal por el común de los/as docentes?

Es interesante analizar las respuestas en torno a la importancia atribuida al cuerpo poniéndolas en diálogo con otras respuestas sobre el mismo tópico en un período anterior. En 2019 se realizaron las jornadas académicas "Cuerpo, filosofía y educación", y en ese contexto se realizó la "Indagación sobre la corporeidad en el aula" (Manchini y Tourn, 2019). Esa indagación

empírica con docentes de filosofía (n=44) tuvo características similares a esta, pero con una muestra más sesgada -integrada en su mayoría por docentes que asistieron a las jornadas, y por lo tanto, tenían interés en prácticas educativas que incluyen la dimensión corporal-.

En esa indagación, se le preguntó a los/as docentes “¿Cuánto de relevante te parece la dimensión corporal en el aula de filosofía?”, en una escala de 1 (nada relevante) a 10 (muy relevante). Como era esperable, esa muestra consideraba la dimensión corporal como muy relevante: la media fue de 8,27 (DS=1,96). Sin embargo, cuando se le consultó “Según tu percepción, ¿cuánto es considerada la dimensión corporal por el común de los docentes de filosofía?” la media fue de 3,48 (DS=1,92). En otras palabras, los/as docentes de esa indagación consideraban que lo corporal es relevante en su aula, pero no en el aula de la mayoría de sus colegas. Lúdicamente, se le llamó a esto *efecto Kafka*: los/as docentes de esa muestra se sentían “bichos raros”.

¿Un error de estimación?

En la presente exploración se preguntó el grado de acuerdo con la afirmación “la dimensión corporal es importante en mi forma de enseñar filosofía”, en una escala de 1 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La media fue 4,28 (DS=1), expresando que la dimensión corporal es, en promedio, considerada como muy importante.

Entonces, podría decirse que los/as sujetos de la indagación de 2019 se equivocaron. Estimaron que “el común de los/as docentes” consideraba poco la dimensión corporal (3,48 en un rango del 1-10). Sin embargo, cuando se le preguntó a un grupo de docentes que no parece tener un sesgo hacia lo corporal⁶, la mayoría dice que la dimensión corporal es muy importante en su forma de enseñar filosofía. Por otro lado, alguien podría afirmar que fueron los/as sujetos de 2020 quienes se equivocaron: por verse privados del cuerpo y la presencialidad, exageran la importancia que le dan a la dimensión corporal.

Polisemia de “dimensión corporal”

Podría argumentarse, sin embargo, que ambos conjuntos de sujetos están en lo correcto, y que la aparente contradicción descansa en la polisemia de la expresión “dimensión corporal”.

⁶ Esto es muy difícil de evaluar en un muestreo no probabilístico; sin embargo, no parece haber motivos a favor de un sesgo hacia lo corporal. Una forma existente -aunque imprecisa- de evaluar esto es comparar el número de menciones a actividades como teatro y danza (10 en 44 sujetos/4 en 99 sujetos) o prácticas contemplativas (5 en 44 sujetos/1 en 99 sujetos).

A fines de 2019, cuando se realizó la “Indagación sobre la corporeidad en el aula”, se presuponía el trabajo presencial. Cuando afirmaron que “el común de los/as docentes” considera poco la dimensión corporal, el encuentro en un espacio físico se daba por obvio. Se pensaba más bien en cómo se habitaban el cuerpo y el espacio: ¿Se cuestionaban los usos hegemónicos? ¿Se criticaban las asignaciones basadas en el género? ¿Se pensaban propuestas didácticas que incluyeran la implicación sensorio-motriz?

En otras palabras: cuando los/as sujetos de 2019 estimaron que sus colegas consideran poco la dimensión corporal, no se discutía que las didácticas “descorporizadas” también necesitaban la presencia corporal en un espacio físico. Los/as docentes de 2020, por el contrario, definen cuánto de importante es la dimensión corporal teniendo por parámetro la suspensión de clases, el distanciamiento social y la posible virtualización de los cursos. El cambio de contexto moduló el significado de “considerar la dimensión corporal”. Como señala un sujeto de este estudio en su reflexión libre: “*nunca me había percatado tanto de la incidencia del encuentro cara a cara*” (s5⁷).

Podría argumentarse que el distanciamiento social pone sobre la mesa una corporeidad transparente (concreta, pero difícil de ver).

Lo que se hace evidente no parece ser una corporización didáctica explícita: no se parece a la educación corporizada (Nguyen y Larson, 2015; Shapiro y Stolz, 2019) de quien planifica propuestas que involucren la interacción, el movimiento, la manipulación, etc. Más bien, lo ausente es algo que permanecía implícito.

