

**El *cuerpo* como invariante de la didáctica fenomenológica de la  
filosofía**

Tesis doctoral  
Elsa Patricia Siu Lanzas

Director  
Germán Vargas Guillén

Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, D.C., 2020

A mis padres,  
porque por ellos  
todo ha sido posible.

## **Agradecimiento**

Al *alma máter*: la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, porque en ellas pervive y aún se nutre, el ideal de hacer de la educación pública, un derecho. Mi compromiso es con ellas, con lo que representan: una comunidad de estudiantes y profesores que sostenemos, día con día, el proyecto de formación.

A mi tutor, el maestro Germán Vargas Guillén, por iluminar este camino investigativo, pero especialmente por la paciencia y confianza depositada en mi trabajo. Sus aportes son para mí, invaluable. Comparto con él, de aquí en adelante, una tarea común en un horizonte infinitamente abierto.

Al grupo de investigación *Filosofía y enseñanza de la filosofía* de Colombia, a quienes esta tesis les adeuda cada una de sus páginas y reflexiones.

A la profesora Ariela Battán Horenstein por abrirme las puertas del grupo de investigación “*Fenomenología de la corporeidad*” de la Universidad Nacional de Córdoba y, acompañar la última y, quizá definitiva, etapa de este proceso. Su guía fue siempre del corazón a la carne –de ida y de regreso–.

A los profesores, Germán Bula Caraballo y Alberto Martínez Boom, por la orientación y comentarios que enriquecieron esta propuesta.

Al mayor regalo de la vida, mis amigas y amigos: Ka, Che, Alita, Gaby, Tobías, Said, David, Alejandro, Paolo y Rodolfo, por estar junto a mí en esta travesía y hacer más ligera la carga.

A Enrique, mi abuelo y a July, mi hermana, por constituir mi hogar, por ese hilo invisible que los une con calidez, felicidad y amor, a mi vida.

Y finalmente, a Dani, por haber salvado un día –y quizá, los que están por venir–.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	6
Capítulo I Marco metodológico .....	15
Capítulo II El <i>cuerpo</i> en la génesis de la didáctica filosófica en la universidad Medieval y Moderna .....	26
Capítulo III Estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía .....	46
Capitulo IV Marco conceptual .....	60
Capítulo V.....	81
Didáctica fenomenológica de la filosofía .....	81
El <i>cuerpo</i> de la filosofía .....	92
<i>Cuerpo</i> y escritura .....	118
El cuerpo en el acto <i>performativo</i> de la docencia .....	140
Conclusiones .....	155

## Tabla de abreviaturas

Los títulos de las obras de Husserl se abreviarán de la siguiente manera:

<i>APS</i>	Analyses concerning passive and active synthesis. Lectures on transcendental logic.
<i>Crisis</i>	La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental
<i>CV</i>	Conferencia de Viena: La filosofía en la crisis de la humanidad europea
<i>EJ</i>	Experiencia y juicio
<i>FAH</i>	La Filosofía como autorreflexión de la humanidad
<i>FCE</i>	Filosofía como ciencia estricta
<i>FP</i>	Filosofía primera
<i>Ideas I</i>	Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica
<i>Ideas II</i>	Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución
<i>Ideas III</i>	Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias
<i>IF</i>	La idea de la fenomenología
<i>LIT</i>	Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo
<i>MC</i>	Meditaciones Cartesianas
<i>MCf</i>	Méditations Cartésiennes
<i>OG</i>	El origen de la geometría
<i>Phantasy</i>	Phantasy, image consciousness and memory
<i>TS</i>	Thing and space

## Introducción

Las propuestas didácticas del siglo XX han extendido el emblema, ampliamente aceptado, que reza del siguiente modo: “*no se enseña filosofía, sino a filosofar*”<sup>1</sup>. Este lema se ha tomado por cierto, pero su puesta en discusión no ha circulado con la misma intensidad. En vista de ello, se requiere acudir al rigor filosófico que solicita que siempre que se crea que se tiene todo resuelto, es necesario volver a indagar.

En principio, este ideal subraya algunas líneas de tensión que ameritan ser revisadas: primero, entre una preconcepción de lo que es entendido por «filosofía» y por «filosofar»; segundo, entre lo que se acusa como didáctica escolástica o magistral en contraposición a aquellas que surgen de la apuesta por giro práctico; tercero, el lugar privilegiado que ocupa la actividad frente a cualquier resabio de pasividad.

Para empezar, hay una resistencia contra enseñar a partir de los significados instituidos por la tradición. Algunos asuntos que se le imputan a la enseñanza de la filosofía es que implica de suyo adoptar terminologías, comprender discursos, textos y adentrarse en discusiones que en una primera aproximación parecieran complejos. Aun cuando lo adecuado es que el docente procure «pensar, asimilar e intervenir este proceso» (Vargas, 2011, p. 139), es decir, busque poner en horizonte de aprendizaje los distintos elementos de la filosofía, o bien, organice de un modo oportuno los conocimientos en perspectiva de trasposición didáctica, lo usual es que el ingreso al quehacer filosófico ocurra a partir de un marco conceptual ríspido. Lo que sucede, inevitablemente, es que estas prácticas poco hospitalarias encuentran resistencias.

Pero, además, de la problematización de este emblema por el filosofar se desprende otro asunto: las características particulares de los estudiantes que acogemos. En filosofía es posible reunirlos, al menos, en tres grupos. En primer lugar, aquellos que eligieron por oficio la filosofía y han avanzado en su carrera, con los que, el ámbito de la voluntad se tiene ganado: se dedican a esto porque quieren. En segundo lugar, están aquellos que la cursan como asignatura obligatoria o electiva en secundaria, el primer año universitario, en cursos de humanidades

---

<sup>1</sup> La preocupación central de este trabajo no versa sobre el sentido de este enunciado dentro de la pedagogía kantiana, sino en su difusión y aplicación en las didácticas de la filosofía del siglo XX.

dirigidos a estudiantes de otras carreras y acerca de quienes no cabe suponer que de entrada se dispongan favorablemente hacia la actividad filosófica<sup>2</sup>. En tercer lugar, incluiría a los estudiantes que eligieron vocacionalmente ser filósofos, pero se encuentran con las dificultades académicas habituales del primer semestre de universidad.

Pareciera entonces, tal cual lo ha señalado Rodríguez (2018) que, de un lado, hay un problema estilístico y del uso de oscuros neologismos en la escritura filosófica y, de otro lado, en el ámbito de la enseñanza, se enfrenta la interrogante: ¿cómo enseñar a un auditorio compuesto por *no filósofos*, a partir de un conjunto de textos oscuros y espinosos? La solución sugerida por las didácticas del giro práctico ha sido la inclinación por enseñar a filosofar, con lo cual resuelven esa idea trastocada de la filosofía que, para estas no es más que la transmisión de conocimiento. Es por ello que optan por prescindir del *canon*<sup>3</sup> de la filosofía –que, en ocasiones es sustituido por otro tipo de materiales-, a la vez que se redirigen el quehacer filosófico hacia el énfasis por la pregunta, el pensamiento crítico o la consulta como centro.

Directamente, lo que sostienen es una confrontación con la didáctica escolástica y con las políticas curriculares<sup>4</sup> que propiciaron una enseñanza de corte enciclopedista. Entonces, aparece un fuerte posicionamiento frente a la enseñanza de la “historia”, contra el recurso didáctico del “libro” y una distancia de la centralidad del lugar que ha ocupado el “maestro”. Durante la segunda mitad del siglo XX y en lo que va del XXI, nos encontramos con didácticas afanadas por la innovación y, eso supone, un divorcio con la tradición. Toda propuesta actual, necesariamente tiene como punto de partida y llegada, la inclinación por el “filosofar”, ya no solo como un lugar común, sino como premisa incuestionada<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> En especial, acerca de este grupo, resultan pertinentes los aportes de Francisco Rodríguez (2018) en su tesis doctoral «Filosofía para no filósofos. Una propuesta Pedagógica».

<sup>3</sup> En la actualidad, lo curricular y didáctico no se encuentra necesariamente comprometida con el “saber”. Por ejemplo, los cursos pasan de tener una delimitación en relación disciplinar, ahora sus nombres son amplios.

<sup>4</sup> Tal como lo explica Châtelet (En: Grisoni, 1982).

<sup>5</sup> Si bien la inclinación por filosofar ha abierto la vía para quienes loablemente se encargan de la divulgación de la filosofía hacia ámbitos no académicos, al tiempo, parece cerrar las investigaciones dentro de la academia misma, pues se ha instalado como la premisa incuestionable desde la cual pensar cualquier didáctica. Las discusiones didácticas, dentro y fuera de la academia, parecen salir y llegar desde y hacia allí.

Esto nos dirige a pensar algunos asuntos: ¿Cómo se originan las didácticas? ¿Poseen estas autonomía respecto del conocimiento disciplinar? El sentido de lo que es la didáctica ha variado a lo largo del tiempo. Como lo señalan Vasco, Martínez y Vasco (2008), en la Antigüedad remitía, por ejemplo, al contenido del *pensum* de la *Mathesis* pitagórica, la *Didaché* cristiana y los tratados de oratoria y, la respuesta por el *cómo*, iba conducida por como fijar estos contenidos en la memoria. Fue con la *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús y, especialmente, luego de la publicación de la *Didáctica Magna*<sup>6</sup>, que se enfatiza en los métodos de enseñanza: “para Comenio, las ciencias, las artes y las lenguas deberían tener su propio método, que debería ser único en cada área” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 120).

Ahora bien, de manera particular en el recorrido de cómo se instituye la didáctica de la filosofía, encontramos con frecuencia, aunque muchas veces no de manera explícita, un vínculo originario entre nuestros métodos filosóficos y nuestros métodos de enseñanza. Por ejemplo, en la Edad Media, la *Lectio* es recomendada como el procedimiento ordinario de la enseñanza por Agustín, Boecio la perfecciona y posteriormente, Anselmo la recuperará a modo de diálogos escolares (Galino, 1982); y la apuesta kantiana por de una subjetividad que se encuentra a sí misma filosofando, no riñe con el ideal del seminario alemán. Encontramos, en principio, que las estrategias didácticas de la institución filosófica surgen o han acompañado los proyectos filosóficos mismos.

Este trabajo entiende la enseñanza como la reflexión sobre el acontecimiento educativo, mientras que la didáctica se centra en su materialización. Especialmente reparamos sobre la cuestión didáctica, porque dentro de nuestro quehacer profesional se la ha considerado, injustamente, como un asunto «no filosófico»<sup>7</sup>. Ello, pese a que, en el rastreo genético de su institucionalización, se devela que el conocimiento disciplinar filosófico no se ubica en los

---

<sup>6</sup> La *Didáctica Magna* recoge la preocupación por la forma improvisada, desordenada y caótica con la que se atendía a los niños -en uno de los espacios que no conformaban todavía la escuela como la conocemos hoy-. Para Comenio (1971), la solución consiste no sólo que la escuela sea un espacio ordenado metódicamente, sino un taller de humanidad. Es precisamente por este camino que propone, que da un paso a la reflexión por la pedagogía, con lo cual nos sugiere que, toda didáctica está -o debería estar- anclada a un proyecto de formación.

<sup>7</sup> Es mejor conocido y más difundida la relación de la filosofía con la pedagogía, en el vínculo común del interés por el asunto de la *formación*. Esto lo han estudiado ampliamente Herrera (1986), Hoyos (2013) y Vargas (2006).



márgenes de la enseñanza, sino que constituye el ámbito desde el cual las estrategias didácticas pueden originarse.

Entonces, mas allá de encontrar en la filosofía algo prescrito y buscar soluciones de enseñanza por fuera de su lindero, este trabajo es una invitación abierta a pensar aquello que ella misma ofrece, con lo cual se puede potenciar el ámbito de la didáctica. Particularmente, he optado por encontrar cómo en la fenomenología de Husserl se hallan algunas posibilidades para este cometido.

Husserl no elaboró una teoría pedagógica o una estrategia didáctica, pero tuvo indicaciones puntuales en su reflexión acerca del asunto educativo. Tanto en *La filosofía como ciencia estricta* como en la *Crisis* muestra su preocupación por definir métodos de investigación en filosofía que contribuyan en la acción educativa por medio de la cual el sujeto intervenga y reconfigure los sentidos del mundo. Así mismo, en la *Conferencia de Viena*, se entiende la formación como el empoderamiento del sujeto, es decir, como aquel que pone en práctica la crítica del alcance de los valores y, en los *Artículos de Kaizo*, encuentra en la formación la posibilidad de la renovación del ser humano y de la cultura.

Con Husserl, entonces, se pueden establecer una comprensión de variables relacionadas con la enseñanza. En primer lugar, si la fenomenología es un camino que cada quien tiene que recorrer por su cuenta, es decir, en primera persona, la educación es una de las vías para desplegar y realizar las potenciales -*Vermögens* (VI MC)- del sujeto. En segundo lugar, el autor plantea no sólo una concepción de subjetividad, filosofía, historia, temporalidad, fantasía, lenguaje y, por supuesto, de *cuero*, todas ellas, relevantes para el diseño de una propuesta didáctica.

Este trabajo tiene como foco temático caracterizar el *cuero* como estructura invariante de la didáctica fenomenológica de la filosofía, sus efectos en las prácticas de aula -como la lectura, el análisis, la crítica y la síntesis, con efecto en productos como el comentario o el ensayo-. Se encuentra motivada por el interés de revisar cómo las didácticas de la filosofía han entendido, aunque de forma secundaria, la variable *cuero*. Afortunadamente, el tema de la corporalidad ha sido abordado en gran parte del desarrollo de las discusiones filosóficas, pero en lo que respecta a las estrategias didácticas de nuestra disciplina, no ha sido suficientemente atendido. La filosofía

es un saber tético y racional, por ello es comprensible que las didácticas tradicionales se hayan ocupado, entre muchas otras cosas, en mejorar la traducción, la argumentación, la disertación y las habilidades mentales, pero, al tiempo, han descuidado los procesos pre reflexivos que conforman el prelude de todo posible trabajo filosófico.

Justamente acudimos a la tematización del cuerpo en Husserl para ahondar en el vínculo actividad-pasividad. Consideramos que en filosofía prevalece el despliegue del sujeto en actividad y, en correspondencia, los procesos de la enseñanza filosófica han atendido exclusivamente la función activa o reflexiva. En el ámbito de la didáctica no es sencillo encontrar estrategias específicas que consideren que la reflexión se asienta en la experiencia de mundo, es decir, que confirmen que la vivencia inmediata, corporal y, en último término, pasiva es el prelude de toda actividad trascendental.

Pese a que la filosofía es un saber tético y proposicional y, al filosofar se descubre un yo que ante todo se pone en acto reflexivo, en esta investigación sostenemos que el ámbito de lo pasivo es una invariante<sup>8</sup> que incide en la didáctica de la filosofía<sup>9</sup>. Si gracias a la fenomenología sabemos que en el *cuerpo* se generan experiencias originarias, la propuesta de una didáctica fenomenológica requiere encontrar estrategias que devengan en procesos de aprendizaje encarnados. ¿Pero en qué sentido es posible proponer una didáctica filosófica que involucre lo corporal? El cuerpo se dice de muchas maneras, es una variante puesto que asume distintos valores: *Körper*, *Leib*, *Leibkörper*, *Willensleib*, *aesthesiologischer Leib*, *intersubjektiver Leib*, *Leib und Geist*, etc. Para iniciar formalmente en el quehacer del filósofo se necesita tener cercanía con los sentidos de un *cuerpo espiritual o espiritualizado* que ha sido consolidado por generaciones anteriores, aceptar aquellos que aún se pueden sostener con éxito y, siempre que se requiera, constituirlos nuevamente. Como afirma Herrera (1986):

La filosofía no posee ningún principio a partir del cual todo pueda ser deducido (...) La filosofía será un cuerpo de conocimientos que crece poco a poco y cuyos enunciados quizá puedan unirse lógicamente (...). Cada piedra del edificio es autónomo y se sostiene por sí mismo. Y esta obra se encontrará en un horizonte abierto e infinito (p. 183).

---

<sup>8</sup> Hay otras variables posibles: el interés del estudiante, la disposición del docente, el tiempo de clase, los recursos, entre otros.

<sup>9</sup> Resultaría interesante tematizar acerca de los efectos de la formación filosófica en el cuerpo, sin embargo, esta pretensión excede el objetivo de la presente investigación.

El acercamiento a lo que Herrera (1986) ha llamado *cuerpo de conocimientos filosóficos* (Herrera, 1986) no sucede estrictamente desde lo racional, sino a partir de saberes no reflexivos; es decir, todo nuevo saber filosófico activo se constituye<sup>10</sup> en el trasfondo de lo sabido, que se encuentra sedimentado como hábito corporal, valoración o creencia.

El proyecto de pensamiento racional de Occidente ha sido, desde la Antigüedad, el del *ἔγω*, así, la filosofía resulta indisociable del sujeto o de la autonomía, el problema recae en que las propuestas didácticas se han centrado en el estudio de un yo que no sólo es preponderante, sino que termina aplastando u olvidando al *cuerpo*. Si la filosofía se ha ejercido en la función activa del sujeto, en esta investigación se problematiza el énfasis exclusivo que en la didáctica se le otorga a esta función respecto de otros modos de comprensión de la experiencia.

Lo activo o las funciones de pensamiento no pueden desligarse de lo pasivo o de las disposiciones corporales. Aunque el despliegue de la filosofía se realiza en actividad trascendental, no se puede obviar que es la función empírica la que otorga el contenido previo para lo que reflexiva y predicativamente indicamos. Si se reconoce esto, se abre una posibilidad para formular propuestas didácticas que se dirijan a un sujeto encarnado y que logren volverse temáticamente hacia la génesis de la constitución pasiva, corporal y habitual; es decir, como posibilidad para una propuesta didáctica de la filosofía que se formule en el tránsito del *yo puedo* al *yo pienso*, de las capacidades o potenciales corporales a las trascendentales.

En razón de ello, en lo que sigue, pretendemos describir la articulación *cuerpo-didáctica de la filosofía*. La didáctica específica está dispuesta tanto para la trasposición de conceptos, discursos y el lenguaje propio de la disciplina, cuanto para el desenvolvimiento de actividades y actitudes propias de este oficio; ambos objetivos pueden darse por cumplidos si lo filosófico se logra como práctica *encarnada*.

Muchos propósitos de formación filosófica tienen una pobre o escasa conceptualización acerca de este vínculo. El *cuerpo* no ha sido suficientemente valorado ni en las propuestas pedagógicas

---

<sup>10</sup> Como lo apunta Escudero (2013), *constituir* no significa producir, ni es «una creación *ex nihilo* por un ego trascendental» (p. 29), y tampoco «debería compararse con una especie de *Big Bang*: no inicia un proceso causal que determina los objetos» (p. 28).

ni didácticas de la filosofía, ni tampoco en aquellas que decantan por el aprendizaje significativo, ni por supuesto, en otras que se inclinan por la reproducción del conocimiento.

Es cierto que es necesario adquirir conocimientos, pero la reproducción no puede ser el objetivo final. La didáctica «está en relación directa con la construcción de los dispositivos de aprendizaje y la configuración de ambientes que posibiliten otras relaciones con el conocimiento, más allá de la reproducción y la acumulación» (Pulido, Espinel y Castro, 2018, p. 25). Procurar la encarnación de las ideas filosóficas no es de ningún modo, la reproducción de estas, sino su vivencia. Cuando encarnamos la filosofía, constituimos nuevos sentidos y producimos nuevos conocimientos, nos vemos impulsados por la ley de la motivación más que por la de la determinación, es lo que Husserl llama el despliegue del *yo puedo*.

Es posible que el título de este trabajo de investigación genere polémica, se podría replicar ¿cómo el *cuervo*, que ha sido transformado, indudablemente, por los procesos evolutivos, sociales, históricos, culturales puede afirmarse como *invariante*? Con el motivo de describir el índice *cuervo* en algunas estrategias didácticas, tuve la oportunidad de asistir en calidad de co profesora, a algunos cursos de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo que encontré es que me dirigía con el prejuicio de que el *cuervo* que influía en el ambiente de aprendizaje era el *cuervo* propio del estudiante o del maestro, en el hallazgo aparecieron *los cuervos*, en sus múltiples sentidos de correlación *Leib-Körper*. Pero a pesar de su diversidad, es indudable que el *cuervo* influye de uno u otro modo en el proceso didáctico de la filosofía. Es por ello que puedo caracterizarlo como una invariante que aparece en sus múltiples variaciones en las estrategias didácticas.

Merleau-Ponty, Sartre y Henry destacan las referencias sobre la fenomenología del *cuervo*. Acerca de Husserl, en cambio, como lo señala Javier San Martín (2010), se ha difundido injustamente la idea de que lo corporal fue un asunto poco relevante en las investigaciones del «fenomenólogo trascendental». Hoy sabemos que el problema del cuerpo es una temática que aparece desde el inicio de su filosofía y sin la cual no podría comprenderse su proyecto fenomenológico.

Especialmente en Husserl, he encontrado un filósofo que ha considerado la descripción de lo corporal según las dimensiones de su darse, el lugar de las meras cosas y las del *cuerpo*. La amplitud semántica que ofrecen los términos de la lengua alemana *Körper* y *Leib*, quizás den la impresión de un análisis dicotómico, pero mi intención es plantear un dinamismo entre ambos conceptos de manera que nos permita pensar las variantes que influyen en los ambientes de aprendizaje de la filosofía. Esta tematización resulta acertada en cuanto a asuntos didácticos se refiere.

Al describir cómo la variable cuerpo se muestra bajo uno u otro título, comprendemos los sentidos sedimentados que pasivamente toman efecto en nuestras prácticas. Es por medio de los dispositivos a la mano que nos encontramos con que nuestras decisiones didácticas tienen, en su trasfondo, sentidos acerca de lo corporal, no sólo respecto de la tematización fenomenológica clásica de constitución de la espacialidad, por ejemplo, del estudiante en el salón de clase, sino también de la modulación de la voz en el acto performativo del maestro —podemos preguntar: ¿la voz del docente se presenta como determinación o como motivación en el acto pedagógico?— así mismo, logramos tematizar la escritura como ejercicio manual, pero también como aquella que plasma su sentido de mundo en un texto. O bien contribuir a solucionar algunos desafíos de la enseñanza filosófica, pues formula una posible salida para retomar la historia como un componente de sus estrategias.

Esta didáctica dirigida a los estudiantes de los cursos de propedéutica filosófica nos hace volver a pensar la discusión clásica por quienes se debaten entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Husserl mismo atendió este problema en la *Filosofía como ciencia estricta*, para recordar que sólo puede ser enseñable aquello que ha seguido un método de investigación rigurosa. El presente trabajo ve en la encarnación del *cuerpo de conocimientos filosóficos*, una posible salida ante ese falso dilema.

Como señalaba Lester Embree (2012), el maestro que aplique el método fenomenológico, si es consecuente, lo extenderá a la vez hacia la enseñanza. Los pasos metódicos entonces conforman también la didáctica: tematizar, hacer variaciones, aplicar el *zig zag*, la desconexión, la descripción eidética y la corregibilidad. Por supuesto, la profundidad informativa es adaptable según los niveles educativos en los que se implemente.

En el fondo, esta investigación recoge una profunda preocupación por lo que queda del vínculo entre la filosofía y su enseñanza. En particular, porque desde un tiempo atrás, las discusiones se han nutrido de un lado, del aporte de la biología, psicología y la neurociencia y, de otro lado, se ha colocado el saber práctico por encima del disciplinar. Quizás es tiempo también de tornar la mirada hacia la filosofía misma y, puede que con ello, encontremos cómo lo disciplinar origina - aunque no de manera exclusiva o de una vez y para siempre- la didáctica.

Para volver a traer a discusión la dicotomía *enseñar filosofía y enseñar a filosofar*, lo que esta investigación recoge no es más que una propuesta entre muchas otras posibles. Desde luego, invita a que el profesor de hermenéutica, de dialéctica, de filosofía analítica, entre otros, se anime a pensar cómo se entrecruza su método de investigación filosófica con su método de enseñanza. Al tiempo que, abre nuevas vías de aproximación en lo que respecta al estudio del cuerpo y de la pasividad, que en la posteridad es posible seguir ampliando.

Tal como lo deja traslucir el listado de capítulos que se han propuesto para su desarrollo, en el primero, ampliaremos la descripción de la metodología que ha seguido esta investigación. En el segundo, adelantaremos el rastreo genético de las estrategias didácticas en el surgimiento de las universidades. Con la aplicación estática del método, en el tercero, mostraremos las descripciones fenomenológicas de cinco diseños de aprendizaje de la filosofía en el *aquí y ahora*. En el capítulo cuarto, auscultaremos la noción de *cuerpo* en Husserl. Finalmente, en el quinto, a partir de las invariantes encontradas, presentaremos la propuesta didáctica: el contenido espiritual de la filosofía, la escritura como práctica encarnada y el desenvolvimiento corporal del docente como acción *performativa* en escena pedagógica.

## Capítulo I Marco metodológico

Para abordar fenomenológicamente el asunto del cuerpo es indispensable detallar los pasos que se seguirán, pues estos, a su vez, corresponden con los capítulos que se encontrarán en adelante. En el presente capítulo se demarcará el método fenomenológico que ha seguido este trabajo. Posteriormente, en el capítulo II y III se presentará la aplicación de la variante genética y estática del método.

### *El método fenomenológico*

La fenomenología, más que doctrina, brinda criterios epistemológicos para seguir un método. Cuando orientamos la mirada hacia quienes han realizado investigación fenomenológica, discernimos «una serie de montañas y montañas» (van Manen, 2016, p. 24). Cada una de estas montañas trae consigo una versión distinta del método fenomenológico y cada una ofrece alternativas para comenzar la búsqueda por la fuente de sentido. Con la finalidad de llevar adelante esta investigación he elegido escalar por la ladera husserliana y así abrir el campo de experiencia del asunto que aquí nos reúne.

Para Husserl «fenomenología» designa «un método o una actitud intelectual: la *actitud intelectual* específicamente *filosófica*» (IF, p. 33). Como actitud es el abandono del dogma para volcarse, una y otra vez, hacia la crítica, «el primer acto filosófico, el primer paso vocacional de todo filósofo que comienza es hacerse cargo por él mismo de su propia vida en cuanto filósofo, de sus conocimientos y de lo que tiene como válido y no válido» (Venebra, 2014, p. 212).

La fenomenología es una vuelta hacia la subjetividad como fuente de constitución de sentido, se reconduce a esfera de propiedad, lo que se me da del mundo; si se quiere, «desde el *factum* de la positividad causal del mundo hacia el campo de experiencia donde tiene lugar la donación del fenómeno» (Mendoza, 2018, p. 127). Significa aceptar que sólo se puede investigar en relación con vivencias.

Debido a que el método implica una vuelta al mundo tal como se experimenta en la vida subjetiva, la fenomenología ha enfrentado críticas que provienen, especialmente, de la filosofía

analítica de la mente en el marco de una discusión de las posturas internalistas y externalistas. Por ejemplo, se le acusa de introspeccionista y poco fiable (Dennet, 1991), de estar preso de las representaciones mentales, de caer en el solipsismo (Dreyfus, 1991) y de empeñarse en la tarea imposible de que generar datos objetivos en primera persona (Metzinger, 2003).

No obstante, ni los fenómenos se localizan dentro de la mente, ni se describen instrospectivamente a partir de una representación perceptiva. Por el contrario, se intenta volver a la relación entre la conciencia y el mundo, del fenómeno como una donación inmediata de mundo. La tarea de este método es volver la mirada sobre las intuiciones que conforman el suelo originario de la dación de sentido, es decir, el mundo de la vida. Con ello, se trata de realizar la operación de reconducir lo objetivo hacia lo subjetivo, hacia la primera persona, sin olvidar los cánones que la hacen «rigurosa, comunicable, *corregible*» (Vargas y Reeder, 2009, p. 9).

La reducción es el paso del método que reconduce la mirada hacia el sujeto que tiene experiencia de mundo. Lo que revela es que los sentidos de las cosas que damos por constituidas, remiten siempre a mi actividad subjetiva de constitución, es decir, investigar acerca de la constitución de sentido es describir los rasgos esenciales de la experiencia vivida en y mediante la cual este algo surge con sentido para alguien.

