ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA ENTRE REALIDADES Y VIRTUALIDADES: LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN ESCENARIOS DE LA POST-REALIDAD

Gustavo Ruggiero[29]

Resumo: Este artigo examina os desafios filosóficos, pedagógicos e didáticos enfrentados pelo ensino da filosofia diante da irrupção da inteligência artificial e da consolidação da "pós-realidade". A partir da virtualização forçada pela pandemia de Covid-19, analisa-se a transição de uma sala de aula analógica homogênea para ambientes mediados por tecnologias de dados, algoritmos e plataformas. O texto problematiza o impacto da digitalização e convida a refletir sobre o significado existencial de "colocar o corpo" (marcar presença) no espaço escolar. Questiona-se se a aula virtual empobrece a experiência ou se desestruturar a presencialidade precariza o vínculo afetivo e pedagógico, reduzindo-o a uma conectividade mercantil que fragmenta o comum. Da mesma forma, avaliam-se os mal-estares docentes – como as câmeras desligadas e o receio do uso de IA em provas – diante de uma juventude habituada a uma socialização *gamificada*. Inscrito no campo disciplinar da didática da filosofia da América Latina, o artigo propõe sustentar o deslocamento radical já iniciado por esta tradição: passar da transmissão inerte de dados históricos para uma verdadeira educação filosófica coletiva e pública. Finalmente, conclui-se que a filosofia deve constituir-se na escola como um espaço de resistência e suspensão temporal: sua tarefa urgente é disputar o sentido do porvir, promover a soberania do pensamento com ou sem a intervenção das IAs e interpelar as novas gerações na busca da "vida verdadeira".

[29] Profesor Universitario en Filosofía y Doctor en Educación. Investigador-docente y profesor adjunto en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Coordinador del Área de Filosofía en el Instituto del Desarrollo Humano de la misma universidad. Coordinador Académico de la Diplomatura Universitaria en Filosofía e Infancias y Director de la Maestría en Interculturalidad y Comunicación de la citada institución. Publicó los libros *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*; *Paulo Freire: la pedagogía rebelde*; *Encontrar la infancia: una experiencia de problematización y escritura filosófica*. En colaboración grupal publicó el libro *Tramas de la filosofía: ocho recursos en busca de profesores* y con Alejandro Cerletti *Enseñar filosofía en los límites*. Cuenta con numerosos artículos sobre la enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación publicados en revistas y libros de Brasil, Chile, Uruguay, Colombia y Argentina. Integra el proyecto de investigación radicado en la CNPq dirigido por la Dra. Patricia del Nero Velasco titulado *Sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão a partir dos debates e das produções do campo*. Correo electrónico: gruggiero@campus.ungs.edu.ar. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6732-8551.

Palavras-chave: ensino da filosofia, realidade, virtualidade, IA, pós-realidade.

Resumen: Este artículo examina los desafíos filosóficos, pedagógicos y didácticos que afronta la enseñanza de la filosofía ante la irrupción de la inteligencia artificial y la consolidación de la "post-realidad". A partir de la virtualización forzada por la pandemia de Covid-19, se analiza el tránsito desde un aula analógica homogénea hacia entornos mediados por tecnologías de datos, algoritmos y plataformas. El texto problematiza el impacto de la digitalización e invita a reflexionar sobre el significado existencial de "poner el cuerpo" en el espacio escolar. Se cuestiona si *la clase virtual* empobrece la experiencia o si desarmar la presencialidad precariza el vínculo afectivo y pedagógico, reduciéndolo a una conectividad mercantil que resquebraja lo común. Asimismo, se evalúan los malestares docentes –como el apagado de cámaras y el temor al uso de IA en exámenes– frente a una juventud habituada a una socialización *gamificada*. Inscripto en el campo disciplinar de la didáctica de la filosofía de América Latina, el artículo propone sostener el desplazamiento radical ya iniciado por esta tradición: pasar de la transmisión inerte de datos históricos a una verdadera educación filosófica colectiva y pública. Finalmente, se concluye que la filosofía debe constituirse en la escuela como un espacio de resistencia y suspensión temporal: su tarea urgente es disputar el sentido del porvenir, promover la soberanía del pensamiento con o sin intervención de las IAs e interpelar a las nuevas generaciones en la búsqueda de la "verdadera vida".
Palabras claves: enseñanza de la filosofía, realidad, virtualidad, IA, post-realidad.

Porque ese cielo azul que todos vemos ni es cielo ni es azul.
¡Lástima grande que no sea verdad tanta belleza!
Lupercio de Argensola