4. Cuerpos en un espacio

Hay distintas formas de explicitar la corporeidad implícita en el aula. ¿Cuál eligieron los/as docentes de este estudio? Excede los límites de este texto realizar un análisis cualitativo exhaustivo. Aun así, con ánimo de invitar a la reflexión, se presentan algunas de las respuestas

⁷ Las referencias a los/as sujetos se realizarán por orden cronológico. Así, el primer sujeto en contestar es el s1 (sujeto1), la s60 es la que contestó en el lugar 60, etc.

a las preguntas: *“Para la enseñanza de la filosofía ¿Considera importante que los cuerpos (docentes/estudiantes) compartan un espacio físico? ¿Por qué?”*⁸.

Para presentar estas ideas se citará texto de las respuestas, organizado en torno a tópicos. Como bien saben quiénes enseñan filosofía, la selección de texto implica una lectura subjetiva, y siempre deben dejarse afuera elementos significativos.

Los datos cuantitativos anteriormente compartidos pretenden tener una “impersonalidad” -que no es objetividad- de la cual la siguiente selección carece completamente⁹.

La riqueza del encuentro

En el aula de filosofía hay más que transmisión de saberes. Como señala la s60 *“No es posible hacer filosofía sin ese encuentro, donde todo habla, las miradas, los silencios, las palabras, la invención del momento, lo impredecible. Nada de esto es posible sin vernos, oleros, escucharnos, sentirnos”*.

Una estimación frecuente fue que este nivel afectivo de la comunicación se perdía con la mediación de computadoras. Como señala el s9: *“La mejor enseñanza es aquella que la mediatización no puede lograr al velar lo expresivo, lo actitudinal, al cercenar buena parte de lo que somos”* (s9). La s84, en la misma línea, señala: *“las mediaciones tecnológicas reducen el campo de nuestra relación a lo consciente presente, al resultado visible de nuestros procesos de elaboración; simplifican los devenires de nuestro pensamiento y esconden por disimulo, la conmoción que un pensar experiencial nos genera.”*

El cuerpo comunica y crea un ambiente afectivo

“Somos más que cerebros en una cubeta” dice la s69.

“La presencia corporal trae un montón de ingredientes didáctico/pedagógicos” (s12), entre otras cosas, porque *“puede ser muy importante para transmitir aspectos emotivos y vivenciales de la actitud filosófica”* (s17). La *“lectura de gestos”* (s22) permite *“percibir el grado de interés, de adhesión o rechazo”* (s17) y a partir de ahí *“estar presente y acompañar los procesos de aprendizaje”* (s38).

Pero, más allá de eso, *“hay algo insustituible en el encuentro, una energía corporal, una*

⁸ Eventualmente se toman fragmentos de otras preguntas.

⁹ Se invita a los/as colegas interesados a realizar su propio análisis. Con gusto se les compartirá un documento con las 99 respuestas breves de los/as docentes que fueron parte de este estudio.

espontaneidad” (s36) en el “cuerpo a cuerpo” y “el voz a voz” (s13) que facilita la “vivencia de hacer filosofía” (s19). En otras palabras, la presencia corporal no solo da mensajes, sino que también crea un clima afectivo: “la motivación afectiva del encuentro y de estar con otros es insustituible” (s21). Muchos/as encuentran que “crear un ambiente que haga entrar en situación a los alumnos (...) se dificulta mucho más a distancia” (s89).

Las respuestas dan cuenta de la existencia de un registro no-verbal, paraverbal y gestual, descrito en diversos registros por Ekman (2003), Benenson (2000) y Watzlawick (2009). También es relevante la referencia a la importancia del cuerpo para empatizar (Rizzolatti y Craighero, 2004).

Amor por la sabiduría

El encuentro de los cuerpos en un espacio es propio de la filosofía. Como señala el s10 “la filosofía nace en el ágora, en el diálogo, por lo tanto, sin estos elementos sería muy difícil hacer una filosofía vivencial (quizá la más efectiva) para intentar generar la actitud filosófica. La presencia física del otro, con su gestualidad y postura ayuda a entender que la alteridad es esencial en esta disciplina: porque despierta emociones de respeto, solidaridad, empatía, que son imprescindibles para la enseñanza de las humanidades. La filosofía es un acto de amor que sólo puede darse de forma humana”.