Como las cosas no son más que lo que se dona a mi conciencia, este enfoque metodológico no apunta a develar su ser, sino a tematizar el despliegue de sentido que surge de la correlación intencional del polo *noético* y *noemático*. El polo *noético* es el acto de la conciencia que alude a la intencionalidad. La intencionalidad es la propiedad básica, en sentido fuerte, de la experiencia consciente, pues toda vivencia se presenta en peculiaridad de ser «conciencia de» (*Ideas I*, § 84). Tal como lo ha relatado el propio Husserl, en 1898 tuvo la intuición que recorrería todo su trabajo investigativo, el *a priori* o principio de correlación, que sostiene que subjetividad y mundo no pueden comprenderse por separando, es decir, no entablan una relación accidental o intermitente.

El correlato *noemático* se dona de múltiples modos, se percibe desde un ángulo u otro y, con frecuencia, uno de sus lados no aparece temáticamente enfocado. El fenómeno se da siempre en correlación, es algo para alguien, entonces, el noema aparece: «como algo «mentado» al modo de



la conciencia: como percibido, evocado, esperado, representado por imágenes, fantaseado, identificado, diferenciado, creído, supuesto, valorado, etcétera» (FCE, 2014a, p. 55)<sup>11</sup>. Aunque el método permite que al investigar hagamos énfasis en uno de los polos, ningún fenómeno aparece sólo como polo *noético* o como polo *noemático*, en la vivencia el polo no atendido permanece siempre como trasfondo.

Husserl afirma que con el método fenomenológico se descubre que «todas las valideces de ser que yo puedo efectuar y quiero efectuar como investigador trascendental, se refieren a mí mismo» (*Crisis*, §72, p. 295). La reducción a la primera persona se encuentra enlazada con la suspensión del juicio de la actitud natural que Husserl denomina *epojé*. La *epojé* nos recuerda el carácter de autenticidad que surge en el despliegue subjetivo de sentido, «se convierte en la condición del ulterior procedimiento de reducción que hace volver o conduce retrospectivamente (*reducere*) desde los fenómenos hasta la fuente última de todo sentido y validez que es el yo trascendental» (Walton, 2015, p. 37).

La *epojé* es el desmontaje de los sentidos del mundo que dogmáticamente asumimos como estables, es el paso de la toma de la actitud natural a una radicalmente distinta. Aunque el mundo continúe mostrándose en las circunstancias habituales, con la *epojé* nos abstenemos de otorgarle una validez, más allá de lo que se dona a nuestra intuición.

Ordinariamente vivimos en actitud natural, es decir, en la actitud cotidiana, prerreflexiva en la que tomamos las cosas como existentes sin preocuparnos por nuestra experiencia acerca del mundo. En la que tomamos al mundo como uno que siempre está allí. La puesta entre paréntesis de la creencia natural del mundo propicia la afirmación de que el sentido de las cosas nos es dado de suyo y surge desvinculado de la actividad de la conciencia. Es precisamente la *epojé*, el paso metodológico que permite descubrir al mundo como fenómeno (*Crisis*, §71), como el polo *noemático* de mi actividad *noética*.

---

<sup>11</sup> Como lo explica Zahavi (2002) «sólo debemos examinar objetos mundanos tal como son experimentados, percibidos, imaginados, juzgados, usados, etc., es decir, en la medida en que están correlacionados con la experiencia, la percepción, la imaginación, etc.»<sup>11</sup> (p. 11, traducción propia). Texto original: «only to examine worldly objects insofar as they are being experienced, perceived, imagined, judged, used, etc., i.e., insofar as they are correlated to an experience, a perception, an imagination, etc.».

En la actitud natural las cosas se muestran recubiertas de capas teóricas o de la creencia común, en forma de sentidos sedimentados. Con la *epojé*<sup>12</sup> se retiene o contiene la cosa misma para poder verla, como explica San Martín (1986):

Supone ‘detenerse a mirar’, con la consiguiente *abstención* de seguir para poder mirar (...) *epojé* es *Zurückhaltung*, literalmente ‘echarse para atrás’ para mirar. La vuelta a las cosas mismas exige, en primer lugar, esta actitud crítica abstencionista (p. 28).

La *epojé* es un paso constitutivo del método fenomenológico que consiste en no dar nada por previamente válido. Es la puesta entre paréntesis<sup>13</sup>, la desconexión de la acción tética o de la fuerza dóxica: «[L]a tesis experimenta una modificación –mientras sigue siendo en sí la que es– la ponemos, por decirlo así, «fuera de acción», la «desconectamos», la «ponemos entre paréntesis»» (*Ideas I*, p. 142). Esto quiere decir, que se caracteriza por ser abstemia, en el sentido de que «se abstiene de las intoxicaciones de las teorías, las polémicas, los supuestos» (van Manen, 2018, p. 29).

La *epojé*, entonces, tiene el efecto de una desconexión con la tesis general del mundo, sin que este quede anulado<sup>14</sup> (*Ideas I*, §31). Por ello, de ninguna manera es acertada la interpretación de Dreyfus (1982) de la *epojé* como un mentalismo que abandona la realidad. Si se quiere, a lo que sí renuncia es a la creencia realista del mundo, pues se vuelca a la evidencia de la experiencia subjetiva, de la vivencia en primera persona, que posibilita «la tematización no tanto de aquello que aparece como de su modo de aparecer, esto es, de los supuestos que determinan que aparezca así y no de otro modo» (Vargas, 2011, p. 96); es decir, lo que se describe son los modos de aparecer de los objetos a la conciencia, a partir de los actos perceptivos y valorativos que se dan en nuestras vivencias.

De lo que se trata es de suspender nuestras presuposiciones ingenuas y cualquier principio de autoridad para acercarnos al sentido con que se da la experiencia subjetiva de mundo; entonces,

---

<sup>12</sup> El término época proviene del mismo sentido que *epojé*, el significado de su raíz puede servir como ejemplo simplificador para comprender el paso fenomenológico: «etimológicamente significaría un acontecimiento que *contiene* o *retiene* la historia, cerrando un período de tiempo, para explicar desde él mismo todos los demás acontecimientos. Desde el acontecimiento «epocal» quedan clarificados o iluminados los demás acontecimientos; por eso ese acontecimiento *marca una época*; desde él se observan los demás acontecimientos como un espectador que en un alto en el camino *se detiene* para otear el horizonte que queda configurado por la situación del observador» (San Martín, 1986, pp. 27-28).

<sup>13</sup> Para Husserl, la puesta entre paréntesis puede comprenderse igual que en el sentido matemático, para indicar que lo que se encierra tiene prioridad ante lo demás o bien que esto que queda dentro debe ser considerado momentáneamente como un todo. Lo que queda suspendido es lo que externo al paréntesis.

<sup>14</sup> La *epojé* no implica ni la anulación del mundo, ni la nada heideggeriana, ni tampoco una experiencia involuntaria. La *epojé* es una actividad filosófica y por tanto, activa y atencional.

«naturalmente, deberá efectuar la *epojé* y la reducción a partir de sí mismo y, en primer lugar, en sí mismo; debe partir de su experiencia de sí mismo originaria y de su conciencia de mundo propia originaria» (*Crisis*, §72, p. 290).

La *epojé* ofrece tanto el darse dinámico como estático del sentido. Mientras la variante estática del método describe el darse *aquí y ahora* de un fenómeno en «nuestro presente viviente» (Vargas, 2002, p. 48), la genética recaba o reconstruye la emergencia originaria de cómo el cuerpo ha sido incluido en las estrategias didácticas, es decir, cómo este sentido ha llegado a desplegarse. La primera conduce a la segunda. En esta investigación se relaciona la primera variante con las descripciones de las estrategias didácticas de la filosofía; la segunda con el rastreo del sentido ‘cuerpo’ en los métodos canónicos de su enseñanza.

La fenomenología estática describe una experiencia aislada de su trasfondo temporal. La fenomenología genética es la vuelta reconstructiva a la génesis del sentido, de los horizontes previamente constituidos; es decir, se amplía la investigación al volver a los aspectos históricos de constitución temporal que operan de forma tácita en la experiencia *aquí y ahora*. El cuerpo ha aparecido en la didáctica filosófica desde unos significados históricos y sentidos sedimentados que han pasado a nosotros en su devenir temporal.

Todo proceso de actividad cognoscente en filosofía presupone el cuerpo, ya sea porque permanece ahí como testigo —y no como protagonista— cada vez que razonamos; ya sea porque describimos al cuerpo a partir de un compendio de conceptos filosóficos predados, que constituyen lo que otros han dicho sobre el cuerpo. El saber del filósofo se asienta en preconcepciones acerca del cuerpo, que a menos que se activen temáticamente, subyacen en pasividad. En esta investigación se tematiza sobre el índice cuerpo para esclarecer el origen de algunos de estos supuestos en las estrategias didácticas de la filosofía.

La tematización es una actividad subjetiva que implica de suyo una temporalidad, historicidad e intersubjetividad. Particularmente, se recurre a la fenomenología genética en el rastreo de los sentidos que originariamente se otorgaron al cuerpo en las didácticas de la filosofía. El cuerpo ha sido tema de reflexión en filosofía, pero ¿en cuáles sentidos aparece en su didáctica?

Aplicamos la fenomenología estática para describir el índice cuerpo *aquí y ahora*, como elemento de cuatro estrategias didácticas de la formación de licenciados en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Las descripciones proceden con los siguientes pasos que sirven para validar lo dado en primera persona:

### 1. Tematización

Filosofamos corporalmente, sin embargo, los filósofos parecemos centrarnos en las actividades subjetivas trascendentales que persiguen el saber y olvidamos el componente empírico. Decimos amar el saber, pero saber «no es un tipo de racionalidad (...) es el título con el que se hace posible caracterizar la experiencia mundano vital humana. *Se sabe* tanto como *se vive*» (Vargas, 2002, p. 49). La vivencia corporal es de suyo un saber. Sin embargo, por ser experiencia fundante de las posibles relaciones con el mundo, constituye sentidos que se convierten en trasfondo de nuestras actividades y pasa inadvertida.

En esta investigación se describe el índice cuerpo en distintas estrategias didácticas de la enseñanza de la Filosofía. Decimos que hay tematización cuando «[los] momentos y cualidades particulares [del fenómeno] tienen que haberse destacado» (EJ, §22, p. 111). La cosa misma es el cuerpo, al que nos orientamos atencionalmente para describirlo en *primera persona*, en su actuación como variable de la formación filosófica y, si se quiere, deshacer los sentidos sedimentados: con la tematización se intenta hacer visible el sentido prerreflexivo y prepredicativo de la experiencia vivida.

Al cuerpo lo vivimos, no lo pensamos. Tematizarlo implica ponerlo en acto reflexivo. Particularmente interesa volver la atención hacia su vínculo con las estrategias didácticas de la filosofía, con el actuar de la docencia, con las acciones y herramientas de las que hacen uso los estudiantes. Es una variable de entre muchas que interactúan en el proceso pedagógico, su tematización lo hace resaltar entre la multiplicidad de aspectos que influyen en la formación de filósofos. Esto significa que el cuerpo aparece como horizonte interno de esta investigación y deja, en el trasfondo, todas aquellas otras como un horizonte externo

suspendido. Con la tematización fijamos la atención en una de todas las variantes que influyen en la didáctica de la filosofía, entonces el cuerpo aparece en el campo fenoménico de esta investigación y, por lo pronto, otras variables quedan desatendidas, a la espera de poder ser estudiadas en investigaciones posteriores.

## 2. Variación de esencia

El fenomenólogo hace descripciones de una dimensión del mundo de la vida. Se encarga de tomar la cosa misma en su aparecer *aquí y ahora*. Si bien las cosas del mundo se nos dan como una vivencia completa y continua, con la *epojé* se realiza un corte artificial y la mirada se enfoca en el aspecto que queda dentro del paréntesis, en el que aíslan otros que quedan fuera (no obstante, en investigaciones posteriores, los escorzos de la experiencia que no fueron consideradas pueden colocarse bajo la lupa del fenomenólogo).

Se pasa de ese simple ver —la cosa que queda dentro del paréntesis— a generar una diversidad de imágenes suyas «que producimos en forma libre y arbitraria» (*EJ*, §87, p. 377). La variación es la libre representación de la cosa en todas sus posibilidades en un proceso abierto. Es un ejercicio en el que se toma un modelo (lo percibido) y se generan copias que dan cuenta de la multiplicidad de sus posibilidades.

En palabras de Husserl, «frente al idéntico árbol que aparece en cuanto tal, con la idéntica forma objetiva de su aparecer, quedan las diferencias en el modo de darse, variable o cambiante de una forma de intuición a otra y según las restantes formas de representárselo» (*Ideas I*, § 99, p. 243). Cuando nuestra mirada apunta intencionalmente a un árbol que presenciamos en un jardín, es perceptible que en ocasiones este se encuentre quieto y en otras se mueva, de acuerdo al vaivén del viento. Pero además, la descripción que elaboramos es solamente del escorzo que percibimos según nuestra posición espacial. Si nos acercamos a él y subimos nuestra vista, podemos apreciar de cerca sus hojas o frutos, si nos alejamos podemos ver el tronco, sus raíces, una cara de su copa.

Lo que nos ocupa en esta investigación es describir el darse en primera persona de las variaciones del cuerpo en la implementación de estrategias de la didáctica de la filosofía, por

ejemplo, hay diferencias importantes entre el darse del cuerpo en la *performance* o en los entornos virtuales. Sin embargo, como las variaciones recurren a la imaginación, se requiere que los sentidos descritos sean validados, para ello, es importante encontrar los aspectos que se muestren como invariantes.

Estas invariantes corresponden a lo que en fenomenología entendemos por esencia, es decir, «la estructura del sentido-vivido, las características universales de la cosa tal como la experimentamos» (Reeder, 2011, p. 29). En nuestro caso, la puesta en relieve del cuerpo en las didácticas de la filosofía de las que fuimos partícipes, abre la posibilidad de captar el sentido y «de colocar[lo] en perspectiva de esencia» (Ales y Walton, 2013, p. 20).

### 3. Descripción de la esencia

Para la fenomenología, sólo conocemos fenómenos, es decir, escorzos o aspectos de las cosas. De ellas, no nos es posible saber la esencia de las cosas en su individualidad, sólo podemos hablar de esencias cuando son reconducidas a la esfera de propiedad, es decir, en el modo como aparece algo a la conciencia. Pero como el método tiene pretensiones científicas, nos interesa la posibilidad de encontrar invariantes que puedan ser sometidas a control intersubjetivo, es por ello que lo dado primariamente en la intuición empírica se eleva a intuición de la esencia.

En el paso anterior, recurrimos a la libre variación de la fantasía, cuyas posibilidades están relacionadas con mi presente viviente y con el aspecto temático que he elegido describir. Esto significa que para el desarrollo de esta investigación me he centrado en las didácticas de la filosofía que constituyen mi experiencia vivida y en ellas he puesto como foco atencional el cuerpo. A continuación, he sostenido retencionalmente el aparecer del cuerpo en las didácticas experimentadas y he utilizado la imaginación para alterar de manera controlada los distintos aspectos de su darse.

En el recorrido de la libre variación existen siempre típicas, en las cuales «permanece conservada por necesidad una *invariante*, como la *forma general necesaria*, sin lo cual algo semejante a esa cosa, sería absolutamente impensable como ejemplo de esa especie» (EJ, §

87, p. 377). La esencia es lo que, en el juego de variaciones de la experiencia de la cosa, permanece idéntico, sin lo cual no puede imaginarse intuitivamente la cosa, es decir, es aquello en lo que las copias del modelo llegan a coincidir a pesar de la diversidad:

Es preciso representarse series de percepciones continuamente conexas (eventualmente, fingirlas libremente) en las cuales el objeto percibido sea uno y el mismo, y muestre así, en la marcha de las percepciones, de modo cada vez más perfecto lo que yace en él, lo que pertenece a su esencia (*Ideas II*, § 15, p. 64).

Particularmente, en esta investigación, se pretende encontrar en las descripciones acerca del cuerpo, sentidos invariantes en las estrategias didácticas de la filosofía. Aquí, la diferenciación semántica entre *Körper* y *Leib* puede contribuir a precisar al cuerpo como variable de su enseñanza.

#### 4. Principio de corregibilidad

Los resultados de la descripción fenomenológica presentan siempre invariantes. El paso previo e ineludible es el de las variaciones. No obstante, en el ejercicio libre de la variación nos enfrentamos a dos situaciones, de un lado, está el caso de que algunas pertenezcan únicamente a la esfera de la imaginación y, de otro, que en el captar subjetivo del darse de la cosa, algunos elementos no sean tomados en cuenta. En el primer caso, esas variaciones deben quedar excluidas, en el segundo, la corregibilidad intersubjetiva sirve de *control crítico* para ampliar o precisar la definición de las invariantes. Lo central en una descripción es que pueda ser mostrada y los otros «tienen que poder verlo: como si estuvieran en mi lugar» (Vargas, 2012, p. 25).

En efecto, la fenomenología es una vuelta a la subjetividad como constitución de sentido, pero su aspiración como proyecto científico hace imperativo captar estructuras que son válidas para uno y para todos, es decir, lograr validez intersubjetiva. Esto implica que las descripciones, a pesar de estar en primera persona, puedan ser corregidas por terceros que comparten el horizonte común del mundo de la vida con nosotros. Y precisamente,

En esto radica la propiedad epistemológica y científica de la fenomenología: que las investigaciones se realizan volviéndose hacia el sujeto, describiendo sus experiencias, el sentido que da a ellas en el mundo

de la vida y, simultáneamente, cuanto más detallada es la *descripción subjetiva de la experiencia de mundo y su sentido*: más logra captar *estructuras universales* (Vargas, 2012, p. 16).

La corregibilidad es precisamente un principio intersubjetivo pues implica que los resultados son comunicables, pero, además, en tanto someto mis descripciones al examen de los otros, las reconozco como falibles (Nenon, 2011), de carácter provisional, pueden ser examinadas, precisadas o se las puede volver a comenzar.

Este principio hace posible que la fenomenología pueda plantearse como ciencia rigurosa pues sus resultados son susceptibles de corrección de pares, entonces hablamos de una dación intersubjetiva en un mundo común. Con la formulación de la posibilidad de la corregibilidad fenomenológica lo que se quiere evitar es que la fenomenología caiga en el infalibilismo, en el principio de autoridad, en el dogmatismo. Sin la corregibilidad, la fenomenología tendría serias dificultades para plantearse como *ciencia o saber riguroso* pues parte del rigor consiste en que los resultados fenomenológicos sean *públicos* y susceptibles de crítica intersubjetiva, de manera que se pueda garantizar, según Bunge, un *progreso y desarrollo* de la disciplina científica —dada su perfectibilidad—. El criterio de validez de las descripciones implica que deben ser verificadas por otros, pero solamente por aquellos que han tenido la experiencia vivida del fenómeno, pues, «la validación intersubjetiva se basa realmente en los actos de reflexión sobre los contenidos inmanentes de sus propios procesos psíquicos, llevados a cabo por cada individuo» (Moran, 2011, p. 128).

El grupo que contribuye a la científicidad de estas descripciones está conformado por el profesor y los monitores de los cursos descritos. Juntos asistimos a las mismas lecciones, cada cual cuenta con su propia vivencia en primera persona, no obstante, *Propedéutica filosófica* y *Metafísica* circunmundos de la vida que hemos compartido y, por tanto, es menester someter a corrección lo que aquí se describe.

En el capítulo que inicia, a continuación, se puede seguir más detalladamente la aplicación del método fenomenológico en su variante genética y, en el capítulo posterior, su modalidad estática. En ellos se tematiza la didáctica de la filosofía, tanto en su discurrir histórico como en su descripción en el *aquí y ahora*. Por indicaciones metodológicas el marco conceptual se presenta



en el capítulo IV; mientras que en el capítulo V se desarrolla la propuesta de la didáctica fenomenológica de la filosofía.

## Capítulo II

### **El *cuerpo* en la génesis de la didáctica filosófica en la universidad Medieval y Moderna**

Pensar la universidad es una tarea vigente. Con indiscutible urgencia, en la actualidad, se realizan análisis acerca de sus linderos y del cambio de sus dinámicas desde la incursión del capitalismo cognitivo<sup>15</sup>. No obstante, por la naturaleza misma del presente trabajo, propongo abrir una discusión que no transita por esta vía, sino que repara en la pregunta por origen de la institucionalidad de la didáctica de la filosofía.

En la actualidad, el apelativo de escolástico y magistral es repelido en el grueso de las discusiones didácticas. Rechazo que se sostiene, como lo señala Camacho (2020), porque la escolástica favoreció el desarrollo intelectual de ciertos ámbitos en desmérito de otros. Sin embargo, una y otra vez, cuando nos disponemos hacia la constitución de nuevos sentidos de la didáctica filosófica, la institucionalización escolástica de la enseñanza de la filosofía aparece como fuente. Es precisamente contra ella que surgen las propuestas por la universidad Moderna, especialmente en el seminario alemán y, durante el siglo XX, a partir del giro práctico de la filosofía.

Por supuesto, los diseños didácticos de la filosofía tienen larga data. En la Antigüedad, se encuentran variaciones en los métodos de la Academia, el Liceo, el Jardín o el paseo de los Peripatéticos. Además, es a los griegos a quienes les debemos los inicios del diálogo y el simposio. Todo estos merecen una detallada ampliación. Sin embargo, las didácticas que tematizaremos, en lo sucesivo, responden a la acogida de un auditorio compuesto por estudiantes de primer año de universidad -que asisten a cursos electivos o siguen la carrera de filosofía-. En consonancia con ello, la presente investigación se dirige a la enseñanza de la filosofía en el ámbito de la educación superior, por lo que hemos restringido la tematización del despliegue genético de las estrategias de enseñanza de la filosofía al surgimiento de las primeras universidades medievales y en su paso hacia la Modernidad.

---

<sup>15</sup> Esta discusión ha sido estudiada por Martínez (2009), y, especialmente, ampliamente abordado en la investigación de Vargas Arbeláez (2017).

Señala Hamesse (2011) que algunos géneros literarios de la Época Medieval funcionaron también como métodos de enseñanza y, a pesar de ello, en este ámbito no han sido estudiados con especial atención. Volver a ellos significa develar la génesis de las estrategias didácticas que hoy se encuentran institucionalizadas en la universidad y que replicamos en pasividad. Ya decía Embree (2012) que en filosofía tendemos a hacer más filología que filosofía, si esto es cierto ¿cómo se gestó esta práctica?

La universidad surge de la conformación de un *cuerpo*<sup>16</sup> compuesto de estudiantes y enseñantes que no sólo estaban deseosos por estudiar, sino que consolidaron este quehacer en un oficio. En la Antigüedad no existía una organización<sup>17</sup> que agrupara a los intelectuales, el surgimiento de la universidad se debe a un movimiento corporativo que se generó por los intelectuales de cada una de las ciudades nacientes y que finalmente tuvo como resultado un el gremio de estudiantes y maestros que se instituyó como «un cuerpo cerrado que sólo abre sus puertas a aquellos que demuestran estar en posesión de las cualidades exigidas» (Galino, 1982, p. 541). En medio de esto, la universidad<sup>18</sup> medieval unificó<sup>19</sup> el método de enseñanza de la filosofía que fue afín a la escolástica<sup>20</sup>, mismo que continúa replicándose hasta la actualidad como un *canon* ampliamente aceptado, en su variación pontificia o laica. Es también a las universidades medievales que les debemos la organización del estudio en la conformación del *syllabus*, de los

---

<sup>16</sup> Como lo señala Martínez (2010), el término “cuerpo” aparece directamente nombrado incluso en los archivos posteriores al surgimiento de la universidad, la Congregación de San Casiano, por ejemplo, agrupaba “cuerpos enseñantes” en el siglo XVII y llegó a estar autorizada a decidir quiénes eran los más idóneos para “las bellas artes del leer y el escribir”, sin embargo, la fuerte conciencia gremial de la congregación empezó a chocar con el interés de la Corona de formar un “cuerpo enseñante” secular que respondiera a las necesidades del Estado. Por ello, Carlos III extinguió la hermandad de San Casiano en 1787 y erigió en su lugar el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras, un instituto que, aunque prácticamente desempeñaba el mismo rol de la extinta cofradía, supuso el primer intento de regular y uniformizar estatalmente la práctica de la enseñanza.

<sup>17</sup> Incluso en la baja Edad Media, siglo X-XI el saber se difunde en contadas escuelas. Es hasta el siglo XII que comienzan a emerger organizaciones que terminarán dando origen a la Universidad.

<sup>18</sup> En el siglo XIII el término universitario se refería al conjunto de la comunidad de estudiantes y profesores. Fue hasta el siglo XIV que el gremio empieza a denominarse a sí mismos como *universitates magistrorum et studentium*. Entonces, el término *universitas* comenzó a utilizarse como sinónimo de *studium*. La primera aparición del término se registra en 1205 «en una carta del Papa Inocencio III que está dirigida a los *universis magistris et scholaribus Parisiensis*» (Villa, 2017, p. 69).

<sup>19</sup> La unificación corresponde exclusivamente a las estrategias didácticas que se utilizaron, porque aunque los términos «universidad», «facultad», «maestro» o «estudiante» han estado en uso por alrededor de 800 años, no existe una sola universidad medieval que funcionara exactamente igual que la otra en términos de matrícula, admisión, organización del *syllabus*, rango etario de los estudiantes, etc. Sin embargo, las estrategias de enseñanza, sin importar el orden en que se aplicaban, fueron las mismas (Rüegg, 2003).

<sup>20</sup> El maestro *scholasticus* era el que estaba encargado de enseñar artes liberales, es decir en *trivium* y *cuadrivium*, pero además era el profesor de filosofía y teología bajo el título de *magister*, el que daba clases en el claustro o en el *studium generale* de la Universidad (Abbagnano y Visalberghi, 1969).

grados académicos y la institución del examen<sup>21</sup> (Acero, 2012) y con ellos, la enseñanza de la filosofía también toma *cuerpo*.

Si seguimos el método propuesto por Husserl, la fenomenología debe esforzarse con máxima responsabilidad en el desmontaje de las suposiciones fundamentales que desde la actitud natural se dan por sentadas. La tarea que nos convoca en esta investigación nos ha llevado a aclarar el modo en que el *cuerpo* aparece en el canon universitario de las didácticas filosóficas. La variación del método genético nos invita a rastrear dos asuntos, el primero, el de la didáctica filosófica, el segundo las variaciones del *cuerpo* en la enseñanza.

La filosofía, desde la Antigüedad, se caracterizó como un quehacer racional, esto no se modifica en la Edad Media. Lo particular de la didáctica escolástica es que se enfoca en la memoria como la facultad auxiliar que posibilita llegar al entendimiento y, por supuesto, todas sus estrategias de enseñanza se dirigen a su fortalecimiento. El *florilegio* fue la técnica didáctica para enseñar y el *arte de la memoria* lo fue para aprender. El currículum de *trivium* y *quadrivium* institucionalizó el contenido de la enseñanza, para su didáctica la figura de la lectura era central para la transmisión del saber, de este modo se promueve la *Lectio* que ejercía el maestro y la *Disputatio*. Pero para que estudio tuviera efecto, el estudiante debía cuidar su cuerpo. Con el paso a la universidad Moderna, la didáctica se modifica a partir del cambio de lugar del cuerpo en el espacio didáctico. A continuación, tematizaremos la herencia de la didáctica universitaria de la filosofía.

---

<sup>21</sup> En la Antigüedad no existía una palabra en latín que expresara la idea de «examen» (Galino, 1982). Hasta el 1500 para muchos estudiantes el examen o el grado académico no era una práctica normalizada y mucho menos suponía una motivación (Rüegg, 2003). El grueso de estudiantes medievales eran *scholaris simplex*, lo que sería para la universidad de hoy, desertores. Otra buena parte de los estudiantes permanecían en la universidad hasta por 2 años y medio para obtener el título de *baccalarius artium*. Los que lograban concluir 2 años más, obtenían el título de *master*, que los facultaba para la docencia. El *master* medieval equivale al ingreso a la universidad en la actualidad y los estudios anteriores se equipararían a la educación secundaria. Únicamente los estudiantes de la nobleza y de clase privilegiada ingresaban directamente a la universidad sin necesidad de ser *baccalarius artium* o maestría, porque se asumía que con la formación recibida de las tutorías privadas bastaba. Los estudiantes especialistas eran quienes continuaban sus estudios luego de ser *baccalarius artium*. Este grupo de estudiantes por lo general provenían de clases nobles o altas, para las que una especialización (en derecho, medicina o teología) y posteriormente, un doctorado, les confería mayor prestigio social.

