

ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS
EN CONTEXTOS INCIERTOS

Sergio Andrade
Gabriela Domjan
Patricia Gabbarini
Dolores Santamarina
(Co-editorxs)

Celia Salit
(Coordinadora de
edición)



ISBN: 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

*Saberes de noveles y desaft'os
en contextos inciertos*

Celia Salit
(Coord.)

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos / Sergio Andrade... [et al.]; coordinación general de Celia Salit; Editado por Sergio Andrade... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1729-7

1. Didáctica. I. Andrade, Sergio II. Salit, Celia, coord. III. Andrade, Sergio, ed.
CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

Co-editorxs: Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina.

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Esta publicación se hizo posible de concretar con los aportes de: Subsidios a Proyecto Consolidar 2020-2023, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y Apoyo Económico para publicación 2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Enseñanza e incertidumbre. Diálogo entre profesores de Filosofía en tiempos de pandemia

*Sergio Andrade, Noé Bondone, Gabriela Domjan,
Amiel Gorosito, Verónica Lerda, Moira Rivulgo,
Dolores Santamarina y Franco Sgarlatta*

Introducción

Luego de la perturbación, la incertidumbre, las incomodidades e incluso la perplejidad de las situaciones que suscitan los distintos episodios vinculados a la pandemia del Covid 19 -resulta preventivo asumir un plural para estas circunstancias-, las prácticas docentes y filosóficas en territorio se ven modificadas.

Aunque Badiou¹ (2020) haya declarado que la pandemia no es un acontecimiento, asumimos como hipótesis de trabajo -por los intercambios que como docentes sostenemos con otros colegas- que el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) trae aparejadas alteraciones en el estado de situación en educación y en los modos en que interactuamos en los territorios de la enseñanza. Además, es posible que suceda algo novedoso. Tal como ha sido reconocido en páginas anteriores de este texto, sostenemos que la pandemia nos ubica a todxs -docentes con años de ejercicio profesional, docentes con poco recorrido y egresadxs recientes- en condición de noveles.

El interrogante inicial compartido con el área de Ciencias de la Educación: ¿Qué saberes académicos y qué saberes de la experien-

¹ Aquí hacemos referencia a la hipótesis que Badiou desarrolla en un artículo publicado en el sitio la vorágine.net (2020). Allí el autor sostiene que la pandemia no tiene nada de excepcional en cuanto a que desde hace tiempo venimos presenciando enfermedades como el SIDA, la fiebre aviar, el regreso del sarampión y la tuberculosis; precisamente el COVID 19 también se denomina SARS 2, por ser una segunda edición de enfermedades respiratorias de fácil transmisión. Por analogía, no cree que la epidemia sea un episodio que abra *per se* nuevas posibilidades políticas salvo la conciencia de la necesidad de políticas públicas de cuidado, principalmente en salud y educación.

cia que conforman la matriz formativa ponen en juego los docentes de distintas generaciones en este contexto novedoso? se resignifica cuando recuperamos los aportes de Cerletti (2015) sobre la enseñanza específica de la filosofía.

El autor de referencia, define la enseñanza de la filosofía como un acto que continuamente se enfrenta a la aparición de lo no-previsto. En primer término, porque presupone un encuentro, en el que tiene lugar una dimensión repetitiva y otra azarosa. Ponerse en diálogo con lo otro supone admitir un efecto disruptivo en la cadena de sentido institucionalizada y reproducida. Este encuentro permite el aprendizaje filosófico: Para que haya aprendizaje filosófico tiene que haber pensamiento, ese acto de “intervenir de manera propia los saberes que se ofrecen:

La continuidad de los contenidos y de las prácticas instituidas debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto... Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones... En cada una de las clases tiene lugar un encuentro siempre expuesto a lo inesperado... esta dimensión sin control no es institucionalmente tolerable. (Cerletti, A., 2015)

Cuando en una clase de Filosofía aparece el pensamiento como expresión de lo que acontece deviene un “sujeto” emancipado. Lo que sucede aquí es el lanzamiento de una idea producida por otro (filósofo) a una comunidad de diálogo para ser recreada, transformada. Si alguien aprende Filosofía significa que algo acontece y que tiene lugar el pensamiento, significa que se interrumpe la monotonía de los saberes (Cerletti, A., 2008).

Si asumimos junto a Cerletti que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía tienen lugar en la tensión entre la novedad y la repetición, cabe preguntar: las condiciones disruptivas de la pandemia, ¿Dan lugar a una práctica de la enseñanza de la filosofía y en el filosofar con características singulares, renovadas, críticas? ¿Cómo reciben los docentes de filosofía la novedad? ¿En qué medida la pandemia es un acontecimiento o una oportunidad para la enseñanza de la disciplina? ¿Tiene lugar un sujeto emancipado en las clases de Filosofía?

En este contexto, establecemos diálogos entre nuestras experiencias previas en la enseñanza y aquellas que se comenzaron a vislumbrar en esta situación excepcional que permiten redimensionar nuestra práctica docente. Así, en el paso abrupto que implica dejar las aulas pero mantener las escuelas de pie, nos encontramos con otros pares -docentes de filosofía- que transitan preocupaciones y ocupaciones similares.

Para avanzar en la indagación solicitamos a docentes-egresados recientes del profesorado de Filosofía, un audio de no más de 10 minutos en el que reconstruyeran una “escena” o un “episodio” de “enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia”. La intención es repensar algunas categorías teóricas -entre ellas saberes, formación, cuerpo, normalidad- de las que hemos partido inicialmente en el proyecto de investigación que dio lugar a este libro² y que parecen complejizarse en el contexto actual.

Aun habitando la situación que intentamos describir e interpretar; consideramos que podemos abrir preguntas, recuperar voces que han tenido que asumir la enseñanza en este tiempo, recorrer y visitar planteos teóricos sobre la temática, sin pretender alcanzar respuestas definitivas.

