

Variantes de la didáctica de la filosofía: cuerpo y fenomenología *

Elsa Patricia Siu Lanzas **
Germán Vargas Guillén ***

Resumen

Este capítulo parte de un interrogante fundamental: ¿qué significa *enseñar* filosofía? Detrás de esta pregunta, sin embargo, descansa una distinción clave de la investigación fenomenológica que, dicho sea de paso, orientará el sentido general del capítulo. Según los autores, los métodos de la investigación en filosofía son distintos de los métodos propios de la didáctica o enseñanza de la filosofía. En ese orden de ideas, y para dar cuenta de esta diferencia, los autores plantean un análisis en el que se buscan tematizar las variaciones de la enseñanza de la filosofía y, con esto, mostrar de qué manera ciertos rasgos de la forma en la que hoy en día se enseña filosofía no son más que una reproducción acrítica de contenidos, teorías y tradiciones.

* Los primeros avances de este trabajo fueron socializados en la lección inaugural de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) el 3 de febrero de 2017. Ahora se publica como resultado de investigación del proyecto “Ética fenomenológica y formación” Código: DED-469-18, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

** Profesora titular de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: elsa.siulanzas@ucr.ac.cr

*** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gevargas@pedagogica.edu.co

Abstract

This chapter starts from a fundamental question: what does it mean to teach philosophy? Behind this question, however, lies a distinction within phenomenological research that, by the way, will guide the general sense of the chapter. According to the authors, the “research methods” in philosophy are different from the didactics methods or teaching philosophy. In that sense, and to account for this difference, the authors propose an analysis in which they seek to thematise the “variations” in the teaching of philosophy and, with this, show how some features of today’s philosophy teaching are nothing more than an uncritical reproduction of contents, theories, and traditions.

El término *variantes* (o *variaciones*) se puede tomar en diversos sentidos. Uno de ellos es el fenomenológico. Desde esta perspectiva las *variantes* o *variaciones* o *variables* son consideradas como el segundo momento del método más canónico de este enfoque filosófico (Herrera 2001). El paso que le antecede es el de la *tematización*; el que le sucede es el de la *descripción de esencias*. En muchos lugares Husserl habla expresamente del “método de las variables” (1980, 375-385). Este último es el sentido en que se toma en esta investigación.

Si se hacen *variantes* es en razón de que se ha definido o delimitado un *tema*. Para Husserl un *tema* es aquello a lo que se vuelve la atención (Husserl 1935). Lo que se pretende tematizar en esta investigación es la enseñanza de la filosofía. En rigor, al tematizar no se sostiene una tesis, aunque se pueda llegar a ella. En el transfondo de esta investigación está la presunción de que los métodos de investigación en filosofía son distintos de los métodos en la didáctica o en la enseñanza de la filosofía.

El hecho evidente es que en muchos casos la enseñanza de la filosofía resulta ser *escolástica*,¹ aunque se esté presentando un tema no escolástico. Un ejemplo lo ilustra: se puede enseñar fenomenología exponiendo qué dijo, por ejemplo Husserl, sobre un tema, qué objeciones se han dado al punto de vista del autor y qué respuestas se pueden dar a las objeciones según el propio Husserl o las “autoridades” de la “escuela”.²

¹ Lo que se entiende por escolástica en este texto es: seguir las enseñanzas de la “escuela”.

² En rigor, desde la clásica investigación de Spiegelberg (1966) se ha acuñado la expresión “movimiento fenomenológico”.

La *escolástica*, acriticamente asumida, al lado de la enseñanza de la filosofía, a menudo se toma el campo de la investigación filosófica. En los niveles de pregrado e incluso de doctorado los graduandos desarrollan —*mutatis mutandis*— monografías. También la evaluación de estos “productos” se hace según el *canon escolástico*: ¿es completa la revisión que se hace del autor-fuente?, ¿conoce y expone el autor de la monografía o tesis las objeciones?, ¿aporta el investigador una respuesta adecuada, satisfactoria o completa desde el *canon*? Así, la investigación filosófica, en muchos casos, se reduce a “investigación documental”.

La idea que se considera en esta investigación es que la *escolástica* enseña contenidos (teorías, frases, sentencias, etc.), pero no enseña filosofía, mucho menos a filosofar; la enseñanza escolástica no es exclusiva de la filosofía. La *escolástica* por igual cunde en otros campos de la enseñanza (en ciencias sociales, en ciencias naturales, en religión, etc.), y ni qué decir en los procesos de adoctrinamiento, sea religioso, ideológico, político o publicitario.

¿Qué es, entonces, *enseñar* filosofía? La acepción más “simple” o “elemental” o “básica” es la de *mostrar* o *exponer*. Tres características, al menos, tiene la enseñanza de un enfoque filosófico: 1. Toda filosofía tiene un conjunto de problemas sobre los cuales versa; 2. Todo enfoque filosófico tiene un método con el cual obtiene sus resultados; 3. Todo enfoque filosófico tiene un cuerpo de doctrina que responde a 1 y se elabora mediante 2. La enseñanza escolástica y dogmática se restringe o se limita a la exposición de 3.