### *La didáctica bajomedieval*

El surgimiento de las universidades trajo consigo un marcado interés didáctico, especialmente en lo que respecta a la selección de la información, el método para almacenar los datos, el modo eficiente de transmitirlos y la disposición del cuerpo. En *De eruditione filiorum nobilium*, Vicente de Beauvais afirma que los prerrequisitos para dedicarse con éxito al estudio son la madurez, las aptitudes intelectuales agudas y la memoria (Galino, 1982). Para llevar a cabo las estrategias didácticas en la escolástica, tanto los maestros, discípulos, predicadores cuanto los oradores en general, recurrían al estudio del florilegio y al arte de la memoria para el aprendizaje del conocimiento ancestral. Al tiempo que el maestro recurría a la *Lectio* y la *Quaestio-Disputatio* como las vías institucionalizadas para la transmisión del saber.

### *La selección de la información: El florilegio*

En la baja Edad Media, emerge el interés por la enciclopedia con la pretensión de abarcar la totalidad del saber en ese espacio limitado que proporcionaban las hojas contenidas entre las cubiertas de la encuadernación. La enciclopedia emblemática de la Edad Media fue la *Speculum maius* de Vicente de Beauvais, la cual presentó el modelo de organización del *cuerpo* del texto: introducción, índice, temática por libros, capítulos y resúmenes analíticos.

Las enciclopedias no eran de uso general, en primer lugar, por su elevado costo de elaboración; en segundo lugar, por el peso que suponían para su traslado; y, en tercer lugar, porque su gran tamaño no facilitaba la fácil memorización de la información. El florilegio fue la solución, una guías didáctica que presentaba una síntesis de la totalidad del conocimiento. El mismo De Beauvais precursor de la enciclopedia, sostuvo las ventajas didácticas que suponía el uso del florilegio<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> El florilegio filosófico fue una producción habitual de Italia, Francia y España y menos común en Inglaterra. A América Latina llegó con la enseñanza de la que se ha dado en llamar 'la tardía Edad Media' (cf. Zabalza Iriarte, 1988).

La abundancia de libros, la escasez de tiempo y la fragilidad de la memoria no permiten retener por igual lo mucho que se ha escrito. Por eso a mí, el más humilde de los hermanos, rodeado siempre de libros de muchos autores, y que paso mucho tiempo leyéndolos, aconsejado además por mis superiores, me pareció oportuno compendiar en una sola obra, ordenada y organizada de un modo determinado, un florilegio, elegido a mi criterio, de casi todos los libros que he podido leer, tanto de autores nuestros, es decir, doctores católicos, como de los gentiles (filósofos o poetas), o historiadores de unos y de otros (De Beauvais citado por Vergara, 2003, p. 512).

La memoria natural es limitada, de aquí que, como lo vislumbra Hugo de San Víctor, «debemos abstraer y hacer resúmenes de todo lo que aprendamos, para ser guardado en la pequeña caja de la memoria» (Hugo de San Víctor, 2003, p. 11).

El florilegio<sup>23</sup> es uno de los géneros literarios comunes del periodo medieval<sup>24</sup>, al que se le ha descrito como literatura de préstamo o plagio (Muñoz, 2011, p. 163). Es un escrito que se presenta como obra completa pero se genera a partir de otros textos independientes, que ya han tenido su propia circulación. Algunos como Galindo (1982) y Muñoz (2004) sostienen que el florilegio tiene la ambivalencia de ser una obra autónoma, al tiempo que una copia. Desde la Edad Media al Renacimiento se consolidó como el manual oficial de las clases de filosofía, su uso no sólo fue recomendado desde los estatutos de las universidades, sino que sin ellos no había forma de respaldar los contenidos de los programas de estudio (Hamesse, 2011).

El florilegio no se limitaba a coleccionar las flores doctrinarias, existía una sistematización y organización que intentaba armonizar versos y sentencias de distintas autoridades, es decir, había un trabajo de edición que lograba que los extractos de textos de los poetas o prosistas antiguos tuviesen alguna concordancia con citas de autores medievales. El cuerpo del texto se componía de planeamientos, géneros y épocas distintas que se presentaban con unidad, con frases normalmente cortas que suponían el planteamiento fundamental de la obra de origen y facilitaban la memorización del destinatario.

---

<sup>23</sup> En la Edad Media se les llamó de diversas maneras: *manipulus florum*, *polyanthea*, *sententiae*, *gnomai*, *selecti uersus*, *flores*, *uersus sententiosi*, *electa*, *siluae*, *collectanea*, *thesaurus*, *uiridarium*. Fue en el Renacimiento que se denominó a este género como florilegio (Aldama y Muñoz, 2009).

<sup>24</sup> Según Munk (1980), existen más de mil florilegios conservados en las bibliotecas europeas. Se cree que los textos del género mantuvieron su vigencia del siglo XIII hasta el XVII (Hamesse, 2011).

El florilegio tuvo un impacto importante como estrategia didáctica de la filosofía en la Edad Media, las que por distintas razones pueden resultar complementarias.

En primer lugar, las citas elegidas eran exclusivamente de autores de peso y cuyas ideas formaban parte de la tradición: «las *auctoritates*, por definición, no se discutían» (Hamesse, 2011, p. 12). Se seguía una jerarquía de autoridad descendiente: «sagradas escrituras, decretos papales, cánones, legislación conciliar, escritos de Padres de la Iglesia, escritores cristianos no canonizados y autores paganos» (Vergara, 2003, p. 513). A partir de la creciente producción de florilegios, era necesario filtrar cuáles pasajes de las obras originales eran útiles y pertinentes. Esto se lograba porque los mismos Papas, como Juan XXII (1316-1334) solicitaban por encargo los florilegios para leer los resúmenes del pensamiento de un autor clásico y así decidir si las enseñanzas en la universidad eran heréticas o no. Pero además existe evidencia que, al menos en filosofía, se recurría al florilegio para entender a Aristóteles. Así lo indica una carta del duque Federico Urbino, quien encarga una de estas compilaciones aduciendo la dificultad de la comprensión de la filosofía del estagirita, ya sea por la complejidad de la traducción latina o por la oscuridad misma de sus ideas (Hamesse, 2011). Para mantener un control relativo sobre la difusión del aristotelismo, las autoridades recurrieron a extraer de las obras originales, fragmentos que no representaran peligro para la doctrina cristiana. Durante el Renacimiento el florilegio no desaparece, el compendio aristotélico se extiende y se convierte en la base de la enseñanza de las artes liberales, en contra parte, no se llegan a conformar florilegios platónicos y, en consecuencia, el estudio de Platón queda reservado para los especialistas.

En segundo lugar, el florilegio facilitó el acceso a las ideas fundamentales de ciertas obras, para quienes no podían adquirir el texto fuente por cuenta propia, es decir, llevó el pensamiento filosófico a un auditorio que no tenía acceso a la fuente principal, en una época en la que ya de por sí, las copias de las obras fuente eran escasas<sup>25</sup>. El auge de las universidades contribuyó a que

---

<sup>25</sup> Hasta el siglo XIII se recurría a las tablas, índices y concordancias que eran elaboradas por las órdenes religiosas. Antes del surgimiento de las universidades se prohibía que los monjes desperdiciaran el tiempo realizando copias (Reichert, 1989), para ellos, la tarea de escritura no deriva de un interés por el estudio del texto sino que significa el cumplimiento de una penitencia. Y sin embargo, eran precisamente los monasterios quienes se podían dar el lujo de escribir, porque la materia prima era escasa, no se podía desperdiciar el pergamino, de manera que era habitual que se borrara la escritura anterior para escribir sobre ella un nuevo texto (Rojas, 2002). Existe de algún modo, una razón económica. Para realizar una copia regular se requería la piel de 200 ovejas y 3 toneladas de trigo. Por ello, algunos monasterios contaban con su propio bosque para tener a la mano pieles vivientes que se conseguían por

el libro, en forma de florilegio, dejara de ser un instrumento de lujo y pasara a convertirse en un instrumento de estudio, pues era la expresión de civilización (Le Goff, 1965). Es así como el florilegio<sup>26</sup> se convierte en el dispositivo didáctico indispensable para una enseñanza que se centra en la lectura y el comentario de textos y, además, contribuyó a difundir segmentos de las obras que figuraban en los programas de estudio. El texto se volvió tan importante que la Universidad de Padua declaró: «sin ejemplares no habría universidad» (Le Goff, 1965, p. 116).

En tercer lugar, el florilegio fue la base de las estrategias didácticas, pues se recurría a este compendio doctrinal para la enseñanza de las artes liberales. En la *Lectio* el maestro lo leería en voz alta frente a la clase, para luego organizar con él las disputas entre los discípulos en el aula. El compilador hacía un esfuerzo por agregar un valor didáctico al florilegio, por ejemplo, intervenía el orden y la disposición de los textos seleccionados, para evitar frases inexactas o incompletas que pudieran dificultar la lectura. El problema es que aunque hay una labor de recopilación y un propósito didáctico específico por parte del compilador, el florilegio se presentaba como si fuese fiel al pensamiento del autor fuente, a la autoridad. Esto conlleva a varios asuntos, en primer lugar, muchos de los florilegios eran anónimos, por lo que se desconoce el nombre del compilador; en segundo lugar, difícilmente se exponían los objetivos o motivos que dirigían el desarrollo del compendio; en tercer lugar, sin razones explícitas, tampoco fue expuesta la metodología de edición para selección de unos u otros fragmentos. En cuarto lugar, el arte de la oratoria requería de un repertorio de citas para elaborar sus discursos: «adagios, sentencias, anécdotas históricas o fábulas y toda frase aguda y breve o ingeniosa debía atesorarse con ánimo de divulgarla o imitarla siempre que conviniera» (López, 1990, p. 61). El florilegio entonces, se convirtió en el auxiliar de la producción retórica, pues el aprendizaje pasaba por la memorización de las ideas de una autoridad. A pesar de que con este compendio se cumpliera con la necesidad de divulgación del conocimiento, este:

Sólo funcionaban como un depósito de textos y no invitaban a la creatividad. Su consulta nunca favoreció la elaboración de teorías nuevas o la creación de una metodología original para la exégesis de las obras (Hamesse, 2011, p. 9).

---

medio de la caza. Un ejemplo prístino lo ofrece el convento y la hacienda en la que se desarrolla *El nombre de la rosa* de Eco (2007).

<sup>26</sup> El florilegio representa la quinta parte del total de la producción intelectual de la Edad Media (Hamesse, 2011).



Precisamente el éxito del florilegio reside en que no acuercpaba ideas que lo colocaran en riesgo de ser consideradas heréticas<sup>27</sup>. No obstante, Le Goff (1965) sostiene un panorama más feliz. Señala que los escolásticos poseían un optimismo intelectual y un agudo sentido del progreso del pensamiento y que consideraban que las autoridades «no son nuestros amos, sino nuestros guías» (p. 121). Sin embargo, ya en el *Didascalion de studio Legendi*, Hugo de San Víctor (2011) había advertido las limitaciones de esta estrategia didáctica de la tradición escolástica, pues lo que de ella recibimos es una lectura fragmentada de la obra, que otros han elegido por nosotros, entonces, tan pronto cuando creemos saber algo, nos quedamos en la superficie.

Para la educación escolástica, la lectura lleva al enriquecimiento intelectual, sólo a través de los libros se alcanza un nivel docto en filosofía. Sin embargo, el florilegio promovió cierta comodidad, en primer lugar, porque simplificó las ideas de doctrinas completas y alejó a los estudiantes de la consulta directa de las obras fuente. En segundo lugar, las verdades reveladas<sup>28</sup> o racionales que se encontraban en los florilegios eran a la vez que fundamento, límite de toda investigación. Al fin y al cabo, algunas de sus tesis eran tomadas como premisas mayores para la demostración del silogismo y no se incitaba la búsqueda de nuevas verdades. La filosofía, entonces, tenía la función de esclarecer, ratificar y defender la doctrina.

El método de investigación y didáctico consistía en el libre juego de la razón dialectizada, pero siempre desde un conocimiento que se apoyaba en la autoridad para fines morales. Como no debía de irse más allá de lo que indicaba el *cuervo* del escrito, no se revisaba el contexto de las frases o sentencias, se podía tomar una frase de la Antigüedad sin importar que en las universidades medievales ya se encontraban instalados en universos teóricos distintos<sup>29</sup>. Así

---

<sup>27</sup> Como señala D'Onofrio (1991): «así, las bibliotecas monásticas de los siglos IX al XI estuvieron, a lo largo de los años, cada vez más llenas de tratados exegéticos nuevos, pero poco originales, compuestos de extractos de textos patrísticos, unidos por breves frases de conexión. [...] hay un verdadero florecimiento de compilaciones exegéticas de fuentes patrísticas, a menudo incluso copias entre sí, de poco interés para un lector moderno. A primera vista, de hecho, no se encuentra ningún rastro de una reflexión sobre la metodología de la investigación teológica en estos textos» (pp. 278-279). Texto original: «Thus the monastic libraries of the ninth to eleventh centuries were, over the years, more and more filled with new, but unoriginal exegetical treatises, compounded of extracts from patristic texts, held together by short connecting sentences. [...] there is a true flourishing of exegetical compilations from patristic sources, often even copies of each other, of little interest for a modern reader. At first sight, in fact, no trace of a reflection on the methodology of theological investigation is to be found in these texts».

<sup>28</sup> Aunque algunos autores como Boccaccio, Albertino Mussato y Petrarca resaltaron el valor de la poesía y la prosa pagana (Villa, 2017).

<sup>29</sup> Se consideraba que había una continuidad entre el pensamiento grecoromano y el medieval. Las verdades que los griegos buscaron, los medievales ahora sabían que las había revelado Dios. Antes del siglo XIII, se sostenía que las verdades de razón no se oponían a las verdades reveladas: la fe es la única forma de penetrar lo que trasciende a la

mismo, la diversidad de frases elegidas no representaba la variedad de pensamientos, sino un *cuerpo* unificado que tendía hacia un propósito común, por lo general oculto, que escondía el propósito premeditado de un tercero, el compilador del florilegio.

Cuando el botánico se dispone a diseñar un florilegio, realiza pinturas detalladas y precisas de plantas a partir de ejemplares vivos. Para ello, el botánico primero debe hacer un inmenso trabajo, al recorrer repetidas veces el jardín y observar atentamente las particularidades de distintas plantas y así seleccionar las que necesita. No toma todas las especies de plantas sino las que respondan a la clasificación de la colección. Como la pintura se hace como copia de ejemplares vivos, el compendio sólo atesora las plantas que su autor tenía a la mano o las que eligió para su compilación. Este proceder deja la duda: ¿es posible que la selección de unas hojas y no de otras impidan ver otros elementos del bosque? ¿Comprender la composición del dibujo exacto de una hoja, reemplaza la vivencia de tomar la hoja viva original?

#### *La retención de la información: El arte de la memoria*

En una época en la que el acceso a los libros fuente se dificultaba, los escolásticos reconocieron el mérito de la virtualidad sapiencial, por lo que enriquecieron la didáctica de la memoria. El *ars memorativa* tuvo un interés particular por fortalecer la formación en retórica<sup>30</sup>, surge entonces como una preocupación propia de la época de la oratoria y se extiende hasta el siglo XVII, a pesar del auge de la escritura (Karageorgou, 2013). Recogieron de los romanos, el interés por el *ars memorativa* de la *Retorica ad Herennium* de Quintiliano, para quien hay dos tipos de memoria: una natural, que nace inmediatamente del pensamiento; otra artificial, que debe ser fortalecida por el ejercicio.

A pesar que la doctrina cristiana y los asuntos morales mantenían una hegemonía como contenido de conocimiento, su enseñanza se fue complejizando. La didáctica debía ser más

---

razón. Así lo pensaban por ejemplo, Scoto Erígena y san Anselmo. A partir del siglo XIV, se encontraron posturas que sostenían que la teología y la ciencia eran campos que debían mantenerse separados. Ese es el caso de la filosofía de Ockham, la cual tuvo acogida en las universidades de Inglaterra y París, en especial por parte de simpatizantes que se autodenominaban «modernos» (Vignaux, 1999).

<sup>30</sup> De las cinco partes de la retórica -*inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio*- la memoria ha sido la única a la que se estudió por separado y que cuenta con técnicas propias para lograr su eficacia (Karageorgou, 2013, p. 189).

estricta, por ello se recurre a técnicas que propicien la memoria artificial<sup>31</sup>. Estas técnicas fueron ampliamente difundidas en las universidades por los maestros escolásticos, pero también fueron de gran interés para las escuelas dominicas, quienes convirtieron el arte de la oratoria en predicación. Se preocuparon por encontrar estrategias de enseñanza de las ideas principales de los filósofos antiguos y de la dupla medieval virtud-vicio. Algunos de los manuales sobre la memoria fueron escritos en lenguas vulgares o traducidos del latín, lo que indica que la memoria artificial era un arte que deja de ser exclusivo de los clérigos y se extiende hasta el vulgo, para el ser humano que desee aprender la virtud.

Hugo de San Víctor diseña una de las didácticas de la memoria que la escolástica institucionalizará. La memoria se servía de lo sensitivo y visual, «es la fuerza retentiva de lo que se ha captado por los sentidos o por las ideas» (Hugo de San Víctor, 2011, p. 8). El oído, la vista y la imaginación captan el mundo exterior y configuran la memoria, la cual:

Fue considerada una facultad que, de acuerdo con la tradición, se despertaba por la vía sensitiva, se fortalecía por la vía imaginativa al guardar las imágenes de lo sensible, y se consolidaba con la vía estimativa o cognitiva formando ideas o conceptos desligados de las sensaciones (Vergara, 2012, p. 120).

El resumen que proveía del florilegio favorecía a la fijación de la memoria, pero para ello, era imprescindible tener buena disposición por leer o escuchar, recurrir a las recapitulaciones que ofrecía el compendio y ejercitar el hábito de retención de lo fundamental. Para ello, Hugo de San Víctor proponía un esquema que se basaba en el número, lugar y tiempo. De manera que, aunque las instrucciones fueran precisas, la memoria se ejercitaría solamente si se recurre a aspectos íntimos y personales. En primer lugar, quien se dispusiera a memorizar, debería asignar un número a la idea. En segundo lugar, no debería permitirse un cambio visual de lo que se intenta recordar, la imagen mental debe ser sólo una y la misma para un recuerdo. Esto era particularmente práctico si se toma en consideración que los libros no tenían números de páginas, índices o signos de puntuación. Finalmente, se recomienda asignar un tiempo al recuerdo: lo aprendí en la mañana, durante el verano o cuando tenía 20 años.

---

<sup>31</sup> Se encuentra el *Trattato della memoria artificiale* en una sección del *Ad Herennium* de Quintiliano.

La memoria tiene un carácter instrumental pues mientras el entendimiento se encargaba de buscar la verdad, la memoria se encargaba de retenerla. De manera que, aún cuando la memoria no constituye un fin en sí mismo, sin ella el entendimiento no podría alcanzar la verdad, sostenían que «el oído que no entrega a la memoria lo que capta es un canal agrietado» (Vergara, 2003, p. 515). En razón de ello, si el estudiante desea aprender requiere disciplinar la memoria y así ensanchar la capacidad de almacenaje de información. Para esto, es necesario preocuparse de los factores psicosomáticos y ambientales. La estrategia a la que se recurrió fue a memorizar los escritos según similitudes corporales, pero sin perder de vista que lo que se busca es la claridad del pensamiento. Las imágenes temáticas se unen a los sistemas familiares de espacios: la casa, la ciudad, las constelaciones, etc. Lo importante es que las imágenes a las que se recurra conmuevan a quien las implemente. Además, es importante que se controle el espacio, la profundidad y la luminosidad. Por ejemplo, es importante que haya suficiente luz para que el recuerdo no sea oscuro, pero tampoco demasiada que produzca confusión por el deslumbramiento, pues finalmente, la necesidad de realizar similitudes corporales y guardarlas como imágenes memorables puede significar el camino de la virtud o del vicio, el paraíso o el infierno.

Para Johannes Romberch en *Congestorium artificiose memorie*, la característica principal para que un edificio contribuya a la memoria, es la tranquilidad. Por esta razón, la iglesia, que en ciertos horarios del día es poco frecuentada, facilita la adquisición de lugares donde se ubica el recuerdo. El primer punto para recordar es la puerta, luego debe hacerse un recorrido visual para saber cómo estarán organizadas las temáticas de interés: fábulas, historias, poesías, sermones, sentencias o argumentos.

#### *La transmisión de la información: La Lectio y la Quaestio-Disputatio*

La *universitas* es la comunidad que conforma un cuerpo de maestros y estudiantes de una misma ciudad o en un lugar determinado (Rojas, 2002). Las universidades institucionalizaron la forma jerárquica de conocimiento heredado de la Antigüedad, para la conformación del *trivium* y el *quadrivium*. La enseñanza tuvo cierta uniformidad luego de la consolidación de las universidades de Bologna y de París. El *pensum* básico que todos los estudiantes debían manejar era el *trivium*, que refería al dominio de la palabra a partir del triple camino a la sabiduría, que estaba conformado por la gramática, para el empleo acertado de la palabra escrita; la retórica, para el

uso preciso de la palabra en el habla; la dialéctica, para el buen manejo de la palabra en la discusión. Antes de iniciar el estudio de las artes liberales, los estudiantes deben saber leer y escribir correctamente. El *trivium* prepara el camino para el estudio avanzado, el lenguaje es lo que abre el camino del estudio de cualquier ciencia, pues para conocer es necesario nombrar las cosas y construir argumentos.

El *trivium* y el *quadrivium* son un maridaje que forman la base para las artes liberales o *heptateuchon*, las artes para el libre, para el que no es servil y que quiere dominar la sabiduría de las Escrituras. Sin embargo, el *trivium* fue más estudiado que el *quadrivium*<sup>32</sup> como indica (Rüegg, 2003), el número de los florilegios del *quadrivium* es menor en comparación con los del *trivium* (Villa, 2017). El *quadrivium* estaba compuesto por música, geometría, aritmética y astronomía<sup>33</sup>.

Se sostenía que la sabiduría requiere del espíritu que provee el *quadrivium* y de la expresión argumentativa y persuasiva que proporciona el *trivium*. De manera que, el *trivium* es el arte verbal con la que se alcanza la elocuencia, mientras con que el *quadrivium* se llega a la filosofía. La escolástica fue el método didáctico al que recurrieron los intelectuales para preparar a los universitarios en la formación de un pensamiento que no surja en el vacío y que se nutre de textos (Le Goff, 1965).

#### a. *La Lectio*

La *Lectio* era el ejercicio regular de cualquiera que ocupase el cargo de maestro, era la estrategia didáctica institucionalizada por la escolástica: toda formación debía iniciar con la lectura de los textos. Entonces, las primeras didácticas estuvieron ligadas al maestro escolástico, quien era la autoridad competente particularmente el modo de estudiar y comentar un texto, hacer preguntas y discutirlo: «la enseñanza se presenta en base a textos recibidos: el maestro medieval se llama

---

<sup>32</sup> Su estudio se mantuvo principalmente en la Universidad de París (Rüegg, 2003).

<sup>33</sup> Para la formación teórica en Música se recurre en especial a Boecio por su *De institutione Musica*. En Geometría se estudia *Los elementos* de Euclides, mientras que los textos recurrentes para la Aritmética son los de Tomás Bradwardine. El aprendizaje de la Astronomía, comprende, la *Cosmographía* de Nebrija, el *Almanach perpetuum celestium motutum* o *Compilación magna* de Abraham Zacut.

lector» (Vignaux, 1999, pág. 51). El maestro encarnaba la ciencia, el saber y la investigación y el libro era el símbolo de autoridad<sup>34</sup>.

La *Lectio* es una clase magistral en la que se lee el texto empleado como manual, escrito generalmente por una autoridad en el tema, quienes brindaban con sus ideas la base doctrinal del conocimiento. La lectura se realizaba en voz alta, con un ritmo que permitía a los estudiantes tomar nota. Luego de la lectura, el maestro realizaba a diario un comentario sobre el tema tratado y extraía junto a los discípulos las principales ideas. La autoridad residía en primer lugar en el libro, que conservaba doctrinas incuestionables (Polanía, 2015, p. 98).

La *lectio*, un análisis en profundidad que parte del análisis gramatical que da la letra —*littera*—, se eleva a la explicación lógica que suministra el sentido —*sensus*— ciencia y de pensamiento —*sententia*— (Le Goff, 1965, p. 122).

La *littera* consistía en la lectura y explicación de las frases o palabras contenidas en el texto. El *sensus* era el análisis que se desprendía de la *littera*. Finalmente, la *sententia*, representaba una interpretación final sobre el tema del texto.

Los comentarios del maestro eran copiados por los alumnos entre las líneas del texto y en los márgenes. Pero también era necesario recurrir a técnicas del arte de la memoria “porque todas las palabras que se dicen en una lección —decía Vicente de Beauvais— no pueden retenerse fácilmente” (Vergara, 2003, p. 515).

#### *b. La Quaestio-Disputatio*

La *Lectio* servía para el análisis de la *littera*, pero no se ocupaba de las cuestiones oscuras de los textos. La *Quaestio-Disputatio* se realizaba en un sentido bidireccional, los discípulos formulaban preguntas al profesor, a la vez que este los interroga para comprobar si han asimilado la lectura. Podía generarse un debate en el que se estudia un problema a partir de los argumentos a favor y en contra de las tesis que componen el texto presentado en la *Lectio*. El objetivo principal es generar la duda como camino de la verdad. Para llevarlo a cabo, por la mañana se disponía de la *littera*, que comprendía el material didáctico central; por la tarde los estudiantes se disponían a

---

<sup>34</sup> Tomás de Aquino personifica las características del maestro escolástico: «era virtuoso. Dedicaba mucho tiempo a la preparación de sus conferencias, predicaciones, clases, escritos, disputas, por medio de la oración, meditación, lectura, coloquios y así mejoraba cada día su práctica docente» (Polanía, 2015, p. 88).

encontrar los argumentos contradictorios dentro del texto y aunque el maestro propiciaba la duda, finalmente daba un dictamen.

La *Quaestio* surge principalmente en el marco articulador de todo texto, pero al ser el elemento crítico puede entorpecer el proceso de instrucción. Es por esto que se requieren reglas estrictas para conducir la estrategia por buen camino. Por ejemplo, los principios de cada arte deben conocerse antes de comenzar la discusión. Se debe tener presente que se debe discutir para alcanzar la verdad y no por defender la opinión propia. La *Disputatio* puede llenarse de vicios, por lo que debe conducirse con modestia y moderación (Galino, 1982).

#### *La disposición del cuerpo*

Existe un paralelismo entre la consolidación de las ciudades y el naciente oficio intelectual. El *Manuale Scolarium* que data del siglo XV señala que el recién llegado a la universidad debía pasar por una limpieza que lo liberaría de su bestialidad y primitivismo. Se recurría a la siguiente metáfora: «este hombre, tiene olor, excrecencias, su mirada está perdida, tiene orejas largas y colmillos; esta condición originaria ligada a la animalidad sólo puede eliminarse mediante la purga» (Clement, 1994, p. 60). Para que pudiera asumir el rol de intelectual debía confesar los vicios de su vida vulgar o campesina. En alguna medida, el ingreso a la universidad supone una separación de lo rural y lo urbano y, el nuevo oficio intelectual, un nuevo ser humano. Para ello, se asigna un lugar para pensar y actuar, de manera que, «al principiante le corresponde oír; al avanzado, estudiar; al mayor, aplicar la doctrina a la vida; al perfecto, finalmente, enseñar» (Galino, 1982, p. 549).

En 1453 en el *Ars et doctrina studendi et docendi*, De Benavante (1972) redacta las indicaciones para que el aprendizaje del universitario sea fructífero:

1. Para poder iniciar sus estudios superiores deben primero saber leer y escribir de manera correcta.
2. En el desarrollo de la lección, debe escuchar la explicación del maestro y anotar en el cuaderno lo que la lección suscite: sentencias, comentarios, preguntas.
3. Al estudiar debe leer el texto como mínimo cinco veces: la primera para relacionarse con el tema, la segunda para dividir en texto según las temáticas abordadas, la tercera para

atender el contenido de cada epígrafe, la cuarta para extraer los argumentos y la quinta para proponer posibles *quaestiones*. Se recomienda como momentos adecuados para estudiar, el alba y el amanecer y, se recomienda que para mayor concentración, se debe estar libre de preocupaciones.