Nuevos dispositivos. El diálogo, la pregunta y el afecto

Las escuelas son territorios marcados por los hábitos y las rutinas, por lo tanto los cambios suelen ser lentos e inacabados. Sin embargo la embestida de las medidas de restricción de movilidad y distanciamiento social impusieron la demanda de una escuela a la distancia con la consecuente implementación de emergencia de dispositivos de comunicación electrónicos. Como se plantea en otros apartados de este texto, en el caso de la enseñanza de la filosofía, los correos, las cuentas de Whatsapp, las herramientas de Google, las cuentas institucionales son las principales novedades en la mochila de trabajo de la docencia.

² Proyecto de investigación (SECyT) *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesores de filosofía y de ciencias, de la educación de la FFyH, UNC*, dirigido por la Dra Celia Liliana Salit.

Estas tecnologías provistas por las corporaciones más ubicuas del planeta se instalaron casi de un modo instantáneo en la vida de las comunidades educativas, sin mediar procesos deliberativos, decisiones consensuadas ni procesos de formación:

La pandemia nos tomó por sorpresa. Como si estuviésemos a punto de morder nuestro “carlitos” de queso y cocido y se nos viene abajo el techo del bar. Y lo que hicimos estos cuatro meses fue intentar salir de debajo de los escombros y salvar el “carlitos” al mismo tiempo.

(Noé, 2020)

¿Qué implicancias tiene esta situación en nuestras prácticas docentes? ¿De qué modo se promueven reconfiguraciones en nuestros esquemas cognitivos? ¿En qué medida se transforman los límites entre el espacio laboral y el mundo privado? ¿Qué alteraciones en la temporalidad comenzamos a percibir?

La suspensión de las clases presenciales, a raíz de la pandemia, vino acompañada de la exigencia institucional de sostener, a través de la virtualidad, el vínculo pedagógico con lxs estudiantes de la escuela media. Rápidamente se me hizo evidente que el programa de mis materias no podía ser simplemente trasladado a los dispositivos virtuales, sino que requería varias redefiniciones.

(Franco, 2020)

Entre las preocupaciones manifestadas por lxs docentes con mayor frecuencia, es que el ASPO significa la interrupción de la escuela como principal lugar de encuentro y de socialización fuera de las familias:

Con los chicos y las chicas de este colegio nos manejamos por classroom, pero en mi caso hay un grupo de whatsapp así que también tenemos esa comunicación. Y después me daba cuenta que perdía el vínculo con ellos, que es una de las grandes cosas que me cuesta poder mantener...

(Verónica, 2020)

Son muchas las razones, pero en particular me interesa detenerme en el hecho de que lxs estudiantes, sin la escuela (presencial) se ven privados de un espacio de socialización por fuera del hogar...

(Franco, 2020)

Lxs docentes percibieron interrumpidas las instancias de intercambio con lxs estudiantes en el contexto de la pandemia. El diálogo es una de las principales actividades en el aula de filosofía, en cuanto allí tiene lugar una conversación donde entramos y somos llevadxs, un discurrir en el que interviene la afectación, la confianza, el aprecio, el respeto (Aguirre, M.L., 2012). Sin embargo, según lxs docentes, durante la pandemia priman las comunicaciones más técnicas o instrumentales, menos reflexivas:

No hay mucho ida y vuelta más que por whatsapp. Muchas veces no responden y se hace muy difícil la comunicación. Desde el mismo colegio no se proponen instancias de video-llamadas y ese tipo de cosas. Es muy difícil la comunicación más allá de un “profe qué trabajo debo” y yo siempre apunto al cómo están, si necesitan que les dé una mano. Pero está medio cortado todo. Yo venía en una línea de escuchar emociones, sentimientos, reflexiones de lxs estudiantes y por ahí desde el colegio se proponía otra cosa...

(Sabrina, 2020)

El diálogo es un tipo de juego. Como todo juego se caracteriza por un movimiento de vaivén donde intervienen alternadamente preguntas, respuestas, enunciados constructivos (completan lo dicho), enunciados re-orientadores (derivan otra línea de conversación) y reguladores (orientados a sostener la conversación) (Aguirre, M.L., 2012). La no-presencialidad y los condicionamientos impuestos por los dispositivos inhibieron el “ida y vuelta” propio de la práctica filosófica en el aula:

Durante todo este año, evité dar clases a través de meet ya que veía limitada la posibilidad de producir un diálogo con

mis estudiantes, y nada me interesa menos que pensar la enseñanza de la filosofía como un monólogo... La videollamada implica que entre el docente y el alumnx media una pantalla, pero una pantalla que puede estar apagada... Lo que me gustaría pensar es cómo poder enseñar filosofía sin las caras, sin los gestos, sin el ida y vuelta propio de la dinámica áulica. Se trata de repensar las maneras del filosofar y la integración de las nuevas tecnologías. Un ejercicio (y una demanda) de creatividad. Otras formas de dialogar.

(Amiel, 2020)

Para sortear estas dificultades, una docente implementó encuentros virtuales en grupos pequeños con preguntas disparadoras, para facilitar el intercambio horizontal y el pensamiento. Preguntar es el núcleo del proceso dialógico. Desde el punto de vista didáctico, la pregunta cumple múltiples funciones -preguntas para evaluar, para dar pie a una explicación, para sostener la exposición, para indagar creencias previas, preguntas que favorecen el proceso de comprensión, preguntas para construir significados compartidos (Litwin, E., 1997). Al inicio de una clase pueden permitir estimular un recuerdo o anticipar un sentido; en el desarrollo conectan con lo nuevo o promueven encontrar soluciones. En todos los casos, las preguntas favorecen el proceso constructivo en el aula (Litwin, E., 2016). Pero la profesora entrevistada propuso preguntas filosóficas, aquellas que - según W. Kohan- se caracterizan por ser centrales, comunes y controvertidas; se diferencian de las retóricas o didácticas porque “no presuponen una respuesta”, tienen importancia para quien las formula, suspenden las creencias previas, ponen a lxs estudiantes y docentes en un mismo nivel y expanden el horizonte de sentido (Kohan, W., 2019).