Diferencia y complementariedad entre los “métodos filosóficos” y los “métodos didácticos en la enseñanza de la filosofía”

Una cosa es *investigar* y otra *enseñar* filosofía. La confusión de estos dos campos acontece en el seno mismo de la tradición filosófica. *Enseñar* en cierto modo exige presentar los objetos y métodos de los enfoques filosóficos que se atienden, así como el *status questionis* que se presenta en el campo respectivo. *Investigar*, en cambio, radica en intentar responder a algunos de los problemas que se reflejan en el *status questionis* e incluso incorporar nuevos asuntos que exigen tratamiento dentro de ese conjunto; también investigar es, una y otra vez, volver sobre el método que enlaza problemas con tesis, evaluar su validez.

Los *métodos en la investigación filosófica* se pueden no solo enunciar, también describir y, sobre todo, emplear o aplicar, siguiendo el *canon* respectivo en cada caso. Solo a manera de ilustración, cabe mencionar la siguiente lista

(solo con relación a la filosofía del siglo XX, con notable influjo sobre nosotros): fenomenología, hermenéutica, genealogía, arqueología, dialéctica, teoría crítica, análisis lógico del lenguaje. En cada uno de los *métodos* referidos se pueden establecer variantes: fenomenología estática, fenomenología genética, eidética trascendental, fenomenología empírica, hermenéutica textual, hermenéutica histórica, hermenéutica del símbolo, hermenéutica de la acción, etc.³

Otra cosa son los “métodos” para la didáctica de la filosofía. Aquí la lista, por los intereses de esta investigación, conviene desglosarla así:

- a. Mayéutica. Según la visión más canónica de lo que trata es de llevar al interlocutor a que “dé a luz el conocimiento”, la verdad. Extremando su simplificación: un interrogador —normalmente más adulto, más experimentado y sabio que su interlocutor— lleva al interrogado a que dé un paso de un estado de ignorancia a un estado de conocimiento. En este modelo, el interrogador sabe el punto de llegada desde el punto de partida; o por lo menos sabe qué asunto se investiga desde el comienzo.⁴
- b. Dialéctica. Es un modelo derivado o emparentado con el anterior. Su relación estriba en la preponderancia que tiene en este proceso el *preguntar*. Solo que en este caso los interlocutores intercambian los papeles de interrogador e interrogado. En su estructura tiene una condición de igualdad que no ofrece la mayéutica (mucho más directiva y jerárquica). Aquí, la presunción de igualdad se expresa en el hecho de que los dialogantes tienen un saber que pueden compartir e ignorar; por esta última condición están abiertos al aprendizaje.⁵
- c. *Ordinatio*. Se trata de un modelo de “organización” de un conjunto de datos o de saberes dispersos que se quiere o requiere sistematizar.

³ A veces, se generan enlaces. Paul Ricoeur, por ejemplo, habla del injerto de la fenomenología en la hermenéutica, y viceversa, que da lugar a la fenomenología hermenéutica y a la hermenéutica fenomenológica; esta versión tiene antecedentes en la versión de Heidegger cuando se refirió a los enlaces que, en su caso, dan lugar a la hermenéutica fenomenológica de la facticidad.

⁴ Se puede ver a lo largo de los llamados *Diálogos socráticos*, pero tiene especial importancia tanto su formulación como su uso en el *Menón* (82b-85b).

⁵ Es lo que se puede documentar “en la etapa que suele llamarse de ‘madurez’ o de ‘plenitud’ de la larga obra platónica” (García 1986, 9) y a la que corresponden los diálogos el *Fedón*, el *Banquete*, el *Fedro* y la *República*.

Ejemplo extraordinario son las *Summa* de santo Tomás. Es una sistematización alrededor de un problema: lo que dicen y se puede responder, ordenadamente, a los gentiles; lo que se pregunta y se puede responder racionalmente sobre Dios (Gilson 1999).

- d. *Dispositio*. Se puede considerar un “subtema” o “subcapítulo” de la *ordinatio*. De una *questión* se establece el *pro*, el *contra* y la *conclusión*. Para esta última, toda vez que persista una duda se acude o se podrá acudir a las “autoridades”. Lo relevante y significativo en este procedimiento es la importancia que se da a la especificidad de la objeción, la pregunta o la duda; todas estas variantes entran en juego para darles una respuesta.
- e. Sentencias. Célebres por las contribuciones de Pedro Lombardo, son *afirmaciones* o *tesis* que se ponen como asunto para ser consideradas. Una vez asentado un punto de vista, se trata de argumentarlo y de documentarlo. En todo caso, para cualquiera de estas estrategias el recurso a las “autoridades” y a la “leyenda” (o la lectura más autorizada) es imperativo. Su potencia didáctica radica en que es el aprendiz, más que el maestro, el que sienta y procura sostener la sentencia (Gilson 1999).
- f. *Questio disputate*. Tiene su origen en la diferencia de interpretación que de un mismo tema, problema, pregunta o texto se hacía entre las diversas escuelas. Una “cuestión en disputa” es aquella sobre la que se tiene más de una interpretación. ¿Cómo dirimirla? Por un lado, están los argumentos; por el otro, las “leyendas” y, finalmente, las “autoridades” (papado, concilio). El certamen lo encabezan los maestros, pero igualmente participan de él lectores y estudiantes; estos últimos en calidad de audiencia (Gilson 1999).
- g. *Lectio*. ¿Qué se puede enseñar o mostrar o exponer sobre un problema, una pregunta o un texto? Ante la inexistencia de la imprenta y la escasez de ejemplares de los libros, solo unos cuantos podían tener acceso al ejemplar. No solo lo podían *leer ante los otros* (origen de la expresión alemana *Vorlesung*), sino que podía componer su propio texto (maestro, *auctoritas*) y leer, igualmente, ante los otros. En este ejercicio didáctico el maestro habla o lee y el alumno escucha y toma nota. De ahí la expresión *magister dixit* (Gilson 1999).
- h. Comentario. De nuevo, ante la falta de ejemplares impresos, es una *actividad* llevada a cabo por quienes tienen acceso a ellos. A diferencia de la *lección*, el comentario se prepara en soledad y solo para quienes