¿Hacia dónde vamos? La disputa por el sentido en la era de la post-realidad

Un grupo de expertos se reúnen en Suiza convocados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (de la ONU) en la Cumbre Global de Inteligencia Artificial al Servicio del Bien. Intercambian allí, entre otras informaciones, conocimientos que son empleados en áreas de salud y atención emocional de pacientes. Una aplicación (app) de inteligencia artificial (IA)

traduce en simultáneo una conferencia a cualquier idioma imitando nuestra voz. Paul McCartney edita con IA un "último tema" junto a su viejo amigo Lennon, muerto hace 43 años. La pintura Theatre d'Opera Spatial hecha por la IA Midjourney gana un concurso de arte. La app de nombre Picasso puede generar imágenes de IA a demanda, a partir de una descripción de texto. El escritor español Jorge Carrión escribe la novela Membrana, "a cuatro manos" con la IA, en donde se narra el amor y el contacto que desea sentir lo tecnológico. Hay chatbots de compañía y chatbots terapéuticos. En abril de 2023 la UNESCO publica una Guía de inicio rápido para utilizar Chat GPT de Inteligencia Artificial en la educación superior donde indica cómo utilizar correctamente la IA en la formación, investigación y gestión universitaria. Todo esto, ocurrió entre diciembre de 2022 y julio de 2023 y son solo un pequeñísimo puñado de ejemplos apuntados desde la sorpresiva irrupción de la IA en nuestras vidas cotidianas. De allí al presente de este 2026, otros sucesos similares ocurren de manera cotidiana, imperceptible, incesante y vertiginosa. Las operaciones más simples de la vida se ven redirigidas hacia máquinas, plataformas y dispositivos que guían el peritaje de lo real. Vivimos bajo el signo de una superabundancia de información que antes que darnos certezas, satura, dispersa y desvanece el sentido de las palabras. Para explicar y entender a las sociedades actuales, la filosofía contemporánea transita conceptualmente desde la post-modernidad y la post-verdad hacia el territorio inédito y perturbador de la *post-realidad*.

En el libro Tecnofeudalismo, Cedric Durand (2022) se propone describir el nuevo mundo configurado por el Consenso de Silicon Valley. El patrón de acumulación capitalista parece regresionar política y económicamente a formas feudales y desmentir, con la hipótesis feudal, la idea de progreso. La gleba que sujeta a los nuevos siervos (nosotrxs), no es la tierra sino los datos. Nuestras vidas se perfilizan, se vuelven datos y pasan a integrar y contribuir con el desarrollo de algoritmos sobre los que no tenemos ninguna soberanía y no dejan margen sino para lo imposible: vivir fuera de línea. Se anticipa, como denuncia o como profecía, el peligro de extinsión de unas cuantas profesiones. Se multiplican las prácticas de desinformación. Entre el terror y la fascinación, nos vamos preguntando por el futuro sin tomar nota que ya llegó. Y hace rato, como cantaba el Indio Solari a mediados de los años ´80: *Todo un palo, ya lo ves*.

Las IAs tienen poder de resucitación, pueden pegar lo vivo con lo muerto, lo humano con lo no humano (Smud, 2023). El algoritmo busca las diferentes formas de organización de lo vivo, no solo datos. Busca cuerpos, conciencias, fluidos de carne, huesos y neuronas. ¿Una

nueva forma de colonización? El algoritmo, "logra cada vez con mayor precisión saber dónde nos movemos, qué deseamos comprar, qué nos pueden ofrecer según nuestra clase socio-económica, pero, sobre todo, nos sugieren y hasta nos exigen lo que nos falta." (Smud, 2023). Aquí es donde opera con fuerza la privatización de la experiencia. Las pantallas e internet no son meras autopistas neutrales de información; son dispositivos de una economía digital que tiende a individualizar el consumo y a resquebrajar la noción de lo común. El capitalismo actual no solo extrae datos, sino que coloniza el deseo y reduce la existencia a una conectividad permanente. Pero estar conectados no es estar vinculados. La conectividad es un flujo técnico, mercantil y algorítmico, mientras que el vínculo es esencialmente afectivo, pedagógico y político. Es en esa delgada línea donde se juega la encrucijada actual de la educación.

El filósofo Mark Fisher (2022) se desvela con una cita de Donna Haraway (1984) de *Manifiesto Cyborg*: "las máquinas están inquietantemente vivas mientras nosotros estamos aterradoramente inertes", y entonces escribe *Constructos flatline*, para decir con cierta desesperación que ya no es tan sencillo distinguir lo animado de lo inanimado; la intervención impersonal de la técnica opera una nueva destitución del sujeto, ¿será la definitiva?; ¿de aquí en más la evolución será inorgánica? Realidad y verdad parecen hoy indistinguibles como nunca antes y nuestras subjetividades, perfilizadas por algoritmos, bien podrán ser poco más que interfaces con algún cuerpo.

La expansión planetaria de la enfermedad Covid-19 y las medidas de aislamiento adoptadas a nivel global para intentar controlarla no hicieron más que acelerar algo que ya venía de antes pero que no estábamos enfocando: la constante y progresiva virtualización de nuestras existencias. Con la pandemia, la educación en su conjunto se vio interpelada de manera particular en su forma clásica de socialización y transmisión de conocimientos. Esto implicó una serie de modificaciones de urgencia en el funcionamiento de las instituciones educativas de los todos los niveles, que no fueron acompañadas con una reflexión que contemplase, en toda su extensión y profundidad, lo que está ocurriendo. No parece valer la nostalgia o la melancolía para encarar el problema filosófico, pedagógico y didáctico que tenemos frente a nosotrxs. Antes bien, el viejo ejercicio de la pregunta se impone radicalmente: ¿Qué efectos tiene la virtualidad (datos, algoritmos y plataformas) en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía? ¿Nos condiciona o nos potencia? Hacemos propia la actualización que Alejandro Cerletti (2021) plantea de algunas preguntas clásicas de la filosofía: ¿Qué es la realidad?;

¿Quiénes o qué somos?; ¿Cómo podemos vivir juntos en una realidad que deviene en gran medida virtual?; ¿Qué escuela queremos para el mundo que viene?