Se me ocurrió - para no perder ese vínculo que veía que estaba perdiendo- hacer videollamadas... Ellos formaron grupos, les di unas preguntas disparadoras e hicimos un intercambio a través de whatsapp. Eran grupos de tres; me tenían que llamar, entonces diseñé un horario... Cada grupito tenía muy poco tiempo porque eran un montón de grupos, pero bueno...

unos veinte minutos donde hacíamos un intercambio del tema, de lo que habían pensado y un intercambio también humano que me sirvió mucho y a los chicos también porque les gustó tener un ratito con la profe.

(Verónica, 2020)

Muchos de los intercambios durante la pandemia se hacen por chat. Este es un medio frecuente entre lxs jóvenes que permite participación, despierta entusiasmo y funde otros géneros comunicativos y narrativos. No es un derivado de los anteriores, sino una fusión de registros orales y escritos que adopta usos y condiciones propios. El sistema de argumentación en este medio es más parecido al oral que al escrito y el contenido se improvisa más en cuanto surge del intercambio de lxs participantes/interlocutores. Frecuentemente se habla en paralelo sobre temas diferentes: “En síntesis, el chat es el más participativo, segmentado y oral de los registros escritos que sustituyó a la comunicación telefónica. Se encuentra desprovisto de muchas de las convenciones y reglas gramaticales más difundidas” (Litwin, E., 2016).

La pandemia obligó a lxs profesores de filosofía a comunicarse con formatos no tradicionales, incorporando emoticones, mayúsculas para mentar gritos, con velocidad, instantaneidad, con intervenciones sintéticas que se solapan, sin retórica, no son meras transcripciones del intercambio oral. Algunxs docentes lo entendieron como una oportunidad. Un profesor de nivel secundario comparte un intercambio con una estudiante por chat:

-Estudiante: Hola profe recién hoy escuché el audio del trabajo que me mandó y me recordó a algo que pasó antes de ayer que me dejó pensando qué mal está el mundo jajaja

-Profe: ¿Me contás qué pasó y qué pensaste?

-Estudiante: Si fue porque yo y Melina (bueno en realidad ella) estaba viendo una discusión que se había formado por los comentarios de Instagram y después me lo contó. La cuestión era que una de las personas defendía la comunidad LGBT y

las orientaciones sexuales y todo eso (para mí eso sería desde el punto relativista.

-Y luego otra persona saltó diciendo que la pedofilia era una orientación sexual y todos quedamos como ¡qué le pasa a esa persona por la cabeza! ¡Dios!

eso... eso es indiscutible está mal. Me pasó de todo, primero fue como que me quede en shock, después me dio asco y después me dio miedo pensar que hay gente con ese pensamiento en el mundo y después me dio tristeza por el mundo.

(Noé, 2020)

Aún en la virtualidad, el docente puede reconocer a través de este comentario por whatsapp que la interpelación filosófica ha tenido lugar al menos en esa estudiante:

Este comentario de una estudiante fue a propósito de un trabajo desarrollado en el terreno de la ética que tenía como objetivo reconocer puntos de vista dogmáticos y relativistas. La inquietud de la estudiante era saber si había comprendido los conceptos a partir de una interpretación de una discusión en Instagram. Creo que cuando eso se logra se alcanza en buena parte uno de los objetivos de la enseñanza de la filosofía que es nutrir de conceptos para lograr una mejor interpretación del mundo. Entendiendo mejor, más compleja y menos ingenua. Este mensaje fue un indicador de que la propuesta funcionó.

(Noé, 2020)

Si bien el dispositivo whatsapp permite intercambio de emociones y experiencias personales, como advierte Litwin (2016), la sobreabundancia de mensajes digitales -con pocas oportunidades para el silencio y la palabra genuina- puede promover una estética kitsch que confunde la emoción con lo sentimental y simplón, trivializa el

diálogo, teniendo lugar un intercambio superficial y efímero -poco fructífero para la filosofía entendida como crítica.

La escritura como práctica sobre sí mismx

La relación entre la oralidad y la escritura en la filosofía ha sido y es de continua tensión. Hay quienes sostienen que algo de la vitalidad del filosofar se pierde en la “traducción” al papel. Otros argumentan que son distintos modos de presentar al pensamiento. ¿A qué forma de hacer filosofía se adecúa más la enseñanza? ¿Cómo se refleja esta tensión en las propuestas de enseñanza durante este tiempo de no presencialidad?

Durante la pandemia, la escritura filosófica argumentativa filosófica encuentra dificultades en los cursos de filosofía:

Se me presentan algunos desafíos que por lo menos este año no he podido resolver y que son cuestiones que me inquietan y me preocupan y ocupan en la enseñanza de la Filosofía. En mi experiencia del secundario, me ha costado muchísimo que lxs estudiantes escriban pequeños ensayos, argumentaciones. Todavía no he podido resolver cómo realizar instancias de escritura, no sólo preguntas y respuestas, recrear la escritura filosófica, eso me ha costado, encontrar una estrategia virtual de la escritura y reescritura filosófica.

(Verónica, 2020)

Sin embargo, otros géneros y formatos de escritura tienen lugar en los espacios no presenciales de la enseñanza, especialmente aquellos que permiten recuperar la experiencia presente. De manera variada y en diversos formatos, lxs profesores proponen reconstruir escenas cotidianas como elementos de reflexión filosófica. En esta y otras propuestas que se implementan, las estrategias didácticas se complementan con el ejercicio filosófico de pensar las propias subjetividades y sus movimientos en un contexto inédito e impredecible.

