

Enseñanza de la filosofía y pandemia. Desorientación y evaluación

Teaching of Philosophy and Pandemic. Disorientation and Evaluation

Ensino de filosofia e pandemia. Desorientação e avaliação

Alicia Natali Chamorro Muñoz 

anchamom@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Jorge Francisco Maldonado Serrano 

jmalдона@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, Colombia



Artículo de investigación científica

Recepción: 2025/01/27 – Aprobación: 2025/02/20

eISSN: 2145-8529

<https://doi.org/10.18273/revfil.v24n2-2025011>

Resumen: se presentan los resultados de investigación sobre las experiencias de docentes universitarios de Filosofía en Colombia durante la pandemia a partir de un análisis cualitativo-hermenéutico de entrevistas a profundidad. El trabajo surgió para, primero, ver la forma en que la enseñanza de la filosofía tomó nuevas formas y prácticas en los contextos de virtualidad forzada en comparación con otros estudios a nivel regional y mundial; segundo, entender cómo la filosofía se transformó a partir de unas necesidades y unas búsquedas de estudiantes y profesores en tiempos que parecían requerir preguntas filosóficas: el lugar del cuerpo en la enseñanza, la función de la mirada, las condiciones de la evaluación y el significado de la universidad. Se postula la desorientación como concepto para comprender esta situación en la que se necesitan decisiones didáctico-pedagógicas sin tener las suficientes seguridades. Entendemos que las prácticas pedagógicas tradicionales que guiaban a profesoras y profesores se transforman mostrando unas dinámicas específicas sobre cómo evaluar y entender tanto las dinámicas de clases como el lugar de la filosofía en la vida.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía; universidad; pandemia; etnografía virtual; desorientación epistémica.

Información sobre los autores: Alicia Natali Chamorro Muñoz. Profesora titular de la Universidad Industrial de Santander. Doctora en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana; Jorge Francisco Maldonado Serrano. Profesor titular Universidad Industrial de Santander, Escuela de Filosofía, Doctor en filosofía Universidad Autónoma de Madrid.

Sobre el artículo: este artículo es resultado de investigación del proyecto financiado por la Universidad Industrial de Santander número: 3931.

Nota de los autores: agradecemos a todos los profesores y estudiantes que nos donaron parte de su tiempo para poder recoger estos datos que aquí presentamos.

Forma de referenciar (APA): Chamorro Muñoz, A. N. & Maldonado Serrano, J. F. (2025). Enseñanza de la filosofía y pandemia. Desorientación y evaluación. *Revista Filosofía UIS*, 24(2), 231-256. <https://doi.org/10.18273/revfil.v24n2-2025011>

Abstract: this article presents research findings on the experiences of university Philosophy professors in Colombia during the pandemic, based on a qualitative-hermeneutic analysis of in-depth interviews. The study first examined how philosophy teaching adopted new forms and practices in the context of forced virtuality, comparing these changes with other studies at regional and global studies. Second, it sought to understand how Philosophy was transformed by the needs and inquiries of students and professors during a time that seemed to demand philosophical questions: the body in teaching, the function of observation, the conditions of assessment, and the meaning of the university. The concept of disorientation is proposed to understand this situation, in which didactic-pedagogical decisions had to be made without sufficient certainty. We observe that traditional pedagogical practices that once guided teachers were transformed, revealing specific dynamics regarding how to evaluate and understand both classroom interactions and the place of philosophy in life.

Keywords: philosophy teaching; university; pandemic; virtual ethnography; epistemic disorientation.

Resumo: este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre as experiências de professores universitários de Filosofia na Colômbia durante a pandemia, com base em uma análise qualitativa-hermenêutica de entrevistas em profundidade. Em primeiro lugar, o estudo examinou como o ensino de filosofia adotou novas formas e práticas no contexto da virtualidade forçada, comparando essas mudanças com outros estudos regionais e globais. Em segundo lugar, procurou entender como a filosofia foi transformada pelas necessidades e indagações de alunos e professores durante uma época que parecia exigir questões filosóficas: o corpo no ensino, a função da observação, as condições de avaliação e o significado da universidade. O conceito de desorientação é proposto para entender essa situação, na qual as decisões didático-pedagógicas tiveram de ser tomadas sem certeza suficiente. Observamos que as práticas pedagógicas tradicionais, que antes orientavam os professores, foram transformadas, revelando dinâmicas específicas sobre como avaliar e compreender tanto as interações em sala de aula quanto o lugar da filosofia na vida.

Palavras-chave: ensino de filosofia; universidade; pandemia; etnografia virtual; desorientação epistêmica.

El poder de las desorientaciones es que estas pueden ser lo suficientemente poderosas para cambiarnos sin que nosotros sepamos como seremos cambiados

Harbin (2016, p. 174).

1. Introducción

Las capacidades humanas de entender y creer en el discurso de otra persona dependen de la apertura de mundo que el oyente tiene; cuanto más las personas se comunican con otros, es más factible que pueda limar las diferencias con ellos y corregir prejuicios dentro de ambientes plurales y experiencias dialogales (Medina, 2013). Lograr escenarios de esta naturaleza generalmente es difícil en cuanto tendemos a relacionarnos con grupos de pocas personas con

mentalidades similares. Ahora bien, durante el confinamiento sucedido por la pandemia generada por el virus COVID-19, algunos esquemas que parecían seguros se desubicaron y la primera impresión fue el sentimiento de vacío de la falta de sentido y del cierre al encuentro con otros. Durante los años 2020 y 2021 la humanidad vivió la sensación de novedad, y con esta llegaron los sentimientos de inseguridad y miedo. La pandemia implicó procesos de aislamiento radical, los cuales pudieron haber generado vicios en nuestras capacidades hermenéuticas y epistemológicas para creer en las experiencias de los otros y compartir conocimientos.

Lo anterior se agravó en las dinámicas del salón de clase, que se basan en confianzas epistémicas profundas (por ejemplo: *confiar en que lo que se dice es certero, saber que lo que se dice es comprensible, estar en una misma situación de aprendizaje que hace que el encuentro sea significativo*). El campus universitario sufrió graves transformaciones, en su forma de ser un espacio de lo abierto, es una institución cuyo sentido radica en la apertura del pensar, lo que obligó a toda la comunidad a responder de maneras diferentes a situaciones que antes no había proyectado. Así como afirma Aristóteles sobre los peces en *Acerca del alma*: “los animales acuáticos no se dan cuenta de que un cuerpo mojado toca a otro cuerpo mojado” (423b), la universidad estaba, a pesar de unas condiciones ya naufragantes (Chamorro Muñoz, 2013), aún fuerte y consolidada como institución, sin percatarse del espacio mojado en que se encontraba y de las vulnerabilidades que la constituían. Durante gran parte del 2020 y 2021 los campus universitarios, en general, y las facultades de filosofía, en particular, quedaron confinados a espacios digitales, que generaban profundas dificultades de contacto e interacción.

En este contexto se sitúa el presente artículo de investigación en el que se da cuenta de la etnografía virtual llevada a cabo con profesores y con estudiantes de Filosofía en universidades colombianas sobre su experiencia en los procesos de formación durante los años 2021-2022. La interpretación etnográfica se conecta con una mirada a la epistemología social que nos ofrecen un campo de trabajo importante para analizar esta situación, al ampliar el horizonte de relación entre las posibilidades de credibilidad y los prejuicios. Nuestra hipótesis es que el confinamiento puede exacerbar actitudes de inhospitalidad y de cerrazón epistémica, pero, también, que los sujetos dentro de la actividad educativa buscan estrategias para hacerle frente a tales actitudes. Queremos sostener que esta situación de crisis, que implicó diferentes formas de desorientación, nos lleva a preguntarnos sobre la manera en que los profesores de filosofía trataron de responder adecuada, creativa o necesariamente a los retos del contexto tratando de evitar caer en prejuicios, pues “una crisis se convierte en desastre solo cuando se responde a esta con juicios preformados, es decir, con prejuicios” (Arendt, 1954, p. 1).