La didáctica de la filosofía frente al salto tecnológico

Los avances tecnológicos siempre causaron perplejidad, fascinación o terror a lo largo de la historia de la humanidad. Pero una diferencia sustantiva debe marcarse frente a los actuales avances tecnológicos. Los artefactos tecnológicos tienen política, dice Langdon Winner y tomamos el axioma como propio. Es decir, perfilan nuestra subjetividad y eso no depende del buen o mal uso de cada novedad tecnológica. Lo que ocurre con la tecnología de datos, algoritmos y plataformas (DAP) no es lo mismo que ocurrió con la escritura y la imprenta, aún cuando estas cambiaron las formas de la percepción de la realidad. Aquí la diferencia es de escala y de naturaleza porque es la primera vez que la tecnología opera en el mismo registro –como si fuera un espejo–, del lenguaje, el pensamiento y la imagen humanas.

Enseñar y aprender filosofía ya no será lo que más o menos sabíamos que podía ser. Inscribir las preguntas del cierre del apartado anterior en las aulas, exige revisar nuestra propia historia como campo disciplinar. Inevitablemente debemos preguntarnos nuevamente por el lugar para la filosofía en las escuelas. Es tal vez una oportunidad que no hemos tenido hasta el presente. Históricamente la asignatura ha tenido una escasa carga horaria. Así demuestra un derrotero de más de 160 años desde la figura fundacional de Amadeo Jacques en 1863 hasta las descentralizaciones curriculares de la Ley 26.206. Sin embargo, la cuestión más radical no se agota en la malla curricular o el dato de cuántas horas nominales figuran en un plan de estudios, sino en constatar si lo filosófico está presente o ausente en las prácticas educativas concretas. En el año 2002, el profesor Guillermo Obiols publicaba el libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* y en ese libro lograba sistematizar y sintetizar los avances de investigación de por lo menos dos décadas dedicadas a la enseñanza de la filosofía. A su trabajo empeñoso y fructífero siguieron los aportes de muchxs colegas que contribuyeron a la construcción teórica de un campo disciplinar hoy reconocible. Luego, con el impulso fundamental de Alejandro Cerletti, desde el año 2005, en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad de Buenos Aires, conformamos equipos de investigación que durante los últimos veinte años produjeron reflexiones conceptuales y metodológicas que

fortalecieron la didáctica de la filosofía en nuestro país, contribuyendo efectivamente con las prácticas de enseñanza, principalmente en la escuela secundaria, aunque no solo en ese nivel educativo.

Del *modelo general formal* de Obiols (2002) a la *didáctica aleatoria* de Cerletti (2015), podemos encontrar una nutrida sistematización de cuestiones vinculadas a los aprendizajes filosóficos, la evaluación, los contenidos curriculares, los recursos didácticos y la propia relación con la filosofía de quienes la enseñan. Sin embargo, pese a la riqueza y variedad de esas y otras producciones teóricas, nos encontramos hoy experimentando una cierta suspensión de nuestros propios saberes, puesto que ninguna de las investigaciones precedentes podía suponer los impactos materiales y simbólicos del salto tecnológico al que asistimos en el presente.

Aquel valioso conjunto de saberes y de prácticas fueron pensados bajo el supuesto de un aula analógica y homogénea –una espacialidad pre-pandémica– que hoy se encuentra completamente estallada. Sucedió entonces algo inédito: por efecto de decisiones políticas de prevención sanitaria continuaron las prácticas educativas en todos los niveles pero sin la presencialidad de los cuerpos en un espacio común, es decir, en un aula con paredes, ventanas, pizarrones y tizas. De allí en más se impuso como una evidencia masiva la posibilidad de la *clase virtual*. De momento llamaremos *clase virtual* a aquellas clases genéricamente asociadas por nuestro sentido común con el uso y la mediación de dispositivos digitales. Sería preciso distinguirlas de las *clases a distancia*, en virtud de que ésta es una modalidad muy anterior al distanciamiento, la urgencia y el descontrol ocasionado por la pandemia. Las clases a distancia constituyen una modalidad específica con lógicas y técnicas que merecen observarse en su especificidad, puesto que no se trata simplemente de una asincronía que precariza la transmisión, tal como suele ocurrir actualmente. Lo que hoy se denomina como *clase asincrónica* suele reducirse a cuestionarios, guías de lectura o foros de discusión que no logran, por lo general, ser tales. Lejos de constituir un desarrollo pedagógico planificado, este fenómeno expresa los efectos pedagógicos residuales del aislamiento sanitario que vivimos en pandemia y encubre una profunda burocratización de la enseñanza. Durante la virtualización forzada, los entornos virtuales y las plataformas comerciales se transformaron a menudo en meros depósitos de archivos o repositorios inertes de archivos pdf. Paralelamente, la labor de

lxs docentes se vio arrastrada hacia la gestión administrativa, el control estandarizado de tareas y el llenado de planillas.