Un profesor propone un ejercicio de escritura sobre el presente con formato de “bitácora”, cuya propuesta consiste en entablar un vínculo con lxs estudiantes a partir de su relato y experiencia des-

de el inicio del confinamiento, poder dar lugar a sus emociones y pensamientos; conocer las circunstancias en que se produce el intercambio y progresivamente incorporar algunas lecturas del campo específico y de las Ciencias Sociales acerca de la pandemia para ampliar la mirada más allá de la experiencia personal, hasta incluso volver críticamente sobre ella para orientar la producción de un ensayo argumentativo:

Decidimos trabajar sobre una Bitácora de Cuarentena... Los relatos fueron desde el inicio de lo más diversos, pero el denominador común fue una catarsis... El intercambio desde ése punto de partida fue un modo de intentar recrear el vínculo pedagógico, una manera de hacernos presentes como docentes, habilitando una escucha y un espacio donde los estudiantes pudieran decir presente, y la filosofía se presenta como un pensamiento reflexivo acerca de lo que nos pasa como comunidad, más allá - e incluso a una distancia crítica - de la repetición más bien burocrática en la que nos vimos involucrados a través del envío y recepción permanente de trabajos prácticos.

(Franco, 2020)

El intercambio a través de formas de la escritura, que de algún modo recuerdan las formas epistolares, se transforma en uno de los formatos comunicacionales de mayor presencia durante la pandemia. La carta constituye un dispositivo casi en vías de extinción, reemplazado hoy velozmente por la inmediatez de otras comunicaciones virtuales; sin embargo, durante mucho tiempo -y hasta hace poco- había sido la única vía de comunicación de viajerosxs, migrantes y amantes, también de filósofxs. Las cartas tienen esa particularidad: nos aproximan en la distancia. La firma -como señala Derrida (1994) pareciera evocar la ausencia, volverla presente.

Hay un elemento fantasmal en la correspondencia. Se escribe a quien no está, nos escribe el que no está. Las cartas tienen además la característica que dan cuenta de lo cotidiano, de lo que podría ser una experiencia irrelevante. Como lo señala irónicamente Ricardo Piglia (1989):

No creo, por ejemplo, que se pudieran encontrar en esas cartas experiencias que valgan la pena...en el fondo no puede pasarnos nada extraordinario, nada que valga la pena contar. Quiero decir, en realidad, es cierto que nunca nos pasa nada. Todos los acontecimientos que uno puede contar sobre sí mismo no son más que manías. Porque a lo sumo, ¿qué es lo que uno puede llegar a tener en su vida salvo dos o tres experiencias? Dos o tres experiencias, no más (a veces, incluso, ni eso). Ya no hay experiencias (¿las había en el siglo XIX?) sólo hay ilusiones. (p.23, 24)

Sin embargo, estas comunicaciones referidas a la cotidianeidad, aparentemente irrelevantes, se transforman en un documento político cuando son leídas a la distancia, sin ser sus primerxs destinatarixs. Las cartas escritas en la pandemia revelan la íntima relación entre la vida privada de las familias y lo público que las atraviesa y ordena.

Este intercambio epistolar entre docentes y estudiantes se sostiene en modos virtuales pero también en soporte papel para quienes no tienen acceso a la red. Algunxs docentes confeccionan artesanalmente cuadernillos para dejar a quienes se acercan a las puertas de las escuelas o las fotocopadoras cercanas, entre los más usuales.

Otra experiencia de educación en pandemia es la que pone en práctica una profesora que crea *propuestas significativas de manera remota* en el contexto de *una educación virtual un poco improvisada*.

Siempre es un desafío en educación cómo poder intercalar o articular una propuesta pedagógica con la realidad y cómo desarrollar a partir de eso un sentido crítico, que es uno de los objetivos de la currícula. [en esta articulación] radica la magia, la chispa, de la tarea educativa. [Que los estudiantes] puedan interpretar sus propios contextos y que las categorías o los contenidos propios de cada espacio curricular permitan a los estudiantes formarse como ciudadanos.

(Cecilia, 2020)

Uno de sus desarrollos didácticos inició con las siguientes preguntas: ¿Qué podemos proyectar en esta distopía que está ocurriendo? ¿Tiempo de cambios o de profundización de lo mismo? ¿Se abren

puertas, se cierran puertas o ambas situaciones? (Zarate, C., 2020).
Le consultamos sobre su tarea y nos cuenta lo siguiente:

...Lo que hice fue una propuesta de escritura creativa donde adapté varias propuestas para crear una secuencia didáctica donde ellos puedan imaginarse a partir de un relato literario, que pudiesen hacer como una crítica, o pudiesen plasmar cómo estaban ellos experimentando la educación virtual y sus vidas atravesadas por la pandemia. Entonces la actividad consistió en, primero, ver qué cosas extrañaban, qué cosas no extrañaban, qué cosas sentían que la pandemia les había permitido valorar que antes, por la naturalización o el hábito, no veían, y a partir de este primer ejercicio, de compartir vivencias y experiencias, les propuse ciertas pautas de escritura, que era imaginarse unas puertas ... que te conducían a otros lugares ... [imaginarse] qué habría detrás de esas puertas. Y que en ese relato imaginario describieron ...diferentes miradas en relación con la pandemia.

(Cecilia, 2020)

Nos parece valioso pensar en lo que la profesora llama “significativo”, en un trabajo de escritura que busca ir más allá del texto mediante un texto. Lo que nos podría sugerir que nuestra realidad se constituye a partir de textos diversos y en cierto sentido no hay un “afuera” del texto. De tal modo que es la articulación de la experiencia, del habitar el barrio, del ser atravesado por un momento, lo que permite un ejercicio didáctico que visita la relación yo-experiencia-texto al tiempo que define el sentido de la educación en el espacio curricular Filosofía. En continuidad con esta idea también hay una propuesta de lectura que no es otra cosa que un encuentro con los otros:

Trabajamos ciertos autores que estaban hablando el año pasado [2020] de la pandemia en ese texto “Sopa de Wuhan” pero también comentarios cortos que yo extraje de redes de gente más joven, y escritores locales, que me parecían que tenían que ver con el imaginario de los estudiantes. A partir

de ahí les hice la propuesta y salieron textos muy lindos en donde aparecían problemáticas propias de sus barrios, se visualizaban problemáticas sociales, cuestiones que tenían que ver con la ciudadanía, con el acatamiento o no de las medidas. De esa forma se entusiasmaron y salió un lindo trabajo y un lindo abordaje.