4. La memoria es lo que le concederá éxito en el estudio. Por esto es importante que el estilo de vida del estudiante propicie una adecuada retención de los datos que aprende. Entonces, debe prestar atención a los factores ambientales y expositivos. El estudiante debe vigilar su ambiente: procurar una dieta libre de carnes grasas, debe realizar ejercicio moderado, debe estudiar en una habitación con decoración austera, la temperatura, humedad y luz deben ser adecuadas. Pero además es necesario que procure una buena exposición: debe fomentar un discurso coherente, letra legible y pronunciación adecuada.

La imagen del estudiante que ofrecen estos textos es de un joven inexperto e irresponsable que fácilmente puede estar tentado por el vino y las mujeres. Es por esto que quienes deseen ser estudiantes deben procurar buenos hábitos, espejo de las virtudes honorables que quiere replicarse en la sociedad. Entonces, debe rechazar «todo lo concerniente a las tabernas, sede de juegos de azar, bebida, bullicio, chismorreos y malas compañías; igualmente debe limitarse al campus académico, lugar de trabajo responsable, meditación y estudio» (Villa, 2017, p. 101). Es por esto que se hace imprescindible aconsejar sobre la vida privada, la organización del tiempo y los modelos a seguir. Ante todo, el discípulo debía tener una actitud de silencio, humildad y discreción frente al maestro.

Los humanistas Carlos Alonso de Cartagena y Diego Varela retoman las enseñanzas de San Basilio en *Oratio ad iuvenes* sobre los distintos hombres y textos. Consideran que hay hombres despiertos y hombres dormidos. Los primeros son los que dedican el tiempo a la lectura, los segundos los que rechazan adquirir conocimiento académico. Al igual que los alimentos, algunas lecturas son beneficiosas y otras resultan nocivas. Las obras heréticas deben rechazarse, estas incluyen todas aquellas que tengan que ver con el amor carnal, la violencia y la tentación. En este sentido, la lectura de *De natura deorum* y *De divinatione* de Cicerón, las *Tragediae* de Séneca, así como diversos pasajes de Ovidio y Virgilio, no son aptas (Villa, 2017). Por eso es necesario inspeccionar los textos para seleccionar lo precioso de lo corrupto, o bien, aquello que enriquece el alma frente a lo que la destruye, como señala san Basilio:



De igual modo que al recolectar las flores del rosal evitamos las espinas, así también recogeremos de estos escritos cuanto tienen de provecho y nos pondremos en guardia frente a lo que sea perjudicial (citado por Villa, 2017, p. 116).

### *El seminario alemán: el paso hacia la didáctica universitaria moderna*

La didáctica medieval organizó la acción docente de forma muy precisa: situaba al docente en una posición de privilegio que requería reforzarse mediante su posición corporal. El maestro era el representante de la autoridad y por ello ocupaba un lugar superior al de su auditorio, su cuerpo se posaba en la cátedra, desde la cual se colocaba frente y en una altura superior a la de los estudiantes.

El seminario alemán surge en el siglo XVIII en la Universidad de Göttingen. Mientras la *cathedra* es la silla del profesor que se ubica sobre una plataforma elevada, *seminarium* es el semillero donde se cuidan las semillas mientras crecen y pueden ser trasplantadas. El seminario rompe con la didáctica escolástica no sólo por el nuevo rol que ejerce el maestro, sino porque modifica el lugar corporal desde donde lo había ubicado la cátedra. Como señala (Ospina, 2006), la didáctica moderna mueve la silla al docente tradicional.

El maestro ahora coloca su silla al lado de sus estudiantes, con lo cual, deja su posición de privilegio e invita a que los estudiantes tengan mayor protagonismo en el proceso pedagógico. El movimiento corporal del maestro y de su silla podría parecer una sutileza menor y, sin embargo, significa un cambio radical en la escena didáctica de la filosofía. Se pasa de una posición horizontal del *cara a cara*, que es la invitación para entablar el diálogo.

La finalidad del seminario es la búsqueda de problemas, por lo que, cada participante muestra su propio camino investigativo y lo dispone en interlocución con los otros. La tarea del seminario no recae sobre la figura del maestro, pues cada participante tiene el compromiso de encargarse de alguna de las sesiones, de la elaboración del protocolo, de la relatoría y de la discusión permanente de las temáticas.

Como semillero, requiere de un ambiente propicio para cultivar el camino investigativo de los participantes. El libro base del seminario no tiene una pretensión de fijar una única lectura, es

más bien el pretexto para incentivar la búsqueda y la toma de posición autónoma. En estricto sentido, tiene la pretensión de que cada quien genere sus propios hábitos de investigación y asuma su responsabilidad intelectual.

Además, el seminario “arrebata la exclusividad de la palabra” (Ospina, 2006, s.p). Hay un libre uso de la palabra con la que se intenta pasar del ámbito privado de la reflexión silenciosa, a intervenciones orales con las que se teje un nexo común de indagación. La idea es que cada quien indague por sí mismo y contribuya a la producción de saber que es de interés de la comunidad filosófica.

\*\*\*

La fenomenología genética muestra el despliegue temporal de la intencionalidad, que revela el carácter inacabado del contenido *noemático* de la experiencia vivida, en este caso, de la didáctica de la filosofía. En el sucesivo encuentro que hemos tenido con estas estrategias, se han añadido capas de sentido que naturalizan o institucionalizan, al tiempo que modifican lo constituido en su origen escolástico y moderno. Sin embargo, cada vez que retomamos alguna de éstas se origina nuevamente un sentido que esconde el desarrollo histórico de su surgimiento: ¿qué significaba que el maestro ocupara el cargo de lector?, ¿cómo se estipuló que el *canon* debía a acuerpar cualquiera de nuestra intuiciones?, ¿cómo hemos enfrentado desde entonces el recurso a la autoridad? Hoy, cada vez que apelamos a alguna de ellas en el ámbito de la enseñanza, las constituimos una y otra vez, y sin saber o sin querer, retomamos restos de aquello constituido por nuestros antepasados.

Las experiencias vividas no se dan *ex nihilo*, su suelo, su contexto, su carácter originario-originante es siempre histórico. Las diferentes etapas de su despliegue genético conforman lo que llamamos didáctica de la filosofía, pero estas no llegan a nosotros como un dato o una determinación, sino en forma de creencia, habitualidad o disposición, desde donde comprendemos la experiencia vivida actual de las estrategias que elegimos. Es así como acontece el entrecruzamiento de la historia de la didáctica de la filosofía con nuestra propia historia personal como maestros de filosofía.

La escolástica, en su afán por uniformar la enseñanza, conformó un *cuervo filosófico*. Este cuerpo doctrinal y su didáctica viene una y otra vez al encuentro con nosotros, en prácticas que admitimos sin discusión, por ejemplo, la monografía y el estudio documental. Y quizás también conservemos aún el cuidado detallado de la práctica de cada estrategia: quien tiene la palabra en el transcurso de la *Lectio* o de la *Quaestio-Disputatio*, el límite que debe tener toda la investigación, el recorte de ideas de manual para formar un *cuervo* que contenga lo fundamental del pensamiento y, en especial, el desplazamiento en el entorno que supone la memorización; todas imponen al *cuervo* un ritmo y un lugar. Estas didácticas que fundaron la universidad perviven hoy en nuestras aulas, con rituales aún persistentes: el maestro lee, los estudiantes discuten y algunas compilaciones capturan el currículo de ciertos cursos, pero sobretodo, seguimos perpetuando tesis de revisión documental que se apega a una autoridad.

Los escolásticos pretendían capturar la totalidad, requerían contenerlo todo, sin dejar nada por fuera y, sin embargo, ni la enciclopedia ni la memoria natural pudieron cumplir este objetivo. El florilegio conformaba un *cuervo* que reducía y mostraba una selección del conocimiento total y como tal, incapaz de mostrar la riqueza que contiene cada obra singular, pero, sobre todo, si se contiene todo, se cierra la posibilidad para abrir nuevos horizontes. Es acerca de este supuesto que las didácticas del giro práctico toman distancia. La apuesta por el filosofar, a partir de fuertes razones, rompe con la transmisión de un conocimiento consumado.

Una de las preocupaciones centrales de la didáctica escolástica era la retención de la información, por ello la memoria era una pieza clave en el aprendizaje, aunque el objetivo final era no sólo la retención de la verdad sino su entendimiento. La tradición, de algún modo, conformaba la vía natural de indagación. La preocupación por la organización y divulgación del conocimiento no respondía pretensiones meramente intelectuales o especulativas, sino para el perfeccionamiento de la naturaleza humana. De manera que el *cuervo* escrito debía ser óptimo, no se conformaba únicamente de las ideas de la ciencia, sino también, de elementos para la salvación. La preocupación por el *cuervo* del texto iba ligada a la preocupación por el alma del lector.

Para ello, era importante enseñar a leer el legado de la tradición, en un modelo que apostaba por la comprensión que recurría a estrategias racionales para lo dicho, a la vez que sirviera para

sentido a la conformación de las actitudes éticas. Pero sobre todo, saber leer aseguraba un camino firme y seguro por el que transitar: dominar un conocimiento acumulado que podía ser comentado. La didáctica de la filosofía se disponía al servicio del texto que contiene la verdad, la cual el maestro refrenda y transmite. Mientras tanto, el trabajo de la escritura estaba ligado a la copia, por tanto, estaba más del lado de un trabajo servil.

Cuando colocamos temáticamente los métodos de enseñanza de la Escolástica revisamos los sedimentos de una concepción de enseñar filosofía. Nos ha llegado como una herencia de la que nos tenemos que hacer cargo. Con el paso hacia el inicio de la didáctica moderna se dio un quiebre de la autoridad a la autonomía, de un cuerpo con una grandeza por encima de el de los demás a uno que investiga al lado de otros. Hoy conservamos ambos modelos, en sus variantes y especificidades, no han perdido vigencia.

En el rastreo genético, la subjetividad reconoce el despliegue o movimiento, en la reunión del sentido presente que encubre su formación pasiva y habitual constituida por subjetividades pasadas. Es decir, se trata de aquel sedimento que actúa de manera co-fundante de sentido en el *aquí y ahora*. Consiste entonces en investigar la génesis intencional, que centra ya no en el orden temporal del detalle de un “primer origen” sino en el de la intencionalidad constituyente. Esto lo que significa es que se centra en qué del sentido pasado se conserva hoy e la didáctica de la filosofía. Entonces tomamos el índice cuerpo y lo vamos rotando en sus variaciones posibles y aparece con relación al maestro, al estudiante, al libro, salón de clase y, con ellos, sus sentidos posibles. De manera que, la fenomenología genética es la vuelta a la historia, pero en su encuentro con lo intencional de la conciencia subjetiva que en la búsqueda origina hoy el sentido sedimentado en el tiempo.

El retroceso, si se quiere, a una originalidad de segundo nivel, es decir, constituida por nuestros antepasados, nos recuerda que sin ella no habría tal cosa que hoy distinguimos como didácticas de la filosofía. Lo genético marca el suelo y, a la vez, el horizonte común sobre el que las estrategias didácticas actuales se producen. Esto significa, por supuesto, que en el discurrir del movimiento del pasado de la enseñanza de la filosofía, algo de la didáctica de las primeras escuelas de filósofos antiguos se conserva como capa de fenómenos pre-dados o sedimentados, quizá algo de ellos permanezca encubierto en alguna de nuestras prácticas. Las didácticas de la

Antigüedad quedaron en un segundo plano y esta investigación les queda en deuda. Como nuestro primer plano atiende a quienes inician su educación superior, fue hacia en el surgimiento de las universidades Medieval y Moderna a la que dirigimos nuestra atención para poner en movimiento algunos de los contenidos intencionales sedimentados que conforman la institucionalización de la enseñanza de la filosofía. Algunas prácticas didácticas coefectúan o guían de manera latente el desarrollo de la enseñanza de la filosofía en la actualidad, por supuesto, se donan de manera reconfigurada. A continuación, describimos cinco didácticas de la universidad de hoy.

### Capítulo III

#### Estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía

En el capítulo anterior, en atención al momento genético del método fenomenológico, hemos presentado los sentidos en los que las didácticas de la filosofía surgieron en el mundo universitario. Lo que nos ocupa, a continuación, es reparar en cómo el sentido aparece *hic et nunc*, es decir, en el presente vivo. Este paso es el que recupera la subjetividad como fuente dadora de sentido pues describe cómo se dona, en primera persona, el índice cuerpo de las didácticas de filosofía vividas. Al cabo, en esto consiste aplicar el lema «¡ir a las cosas mismas!».

En la variación genética se identifican los sentidos constituidos en el pasado y que operan hoy de manera tácita, en la lección, en la clase magistral o en el seminario alemán. En este capítulo, se acude a la fenomenología estática para conseguir las invariantes de las estrategias didácticas descritas, pero a sabiendas que con ella atiende la variación en el puro darse del presente vivido. La variación estática describe la experiencia aislada de su trasfondo temporal del pasado, el cual, por lo pronto, queda suspendido.

De las actividades regulares del *Grupo Filosofía y enseñanza de la filosofía* de la Universidad Pedagógica Nacional surgieron las cinco didácticas de la filosofía que, seguidamente, se describirán: el salón de clase, la performance: vestigios de una tribu, individuación en entornos virtuales, seminario-taller: pasividad y formación y, grupo de estudio: Experiencia y juicio<sup>35</sup>.

##### 1. El salón de clase de filosofía<sup>36</sup>

El salón es un cuerpo 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, la clase de filosofía 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

---

<sup>35</sup> Estas estrategias se socializaron durante el seminario *Pasividad y formación en Ideas II de Husserl*.

<sup>36</sup> 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.

diferencia del salón de matemáticas, artes o deporte, pues el genitivo reenvía a los *cuerpos* de los profesores y estudiantes que realizan la acción pedagógica de filosofar en este espacio.

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 sólo 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 *paisa*<sup>37</sup> o cubana que provoca que el cuerpo atento y quieto de los estudiantes rompa en risa.

Los *cuerpos* hacen filosofía en la confrontación argumentativa. Entonces, 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 y se ríen del otro. Se forma para hacer filosofía en la interacción del *cuerpo* propio con el *cuerpo* del otro, en la presentación del cuerpo de argumentos de cada cual. Se mantiene siempre una relación con los planteamientos de aquellos que no están en cuerpo presente: Platón, Nietzsche, Husserl y Zea. Pero se recuerda que a pesar que ninguno de ellos aparece ante el filósofo como *cuerpo presente*, sólo 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 del *cuerpo* de un estudiante. La cosa material que son no altera de igual forma la disposición de la clase, como lo hace un *cuerpo* de estudiante que toma asiento en uno de los pupitres del centro y no de la periferia. Tanto unos y otros, influyen en el ambiente de aprendizaje, pero los *cuerpos de los estudiantes* no irrumpen igual que un grupo de pupitres que sobran o estorban, aquellos son la advertencia de un cuerpo ajeno, análogo al mío, no sólo acerca del cual puedo filosofar, sino con el cual puedo hacerlo.

---

<sup>37</sup> Es una denominación geosocioantropológica para referirse a los habitantes de las regiones colombianas de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Noroccidente del Tolima y Norte del Valle del Cauca.

El hábito de escritura no es sólo 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. 600 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 los profesores realizan las primeras correcciones, el antiguo hábito encuentra resistencias.

Cuando los estudiantes leen en voz alta sus 600 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 600 palabras y acá ocurre lo imprevisto: el profesor lee como realmente se encuentra escrito, cambia su entonación cuando faltan tildes y de repente aparece una palabra que no existe o que no tiene significado en el castellano; lee sin pausas cuando no hay puntuación y muestra cómo el cuerpo se exalta y se queda sin aire. De fondo, mientras el *cuerpo* del autor de esa creación filosófica se encoje en su pupitre, los *cuerpos* de sus compañeros estallan en carcajadas.

El salón es un *cuerpo* 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 *cuerpos* habituales por los que he transitado en muchas ocasiones sin mayor provocación filosófica. Las calles y casas coloniales de la Candelaria<sup>38</sup>, con sus monumentos republicanos y sus lugares de «onces»<sup>39</sup> 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.

---

<sup>38</sup> La Candelaria es la localidad donde se ubica el centro histórico de Bogotá.

<sup>39</sup> Colombianismo para referirse al refrigerio que se toma en la tarde, que eufemísticamente encubría las once letras de la palabra «aguardiente», bebida alcohólica para subir la temperatura en las tardes de Bogotá en la Colonia.



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»<sup>40</sup> es tema de reflexión. Pero lo es también la ventana por la cual saltó el libertador Simón Bolívar y el Observatorio Astronómico de Bogotá, creado en el tránsito de la Colonia a la República. En el Chorro de Quevedo<sup>41</sup> se hace una parada para consumir chicha<sup>42</sup> 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 de la voz de uno de los asistentes el discurso de Jorge Eliécer Gaitán<sup>43</sup>. Una parada en *La puerta falsa* basta para que el tamal<sup>44</sup> que es de consumo habitual ahora sea motivo de discusión filosófica para los estudiantes: ¿el sabor del tamal lo tenemos en pasividad?

## 2. *Performance*: Vestigios de una tribu<sup>45</sup>

En el curso de Metafísica (II-2014) se dio el paso del *cuerpo* textual a la intervención artística o sensible del *cuerpo* de los estudiantes. El *cuerpo* de lectura, de la escritura de 600 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 plástica<sup>46</sup> y un músico<sup>47</sup>. El desarrollo de la acción fue grabado en video y contó registro fotográfico por parte de los asistentes.

Los *cuerpos* de textos clásicos de autores 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 un *cuerpo* de ideas que recuerda nuestro mestizaje, otro *cuerpo* ingresó en la escena filosófica: el *Popol Vuh* (Anónimo, 2007), *Yurupary* (Anónimo,

---

<sup>40</sup> Verso del poeta colombiano Rafael Pombo, que es habitualmente enseñado en los jardines de niños de Colombia y Centroamérica.

<sup>41</sup> Es un sitio de gran valor histórico porque allí se fundó la ciudad el 6 de agosto de 1559, pero además en este lugar se ubicó la primera fuente de agua pública instalada en Bogotá en 1832 por el padre agustino Quevedo.

<sup>42</sup> Bebida derivada de la fermentación del maíz.

<sup>43</sup> Candidato presidencial del Partido Liberal conocido por su defensa a las causas populares. Su asesinato en 1948 produjo la protesta social conocida como el *Bogotazo*.

<sup>44</sup> Es un alimento originario de mesoamérica y Colombia. Consiste en una masa de maíz rellena de carnes y vegetales que se envuelve en hojas de mazorca de maíz o de plátano.

<sup>45</sup> La *performance* fue una de las actividades de la investigación *Inviduación en entornos virtuales* del Grupo de filosofía y enseñanza de la filosofía.

<sup>46</sup> La decoración de los cuerpos la realizó la artista plástica Isabel Vargas Arbeláez.

<sup>47</sup> El montaje de los instrumentos y la idea estuvo a cargo del músico Alejandro Montaña.

2013), *Los abuelos de cara blanca* (Mejía, 1991), *América Latina largo viaje hacia sí misma* (Zea, 1978), *Espejo enterrado* (Fuentes, 2010) y *Amor América* (Neruda, 2005).

Los estudiantes voluntarios acudieron a la hora dispuesta, 10 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 *cuerpo* de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje: los árboles, el césped, la tierra.

A simple vista, los *cuerpos* de chicas en *leggings o jeans*, sacos, *tennis* 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 *cuerpos* una vez con su torso desnudo fueron re-decorados, en días anteriores lo habíamos leído en clase: «antes de la peluca y la casaca», ahora teníamos una experiencia vital: antes de los sacos y las gafas.

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

Las chicas y chicos fueron desnudando sus torsos, algunos con mayor sutilidad, otros despreocupados. La artista plástica fue decorando los *cuerpos* con diseños variados. 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 *cuerpos*: cabeza, rostro, pecho y brazos. Los dulces estaban ahí no para ser consumidos, sino para maquillar los *cuerpos*. El

chocolate y el arequipe<sup>48</sup> 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<sup>49</sup> fueron diademas y coronas; las obleas o panelas simulaban collares, pectorales y pulseras —inspirados en los objetos decorativos de las comunidades ancestrales, según el registro conservado en el Museo del Oro, que fue visitado en desarrollo del curso—.

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 *cuerpos* y del desarrollo espontáneo la acción. Baldes y basureros plásticos, regaderas, garrafones de agua, latas, cacerolas, ruedas, ollas, olletas y 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 cuyos *cuerpos* habían sido decorados, conforme escuchaban los sonidos del ambiente movían sus caderas, sus manos y sus pies, otros formaban figuras con los cuerpos y pirámides humanas, en una confluencia de música y diseño que daba cuenta de las expresiones del movimiento corporal.

Hasta entonces, los estudiantes sólo habían observado escorzos de su *cuerpo* decorado, difícilmente habían apreciado los detalles de su rostro, cabeza, pecho y brazos. Aunque es difícil negar que su *cuerpo* 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 *cuerpo* protésico que amplió la visión de lo perceptible por medio del reflejo de su propio cuerpo. Cada uno de los estudiantes se enfrentó a la imagen de los diseños dulces sobre su piel, podían finalmente, verse a sí mismos a través de su reflejo y dar sus impresiones: «me veo natural», «me siento como en casa» y «soy cuerpo».

---

<sup>48</sup> En otros sitios es conocido como dulce de leche.

<sup>49</sup> Es un dulce que en otros sitios se conoce como merengue.

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 *cuerpo* en el espejo fue transitoria, sólo un momento de la acción. Luego de la experiencia de verse como sí mismo o como otro, se colocó en el piso y con piedras y golpes se fraccionó en múltiples pedazos. Al acercarse a los restos se proyectaban imágenes, ya no de un *cuerpo* sino de una variedad de partes corporales: un ojo, un pedazo de piel, un trozo de panela, un grupo de chispitas, una nube o 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. El sonido de los barriles y las olletas continuó sonando<sup>50</sup>.

### 3. Individuación en entornos virtuales<sup>51</sup>

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 extensión de 600 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 *cuerpos* de textos de los estudiantes.

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

---

<sup>50</sup> Aunque se tienen varios registros, se puede por brevedad ver el video: *Performance Vestigios de una Tribu Septiembre 10 de 2014*, en: <https://www.youtube.com/watch?v=p4-UN18G08M>.

<sup>51</sup> Fue una de las estrategias que formó parte de la investigación *Individuación en entornos virtuales* del Grupo de filosofía y enseñanza de la filosofía.

los cursos (visita al Museo del Oro y *Performance*); las temáticas de las lecturas y el trabajo en el salón correspondía con los foros de discusión virtual; los escritos de 600 palabras permanecían disponibles en el entorno para que los miembros pudieran consultarlo en distintas ocasiones.

El computador es un  *cuerpo*  que amplía las posibilidades del mi propio  *cuerpo* . 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  *cuerpo*  distintos. 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  *cuerpo* . Estas letras que van formando palabras y proposiciones dejan en el espacio virtual el rastro de que estuve aquí, en su conjunto son el  *cuerpo*  que en la virtualidad da cuenta de la presencia real de mi propio  *cuerpo* .

En el espacio presencial del salón, el  *cuerpo*  es lo primero que aparece ante el otro; en el espacio virtual reconozco al otro por su  *cuerpo*  lingüístico, de ideas, argumentos o por su imagen. No aparece el  *cuerpo*  presente de los profesores o compañeros y, sin embargo, al leer el conjunto de ideas y argumentos en la pantalla, sólo puedo imaginarlas como pertenecientes al menos a algún  *cuerpo*  que no percibo  *aquí y ahora* , pero que no por eso desaparece de mi imaginación.

Sin embargo, este  *cuerpo*  que atribuyo al otro no me afecta de la misma manera en el espacio virtual que en el presencial. En el espacio virtual de 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<sup>52</sup> sin necesidad de que mi  *cuerpo*  o el de ella deban trasladarse. Asimismo, a pesar de que todas estas personas «habitamos» una misma sesión de la plataforma no hay hacinamiento, nuestros  *cuerpos*  no chocarán ni se rozarán.

---

<sup>52</sup> Capital del departamento de Santander, Colombia. En este proyecto participó como coinvestigadora Sonia Cristina Gamboa, de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Industrial de Santander. Bajo su responsabilidad estuvo la operación computacional y didáctica del  *Moodle* , provisto por su Universidad.

El *cuervo* no se desplaza a ningún lugar para entablar comunicación o relación con el otro; utiliza una interfaz, un espacio simulado, una plataforma que es utilizada como ambiente de aprendizaje. Acá la confrontación filosófica no se hace de *cuervo a cuervo*, en la carpeta virtual estamos reunidos sin estar juntos, quizá se comparte un tiempo simultáneo, no por ello un lugar de contigüidad entre los *cuervos*. A lo más, la confrontación es entre varios *cuervos* de ideas a las que les puedo asignar un rostro, pero que permanecen ahí, sin un gesto encarnado.

No se puede percibir al *cuervo* desde su gestualidad corporal y cinestésias, no obstante, se leen los *cuervos* textuales que varían en su estilo, ritmo y movimiento argumentativo. Al concentrar la atención sobre el *cuervo* del texto, mi *cuervo* reacciona con el fluir de las ideas que lee. Mi mirada, postura y movimiento varía de acuerdo a la afabilidad de lo escrito; si me aproximo con frialdad y desinterés puedo percibir sólo 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 *cuervos* 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. En la etapa de comparación del texto del curso de *Propedéutica* (primer semestre) con el de *Metafísica* (segundo semestre) de un mismo autor, 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 *cuervos* 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 y se perfeccionaron.

#### 4. Seminario-taller: Pasividad y formación<sup>53</sup>

En este seminario participaron profesores de diferentes universidades nacionales e internacionales<sup>54</sup> (el núcleo organizador está conformado por el Grupo de investigación *Filosofía*

---

<sup>53</sup> El seminario *Pasividad y formación* se llevó a cabo en la Finca San José de la Universidad Pedagógica Nacional (Villeta, Cundinamarca) los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2016.

<sup>54</sup> Participaron profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad del Valle del Cauca, de la Universidad Tecnológica de Pereira, de la Universidad de Antioquia, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y de la Universidad Autónoma del Estado de México- Toluca.

*y enseñanza de la filosofía*). Asistieron doctorandos de distintas universidades nacionales, estudiantes de pregrado y monitores de investigación. Previamente se conocieron los temas, problemas y textos vinculantes al Seminario, acerca de los cuales cada quien investigó de forma individual previo al curso.

Para esta estrategia el entorno de aprendizaje es un elemento didáctico primordial, podría realizarse en algún salón del campus universitario de la sede central, sin embargo, los *cuerpos* de los asistentes se disponen de manera distinta en la finca. El *cuerpo* en la ciudad se ha habituado al sonido de los cláxones, sirenas, motores, al olor a contaminación, basura, cañería y grasa, vive en la premura del tráfico o de los tumultos de transeúntes. En la finca el *cuerpo* siente el cambio de temperatura del paso de Bogotá a Villeta<sup>55</sup>, del frío al calor, percibe más árboles y montañas que edificios, al sonido de los motores le gana el del viento y de los pájaros.

En la finca, el *cuerpo* vive el tiempo en una organización diferente. Se convive un par de días, en cuartos compartidos y se estudia en conjunto desde horas de la mañana hasta la noche. El tiempo es más preciso, pues se maneja directamente la puntualidad, las horas de comida y de traslados hacia el sitio de estudio, así como las horas de esparcimiento, ¡estamos juntos! El tiempo libre es también un tiempo compartido: se come, se recita poesía, se canta, se cuentan historias y se utiliza la piscina.

La cópula «seminario-taller» agrega actividades que en principio no son propias de un seminario. La estrategia de seminario consiste en compartir los avances de las investigaciones, a la vez que es taller porque permite que el *cuerpo* conjunto de investigadores contribuyan, o como coloquialmente dirían en Colombia, «de cacharreen»<sup>56</sup> a la investigación del otro. Al seminario asisten tanto estudiantes como *scholars* en fenomenología, todos exponen sus trabajos, sin embargo, las apreciaciones van dirigidas a mejorar las investigaciones a partir de la propuesta misma de cada quien, en lugar de detenerse a evaluar detenidamente un aprendizaje o enseñar un *cuerpo* nuevo de contenidos. El carácter de taller favorece el ejercicio intersubjetivo de

---

<sup>55</sup> Municipio del departamento de Cundinamarca, Colombia. En este lugar se ubica la finca San José de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá se halla a 2.600 m.s.n.m. mientras Villeta a 1.800 m.s.n.m.

<sup>56</sup> Término colombiano para decir que se trabaja minuciosamente y con paciencia en un asunto novedoso.

escuchar y comprender la propuesta del otro para pensar posibilidades de fortalecimiento o ampliación.