han leído, leen o leerán el texto. No se trata de “explicar” el texto sino de dar cuenta de lo que *da qué pensar*: es un *mentar con...*, esto es, un decir derivado de lo dicho, como si se complementara o corrigiera el curso del decir. De ahí la expresión “y los comentarios más autorizados”, que forman parte del acervo que se toma para la investigación (Galino 1982; Barthes 1976).

- i. Ensayo. Hubo que esperar hasta la Modernidad para ver su aparición. A diferencia del *Tratado* (*Summa*, súpula en América; florilegio en España), el ensayo es una propuesta que se aparta de las “autoridades”; su autor propone e incursiona en una vía que no se ha explorado. En rigor, no tiene que vérselas con lo que se ha expresado en la tradición. Su potencia didáctica radica en que el aprendiz, por sí mismo, intenta pensar y dar cuenta del pensar sobre un asunto o una materia en particular. Está asociado a la escritura (argumentativa), más que al habla —sea dialógica, argumentativa o expositiva— (Montaigne 2005; Cataño 1995).
- j. Seminario. Es al mismo tiempo una estrategia didáctica e investigativa; parte del presupuesto de que el conocimiento no está terminado. Vuelve sobre cuestiones o problemas con la misma importancia que sobre textos (“leyendas” de “autoridades” o “comentarios”), pero no intenta reproducirlos, sino más bien examinarlos. Es una “siembra” o esparcimiento de “semillas”, de inquietudes, de horizontes de interpretación, de críticas que pueden “germinar” en el encuentro entre los participantes, o en las elaboraciones posteriores. Todos y cada uno de los participantes está en pie de igualdad como proponente (de tesis), comentador o crítico; y la dirección (que le es inherente) solo es indicativa para mantener el hilo temático, el recurso sistemático a las fuentes, el uso de la palabra. Acaso es la didáctica-estrategia de investigación que supera en el punto de partida el “principio de autoridad” (Navarro 1990).
- k. Disertación. Como el ensayo, debido a la tradición francesa. La materia del análisis es “objetiva” (ej. *el presunto origen de la desigualdad entre los hombres*), puesta o fijada. El escritor (no se trata de una autoridad, *auctoritas*) presenta un asunto para dar a conocer al público lo que piensa acerca de él. Puede o no acudir a las autoridades, a los comentarios, a los datos históricos. Lo que interesa, al disertar, es presentar un punto de vista propio que busca hacer ver a una audiencia lo que el escritor ve.

Es el ejercicio didáctico que más pone la argumentación en un “campo agonal”: más que validez lo que se busca es la persuasión (Gómez 2005).

Los métodos didácticos apuntan a actividades argumentativas, persuasivas y que se dirigen desde su descripción a actividades de pensamiento, pero poco o nada hacen referencia a cómo se involucra en ellas el cuerpo. La pregunta que nos motiva a continuación es ¿cómo aparece el cuerpo en la didáctica de la filosofía?

Fenomenología del cuerpo y enseñanza de la filosofía

Si recordamos, la crítica nietzscheana acerca de la práctica filosófica ha recaído *Sobre los despreciadores del cuerpo*. Desde el punto de vista lógico, se trata o se puede tratar de un *existencial afirmativo*; no se dice *todos*, sino *algunos* (sea que se refiera a los filósofos o a los otros trabajadores del campo intelectual, o de la cultura). Cabe preguntar, ¿son los filósofos *despreciadores del cuerpo*? La respuesta es afirmativa si se consideran las observaciones de *Fedón* (65a-d) según las cuales el cuerpo es no solo cárcel, sino también obstáculo para que el alma llegue al conocimiento. Pero ¿implica que el filosofar y el enseñar filosofía sean una práctica de *desprecio del cuerpo*?