(Cecilia, 2020)

Lxs estudiantes participantes de la propuesta de Cecilia, leen autores contemporáneos como Slavoj Žižek o Giorgio Agamben y a la vez generan un registro textual que trasciende las paredes del aula y resuena en diferentes medios de comunicación: prensa gráfica, un programa de radio. Esto evidencia el interés social que existe en torno a la voz y el texto de lxs estudiantes. La condición de la educación en la pandemia potencia diferentes elementos, la reflexión sobre sí mismx y su contexto, el contacto con diversos textos -es decir otredades- y todo esto en su conjunto se condensa en una producción relevante en este momento histórico.

La actualidad como materia de pensamiento

La actualidad se instala con otra urgencia en la agenda de la enseñanza de lxs docentes de Filosofía. El presente implica un desafío que requiere ser abordado y transformado en material de indagación, requiere de una actitud crítica como refiere Foucault (1994):

Con “actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. (Foucault, 1994, p. 8)

Se puede observar que lxs docentes de filosofía en general intentan hacer de la pandemia objeto de indagación filosófica. La pregunta se hizo visible, inquietante en las propuestas que tuvieron que diseñar a raíz del ASPO. Un profesorx realiza un balance de esta experiencia de enseñar filosofía en tiempos de pandemia, reconociendo logros y dificultades:

Me pareció muy provechoso y en ese sentido un logro para el espacio curricular de filosofía, el hecho de que la pandemia tanto a estudiantes como a docentes nos ha puesto a pensar y ha evidenciado algunas sensaciones y emociones que tenemos, en los momentos de soledad y en el encierro. No sé si es una virtud de la filosofía, pero de ella se puede sacar mucho provecho de reflexionar en este momento con lo que implica estar encerrados o distanciados físicamente. En mis clases siento que le he sacado mucho provecho a esa reflexión consiguiendo respuestas genuinas de parte de las estudiantes y los estudiantes.

(Benjamín, 2020)

La situación lleva a que lxs docentes revisen y recreen otros límites disciplinares; límites diversos a lo que se puede considerar desde el “canon filosófico”. De esta manera, cada docente vuelve a sus propias experiencias y lecturas para redimensionar aquello que suelen ser temas obligados de un curso de Filosofía. Se recuperan textos que provienen de otras disciplinas -Psicología, Sociología, Antropología-, para abordar lo contextual y problematizar el presente con las producciones en circulación:

Para mantener mínimamente el interés, prácticamente me crucé de disciplina; estoy usando muchísimos recursos de la sociología, de la antropología, de la psicología, me parece sumamente viable la interdisciplinariedad, pero es algo que hay que resolver en algún momento, repensar cómo hago para transmitir problemáticas clásicas de la filosofía, que he dejado de lado porque decidí priorizar textos más cortos y tal vez más atractivos...

(Verónica, 2020)

Las publicaciones de filósofos y científicos sociales en relación a la pandemia se utilizan para vincular la teoría con la experiencia, para problematizar el presente. Escribe una docente en un aula virtual:

La inminente presencia del coronavirus es una situación que invita a la filosofía. Desde hace un par de meses, la comunidad de filósofos de todo el mundo no hace más que escribir y publicar breves ensayos sobre el covid19. Las preocupaciones son diversas; políticas -en relación al papel del Estado y las tecnologías en el control de los cuerpos y de las libertades individuales-, éticas- en relación al cuidado de los otros y de sí mismo- existenciales -en relación al sentimiento de inseguridad, de vulnerabilidad y de muerte-. Algunos, audazmente lanzan y discuten diversas predicciones a futuro -¿llegará el fin del capitalismo o un capitalismo más salvaje? El capitalismo: ¿Se acelerará o se ralentizará? Algunas producciones de filósofos y científicos sociales de todo el mundo ya han sido encarpetadas en un pdf de circulación en las redes bajo el título “Sopa de Wuhan” -puedes googlearlo-.

(Dolores, 2020)

A este respecto, el autor canónico más referenciado fue Foucault. Conforme a sus estudios publicados en *Historia de la Locura* (1964) y en *Vigilar y Castigar* (1975) se realizan en clase revisiones históricas comparativas advirtiendo diversos modos de tratar el contagio: el aislamiento y la exclusión del leproso en la Edad Media, la disciplina como respuesta a la peste en el siglo XVIII; el control demográfico con la viruela. La experiencia frente al COVID 19 para lxs profesores de Filosofía hace evidente cómo opera todavía el dispositivo que comenzó a funcionar en la época clásica (XVI-XVIII), esa estrategia de inmovilización, análisis y compartimentación como respuesta a la enfermedad que todo lo mezcla y lo esparce:

Otro aspecto provechoso de la Filosofía fue trabajar desde una perspectiva foucaultiana, analizar cómo a través de las redes sociales y de los dispositivos virtuales se meten en nuestras vidas y ejercen control. Fue sencillo...o la pandemia aportó para visualizar las herramientas con las cuales se crean sociedades disciplinarias.

(Benjamín, 2020)

Como señalan Farran, Singer y Vignale (2020), el uso de Foucault que tiene lugar durante la pandemia se limita a las producciones de su segundo período (1961-1975) sobre la relación saber/poder y se pasa por alto sus últimos aportes vinculados a la ética (1976-1984). Esta lectura sesgada ignora el sentido dado a la genealogía por el mismo autor, el de mostrar que el sujeto se produce históricamente y permitir, bajo esta perspectiva, la crítica capaz de iniciar un proceso de desubjetivación de la experiencia histórica y de construcción de nuevas tramas y procesos de subjetivación: “El análisis se encuentra a medio camino si sólo se atiende la relación del saber-poder y se pasa por alto el ámbito de la ética entendida como el ámbito de las relaciones prácticas consigo mismo y con los otros” (Farran et.al, 2020, p. 58).