El seminario se desarrolla en una sala de estar o terraza y no en un salón de clase. Los pupitres se organizan en semicírculo, las ponencias se proyectan en la pantalla del televisor para que los asistentes puedan repasar con la vista el texto que el expositor lee en voz alta. Posteriormente, los asistentes tienen un tiempo establecido para hacer retroalimentación: comentan acerca del contenido y también sobre la forma del escrito (la ortografía, gramática, redacción o citación).

El orden de las ponencias se encuentra previsto en un cronograma que las organiza por temáticas comunes y no por los rangos o roles académicos de los asistentes (no distingue necesariamente ponencias de estudiantes y de profesores). El *cuero* del que enseña conocimientos nuevos es una figura que acá no aparece. El seminario no funciona para dar una lección o cátedra, sino para comprender los distintos trabajos de investigación de otros, como un camino que continúa mejorándose gracias al apoyo de una comunidad de investigadores.

Los asistentes ingresan al seminario con un *cuero* de escritos que contiene los resultados de sus investigaciones y que ponen a disposición para ser discutido y ampliado. Quien presenta ya tiene un recorrido por problemas, textos y contenidos específicos que es propio: presenta los avances de su trabajo para escuchar las reacciones de los otros.

Las investigaciones nunca son generales, son localizadas, se asientan en el *cuero* institucional que permanece inscrito en el *cuero*: dominio léxico especializado, lecturas y autores. Por supuesto, las investigaciones muestran intereses particulares y específicos de quien investiga, ampliaciones y nuevas vías para discutir un problema que incluso pueden significar la ruptura con el *cuero* institucional mismo, o bien, para constituir nuevos sentidos.

Cada ponencia abre la posibilidad de plantear discusiones, se ahonda en cuestiones específicas las cuales amplían los horizontes de los temas. Al finalizar el seminario, se acuerda una fecha de entrega de la reelaboración de los trabajos presentados, los cuales posteriormente pasan por un comité de evaluadores para su posible publicación en un tomo especial de algún formato editorial (en este caso en el *Anuario Colombiano de Fenomenología*).



## 5. Grupo de estudio: *Experiencia y juicio*<sup>57</sup>

El grupo de estudio se conforma de profesores y estudiantes (algunos de estos, monitores del Grupo de investigación) que comparten el interés especial por comprender y ampliar los sentidos del *cuervo* de ideas de una obra específica, en este caso en particular, *Experiencia y juicio* de Edmund Husserl. No es indispensable conocer al autor, texto o método, se incorpora al grupo el académico que así lo desee y que posea el compromiso voluntario por estudiar, quizá el único requisito sea la constancia de asistir a cada sesión.

El *cuervo* en el que se desarrollan las reuniones varía de acuerdo a la disponibilidad, es pues un elemento didáctico flexible. Como el grupo sesiona por voluntad y no por formalidad estructural de la universidad, se carece de un *espacio* fijo para sesionar. Nos ubicamos en: la sala de estudio del Doctorado, la Oficina de Profesores de Filosofía o la Sede universitaria de Valmaría<sup>58</sup>.

El *cuervo* imprescindible es el libro de Husserl en formato digital o impreso y, por supuesto, la asistencia de al menos dos integrantes del grupo. Los *cuervos* deben generar el hábito de disciplina con la lectura y la reflexión individual y previa a cada sesión. En el grupo se realiza una relectura, que ayuda a repasar o mirar en intersubjetividad el *cuervo* de ideas. Se solicita que de la lectura individual se produzca un *cuervo* de escritura de 600 palabras, como comentario a un párrafo.

El grupo no está conformado por un *cuervo* homogéneo de participantes. Reúne a docentes y estudiantes de distintos grados académicos: doctorado, estudiantes de doctorado y pregrado. Por lo que el vínculo con el *cuervo* de ideas de la obra es diverso, hay quienes tienen una familiaridad amplia, y, hay quienes apenas sostienen un primer encuentro con la materia.

Aunque el grupo se conforma también por docentes, no se ejerce el rol de profesor o estudiante, con la disposición de aprender se intenta que se comprenda el texto sin la

---

<sup>57</sup> El grupo de estudio se reúne en la sala de profesores de la Licenciatura en filosofía (edificio p), calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2016-I y II. Integrantes: profesor Germán Vargas Guillén, profesor Freddy Prieto, doctoranda Elsa Siu, monitores: Brayan Hernández, Alejandra González, Ángela Pérez; y Milena Malaver, estudiante de la Licenciatura en Filosofía.

<sup>58</sup> Sede de la Universidad Pedagógica Nacional que se ubica al norte de Bogotá (calle 177).

preocupación por cuidar los títulos académicos. Por supuesto, los integrantes que llevan más tiempo (incluso años) estudiando un texto brindan siempre un apoyo especial. Esta diversidad en el dominio del *cuerpo* de ideas facilita el objetivo del grupo, pues, se estudian detenidamente conceptos, ideas, argumentos específicos. Se puede intervenir cuando se desee y se pueden abrir temáticas distintas en discusión.

El tiempo está regulado por el grupo mismo, si bien se seleccionan intervalos o rangos de páginas o párrafos por sesión de estudio, no hay prisa, en una sesión la concentración puede recaer en un pequeño aspecto del *cuerpo* de ideas asignado.

Cada participante sigue atentamente con su mirada, la sección que alguno de sus compañeros lee en voz alta. Los párrafos son estudiados detenidamente, si existe alguna frase o idea que no es clara, se interrumpe la lectura para dar paso a la discusión. Durante la sesión el carácter intersubjetivo es central, se refuerza con ejemplos y con ideas anteriormente discutidas.

Persiste un esfuerzo de los integrantes del grupo por realizar la lectura completa de la obra, sin embargo, se da por cumplido el objetivo de estudio hasta donde alcancen las sesiones (usualmente coinciden con el final del semestre).

\*\*\*

En las descripciones fenomenológicas se encuentra una infinidad de sentidos del darse del cuerpo en las estrategias didácticas. En este variar, podemos hallar sentidos que no pueden ser validados (por ejemplo, aquellos que solo tienen sentido -y solo ahí- en el libre variar de la fantasía). En su pretensión de rigor científico, se señala a la fenomenología como una ciencia de la descripción de esencias, esto significa que, entre la multiplicidad de variaciones se encuentran *típicas* y, a estas las llamamos invariantes.

Lo invariante es una estructura universal que vale para uno y vale para todos. De las estrategias didácticas descritas podemos mencionar al menos tres: el contenido histórico filosófico, la escritura filosófica y la acción corporal en la escena pedagógica.

Para la identificación de estas invariantes se logró al aplicar la variante estática del método, con los pasos de la epojé, la tematización, la reducción y variación. Lo que sigue, a continuación, es ahondar en el marco conceptual en el que se enmarcará la propuesta de una didáctica fenomenológica de la filosofía.

## Capítulo IV

### Marco conceptual

La temática del cuerpo surgió para mí de un cuestionamiento situado en el cruce de la didáctica y la filosofía. En primer lugar, a partir de la pregunta ¿es el cuerpo una invariante de los diseños de didácticas de la filosofía? Esta preocupación podrá parecer fuera del campo filosófico. Si pensamos en el término cuerpo fácilmente lo vinculamos con el objeto de la biología, la medicina o la física, entonces, es pertinente lo que indican quienes de manera preocupada acotan ¿por qué los filósofos deberíamos involucrarnos en un campo fuera de lo racional?

Estas preguntas me indujeron a la revisión de la bibliografía de los fenomenólogos del cuerpo, en la que raras veces Husserl encabeza los referentes. Se sabe que el cuerpo ha sido un asunto tratado —aunque no siempre con un lugar prioritario— desde épocas tempranas por la filosofía. Por supuesto, ha sido protagonista de las decisiones educativas, pero en especial, como revela Foucault (1984), desde el control. El problema, de un lado, es que en filosofía ha habido posturas dominantes que han atendido las estructuras conceptuales y de razonamiento, pero han sostenido que su formación no tiene relación con el cuerpo; particularmente, en la tradición de la filosofía analítica (Johnson, 1999) el cuerpo no tiene un papel central ni en la constitución de significados ni la formación de conceptos. Y, de otro lado, como señala Taipale (2014), mientras la filosofía se consolidaba como un estudio de la conciencia en la Modernidad, «el cuerpo fue designado como un objeto y luego relegado en los márgenes de la filosofía» (p. 3). Por ejemplo, el empirismo lo consideraba como una cosa material o natural y, el racionalismo que se desplegó en idealismo y espiritualismo, lo redujo a conciencia de cuerpo. Ambos acercamientos coinciden en la caracterización del cuerpo como un objeto en el mundo. Y sin embargo, la experiencia vivida de mi cuerpo en raras ocasiones coincide con la tendencia teórica de objetivación del cuerpo.

La filosofía tiene como proyecto la racionalización de la experiencia y, en últimas, hacia ello dirige sus procesos didácticos. La presente investigación no pretende incursionar en campos que superen los límites ni de la disciplina filosófica, ni de su enseñanza. La preocupación por el cuerpo de ningún modo remitirá, en lo que sigue, a planteamientos fisicalistas, biológicos, de las

ciencias del movimiento humano o de cualquier posición naturalista<sup>59</sup>. En cambio, pensar el problema del cuerpo desde la perspectiva fenomenológica husserliana, lo coloca como un aspecto temático en la pregunta por de la enseñanza de la filosofía, a la vez que permite ingresar a la descripción del cuerpo desde los sentidos ya instituidos, así como desde la constitución de sentido.

La preocupación husserliana por el cuerpo aparece extendida a lo largo de su trabajo investigativo, especialmente, en las lecciones de 1907 de *Cosa y espacio*, *Ideas II* [1912-1928], *Ideas III* [1912], en 1920 en el *Análisis sobre la síntesis pasiva y síntesis activa*, en 1929 en las *Meditaciones cartesianas*, en 1936 en la *Crisis* y el volumen sobre intersubjetividad [1929-1935]. Y aunque es una de sus líneas prioritarias de investigación y una temática recurrente que aparece en distinto periodos de la obra de Husserl<sup>60</sup>, todavía se pone en entre dicho la relevancia de sus aportes en el estudio de este asunto y se asegura que fue un tema que sólo tuvo lugar hasta en sus últimas obras.

Pese a que desde hace décadas atrás se tiene acceso a los archivos en los que Husserl trata el tema del cuerpo, la percepción, la empatía y la intersubjetividad, aún hoy persisten prejuicios acerca de su fenomenología. Por ejemplo, el *Oxford Dictionary of Philosophy* enfatiza que el pensamiento de Husserl «toma como punto de partida a un yo solipsista y descorporalizado» (Escudero, 2013, p. 15). Y, además, particularmente algunas interpretaciones que nos llegan desde la filosofía analítica han difundido esta misma idea, por ejemplo, como afirma Escudero (2013), «se piensa que Husserl sólo opera con la noción de un ego aislado y sin cuerpo» (p. 22).

Así mismo, la tardía traducción de algunos de estos textos ha sido la justificación para sostener una lectura de la fenomenología husserliana que remite exclusivamente a *Investigaciones Lógicas e Ideas I*. Este prejuicio común del sujeto desencarnado, que se deriva con frecuencia de la lectura

---

<sup>59</sup> Aunque son muy interesantes los análisis somatológicos que se han realizado. En especial siguiendo *Ideas III* (1912) de Husserl, la consideración de un cuerpo físico junto con la experiencia en primera persona.

<sup>60</sup> Por ejemplo, como señala San Martín, el estudio del cuerpo fue decisivo para las nociones de *epojé* y reducción: «es sobre todo en el seno de estos estudios de la percepción donde se generan importantísimos conceptos como reducción y *epojé*. El estudio de la percepción implica el estudio del tiempo y el espacio (...) En este contexto de las bases intencionales de la percepción describe o toma conciencia Husserl de la reducción y *epojé*, primero el análisis del tiempo de la conciencia, en el año 1904-1905 y después en el prólogo de la lección sobre los análisis del espacio y la noción de cosa, en 1907» (San Martín, 1987, p. 50).

de *Ideas I*<sup>61</sup>, obra en la Husserl se dedica a estudiar la conciencia pura y en la que el cuerpo, en el sentido naturalista, como realidad psicofísica u objeto de las ciencias naturales, queda excluido de sus indagaciones (Behnke, 1996, 2011). Si seguimos el trazo del estudio del cuerpo a lo largo de la producción husserliana, encontramos que, como señala (Taipale, 2014), no es un tema aislado en sus preocupaciones. Lo cierto del caso es que mientras *Ideas I* remite al estudio del método fenomenológico, *Ideas II* describe la esfera de constitución del sentido, es decir, la experiencia corporal del mundo. No obstante, aunque el análisis sobre el cuerpo en el siglo XX se logra a partir de Husserl, aún hoy es señalado como un filósofo idealista cuyo trabajo deja relegado el papel de lo corporal en la fenomenología del sujeto trascendental.

Se sabe que Husserl no trató el tema pedagógico de forma sistemática; sin embargo, su preocupación por la crisis de Europa, por el auge del positivismo y del psicologismo, lo hicieron poner en perspectiva siempre el tema educativo. Es sencillo encontrar en sus escritos algunas alusiones a la formación (*Crisis*), a la enseñanza (*Crisis*, *FCE*, *OG*) y a la didáctica (*FP*). Pero además las temáticas relativas a fenomenologías de: la conciencia, la percepción, el tiempo, la historia, la fantasía, la corporalidad y la vivencia, resultan particularmente relevantes para pensar una didáctica de la filosofía.

Lo que sostengo a continuación es que, a partir de la tematización del cuerpo en Husserl, es posible pensar que la encarnación de las ideas filosóficas sea un problema central para el diseño de la didáctica fenomenológica. En primer lugar, me referiré a la discusión que genera la traducción del término *Leib* y su vínculo con la carne. En segundo lugar, atenderé las acepciones *Körper* y *Leib* en la descripción fenomenológica del cuerpo. En tercer lugar, me referiré al problema de la pasividad, si bien en la filosofía ejecutamos actos de nivel superior, sus constituciones proposicionales se dan a partir de sedimentaciones primarias que remiten a lo corporal.

---

<sup>61</sup> No obstante, la preocupación husserliana por el cuerpo ya estaba desde el periodo de Gotinga [1910-1911], es decir, en los años de redacción de *Ideas I*.

## *La recepción del término Leib*

Durante mucho tiempo se extendió el prejuicio que aseguraba que Husserl sólo trató el problema del cuerpo como un objeto intencional y que de ninguna manera se refirió al problema de la encarnación. De una parte, Welton (1999) afirma que Husserl debe ser recordado como un fenomenólogo de la conciencia y, de otra parte, Dreyfus (2000) sostiene que el fenomenólogo sólo tocó tangencialmente el tema de la corporalidad. Sin embargo, en especial gracias a la traducción de sus publicaciones póstumas, encontramos que el *Leib* como constituyente de sentido, es uno de los problemas centrales de su fenomenología que aparece como un tema diseminado en toda su obra. No en vano, un buen número de investigaciones, como las de Frank (2014), Depraz (1996, 1997), San Martín (2010), Moran (2010) y Taipale (2014) hacen el recorrido, una y otra vez, para mostrarlo.

El término *Leib* puede rastrearse en el uso coloquial del idioma alemán que remite «a todo lo que concierne a la intimidad corporal, aquello que puede tener lo más vital (...) [en] una proximidad del *Leib* con el dominio del ‘sentir’ en el sentido más amplio»<sup>62</sup> (Depraz, 1997, p. 91)<sup>63</sup>. Es frecuente encontrarlo también en algunas de las contribuciones de la filosofía alemana del siglo XIX<sup>64</sup>. Fue con Husserl que, en el siglo XX, el concepto se coloca como tema central en la pregunta sobre la constitución y se da paso para que la filosofía francesa<sup>65</sup> se consolidara, aún hoy, como la fenomenología del cuerpo<sup>66</sup>.

Sin embargo, aunque el *Leib* es central para la comprensión del cuerpo para la fenomenología, su traducción en distintos idiomas no ha logrado un consenso y continúa siendo discutida por

---

<sup>62</sup> Texto original: «à tout ce qui touche à l'intimité corporelle, dans ce qu'elle peut avoir de plus vital (...) une proximité du *Leib* avec le domaine du “sentir” au sens le plus large».

<sup>63</sup> Por íntimo también se remite al lugar, a la conexión entre el *Leib* y el hogar [bleiben].

<sup>64</sup> Por ejemplo, en *Así habló Zaratustra*, Nietzsche (2007) se refiere a “de los despreciadores del cuerpo” como: “Von den Verächtern des Leibes”.

<sup>65</sup> El problema del cuerpo será central en la filosofía francesa. En contraste, para la filosofía alemana el cuerpo ha sido un tema periférico. Como aclara Escribano (2011) esto, a excepción de las teorías de Feuerbach, Novalis, Nietzsche, Freud y Husserl, en las que el cuerpo aparece como uno de los hilos conductores.

<sup>66</sup> *Ideas II*, obra en la que describe la constitución corporal, se publicó póstumamente hasta en 1952 en el volumen IV de la Husserliana. Pero sus traducciones vinieron mucho tiempo después, por ejemplo, la del castellano, elaborada por Antonio Zirión, es de 1997; la versión en inglés de Rojcewicz y Schuwer es de 1989; y la francesa, a cargo de Eliane Escoubas, es de 1982, pero se sabe que Merleau-Ponty desde mucho antes había tenido acceso al manuscrito original, incluso con antelación de la publicación de la *Hua IV* y que indudable le sirvió de inspiración para iniciar su fenomenología de la percepción.

la dificultad de encontrar una palabra que recoja toda su riqueza semántica. Es cierto que el rastreo por su significado ha sido complejo, en especial, porque Husserl se refirió al *Leib* en diversos textos de distintas épocas, pero, además, su obra ha llegado a nosotros por el aporte de diferentes traductores y lenguas quienes en el afán por encontrar una definición precisa, dejaron como legado múltiples opciones. Esto ha provocado que encontremos varias traducciones para referirnos al mismo término y, según la elegida, transitamos por caminos que no siempre coinciden. Por ejemplo, el argumento que sostiene que el *Leib* carece de un equivalente en francés, español o inglés<sup>67</sup> ha llevado a que no encontremos un sustantivo y requiramos la formación de una frase para su traducción: cuerpo orgánico, cuerpo vivo o cuerpo propio.

Cada uno de los compuestos mencionados contrae sus propios problemas. Por ejemplo, en la traducción de las *Méditations Cartésiennes*, Levinas toma *Leib* por «cuerpo orgánico»<sup>68</sup> y *Leiblichkeit* por «organismo» (MCf, 1966, p. 96). Esta traducción al lado de cuerpo vivo, no deja de ser una caracterización de corte biologizante. De otra parte, la dupla «cuerpo propio» principalmente utilizada por Ricoeur (2004), como lo ha mostrado Depraz (1997), encierra la tautología de la autoapropiación, pues el *Leib* es siempre mío.

Husserl recurre a un amplio repertorio en sus descripciones para enfatizar el carácter subjetivo del cuerpo y así distinguirlo de cualquier acercamiento naturalista: *Leibkörper*, *Sprachleib*, *Willensleib*, *leiblich*, *leibhaftig*. Depraz (1996, 1997), Barbaras (1998), San Martín (2010), Frank (2014) y Moran (2017) consideran conveniente la traducción de *Leib* directamente por carne. Para Depraz (1996) «el vínculo entre la vida y la carne está atestiguado por la etimología, que deriva *Leib* de *Leben*; sobre el término *Verleiblichung*» (p. 30). El término *Verleiblichung* aparece en el texto No. 17 de Hua XV, tomo *Sobre la fenomenología de la intersubjetividad*. Para Frank (2014) el problema de la encarnación aparece también en el uso del término *leibhaftig* en Hua VII, el tomo correspondiente a *Filosofía primera*, el tomo XI del *Análisis concerniente a la síntesis pasiva y activa* y,

---

<sup>67</sup> Antonio Ziri6n, traductor de *Ideas II* al castellano, ha optado por una distinción tipogr6fica en el uso de *cuerpo* para referirse a *K6rper* y cuerpo para remitir a *Leib*. Mientras que Richard Rojcewicz, traductor al ingl6s de *Cosa y espacio*, emplea *body* cuando se menciona al *K6rper* y *Body* cuando habla de *Leib*.

<sup>68</sup> En una nota del traductor, afirma Levinas: «los t6rminos alemanes: *K6rper* y *Leib*, tienen un s6lo equivalente franc6s, cuerpo, traduciremos *K6rper* por «cuerpo» y *Leib* por «cuerpo org6nico»» (MCf 1966, 80). Texto original: «des termes allemands : *K6rper* et *Leib*, n'ayant qu'un seul 6quivalent fran6ais, *corps*, nous traduirons *K6rper* par «corps» et *Leib* par «corps organique»».



en *El origen de la Geometría*. En cualquier caso, nótese que en los usos husserlianos de encarnación y presencia en carne y hueso, el *Leib* de *Ideas II* comprende estos sentidos.

La lectura de Ricoeur sobre *Ideas II* continúa siendo polémica, pues sostiene que en Husserl pervive una lectura fisicalista del cuerpo: «lo físico se desliga de lo psíquico matematizándose. Este proceso precipita la total naturalización del hombre», y además «(...) la física ha dado la base matemática y absoluta de la realidad»<sup>69</sup> (Ricoeur, 2004, pp. 137-138). Como señala Rizo-Patrón (2014), pareciera como si esta lectura de Ricoeur (2004) ignorara que la distinción *Körper* y *Leib* es utilizada por Husserl para distinguir las capas de constitución de sentido.

A pesar de la lectura de Ricoeur (2004), fueron precisamente los fenomenólogos franceses quienes reivindicaron la preocupación por el *Leib* especialmente, a través de Merleau-Ponty. Como señala (Barbaras, 1998), Merleau-Ponty toma el problema de la percepción husserliana, que se da en donación en carne, es decir, del *Leib*, principalmente de *Ideas II*, para figurar el concepto de carnalidad, que fue central en su fenomenología. Por supuesto, la fenomenología merleau-pontiana radicalizó el aporte husserliano al pasar de una fenomenología de la encarnación a una ontología de la carne del mundo<sup>70</sup>.

La multiplicidad de traducciones de *Leib* indican un problema filológico que aunque puede atenderse de forma extensa, no es nuestro cometido. En la presente investigación se sostiene que la consideración francesa de carne<sup>71</sup> es conveniente especialmente por dos motivos. El primero es que en *Ideas II*, Husserl detalla el papel constitutivo del cuerpo, que nos obliga a reconsiderar el significado filosófico de la encarnación, como «carne estesiológica». El segundo, es que el concepto de pasividad que nos viene del *Análisis sobre síntesis pasiva*, remite a aquello que es encarnado.

---

<sup>69</sup> Texto original: «le physique se délie du psychique en se mathématisant. Ce processus précipite la totale naturalisation de l'homme (...) La physique a donné la base mathématique et absolue de la réalité».

<sup>70</sup> Merleau-Ponty (2010) es continuador de la fenomenología del *Leib*, pero la radicaliza. Propone una ontología indirecta como respuesta a la correlación *noesis-noema* y de la reducción del fenómeno como presencia plena (a la que podemos acceder en la compleción intuitiva). Su ontología plantea una donación en la que nuestra carne está envuelta, de manera indisoluble, con la carne del mundo, como el anverso y reverso de una estructura plástica, que a la vez funge como superficie fronteriza.

<sup>71</sup> Como señala Escribano (2013) algunos prefieren desligarse de la traducción «carne», por su resonancia teológica. Ya Depraz (1996) ha mostrado como el concepto de encarnación en el idealismo alemán de Hegel y Schelling, está pregnado de esquemas teológicos, que anticipan el sentido del cual la fenomenología merleau-pontiana y husserliana son herederas.

## *El Körper*

En *Ideas II*, Husserl describe las capas de la constitución corporal del mundo. El texto se divide en tres partes, la primera trata sobre «la constitución de la naturaleza material», la segunda, sobre «la constitución de la naturaleza animal» y, la tercera, sobre «la constitución del mundo espiritual». Es precisamente en el § 36 de este tomo que aparecen los conceptos *Körper* y *Leib*, en especial, para distinguir la constitución de la naturaleza físico-natural, que se rige por causalidades, de las del mundo humano, que se conduce por motivaciones.

Cuando pensamos en un estudio sobre el cuerpo remitimos inevitablemente a las comprensiones que nos ofrecen las ciencias naturales y que, tácitamente, hemos asumido en la comprensión de lo corporal. Husserl responde a esta tradición marcando el límite de estas consideraciones naturalistas: el problema no radica en que la ciencia realice este tipo de acercamientos, sino que este sea el único método y sentido posible. Si bien la explicación científica no incluye la descripción de la experiencia corporal vivida, tampoco la sustituye.

*Crisis* [1936] es la obra en la que Husserl abiertamente advierte el peligro que supone que el positivismo se instaure como la única forma de comprensión del mundo. Pero ya desde 1912, en el primer borrador de *Ideas II*, hace referencia al cuerpo bajo a la acogida de los términos alemanes *Körper* y *Leib* para mostrar cómo resulta necesario romper con la actitud que naturaliza y ha abordado el asunto de lo corporal como una cosa abstracta e impersonal. De un lado, el cuerpo, pertenece al ámbito de la naturaleza material, es un cuerpo como cualquier otro, ocupa un espacio, responde a las leyes de la física, la química y la biología. De otro, en su darse originario el cuerpo es como lo vivo y siento. Con esto se plantea una diferencia entre el cuerpo en sentido naturalista y el cuerpo en sentido fenomenológico.

El idioma alemán posibilita la diferenciación terminológica *Körper/Leib* sin que esto suponga, de ningún modo, que se trata de dos cuerpos distintos. El *Körper* es un modo de comprender el cuerpo, por ejemplo, está claro que todos tenemos tendones. El problema para la fenomenología es que cuando movemos la pierna, no sentimos el complejo trabajo muscular que eso conlleva. El cuerpo como objeto fisiológico no es uno que expresa vivencias, es aquí donde esta

diferenciación semántica cobra importancia, porque pone en evidencia que el discurso naturalista reduce la comprensión a un *Körper* al tiempo que repliega el carácter subjetivo del cuerpo que somos. El cuerpo puede ser tomado como objeto de la investigación naturalista como algo medible, calculable, predecible y dominable, pero en la cotidianidad lo experimentamos de manera muy diferente. Sólo si colocamos nuestra atención en el estudio del cuerpo o una de sus partes como un objeto, nos aparecerá como tal. Sin embargo, la evidencia que nos viene de la experiencia vivida es que ni mi cuerpo ni el de los otros aparece en el mundo como una mera cosa.

En nuestra cotidianidad, excepcionalmente tenemos experiencia de nuestro cuerpo como cosa. Nos autoobjetivamos, por ejemplo, cuando sentimos dolor y lo explicamos desde el diagnóstico médico, pero en cambio, desde nuestro sentir una vez que comenzamos a sentirlo ya vivimos en el dolor<sup>72</sup>. El relato del dolor me viene siempre en primera persona: siento, veo, no puedo. En cambio, el relato sobre el cuerpo objetivado, aunque sea el mío propio, puede ser articulado en tercera persona, como si fuéramos un testigo externo: la espalda no me deja dormir, la cabeza va estallar, etc. Además podemos ubicarlo y tener cierta precisión del punto donde nos duele, pero al detectarlo en un lugar específico lo objetivamos, si lo podemos ubicar nombrando el hueso, señalado el dedo, reconociendo la muela exacta, es porque originariamente ya estamos experimentamos el dolor. Pero esto implica tomarlo como algo distinto a lo que vivimos, aunque siga siendo una vivencia propia.

Desde las actitudes naturalistas y deterministas de la ciencia, el cuerpo aparece como un conjunto anatómico, orgánico, de músculos, de procesos bioquímicos y conexiones neuronales, es decir, como un objeto, una cosa material plenamente constituida. Pero, en todo caso, si logramos objetivar nuestro cuerpo, y tratarlo como un *Körper*, es porque ya nos reconocemos como *Leib*. El cuerpo se nos presenta como una vivencia antes que como un objeto de reflexión. El *Leib* es el cuerpo como un sujeto de experiencia, es un cuerpo subjetivo, que tiene experiencia de sí mismo. Sólo es posible acercarse al cuerpo desde la postura naturalista como una cosa entre las otras cosas, si no se la tiene en cuenta como encarnación, que se explica desde la vivencia de alguien, experimentado desde una manera única y directa y como constituyente de sentido.