Se debe a la fenomenología de Husserl la distinción entre *Körper* y *Leib*. Mientras la primera expresión alude al cuerpo material o físico, la segunda indica el cuerpo espiritualizado (animado, culturizado, expresivo). El cuerpo ha sido asumido desde la presuposición incuestionada de ser una realidad física natural, un *Körper* que es un cuerpo entre cuerpos, en cambio, en el acercamiento fenomenológico se enfatiza que el *Leib* no aparece solo como una cosa entre las cosas, sino como naturaleza primordial de la cual se dispone en movimiento consciente de cinestesia y motivación. El *Leib* no se explica desde la extensión y espacialidad en el dominio matemático del cálculo, la predicción, el control o el mecanicismo; es, en cambio, una *res extensa* peculiar, de la que tengo una experiencia única e íntima de cercanía y posibilidades de ser, vivenciadas por *mí* como un *yo encarnado*. El cuerpo es “órgano de percepción” (Husserl 2008, 148), posibilidad de aprehensión de los objetos externos, pero también de percepción permanente consigo mismo; como *Leib*, “soy completamente inmediato” (Husserl 2008, 149), soy “cercanía absoluta” (Behnke 2002, 8). Es a partir del *Leib* que inicia mi experiencia humana; dicho de otro modo, es el referente ineludible para la experiencia del mundo, es “el punto cero de vivencias conscientes” (Herrera 2002, 45) a partir del cual el espacio se organiza, “todo

se dispone en torno a él [...] si se desplaza cambiará la perspectiva según la cual el mundo se me da” (Herrera 2001, 46).

El cuerpo, desde la explicación galileana y cartesiana, es regido por encuentros, choques, movimientos causales y las leyes de la física que afectan a todos los *Körper*; en cuanto *Leib*, se atiende a partir de leyes motivacionales. Se está en el mundo, pero no como un cuerpo-cosa que únicamente padece estímulos o influencias, sino como un yo-cuerpo a quien las cosas afectan de forma agradable o desagradable, a quien le invade la curiosidad o el hastío por lo que aparece. Se reacciona gestualmente, se actúa cambiando de posición, se intenta controlar los sentidos afectados, en un libre hacer ante las cosas.

El mundo es temático y está compuesto por objetos a los que el sujeto atiende de forma intencional. Por ejemplo, el *Leib* se encuentra en cercanía con los *Körper*, y aunque estos le afecten de algún modo, esta afectación más que causalidad mecánica, define una motivación, pues el *Leib* puede libremente volverse o no hacia ellos. Así también, otros *Leib* aparecen y reflejan su personalidad en sus gestos y ademanes, en su sentir y pensar, es decir, aparecen expresándose como algo más que *Körper*, como un cuerpo-espiritual, que suscita una reacción empática de atención o desatención también gestuales en aquellos otros cuerpos-espirituales con los que interactúa.

Se puede volver la mirada sobre el aula en la cual se enseña filosofía. A una convergen en él *Körper* y *Leib*. Es *Körper* el salón de clase: el piso, las sillas y su distribución, la luz, la “materialidad” de los textos, los medios de comunicación (el tablero, el televisor, el computador, internet, el acceso a redes, los cuadernos, los esferográficos, etc.). Es *Leib* el cuerpo vivo y expresivo de todos y cada uno de los participantes: el profesor, los monitores, los estudiantes (matriculados, asistentes, curiosos).

En cambio, ¿dónde y cómo clasificar el horario, el programa, la evaluación, las expectativas, el saber previo de todos y cada uno de los participantes, el mundo vivido tanto como saber implícito que como saber explícito, los intereses? ¿Como *Körper* o como *Leib*? ¿Como un enlace entre ambos? O quizá ¿unas veces actúa cada uno de estos elementos, diferenciadamente, como *Körper* y otras veces como *Leib*?

Aparentemente los procesos de enseñanza de la filosofía apuntan más a la mente, al intelecto o al espíritu presuntamente desencarnados, más que a los cuerpos que configuran la escena de aprendizaje. No resulta tan obvio que esta afirmación pueda ser generalizada, puesto que profesores y estudiantes entran

en el juego de persuadir y ser o no persuadidos. En la argumentación tiene tanta importancia la formalidad de las expresiones como los tropos. También en esta escena entran en juego las emociones, los sentimientos, la vida anímica (con juicios y prejuicios de todos los intervinientes). Solo en una hipérbole el profesor puede afirmar “a mí no me interesa lo que piensan de mí”; la actuación del docente más o menos explícitamente busca reconocimiento. El comportamiento de los estudiantes está orientado, en cierta manera, a consentir o rechazar las tesis y los argumentos de profesores y autores estudiados.

La fenomenología nos permite poner como centro temático al cuerpo. En lo que sigue se recurre a la distinción *Körper* y *Leib* para describir el índice cuerpo en tres estrategias didácticas de la filosofía: el salón de clase, la *performance* e individuación en entornos virtuales.

Estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía⁶

El salón de clase de filosofía⁷

El salón es cuerpo físico o *Körper* del ambiente de aprendizaje y su señalamiento con el genitivo “de filosofía”, en principio, se desprende de la organización burocrática de la Universidad, es decir, a diferencia de las clases de natación, esta clase podría tener asignado otro salón sin afectar en demasía su desarrollo. Con cierta frecuencia, se encuentran libros digitales o impresos de Platón, Nietzsche o Husserl y no necesariamente por ello podemos afirmar que se trata de un salón “de filosofía”. Aun cuando en él puedan encontrarse reglas, guitarras o balones, se diferencia del salón de matemáticas, artes o deporte, pues el genitivo reenvía a los *Leibkörper* de los profesores y estudiantes que realizan la acción pedagógica de filosofar en este espacio.