2. Metodología

La filosofía tiene sus propias formas de acercarse a los objetos de investigación, diferentes a las sostenidas por otras ciencias sociales. Nuestro enfoque general es hermenéutico, que sustenta una comprensión del mundo a partir de los horizontes de sentido que se generan entre los sujetos participantes. Recordemos que la hermenéutica se separa de la visión positivista de la división sujeto-objeto y asume una versión determinantemente cualitativa soportada en la fusión de los horizontes de sentido (Swayne Barthold, 2016, p. 4). Gadamer (1996) rompe con la comprensión del conocimiento de tipo positivista y cartesiano al asumir que todo conocer es de naturaleza fluida y mediada puesto que se encuentra inserto en un horizonte desde el cual se sitúa toda interpretación. Este último se va determinando y ampliando a partir de las preguntas y respuestas o de una constante puesta en juego de los presupuestos que anteceden a toda interpretación. Estas especificaciones del método hermenéutico lo hacen preciso para las investigaciones educativas de tipo cualitativo (Friesen et al., 2012).

Ahora bien, nuestro deseo es hacer efectivo este enfoque hermenéutico con los desarrollos de la etnografía virtual que permiten acercar a la filosofía al trabajo de campo de la investigación cualitativa. Este tipo de etnografía se complementa adecuadamente con la hermenéutica filosófica al reconocer la influencia del investigador sobre el objeto de investigación y al mostrar la capacidad de cualquier grupo humano de dar cuenta de sí mismo (Cayón, 2013; Geertz, 1973). Esto significa que no se puede desconocer el papel intencional del investigador frente al grupo humano estudiado. En otras palabras, tanto la persona que investiga como la que es investigada pueden terminar trocando papeles: los prejuicios del primero se pueden cuestionar desde la perspectiva del segundo, haciendo que sea este quien obligue a aquel a revisar la manera en que se entiende a sí mismo dentro de la investigación en cuestión. El cambio metodológico apunta a aceptar que es posible, etnográficamente, y a que el grupo humano estudiado muestre las propias categorías bajo las cuales puede ser interpretado.

Siguiendo a Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar (2015), la etnografía virtual se centra en los usos, apropiaciones y construcción de sentido que desarrollan los usuarios a través de las plataformas digitales; por consiguiente, permite acercarse a realidades que los humanos han constituido en los entornos digitales (chats, aulas virtuales, videollamadas, foros, *webinars*) y analizarlas desde la virtualidad misma. La idea es que el “investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo” (Hine, 2004, p. 13). Esta forma de trabajo no es simplemente la aplicación de métodos etnográficos a nuevos ambientes, ahora llamados virtuales, sino la “oportunidad de transformar reflexivamente el propio método

y replantear los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan la relación con lo técnico” (Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015, p. 77).

Igual que la etnografía tradicional, como la etnografía colaborativa (Rappaport & Rodríguez, 2007) o compartida (Cayón, 2013), la virtual tiene como propósito principal dar cuenta de los escenarios sociales a partir de los análisis de los registros campo, hechos dentro de un entramado comunicativo; su diferencia radica en que la comunicación está mediatizada digitalmente. Concuerdan, en todo caso, en que se trata de un acto de comunicación que el investigador teje con la comunidad. En concordancia con las tendencias mencionadas de la etnografía (Cayón, 2013), en la virtual igualmente se asume la relación no jerárquica entre los sujetos involucrados en la investigación, la perspectiva cualitativa de los procedimientos y la relación de inmersión y extrañeza del investigador respecto de sus otros (Cayón, 2013, p. 62).

Por otro lado, se asume que la incursión de las TIC en la vida cotidiana ha traído una nueva forma de establecer relaciones sociales en espacios que hoy identificamos como virtuales (Bueno Gómez, 2023). Los desafíos que plantea la investigación cualitativa de tipo virtual implican reflexionar sobre las concepciones de corporeidad, espacio y tiempo, que no existen de la misma manera a como se conciben en nuestros mundos *offline*. Por lo tanto, la etnografía virtual adquiere nuevas dimensiones al preguntarse cómo se puede abordar un estudio sobre las relaciones sociales mediadas por Internet (Ruiz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015, p. 81). Entonces, se refiere al estudio de nuestras prácticas en internet desde internet; como afirma Mosquera Villegas (2008): “Asumimos a internet como generador de sentidos, valoraciones y funciones particulares, que dan cuenta de una cultura que se produce y reproduce mediáticamente” (p. 540). Siguiendo a Hine (2004), entendemos que la etnografía virtual se enfoca en los usos y prácticas que se dan alrededor de ella y no en la tecnología en sí misma; en esto radica la diferencia al entender internet como un artefacto cultural y como cultura (p. 25).

Con todo, uno de los aspectos que debe tener en cuenta la etnografía virtual en tiempos como fueron los de la pandemia es la relación entre las posibilidades de la investigación y los cambios políticos inesperados. En nuestro caso, no es una investigación sobre la educación virtual que ha sido diseñada desde el principio para la virtualidad, sino que nos interesan las estrategias que se desarrollaron para poder mantener y mantenerse en y con unos cursos que se habían programado originalmente para ser de tipo presencial, pero que se abrieron espacio en un nuevo espacio virtual; y nos interesan las enseñanzas que se tuvieron al retorno presencial de clases.

La tipología inicial para el desarrollo de la etnografía virtual asumió un criterio preclasificadorio que estuvo determinado por las siguientes variantes: facultades o escuelas de filosofía que ofrecieran programas de pregrado y maestría en Filosofía; programas en los que se hubieran desarrollado estrategias

didácticas para paliar las condiciones que la pandemia impuso; profesores y profesoras que contaran con diferentes tipos de contratos académicos y diferentes edades. También cabe aclarar que nuestro propio programa hace parte del grupo de estudio. Al final el consolidado fue el siguiente: un trabajo de entrevistas a profundidad con 25 profesores, de seis diferentes ciudades del país, ubicados en tres grupos de edades (menores de 40, entre 40 a 50 y de más de 50 años). Por las condiciones específicas de la comunidad de profesores de filosofía en Colombia, se tuvo mayor representación de profesores hombres que mujeres; se contaron con profesores con contrato planta, ocasional y hora cátedra; como también profesores que no solo desempeñaban la labor de docencia, sino también de administración educativa y de investigación.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y estuvieron determinadas a partir de una relación horizontal profesor-profesor¹, las cuales son un factor esencial en el trabajo etnográfico digital compartido porque permiten tener un acercamiento mayor al fenómeno social analizado y reflejan los niveles de interpretación/compreensión de la vivencia de los diferentes participantes en el proceso cultural, desde sus propias narrativas (Boellstorff et al., 2012, p. 93). De la inquietud por la experiencia vivida (cómo concibieron lo que estaba pasando, cómo lo sintieron, en qué se apoyaron y qué condición de salud) emergieron las categorías de desorientación y penumbra evaluativa. La categoría de desorientación tiene varios desarrollos previos como veremos en el siguiente apartado; precisamente fue aquella idea que nos permitió englobar y comprender los problemas por los que atravesaron los profesores de filosofía. La penumbra evaluativa, a diferencia de la anterior, surgió como una singularidad propia de la investigación; probablemente surgida de nuestra experiencia aún no articulada como profesores de filosofía. Su recorrido se hará en la sección de resultados.

3. Desorientación epistémica como concepto filosófico central

El fenómeno de esta investigación contó con tan pocos referentes² inmediatos y mostró que la dimensión emocional y epistémica que profesores y estudiantes de filosofía manifestaban podía describirse como desorientación. La desorientación es, siguiendo a Harbin (2016, p. 13), un fenómeno presente continuamente en nuestras vidas por cuanto la mayoría puede afirmar que alguna vez se ha sentido desorientado en el espacio, en el tiempo o en las decisiones vitales. En este caso, en el desorientarse se distinguen niveles y modalidades: puede ser un acontecimiento meramente pasajero –como quien se duerme en el transporte público y, cuando despierta, no reconoce

¹ Este aspecto siempre garantizó el hecho de que se tratara de una etnografía virtual compartida, puesto que no hay jerarquía entre entrevistado-entrevistador. Al contrario, el entrevistador aprende directamente de las interpretaciones que ofrece el entrevistado, así como el entrevistado conoce de primera mano la experiencia misma del entrevistador de la cual dialogan.