Esa emocionalidad de la disciplina se vincula también con su enseñanza. La enseñanza de la filosofía *“es vivencial, hay un componente emocional y hasta diría artístico en el trabajo en el aula” (s5). ¿Pero no lo hay en toda enseñanza? Como señala la s20 “La didáctica es cuerpo y es mirada, es lectura de gestos, es amor vivenciado en el vínculo físico”.*

El tiempo y la interacción

Como señala la s66: *“Se siente extraño trabajar en plataforma y parece estar “tirando una botella al mar”, estar esperando una respuesta”.*

La clase es un momento específico, limitado en el tiempo. *“Cuando estamos en el aula (no solo el salón), estamos ahí, es el momento de la clase”, dice la s29. El encuentro simultáneo de los cuerpos es importante porque dinamiza el “flujo de la interacción” (s87). El encuentro “en tiempo real hace que el ejercicio sea dinámico y profundo”; es la “la inmediatez del diálogo y el intercambio de pareceres” (s98) la que permite “el encuentro y desencuentro de ideas, de pensamientos, el ir y venir de los diferentes logos, inquietudes, problemas y posibles soluciones” (s96).*

La apertura a la otredad

El encuentro *“permite que surjan otros emergentes que se presentan cuando se genera un vínculo de confianza (...) muy difícil de generar online”* (s3). El aula habilita y estimula la *“integración y disrupción de la otredad”* (s20). Como dice la s32: *“En el aula presencial no se puede evitar lo distinto, estamos obligados a compartir con quienes nos interesa y con quienes no”*.

La s12 señala un aspecto importante que emerge del encuentro con los otros/as: la improvisación: *“valoro el encuentro, las miradas, el estar en un mismo espacio físico interactuando en el momento e improvisando el curso de la clase por lo que acontece más allá de lo planeado”*. Como señala la s13, la presencialidad *“permite que la relación estudiante/docente sea más espontánea y permeable a las diversas situaciones”*.

Conclusión

En este texto se describieron, analizaron y relacionaron una serie de variables cuantitativas. Habiéndose descrito las limitaciones metodológicas de este estudio, se enfatiza en que no es posible generalizar estos datos: cuando se dice “los/as docentes” se habla de este grupo de docentes. Teniendo eso en mente, sintetizar algunas características de esta muestra puede sernos útil para pensar por analogía y formular nuevas preguntas.

1. ¿Qué hacen estos/as docentes de filosofía habitualmente? Los/as docentes de filosofía consideran sus prácticas más “innovadoras” que “tradicionales”. *¿Qué podemos encontrar cuando les preguntamos por esas prácticas?* Según se infiere la lectoescritura es casi omnipresente, así como la discusión -ya sea en formato de debate, de comunidad de indagación u otros-. Hay también un conjunto importante de docentes que realizan juegos y talleres. Hay un lugar para la exposición y análisis de conceptos, pero también lo hay para reflexionar desde las artes (cine, imagen, música, literatura, teatro), tanto consumiendo como creando.

2. ¿Cómo trabajó este grupo de docentes durante las primeras tres semanas del distanciamiento social? La inmensa mayoría de este grupo se encuentra ya realizando algún tipo de “intervención educativa virtual”. Este estudio no es confiable para generalizar, pero nos da motivos para proponer la hipótesis de que está sucediendo una virtualización *de facto*. Sin embargo, debemos ponderar el contenido de esa afirmación: en muchos casos esa “virtualización” no pasa de enviar un texto o el link de un vídeo y un cuestionario. Hay, sin embargo, una cantidad significativa de docentes que han realizado videoconferencias, han filmado sus clases o han utilizado otros recursos que hablan de una “virtualización” más significativa. Las plataformas educativas (CREA, Moodle, etc.) han sido la forma más popular de contactar con los/as estudiantes, pero un caudal importante de información circula a través de WhatsApp, mails, blogs y páginas web.

3. ¿Es viable una enseñanza de la filosofía no presencial? Según la opinión mayoritaria de esta muestra, debemos ser escépticos/as sobre esa posibilidad. Aún en un contexto donde se

solucionarán los problemas técnicos, una parte muy significativa de la enseñanza de la filosofía se perdería. Esta creencia se encuentra relacionada con la percepción que muchos/as tienen de que no se adaptarían con facilidad a un entorno no presencial de aprendizaje.

4. ¿Qué importancia tiene la corporeidad en la enseñanza filosófica? Las respuestas de este grupo aportan evidencia a la hipótesis de que la corporeidad tiene un rol central en la enseñanza de la filosofía. Además, permiten proponer la hipótesis de que ese rol va más allá de las prácticas educativas corporizadas (que incluyen movimiento, manipulación y acción corporal): incluso un aula donde reina la quietud y el silencio está imbricada con un acontecer a nivel corporal, es un acontecer a nivel corporal. Aun cuando no es abordado explícitamente, el cuerpo es un protagonista implícito.