De estos asuntos se ha conversado muy poco aún en los ámbitos escolares y en las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias. Porque el problema no radica exclusivamente en el manejo de "la técnica" por parte de lxs docentes, sino que esa técnica se presuponga neutra. Vale decir, que la plataforma Moodle o Classroom sean los dispositivos universalmente aceptados por contar con ventajas técnicas y operativas, nos introduce de lleno en redes comerciales con matrices didácticas estandarizadas que precarizan la posibilidad de una construcción colectiva del saber. Si el docente deviene un mero administrador de plataformas y el entorno virtual clausura el pensar conjunto, podemos sospechar con todo derecho que asistiremos al ocaso de la didáctica.

¿Qué significa poner el cuerpo?

Mal o bien, las escuelas siguieron funcionando en pandemia gracias a la clase virtual y contribuyeron a que la cosa no fuera más catastrófica aún. Pero la pandemia no hizo otra cosa que poner en evidencia algo que ya estaba presente: nuestras sociedades ya estaban hiper digitalizadas. Una de las primeras preguntas que nos hicimos durante el inicio de la pandemia fue cómo dar clases si nos encontrábamos obligatoriamente distanciadxs. Esta pregunta se ligaba directamente con otra: *cómo producir un acercamiento subjetivo en nuestras prácticas educativas en condiciones de aislamiento social obligatorio.* Los discursos y las normativas que circularon por entonces ponían énfasis en el sostenimiento de los "vínculos". Tal vez el peso de las palabras *aislamiento social* —aún no examinadas del todo— nos instaló con urgencia la pregunta por el acortamiento de las distancias provocadas por el aislamiento.

Una de las funciones propias de la escuela consiste en acercar diversos universos simbólicos (la ciencia, el arte, la política, los afectos) a quienes llegan a ella. Así, se comprende que el primer movimiento masivo de lxs docentes cuando se interrumpió la presencialidad fue la "corrida" hacia plataformas digitales que permitieran sostener la "continuidad pedagógica". Los dispositivos Zoom y Meet coparon casi la totalidad de las nuevas escenas "áulicas": hogares-aulas gracias a estos dos dispositivos de comunicación digital. También Classroom y Moodle operaron como banco acopiador y distribuidor de clases "a distancia". Y fue tal vez

Whatsapp, curiosamente, la aplicación más democrática en cuanto al acceso a la información escolar: grupos de familias, de alumnxs de todas las edades, con o sin sus docentes, grupos institucionales por donde se difundió todo tipo de información vinculada al día a día escolar, subgrupos incluso dentro una clase para poder sostener el murmullo y el comentario paralelo, etc. A este conjunto de dispositivos hay que agregar la multiplicación de *influencers*, *youtubers* y *streamers* de toda índole cuya producción de información satura hoy los espacios comunes.

Con la pandemia —que fue virus y enfermedad, pero también significante y nuevas prácticas de sociabilidad— tomamos nota de que lo virtual llegó para quedarse. No parece haber vuelta atrás. Es por eso que se nos presentan preguntas de lo más interesantes para la reflexión filosófico-pedagógica: ¿una clase virtual, es presencial? Los bordes entre la realidad presencial y la realidad virtual se borran o son difíciles de distinguir: ¿la presencialidad es la realidad de los sentidos?; ¿qué nos garantiza que lo real es real? Si el mundo parece desaparecer, cuando simplemente perdemos u olvidamos el celular, entonces la distinción entre mundo construido por los algoritmos y mundo "real", ya no es un ejercicio tan intuitivo.

No sabríamos decir con exactitud si las prácticas docentes lograron en pandemia responder a la demanda de continuidad pedagógica en términos de sostenimiento de "los vínculos", como se pedía a los cuatro vientos. Lo más razonable sería pensar que las respuestas y los resultados fueron heterogéneos. Nos consta que se gestaron algunas intervenciones acertadas en términos institucionales: el Programa Puentes, del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa ATR de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, por ejemplo. Pero en ambos casos, la eficacia que refieren lxs actores comprendidos en ellos, remite justamente a las formas presenciales —en el sentido de la proximidad material de los cuerpos— y no a las virtuales.

La distancia de la escuela *real*, significó en los dos años de pandemia otros modos de habitar esa institución. Pero esa experiencia no hizo sino acelerar, como venimos destacando, algo que venía de antes. La virtualización de nuestras existencias no comenzó con la pandemia. Antes de la llegada del Chat GPT en diciembre de 2022 y de la presentación de Metaverso por Mark Zuckerberg, las tecnologías de la comunicación, la realidad virtual y los videojuegos, se constituyeron en *lugares* virtuales donde *habitar* el universo de lo digital. A partir de la última pandemia Covid-19, nos tuvimos que habituar a ser partícipes de un espacio que antes no resultaba tan evidente en nuestras vidas o por lo menos no estaba presente de una manera tan

masiva y decisiva. Las videollamadas hechas a nuestros seres queridos, el teletrabajo o incluso las modalidades virtuales o híbridas en el ámbito de la educación, es decir, las clases de manera sincrónica y asincrónicas, nos abrieron paso a una nueva forma de habitar el mundo.