Nuevos modos de juego y emancipación

*El tiempo es un niño que juega con los dados;
el reino es de un niño*

(Heráclito, Fragmento 52)

Así como estos tiempos y espacios de búsquedas y encuentros entre la disciplina filosófica, el enseñar y el aprender implican una revisión del canon, dicha relectura permite recuperar planteos que la circundan desde el mismo origen. Uno de ellos es el lugar del juego en la práctica filosófica, en el filosofar. El juego es una de las prácticas que nos identifica como humanxs, una de esas experiencias que nos encuentra primero con nosotrxs mismxs -reconociendo un cuerpo- y con otrxs, primera extensión de nosotrxs mismxs en ideas, imaginación, en hacer y deshacer los tiempos y los espacios -disponibles y usurpados a otras cosas (Huizinga, J., 2007).

Los juegos tienen en su columna vertebral tanto de regla, pauta, como de transgresión, de reacomodo de la norma, de disuasión. Es un intercambio entre lo establecido, acordado, y su interpretación, su discrepancia, hasta la trampa es algo esperado -y bienvenido- en ese trueque. Pero no vamos a detenernos allí. Si nxs detuvieramxs,

deberíamos referirnos al texto de Graciela Montes (2001), donde caracteriza con minuciosa vivacidad estas experiencias que recuperan nuestras infancias. La autora sostiene que el juego nos permite superar una frontera, aquella que nos planteamos como realidad. A partir de allí se puede inventar, recrear, hacer y deshacer otras realidades. Por ello, Montes vincula la actividad del juego con el arte.

Vamxs a jugar un juego. Podríamos utilizar otro verbo no redundante, sería decir menos de lo que se trata esta actividad. Jugar implica una acción que difícilmente pueda traducirse en un sinónimo. Por ello, tal vez no nos detengamxs en ningún lugar. Tal vez sólo propongamos andar a los saltos, atisbar lecturas, escuchar una reflexión o un texto, provocar inquietudes, cuestionar modos de hacer o de pensar las cosas, no sólo con el mero interés de desubicarlas -aunque algo de eso se presente-, sino para encontrar nuevas formas, para generar nuevas relaciones con los problemas y las preguntas.

Por ello, una docente retoma una novela de Julio Cortázar: “*Rayuela*”, un gran juego que llama a otros juegos. A partir de una experiencia de enseñanza, plantea un modo de encarnar el texto como propuesta de enseñanza:

Antes que se inicie la pandemia, la manera en la cual había pensado las clases y la planificación estaba inspirada en el libro de Rayuela de Julio Cortázar, donde él propone esta multiplicidad con el objetivo de igualar al lector con el escritor, que no sea el escritor el que imponga un solo camino hacia el lector sino que el lector tenga una participación activa podríamos decir en esa historia. Esa idea me pareció muy interesante. Propuse a los chicos y chicas trabajar con opciones -Ejes- que habilita la elección por tema de interés, donde varios grupos trabajan - en paralelo- temáticas muy diversas. Una vez que eligieron un eje no pueden trabajar en los otros, y no lo van a trabajar más. Eso también es un poco interesante. El resultado es que cada estudiante hace un recorrido propio. En alguna medida, cada estudiante fabrica su propio programa.

(Verónica, 2020)

A esta propuesta, nos informa la profesora, no pudo sostenerla en la virtualidad. Antes que refiera los cambios y desde dónde estableció las modificaciones en su propuesta, quisiéramos destacar el carácter innovador de su práctica de enseñanza. La descripción de su propuesta de enseñanza asume ciertos desafíos que habría que advertir.

Es común distinguir entre forma y contenido, y que aquello que se identifica como propiamente contenido suele estar enmarcado dentro del canon filosófico -sin discutir los modos de comunicar, transmitir y encontrarse con la filosofía-. Verónica asume que su propuesta de enseñanza parte de pensar al estudiante al modo del lector que Cortázar supone en Rayuela, ubica en el centro de su enseñanza a los sujetos que aprenden, estudiantes activos, que resuelven con otros sus procesos de aprendizaje. En una propuesta semejante es significativo el papel que, al correrse del lugar protagónico típico “frente al aula”, reubica al docente en su función y la multiplica en cada grupo y con todos, la coordinación de las tareas, el incentivarlos con preguntas y objetivos puntuales.

Dado que, como afirmamos antes, la propuesta de enseñanza de Verónica se sitúa en los sujetos de aprendizaje, la situación de ASPO va a implicar un necesario movimiento en los modos del encuentro, sin dejar de tomar a sus estudiantes como principal referencia:

Hecha la presentación de cuál era mi diseño, voy a contar cuál ha sido la experiencia de mis clases en esta virtualidad. Cuando se decreta la pandemia, ya había comenzado la dinámica de trabajo por tema y por grupo. Todo ese escenario que yo construyo, con este diseño tipo Rayuela, lo tuve que desarmar porque obviamente era absolutamente inviable poder sostener esa dinámica grupal de cierta independencia de las chicas y los chicos en la virtualidad. Cerré el tema de manera abrupta, casi que tuve que dejar de lado todo lo hecho hasta ese momento. A partir de ahí tuve que rediseñar mi planificación, bueno lo que les ha pasado a la mayoría de los docentes.

Y en tal sentido agrega:

La dinámica tipo Rayuela no la volví a repetir, pero, primero por exigencia de la escuela y luego por decisiones pedagógicas y políticas, comencé un trabajo interdisciplinario - entre Filosofía, Lengua y Literatura y Teatro- que duró de agosto a diciembre de ese año. Ahí, encontré una dinámica nuevamente en grupo con posibilidad de que los chicos y las chicas puedan elegir sus temas de interés pero cruzados con otras materias. Se hicieron tres proyectos interdisciplinarios en total. Me sorprendió que en ese contexto pandémico, me encontré con algo que no había experimentado antes de la pandemia: el trabajo sostenido interdisciplinario y el sostén emocional del colega. Porque el trabajo grupal fue de lxs chicxs pero también nuestrx como docente durante tres meses.