Las respuestas de los/as docentes nos dan algunas guías de qué mirar para entender el rol de la presencia y la corporeidad en el aula. La *riqueza del encuentro* (con sus sonidos, miradas, olores) es difícilmente alcanzable en una comunicación mediada por computadoras. Una parte importante de lo que se pierde está vinculado con el *contenido emocional*, tanto en un sentido interpretativo ("*lectura de gestos*") como en un sentido productivo ("*crear un ambiente*"). Esto se vincula con el aspecto emocional de la filosofía: es un tipo de relación (de amistad, de amor, de deseo) con el conocimiento y la sabiduría. El encuentro, además, permite un "*flujo de la interacción*" fluido y controlado. Sin embargo, hay un límite a ese control ya que en el encuentro la *otredad* irrumpe, rompiendo la linealidad y permitiendo la aparición de emergentes.

La tendencia hacia una cierta virtualización de la enseñanza durante el período de distanciamiento social parece ineludible. Evitando posiciones apocalípticas y apologéticas, conviene que intentemos hacernos conscientes de las dificultades y oportunidades. ¿Cuánto de preparados/as estamos -material, humana y técnicamente-? ¿Compensaremos la presencialidad perdida? ¿Qué tipo de vínculo podemos construir desde la distancia? ¿Debemos adaptar nuestros cursos o pensar algo radicalmente nuevo? En este contexto, *¿Cuáles son las luchas importantes?*

Al principio se dijo que el funcionamiento anormal puede hacer evidente aquello que el funcionamiento normal oculta. Es importante recordar -y defender- que nuestro trabajo es presencial. La situación excepcional podrá llevar a que exploremos las prácticas educativas más etéreas e incorpóreas. Pero nunca será demasiado: siempre somos cuerpos -que enseñan, que aprenden y que, más tarde o más temprano, se encuentran-. Ese día, podremos aplicar los conocimientos que este período anormal nos dé (si es que nos da alguno). Pero, sobre todo, podremos permitirnos dejar que el cuerpo y el encuentro hagan lo que saben hacer, sin

necesidad de ningún nuevo conocimiento. En palabras de Watanabe:

*Callada tu mente y su prestigioso trabajo,
descubres en el peligroso borde, que tu cuerpo es más inteligente
y que es tuyo y de todos.*

(José Watanabe, fragmento de *Como el peje-sapo*,

El huso de la palabra (1989).

Referencias

- Aguirre, M. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18). 65-97.
- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Montevideo: Contexto.
- Benenzon, R. (2000). *Modelo musicoterapéutico de Benenzon*. En M. Betés (comp.), Fundamentos de musicoterapia, (329-349). Madrid: Morata.
- Berttolini, M. (2012). Investigación sobre la enseñanza de la filosofía. *Linhas* 13(1). 88-107
- Clark, A. y Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis* 58 (1).
- Corral, Y. (2015). Procedimientos de muestreo. Revista Ciencias de la educación 26 (46). 151-167.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Nueva York: Times Edition.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- González, I. y Macedo, C. (2012). ¿Cómo aprenden a evaluar los profesores?. CFE, IPA. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/616>
- Manchini, N. (2020, en prensa). La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación. Revista Dialektika.
- Manchini, N. y Tourn, J. (2019). Indagación sobre la corporeidad en el aula. En Fundación Isabel Artus y Asociación Filosófica del Uruguay (Organización). "Cuerpo Filosofía y Educación", Jornadas

académicas llevadas a cabo en CeRP SW, Colonia del Sacramento, noviembre de 2019.

Molina, M. (8/4/2020). Equilibrios: acerca de las posibilidades educativas en cuarentena. La diaria. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2020/4/equilibrios-acerca-de-las-posibilidades-educativas-en-cuarentena/>

Nguyen, D. J., y Larson, J. B. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331–344.

Rizzolatti, G., y Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System, *Annual Review of Neuroscience*, 27: 169–192.

Shapiro, L., y Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory & Research in Education*, 17(1), 19.

Tourn, J. (2016). Cuerpo y enseñanza de la filosofía. Trabajo Final de Maestría. Instituto CLAEH, Montevideo.

Varela F. (1999) Steps to a science of interbeing: Unfolding the dharma implicit in modern cognitive science. En: Watson G., Bachelor S. y Claxton G. (eds.) *The psychology of awakening*. Rider, New York: 71–89.

Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Una cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Velazquez, S. y Miraballes, G. (8/2/2020). Cómo educar después de la pandemia. La diaria. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2020/4/como-educar-despues-de-la-pandemia/>

Watzlawick, P. (2009) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder

Agradecimientos: se agradece especialmente a Lucía Cristina, Nicolás Olivera, Carolina Clavero y Agustina Pons, compañeros/as de la Fundación Isabel Artus. También a Christian Burgues y Adelina Pintos de AFU y Mario López y Lilyán García de Inspección de Filosofía por el apoyo institucional. Gracias a Janett Tourn y Marolyn Regueiro por el apoyo y la disposición a trabajar juntxs.