Pero, ¿qué es la virtualidad? Digamos provisoriamente lo más intuitivo: es ese espacio-tiempo que habitamos en *otra realidad*. Durante la pandemia, las clases virtuales comenzaron siendo una suspensión temporal de lo percibido y conocido. Pero ahora, en este tiempo post-pandemia, nuestra relación con *lo virtual* ya no es una excepción. El advenimiento de la virtualidad como posibilidad educativa interpela de manera crítica la continuidad sin cambio de los sistemas educativos. En este contexto y teniendo en cuenta el avance de la tecnología de datos, algoritmos y plataformas, ¿por qué deberíamos seguir habitando la escuela solo de manera presencial? ¿Se aprende menos filosofía de manera virtual? ¿Se aprende mejor de manera presencial? ¿Es necesario *poner el cuerpo* para un aprendizaje filosófico?

¿Qué significa, exactamente, *poner el cuerpo*? El cuerpo en el aula no es un simple envase biológico que ocupa un banco, ni una mera localización física. Poner el cuerpo en la escuela es una experiencia afectiva, estética y política; es exponerse a la mirada del otrx, habitar la vulnerabilidad y el murmullo, y dejarse atravesar por la presencia material de una alteridad que no se puede silenciar con un botón de mute. Frente a la complejidad de las experiencias callejeras y escolares cotidianas —el hombre sin techo que duerme en la vereda, el desprecio social o la solidaridad imprevista—, cualquier entorno virtual resulta irremediablemente pobre en experiencia. La información en la pantalla puede ser oportuna, precisa y conveniente, pero carece de la densidad existencial del cuerpo expuesto. ¿Se potencia entonces con la presencia de los cuerpos nuestra relación con el saber? ¿Se pueden enseñar las mismas cosas virtualmente? Por supuesto que las respuestas a estas preguntas deben contemplar los distintos niveles y modalidades educativas, pero creemos que mirarlas de conjunto pueden darnos indicios para entender un poco en qué mundo estamos viviendo. ¿La realidad virtual, en una clase, implica una ausencia? ¿Se transforma en otra cosa la enseñanza de la filosofía si se realiza virtualmente? ¿Es más rica o más pobre en experiencia de aprendizaje filosófico la realidad virtual? ¿Falta solo el cuerpo en la realidad virtual o es solo un cambio de localización en un vínculo filosófico-pedagógico?

Malestares y discursos críticos en la escena escolar

Los viejos siempre se inquietan ante los jóvenes; temen por ellos o les temen a ellos. Y por "viejos" entendemos a quienes ya tenemos un rodaje en este mundo, pues como advertía Hannah Arendt, todo el que asume la responsabilidad de educar ya es viejo para el que recién llega. Las nuevas tecnologías digitales han provocado algunos terrores o sospechas hacia la virtualización de las prácticas educativas y hay algunos discursos que circulan tanto en escuelas como en universidades y van tomando forma de sentido común. La primera forma que toma el discurso crítico hacia las nuevas tecnologías, entre quienes suelen rechazar las plataformas virtuales como dispositivos de enseñanza y aprendizaje, es la que teme la falsificación, el facilismo o la degradación cultural de lxs alumnxs. Hay preocupación y temor a que las Inteligencias Artificiales permitan hacer un *copy and paste* y resolver así cada examen que solicitemos a nuestrxs estudiantes. Las nuevas tecnologías permitirán una escalada en la evasión de las tradicionales responsabilidades pedagógicas, ahora recargada por la perfección de la herramienta. Lo curioso es que todxs sabemos hace tiempo que esta práctica no es una novedad; mucho antes de las IAs —e incluso antes de internet— alumnxs de casi todos los niveles educativos copiaban y pegaban trabajos prácticos, monografías o parciales domiciliarios. Es decir, la delegación del pensamiento propio ya fue advertida por el Kant del *sapere aude*. ¿Cuál sería, entonces, el verdadero problema? ¿Qué es lo que cambió?

Al problema del control de los aprendizajes debe agregarse una segunda preocupación, aún compleja de elaborar. Se escuchó con frecuencia durante la pandemia —y eso persiste cada vez que tiene lugar una clase virtual sincrónica— que lxs alumnxs no encienden sus cámaras durante las clases. Parecería ser en este caso que la imposibilidad de observar los rostros pixelados y la representación de los cuerpos en las pantallas, también pixelados —puesto que no son los cuerpos lo que vemos allí—, expresa un malestar evidente.

¿De qué se trata ese malestar? Para quien se ocupa de enseñar, la posibilidad de visibilizar los rostros puede hacer la diferencia para constatar si alguien comprende o no comprende eso que se enseñó. Incluso si eso que se comprende le resulta agradable o no a quien lo aprende. Un rostro puede expresar una crítica, aún silenciosamente. Esa imposible sustracción absoluta de los cuerpos en una clase presencial, configura sin dudas escenas de entrelazamientos subjetivos que la clase virtual no puede reponer. Incluso la vergüenza de mostrarse y mostrar la propia condición socioeconómica se tramita de distinto modo en el aula

presencial. Del modelo de la clase presencial a la virtual hay un cambio radical en la forma de tramitar las desigualdades materiales que los cuerpos portan en el aula.

