

Silvina Coronel Salomón

La enseñanza de la Filosofía en el contexto de pandemia. Paradojas de Visibilidad/Invisibilidad- Inclusión/Exclusión en la educación virtual del Nivel Superior

RESUMEN

En el contexto de la pandemia por COVID-19, se presenta una experiencia de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual se utilizó para analizar y reflexionar sobre los dilemas éticos y los planteamientos filosóficos, con apoyo en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Palabras Claves: : Pandemia. Aprendizaje. Enseñanza. Filosofía. Dilema. Moral. Ético. TIC. Bachillerato.

Abstract: In the context of the COVID-19 pandemic, we present an experience of teaching philosophy in high school through Problem-Based Learning (PBL), which was used to analyze and reflect on ethical dilemmas and philosophical approaches, with the support of new Information and Communication Technologies (ICT).

Keywords: Pandemic, learning. Teaching. Philosophy. Dilemma. Moral. Ethical. ICT. High School.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como propósito principal, reparar en ciertos aspectos del contexto educativo contemporáneo. Dado que observamos una tendencia a reducir los espacios de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, la cual se enfrenta a políticas educativas que se erigen desde una mirada fragmentada del sujeto (que enseña y aprende), de sus derechos y la participación de estos en los debates educativos, políticos y ciudadanos. Al mismo tiempo, advertimos que en las prácticas educativas actuales nos vemos interpelados a diario por situaciones diversas, que requieren mayormente de una intervención crítica y reflexiva acorde al contexto en el que se desenvuelven (ejemplo: contexto pandemia Covid-19). Por lo cual, el aporte epistemológico de la disciplina filosófica en el ámbito de la formación docente actual, como modo de

Autor/ Author

Silvia Coronel Salomón, ISFD N° 22

ORCID ID: 0000-0001-8532-0086,

scoronelsalomon@gmail.com

Recibido: 23/07/21

Aprobado: 01/09/21

Publicado: 08/07/22

propiciar procesos de interpelación crítica de la realidad en la que se sustentan; se torna fundamental. Incluso creemos que tal apertura a los diversos modos de expresión y la consideración del sentido cabal que estos espacios de interpelación crítica posibilitan; convierten la tarea docente en un encuentro cara a cara, que pone en juego la dimensión ética al configurar sujetos de derechos abiertos al debate.

En este sentido consideramos que, prevalece el re-significar el aporte que la disciplina filosófica ha tenido y tiene en la formación docente contemporánea, para la producción de un pensamiento crítico situado. Entendiendo que la tarea docente requiere en sí misma de un posicionamiento identitario enraizado en suelo propio; que a su vez posibilite modos de reconocimiento de la alteridad sintiente, así como la contemplación de los múltiples matices que supone toda práctica pedagógica actualizada. De este modo, nos interesa recuperar el rol del otro, en tanto sujeto pedagógico que percibe su cuerpo como espacio de habitabilidad, a la vez que se encuentra inmerso en la contingencia de la vida institucional; es decir que el cuerpo del otro nos interpela en su carácter integral-relacional, así como ciertos aspectos del mismo que pregnan el sentido de humanizar las prácticas educativas. De ahí que en el camino del proceso investigativo que este trabajo se propone, nos moviliza el poder vislumbrar aquellos indicios de violencia simbólica, psicológica y física que emergen en las aulas del contexto presente; dado que se convierten en acciones prioritarias a atender, en vistas de humanizar las prácticas educativas actuales.

A su vez, nos inquieta el poder visibilizar los modos de afectación de los actores institucionales en el marco de la pandemia Covid-19, mediante la experimentación de sensaciones y emociones; frente a las medidas sanitarias adoptadas a lo largo del ciclo lectivo 2020 en los distintos entornos educativos del país. Los cuales implicaron un abordaje riguroso del cuidado de sí a nivel social y personal, la disposición del espacio-tiempo, que transgredió el ámbito laboral para afectar el personal; así como el impacto que tuvo y todavía tiene el stress ocasionado por las diferentes realidades con las cuales cada actor del sistema educativo argentino se enfrentó a los distintos escenarios y contingencias en el marco del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Desde este marco, vislumbramos que el panorama planteado dista de ser sencillo y es por ello que reparamos en la necesidad de pensar nuevamente en las políticas de cuidado ya implementadas, que afectaron y aún afectan a los distintos actores institucionales; a fin de no omitir el impacto desigual que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las trayectorias escolares y en el acompañamiento plausible de los y las docentes para con sus respectivos estudiantes. Por este motivo, consideramos primordial pensar, elaborar e incorporar estrategias pedagógicas actualizadas, que propicien (tanto en los formatos presenciales como no presenciales) una mayor fluidez de los abordajes didácticos, así como promover y sostener diálogos u acuerdos que tiendan a mejorar la realidad de la vida escolar y de quienes transitan las instituciones educativas frente a este contexto.