² Este tema en específico ha sido trabajado por la Prof. Alicia Chamorro en diferentes publicaciones y eventos académicos: Chamorro Muñoz, 2023, 2024; Illness: Phenomenology & Hermeneutics, 2023; Facultad Artes y Humanidades UCaldas, 2023; 2024.

adecuadamente dónde está–; otras veces, son procesos más largos y están relacionados con una sobreexigencia a nuestros modos usuales de habitar el mundo – irse a vivir a un país extranjero o comenzar un nuevo cargo–, y, por último, hay desorientación más profunda y difícil de sobrellevar, marcando un antes y después en la existencia biográfica y una necesidad de reevaluar el sentido de la vida –ante la muerte de un ser querido, una enfermedad que deja graves lesiones o un hecho de violencia–³.

Si bien existe tal variedad de niveles, es posible una visión general desde la que se defina la desorientación. Según Harbin (2016), la desorientación se caracteriza, por un lado, por el sentirse abrumado por una situación, como si se estuviera fuera de lo que es conocido, y, por otro lado, esta sensación impele respuestas epistémicas, morales y políticas (pp. 20-21). En resumen, el estar desorientado se despliega en dos niveles: uno que consiste en sentirse en una realidad que no se entiende a partir de los esquemas epistemológicos con los que frecuentemente se responde a las solicitudes de la cotidianidad; en ese caso, retomamos a Grene (1974) para quien todo conocimiento es orientación:

comienza con la adquisición de la orientación espacio-temporal en los niños y se desarrolla hacia dimensiones cada vez mayores de lo mental, emocional, espiritual y orientación corporal, pero siempre esto es una orientación de un ser psico-físico en su totalidad (p. 88).

Esta perspectiva pluralista de la habilidad cognoscitiva como orientación nos permite entender la dimensión epistémica de la desorientación en su dimensión corporal y mental. Aún más, si entendemos que “todo conocimiento es un *hacer algo* y lo que los humanos hacen está siempre conectado con un valor, entonces el conocimiento también lo está” (Grene, 1974, p. 179), entonces podemos asumir que una desorientación epistémica no es solamente un vacío de conocimiento, sino desconexión entre las estructuras de cómo se ve el mundo y lo que ese mundo está solicitando.

Por otro lado, toda desorientación implica la compulsión para actuar; para Grene (1974) el conocimiento asume “la conformación del mundo como una morada en la que puedo moverme, en comunión con otros, que se han orientado en un mundo que se comunica conmigo” (p. 179). Luego, el desacomodamiento requiere acciones no solamente epistémicas, sino también morales y políticas, pues está en cuestión el mundo mismo y su posibilidad de ser morada.

Incluso podemos comprender los retos epistemológicos que implica el estar desorientado o el estar en una situación metafórica de naufragio. Hans Blumenberg (2018) comienza su estudio sobre la metaforología de la existencia humana contrastando el deseo humano de constituir su vida a partir de

³ La literatura ha descubierto de forma maravillosa estas formas de desorientación profunda (Stegmaier, 2019; Stiegler, 2002).

seguridades, por un lado, con el desarrollo consolidado de una metáfora de la navegación para entender el devenir de la existencia, por el otro. La vida humana se presenta metafóricamente aquejada por la incertidumbre ante lo arriesgado que puede significar la navegación y la posibilidad siempre presente del naufragio (Chamorro Muñoz, 2023, 2024; Illness: Phenomenology & Hermeneutics, 2023). Así, Blumenberg elabora allí una bella historia de la metáfora del naufragio, que aquí podemos cotejar con la sensación de desorientación de la que venimos ocupándonos, en tanto que la pérdida de la seguridad de la nave está en el centro de la reflexión. En cierta forma, sentirnos parte de un naufragio se asemeja a esa misma crisis descrita por el no saber cómo responder, propia de la desorientación de grado más fuerte. El filósofo alemán muestra que el naufragio no solo implica un proceso de desaliento, sino también de enseñanza y de relación con los otros y consigo mismo (Blumenberg, 2018, p. 91). En la lectura de la metáfora del naufragio podemos comprender nuestra existencia precaria y lábil al asemejarla con el tratar de vivir con los restos del naufragio (Torregroza, 2014).

Puede que la figura del naufragio parezca extrema, pues casi nunca la desorientación corresponde a la imagen de alguien aferrado a una tabla en medio del mar, empero, en ella está presente la ambivalencia y compulsión a la acción que implica sentirse sin unas bases cognitivas claras. Aún más, desorientarse es estar encarnadamente desorientado como el náufrago, que a la deriva debe actuar en la difícil situación donde su vida está en juego. Las desorientaciones son encarnadas, se sienten y comprometen ese ser corporal que somos, que se siente perdido y en una situación de riesgo. Lo más difícil de esta situación de desorientación epistémica es responder a la pérdida de la confianza, una pérdida que en sus grados más graves puede llevar a la persona a no poder generar vínculos sociales o a no tener una vida floreciente.

Durante la pandemia la desorientación se ha manifestado como la deriva generada entre el adentro y el afuera, reflejada en la constitución del aislamiento y el confinamiento. Butler (2020) sustentaba que la pandemia imponía un *nuevo espacio y tiempo* (p. 59) que estaba marcado por el rompimiento tradicional entre estas dos dimensiones. También Ratcliffe (2021) ha mostrado que, sobre lo consolidado y lo nuevo, puede darse una deriva epistémica en medio del mundo pandémico si no se puede confiar en la información o asumir algo como verdadero para determinar acciones dentro de un sistema de confianza; lo anterior es producto, entre otras cosas, del estar enfrentado a informaciones que todo el tiempo son diversas y, en muchos casos, contradictorias (Cuddy et al., 2007; Casero-Ripollés, 2020).

Ratcliffe (2022) evidencia que: “Esto puede sumarse a un mundo social que no solo es desorientador, sino que también carece de formas de apoyo social e interpersonal que, de otro modo, podrían ayudar a negociar la interrupción” (p. 3). Es decir, la desorientación no solamente está determinada por un hecho abrupto que cambia la vida o por la exageración de información nueva que

puede sobrecargar el proceso de orientación cognitiva. Además, la deriva epistémica o desorientación se pueden exacerbar hacia una mayor falta de confianza en el mundo, cuando no solo las estructuras sociales se agrietan, sino que no encontramos espacios de seguridad en nuestras comunidades cercanas, llegando al nivel del trauma.

Cuantas más seguridades tenemos, menos capaces somos de evidenciar eso que se llama “sentirse en casa”, precisamente porque *estar en casa* es algo evidente y que no reclama nuestra necesidad de reflexionar. Con un espacio de referencias, afectos y emociones consolidado, el sujeto puede actuar sin sentir ninguna exigencia exagerada del medio, ni tampoco duda de sí mismo y de sus capacidades. Al contrario, cuando se está en una situación de deriva epistémica, desorientado como náufrago, el sujeto se enfrenta al momento en donde lo sólido se vuelve movedizo. Esta deriva epistémica puede implicar peligrosamente el aferrarse a marcos explicativos que van en contra del desarrollo de una sociedad plural y diversa, el sentido del aislamiento se dispone como un virus que implica un cambio en la sociabilidad de las personas, asumido como “el virus del aislamiento” (Butler, 2020, p. 62).

Por lo tanto, solucionar la desorientación epistémica es un proceso que implica profundas transformaciones en cómo se comprende el mundo, proceso a menudo conectado con la necesidad de grupos amplios de apoyo y de innovaciones sociales, éticas y políticas que permitan al sujeto desorientado generar de nuevo la seguridad perdida. De hecho, la desorientación grupal puede llevar a transformaciones profundas de la configuración política de una sociedad. Pensemos, por ejemplo, el caso que Fricker (2017) analiza en relación con la injusticia epistémica de tipo hermenéutico: el acoso sexual. Sin duda, además de la injusticia que la filósofa trabaja, se encuentra también una desorientación epistémica en el momento en que al apalabrar el daño se dan cuenta tanto las personas que sufrieron el daño como los testigos que algo se ha desacomodado y que los parámetros epistémicos anteriores comienzan a perder vigencia. En estos casos, la sociedad desorientada tiene que encontrar nuevas orientaciones epistémicas asumiendo la incomodidad, dificultades e incluso la violencia en el proceso.