Hemos resumido en estas dos cuestiones la situación de lo escolar bajo condiciones de virtualización, porque creemos que en ellas se expresa lo incierto y lo inmanejable del nuevo escenario educativo. Sabemos que con ellas no se agotan las cuestiones que desafían hoy las prácticas educativas pero como se trata de discursos que se reiteran a diario, van configurando la nueva realidad educativa de maestrxs y profesorxs. Aunque lo cierto es que la virtualidad no es algo desconocido para esxs niñxs y jóvenes cuya socialización se da entre medios virtuales. ¿Para quién es nueva, entonces, la nueva tecnología? ¿Qué puede ofrecer la escuela a las nuevas generaciones si solo se mantiene nostálgica y sujeta a prejuicios respecto del uso de nuevas tecnologías? ¿Cómo saber —y no sólo constatar— qué saberes adquieren nuestros estudiantes, aún cuando utilicen la IA para la realización de sus trabajos prácticos?

En este sentido, aún cuando la virtualización sea el nuevo imperativo pedagógico, el problema no puede ser solo la virtualidad. La vida de lxs niñxs y lxs jóvenes ya conocen lo que eso significa y sus deseos de saber están atravesados inevitablemente por la mediación de pantallas, porque experimentan, a diferencia de otras generaciones, una socialización *gamificada*. Pasan muchas horas jugando en línea, revisando o publicando en Instagram, mirando y editando videos en Tik Tok o YouTube. Treinta años de investigación sobre la didáctica de la filosofía parecen entrar en nuevos territorios; la alegoría de la caverna ahora puede exponerse —y comprenderse— en 20 segundos y "jugando". La realidad del aula se *gamifica* porque la realidad virtual así lo va imponiendo. La lógica de recompensas, estímulo inmediato y consumo fragmentado que presenta la realidad digital, en este caso como un videojuego, ha comenzado a replicarse en el plano de la realidad material. La realidad virtual va colonizando la realidad material. Cambian los hábitos. Hay aspectos de la realidad material que quedan en suspenso, como por exemplo, la experiencia del tiempo. El tiempo de la realidad digital en el universo de internet es la inmediatez absoluta. Focalizar la atención en cuatro horas de clases, en cuestiones que no llaman *a priori* su atención, parece volverse más tedioso que antes para lxs jóvenes. En un mundo donde todo es inmediato, la escuela parece detenerse en una temporalidad que se mantiene siempre igual. La vida, antes de internet, parecía compartir tiempos similares a los de la escuela. Ahora, esos tiempos, están cada vez más disociados.

Este desacuerdo de tiempos nos obliga a repensar las lógicas de los saberes escolares: ¿la escuela debe ser un tiempo liberado (*skholé*), un tiempo de suspensión, o un tiempo inevitablemente subordinado a las lógicas de rendimiento externas a ella? ¿Representa solo una promesa difusa de futuro o puede constituir también un presente alternativo? La filosofía en la escuela no precisa sólo de más horas curriculares, sino de un *tiempo* real para el pensamiento. Lo que no sabemos es si esa experiencia filosófica puede acomodarse a la aceleración del cronómetro escolar.

Habíamos construido nuestra didáctica filosófica para la escuela pre-pandemia. No sabemos hoy con certeza si esos saberes conservarán su poder. ¿Qué escuela tenemos hoy? ¿Es radicalmente distinta a la escuela anterior a la pandemia? ¿Ha modificado su forma en algún aspecto? ¿En qué variaron las prácticas educativas escolares? ¿Se incorporó masivamente algún adelanto tecnológico? ¿Qué modificaciones se están produciendo en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en las escuelas? ¿Cuáles son las razones que vuelven imprescindible la presencialidad? ¿Hay alguna innovación destacable? ¿Hay alguna otra posición posible entre la tecnofilia y la tecnofobia?

Las respuestas a estas preguntas son múltiples pero nuestra hipótesis es que materialmente nada ha cambiado radicalmente aún en las escuelas y sin embargo algo, en un plano simbólico, ya no está en su lugar. Algo se mueve de sus lugares conocidos: ¿tendrá que ver con los sentidos y finalidades de la escuela o simplemente se trata de cómo incorporar lo más rápido posible a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía la tecnología de datos, algoritmos y plataformas? ¿Se necesita absolutamente de la presencialidad para gestar una subjetividad reflexiva? ¿Qué es una clase real? ¿Se desarma la posición docente ante la presencia de los soportes digitales? ¿Lxs profesores de filosofía deben ser también tecnólogos? Naturalizar la presencia de las pantallas no equivale a naturalizar ni su función pedagógica ni los síntomas, padecimientos o dificultades que se van configurando en la escena escolar. Si casi todas las operaciones de la vida cotidiana para las que se necesitaba la presencia física de otro ser humano, como pagar impuestos, sacar un turno o pedir un reintegro a la obra social, comprar un pasaje de transporte, enviar un examen, comprar alimentos, ropa o electrodomésticos o mantener una consulta médica, se redirigen cada vez más hacia máquinas que guían el peritaje de lo real (Sadin, 2020), ¿estamos también en transición hacia una educación autogestionada o co-dirigida por alguna forma algorítmica?