---

<sup>72</sup> Para ampliar este tema, la investigación de Díaz (2015) profundiza en el problema del dolor desde una perspectiva fenomenológica.

A Husserl se le ha reconocido como un filósofo trascendental, con ello se ha asumido que la tematización del cuerpo se sitúa en la vía de un objeto particular para la conciencia, que además aparece plenamente constituido. Sin embargo, el cuerpo para Husserl es constituyente de sentido, esto se muestra, en especial, en la descripción de la percepción. La invariante de toda experiencia encarnada es que el *Leib* aparece como centro vivido de experiencia y punto cero desde el cual se ordena el mundo, es el aquí que me posibilita todo allí y aquello con lo que aparece la capacidad estesiológica y cinestésica que permite que cada quien se sienta a sí mismo, pueda mover y moverse.

En el § 32 de *Ideas II*, Husserl señala que el *Leib* es punto cero de orientación en el mundo. Como señala Summa (2014), orientación puede entenderse en dos sentidos principalmente. Las cosas aparecen en perspectiva en relación con mi *aquí*, es decir, mi *aquí* es el centro que me permite percibir las cosas, pero no en su totalidad, sino sólo un escorzo, un lado o una parte. Pero también podemos orientarnos o conducimos hacia las cosas desde nuestro aquí corporal, a partir de cómo nos ubicamos en el mundo.

En nuestras actividades cotidianas no nos percatamos de ser el aquí de todo proceso perceptivo, de experiencia y de conocimiento, en este sentido la vivencia del *Leib* es prerreflexiva o pasiva. Y, sin embargo, nuestro cuerpo es el punto cero de orientación que posibilita la correlación entre el *aquí* y el allí<sup>73</sup>, el que el *aquí* define un lugar radical del que no puedo alejarme. Las cosas aparecen lejanas o cercanas según nuestra ubicación o decimos que algo se encuentra arriba o abajo, a un lado o al otro con respecto de donde nos encontremos. Por ejemplo, cuando estudio en mi escritorio, la biblioteca la encuentro a mi izquierda, pero si me desplazo ahora hacia el balcón, la biblioteca se encontrará a mi derecha. Esta es la experiencia primaria del espacio, un espacio vivido, la vivencia del *aquí* que no aparece en un mapa geográfico ni en un

---

<sup>73</sup> Esta descripción husserliana ha causado discrepancias. Por ejemplo, Heidegger (1997) privilegia la experiencia especial del *allí* de lo *a-la-mano* más que del *aquí* del *Leib*. Mientras tanto, como lo señala Summa (2014), otros fenomenólogos como Höltenstein consideran que la tematización del cuerpo como punto cero de la percepción es inadecuada, pues la percepción varía según los objetos del campo perceptivo; es decir, considera que en lo referente al tema de la percepción, Husserl presta un énfasis exagerado al polo *noético* sobre el polo *noemático*.

contenedor, es una localización experienciada. El lugar que ocupa un *Leib* es constitutivamente especial y no se compara con el lugar de las demás cosas del mundo porque es un lugar vivido.

El *Leib* es donación primigenia, lo más inmediato y lo siempre cercano. Por supuesto esto plantea una limitante, el cuerpo no una cosa cualquiera de la cual podamos distanciarnos espacialmente y tomarla desde fuera. Mientras el *Leib* es siempre proximidad inmediata, las cosas en el mundo se orientan siempre a nuestro alrededor, de acuerdo con nuestro *aquí*, nuestro centro. Y, al contrario de la percepción de las otras cosas del mundo, no puedo moverme a su alrededor para apreciarlo desde otro ángulo o percibir al tiempo todas sus partes. Esto significa que nuestro *Leib* queda fuera de nuestro campo de percepción. Como todas nuestras percepciones y vivencias se dan corporalmente, el cuerpo no es inmediatamente un objeto, un *Körper*. El *Leib* «es el punto ciego de nuestro campo perceptivo»<sup>74</sup> (Summa, 2014, p. 261), lo que no significa que tengamos conciencia del cuerpo como sujeto de nuestra experiencia o que no podamos hacer del cuerpo un objeto perceptivo.

La correlación entre sujeto y el mundo puede constatarse si describimos cómo aparecen a nosotros los objetos. Por ejemplo, cuando observo a lo lejos, desde el sillón de esta sala, un libro que se encuentra en el estante de mi biblioteca, aparece solamente un lado, el que me es posible percibir por el lugar específico según se sitúe mi cuerpo. Pero si me acerco hasta él y lo tomo en mis manos, logro ver los lados que antes no percibía, de este modo, en este momento, me ubico como el correlato subjetivo del libro que ahora sostengo. Gracias a mi capacidad de movimiento, ahora que me he acercado hasta él, soy capaz de ver los otros lados que antes no veía.

En el § 36 de *Ideas II*, Husserl describe como las sensaciones familiares conforman la experiencia corporal. La sensación de que mi cuerpo es mío, me acompaña siempre. Del mismo modo, las sensaciones que provocan placer o dolor, las siento mías. Al igual que aparece como mía la sensación de tocar: toco y me doy cuenta que lo hago. Podemos hacer el siguiente ejercicio: cuando pasamos la mano sobre una superficie, podemos concentrarnos en que la cosa que tocamos, es decir, en que estamos sintiendo la textura de un *Körper* en específico, pero también

---

<sup>74</sup> «The lived-body [*Leib*] is the blind spot of our perceptual field».

podemos concentrarnos en que es nuestro *Leib* quien está tocando, es decir, en la sensación de nuestra piel en el roce con el *Körper*.

Cuando *Leib* se encuentra con otras cosas, no se constituye únicamente una relación de sucesos físicos en sentido estricto, se inaugura una relación en la que el *Leib* siente o los *Leiber* se sienten. Cuando una mano que se posa sobre la portada de un libro, éste provoca un doble encuentro, como el de una cosa física que actúa sobre otra, pero también como el resultado que genera una sensación en la carne, cuya descripción va más allá de los mismos rangos métricos. El dedo realiza una exploración táctil sobre la superficie de la cosa y al mismo tiempo genera «interior del espacio» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 36, p. 185)<sup>75</sup> digital en la carne.

En el § 36 de *Ideas II*, Husserl describe a las ubiestesias como las sensaciones estéticas únicas del *Leib* porque son localizadas y autoreferenciales, es la carne percibiendo la propia carne. La mano que se toca a sí misma, se siente. Pero también puede conformarse una sensación doble (*Ideas II*, § 36), si mi mano derecha roza la izquierda, se encuentra tocando y al mismo tiempo es tocada. Hay otros fenómenos que también son interesantes, por ejemplo, en la habitualidad: estoy familiarizada íntimamente con mi propia voz, pero al escuchar una grabación en la que esta aparece, escuchamos la voz de uno mismo como si fuera extraña, a sabiendas que nuestra. Y también está el caso de «constitución imperfecta» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 41, p. 199) de nuestro propio *Leib*, del que no puedo distanciarme, pero al que tampoco puedo acercarme lo suficiente, por ejemplo, hay partes de mi propio cuerpo que se me dan indirectamente, tengo vivencias de mi espalda, nuca o coronilla y, sin embargo, no hay un movimiento corporal propio que me permita verlas.

---

<sup>75</sup> Para Merleau-Ponty, el debate tradicional que analiza si la vista o el tacto ofrecen la experiencia del espacio está equivocado. Cada sentido transmite espacialidad en su propia forma única, cada sentido « hace espacio»: «Cuando en la sala de conciertos, abro los ojos, el espacio visible me parece estrecho en comparación con ese otro espacio a través del cual hace un momento, la música se estaba desplegando, e incluso si mantengo mis ojos abiertos mientras se reproduce la música, yo tengo la impresión de que la música no está realmente contenida dentro de este espacio circunscrito y poco impresionante» (Moran, 2010, p. 185). Texto original: When in the concert hall, I open my eyes, visible space seems to me cramped compared to that other space through which, a moment ago, the music was being unfolded, and even if I keep my eyes open while the music is being played, I have the impression that the music is not really contained within this circumscribed and unimpressive space.

La cuestión del movimiento no es un tema marginal en la fenomenología husserliana; por el contrario, es un asunto central en la descripción de la constitución del mundo y de la fenomenología de la percepción: «si desplazo mi *Leib*, que es centro de orientación, lo que estaba en penumbra, puede, con tales desplazamientos, venir a la luz, y lo que era luminoso puede oscurecerse» (Paci, 1968, p. 142).

La constitución de las capacidades o potenciales (*Vermögens*) en Husserl se dan a partir de la constitución corporal, en el tránsito del *yo hago* al *yo puedo* (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 59). Cada vez que fortalezco mis capacidades o desarrollo nuevas habilidades acentúo mi *yo puedo*. Pero este *yo puedo* puede reducirse en el caso de algún quebranto de salud o indisposiciones, estas se limitan cuando sentimos dolor o estamos enfermos (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 59), e incluso en estas situaciones se me presenta como posibilidad: *yo podría*.

El movimiento corporal participa en la constitución del mundo, no sólo es motivado, sino motivador de nuevas estructuras. El movimiento me abre horizontes de campos visuales a los que no podría acceder desde la quietud, porque me muevo puedo variar la aparición de uno u otro escorzo de las cosas del mundo y también logro orientarme hacia ellas, pero además me encuentro con mis propias cinestésias, aquellos movimientos que yo también siento como míos. La cinestesia es para el *Leib* la articulación de los movimientos necesarios que conforman sistema de capacidades y no una vivencia de movimientos aislados; es decir, los movimientos corporales no los vivencio en la individualidad de cada extremidad u órgano como un *Körper*. Los movimientos cinestésicos se encuentran organizados para que, al buscar el libro en mi estante, cada una de las partes de mi cuerpo participen en la tarea: al tiempo que muevo la cabeza de izquierda a derecha, mis ojos pasan atentamente por los títulos de los libros, mi dedo puede tocar el borde de uno de ellos, y mis piernas y rodillas se acomodan para formar una cuclilla. Cada uno de estos movimientos tienen su propia independencia, pero en las vivencias que constituye *Leib* se presentan como movimientos integrados que van conformando nuestra habitualidad en el mundo.

En mis actividades diarias es el *Leib* el que opera en el mundo: me agacho frente al final del estante para tomar un libro sin necesidad de verbalizar de manera espontánea en cuál ángulo exacto debo inclinar mi cuerpo para no caerme de bruces o en cuál posición debo sostener el

peso de mi cuerpo para evitar este incidente. El cálculo que realizo responde a un saber silencioso y rápido, que poco o nada acude a una operación matemática o las condiciones neurofisiológicas que me lo facilitan. Pero además, las cosas del mundo aparecen de acuerdo a mis circunstancias perceptivas, que son siempre cinestésicas. No sólo porque dirijo mis ojos para ver, muevo mi brazo para agarrar, coloco mi mano para tocar o acerco mi oído para escuchar (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 56 y §61).

Pero incluso al quedarnos quietos estamos en el movimiento vivido de contención y, además, sentimos ese quedarnos quietos. La libertad de movernos es lo que define estos movimientos del *Leib*, en los que podemos repetir o inhibir movimientos: puedo intentar tomar un libro que creí que era el que buscaba, mi mano se estira para tomarlo, pero cuando me percató que no es el que busco, regreso mi mano hacia atrás. Puedo incluso arrepentirme de no tomarlo y volver a ejercer el movimiento.

Que desde mi *aquí* se posibilite uno u otro escorzo de las cosas, no significa que las percepciones se den de bajo la arbitrariedad. El borde del libro que veo desde lejos en mi biblioteca, me abre las posibles percepciones futuras de los lados que ahora permanecen ocultos para mí. Si me acerco, puedo percibir con mayor detenimiento si la intención vacía que había previsto de los lados que no se me mostraban, se cumplen como yo lo había adelantado, o bien, si no se cumplen, me decepciono y puedo proceder a la corrección del caso<sup>76</sup>. Mi percepción del borde del libro es inseparable o viene acompañada de la intención vacía que me dice que junto a ese borde hay una portada, una contraportada y algunas hojas en medio y que, detrás del libro, se encuentra una tabla del estante; y; más atrás, se ubica la pared, etc. Al corroborar que mis anticipaciones se cumplen, puedo saber que hay una coherencia concordante en la correlación de mi *Leib* con el mundo.

Pero además puedo comprender los movimientos de otros. Los otros son aquellos que nunca podrán ocupar este mismo *aquí*, son los que me permiten constituir el *allí*. Solamente tengo

---

<sup>76</sup> Otro ejemplo, podría ser el siguiente: «si tengo un dolor de muelas y lo siento en una muela específica (que de hecho está sana), entonces he percibido mal. Pero si atiendo puramente a la sensación de dolor de muelas tengo una percepción evidente y adecuada. Así Husserl reconoce que la fenomenología es falible en un sentido —podemos partir de datos equivocados—, pero mantiene que esto ocurre por algún tipo de mala identificación, falta de atención o mala descripción» (Moran, 2011, p. 128).



vivencia originaria de mi *aquí*, de mi encarnación concreta: el cuerpo de los demás no lo percibo como siendo mi propio *Leib*, pero eso no me impide reconocerlo como otro *Leib*. Por ejemplo, al verlo cabecear en clase, asumo que tiene sueño o cuando alza una bolsa llena de libros, asumo que hace un esfuerzo porque veo sus gestos faciales. Sólo cada uno de ellos tiene la vivencia encarnada de sus propios movimientos, pero análogamente yo puedo comprenderlos.

Si el cuerpo fuese solamente un *Körper* estaríamos presos en la esfera de la determinación, el *Leib* lo que trae a discusión es que también somos motivación. El *Leib* es motivado por otros cuerpos, que son puestos en relación no causal, sino personal. Cuando percibo el cuerpo de un estudiante, no aparece como un objeto del entorno, tampoco veo un alma que se incrusta en un cuerpo, o bien, una personalidad que está en o con un cuerpo como dos cosas entrelazadas. Ese estudiante que se encuentra en silencio, sentado en un pupitre es un *Leib*, un cuerpo que siempre comunica<sup>77</sup> algo sin hablar: «los gestos son gestos vistos y portadores de sentido inmediatos (...) no se habla de una referencia causal, (entre la cosa ópticamente actuante «cabeza» y el rostro del otro y la aparición en mí del rostro)» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 56, p. 282). El movimiento, las expresiones faciales y el tono de voz son ya expresiones corporales llenas de sentido.

En todo momento nos encontramos motivados hacia algo (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 54), ya sea cuando nos encontramos con esfuerzos instintivos o involuntarios, hábitos adquiridos o movimientos libres dirigidos voluntariamente. Toda experiencia corporal se encuentra situada en un mundo de la vida constituido de sedimentaciones culturales e históricas. La motivación es lo característico del mundo cultural de los significados vividos en el horizonte de nuestra espacio-temporalidad. La posibilidad de acotar la perspectiva corporal de uno y asumir la del otro es la base para la comunicación intercorporal que indica sociabilidad.

Con la descripción del movimiento queda en evidencia el papel primordial que cumple el cuerpo en la constitución del mundo. En consecuencia, la fenomenología husserliana no ofrece una «conciencia sin cuerpo». Es precisamente en *Ideas II*, pero de modo especial en el *Análisis sobre la síntesis pasiva (APS)*, que Husserl reflexiona con profundidad sobre la subjetividad

---

<sup>77</sup> El estudio fenomenológico del cuerpo abrió nuevos campos de investigación en relación al gesto, por ejemplo, en la comunicación no verbal.

encarnada, «que *impera* espontáneamente en sus actos y tomas de posición, afectada y constituida en la pasividad» (Rizo-Patrón, 2014, p.17).

### *Leib y pasividad*

Una buena parte de la tradición de la filosofía asumió la distinción griega entre *ποιεω* y *πάσχειν*, que indica que un sujeto es activo en la medida que hace algo, mientras que es pasivo cuando recibe una determinación en el trato con un agente externo<sup>78</sup>. De manera que, en tanto lo pasivo lo ubica en la condición de ser afectado desde fuera, estará subordinado a lo activo. La sensibilidad y los impulsos corporales —así como la emoción— escasamente ha sido consideradas como contribuyentes a la producción de conocimiento o a las decisiones propias de la vida práctica. En contraste, la razón es la facultad activa y soberana porque se impone sus propias reglas y puede organizar los contenidos de las sensaciones. Esto es lo que hoy se investiga como procesos mentales.

En este marco de discusión Husserl aborda el tema de la pasividad en su capacidad sintética, pero ¿cómo puede considerar que lo pasivo es una síntesis, es decir, un proceso que pareciera ser de suyo una actividad? La pasividad deja de considerarse como un término privativo (APS [1920], 2001) y pasa a ser un estrato en la constitución de sentido, no como el resultado de una actividad ni tampoco como el lado receptivo de la conciencia, sino como aquello que motiva cualquier posible inferencia, evaluación o reflexión.

De un lado, la síntesis activa es una producción egoica de actos de combinación y articulación, que propician la formación de juzgar, inferir y recolectar (APS [1920], 2001). De otro lado, la síntesis pasiva produce también articulaciones sintéticas de significados, sin que éstas sean el resultado de la actividad egoica. La síntesis pasiva tiene su darse en el modo de asociación y *habitus*, como aquello prelingüístico, precategórico, prepredicativo, pretemático y prerreflexivo que funge como presupuesto de toda constitución activa. Aparece por ejemplo como el fondo de toda experiencia perceptiva, cuando comprendemos contenidos sensibles actuales, gracias a

---

<sup>78</sup> Por ejemplo, en Aristóteles, *De Anima* III, Cap. 5, 430a.

que disponemos de sedimentación de significados inactivos y constituidos en situaciones perceptuales previas.

Ahora bien, hay dos tipos de síntesis pasivas. De un lado, la pasividad primaria es el estrato más oscuro de constitución de sentido, pues es el dominio de los datos hiléticos que para el sujeto pasan desapercibidos y está conformada por unidades sensoriales complejas que forman estructuras asociativas y de afecto, por ejemplo, al dormir. De otro lado, la pasividad secundaria en aquella en la que se han constituido los contenidos que yacen como latentes, inactivos o sedimentados, luego de una actividad sintética que transita del *yo puedo* al hábito, las asociaciones reproductivas y/o la memoria —en forma tanto de conservación como de olvido—. Las rutinas, los automatismos, las habilidades y los contenidos de experiencia que tomamos en actitud natural, todos son «conciencia no reflejada» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 57, p. 295). Es precisamente, la pasividad secundaria la que es de especial interés para la presente investigación.

Husserl no opone ni jerarquiza la actividad sobre la pasividad. Ambas son inseparables y mutuamente dependientes, pero con una distribución de funciones. Su interés es mostrar las capas de constitución de sentido en las que el acto reflexivo no puede darse sin un suelo pasivo.

La pasividad es fundamental, por ejemplo, para el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades. Mientras en pasividad se mantienen en reserva sedimentos en la memoria y el hábito, la función activa puede concentrarse en conseguir nuevos logros. Así también, cada vez que colocamos un asunto en *epojé*, requerimos retrotraer sentidos sedimentados (en forma de creencia, prejuicio o incluso, saber filosófico) reactivarlo y desmontarlo si fuera necesario. Hoy podemos afrontar textos de contenido ríspido, sólo porque alguna vez, en la primera infancia, aprendimos a leer términos básicos, como rótulos o nombres. Pero también la habilidad de leer que tenemos en pasividad, vuelve a comenzar como si fuésemos principiantes, cuando por ejemplo, aprendemos un nuevo idioma. Es así como la pasividad es requisito indispensable de cualquier actividad, pero puede presentarse también como resistencia o naturalizaciones a las que podemos volver<sup>79</sup>. Todo lo que alguna vez fue constituido activamente se convierte en una adquisición o logro que siempre podemos tematizar.

---

<sup>79</sup> Por ejemplo, en los *Artículos de Kaijō*, Husserl (2012) es enfático en que la crisis cultural va de la mano de una vida pasiva que ha sido propensa a la servidumbre y la inercia, misma que debe ser afrontada mediante la autoreflexión.

Para referirse a la constitución activa y pasiva, Husserl habla de funciones que realiza el sujeto trascendental y el sujeto empírico. Por supuesto, es una división analítica dirigida a estudiar una u otra función. Hay momentos en que nos encontramos en actividades trascendentales, por ejemplo, cuando nos disponemos a escribir, pero ese mismo ejercicio conlleva siempre elementos pasivos. Para redactar una tesis doctoral, requiero de un aprendizaje previo de un entramado de conceptos filosóficos que ya doy por vistos o sabidos y únicamente me detengo a reflexionar sobre los que interesan a mi escrito particular. Ese saber, ya ganado, permanece de forma latente, aunque no recurra a él en mi actividad actual de escritura. Pero, además, hay otros aspectos pasivos que siempre están presentes mientras escribo: la posición de mi cuerpo, la ubicación de mis dedos sobre el teclado y las actividades que suceden a mi alrededor mientras escribo (el ruido de la música del vecino, el ronroneo de mi gatita, etc.).

Actividad no es equivalente a proceso eficaz, es simplemente un yo que participa activamente mientras las síntesis pasivas «funcionan como su apoyo silencioso» (Behnke, 2009, p. 60). Es decir, la pasividad no es un momento que sucede con anterioridad a la atención, se da en continuidad, como trasfondo de la actividad reflexiva. El sujeto se encuentra en actividad cuando dirige su atención a aquello que se presenta como logros de un ego proposicional y posicional. La pasividad es la dimensión tácita que sirve como trasfondo de todo aquello que sentimos y pensamos en nuestra experiencia encarnada de mundo. Afirma Johnson que «sólo podemos experimentar lo que nuestra encarnación nos permite experimentar»<sup>80</sup> (1999, p. 81), es decir, nuestras interacciones y comprensiones tienen como suelo nuestras posibilidades corporales. Nuestra capacidad reflexiva se encuentra ligada a patrones corporales que se dan prepedicativamente, «no importa cuán sofisticadas se vuelvan nuestras abstracciones, para que sean significativas para nosotros, deben mantener sus vínculos íntimos con nuestros modos incorporados de conceptualización y razonamiento»<sup>81</sup> (Johnson, 1999, p. 81).

Decir que tengo una experiencia acerca de algo, implica que ha sido subjetivamente constituida, así sea una entrega inmediata y prerreflexiva que está en mí incluso antes de que pueda ponerla en acto predicativo o atenderla reflexivamente. Lo pasivo es el fondo sobre lo que se puede hacer

---

<sup>80</sup> Texto original: «We can only experience what our embodiment allows us to experience».

<sup>81</sup> Texto original: «no matter how sophisticated our abstractions become, if they are to be meaningful to us, they must retain their intimate ties to our embodied modes of conceptualization and reasoning».

tanto cualquier movimiento corporal, como cualquier acto ponente, pues aparece como una «instancia de la vida personal, cuyo principal atributo es que siempre es presente, está en actividad constitutiva y no se deja aprehender suficientemente mediante el lenguaje conceptual» (Vargas Bejarano, 2011, p. 101).

Lo reflexivo o activo es la capacidad para referir lingüísticamente la experiencia. La actividad corporal está presente en los conceptos más abstractos y en las operaciones de orden superior. Husserl busca «las fuentes primordiales de todo conocimiento»<sup>82</sup> (*APS* [1920], 2001, p. 5), la pasividad es la formación de significado primitivo, en el que «emerge el pensamiento genuino en todos sus niveles»<sup>83</sup> (*APS* [1920], 2001, p. 32). Es por eso que examina la vida preteórica y las formaciones prelingüísticas que de uno u otro modo se expresan en los actos de juicio. Entonces el cuerpo tiene un papel primordial epistemológicamente hablando, el cuerpo es una invariante de todo proceso de conocimiento.

Estas funciones se dan una experiencia consiente o subjetiva, que no es más que lo que une el torrente de vivencias tanto pasivas como activas, que en nuestra vida subjetiva se dan en continuidad, es lo «que une cierta multiplicidad de experiencias bajo el sentido «mío»» (Reeder, 2011, p. 33). La conciencia es la que enlaza el flujo vital en la que, la actividad y pasividad no aparecen por separado. El fenomenólogo lo que hace es explicitar esas funciones. El ego tiene un sentido amplio porque puede aparecer en función trascendental o activa o en función empírica o pasiva. Cuando se encuentra en actos trascendentales, se enfoca en un tema en un primer plano sobre el cual reflexiona o tematiza. Mientras que en función pasiva es el ego de las habitualidades. El reclamo de Husserl es que lo que llamamos ciencia moderna ha privilegiado la experiencia egoica trascendental, pero menosprecia la experiencia encarnada. Con esta escisión analítica, lo que muestra es que el sentido posee un haz de posibilidades que excede la puesta en palabras.

La pasividad es la forma primordial de constitución de sentido. Cuando Husserl menciona el «despertar afectivo», «volverse hacia» o «aferrarse» constituyen logros de una síntesis pasiva. Si

---

<sup>82</sup> Texto original: «primordial sources of all knowledge».

<sup>83</sup> Texto original: «genuine thinking in all its levels emerges».

volvemos a lo señalado en *Ideas II*, cada vez que tomamos al cuerpo como *Körper*, lo caracterizamos como una cosa pasiva, en el sentido filosófico tradicional: como un mero receptor en el entramado causal real. El cuerpo sufre en el contacto con las circunstancias externas (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 13). Sin embargo, el cuerpo no es pasivo sólo en ese sentido. El *Leib* también lo es en su gestualidad, habitualidad, motivación, en su estar en el mundo. La diferencia radica en que al caracterizar al *Leib* en pasividad, se le reconoce su papel original en la constitución de sentido.

Más allá del análisis filosófico acerca de la constitución ¿por qué este problema se vuelve tema para una didáctica? El quehacer filosófico, y en cuento a su enseñanza, se dirige en sentido estricto hacia un sujeto trascendental, como si el acto reflexivo y proposicional fuesen las únicas experiencias de la constitución de sentido que inciden al filosofar. Con Husserl nos decantamos por reconocer que todo filosofar lo ejerce un sujeto en actividad que precisa de la constitución empírica, perceptual, corporal y encarnada para constituir sentido, pues la pasividad no sólo sostiene cualquier experiencia posible, sino que la posibilita.

\*\*\*

La fenomenología husserliana no se restringe a describir el ámbito de la mente, sino de las experiencias encarnadas de los sujetos. No hay una *Leib* anónimo o impersonal, así como tampoco un abstracto o universal que no se constituya en la carne. Frecuentemente, Husserl es acusado de presentar un sujeto desencarnado, pero el sujeto trascendental no es más que una función, que al reflexionar sabe que en latencia hay un cuerpo y que ese reflexionar se asienta en la experiencia en carne propia.

La terminología husserliana *Körper* y *Leib* son centrales para aproximarnos a una propuesta didáctica de la fenomenología. El cuerpo como un conjunto de tejidos, como una edificación química o que es manejado por un cerebro, es el resultado del empobrecimiento del fenómeno de la corporalidad. En efecto, toda racionalidad es en el cuerpo, pero no como un receptáculo sino como el lugar de lo vivido y por supuesto de lo aprendido y de lo enseñado, como una subjetividad encarnada.

Ahora bien, si bien el tema del *Leib* es el descubrimiento primordial de la investigación fenomenológica, el *Körper* es necesario. Aunque lo corporal es un tema que se estudiará en especial en *Ideas II*, viene al caso recordar que en el artículo *La filosofía como ciencia estricta*, Husserl cuestiona tanto que el naturalismo conciba al mundo solamente desde el dato positivo, cuanto que las ciencias del espíritu se esgriman como independientes de la naturaleza. La discusión por lo corporal ingresa en una discusión similar. Todo *Leib* posee una legalidad común con el *Körper*, aunque el *Leib* posea una que es sólo suya. Poner como foco atencional los *Körper* que influyen en la enseñanza de la filosofía, pero que también pueden convertirse en objetos de discusión filosófica, puede ayudarnos a entender como unos y otros son “dispositivos” de aprendizaje necesarios para el diseño de ambientes de aprendizaje.

No renunciamos al término *Leib* porque nos permite recalcar que en los ambientes de aprendizaje de la filosofía hay una relación intercorporal, al igual que la hay en el mundo de la vida. El salón de la enseñanza de la filosofía no es sólo un grupo de racionalidades desencarnadas. En la carne se viven los valores, los sentidos de ser, los pensamientos y los proyectos. Una vez que aparecen como encarnados, entonces, estamos en el terreno de lo pasivo. Es por eso que recurro a plantear que los saberes que provienen del *Leib* no son defectuosos, sino necesarios para que pueda lograrse el aprendizaje en filosofía y es aquí donde entra el dominio de la pasividad.