4. Antecedentes

Encontramos algunas investigaciones sobre la temática de la educación universitaria durante el tiempo en pandemia como el nuestro. Se reconoce la novedad de la situación y su dificultad de análisis, se presentan resultados como tentativos, preparatorios o iniciales. La mayoría optaron por análisis cuantitativos fundamentalmente desarrollados a partir de encuestas digitales (Bernardo & Duarte, 2020; Junus et al., 2021; Díaz-Noguera et al., 2022); también centradas en un tipo de población, ora estudiantes (Álvarez Jr., 2020; Elnikova et al., 2020; Díaz-Noguera, et al., 2022) ora profesores (Junus et al., 2021). Algunas manejan una visión multidimensional de la situación y otras se dedican, más bien, a un

aspecto determinado de análisis, como es el caso del trabajo de Keser Aschenberger et al., (2023) que analiza espacios caseros de aprendizaje de los estudiantes en Austria. Son menos los estudios que optan por una visión etnográfica, entre los que encontramos lecturas cercanas a la nuestra que valoran la experiencias particulares y dan voz a las vivencias específicas, como es el caso de universidades de Belém, estado de Paraná en Brasil (Vasconcelos et al., 2020), en Indonesia sobre los instructores universitarios (Junus et al., 2021) o en Filipinas la entrevista en profundidad a cinco estudiantes; como también el trabajo de Elnikova et al., (2020) que combina encuestas y entrevistas analizando tres universidades rusas.

No se encontraron estudios en filosofía que usaran métodos de investigación cualitativa y cuantitativa, aunque tenemos algunos que, desde la reflexión filosófica, hablan de lo que debe hacer la educación, como la visión desde la filosofía africana de Onebunne et al., (2020). Rudnick (2020) ve la necesidad de la filosofía para enfrentar los dilemas y retos de la universidad en su regreso después del aislamiento. Finalmente, Jackson et al. (2020) optan por retomar originalmente el tema de la pandemia a partir de instantáneas de diferentes profesores de filosofía que expresan sus vivencias durante el 2020, resaltando la importancia de las narraciones particulares y de la comprensión de la reflexión filosófica en conexión con la vida.

En los estudios consultados encontramos cuatro líneas que nos interesa desarrollar:

4.1. Novedad del fenómeno educativo

Desde una visión reflexiva, Daniel (2020) ve la necesidad de implantar formas flexibles de la educación como la única posibilidad de continuar con la educación durante la irrupción de la pandemia: "COVID-19 is the greatest challenge that these expanded national education systems have ever faced" (p. 91). Kalimullina et al. (2020), aunque su desarrollo es anterior a la pandemia y muestra los resultados en el contexto de la educación propia de la cuarentena, reflexionan sobre los aportes de estudios anteriores a los nuevos retos de la educación en situación absolutamente novedosa. Vasconcelos et al. (2020) plantean la disyuntiva de si los profesores estaban enseñando en un momento de caos o estaban en un momento de caos en la enseñanza, manifestando que el caos propio de la pandemia no solo afectó la educación, sino que la respuesta de las universidades también implicó un caos educativo sin claridades de cómo asumir desafíos.

En cuanto al impacto en los estudiantes, estudiando el caso de Filipinas, Álvarez Jr. (2020) explica que la crisis de la universidad en estos tiempos de zozobra era multidimensional e implicaba tanto transformaciones de currículo, como de espacios y de recursos. La enseñanza de la mayoría de los estudios referenciados redundan en la importancia de escuchar a los estudiantes en estos

tiempos para poder aprender de su propio proceso y transformar la educación postpandémica.

4.2. Educación virtual ordinaria o educación remota de urgencia

Nuno Bernardo y Emília Duarte (2020) diferencian entre la educación virtual ordinaria y la educación virtual obligatoria a causa de la pandemia. Esta última no contaba con la preparación ni con los fundamentos epistemológicos de la primera que, a pesar de los debates internos sobre su significado y alcance, lleva décadas cimentando sus estrategias pedagógicas (p. 578). Así, el mayor problema al que se enfrentó la segunda fue la falta de cercanía, cara a cara, de profesores y estudiantes. Los diseños de clases parecían no poder responder adecuadamente al reto, las redes sociales académicas, foros o trabajo colaborativo en línea eran todavía muy áridos y estaban enfocados en tareas específicas en comparación a lo que es una interacción *offline* universitaria.

Esta constatación es próxima a la de Elnikova et al. (2020), según la cual la mayoría de las herramientas digitales están aún centradas en una educación memorística y poco desarrollan la creatividad, cuestión que develó sus límites cuando se necesitó adecuar toda la universidad a estos modelos y se perdió la particularidad del estudiante y la personalidad del profesor en el caso de clases asincrónicas (p. 3527). En esta misma línea, Vasconcelos et al. (2020) mantienen que la educación remota de emergencia respondió de formas precarias y, aun así, creativas desde las condiciones de emergencia y contingencia en las que se encontraba la educación en el momento de cierre de universidades y colegios, marcando diferencias abismales entre grupos sociales con recursos tecnológicos y aquellos que quedaron aislados desde el tema de la configuración tecnológica. Díaz-Noguera et al. (2022) muestran, en cambio, la importancia de la motivación como pivote para la posibilidad de la educación de emergencia; incluso llegan a sugerir que es más importante que otras variables que parecían ser más contundentes (existencia de aparatos tecnológicos y espacios cómodos).

4.3. Crisis de la universidad, más allá de la pandemia

La pandemia reveló aspectos de una crisis de la universidad que no dependían solo de la contingencia sanitaria, sino que surgían de dudas propias de la universidad en el presente siglo. El más notorio era la opinión generalizada de que la educación a distancia y la educación en línea son de menor calidad, factor negativo que influyó a que la implementación de estrategias de “la virtual”, en razón al confinamiento, iniciara como un proceso ya debilitado (Junus et al., 2021). Aunque se logró un sistema eficiente, en el estudio referenciado en Indonesia, los profesores sentían de todas maneras que no se podía medir si los estudiantes habían aprendido lo suficiente. Un segundo aspecto era la diferencia de las experiencias que tenían los distintos grupos etarios con las estrategias en línea. Efectivamente, según Keser Aschenberger et al. (2022), la situación del estudiante adulto se reveló diferente puesto que no son iguales los espacios

caseros de estudio para niños, universitarios y para quienes trabajaban y tienen que cuidar sus propios hogares. Un tercer aspecto era la segregación, tanto de tipo económico, como de tipo psicológico, que viven los estudiantes de manera privada. Safonov & Mayakovskaya (2020) muestran claramente las crisis internas de la educación superior por cuanto las IES no reconocían como parte de su que-hacer el nivel psicológico de los estudiantes y las condiciones económicas de los mismos. Estos son, muy al contrario, considerados asuntos de la vida privada, por lo que el desamparo y el olvido de esa realidad se hizo evidente, no tanto porque no se hiciera nada, sino porque se notó lo poco que se hacía. Tanto así que la pandemia demostró que la inclusión de un mundo digital como transformadora de la educación era más una ilusión. Gomes et al. (2021) son los primeros en considerar la época postpandemia y tratan de relacionar lo sucedido en la irrupción de la educación en los momentos de cuarentena con las formas posteriores de educación. Su texto permite comprender un cuarto aspecto, la discriminación: no solo nos enfrentamos a la afectación de la pandemia, sino otras crisis que se dieron relacionadas con la violencia, lo que recalca la necesidad de una educación con mayor inclusión. Jackson et al. (2020), desde Estados Unidos y Canadá, entrelazan rápidamente el COVID-19 con el racismo y el movimiento de *Black Lives Matter*, mostrando que la complejidad de la pandemia estaba tanto en el confinamiento como en las condiciones políticas y culturales que, ya presentes en la sociedad, llegaron a un momento de profundo estrés y crisis. A esta misma crisis de la *universidad* alude Álvarez Jr. (2020):

The faculty members should step-up and let the student feel their socio-emotional presence especially in this difficult period of our generation. For instance, they could ask their students if they are still doing well and what learning remedies or alternatives they could agree as a class, and not just a one-way ERT approach. Significantly, since we are not in a normal situation, learning should not be highly regarded as a matter of grades and content-based, but pedagogy of compassion and care must be present all the time (p. 150).