⁶ Este apartado ha sido elaborado por dos autores, sin embargo, la descripción fenomenológica se realiza en primera persona, desde las consideraciones de la profesora Elsa Siu acerca de las estrategias didácticas implementadas por el profesor Germán Vargas. Estas descripciones forman parte de la tesis doctoral de la autora: Siu, E. (2020). *El cuerpo como invariante en la didáctica fenomenológica de la filosofía*. Tesis para optar por el grado de doctora en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

⁷ Salón A del edificio E de la sede de la calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, del curso de Propedéutica 2016-I, profesor Germán Vargas Guillén, profesora asistente Elsa Siu, monitora Milena Malaver. La descripción de esta estrategia fue publicada en una primera versión en el volumen X del *Anuario Colombiano de Fenomenología*.

El profesor en ocasiones se dirige a la profesora asistente y le habla de filosofía como contando una historia, en una especie de monólogo en el que los estudiantes son solo espectadores. Luego rompe esta estrategia didáctica y se dispone a recitar un verso de memoria, y entonces las manos de los estudiantes escriben en sus cuadernos rápidamente. Conforme avanza la clase, el profesor se inquieta, con cierta frecuencia recorre el círculo dispuesto en la clase, se acerca a sus interlocutores, los enfrenta mirándolos a los ojos y los interpela con alguna pregunta modulada en una entonación paísa o cubana que provoca que el cuerpo atento y quieto de los estudiantes rompa en risa.

Los *Leibkörper* hacen filosofía en la confrontación argumentativa. En este salón, el filosofar acontece en intersubjetividad, se reflexiona sobre las exposiciones de otros, se refieren a otros, se rebaten las ideas de otros, se ríen del otro. Se forma para hacer filosofía en la interacción del *Leibkörper* propio con *Leibkörper* del otro, en la presentación del cuerpo de argumentos de cada cual. El sujeto puro del filósofo mantiene siempre una relación trascendental con los planteamientos de aquellos que no están en cuerpo presente: Platón, Nietzsche, Husserl, Zea. Pero el sujeto empírico recuerda que a pesar de que ninguno de ellos aparece ante el filósofo como *Leibkörper*, solo accede a ellos a través de cuerpos didácticos, por ejemplo, el libro.

Al ordenar los pupitres en una circunferencia es recurrente que, en el centro del círculo, permanezca un aglomerado de sobrantes; decimos que esos pupitres “están vacíos”, para indicar que, por lo pronto, su espacio se encuentra libre o desocupado de *Leib*. La cosa material que son no altera de igual forma la disposición de la clase, como lo hace el cuerpo de un estudiante que toma asiento en uno de los pupitres del centro y no de la periferia. El cuerpo que toma posición en el pupitre no es percibido como un *körper*, sino como *Leib*. Tanto unos y otros, quizá ambos dispositivos didácticos, pero los *Leib* no irrumpen igual que un grupo de pupitres que sobran o estorban, los *Leib* son la advertencia de un cuerpo ajeno, análogo al mío, no solo acerca del cual puedo filosofar sino con el cual puedo hacerlo. Los pupitres pueden faltar o sobrar, sin el *Leib* la clase, al menos, no podría ser de filosofía.

El hábito de escritura no es solo el juego de cinestesia entre la mano, el lápiz y el cuaderno, es también entre la escritura sedimentada en la secundaria que encuentra su resistencia en la escritura académica universitaria. Seiscientas palabras que exhiben un hábito de cómo escribir: cuerpos de textos sin tildes, sin puntos, con el exceso de comas y gerundios que se utilizan de modo incorrecto.

Esos primeros escritos son leídos en voz alta por su autor o autora, con una entonación de entusiasmo que acentúa cada una de sus ideas y su exposición gramatical y argumentativa. Conforme el cuerpo docente realiza las primeras correcciones, el antiguo hábito encuentra resistencias.

Cuando los estudiantes leen en voz alta sus seiscientas palabras, su lectura no es fiel, leen lo que creen que han escrito y no lo que se puede constatar que escribieron. Posteriormente, el profesor lee en voz alta esas mismas seiscientas palabras y ocurre lo imprevisto: el profesor lee como realmente se encuentra escrito, cambia su entonación cuando faltan tildes y de repente suena una palabra que no existe o que no tiene significado en castellano; lee sin pausas cuando no hay puntuación y muestra cómo el cuerpo se exalta y le falta el aire. De fondo, mientras el *Leibkörper* del autor de esa creación filosófica se encoje en su pupitre, los *Leibkörper* de sus compañeros estallan en carcajadas.

El salón es un *körper* que cumple la función de facilitar un ambiente de aprendizaje de filosofía, pero es posible que el proceso pedagógico se constituya en otros ambientes. Existen *körper* habituales por los que he transitado en muchas ocasiones sin mayor provocación filosófica. Uno de esos ambientes puede ser el barrio La Candelaria, con sus calles y casas coloniales, con sus monumentos republicanos y sus lugares de onces se distinguen en demasía del salón descrito, no pertenecen a ningún edificio del claustro universitario, no tienen pupitres, pizarrones, ni cumplen necesariamente su función en sintonía con la docencia, la investigación o la academia; sin embargo, pueden motivar un ambiente de aprendizaje.