(Verónica, 2020)

Si bien en espacios formativos insistimos en la relevancia de pensar propuestas de enseñanza situadas, a partir de un trabajo casuístico, que se oriente a los sujetos y las instituciones con quienes nos encontramos, el relato de Verónica plantea ciertas orientaciones respecto a una experiencia que toma estas preocupaciones como horizonte. Manifiesta una lectura política en su preocupación por los sujetos que aprenden: que sus aprendizajes posibiliten experiencias emancipatorias -interés que resulta más significativo al proyectarlo en una escuela privada- con un imaginario no muy propicio a estos objetivos.

Entonces se fue desarrollando una dinámica donde tanto estudiantes como docentes se sostenían con sus pares en tres propuestas diferentes para finalizar ese 2020. Filosóficamente, cedí algunos temas y tuve que cruzar líneas del canon filosófico... Humanamente encontré la posibilidad - y creo que mis estudiantes y colegas también- de sostener la enseñanza y el aprendizaje de manera colectiva (en un momento donde lo colectivo era muy escaso).

(Verónica, 2020)

Por otra parte, la profesora asume una problemática cada vez más compleja de discernir: la interdisciplinariedad, y en el influjo de categorías y lecturas, de contaminaciones, saltos - ¿otra vez el juego? - de una lectura o una perspectiva a otra, en problemas -como el racismo- que por su complejidad difícilmente se puedan abordar desde una sola disciplina académica.

La pandemia y las nuevas condiciones de trabajo y estudio

Todxs lxs docentes consultadxs acuerdan que la pandemia dejará modos de trabajo más exigentes y controlados. La escuela que fue por siglos un dispositivo de disciplina -un lugar de fijación de los cuerpos- se desterritorializa y sin desvanecerse se sostiene por mecanismos de control más invisibles, invasivos y sofisticados:

Los docentes por nuestra parte aparecemos completamente alienados respecto a las condiciones en que se desarrollan nuestras prácticas de enseñanza.

(Franco, 2020)

Los documentos colaborativos, muy útiles para ciertos ejercicios creativos, se configuran en potentes herramientas de expansión del tiempo laboral. Hojas de cálculo de Google se utilizan para producir datos sobre la situación de estudiantes y docentes. Las demandas desde las direcciones se multiplican rápidamente y el horario laboral se diluye.

La irrupción de lo laboral en la vida privada de quienes desarrollamos las experiencias educativas se trasladan de los edificios escolares a los hogares de docentes y estudiantes. De forma vertiginosa se filtra y expande en nuestras prácticas como consecuencia de la pandemia. La red social Whatsapp que sirve para comunicar diversa información, al mismo tiempo se transforma en un medio para echar un vistazo a la vida privada de las personas. Las notificaciones suenan en cualquier momento y se trata de pedidos de estudiantes o docentes. Estas descripciones intentan mostrar que algo en nuestras vidas ha cambiado pero también acerca indicios para sospechar que hay algo de la subjetividad que aún no terminamos de comprender

en todas sus consecuencias. Encontramos en Fisher (2016) un ensayo sobre el neoliberalismo que nos brinda herramientas para interpretar las modificaciones de la escuela en la pandemia:

La vida y el trabajo, entonces, se vuelven inseparables. El capital persigue al sujeto hasta cuando está durmiendo. El tiempo deja de ser lineal y se vuelve caótico, se rompe en divisiones puntiformes. El sistema nervioso se reorganiza junto a la producción y la distribución. Para funcionar y ser un componente eficiente de la producción en tiempo real, es necesario desarrollar la capacidad de responder frente a eventos imprevistos; es necesario aprender a vivir en condiciones de total inestabilidad o “precariedad”. (p.49)

Las tecnologías tienen usos específicos que pueden resultar muy loables desde un punto de vista práctico. No obstante, toda la batería de aplicaciones y programas informáticos introduce en la dinámica laboral nuevos dispositivos de medición: Cuánto tiempo permaneció una persona editando un documento, a qué hora lo hizo, cuántas veces modifica algún dato y otras mediciones que desconocemos. Podríamos suponer que esto no implica un perjuicio para docentes y estudiantes pero son herramientas que se han impuesto en ausencia de una deliberación colectiva; se han comenzado a utilizar de hecho. Esto tal vez sea un indicador de los tiempos por venir en las instituciones educativas. La contradicción es evidente: vivimos en sociedades que deben perfeccionar sus prácticas democráticas y, sin embargo, ante la urgencia se imponen -por la misma dinámica del capitalismo- herramientas que sirven para mucho más que sus fines explícitos. Las nuevas tecnologías no sólo “han llegado para quedarse” sino que también su implementación ha saltado los procesos democráticos necesarios para tener algún tipo de control popular sobre lo que queremos o no que se conozca de nuestra actividad educativa.

Otra cara de la irrupción y expansión de las tecnologías de la información a las instituciones educativas pasó por la discusión en torno al acceso a los dispositivos. Se problematiza si se puede exigir actividades y entregas obligatorias a estudiantes que no tienen conexión a internet y al mismo tiempo se reclama a los gobiernos que garanticen el acceso y el derecho a la educación. Es decir, tiene lugar una gran discusión en torno a la desigualdad. Un profesor señala que

esta problemática es previa a la pandemia y que se actualiza por las condiciones materiales de la vida que atraviesan lxs estudiantes:

De esto se puede generar un error de análisis que es pensar que todo esto, al final, genera un montón de desigualdades. Y puede ser que las agudice pero enseñar en una escuela pública presencialmente implica también un montón de desigualdades. Hay chicos que no comen bien, que tienen que estar laburando todo el día, y no pueden hacer tareas, y llegan re-cansados al colegio. Pasaba con un estudiante hace dos años, salía de la fábrica, llegaba tarde al colegio y estaba todo cansado y no podía hacer nada...