La repetición a demanda de audios, videos o textos, tantas veces como al usuario se le antoje, produce una novedad en el plano de la experiencia. Aquello que en otro tiempo se volvía irrepetible, fugaz, efímero y dependiente de la memoria, ahora queda almacenado en paquetes de datos a los que se puede acceder infinitas veces. Una clase puede ser vista, escuchada o leída muchas veces, si ha quedado registrada en algún aula virtual o en algún sitio de internet. Podemos revivir la clase todas las veces que queramos en cualquier momento. Puede argumentarse, claro, que no es una absoluta novedad: discos, cassettes y vhs nos permitieron escuchar, ver y emocionarnos cuantas veces quisiéramos con canciones e imágenes. Resuena rápidamente la reflexión de Benjamin (2017) sobre la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica pero ahora con otra duda, ¿se trata del fin de la experiencia o de su amplificación? Tal vez eso es lo que tengamos que averiguar con el advenimiento de la clase virtual de filosofía: ¿qué pasa con la experiencia?; ¿hay experiencia de pensamiento en una clase virtual?; ¿por qué no la habría?

Una defensa irrestricta e innegociable de la clase presencial, entendiendo por ella una clase en la que los cuerpos están próximos, que pueden verse sin duplicar la representación, tocarse, olerse y percibirse, podría quizás sostenerse en su carácter *poiético*, es decir, creativo, singular e imposible de serializar o reproducir miméticamente. Definida por la negativa, tendría que darnos indicios de que no es una simulación. Debería contemplar, en sentido estricto, su carácter de experiencia irrepresentable. Pero, ¿son realmente así las clases presenciales? ¿Una clase virtual es una clase real ficcionalizada? Y una clase real, ¿no es siempre, en alguna medida, una ficción, una puesta en escena? ¿Qué hay de necesariedad en una clase presencial?

Filósofos como Maurizio Ferraris (2012) y Markus Gabriel (2015), proponen reponer la legitimidad filosófica de la realidad sin contraponerse a la explicación constructivista pero buscando superar la perspectiva posmoderna. Para Gabriel “los pensamientos sobre realidades existen con el mismo derecho que los hechos sobre los que reflexionamos” (2015, 18). Él construye una filosofía realista de la ficcionalidad con la que intenta resolver un problema propio de nuestro tiempo: cómo distinguir realidad de ficción. Sin seguir a pie juntillas esta perspectiva filosófica, el enfoque se vuelve significativo para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Agregamos nuestras propias preguntas: ¿Con qué criterios distinguimos la realidad de la virtualidad? ¿Lo virtual no es también real en el vínculo con los demás? ¿La expresión realidad virtual debe ser considerada un oxímoron? ¿Qué es lo

irremplazable en una clase presencial? ¿Con qué noción de realidad se sostienen las clases presenciales? ¿Lo real de una realidad es finalmente la materialidad de nuestros cuerpos? ¿Todo el sentido de la escuela se juega en la presencia de los cuerpos? ¿Somos lo que el algoritmo dice de nosotros cuando repone nuestra historia en sus dispositivos? Cuando el algoritmo nos perfiliza, ¿nos constituye subjetivamente? ¿Es la IA una herramienta más entre otras o se constituye en una alteridad?

Ante este panorama, es imperioso profundizar un desplazamiento radical ya iniciado con el giro didáctico-filosófico iniciado por Guillermo Obiols y transicionar de una enseñanza de la filosofía entendida como la transmisión de un panteón inerte de autores o el dictado de un temario, hacia la puesta en marcha de una verdadera educación filosófica. Esto implica revisar de raíz los modos de la formación del profesorado y preguntarnos con qué gestos y qué saberes didácticos pretendemos dirigir o promover experiencias filosóficas en ese territorio regulado socio-políticamente que llamamos escuelas o universidades. La mixtura actual de *aulas reales* y *aulas virtuales* aún no diluye el espacio público de lo educativo. Mientras tanto, hasta no saber con certeza que la vida en común se haya transformado en otra cosa, aún podemos insistir, como nos enseñó Cerletti, en que:

> Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir 'datos'filosóficos (esto es, información extraída de la historia) como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.
> La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que puede hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran sólo algunos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad (2008, p. 82).

Una problematización en curso

No podemos presentar conclusiones. Las preguntas que aquí fueron expuestas y sistematizadas son fruto del trabajo colectivo de un equipo de investigación que busca con apremio justificar la clase de filosofía como un espacio privilegiado para interrogar la realidad (virtual/presencial) de la cual docentes y estudiantes somos, en gran medida, un efecto directo.[30]

[30] Filo del cordón (Docencia e investigación colectiva en el límite). Este artículo recuperó preguntas formuladas durante el trayecto inicial del proyecto de investigación radicado en el Instituto del Desarrollo Humano de la

Como se podrá apreciar, se trata de una problematización filosófica y en tanto tal, adquieren mayor relevancia las preguntas. No obstante, el progreso de la reflexión requiere de algún andamiaje. Así, encontramos una serie de ejes que nos permiten proseguir con este trabajo investigativo. Se trata de esbozos que requieren de mayores precisiones conceptuales pero sobre todo de ámbitos públicos conformados por la comunidad filosófica interesada en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía donde puedan ser puestos en diálogo. ¿Cómo vivir juntxs?; ¿cómo producir un mundo común? En este escenario, la filosofía en las escuelas no puede ser pensada meramente como una materia o un contenido curricular más a ser "dictado" o gestionado en una plataforma. Debe constituir una fuerza de resistencia, un espacio de sospecha activa frente a la inercia automatizada del presente y una herramienta para sostener una soberanía reflexiva. Nos preguntamos si será posible una apropiación rebelde de las tecnologías de datos, algoritmos y plataformas.