El cuerpo de ideas de Nietzsche y Heráclito quedan en un trasfondo latente cuando se cambia el registro atencional hacia Rafael Pombo, y entonces “mirringa mirronga” es tema de reflexión. Pero lo es también la ventana por la cual saltó el libertador Simón Bolívar y el observatorio de Bogotá. En el Chorro de Quevedo se hace una parada para consumir chicha y en susurros los estudiantes preguntan ¿cómo llegamos a acostumbrarnos a tomar cerveza? mientras se comprende por qué se fundó en ese sitio la ciudad de Bogotá, luego en una *performance* se escucha el discurso de Jorge Eliécer Gaitán. Una parada en La Puerta Falsa basta para que el tamal, que es de consumo habitual, ahora sea motivo de discusión para los estudiantes: ¿el sabor del tamal lo tenemos en pasividad?

Performance: vestigios de una tribu⁸

En el curso de Metafísica (II-2014) se dio el paso del *Körper* textual a la intervención artística o sensible del *Leibkörper* de los estudiantes. El *Körper* de lectura, de la escritura de seiscientas palabras y la visita al Museo del Oro fueron las actividades de preparación filosófica para la *performance*, la colaboración estética estuvo a cargo de una artista plástica⁹ y un músico.¹⁰ El desarrollo de la acción fue grabado en video y contó con un registro fotográfico por parte de los asistentes.

Los *Körper* de textos clásicos de Grecia, Alemania y Francia estuvieron presentes en este curso, pero hubo un giro temático que direccionó la atención hacia la filosofía en América Latina. El giro invitó a pensarnos, a enfrentar cuerpo de ideas que recuerda nuestro mestizaje, otro *Körper* ingresó en la escena filosófica: el *Popol Vuh*, *Yurupary*, *Los abuelos de cara blanca*, *América Latina, largo viaje hacia sí misma*, *Espejo enterrado*, *Amor América*.

Los estudiantes voluntarios acudieron a la hora dispuesta, diez de la mañana. La clase de Filosofía no se llevaría a cabo en el salón habitual sino en una de las plazas de la universidad. Profesores y estudiantes de la Licenciatura en Filosofía (en su mayoría) y de otras carreras fueron agrupándose. Los elementos didácticos fueron los dulces, las cacerolas, el espejo, la pala, el *Leibkörper* de los estudiantes, y el ambiente de aprendizaje, los árboles, el césped, la tierra.

A simple vista, los *Leibkörper* de chicas en *leggings* o *jeans*, sacos, tenis y botines, con cabellos tinturados, pintura en los labios y con sus argollas, *piercings* y aretes contemporáneos, el de los chicos, en pantaloneta, alguno con gafas y la mayoría en calcetines. La cita tenía como objetivo retrotraer lo arcano al *aquí y ahora*, para ello se apeló a la estética del cuerpo. Esos *Leibkörper* una vez con su torso desnudo fueron redecorados, en días anteriores lo habíamos leído en clase: “Antes de la peluca y la casaca” (Neruda), ahora teníamos una experiencia vital: antes de los sacos y las gafas.

⁸ La *performance Vestigios de una tribu* fue una de las actividades de la investigación Inviduación en entornos virtuales (2014) del Grupo de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Puede consultarse el video que recoge la acción en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=U02m90rixNA>

⁹ La decoración artística de los cuerpos la realizó Isabel Vargas Arbeláez.

¹⁰ El montaje de los instrumentos y la idea estuvo a cargo del músico Alejandro Montaña.

El vestido es un *Körper* que a partir de distintos colores, diseños y formas cubre no cualquier otro *Körper* sino uno que hace de este una vivencia, experiencia y expresión de su *Leib*. La intervención artística del cuerpo generó el paso de ver y/o sentir un *Körper* contemporáneo y habitual hacia ver y/o sentir un *Körper* arcano. Estos *Körper* son decoraciones que remiten a tiempos distintos, podemos reconocer en esos dulces diseños análogos a vestimentas que nos han señalado como autóctonas o precolombinas, pero es notoria su diferencia con el *Körper* usual de vestuario contemporáneo que expresa el *Leib* de los estudiantes de la Universidad.

El lugar habitual para degustar el dulce es la boca, sin embargo, esta acción endulzó los poros de la piel en lugares poco usuales de la superficie frontal o anterior de los *Leibkörper*: cabeza, rostro, pecho y brazos.

Los dulces estaban ahí no para ser consumidos sino para maquillar los *Leibkörper*. El chocolate y el arequipe eran pinturas; las grageas, chispitas de pastelería dieron formas de tonalidades rosadas, rojas, verdes, amarillas, blancas, anaranjadas y azules sobre las mejillas, la frente, la nariz y/o los párpados. Los “suspiros” fueron diademas y coronas; las obleas o panelas simulaban collares, pectorales y pulseras.

La música acompañó el despliegue de la *performance*. Los sonidos de la percusión con instrumentos no convencionales fueron la música de fondo durante el proceso de decoración de los *Leibkörper* y del desarrollo espontáneo de la acción. Baldes y basureros plásticos, regaderas, garrafones de agua, latas, cacerolas, ruedas, ollas, olletas, palillos fueron el conjunto de instrumentos. El músico invitado comenzó golpeando un balde con uno de los palillos. Poco a poco, algunos de los curiosos fueron acercándose, tomaron otros palillos y ollas y siguieron el ritmo que el músico tácitamente indicaba. Los estudiantes cuyo *Leibkörper* había sido decorado, conforme escuchaban los sonidos del ambiente movían las caderas, las manos y los pies, otros formaban figuras con los cuerpos y pirámides humanas, en una confluencia de música y diseño que daba cuenta de las expresiones cinestésicas del *Leib*.