(Andrés, 2020)

En las palabras de este profesor se deja ver algo que Fisher (2016) analiza en su texto y es la cuestión de una realidad que se impone como la única posible y que, en el horizonte de los sujetos, no encuentra alternativas.

Allí el desafío es cómo uno trabaja con las desigualdades, cómo generar un espacio que sea útil, que tenga sentido y sea significativo para todas y todos los estudiantes y saber que esas desigualdades van a seguir existiendo haga lo que uno haga...

(Andrés, 2020)

A algo más de dos años del comienzo de la pandemia, se acentúa el uso de ciertas tecnologías en detrimento de viejas prácticas analógicas de la escuela pre pandémica. Se evidencia que un nuevo orden ha llegado “para quedarse” en las prácticas de las instituciones educativas.

En este sentido nos podemos preguntar si una propuesta pedagógica “significativa” puede irrumpir de algún modo en las condiciones de existencia de esx estudiante explotadx que ya no tiene energías para desenvolverse en una clase. También deberíamos preguntarnos si las nuevas condiciones son motivo de discusión política

en las aulas, si permite arriesgar y arriesgarnos a nuevos escenarios posibles.

Algunos apuntes de la incerteza

Se puede pensar que el contexto del ASPO permitió pensar propuestas alternativas para la enseñanza. Esta nueva situación nos ha encontrado teniendo que plantear otras estrategias que permitan propiciar aprendizajes en otros, cuando las modalidades habituales del encuentro se encuentran negadas -fundamentalmente en el primer año de pandemia-, o fuertemente constreñidas.

En este contexto, se habilitan otras formas de escritura a través de los canales que permiten el trabajo desde el whatsapp, las aulas virtuales, el meet, un google drive compartido, la creación de sitios de youtube. Dentro de las nuevas habilitaciones, se presentan, como planteamos antes, diferentes formas de escritura, o de vínculos con la escritura que hasta hace poco parecían extintos dentro de las prácticas de enseñanza en el Sistema Educativo, en actividades que exigen claridad en las ideas, sistematicidad, construir argumentos, etc., acciones que habitualmente se resuelven desde la oralidad.

Sin embargo, ante la dificultad o imposibilidad de un intercambio más fértil, cara a cara, sin dilación en las preguntas y respuestas, o cámaras que se prenden y apagan, a través de chats en prácticas que no se detienen a reflexionar respecto a las (nuevas) subjetividades que se construyen en los espacios educativos, también se cierran o se obstaculizan algunas posibilidades.

Entonces, podemos retomar la inquietud respecto a los vínculos entre teoría y práctica y las mediaciones que se construyen para que estos vínculos se produzcan. Esa explicitación de las formas en que la docencia lleva adelante la tarea de la: ¿No será el movimiento necesario para reubicar su acción no como mero técnico, transmisor de saberes refrendados en otros sitios y por otros, sino como intelectual y productor de conocimientos?

Allí tal vez, encontremos sentido a la acción que podemos emprender en un futuro donde las tecnologías siguen siendo herramientas y no recursos mágicos que garantizan y resuelven las interacciones de modo eficiente. Antes y después hay decisiones de

lxs docentes, decisiones sobre las subjetividades en juego -la de lxs otrxs y la propia-, decisiones sobre los sentidos del hacer filosofía y las estrategias propicias para el encuentro, entre otras.

Por lo general la enseñanza se desarrolla en un campo escolar condicionado, fuertemente reglado y controlado. La práctica pedagógica llevada adelante durante la ASPO no es la excepción. Si bien tienen lugar acciones didácticas creativas, siempre se hacen dentro de un marco impuesto de restricciones. Aunque las prácticas educativas de la pandemia prometen transformaciones en el orden del pensamiento y del filosofar, paradójicamente se sostienen en contextos cada vez más radicalizados de control social y precarización laboral.

La actualidad de la pandemia se tematiza en las aulas, empero no se avanza suficientemente en el pensamiento situado sobre el modo de ser estudiante y docente en este contexto, reflexión habilitante de una praxis transformadora de lo escolar. Por eso si volvemos a la pregunta de Badiou (2020) acerca de la novedad del 2020, podemos afirmar que en las aulas virtuales tuvieron lugar algunas formas diferentes de encontrarse y hacer filosofía, alternativas para interactuar en espacios y tiempos restrictivos, pero estas inquietudes, que devuelven algunos viejos requisitos para hacer filosofía con otrxs -la escucha, la reflexión, la escritura, la continua pregunta-, no alcanzan para que emerja la verdad como fidelidad con el acontecimiento y para que sea posible tensionar las estructuras de repetición -y disciplinamiento- que continuamente se renuevan y sostienen la escuela.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 65-97.
- Butler, J. (2014). *A quién pertenece Kafka*. Polinodia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estanque.

- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação UFSM*, 40(1), 27-36.
- Colombani, M. C. (2008). *Foucault y lo político*. Prometeo.
- Cortazar, J. (1963). *Rayuela*. Sudamericana.
- Farran, R., Singer, D. y Vignale, S. P. (2020). Usos de Foucault en pandemia: lecturas sobre nuestra experiencia histórica de la peste. *Revista Bordes*, (18), 51-62.
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista*. Caja Negra.
- Foucault, M. (1994). *Qué es la Ilustración*. Actual N°28.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Kohan, W. (2019). Sobre las preguntas y cómo nos relacionamos con ellas y con la infancia al practicar filosofía en D. Sumiacher, *Prácticas filosóficas comparadas*. Noveduc.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. FCE.
- Piglia, R. (1980). *Respiración artificial*. Pomaire.
- Zarate, C. (2020). La distopía de la realidad. Relatos pandémicos de jóvenes, en La Tinta
- <https://latinta.com.ar/2020/06/distopia-realidad-relatos-pandemicos-jovenes/>