Una realidad virtual no es exactamente una realidad paralela: Pero hay procedimientos comunicacionales capaces de crear realidades paralelas; principalmente con objetivos de creación de poder político. Tales procedimientos son difíciles de desmontar con procedimientos argumentativos lógicos. Nuestro fantasma hoy toma la forma de una impotencia: estamos a merced de fuerzas incontrolables que, además de condicionar y manipular nuestras vidas, pueden llevar a la humanidad toda a un colapso. Ese fantasma, a su vez, como todo fantasma, se diluye en sombras difusas: ¿corporaciones digitales? ¿complicidades de gobiernos que van a la saga de esas corporaciones? ¿círculos rojos? Se suele repetir como un latiguillo que es más fácil imaginar el fin del mundo que el del capitalismo, confirmando así haber visto el fantasma y como si por solo verlo toda nuestra imaginación política, filosófica y pedagógica, se desvaneciera sin remedio.

Cuando en nuestras conversaciones sobre educación emerge la preocupación por los avances tecnológicos, es posible que casi todas ellas terminen con la sentencia sobre su buen o mal uso. Se nos dice que el desarrollo científico-tecnológico es irrefrenable y nos queda, en todo caso, ajustar protocolos; que la UNESCO vendrá a nuestro rescate. Escuelas y universidades han avanzado luego de la pandemia hacia el uso de "herramientas" digitales ofreciendo cursos de capacitación docente como si se tratara de instrumental neutro cuyos

Universidad Nacional de General Sarmiento, titulado *La "virtualización" como escenario pedagógico: Subjetivaciones y cuerpos subjetivados en las experiencias de aprender y enseñar filosofía (2022-2025).* El proyecto fue dirigido por Alejandro Cerletti y co-dirigido por quien suscribe.

beneficios se traducen sólo en mejoras didácticas. Es más difícil, no lo negamos, abordar las transformaciones en las subjetividades a las que nos arrastra el consenso del Silicon Valley (Durand, 2021) con la tecnología de datos y algoritmos. Pero en eso consiste, justamente, a nuestro juicio, hacer filosofía: advertir sobre qué supuestos se sostienen las prácticas y los discursos, y decidir si vamos a incorporar la IA como una alteridad legítima o como algo propio que nos aliena. Frente a la superabundancia de información que satura el sentido de las palabras, nos conviene intentar que todo signo con que pretendamos mostrar el mundo a quienes llegan a las aulas se anude, como decía Rodolfo Kusch, verdaderamente a sus vidas.

Más arriba sostuvimos que nuestras vidas se vuelven datos que contribuyen a los algoritmos sobre los que no tenemos ningún control y que a su vez perfilizan nuestras vidas. Una vida "fuera de línea" parece imposible. ¿Dónde radica, entonces, la verdadera vida? Esta es la única pregunta de quien hace filosofía, dice Alain Badiou (2017). Y especialmente es una pregunta de quienes hacemos filosofía, cuando nos dirigimos a lxs jóvenes, cuando como en este caso, les destinamos nuestro trabajo educativo. Otra vez la tarea, como la de Sócrates, es corromper a lxs jóvenes. Contra el fantasma de la impotencia, contra la inercia de un mundo algoritmizado, nos queda "luchar por conquistar la verdadera vida contra todos los prejuicios, las ideas preconcebidas, la obediencia ciega, las costumbres injustificadas, la competencia ilimitada." (Badiou, 2017: 8). Frente a un sistema que nos empuja a la resignación, la filosofía emerge como la urgencia de abrir horizontes, de recuperar la soberanía del pensamiento y de disputar el sentido del porvenir. Es la tarea de la transmisión y el relevo de un mundo en común.

Referencias bibliográficas

BADIOU, A. *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Buenos Aires: Interzona, 2017.

BENJAMIN, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2017, [1936].

CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.

CERLETTI, A. "Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía". En *Educação* (Universidade Federal de Santa María), Volumen 40, (número 1), 2015, pp. 27-36.

CERLETTI, A. “La realidad entre lo virtual y lo real”, en D´Odorico, G. (comp.) *El sueño de lo real*. Buenos Aires: Teseo, 2023.

DURAND, C. *Tecnofeudalismo: Crítica de la economía digital*. Adrogué: La Cebra, 2021.

FERRARIS, M. *Manifiesto del nuevo realismo.* Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2012.

FISHER, M. *Constructos flatline. Materialismo gótico y teoría-ficción cibernética*. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

GABRIEL, M. *¿Por qué el mundo no existe?* Barcelona: Pasado y Presente, 2015.

HARAWAY, D. *Manifiesto Cyborg*. Madrid: Kaótica libros, 2020 [1984].

KUSCH, R. “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, en *Obras completas. Tomo I.* Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

OBIOLS, G. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. México: FCE, 2002.

SADIN, E. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

SMUD, M. *Mandamientos digitales*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2023.

WINNER, L. *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología.* Barcelona: Gedisa, 2008 [1986].