2. Hacia una ontología relacional mediada por el encuentro cara-cara

De esta manera, cuando pensamos abordar las distintas problemáticas dadas en la educación argentina pretendiendo dar respuesta a cada uno de los interrogantes en este contexto, parece a simple vista imposible. Sin embargo, creemos que un recorte problematizador plausible supone detenerse en los criterios y las implicancias de las nuevas políticas educativas implementadas en el Nivel Terciario desde el año 2017 en la Pcia. de Bs As. Las mismas remiten principalmente a los cambios nodales producidos en el Diseño Curricular para el Nivel Superior¹ de la Pcia. de Bs As que viabilizan por un lado cursadas semi-presenciales y virtuales. Y, por otro lado, se puede apreciar el recorte puntual del área disciplinar de la Filosofía en cada una de las carreras de formación docente que los distintos institutos de formación terciaria ofrecen.

De esta manera, cuando Skliar señala “[...] todo es posible con el cambio en educación: la insistencia de una única espacialidad y una única temporalidad, pero con otros nombres; la re-conversión de los lugares en no lugares para los otros; la infinita trasposición del otro en temporalidades y espacialidades egocéntricas; la aparente magia de una palabra que se instala por enésima vez aunque no (nos) diga nada; la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente; y la producción de una diversidad que apenas se atiende que apenas se entiende, apenas se siente” (Skilaar, 2002, 144). Nos permite preguntarnos acerca de la ontología relacional que subyace desde estas propuestas curriculares anteriormente señaladas, ya que se puede observar en estos nuevos diseños para la Formación Docente de la Pcia de Bs As; la implementación de una política educativa que no contempla al educador como un transformador de la cultura, tal como señala Bourdieu (2003, s/n). E incluso que dicha política, no tenga como prioridad el realizar una lectura crítica de la realidad acorde al contexto en el que se desempeña, en el sentido que afirma Freire (1999, s/n).

Sin embargo, notamos que el nuevo diseño curricular para el nivel terciario atiende en su recorte un particular interés, el de enfocarse en el uso tecnológico en el marco de un desarrollo de la formación docente; donde el formador de formadores se desempeña como tutor, facilitador, mediador o acompañante. Es decir que se re-configura el sentido del docente formador teniendo ahora que navegar en la sobreabundancia de espacios virtuales para diseñar, compartir y evaluar cuestiones que van desde la dimensión pedagógica, didáctica, política y filosófica entre muchas otras.

Entonces, aquí nos cuestionamos sobre si es posible formar docentes en procesos de enseñanza y aprendizaje diversos brindados únicamente desde la virtualidad. Así como nos preguntamos: cuál sería la relevancia que se le otorga a las vivencias, experiencias, intercambios, análisis y reflexiones conjuntas que enriquecen todo proceso educativo. A nuestro entender, tales consideraciones atentan sobre la importancia del encuentro cara a cara, ese proceso de enseñanza-aprendizaje en el que hacemos especial hincapié y defendemos; ya que la carencia del mismo creemos, vuelve vulnerable la premisa de tornar visible esas otras alteridades que habitan otras corporeidades. “Porque aquello que percibo y aquello que pienso de mí mismo, de

mi cuerpo y de mi experiencia es un correlato transicional en constante cambio. Del mismo modo, que el otro/a como alteridad se percibe y me percibe desde un proceso de subjetivación que integra mundo interior y exterior, conformando una biografía propia que nos interpela al interactuar” (Crononel, 2019, 106).

En este sentido, es que creemos que los nuevos diseños parecieran definir el rol de los formadores de formadores más bien como guías o tutores de individuos aislados en sus propios procesos formativos, al tiempo que reduce la dinámica pedagógica a una cuestión técnica y suprime la condición legítima de una educación que sea social, contextualizada y crítica. Por esto mismo, consideramos que se diluye el propósito del encuentro educativo, la proximidad y el intercambio relacional de y con los cuerpos otros, en el que la afectación torna habitable los espacios educativos en un sentido heterogéneo y diverso. Ya que “[...] la mística inmanente a una interioridad en tránsito se concretiza sólo a partir del reconocimiento, analogía del encuentro que refrenda la otredad en la mirada. Instante en que el flujo perceptivo se detiene avalando la presencia del otro ser como distinto” (Gallastegui, 2016, 109).