4.4. La pandemia, un espacio para transformar la universidad futura

Sobre el impacto de la virtualidad no hay conclusiones, la universidad puede retomar este nuevo horizonte y aplicar más clases asincrónicas (Daniel, 2020) en un ambiente pensado para la sincronidad. Como sugieren Green et al. (2022), se necesita una formación que pueda funcionar en tiempos de tranquilidad y de crisis. Por eso proponen una universidad que asuma la adaptación como una habilidad del sistema educativo para responder de forma adecuada y rápida a situaciones cambiantes. Para ellos las herramientas básicas de esta universidad adaptativa son: cooperación, inclusión y flexibilidad en un marco de cooperatividad.

Letyagina (2020) muestra que las universidades en tiempos de postpandemia tienen que asumir a fondo la necesidad de la digitalización y la renovación de las TICS: “Thus, we can state that the COVID-19 pandemic demonstrated the need to “digitalize” universities and redefine the existing traditional contact way of organizing the learning process, as well as the role of the teacher in this process” (p. 6). Desde la perspectiva de Xin Xie y Fui-Hoon Nah (2020), la “educación postpandémica” debe retomar las modalidades híbridas que surgieron de la pandemia, ofreciendo cursos con acceso desde diferentes lugares del mundo, que usen aplicaciones que permitan cursar programas de educación superior desde el teléfono móvil y que abran espacios de construcción de un estudiante automotivado y autorregulado.

Díaz-Noguera et al. (2022) muestran la posibilidad de integrar diversas metodologías de la educación virtual dentro de la universidad tradicional, aun cuando apuntan a la dificultad de que es posible tener un aprendizaje más eficiente pero no siempre significativo por la falta del contacto físico y la vida del salón. Por ende, un aprendizaje para la posteridad es el lugar de los intereses de los estudiantes, el currículo debe tener en cuenta lo que les impacta y lo que les interesa si quiere lograr un aprendizaje efectivo y significativo:

Higher education cannot forget that the impact of Industry 4.0, characterized by the digitalization of cybernetic processes and systems, is based on three trends: artificial intelligence, immersive transparent experiences, and digital platforms. It is necessary to promote motivation and autonomy in the learning processes of future educators. The fourth industrial revolution is also a challenge, as it requires the development of disciplinary and transversal competencies that can only be acquired in learning processes throughout their life, constantly preparing them for a changing and demanding work reality (p. 12)⁴.

Vasconcelos et al. (2020) muestran que la educación postpandémica debe implicar no solamente el uso de formas híbridas de formación, sino también aceptar y reconocer la diversidad de la población que hace parte de la universidad:

On the one hand, there are newly graduated professionals, natives to the digital era, and many are aware of the educational trends towards the use of DICT; and on the other hand, the experts, with many years in the teaching career, specialists in their fields and who frequently use traditional pedagogical practices of content transmission. Hence, it is necessary for students and professors to

⁴ “La educación superior no puede olvidar que el impacto de la industria 4.0 que se caracteriza por la digitalización de los procesos y sistemas cibernéticos, se basa en tres tendencias: inteligencia artificial, experiencias inmersivas transparentes y plataformas digitales. Es necesario promover la motivación y la autonomía en los procesos de aprendizaje de futuros educadores. La cuarta revolución industrial es también un reto, por cuanto requiere del desarrollo de competencias disciplinarias y transversales que solo se pueden adquirir en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, que constantemente los preparan para la realidad laboral cada vez más demandante y cambiante...” (traducción propia)

accept the academic environment as an intergenerational space for the exchange of knowledge, favorable to deep processes of co-education (p. 9).

5. Resultados

Ahora nos proponemos mostrar con relación a la pandemia y confinamiento del año 2020 -2021, cómo encontramos en las narraciones de profesores y estudiantes una desorientación que implica la deriva entre el adentro y el afuera; entre lo consolidado y lo nuevo.



Grafica 1. Nube de palabras pandemia y filosofía.

Fuente: elaboración propia a través del software Atlas ti.

5.1. Desorientaciones en la enseñanza de la filosofía

Esta deriva epistémica es una crisis que se refleja en escasez de argumentos para emitir un juicio específico sobre qué hacer, porque no hay seguridad en las respuestas de las organizaciones por cuanto no hay pautas claras para enfrentar la situación global. Situación que tiene incluso matices de trauma para algunos profesores: “fue muy duro, un cambio impresionante para mí, tanto que no me acuerdo muy bien cómo hicimos para manejar las cosas” (Entrevista 8). Para los profesores, el sentimiento de crisis se asocia a una pérdida temporal y a inseguridad sobre las posibilidades del futuro, por lo que se ven afectados en niveles de su existencia, corporalidad, temporalidad y espacialidad: “fue muy eruptivo, transformó las coordenadas con que se pensaba, sentía y vivía” (Entrevista 11). Es más, la misma crisis atraviesa el regreso a la normalidad en 2022:

Existen dimensiones inesperadas que aún no podemos evaluar, en efecto, se puede decir que la universidad ha seguido funcionando, que se han dado clases, graduado estudiantes, desarrollado eventos, guiado y evaluado tesis, pero puede ser que siempre esté algo que falte y que no se note aún, que implicará un tiempo para saber cómo la universidad quedó fracturada y transformada (Entrevista 9).

La desorientación espacial está vinculada con una sensación de cansancio: el espacio casero también sirvió como espacio laboral, contribuyendo con la dificultad de dar con espacios de transición entre ambas actividades:

hay días o semanas enteras antes de terminar el semestre que me levantaba a las 7 de la mañana y concluía mi trabajo a las 9 de la noche y todavía tenía mucha[s] cosas por hacer, y eso me parece muy demandante porque tenemos que preparar mucho más las clases y eso la universidad no lo tiene en cuenta, se triplica lo que se tiene que hacer, junto a la evaluación y el esfuerzo, yo salgo muy agotado de lo virtual (Entrevista 5).

La preparación de clases de forma no tradicional representó para los profesores tanto una sobrecarga como un peso psicológico:

Uno como profesor tiene que estar dándose ese apoyo, uno no se puede quebrar en clase. A mí me pasó ese primer semestre, con todo el empeño uno prepara las actividades y nada funcionaba. Entonces, un día que empezó la clase así y no hablaban, me dieron muchísimas ganas de llorar. Me derrumbe completamente (Entrevista 14).

No solamente en el campo de la docencia, sino que este malestar también afectaba la investigación:

Uno de los efectos que me han ocurrido es que tengo dificultades en iniciar una acción, no tengo energía para sentarme a escribir todo esto, aparte que el encierro ha aumentado la parte de la afectación del sueño, sacar energías para crear ahora es muy difícil, escribir es muy duro y doloroso, exige una fuerza de un Hércules o un Atlas, no estamos en una[s] situaciones para escribir (Entrevista 3).

Por otra parte, la presencia física transmite informaciones que no alcanzamos a clasificar pero que marcan la experiencia. Para la mayoría de los profesores y estudiantes es más enriquecedora una clase presencial porque se pueden mirar los rostros: “somos seres para convivir y co-estar con el otro y cuando se reduce a una cámara o a una pantalla se siente la ausencia” (Entrevista 3). En oposición, se ve en la pantalla una mediación opaca sin los gestos de las personas que interactúan en clase.