Hasta entonces, los estudiantes solo habían observado escorzos de su *Leibkörper* decorado, difícilmente habían apreciado los detalles de su rostro, cabeza, pecho y brazos. Aunque es difícil negar que su *Leib* en todo momento se sintió decorado: el frío del arequipe en la piel, las gotas de chocolate deslizándose levemente, la tensión de las pepitas de colores sobre las mejillas, la frente o la nariz, el olor y el sabor del dulce.

El espejo apareció en escena como un *Körper* protésico que amplió la visión de lo perceptible por medio del reflejo del *Leibkörper*. Cada uno de los estudiantes se enfrentó a la imagen de los diseños dulces sobre la piel; finalmente podían verse a sí mismos a través de su reflejo y dar sus impresiones: “me veo natural”, “me siento como en casa”, “somos cuerpo”.

El grupo de profesores y estudiantes que no se maquillaron interactuaron, en especial, en la reacción frente al espejo: “es la imagen de la tribu”, “somos un crisol de muchas culturas”, “se necesita el encuentro con lo arcaico para actualizar lo contemporáneo”, “el cuerpo es un territorio y se está territorializando”.

La imagen del *Leibkörper* en el espejo fue transitoria, solo un momento de la acción. Luego de la experiencia de verse como sí mismo o como otro, con piedras y pisoteadas se fraccionó en múltiples pedazos. Al acercarse a los restos se proyectaban imágenes, ya no de un *Leib* sino de una variedad de *Körper*: un ojo, un pedazo de piel, un trozo de panela, un grupo de chispitas, una nube, una hoja del árbol. La aridez de la tierra no permitía cavar un agujero, entonces, debieron humedecerla. Con la pala una de las estudiantes colocó los restos del espejo en el fondo, y las imágenes reflejadas en los fragmentos de espejo fueron perdiéndose entre la tierra mojada.

Individuación en entornos virtuales¹¹

El entorno virtual de la clase de filosofía fue la plataforma Moodle, la opción de ingreso permitía la función de estudiante o profesor. La plataforma funcionó como portafolio de los trabajos de los estudiantes y foro de discusión. Por cada tema en estudio se solicitó la elaboración de un texto con una extensión de seiscientas palabras. El portafolio guardó evidencia de la trayectoria —en su paso del primer al segundo semestre— del acto de escritura en cada uno de los *Körper* de textos de los estudiantes.

El entorno virtual conformó un *Körper* colectivo con rasgos específicos de pertenencia: exclusividad de ingreso de estudiantes o profesores del curso

¹¹ Fue una de las estrategias que formaron parte de la investigación *Individuación en entornos virtuales* (2014) del Grupo de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. El grupo estuvo conformado por miembros de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Industrial de Santander: Germán Vargas Guillén y Sonia Gamboa, investigadores principales; Elsa Siu y John Nomesqui, coinvestigadores; Julieth Guerrero, Stee Hernández, José Guevara, Freddy Gómez, Keyla Díaz, monitores.

de Propedéutica filosófica y Metafísica de la Universidad Pedagógica Nacional; la decoración del entorno eran fotografías que registraban la participación de los estudiantes en algunas de las actividades que se realizaron en los cursos (visita al Museo del Oro, *performance*); las temáticas de las lecturas y el trabajo en el salón correspondían con los foros de discusión virtual; los escritos de seiscientas palabras permanecían disponibles en el entorno para que los miembros pudieran consultarlo en cualquier ocasión.

El computador es un *Körper* que amplía las posibilidades del *Leib*. Cada uno de mis dedos ocupa un espacio específico en el teclado, y el uso continuo y repetido de la acción de presionar teclas para formar palabras permite que durante el acto de escribir olvide que el teclado y mis dedos son un *Körper* distinto. Cuando escribo, el teclado funciona como una prótesis de mi mano, forma y borra caracteres en un espacio virtual, los guarda en la memoria de un disco duro o una plataforma que se convierte en extensión de mi propia memoria, la de mi *Leibkörper*. Estas letras que van formando palabras y proposiciones dejan en el espacio virtual el rastro de que estuve aquí, en conjunto son el *Körper* que en la virtualidad da cuenta de la presencia real de mi *Leibkörper*.

En el espacio presencial del salón, el *Leibkörper* es lo primero que aparece ante el Otro; en el espacio virtual reconozco al Otro por su *Körper* lingüístico, de ideas, argumentos o por su imagen. La presentación no es el *Leibkörper* y, sin embargo, al leer el conjunto de ideas y argumentos solo puedo imaginarlas como pertenecientes al menos a algún *Körper* o *Leib* que no percibo aquí y ahora, pero que no por eso desaparece de mi imaginación.

Sin embargo, este *Körper* que atribuyo al Otro no me afecta de la misma manera en el espacio virtual que en el presencial. En la plataforma Moodle podemos permanecer varias personas conectadas de forma simultánea, pero a distancia, entonces, en una fracción de segundo puedo comunicarme y debatir desde Bogotá con la coinvestigadora que se encuentra en Bucaramanga sin necesidad de que mi *Leibkörper* o el de ella se trasladen. Asimismo, a pesar de que todas estas personas “habitamos” una misma sesión de la plataforma no habrá hacinamiento, nuestros *Leibkörper* no chocarán ni se rozarán.