Por supuesto, se requiere el paso de lo pasivo a lo proposicional. En filosofía, reflexionamos para realizar producciones universales, pero estas han surgido de un saber encarnado. La tarea del filósofo precisamente pasa por poner en actividad, bajo el foco reflexivo, todo aquello que nos aparece como habitual, sedimentado y pasivo. Atender cómo constituimos sentido y revisar lo ya constituidos, es recurrir nuevamente al *zigzag* fenomenológico: de lo pasivo que transita hacia lo activo y pasa nuevamente a trasfondo de pasividad y puede volver a ser reactivado. Esta es la tarea infinita de la que habla Husserl (*Crisis* [1936], 2008).

Es sabido que la enseñanza de la filosofía desarrolla cierto tipo de habilidades de pensamiento; los enfoques didácticos que se asientan en la actividad de filosofar ya nos lo han mostrado. El planteamiento fenomenológico se ubica desde otra orilla, la que se origina en el *Leib* y que permite diseñar posibilidades de enseñanza que se dirijan a que los estudiantes encarnen la

filosofía, es decir, que se enfoque en la vivencia. Lo que se aprende es precisamente lo que encarnamos, pero la carne abre también cualquier posibilidad de fuga, es el lugar de la resistencia. Si la fenomenología husserliana apunta a la desdogmatización, entonces, una posible didáctica se enfocaría en los procesos de constitución de sentido de cada quien, en la vivencia de la carne.

En ese capítulo, se mostró el marco conceptual sobre el cual se puede pensar una didáctica fenomenológica de la filosofía. Seguidamente, se presenta la propuesta.



## Capítulo V

### Didáctica fenomenológica de la filosofía

En el presente capítulo se desarrollará la propuesta de una didáctica fenomenológica de la filosofía, a partir de tres de las invariantes encontradas en las descripciones: el contenido histórico filosófico, la escritura filosófica y la puesta del cuerpo en escena pedagógica. Pero antes, se mencionará el vínculo que ha existido entre pedagogía, didáctica y fenomenología, para luego, explicar en qué consiste la propuesta concerniente a esta investigación.

#### *El vínculo: pedagogía, didáctica y fenomenología*

Entre los años de 1910 y 1950, en Alemania y los Países bajos surgió la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*<sup>84</sup> (pedagogía de la ciencia humana) la cual tuvo como una de sus vertientes a la pedagogía fenomenológica (Brinkmann , 2016). Esta pedagogía plantea que la investigación educativa debería atender primero el fenómeno pedagógico tal y como se presenta *aquí y ahora*, que por supuesto se emplaza siempre en un contexto social y cultural.

Martinus Jan Langeveld impulsó la investigación en pedagogía fenomenológica con grupo de profesores<sup>85</sup> comprometidos de la Universidad de Utrecht (Tymieniecka, 2002). Especialmente, se preocupó porque toda práctica pedagógica comprenda cómo vive y percibe el aprendiz es decir, atendiendo las preconcepciones que el niño ha constituido en el mundo de la vida. Para ello sus investigaciones versaron acerca de la experiencia del tiempo en la escuela y la experiencia infantil de las cosas (Langeveld, 1975).

Van Manen recogió los trabajos de pedagogía de Langeveld en conjunto con la hermenéutica de Dilthey. Para su propuesta pedagógica sostiene que ésta ha sido absorbida por la teorización academicista y poco o nada se preocupa por lo que la constituye: el significado esencial de la experiencia vivida de los que se ocupan de y en la tarea pedagógica. Esta tarea incluye tanto a

---

<sup>84</sup> Estas investigaciones surgen principalmente con Dilthey y tiene como uno de sus mayores exponentes a Nohl, para quien debía atenderse la pedagogía en vista de lograr el desarrollo de la persona como el proyecto medular de la *Bildung* (van Manen y Adams, 2014).

<sup>85</sup> Al lado de sus contemporáneos: Otto Friedrich Bollnow, Klaus Mollenhauer, Nicolaas Beets y Ton Beekman.

profesores como a padres de familia, pues «el desarrollo humano y la configuración de la persona son posibles únicamente en una relación pedagógica»<sup>86</sup> (Spiecker citado en Van Manen, 1994, p. 145, traducción propia).

La pedagogía es una relación intencional en la que se debe atender al estudiante en una doble dirección: del quien es hoy al quien puede ser. El maestro entonces, atiende al educando en la situación presente y anticipa el impacto que sus decisiones pedagógicas pueden tener en la personalidad.

Pero fue la *Didaktik* propuesta por Freudenthal, la propuesta fenomenológica que tuvo influencia sobre el cambio educativo en los Países Bajos. Freudenthal<sup>87</sup> fue el primero en hablar ya no de pedagogía, sino de didáctica fenomenológica. Desde el comienzo se escabulle en otorgar una fundamentación filosófica a su propuesta y afirma que es posible que esta no sea del todo husserliana. Esta aclaración la realiza con la humildad del caso, pues su objetivo es una propuesta didáctica sin pretensiones de demostraciones filosóficas. Sin embargo, en su contribución, amplia en ejemplos, es sencillo encontrar, con bastante seguridad, el recurso a la fenomenología husserliana.

Para Freudenthal, las estructuras matemáticas nacen en contextos ricos de sentido que pasan al campo de la enseñanza de forma empobrecida como si fueran algo listo para usar. El problema de la didáctica matemática es que pareciera como si los conceptos no tuvieran que ver con el mundo cotidiano, entonces las experiencias de la vida van por un lado y las matemáticas por otro, sin relación alguna. Freudenthal (1973) caracterizó el enfoque entonces predominante de la educación matemática en el que se utilizaban currículos científicamente estructurados y los estudiantes se enfrentaban a las matemáticas ya preparadas como una «inversión antdidáctica». Para Freudenthal (1973) los estudiantes no debería ser receptores de las matemáticas preparadas, sino participantes activos en el proceso educativo que logren desarrollar herramientas y

---

<sup>86</sup> Texto original: «human development and personal becoming are only possible in a pedagogical relation».

<sup>87</sup> Dos de sus grandes aportes son la consideración del lenguaje natural como el medio de apoyo para la adquisición del lenguaje aritmético (Freudenthal, 1983, capítulo 16). Freudenthal (1983) al describir los conceptos matemáticos, las estructuras y las ideas en su relación con los fenómenos para los que fueron creados y al tener en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos, realizó reflexiones teóricas sobre la constitución de objetos matemáticos mentales y contribuyó de esta manera a el desarrollo de la teoría RME: *Realistic Mathematics Education*.

conocimientos matemáticos por sí mismos. Freudenthal consideraba las matemáticas como una actividad humana; por lo tanto, según él, las matemáticas no deberían aprenderse como un sistema cerrado, sino más bien como una actividad de matematización de la realidad y, si es posible, incluso de matematización de las matemáticas.

A diferencia de Freudenthal, Bertolini<sup>88</sup> fue el primer *scholar* en proponer una reflexión pedagógica basado exclusivamente en la fenomenología de Husserl. Fue el fundador de la Escuela Italiana de Fenomenología, la cual —al lado de Tarozzi (2016) y Caronia (1993)— ha realizado investigaciones en pedagogía como disciplina autónoma.

Para Bertolini (2002), la pedagogía es una experiencia vital, que ha corrido el riesgo de ser reducida a una categoría abstracta. Esta experiencia es dada siempre en *correlación*, de manera que, aunque implique un llamado a la vuelta a la subjetividad, se empobrece cuando se la atomiza y se coloca un centro, que es unilateralmente uno, de los sujetos del *acontecimiento pedagógico*<sup>89</sup>, es decir, el estudiante o el docente.

La pedagogía es relacional y situada. Encuentra, que una invariante del fenómeno pedagógico es la relación recíproca entre el educador y el educando, sujetos a los que involucra todo proceso educativo y que no pueden considerarse uno separado uno del otro. Con esto a lo que se dirige es a sostener que la pedagogía es una relación interpersonal dirigida a la formación de la persona humana.

En especial, recurre al § 49 de *Ideas II*, para proponer que la actitud que debe prevalecer en la práctica pedagógica es la personalista. Bertolini (2002) considera más pertinente que nunca la crítica husserliana al positivismo. Percibe que la pedagogía se ha rendido a los procedimientos y métodos científicos naturalistas preestablecidos que terminan reduciéndola a un tecnicismo vacío. La pedagogía como un «hecho educativo» se aleja cada vez más de la pedagogía como experiencia vivida original entre el sujeto y el mundo. De ahí que la reflexión filosófica sobre la formación

---

<sup>88</sup> Bertolini publicó su trabajo sobre pedagogía y fenomenología, ocho años antes que aparecieran los trabajos de Schutz y Luckman acerca del mundo social. Sin embargo, sus trabajos han sido poco estudiados fuera de las fronteras de Italia (Tarozzi, 2016).

<sup>89</sup> El uso de la expresión “acontecimiento pedagógico” por parte de Bertolini (2002) pareciera expresar un eco de *Ereignis* heideggeriano.

se hace necesaria: sólo así la pedagogía puede lograr ese equilibrio entre el polo de la práctica y el polo de la reflexión, como una práctica susceptible a ser racionalizada.

El mundo de la vida es el horizonte sobre el que acontece tanto el conocimiento como la relación interpersonal y, con especial interés, la educativa. Como nuestra relación con el mundo es siempre intencional, los pedagogos tenemos una responsabilidad, un compromiso en pensar cómo constituimos sentido. Por ejemplo, Bertolini<sup>90</sup> y Caronia (1993) abordan el problema del «estudiante difícil» no desde la psicología clínica o desde el determinismo social, sino desde un análisis fenomenológico, como un problema de constitución de la subjetividad de las personas. El asunto que debe atender la pedagogía es la relación de los sujetos con los otros y con el mundo.

La relación educativa es interpersonal, es decir, tiene a la persona humana como su centro. Pero por persona no debe entenderse un concepto abstracto, sino la existencia concreta de un individuo historizado. Para Bertolini (2002) el evento educativo es un comercio espiritual que surge del *Einfühlung*, de la empatía. Por ejemplo, para entablar un diálogo con el otro, en especial entre el maestro y el estudiante, resulta fructífero para lograr una sintonía acerca de lo que el otro me quiere decir, es suspender el juicio para evaluar lo que se dice. La participación de los otros abren nuevos horizontes y así aumentar la propia experiencia de formación. Bertolini (2002) propone una «*Einfühlung* pedagógica» que se basa en la simpatía, la cual es necesaria para que los sujetos se pongan en la disposición de ánimo de los otros.

Encuentro un énfasis en la producción literaria de la pedagogía fenomenológica, en comparación con las publicaciones acerca de la didáctica. Esto puede deberse, como lo señalan van Manen y Adams (2014), a que, en el discurso educativo continental, la pedagogía y la didáctica aparecen siempre enlazados, mientras que en la tradición estadounidense, currículo e instrucción se emparentan.

---

<sup>90</sup> Bertolini dirigió la prisión juvenil más grande de Europa, localizada en Milán.

Sin embargo, considero pertinente la distinción que los fenomenólogos del grupo de investigación *Filosofía y enseñanza de la filosofía* de Colombia han realizado. La pedagogía es una práctica que lleva a cabo un proyecto concreto de formación, es decir, «se orienta hacia la persona, a su reconocimiento, a crear condiciones para su realización» (Vargas, Gamboa y Reeder, 2010, p. 58), para que desde los horizontes subjetivos se logre dar el paso a la producción de horizontes colectivos. La pedagogía es el componente del campo intelectual de la educación que mantiene un diálogo continuo con la filosofía, al poner como objeto de reflexión la formación de sujetos en una comunidad y cuestionar sus prácticas.

Decía Juan Amós Comenio que «la didáctica es el área superior de la pedagogía» (citado por Vargas, Gamboa y Reeder, 2010, p. 129), indica el modo en cómo el maestro interviene el ambiente de aprendizaje para que el estudiante constituya sentido y comprensiones de mundo. Es en donde el horizonte de enseñanza se materializa para generar experiencias de aprendizaje.

#### *Diseño de una didáctica fenomenológica de la filosofía*

En la presente investigación, con la aplicación del método fenomenológico, se colocaron en *epojé* cinco estrategias de la didáctica de la filosofía. Se requiere ahora obtener invariantes sobre el núcleo temático que aquí nos ha reunido: *el cuerpo*. La investigación, en el encuentro intencional con la cosa misma, ha tenido un arraigo descriptivo sin olvidar su vocación eidética, es decir, este carácter metodológico se embarca del caso situado hacia el horizonte del encuentro con el universal.

Los elementos universales constituyen las invariantes que resultan de la tematización *aquí y ahora* de cinco de las estrategias que fueron aplicadas en los cursos a los que asistí. No tienen pretensión de negar los componentes esenciales de otras estrategias que aquí no se han descrito o de otras invariantes que no se ampliarán<sup>91</sup>. Si el método fenomenológico permite colocar entre paréntesis un sólo elemento de todos los que se involucran en la didáctica de la filosofía, también ofrece la ventaja de comenzar una y otra vez, y desnaturalizar lo que en esta tesis he descrito como invariante.

---

<sup>91</sup> Como ya se dijo: son las fenomenológicas investigaciones en primera persona, de ahí que se recurra a experiencias vividas como núcleo de referencia, como cosa misma.

La aplicación del método fenomenológico, para encontrar sus invariantes, recurre a la libre variación de la fantasía. Sabemos que todo fenómeno tiene infinitas maneras de darse y que es posible atender cualquiera de los escorzos con los que se me presenta. En este variar del fenómeno tematizado, en algún momento sucede la contención o el límite, es decir, cuando se presenta el *eidós* o la esencia de lo descrito, que será provisional a menos que se la contraste con mejor evidencia.

De los distintos modos en los que el cuerpo aparece en las estrategias didácticas descritas, resaltaron tres invariantes que intitulé del siguiente modo: *el cuerpo de la filosofía, cuerpo y escritura y el cuerpo en el acto performativo de la docencia*. Este *eidós* lo que posibilita es el paso del método de la descripción del darse del fenómeno a la producción conceptual, sobre esto se ocupa el presente capítulo.

Entonces, ¿a qué viene una didáctica fenomenológica de la filosofía? Por la fenomenología sabemos que no puede haber conocimiento más que por la experiencia subjetiva y esto puede llevarnos a pensar qué estrategias de enseñanza dan lugar a esta observación. La didáctica fenomenológica está dirigida a diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan a que el estudiante, en su relación con los otros, encarne significados y prácticas filosóficas, al tiempo que en esta encarnación constituya sentido.

Contra la figura del maestro instructor, esta propuesta se inclina por comprender la función del maestro como un diseñador de ambientes de aprendizaje. La noción de «ambiente de aprendizaje», Vargas y Gamboa (2005) la definen como «un conjunto de experiencias que permite que el estudiante de filosofía —para su formación profesional: investigativa o docente—, de manera estructurada, ejerza procesos autónomos de construcción de conocimiento propios de la disciplina y, preferencialmente, habilidades de conocimiento dentro de ella» (p. 101). Es decir, una didáctica que se actualiza en el vínculo con la sociedad del conocimiento de la vida tecnológica.

Ahora bien, Rodríguez (2018) inicia su tesis doctoral, a partir de una pregunta con alta la sensibilidad pedagógica «¿por qué se duermen los muchachos en clase de Filosofía?» (p. 23). Aunque esta reacción pueda suceder con regularidad, lo cierto es que los maestros no hemos

atendido suficientemente esta pregunta. Entre muchos otros factores, tenemos un problema de transposición didáctica, lo habitual es que se presente un conocimiento científico de forma abstracta y desvinculada de los intereses del alumno. La apuesta por una didáctica fenomenológica quizá no nos haga saldar cuentas con todos los años acumulados de adormecimiento estudiantil, pero al menos es una alternativa para la creación de ambientes de aprendizaje cercanos a la experiencia encarnada de los sujetos de aprendizaje.

La didáctica está conformada por las estrategias que llevan al diseño de un ambiente de aprendizaje propicio. Para ello se realiza una modificación adaptativa que acorta la distancia de lo científico al campo de la enseñanza, en un movimiento, un «trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica» (Chevallard, 1985, p. 39), es decir, que se diseñen situaciones de aprendizaje en las que se medie entre el horizonte del proyecto cultural de la filosofía y el horizonte personal de los aprendices<sup>92</sup>.

La filosofía se compone de léxico, objeto, métodos, validez, historia, resultados, pero sobretodo de enseñabilidad. Cuando pensamos en el campo de la enseñanza nos encontramos que existe una distancia entre el conocimiento del científico y el conocimiento del alumno. La didáctica intenta acortar esta distancia y ofrecer dispositivos por los cuales pueda materializarse la enseñanza, es decir, lograr que la filosofía socialice sus resultados y alcances históricos, en contextos escolarizados.

Como lo propone Embree (2012), un fenomenólogo puede enseñar siguiendo los pasos del método fenomenológico. En sus palabras: «la recomendación ...[es] hacer mucho más fenomenología y mucho menos filología» (Embree, 2012, p. 97), para así diseñar estrategias que pongan en acto reflexivo eso que se tiene por válido. Este señalamiento puede ser ampliado a los distintos métodos de la investigación filosófica, probablemente el maestro analítico enseña siguiendo el método analítico, el de dialéctica sigue la dialéctica, el hermenauta desde el hermenéutico, el de arqueología del saber a partir de la arqueología del saber. A fin de cuentas, como señalamos en el capítulo III, nos es difícil separar los métodos de investigación filosófica de métodos didácticos.

---

<sup>92</sup> Rafael Flórez Ochoa llevó a cabo la explicitación fenomenológico-hermenéutica de la mediación como cosa misma de la pedagogía (cf. *Pedagogía y verdad*; y, *Hacia una pedagogía del conocimiento*).

Cuadro 1

El zigzag de la didáctica fenomenológica de la filosofía



Fuente: elaboración propia

La didáctica sirve de enlace entre las experiencias del *mundo de la vida* y las experiencias del *mundo de la filosofía*. Los estudiantes poseen sentidos encarnados que han sido constituidos en su mundo de la vida, que es siempre situado, cercano, familiar y contextual. Con estos sentidos ingresan a la educación superior, el lugar donde se establece un encuentro con el mundo de la filosofía, un mundo lleno de significados que carga con una tradición a cuestas. Ese encuentro para quien inicia el estudio disciplinar es el encuentro con algo novedoso, a lo que no tenía acceso en su entorno más cercano.

El maestro fenomenólogo, entonces, coloca temáticamente un asunto, e incita a hacer un recorte del mundo para situar lo que se tiene por válido: en suspenso. Lo que de uno u otro modo propone una didáctica fenomenológica es que aunque la aspiración general de la filosofía



es alcanzar la actitud teórica o reflexiva por medio de la síntesis activa, una vez que se llega a ella, se naturaliza, se tira a trasfondo de pasividad. La actitud natural no es solamente del mundo natural, es también el dominio conceptual del mundo filosófico, por ello se requiere validar nuevamente las comprensiones que sostenemos o que sostiene la tradición. ¡A las cosas mismas! implica un esfuerzo de liberarse de los prejuicios filosóficos, pero esto no significa que deban desecharse, sino poner el cuerpo de la filosofía en *epojé*. Por sus pretensiones antidogmáticas, el filósofo es quien somete a *epojé* todo sistema filosófico, sin negar su existencia, su relevancia histórica, sus prácticas o la importancia del desarrollo de las ideas. Las encarnamos para luego someterlas a un análisis de validez, en un proceso puede seguir repitiéndose *n* cantidad de veces.

Para aprender una novedad se requiere de una función activa en la que se reflexiona, se discute, se contradice, se agrumenta. Una vez el asunto haya sido comprendido, se vuelve en forma de sentidos constituidos, en sedimento pasivo. Si la formación de filósofos tiene como suelo la vivencia del mundo de la vida, ahora este conocimiento nuevo, encarnado, es también vivencia y el mundo filosófico pasa a ser también mundo de la vida. Entonces ya no se transita por lo totalmente desconocido, se encarna cuando ya se vive en el sentido filosófico, cuando ese mundo que antes era extraño, ahora es propio.

Pero ¿a qué viene el *zig zag* de la didáctica fenomenológica? Para explicarlo, retomo el ejemplo que me regaló una amiga argentina. Ella me contaba que en el *aikido* hay tres tipos de cinturones: el blanco lo consiguen quienes recién ingresan a la práctica, mantienen constancia y superan algunas pruebas. El cinturón negro se logra cuando ya se han superado todos los niveles, cuando se maneja la técnica completa. Pero luego de conseguir el cinturón negro esta práctica se vuelve interesante. No existe una categoría superior al cinturón negro, entonces se pasa nuevamente al cinturón blanco. Esto encierra una bella metáfora: el cinturón negro se usa tanto que se desgasta con el tiempo y entonces saltan a la vista los hilos blancos que esconde. El *zig zag* fenomenológico funciona como el *aikido*, una vez que tenemos sentidos constituidos, que hemos encarnado un conocimiento, un valor, una creencia, una invariante, una práctica, debemos regresar e intentar ver el asunto nuevamente, con ojos de principiante, desde otro escorzo, desde otra orilla, desde lejos, con la desconfianza del filósofo y no con la rigidez del dogmático.

En esta investigación particular, he intentado revisar cómo el cuerpo puede colocarse como centro de una didáctica filosófica. Sabemos que la filosofía ha sido considerada una actividad

eminentemente trascendental, con la aplicación del método fenomenológico es posible constatar que la actividad trascendental es siempre encarnada, lo que sucede es que el cuerpo se encuentra en el trasfondo de nuestra actividad filosófica. Mi interés es volverme hacia este trasfondo y volverlo centro temático en la producción de situaciones didácticas.

Es menester recordar que la didáctica fenomenológica brinda una posibilidad de diseñar estrategias didácticas. Por supuesto, la mediación docente que tome en consideración la diversidad de estilos de aprendizaje, realizará propuestas variadas para evitar centrarse en un único estilo. No se trata de proponer el mismo camino de aprendizaje para todos. De lo contrario se podría caer en un reduccionismo didáctico. Por el contrario, lo que se pretende es encontrar cómo un método de investigación propiamente filosófico puede contribuir a proponer diseños didácticos de la filosofía.

Los subcapítulos que se presentan en seguida, desarrollan conceptualmente, cada una de las invariantes encontradas. Para ello se recurre a los términos fuertes *Leib* y *Körper*, con los cuales, sin ánimo de caer en un maniqueísmo, más bien, se muestra cómo el mismo cuerpo, en uno u otro sentido posibilita maneras de reflexionar y de llevar prácticas de la enseñanza de la filosofía, sin obviar su darse en correlación: *Leibkörper*.

El primer subcapítulo, *El cuerpo de la filosofía*, expone el problema que contraen algunos proyectos didácticos que se dirigen hacia sujetos desencarnados, a la vez que prescinden de un *cuerpo de conocimiento filosófico*, -como, por ejemplo, aquellas que conformaron el giro práctico de la filosofía-. Esto supondría un proyecto sin historia, lo que conlleva sostener que se puede enseñar sin sedimentación pasada ni expectativa futura, entonces ¿para qué filosofía? Se muestra cómo la tematización de la historia, desde la fenomenología, puede figurar como una posible solución si se piensa un proyecto encarnación de la filosofía, como un posible efecto de lo que puede ocurrir, a partir de la correlación de un *Leib* que vitaliza un *Körper* (*cuerpo de conocimiento filosófico*).

En el segundo, intitulado “*Cuerpo y escritura*”, se atiende el hábito de escribir como aquel mediante la cual el filósofo despliega y forma sentido. La escritura supone un sujeto en función trascendental, en especial, porque ella da cuenta de la actividad de pensamiento, pero se ejerce siempre desde la vivencia, es decir, desde la esfera de la pasividad. Esto hace que la escritura sea

una práctica encarnada desde la cual un *Leib* muestra su despliegue sentido y, lo imprime sobre un *cuerpo espiritualizado* que queda a disposición intersubjetiva.

El tercero, “*El cuerpo en el acto performativo de la docencia*”, resalta cómo la fenomenología llama la atención sobre el principio correlación en la enseñanza -frente al giro práctico de la filosofía-. Es por esto que, se describe cómo la puesta del *Leib* en escena pedagógica afecta o influye intercorporalmente al otro. Particularmente, se revisan las posibilidades que nos ofrecen la pasividad -en el gesto del acto pedagógico- y la fantasía -en su función didáctica-.

## El *cuerpo* de la filosofía

El siglo XX nos dejó una influyente discusión en el campo de la didáctica ¿enseñamos filosofía o enseñamos a filosofar? Para el diseño de ambientes de aprendizaje, estas perspectivas se excluían mutuamente. La cuestión sigue vigente aunque con implicaciones poco claras ¿en qué sentido se enseña filosofía sin «la actividad» de filosofar?, ¿cómo se enseña a filosofar sin filosofía? Mi preocupación surge porque «enseñar a filosofar», en alguna medida, se ha convertido en una consigna que se reproduce por los pasillos universitarios y de las escuelas, se concreta en didácticas de la filosofía y se traduce en objetivos curriculares. Si la consigna se llevara hasta sus últimas consecuencias ¿el lema deja a su paso algún resto del *cuerpo de conocimiento* de la filosofía?

Al menos esta discusión didáctica pone en evidencia que en la enseñanza encontramos dos polos, de un lado, algo que se ha llamado filosofía y, de otro, una actividad que se ha señalado como filosofar. Los propulsores de los manuales de filosofía hallaron en el polo objetivo, un puerto seguro de llegada; quienes impulsaron las filosofías prácticas, lo fijaron, en cambio, en el polo subjetivo. En este panorama ¿puede restablecerse la relación didáctica filosofía- filosofar sin renunciar a ninguno de los polos?

Podríamos ser optimistas si retomamos el tópico de la didáctica desde otra perspectiva: ¿con qué objetivo enseñamos filosofía?, ¿qué nos es posible enseñar? Si lo que buscamos es que el alumno *encarne* el cuerpo espiritual de la filosofía, esto nos conduce a varios asuntos. En razón de ello, en lo que sigue se tematiza la disposición del cuerpo espiritual de la filosofía en las didácticas de la filosofía del manual didáctico y las del giro práctico. Además, se describe el proyecto de la filosofía desde una subjetividad encarnada. Finalmente, se atiende la relación tiempo y encarnación en la didáctica fenomenológica.

### *Didácticas de la filosofía en pugna: del Körper disecado al Körper ausente*

En la consolidación de los métodos de enseñanza de la filosofía, el componente histórico ha protagonizado los debates en la dicotomía entre aprender filosofía y, un mal entendido, aprender

a filosofar<sup>93</sup>. En el siglo XX, conforme el positivismo fue encontrando lugar en los campos de conocimiento, en la didáctica de la filosofía su influjo se resume en metodologías para el aprendizaje de contenidos permeados por una visión historicista del legado cultural de las ideas de Occidente. En resistencia a esto, surgieron propuestas que enfatizaron el carácter operativo de la filosofía, con lo que subestimaron la necesidad de la formación histórica, pues el acento de filosofar lo colocaron en la actividad, en la actitud o en la práctica.

De un lado, las políticas de la filosofía de la primera mitad del siglo pasado restringieron el sentido de la filosofía a un concepto de historia «de manual», que consiste en «hacer desfilar, según una serie cronológica, las diversas posiciones expresadas por los autores a lo largo de los siglos» (Châtelet en Grisoni, 1982, p. 31). De otro, con la emergencia de las filosofías prácticas, se difundió la idea que aseguraba que la filosofía no se reduce a la transmisión de un conjunto de hechos históricos o a la comprensión de contenidos científicos, sino «en un tipo especial de actividad mental dirigida hacia un fin específico» (Arnaiz, 2007, pp. 186- 187). Pero, además, ambos planteamientos se orientan a auditorios distintos, de edades e intereses dispares. Mientras la didáctica del manual de filosofía se encuentra diseñada para adolescentes y adultos, que cursan la educación secundaria o universitaria<sup>94</sup>, las filosofías prácticas incluyen a niños, televidentes, no filósofos, etc., es decir, a grupos a los que tradicionalmente la institucionalización de la enseñanza no contempla.

El manual recurre a metodologías didácticas historicistas. Lo enseñable se elige a partir de criterios que, en ocasiones, no responden a demandas pedagógicas, sino elecciones arbitrarias que demarcan el *qué* de la enseñanza y separan «los buenos de los malos discursos, que no conviene pronunciar en una cátedra universitaria» (Vermeren, 1995, p. 100). Además, estas instancias legitimadoras definen que la escritura en tercera persona responde al *cómo*, que funge como garante de objetividad. Entonces, nos acostumbramos a la ausencia de la escritura de la autobiografía y el pensamiento en primera persona.