Es realmente espectacular volver al aula y los mismos estudiantes lo afirman, no solo el hecho de poder ir al campus, puesto que

verme detrás de una cámara, no es lo mismo a verme en persona, ya no se me limita mi movimiento corporal a estar sentada, en cambio, ahora que estaba de pie, les transmitía más la emoción del conocimiento que les enseñaba y pues, a los estudiantes les ha gustado mucho (Entrevista 4).

Sin embargo, pienso que hace falta el gesto co-presencial con el estudiante. Esa tensión de la mirada, eso hace falta también porque si no nos hemos vuelto muy buenos conferencistas o charladores. Necesitamos la mirada. Decía un autor español, filósofo de la educación, que a él le gusta leer Platón no tanto por el contenido discursivo sino por los gestos. Hace falta el cuerpo, pienso que eso es lo que hace falta. Ese cuerpo co-presencial porque aquí tenemos ese cuerpo teledirigido que es otro cuerpo. Eso es lo que se extraña: el cuerpo co-presencial (Entrevista 5).

Ahora bien, existe algo oscuro en este deseo de la presencialidad. Ni profesores ni estudiantes saben exactamente qué es aquello que extrañan más, pues ven ventajas y posibilidades de la virtualidad: clases en un campus que se expande a otros espacios, un archivo de grabaciones e inclusión de didácticas plurales. Empero, en el añorar la presencia se conjuga un deseo de volver a lo de antes. La empatía es el horizonte para salir de la crisis porque permite reconocer las problemáticas como comunes: “El hecho de compartir los problemas de la pandemia que los afecta a todos, expone una igualdad, hace que haya menos distancia y de cierta forma hay más solidaridad” (Entrevista 3). Otro profesor muestra estos procesos empáticos así:

Yo creo que durante las clases se aprendía mucho, pero lo grandes aliados en la ruta del aprendizaje fueron los estudiantes, porque cuando no sabías hacer algo, los estudiantes nos enseñaban, algunos de ellos eran muy bellos y pues entendían un poco que todos estábamos en un proceso de aprendizaje de estas plataformas y fue un trabajo en conjunto (Entrevista 2).

Seguramente la crisis llevó a que los profesores universitarios construyeran distintas explicaciones o prototeorías sobre la pandemia, el confinamiento, las necesidades. En algunos casos estos discursos pudieron servir de horizonte para volver a orientarse. En la investigación, los profesores de filosofía expresaron muchas ideas y reflexiones en este sentido. Encontramos, por ejemplo, explicaciones sobre la situación global:

Yo tengo varias reflexiones al respecto. La primera tiene que ver con la profundidad de la injusticia del modo como opera el mundo, esto se puede evidenciar en las noticias de cada día, no hay día en que los noticieros no nos digan los Estados Unidos hizo algún movimiento, tantos millones se usaron para tal [...] primero se vacunan los que le convienen, después mandan personas que están apartadas para exclusivamente decir o hacer algunas cosas específicas, en este caso, lo que está pasando en Colombia, no lo puedo aceptar, puesto que ellos se creen los dueños de la moral y

de la ética universal y de los Derechos Humanos, aunque el mundo en algún momento los necesito, se proclamaron en todos los foros de la ONU y la UNESCO de la salud, todo lo relaciona con la justicia, para al final observar que solo le importa lo suyo (Entrevista 7).

O sobre la enseñanza:

Me llamaba poderosamente la atención que todos se lamentaban y añorando y volver pronto a las aulas por todo lo que se perdía, finalmente esa era la conclusión: se pierde mucho. Yo creo que también se gana mucho. Así al hacer una fenomenología de la educación en estos entornos, como es la experiencia misma de ser docente o estudiante en estos entornos virtuales, yo rescataría mucho la modalidad sensorial. Privilegiamos la visión. Sabemos científicamente que el área del cerebro más antigua es la corteza visual, pero se cultivan muchas cosas interesantes cuando hacemos ese ejercicio de propiocepción de la audición. No me he animado a escribir algo porque estoy con esos proyectos desde antes del encierro (Entrevista 4).

No obstante, hay un aspecto transversal de reflexión sobre la necesidad de recurrir a *software*, bien por aprendizaje personal, bien por cursos de formación ofrecidos por instituciones, en la que se preguntan por el papel de la tecnología. Positivo o negativo, los profesores no se alinean con la idea de que la tecnología sea neutral o que dependa del uso que se le dé. Realmente saben y reconocen que integraron, unos más otros menos, en su quehacer pedagógico las posibilidades que ofrece la tecnología, así como las limitaciones que impone.

5.2. Desorientación didáctica y penumbra evaluativa

Otro aspecto en donde se marcó abruptamente la desorientación fue la evaluación, a esta se la denomina aquí *penumbra evaluativa*. No se estaba seguro de si se evaluaba bien y de si cumplían con los objetivos propuestos, había una penumbra que se relaciona con la dificultad de una evaluación justa y la ampliación de la práctica evaluativa, el desconocimiento de la situación del sujeto que está al otro lado y el cuestionamiento de la práctica pedagógica, el surgimiento de aspectos más importantes que las clases y la necesidad de justificar la pertinencia de la asignatura, a lo que se sumaba agotamiento mental y corporal por las clases virtuales.

Los profesores podrían sentir que se relajaron los estándares evaluativos, por lo que algunos manifiestan lo siguiente: “así pues uno se pregunta cómo mantener un nivel de educación óptimo” (Entrevista 18). Pero es más importante el esfuerzo de los profesores por introducir nuevas formas de evaluación. Por supuesto, hay formas evaluativas por superar, como la evaluación presencial oral. Pero justo esta imposibilidad hace que los profesores, porque saben que las cámaras apagadas, eviten que en la evaluación se tenga en cuenta las reacciones

faciales y busquen compensar esta retroalimentación corporal con nuevos intereses por la situación del estudiante.

Con todo, para los profesores esta flexibilización es perjudicial y quieren recuperar la exigencia en la evaluación, “ser estrictos”. Confirmar este aspecto requeriría una nueva investigación postpandémica en el que se pueda sopesar lo que realmente cambió y cómo. Queda claro que la categoría de *flexibilización evaluativa* comporta un aspecto negativo que oculta la situación de desorientación por lo que nos parece más acorde pensar en términos de penumbra evaluativa, porque hubo ajustes en la práctica pedagógica a partir del problema evaluativo. Hasta el punto de que podemos identificar una especie de densificación de las relaciones entre profesores y estudiantes.

La primera manifestación de la penumbra fue la separación física entre estudiantes y profesores. La sensación de tener control durante el momento de un examen se pierde porque los estudiantes no están presentes, tienen la posibilidad de consultar sus apuntes, los textos, con sus compañeros o por internet, sin que pueda haber la más mínima sospecha de la infracción. Se priorizan, en este sentido, otro tipo de actividades para lograr una evaluación justa.

Se amplió, entonces, la medida de lo justo a la hora de evaluar. Si bien para la mayoría de los profesores se trataba primordialmente de saber quién entendió o maneja los conocimientos estudiados, la penumbra evaluativa implicó tener en cuenta las condiciones personales y ajustar la evaluación: más plazo, evaluación menos complicada, uso de actividades en línea y modalidades de trabajos que muestren esa dimensión cognitiva, pero que esté apoyada en competencias sociales y tecnológicas. El cambio de situación del estudiante servía para justificar el uso de un afinador que ampliara las técnicas de evaluación:

[...] los estudiantes aprovecharon mucho las herramientas digitales, en ese periodo estaba dando un seminario de (eliminado para conservar anonimato), por lo que ya no era una exposición del clásico seminario alemán, sino un producto de la semana que podían ser podcast, fotografía, infografía o un video, los encuentros eran los martes, la idea era que por lo menos el fin de semana estuviéramos rotando la tarea en las redes sociales (Entrevista 18).