En esta línea, C. Colombani propone tratar la problemática de la reciprocidad en el ejercicio del rol docente, partiendo de pensar al otro como alteridad que me define en mi propia subjetividad; porque “[...] acoger al Otro es otorgarle un espacio afectivo y un lugar de reconocimiento genuino” (2016, 298); es decir que ello implica otorgarle cierta visibilización frente al modo en que las instituciones enmudecen y se inscriben en los cuerpos de quienes las transitan. De esta manera “el otro me afecta y es afectado por mí” (298) por lo que “[...] pensar en el estatuto de los afectos y de la pasión dentro del ámbito académico nos conduce a plantearnos la resistencia ante lo emocional” (298); señalara la autora.

Por otra parte, también observamos que en estos nuevos planes aparece la categoría de competencia o capacidad en sustitución del concepto de conocimiento. Y si bien no desconocemos que la adquisición de ciertas competencias dentro de la formación docente es necesaria, las mismas deben contemplarse dentro de un contexto de conocimientos históricos, políticos, filosóficos que lo enmarquen socio-culturalmente en un territorio puntual. En lugar de ser planteadas en los términos que el mercado laboral en general propone; es decir en un sentido individualista y que podría definir globalmente a cualquier profesión actual.

Por lo que en este contexto, pensamos si ello, forma parte de la estrategia de individualización en el marco de un proceso donde el docente queda en un sitio de aislamiento, perdiendo su status como sujeto de derecho, con una historia particular a la vez que colectiva y formando parte de un grupo social que lucha por visibilizar las demandas sociales. Así como también notamos que el docente en formación, es permeado lentamente por un lenguaje propio del ámbito empresarial y mercantil donde sobreabundan los conceptos como calidad, competencias, indicadores, excelencia, estándares, evaluación por resultados, pruebas estandarizadas; que se irán poniendo en marcha mediante la especificidad de ciertos *contenidos disciplinares* y las correspondientes *prácticas eficaces*.

De ahí que, consideramos necesario el abordar prácticas y estrategias educativas desde una recuperación del cuerpo como modo de presencia y vivencia identitaria con el mundo en que se inscribe; dado que la inclusión de la sensibilidad dentro

del marco racional institucional se vuelve cada vez más difuso en la actualidad. En palabras de Gallastegui: “[...] el cuerpo habla y desde el marco conflictivo del lenguaje expone la criticidad en la imagen, en los guiños y tensiones que tienden a deconstruir-reconstruir lo dado de por sí como verdad” (2016, 109). Por lo tanto, nuestra pretensión epistemológica aquí apunta a visibilizar el impacto que pudiera tener la ausencia-presencia del pensamiento reflexivo-crítico dentro del trayecto formativo del futuro docente en vistas de las nuevas políticas educativas implementadas. Entendiendo así que “[...] una enseñanza des-afectivizada, des-corporeizada implica un desapego emocional que se inscribe en el temor que el apego afectivo genera, como posibilidad de generar fronteras que necesariamente deben ponerse entre maestros y alumnos” (Colombani, 2016, 303).

Al mismo tiempo, consideramos viable el poner en evidencia cualquier cercenamiento en el que la enseñanza filosófica pudiera estar siendo afectada a fin de propender a una superación de estas instancias. En principio al estimular el pensamiento crítico en los propios actores institucionales y luego al fomentar y guiar su propia tarea transformativa desde el fundamento teórico que el nuevo paradigma le presenta. A fin de cuentas, no es la primera vez (ni será la última) que la disciplina filosófica se ve envuelta en confrontaciones epistémicas que debaten su permanencia en un campo cada vez más fragmentado del que emerge una mirada suspicaz que pretende acorralarla hasta subsumirla a su ámbito teórico; logrando así la supremacía. Sin embargo, estamos convencidos del carácter resiliente de la filosofía y su enseñanza, como también sabemos que “[...] la crisis aparece como alternativa-resistencia que genera el topos (territorio) de nuevas construcciones de las identidades y nuevos mecanismos vinculantes entre los sujetos” (Colombani, 2016, 304).

3. La huella en la educación post-pandemia

Ahora bien, hasta aquí, la interpelación crítica formulada a la implementación de la herramienta de la virtualidad en la formación docente como parte de los nuevos diseños curriculares en la Pcia. De Bs As, pareciera evidenciarse como una mirada anacrónica en el contexto que presentó la pandemia de Covid-19. Ya que la virtualidad se tornó esencial ante la emergencia de un virus de alcance mundial que paralizó no sólo la economía, sino la vida en sociedad en todo el planeta. A su vez, esto conllevó al uso exclusivo y desmesurado de internet en docentes, padres, trabajadores, niños y estudiantes de todos los niveles educativos, para lograr realizar parte de una cursada lectiva que ya estaba desarrollándose (en muchos casos); o completar una jornada de trabajo que en este marco se transformó en home-office de un modo in-imaginado hasta el momento.