El *Leibkörper* no se desplaza a ningún lugar para entablar comunicación o relación con el otro; utiliza una interfaz, un espacio simulado, una plataforma que es empleada como ambiente de aprendizaje. Acá la confrontación filosófica no se hace de *Leibkörper* a *Leibkörper*, en la carpeta virtual estamos reunidos sin estar juntos, quizá se comparte un tiempo simultáneo, no por ello un lugar

de contigüidad entre los *Leibkörper*. A lo sumo, la confrontación es entre varios *Körper* de ideas a las que les puedo asignar un rostro pero que permanecen ahí, sin un gesto encarnado.

No se puede percibir al *Leibkörper* desde su gestualidad corporal y cinesias, no obstante, se leen los *Körper* textuales que varían en su estilo, ritmo y movimiento argumentativo. Al concentrar la atención sobre el *Körper* del texto, el *Leibkörper* reacciona con el fluir de las ideas. Mi mirada, postura y movimiento varía de acuerdo con la afabilidad de lo escrito, si me aproximo con frialdad y desinterés puedo percibir solo un conjunto de términos, pero el intento por comprenderlas me exige seguir el movimiento del otro, del pensamiento del autor.

El portafolio virtual guarda los *Körper* de textos de los estudiantes, al revisar los escritos de un mismo autor pueden identificarse rasgos propios que se van formando en el transcurso de hábito de la escritura. Cuando se comparó, en un mismo autor, el *Körper* de texto del curso de Propedéutica (primer semestre) con de Metafísica (segundo semestre) se evidenció que hubo modificaciones en la escritura: avances en la incorporación de tesis y argumentación, en el uso de fuentes, la riqueza léxica de jerga filosófica, la claridad en los conceptos y el dominio de las reglas de la gramática y ortografía. El conjunto de *Körper* de textos, desde el inicio, denotaban rasgos propios del autor —evidencia de individuación—, pero en el paso por la formación de la práctica escritural fueron madurando o se perfeccionaron.

Consideraciones finales

El cuerpo aparece como una variante de la didáctica de la filosofía que no ha sido lo suficientemente tematizada en la descripción de sus métodos de enseñanza. Estos se han estructurado en dirección a prácticas de pensamiento que, a pesar de ser encarnadas, se dirigen principalmente hacia un sujeto que reflexiona sin importar o no si esta es una actividad corporal.

La didáctica filosófica puso su acento en formar para la reflexión, pero olvidó que para su práctica es necesario habituarse a ella. La persuasión, la discusión, el comentario, la lectura se disponen para la reflexión y, se quiera o no, involucran procesos y encuentros corporales. En la actualidad, se encuentran variaciones de los métodos canónicos de la didáctica filosófica, y quizás el problema del involucramiento corporal en la formación se hace visible: en la *performance* el cuerpo es el protagonista, en la virtualidad hay una corporalidad tácita.

Para la didáctica, volverse atencionalmente al cuerpo nos deja abierto el campo de investigación para reconocer cómo este incide como dispositivo de aprendizaje filosófico, pero también nos pone en la ruta de preguntarnos: ¿se modifica el cuerpo luego de formarse en prácticas filosóficas?

Referencias

- Barthes, Roland. 1976. *Crítica y verdad*. Traducido por José Biancó. México: Siglo XXI Editores.
- Behnke, Elizabeth. 2002. "Embodiment work for the victims of violation: In solidarity with the community of the shaken". En *Essays in Celebration of the Founding of the Organization of Phenomenological Organizations*, editado por Chan-Fai Cheung, Ivan Chvatik, Ion Copoeru, Lester Embree, Julia Iribarne y Hans Rainer, 1-14. Praga: The Organization of Phenomenological Organizations.
- Cataño, Gonzalo. 1995. *La artesanía intelectual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.
- Galino, María de los Ángeles. 1982. *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.
- Gilson, Étienne. 1999. *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*. Traducido por Arsenio Palacios y Salvador Caballero. Madrid: Gredos.
- Gómez, Miguel. 2005. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio.
- Herrera, Daniel. 2001. *La persona y el mundo de su experiencia: contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Husserl, Edmund. 1980. *Experiencia y juicio*. Traducido por Jas Reuter. México: UNAM.
- Husserl, Edmund. 2008. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Traducido por Julia Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Montaigne, Michael de. 2005. *Ensayos I*. Traducido por Marie-José Lemarchand. Madrid: Gredos.
- Navarro, Néstor. 1990. *El seminario investigativo*. Bogotá: Simposio permanente sobre la Universidad: Ascun, FES e ICFES.
- Platón. 1986. *Diálogos IV: La República*. Traducido por Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- Platón. 1986. *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Traducido por C. García Gual. Olivieri, M. Martines Hernández, E. Lledó Iñigo. Madrid: Gredos.

Platón. 1992. *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Traducido por J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Oliveri. Madrid: Gredos.

Spiegelberg, Herbert. 1966. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. La Haya: Springer.