La situación del estudiante consistía en la visibilización de la situación del cuerpo; antes de pandemia, el cuerpo era móvil, pero poco visible en el ámbito de la formación filosófica. Paradójicamente, el cuerpo gana visibilidad cuando deja de moverse y se abre la posibilidad de cuestionar, no solo el tradicional seminario alemán y la formas de evaluar, sino la misma primacía del profesor-filósofo. Si se vuelve la mirada crítica a la filosofía, se puede identificar que, en efecto, la corporalidad y la afectividad no se habían vuelto considerar factores de la formación filosófica (Hadot, 2004; 2009). Esta desorientación epistémica

que identificamos como penumbra evaluativa llegó hondo en la práctica pedagógica de la filosofía porque hizo mella en lo que se considera la tradición de la formación filosófica. Parece que se recupera el cuerpo y la afectividad del estudiante, como parte de la formación filosófica, a través de un replanteamiento de la práctica pedagógica:

[...] eso acentuó la reticencia de las mediaciones y los discursos que creen que la palabra del maestro en el aula es el centro del proceso formativo, evidenció las falencias de modelos pedagógicos vigentes pero envejecidos y que en filosofía tienen mucho arraigo, el modelo del docente que trae el libro y sabe todo sobre él y lo habla en primera persona, para mí es un modelo autoritario, que debería ser repensado, pero a pesar de que una mayoría pensaba de ese modo, optaron por hacer videos, usar la plataforma y calificar los exámenes de otra forma (Entrevista 12).

A mí me parece que sí cambió mucho en la medida en que permitió la utilización de medios electrónicos, antes no se usaban. Las posibilidades que en el aula tenemos o teníamos eran muy reducidas: mal servicio de internet, no hay pantallas para proyectar, no hay sonido, mucho ruido y en general no estaban las condiciones tecnológicas de los medios audiovisuales. Yo prácticamente nunca proyecté nada, a lo mucho una película. Por ejemplo, poder mostrar un video de YouTube e irlo modificando como uno hace en la pantalla. Me obligó a usar el PowerPoint prácticamente siempre. Es decir, me abrió a muchas posibilidades que antes estaban muy limitadas (Entrevista 28).

La situación del sujeto se hizo patente en la cercanía con el estudiante, la cual bien podría haber sido igual en otros espacios sociales de trabajo o de familia, pero que debe considerarse relevante para la práctica pedagógica en filosofía precisamente por el distanciamiento normalizado que había excluido al cuerpo y la afectividad. Para las profesoras fue fundamental:

Es superclave hablar con los estudiantes, pero cuadrar una videollamada de 30 minutos con ellos, incluso individual, es super importante poder hablar con ellos. Me ha pasado mucho que se nos va el tiempo escuchándolos, como que se desahogan, creo que es muy importante establecer esa comunicación. Esos espacios aparte (Entrevista 29).

Lo que no quiere decir que no se supiera de esta verdad cuerpo-afectividad:

Nosotros sabíamos que la fortaleza que teníamos con nuestros estudiantes y nuestros procesos era que nos habíamos hecho muy cercanos y que replegarnos al mundo digital, lo iban a ver como una oportunidad y no iban a tener tanto dolor porque ya las experiencias de proximidad se

conocían, y esto, es muy importante en el problema de la interacción directa (Entrevista 15).

Tal vez la pandemia sirvió para que se pueda hacer realidad el vínculo:

Yo pienso que este año de pandemia y de conciencia que brota en medio de la pandemia sobre tantas dificultades que siempre han estado en este país, pero que han estado opacadas por una cotidianidad que marchaba, debería devolvernos a las aulas de otras maneras. Siendo aún más conscientes de la necesidad del ejercicio del pensar y del compromiso con la vida de los otros. Que no sea meramente especializarse en un autor o tema, sino recordar que la vida de la vida que es la vida del pensamiento depende de un compromiso con la vida de todos. Así lo veo y lo vengo pensando durante un tiempo (Entrevista 23).

La misma idea de conexión tecnológica, por internet, con audio y video sirvió de metáfora para la conexión humana: “el mayor desafío fue en los estudiantes que no tenían buena conectividad, no solo en el ámbito pedagógico, sino emocional, respecto a los estudiante-profesor” (Entrevista 18). Entonces, el acercamiento y cambio son reales:

Yo era un profesor un poquito lejano que intentaba mantener siempre esta distancia, (...) con el paso del tiempo ya uno decía “hasta pronto” con los gestos acompañando la frase y agregaba un “abrazo para todos”, me he vuelto súper cercano a la pantalla, de alguna manera el hecho de compartir los problemas de la pandemia que nos afecta a todos, expone una igualdad, hace que haya menos distancia y de cierta forma hay más solidaridad, para intentar remediar la lejanía de la vieja crianza, entonces yo siento que soy más amable y condescendiente (Entrevista 10). Este tránsito por la desorientación didáctica que surge del torbellino de la evaluación, la calidad, la exigencia, la seriedad y la rigurosidad, y nos lleva hasta la verdad del vínculo en toda relación humana, por distante que sea, nos permite entender y aceptar que la práctica-pedagógica siempre puede renovarse, no solo en su didáctica, sino en sus supuestos más fundamentales.

6. Conclusiones

Hemos sostenido que uno de los efectos de la pandemia del 2020-2021 y sus momentos de confinamiento es el encontrarnos en una situación de desorientación. Igualmente, mostramos la relación de esa desorientación con un proceso de cerramiento, que puede implicar comportamientos de inhospitalidad como los que vimos concretamente en profesores y estudiantes de Filosofía. Ahora, para concluir, queremos dedicarnos a las posibilidades de salida de esa desorientación. El proceso de poder superar un estado de desorientación lleva a una comprensión de sí, no total y no mejor, pero sí confrontadora, donde la

perplejidad y la desorientación deben permitir aprender a vivir en un mundo cambiante y responder a situaciones inesperadas. Siguiendo a Harbin (2016), el actuar moralmente en momentos de desorientación se caracteriza porque la acción moral requiere capacidades extramorales, en tanto las experiencias disruptivas pueden ayudar a desarrollar, como también competencias morales que puedan ser desarrolladas en los espacios donde la moral se ve comprometida. Luego, ¿cómo llevar estos dos aspectos a esta nueva normalidad de la universidad?

Toda clase *virtual* debe contar con el mínimo de aspectos tecnológicos solicitados. La innovación no puede perder de vista la inequidad, y se requiere encontrar un equilibrio en la formación de competencias adecuadas para una educación en una sociedad que es frágil. En el caso específico de la evaluación, la conclusión parece tan clásica como disruptiva pues la evaluación en filosofía tiene que ser significativa para las vidas del estudiante y profesor. Debemos asumir los retos en la universidad de la postpandemia, esto implicó evaluaciones desde la imposibilidad de tener al profesor como *ojo disciplinador* en el salón de clase. Las circunstancias ameritaban entonces cambiar la rigidez de la evaluación y llevan a la pregunta por una opción de una educación más “empática”. Espacios de proximidad en la distancia y de manejo de la empatía y confianza ¿cómo confiar que me están prestando atención si no los veo y como saber que me está hablando a mí si no me ven?

Con respecto a los desafíos didácticos, la desorientación de la pandemia nos mostró que toda didáctica requiere formas de mantener la atención conjunta. Por otro lado, los espacios virtuales permiten nuevas formas de horizontalidad que no se pueden perder. Finalmente, se debe mantener la posibilidad del *aula amplia*, con estudiantes y profesores externos a la clase. Ahora bien, estos aspectos positivos se enfrentan a la necesidad de presencia física que profesores y estudiantes manifestaban. Como mostramos, la presencia es un aspecto que se añora y que se ve con nostalgia, esto abre a investigaciones posteriores sobre el lugar del cuerpo dentro de la formación universitaria.

Con respecto a la transformación del sentido del campus, la desorientación reveló aspectos que parecían invisibles anteriormente. Profesor y estudiantes encontraron en ese espacio *mezclado* de adentro y afuera que son padres/madres, familiares, que no todos tienen las mismas condiciones económicas ni las mismas responsabilidades y soportes. Un profesor refiere: “puede que esté lejos virtualmente, pero conozco más su historia” (Entrevista 2). La universidad ya no debería ser ciega a este aspecto que se volvió visible, incluso en la búsqueda del equilibrio de la excelencia académica la pandemia ha develado cuán diferente es para cada uno lograrlo. Necesitará mucha paciencia administrativa, tenacidad de los profesionales de la salud mental y reorientación institucional para poder aceptar que años, tal vez décadas después la pandemia sigue afectando a toda su comunidad. Así, el reconocimiento de la vulnerabilidad

y la fragilidad del mundo en que vivimos y que somos debe ser parte de todo programa de filosofía.