Hechos concretos que posibilitaron, a cada uno de los implicados, el conmensurar las controversias y los beneficios en relación al uso de la virtualidad en la educación dentro del territorio local, provincial y nacional. Es decir que, por un lado, viabilizó la continuidad del ciclo lectivo en ese formato, pero, por otro lado; evidenció la carencia estructural de gran parte de la ciudadanía ante la dinámica que presenta la educación virtual. En la cual, un gran porcentaje de docentes y estudiantes se vieron impelidos

a solicitar datos y/o conectividad, así como dispositivos móviles actualizados para lograr el acceso al sistema de educación pública en Argentina. A su vez, es necesario destacar la saturación o sobrecarga laboral del docente, trasladado ahora a sus hogares. Quienes en este contexto se vieron inducidos a responder en todo momento ante cada demanda institucional o nueva normativa implementada. Así como también subrayar, la enorme responsabilidad que conllevó generar propuestas pedagógico-didácticas en distintos formatos viables ante la premura de poder incluir a todos/as. Y ello sin mencionar que, al mismo tiempo, cada uno de estos actores del sistema educativo, tuvieron que atender la demanda de sus propios hogares y familias; colapsando por momentos entre sus múltiples funciones.

En otras palabras, creemos viable considerar que la enseñanza en la modalidad virtual en el contexto de pandemia (y más allá de éste), ha de ser vista como una herramienta para llevar adelante las prácticas pedagógicas actuales y la comunicación en el marco virtual. Empero no desconocemos que la hibridez que presenta la virtualidad no puede reemplazar el vínculo pedagógico creado en las aulas, el encuentro cara-cara y el sentir de cada alteridad. Singularidades que están cargadas de sentido e involucran al cuerpo como parte de la existencia, porque como señala David Le Breton (2007, 12), “[...] el cuerpo es la condición humana del mundo, el lugar donde el incesante flujo de las cosas se detiene en significados precisos o en ambientes, se metamorfosea en imágenes, en sonidos, en olores, en texturas, en colores, en paisajes, etc.”. Y es por esto mismo, que la construcción de sentidos no puede ser homologada por la virtualidad en la tarea de enseñanza-aprendizaje actual; ya que inhibe ciertos aspectos del vínculo humano sólo presentes en el encuentro cara-cara. Es decir, que la enseñanza de todas las disciplinas, pero puntualmente la enseñanza de la filosofía en la virtualidad, no puede suplir el plano de lo sensible al momento de generar nuevos escenarios. Sino más bien sólo puede seguir siendo un buen recurso, una buena herramienta que posibilite otros andamiajes y alternativas, pero de ningún modo constituirse (la educación virtual) en el escenario principal. Por lo que desde este cavilar proponemos seguir indagando.

Nota

1. Reforma del DC en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2011 (Res. CFE No. 286/16).

Referencias

Bourdieu P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Colombani M. C (2016), Artículo: Los Lazos de reciprocidad en el aula, en *Espectros de la Filosofía*, Buenos Aires: Biblos. Págs. 297-307,

Coronel Salomón S. (2019). *Interpelaciones corpóreas de una cronología errante-Mapas de una corpografía sensible*. España: EAE.

Freire P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI

Gagliano R (2006), *Los Lenguajes del cuidado y los cuidados del Lenguaje*, Buenos Aires: Anales de la Educación. Págs. 91-94.

Gallastegui A. (2016). Artículo: Filosofía: pensar lo 'otro' desde la perspectiva puntual de la experiencia, en *Espectros de La Filosofía*. Buenos Aires: Biblos. Pág. 105-118.

Gallastegui A. (2016). *Filosofía en los bordes-Una perspectiva de género*. España: EAE, España.

Le Breton D. (2007). *El sabor del Mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Lobosco M. (1999). Violencia simbólica en la escuela (ficha) Exposición para curso- taller en el VII Congreso Provincial y III Congreso Nacional de Políticas Educativas. La Pampa.

Skliar C. (2002). Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Cap. V: Ay! ¿Por qué nos reformaremos tanto? (pág.145 a 154), Primera edición- Edit. Miño y Dávila .

Skliar C. (2002). La Educación del Otro, Cap. 6: Argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo.

Páginas web

<https://www.inventariorevista.com/post/acerca-del-sentido-politico-de-la-formacion-docente>

Núñez, P.; Guvin, Di. (2021) Volver o no volver: la educación argentina en pandemia. En *Nueva Sociedad*. Febrero. Accesible en: <https://nuso.org/articulo/escuela-argentina-presencialidad-educacion/>