Referencias

- Álvarez Jr., A. V. (2020). The Phenomenon of Learning at a Distance through Emergency Remote Teaching amidst the Pandemic Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Arendt, H. (1954). *Crisis in Education*. University of California. https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Aristóteles (2003). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.
- Bernardo, N. & Duarte, E. (2020). Design, Education, and the Online Tech-Pandemic. *Strategic Design Research Journal*, 13(3), 577-585. <http://www.doi.org/10.4013/sdrj.2020.133.22>
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C. & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method*. Princeton University Press.
- Blumenberg, H. (2018). *Naufragio con espectador: Paradigma de una metáfora de la existencia* (J. Vigil, Trad.). Antonio Machado Libros.
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En G. Agamben et al. (Eds.), *Sopa de Wuhan* (pp. 59-68). ASPO.
- Bueno Gómez, N. (2023). La virtualización del Trabajo académico Universitario y la nueva explotación burocrática. *Bajo palabra*, (33), 169-184. <https://doi.org/10.15366/bp2023.33.007>
- Casero-Ripollés, A. (2020). Impact of Covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- Cayón, L. (2013). *Pienso, luego creo: la teoría Makuna del mundo* (1.ª ed., vol. 1). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Chamorro Muñoz, A. N. (2013). Entre sismógrafos y pupilas: el papel de las humanidades en la formación universitaria actual. *Análisis*, (82), 149-198. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2013.0082.06>
- Chamorro Muñoz, A. N. (2023). Preguntar por lo humano en tiempos de guerra: el debate Heidegger-Cassirer en Davos, visto desde Blumenberg. *Revista Filosofía UIS*, 22(1), 165-187. <https://doi.org/10.18273/revfil.v22n1-2023008>

- Chamorro Muñoz, A. N. (2024). Arendt and Blumenberg: Metaphors of the Contemporary Human Being. *Estudios De Filosofía*, (69), 27-48. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353456>
- Cuddy, A., Fiske, S. & Glick, P. (2007). The BIAS Map: Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631-648. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.92.4.631>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Díaz-Noguera, M.D., Hervás-Gómez, C., De la Calle-Cabrera, A.M. y López-Meneses, E. (2022). Autonomy, Motivation, and Digital Pedagogy Are Key Factors in the Perceptions of Spanish Higher-Education Students toward Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19, 654. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020654>
- Elnikova, G. A., Nikulina, N. N., Gordienko, I. V. & Davityan, M. G. (2020). Distance education in universities: Lessons from the pandemic. *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 7(1), 3253-3529.
- Facultad Artes y Humanidades Ucaldas (16 de noviembre de 2023). *Festival Internacional de Filosofía*. [Archivo de vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/live/Ovec25yo5gw>
- Facultad Artes y Humanidades Ucaldas (30 de enero de 2024). *¿Estamos Desorientados? – Alicia Chamorro*. [Archivo de vídeo] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gNa496Ggoas&ab_channel=FacultadArtesyHumanidadesUCaldas
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento* (R. García Pérez, Trad.). Herder Editorial.
- Friesen, N., Henriksson, C. & Sævi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Springer Science & Business Media.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Verdad y Método. Vol. I* (A. Agud & R. Agapito, Trans.). Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz*. Basic Books.
- Gomes, C. A., Sá Oliveira, S., Vázquez-Justo, E. & Costa-Lobo, C. (2021). Education during and after the pandemics. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 574-594. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>

- Green, Z. A., Faizi, F., Jalal, R. & Zadran, Z. (2022). Emotional support received moderates academic stress and mental well-being in a sample of Afghan university students amid COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(8), 1748-1755. <http://doi.org/10.1177/00207640211057729>
- Grene, M. (1974). *The Knower and the Known*. University of California Press.
- Hadot, P. (2004). *Plotino o la simplicidad de la mirada*. Ediciones Alpha Decay.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Ediciones Alpha Decay.
- Harbin, A. (2016). *Disorientation and Moral Life*. Oxford University Press.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Jackson, L., Alston, K., Bialystok, L., Blum, L., Burbules, N. C., Chinnery, A., Hansen, D. T., Hytten, K., Mayo, C., Norris, T., Stitzlein, S. M., Thompson, W. C., Waks, L., Peters, M. A. & Tesar, M. (2020). Philosophy of education in a new key: Snapshot 2020 from the United States and Canada. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1130-1146. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1821189>
- Junus, K., Santoso, H.B., Putra, P. O. H., Gandhi, A. y Siswantining, T. (2021). Lecturer Readiness for Online Classes during the Pandemic: A Survey Research. *Education Science*, 11, (3). <https://doi.org/10.3390/educsci11030139>
- Kalimullina, O., Tarman, B. & Stepanova, I. (2020). Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226-238. <http://doi.org/10.29333/ejecs/629>
- Keser Aschenberger, F., Radinger, G., Bracht, S., Ipser, C. & Oppl, S. (2023). Physical home learning environments for digitally-supported learning in academic continuing education during COVID-19 pandemic. *Learning Environments Research*, 26(1), 97-128. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09406-0>
- Letyagina, E. (2020). Problems of transition from traditional forms of educational process to the distance, digital format in the context of the COVID-19 pandemic: a regional aspect. *Journal of Physics: Conference Series*, 1691, e012072. <http://www.doi.org/10.1088/1742-6596/1691/1/012072>
- Illness: Phenomenology & Hermeneutics (1 de septiembre de 2023). Alicia Natali Chamorro: Desorientaciones y enfermedad. [Archivo de vídeo] Youtube. <https://youtu.be/u7TKJPxLWY0?si=fu7Zt1P0ZAbb3cu3>

- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance*. Oxford University Press.
- Mosquera Villegas, M. A. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18 (53), 532-549.
- Onebunne, J. I., Nnaemeka, I. y Ezeobinwa, J. U. (2020). African Philosophy of Education and COVID-19 Pandemic. *Nnadiesbube: journal of education in Africa*, 5(4), 1-16.
- Rappaport, J. & Rodríguez, M. E. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Ratcliffe, M. J. (2021). Disorientation, Distrust, and the Pandemic. *Global Discourse: An Interdisciplinary Journal of Current Affairs and Applied Contemporary Thought*, 11(3), 463-466. <https://doi.org/10.1332/204378921X16158114033083>
- Ratcliffe, M. J. (2022). What We Lost in Lockdown. En P. Sutoris, S. Murphy, A. Mendes Borges & Y. Nehushtan (Eds.), *Pandemic Response and the Cost of Lockdowns Global Debates from Humanities and Social Sciences*. Routledge.
- Rudnick, A. (2020). Social, Psychological, and Philosophical Reflections on Pandemics and Beyond. *Societies*, 10(2), 42. <http://dx.doi.org/10.3390/soc10020042>
- Ruiz Méndez, M. del R., & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96.
- Safonov, A. S. & Mayakovskaya, A. V. (2020). Post-Digital World, Pandemic and Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(8), 90-94.
- Stegmaier, W. (2019). *What is Orientation?: A Philosophical Investigation* (R. G. Mueller, Trad.). Walter de Gruyter GmbH.
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo II: La desorientación* (B. Morales Basto, Trad.). Argitaletxe Hiru.
- Swayne Barthold, L. (2016). *A Hermeneutic Approach to Gender and Other Social Identities*. Springer.
- Torregroza, E. (2014). *La Nave que somos: Hacia una filosofía del sentido del hombre*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Vasconcelos, S., Coelho, Y. y Alves, G. (2020). Higher education in a time of pandemic: what now, professor?e agora, professor? *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6. <http://www.doi.org/10.31417/educitec.v6.1469eng>
- Xin Xie, K. S. & Fui-Hoon Nah, F. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187. <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>