---

<sup>93</sup> Afirma Lipman (1992) «estos estudiantes de los niveles más altos de educación han aprendido filosofía más que a filosofar» (p. 29).

<sup>94</sup> Aunque es probable que los antiguos griegos quizás no hubieran estado de acuerdo con la enseñanza del manual, cabe recordar que para ellos la enseñanza de la filosofía debía reservarse «a la edad adulta, aunque en la madurez temprana (ca. 23 años)» (Vargas, 2011b, p. 39). Este criterio lideró la decisión pedagógica acerca de la edad en la que debe enseñarse la filosofía, hasta la aparición del programa *filosofía para niños*.

En la génesis de la institucionalización de la filosofía en América Latina se encuentra un compendio de decisiones arbitrarias<sup>95</sup> sobre el contenido de lo enseñable. El tío de Borges, Juan Crisóstomo Lafinur, fue el primer profesor laico de filosofía en Argentina y también, el primero en ser expulsado de su cátedra en Córdoba y Mendoza por atreverse a enseñar Condillac, filósofo que a la vez ya se había preocupado por estos problemas de la enseñanza y para entonces se preguntaba: «si las universidades tienen estos defectos, ¿qué será de las escuelas confiadas a órdenes religiosas, o sea a cuerpos que tienen una manera de pensar a la que todos los miembros están obligados a someterse?» (Condillac citado por Derrida, 1982, p. 87).

La historia de la filosofía se ha ganado el descrédito, quizás, porque durante estos últimos dos siglos, la enseñanza de esta disciplina se redujo a la repetición memorística de fechas, nombres y un compendio de ideas. De ahí que el manual fuera la presentación oficial de un *Körper* que no siempre propiciaba la reflexión filosófica porque estaban ideados «para tomar distancia de la disciplina y relegarla en un corpus destinado a proporcionar armas de pensamiento conservador» (Onfray, 2004, p. 154).

El manual presenta un *Körper* inamovible, cuyo contenido legitima cierto sentido de las cosas. El objetivo es que el estudiante logre colocarse la investidura filosófica de un tejido compuesto con retazos de ideas, mejor o peor entrelazadas entre sí, para conformar «un arlequín filosófico»<sup>96</sup> (Châtelet, 1982, p. 31). Para ello, el recorrido histórico de lo filosófico se ofrece a partir de una clasificación jerarquizada de los autores, que se dirige a exponer el desarrollo lineal, en un tiempo objetivo, ideas que pueden ser comparadas con las etapas etarias de los filósofos: «Platón era un niño, balbuceante, pero atractivo por su frescura y originalidad; Aristóteles más serio, tenía unos doce años; Tomás, unos quince. Con Descartes llegamos a la edad adulta. Luego Kant, y sobre todo Hegel, introducían la madurez, o sea los cuarenta años»<sup>97</sup> (Châtelet, 1982, p. 32). El objetivo del manual es «evitarle al otro los tropiezos» (Bustamante, 2019, p. 33), sin tomar en consideración que el traspie posibilita el aprendizaje.

---

<sup>95</sup> Arbitrariedades que se asientan en posiciones ideológicas, religiosas y morales. No en vano, la historia de las dictaduras latinoamericanas durante el siglo XX es también la de la censura de contenidos filosóficos y literarios.

<sup>96</sup> Como es el caso de la primera organización de la enseñanza de la filosofía en Francia, que fue dirigida por Victor Cousin.

<sup>97</sup> En referencia a *Les ages de l'intelligence* de León Brunschvicg.

A pesar de esto, manual fue importante para la institucionalización y oficialización de la enseñanza de la filosofía en América Latina. Hoy podemos saber cómo fueron los primeros años de su enseñanza porque el manual constituye «un espacio de memoria en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores de la sociedad que produce y utiliza los textos» (Escolano, 2009, p. 38).

La resistencia de la enseñanza historiográfica o tradicional surge en 1922 con los *diálogos socráticos*<sup>98</sup> y persiste hasta la actualidad con la *filosofía de las organizaciones*, en este intervalo aparecen la *filosofía para niños*<sup>99</sup>, el *asesoramiento filosófico*<sup>100</sup> y el *café phil*<sup>101</sup>. Todas surgen en contextos distintos, pero convergen en su contrapropuesta a la didáctica historicista de manual, a una enseñanza de la filosofía exclusiva del ámbito académico y al aprendizaje conceptual. Se les ha llamado el *giro práctico de la filosofía*<sup>102</sup> a aquellas didácticas que «reivindican el derecho a «hacer filosofía» de otra forma» (Arnaiz, 2007, p. 173):

El objetivo fundamental consiste ahora en «filosofar» y no tanto en aprender una serie de conceptos o sistemas filosóficos; en lugar de aprender filosofía, se trata, pues, de «aprender a filosofar». Y filosofar implica *co-filosofar* con el otro, es decir, iniciar una investigación filosófica (*philosophical inquiry*) para ayudarle a que filosofe mejor, ya sea este «otro» (a) un individuo, (b) un grupo o (c) una organización. Algunos autores hablan incluso del «derecho a filosofar» (M. Tozzi, J. C. Pettier) de todas las personas (Arnaiz, 2007, p. 174).

Estas didácticas consideran que la filosofía más que una disciplina es una práctica. Su objetivo es loable, aseguran cubrir una demanda social<sup>103</sup> de la filosofía del ciudadano común, democratizar su acceso y difundir el uso público de la reflexión. Pero al acentuar el carácter operativo de la filosofía, el cuerpo disciplinar se vuelve prescindible, en algún sentido porque

---

<sup>98</sup> Su exponente principal es Leonard Nelson (1970).

<sup>99</sup> Lipman (1992) y Sharp como sus fundadores.

<sup>100</sup> Sus propulsores son Achenbach y Pollastri (2004).

<sup>101</sup> El café filosófico forma parte de las conocidas *Nouvelles Pratiques Philosophiques*, sus exponentes actuales son, especialmente, Brenifier y Tozzi.

<sup>102</sup> Esta ha sido una autodenominación proveniente del término *pratiche filosofiche* acuñado por la *Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica*. Pero, aún en la actualidad no se ha reconocido una definición fuerte, ni en el estatuto de «giro», ni el de su actividad como un universo particular de la filosofía, en parte porque cada una de estas modalidades didácticas se han configurado de forma independiente y desarticulada, lo cierto del caso es que «este término se hace referencia a un «conjunto variado de *perspectivas y métodos filosóficos dirigidos a la práctica* que encuentran su aplicación en las múltiples dimensiones del mundo contemporáneo (educación, trabajo, vida privada, tiempo libre, etc.)» (Arnaiz, 2007, p. 177). [¿Dónde cierran las comillas latinas, señala en amarillo?]

<sup>103</sup> Algunos sostienen que la necesidad social por lo filosófico concuerda con los éxitos editoriales de títulos como *Ética para Amador*, *Más Platón y menos Prozac*, *El mundo de Sofía*, *Filosofía para principiantes*, entre otros.

defienden que «la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar» (Lipman, 1992, p. 30). Su didáctica se centra en propiciar preguntas que promuevan discusiones o tesis filosóficas que emergen de una espontaneidad<sup>104</sup>, que en principio parece sospechosa.

Esta didáctica sostiene una alianza natural entre la filosofía y la tendencia indagatoria de los niños. La formación consiste en tomar la disposición infantil del cuestionamiento, que pueden ser discutidas en un trasfondo ético, metafísico o lógico y encausarlas según las dinámicas de la comunidad de indagación, «partiendo de la curiosidad natural de la infancia, de su deseo natural de globalidad, de su inclinación natural a seguir preguntando hasta que están satisfechos, independientemente de que su investigación permanezca dentro de los límites de una disciplina, [...] [para ] que su comprensión sea unificada y completa» (Lipman, 1992, p. 83).

Como adelantan la edad de la formación filosófica, se promueve una práctica que se aleja de contenidos abstractos y densos, es decir, «para hacerse asequible a los niños, la filosofía ha tenido que sacrificar la terminología hermética por la que desde Aristóteles, ha contribuido a hacerse inasequible a los profanos y aun escasamente inteligible para el universitario que está cursando la carrera» (Lipman, 1992, p. 24). En razón de ello, el material didáctico corresponde a novelas infantiles propias del programa, las cuales presentan una trama en la que sus personajes y protagonistas tienen problemas y dilemas, que al discutirse en comunidad relucen en posiciones que el maestro puede caracterizar como filosóficas. Estas novelas excluyen referencias explícitas a los filósofos y sus ideas y no requieren, al menos en el planteamiento formal, del recurso a textos canónicos de la filosofía.

Entonces no se otorgan puntos de referencia sobre la propia riqueza cultural de la filosofía, más que como una práctica de habilidades de pensamiento. No obstante, una preocupación pedagógica es que uno de los objetivos de la escuela es ofrecer saberes a los que quizás los estudiantes no tengan acceso en los demás ámbitos formativos —el hogar, los medios de

---

<sup>104</sup> Lipman considera que no todos los profesores son aptos para aplicar Filosofía para niños, pues hay quienes «se sienten poco inclinados a disfrutar con las discusiones intelectuales espontáneas y no soportan de buen grado las exploraciones infantiles tentativas, poco sofisticadas y desinhibidas de su mortal parcela» (Lipman, 1992, p. 101).



comunicación, etc. — y con ellos contribuir «a al vida cotidiana de los sujetos» (Vargas, Meléndez y Herrera, 2017, p. 67). Pero ¿qué sucede con diseños de ambientes de aprendizaje que restringen desde su propio planteamiento esta riqueza? En palabras de Pettier (2007), al limitar la aproximación explícita a la filosofía de primera fuente:

¿No se está estableciendo una nueva barrera entre los niños que seguirán sus estudios y los que los interrumpirán temprano? Los primeros podrán establecer los lazos entre su trabajo reflexivo y el pensamiento de estos autores, podrán iniciar un “diálogo” con ellos, enriquecerse. Para los otros, esta puerta estará cerrada definitivamente, estarán excluidos, serán extranjeros sin punto de referencia (p. 83).

El Programa de Filosofía para Niños abarca una población educativa que hasta entonces había sido excluida, con ello, exige que los pedagogos recurran novelas que se asumen como literatura filosófica de transición, pues favorecen a que los niños se sientan «incitados por ellas a descubrir, por sí mismos a Platón y Aristóteles» (Lipman, 1992, p. 44). De manera que el encuentro con la tradición queda echada a la suerte de aquellos a quienes quizás en otros espacios accedan a ella; para los otros, la puerta hacia la lectura filosófica se cierra de forma abrupta. El problema con esto es que conlleva a una restricción teórica, pues al suprimir los puntos de referencia se restringen el camino de significación y de reflexión conceptual que permitan ampliar las perspectivas.

Entonces es claro que la lectura del canon filosófico no es un núcleo de estudio<sup>105</sup>. El objetivo del programa es otro, si se tiene que «la filosofía no trabaja como un fin en sí mismo, sino por las habilidades de pensamiento que permite desarrollar» (Pettier, 2007, p. 72). Como el interés principal es el desarrollo del pensamiento lógico y argumentativo, el *cuerpo de conocimiento filosófico*, histórico, conceptual, teórico o textual es prescindible. Acudimos a la definición por medio de la cual Herrera (1986) entiende la filosofía, como “un *cuerpo de conocimientos* que crece poco a poco (...) Cada piedra del edificio es autónoma y se sostiene por sí mismo. Y esta obra se encontrará en un horizonte abierto e infinito” (p. 183).

---

<sup>105</sup> Óscar Pulido, Óscar Espinel y Miguel Ángel Gómez (2018) han diseñado un método alternativo de filosofía para niños que toma distancia de Lipman (1992). Ellos realizan campamentos filosóficos en los que recurren a textos canónicos de la filosofía para aplicar el método con niños y adolescentes.

Si se considera la filosofía como una práctica de pensamiento que puede prescindir del contenido filosófico ¿cuál es la materia de reflexión sobre la que se enuncian las preguntas de la comunidad de indagación?, ¿puede la espontaneidad de la pregunta otorgarse contenido filosófico a sí misma?

Pareciera que estamos frente a una práctica en la que la afirmación llega antes de todo acercamiento con el *cuerpo de conocimiento filosófico*, antes de toda puesta en sospecha. El maestro como moderador de la discusión puede incitar al planteamiento de preguntas, pero ¿los cuestionamientos no deberían surgir de las dudas mismas del estudiante al enfrentarse con el *cuerpo de conocimiento filosófico*?, ¿puede la sola actividad de cuestionar por sí misma llevar al desarrollo filosófico conceptual del estudiante? Para Onfray (2004) el problema de algunas de estas filosofías prácticas es que «la palabra llega *a priori*, previamente a cualquier trabajo» (p. 88). El trabajo filosófico tiene un fuerte componente intersubjetivo, pero no puede prescindir del trabajo investigativo que se realiza de manera individual, es decir, filosofar es una práctica encarnada del *Leib*, que pasa de la actitud natural a la actitud reflexiva sobre la vivencia misma de enfrentarse a los problemas filosóficos. No puede ser suplida por las inquietudes o los hallazgos del otro, a menos que transitemos en el campo del dogma.

Por supuesto, obsérvese que no es lo mismo estar como maestro de filosofía de preescolar<sup>106</sup>, en la educación básica, en la educación media, que en la universidad. La filosofía quizás no esté necesariamente en el orden de intereses de los estudiantes de la educación primaria o secundaria, a diferencia, en principio, de quienes cursan esta carrera universitaria. En esto, la asignatura no es diferente a otras. No obstante, en uno y otro caso, es imperativo del maestro acudir a la didáctica para lograr el enlace entre el mundo de la vida y el mundo de la filosofía, es decir, crear el acceso hacia aquello que aparece o no en el horizonte de motivaciones de los estudiantes. La pregunta es si para crear estos accesos, es válido renunciar a ciertas estructuras disciplinarias.

---

<sup>106</sup> Encuentro al menos dos problemas en la propuesta de *Filosofía para niños*. Si para su práctica es preciso eliminar el cuerpo de la filosofía porque resulta demasiado abstracto para su enseñanza ¿no significa esto que estamos presionando al niño a realizar un trabajo conceptual y formal que supera su etapa de desarrollo? Considero que en efecto los niños realizan preguntas filosóficas todo el tiempo, pero somos los adultos los que las caracterizamos como éticas, metafísicas o políticas ¿hasta que punto somos también los profesores los que formulamos o reacomodamos sus preguntas para conseguir los efectos que deseamos? De su planteamiento natural «no se deduce que haya en ellas pensamiento formal o abstracto» (Vargas, 2011b, p. 41).

Si el florilegio fue el material medieval privilegiado y, el manual de filosofía fue el recurso decimonónico para instituir el *cuerpo de conocimiento filosófico* en las escuelas, *Filosofía para niños* ha sido la alternativa de finales del siglo XX para otorgarle un valor especial a la asignatura y con ello evitar que desaparezca del currículo escolar. En una época en la que se prescindía de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, el giro práctico amplía la población a la que va dirigida la disciplina y ofrece propósitos atractivos dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento. Indistintamente de su objetivo<sup>107</sup>, ha habido una considerable expansión estas prácticas<sup>108</sup> y coinciden en que quien las preside no requiere estrictamente de formación filosófica (Onfray, 2004; Pettier, 2007). Al fin de cuentas, «se puede filosofar economizando totalmente la historia de las ideas o recurriendo a un mínimo de conceptos y lenguaje especializado» (Onfray, 2004, p. 84). Entonces encontramos un problema ligado a la encarnación, el *cuerpo de conocimientos* filosóficos se vuelve tan innecesario<sup>109</sup> como su encarnación misma. Al final, un diseño didáctico de un *Körper* ausente.

### *Filosofía y subjetividad encarnada*

Pareciera que antes de tomar alguna decisión sobre el *cómo* de la enseñanza de la filosofía, se promueve un sentido particular sobre el *qué* (este, por supuesto, se ajusta en mayor o menor medida, a criterios curriculares dictados por las dependencias de dirección gubernamental educativas). En cualquier caso, el *qué* conforma el cuerpo de la filosofía —su definición, su quehacer y su propósito— en el que se sustenta cualquier posible estrategia para el *cómo*.

La investigación como proyecto de la filosofía es un hilo conductor del pensamiento husserliano, desde 1911 encuentra su carácter estricto y en 1936 embarca el camino genético para describirlo como una tarea de la humanidad. A lo largo de su pensamiento, la filosofía

---

<sup>107</sup> Para Arnaiz (2007) las prácticas filosóficas se clasifican según si el objetivo propuesto: terapéutico, lúdico, formativo o mediático.

<sup>108</sup> Por ejemplo, el *café philosophique* surgió en París en la década de los noventa. En estos cafés se planetean debates que se asumen como filosóficos y carecen de restricciones para su asistencia. Para el 2001 habían más de 250 cafés filosóficos solamente en Francia (Arnaiz, 2007).

<sup>109</sup> Estas decisiones se ven replicadas en la enseñanza de la filosofía en secundaria. Por ejemplo, la reforma curricular *Ética, estética y ciudadanía* del 2010 del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica concedió la enseñanza de la lógica y argumentación a los profesores de español, la de ética a los profesores de cívica, religión y psicología, y, la de estética a los profesores de artes plásticas. Lo paradójico del caso es que estructura latente o transversal de la reforma era la filosofía, asignatura que a la vez, fue despojada de su cuerpo temático.

aparece descrita en sus variaciones: despliegue de racionalidad, encargada de una tarea infinita y heredera de una tradición. Estas variaciones tienen en común que expresan el sentido de alta responsabilidad que Husserl encontró en la filosofía. En breve, señalo cómo algunos de los tópicos husserlianos se relacionan entre sí para volver la mirada hacia el *qué*.

Aunque en la presente investigación hemos dirigido la mirada hacia el cuerpo, lo es cierto es que al ser la filosofía una disciplina racional, los diseños de ambientes de aprendizaje se dirigen a la formación del yo, del sujeto y de una comunidad intersubjetiva. La fenomenología husserliana no tendría problema con reconocer la enseñanza dirigida a la subjetividad, pues la filosofía es «la aspiración hacia la razón» (*Crisis* [1936], 2008, § 73, p. 308). Lo que sí conlleva un problema es una concepción de filosofía y de una consecuente propuesta didáctica que comprenda lo racional como una estación permanente en un *ego cogito* desencarnado.

Los objetivos de aprendizaje dan cuenta nuestra inclinación por desarrollar habilidades de pensamiento: argumentar, criticar, sintetizar, analizar, distinguir, traducir, decidir y memorizar. En alguna medida las didácticas estudiadas concuerdan en el carácter racional de la filosofía, aunque cada enfoque es distinto, mientras la de manual recurre a la memoria para mostrar la racionalidad como mera repetición de ideas institucionalizadas, la de la filosofía como práctica, especialmente la dirigida a niños, se compromete al desarrollo de habilidades cognitivas.

La filosofía para Husserl es una efectuación racional, pero no en el sentido de habilidad mental o construcción cognitiva, sino como una subjetividad trascendental que tiene una relación intencional con el mundo de la vida. En efecto, el paso metodológico de la reducción trascendental da cuenta de que el mundo no es algo lejano al sujeto, sino es uno siempre dado a la subjetividad en presencia originaria, es decir como encarnación, como «*leibhaftig*»<sup>110</sup> (FP [1923/24], 1998, p. 225)<sup>111</sup>. Entonces, separar *cuerpo de conocimiento filosófico* institucionalizado, de la subjetividad encarnada que filosofa es una decisión pedagógicamente poco acertada.

---

<sup>110</sup> El texto original de Husserl reza: «*Selbsterfassung von Gegenständlichkeit, die im Prozeß des ursprünglich eigentlichen, d.i. hier aktiv sie selbst gestaltenden Denkens als sie selbst, sozu- sagen leibhaftig bewußt werden*» (HUA VII, 18, p. 130). Rosa Helena Santos de Ilhau lo ha traducido del siguiente modo: «la dación o comprensión en sí mismas de las objetividades que devienen concientes, por así decirlo, en su mismidad corporal en el proceso de pensar originariamente auténtico» (FP [1923/24], 1998, p. 225).

<sup>111</sup> En la introducción del traductor, señala que las ediciones francesas de Husserl han tomado el término alemán *leibhaftig* en el sentido de «carne y huesos», «presencia encarnada» o «en la carne», a diferencia de las ediciones inglesas

Si se atiende la historia de las ideas, encontramos el carácter racional de la filosofía, en cuanto subjetividad de la cual emerge todo sentido y, en tanto aspiración, como un horizonte que no termina de realizarse. En el transcurrir histórico aparece una razón que intenta comprenderse a sí misma, que está en un constante proceso de autoclarificación (*Crisis* [1936], 2008, § 73) que quizás nunca tenga culmen, pero que posibilita seguir formulando las preguntas por nosotros mismos.

Los caminos racionales que las generaciones anteriores de filósofos siguieron, quizás hoy nos parezcan soluciones insuficientes y métodos de investigación inexactos, pero compartimos con ellos la tarea de clarificación y comprensión subjetiva. Esta donación generacional constituye el circunmundo de cualquier trabajo filosófico, pero para llevarla a cabo hay que tomar en consideración que «la razón no aparece de modo inmediato y abrupto, sino que se desarrolla lentamente desde los instintos e impulsos de la vida pasiva» (Rizo, 2012, p. 381). En otras palabras, toda vida racional inicia y se desarrolla corporal, perceptiva y prepredicativamente.

Al iniciar el estudio de la filosofía nos adentramos en un circunmundo que exige que entablemos un proceso racional sobre lo que se dona como *cuerpo de conocimiento filosófico*, es decir, que coloquemos este conocimiento en actividad reflexiva. Pero el trabajo de tematización de las ideas filosóficas que realiza el sujeto reflexivo se origina sobre el despliegue de lo constituido en síntesis pasiva, de los sentidos que emergen a partir de la experiencia de mi mundo de la vida, del cotidiano, cultural, contemporáneo, que ya está en mi carne. Entonces, la didáctica se dirige a *hacer del cuerpo de conocimiento filosófico, mi cuerpo*, para que en ese encuentro entre mi propio transitar racional y el recorrido racional con el que otros sujetos otorgaron sentido al mundo, encarnamos la filosofía.

---

y castellanas: «See, for example, Edmund Husserl, *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, Second<sup>SEP</sup> Book*, trans. Richard Rojcewicz and André Schuwer (Dordrecht: Kluwer Academic, 1989), § 40. Also, see that the French version of<sup>SEP</sup> the *Cartesian Meditations* translates the expression ‘*leibhaftig*’ as *en chair et en os* (in flesh and bone), while the English translates it as *in person*. The French rendering better preserves the idiomatic emphasis of *Leib* in German. See *Husserliana*, Bd. I, p. 139; *Méditations cartésiennes et les conférences de Paris*, trans. Marc de Launay (Paris: PUF, 1994), p. 157; the first translation of the *Meditations* into French was undertaken by Emmanuel Levinas in 1930, see *Méditations cartésiennes Introduction à la phénoménologie*, trans. Gabrielle Pfeiffer and Emmanuel Levinas (Paris: Vrin, 1930). For the English, see *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*, trans. Dorion Cairns (The Hague: Martinus Nijhoff, 1977), p. 109» (Rivera en Franck, 2014, p. 167).

Con la aparición la filosofía, la vida adquiere una nueva tarea e inicia un camino metodológico que compromete al pensamiento a alcanzar grados elevados de reflexión. Pero este compromiso no es algo que se tiene de suyo o que se logra de una vez por todas, «ser racional es querer ser racional» (*FAH* [1936], 2014a, p. 110). La tarea de la filosofía no es algo que se tenga de forma innata, es una irrupción en el fluir de la vida que hace que la subjetividad vuelva sobre sí misma<sup>112</sup>. Entonces no es una tendencia natural, sino aquello que rompe con la comprensión ordinaria del mundo en la que prevalece una actitud preteórica.

El *θαυμάζειν* con el que surge pensamiento filosófico es la pregunta acerca de los sentidos del mundo sobre los que, hasta entonces, se tenía seguridad. Este preguntar no es igual a una curiosidad<sup>113</sup> cotidiana cualquiera<sup>114</sup>, es un asombro que conduce a un preguntar estructurado con miras a investigar sobre los asuntos que apremian al ser humano: «una verdadera vida racional y, en especial, un verdadero investigar que produzca resultados debe superar completamente el nivel de la ingenuidad por medio de una reflexión radical clarificadora, en el caso ideal, debe poder justificar perfectamente cada paso, pero ante todo, la justificación tiene que provenir de principios racionales» (*FP* [1923/24], 1998, p. 26).

A partir de esta pregunta se da un cambio de orientación de la actitud ingenua a la actitud teórica, a la que el filósofo se consagrará toda su vida (*CV* [1935], 2014c). Para Husserl la *θεωρία* no es un punto de llegada, ni un *Körper* cerrado, sino un ideal científico. Cada ejercicio racional descubre sus propias insuficiencias y así es como la filosofía se pone en marcha, en continuo desarrollo en un horizonte infinitamente abierto. Esta reflexión de la subjetividad actuando sobre sí misma no ocurre en la soledad de la conciencia, si bien en la filosofía cada razón se descubre a sí misma operando, los hallazgos a los que llega suponen una vinculación para cualquier sujeto racional:

[La filosofía], vista desde el interior, es una lucha que soportan las generaciones de filósofos, portadores de este desenvolvimiento espiritual, viviendo y sobreviviéndose en una comunidad espiritual, es una lucha

---

<sup>112</sup> Dice Husserl: «así la filosofía no es otra cosa que <racionalismo>, completamente, pero de un racionalismo que diferencie en sí según los diversos grados del movimiento de intención y plenificación, la *ratio en permanente movimiento de la elucidación de sí misma*, comenzada con la primera irrupción de la filosofía en la humanidad» (*Crisis* [1936], 2008, § 73, p. 306).

<sup>113</sup> Por ejemplo, en *Preguntas fundamentales de la filosofía*. «Problemas escogidos de la lógica», Heidegger distingue el *asombrarse-de-algo* del asombro filosófico, el primero suscita lo extraordinario o novedoso, mientras el segundo se dirige al fondo de lo acostumbrado.

<sup>114</sup> Bula (2017) también realiza una discusión por el preguntar auténtico.

incesante de la razón «despierta», que aspira llegar a sí misma, a alcanzar su propia comprensión (...) [y la del] mundo existente (FAH [1936], 2014a, p. 108).

En la génesis filosófica se encuentra un proyecto cooperativo en el que todos y cada uno de los investigadores se reconocieron como sujetos reflexivos y dieron cuenta de los pasos metódicos o argumentativos a partir de los cuales elaboraron los sentidos sobre el mundo. La filosofía es una tarea intersubjetivamente compartida que se ejerce desde un modo de proceder prudente para que los futuros investigadores recojan esta tarea infinita, es decir, es un proyecto que se asume con responsabilidad pues prevé que las generaciones sucesivas «renueven el espíritu de las ideas» (CV [1935], 2014c, p. 121).

Estas ideas que han constituido las generaciones anteriores conforman *cuerpo de conocimiento filosófico*, su institución y tradición, «nosotros, como filósofos, somos *herederos* del pasado en cuanto a la posición de fines que indica la palabra «filosofía», en cuanto a conceptos, problemas, en cuanto a métodos» (Crisis [1936], 2008, § 7, p. 61). Retrotraemos este cuerpo disciplinar al presente no para tomarlo como accesorio de estante o biblioteca, sino para investigar en primera persona, desde la vivacidad de su producción, desde su rasgo vivo, desde su *Leib*:

Es evidente que necesitamos la historia. Naturalmente no al modo del historiador, perdiéndonos en conexiones de desarrollo de las grandes filosofías, sino para permitir que las filosofías mismas, de acuerdo con su propio contenido espiritual, nos inspiren. De hecho, esas filosofías históricas, cuando sabemos contemplarlas penetrando en la comprensión del alma de sus palabras y teorías, nos llega una corriente de vida filosófica con toda la riqueza y vigor de las motivaciones vivas (FCE [1911], 2014, p. 99).

Se investiga en primera persona sin perder de vista que los conocimientos que conforman el *cuerpo de conocimiento filosófico* se ha realizado en la cooperación de un grupo de investigadores que tiendan a ideales de autoaclaración de todos los ámbitos por los que atraviesa la razón —teórico, estético y práctico—. El filósofo recurre a estas ideas y las coloca en compromiso con sus propias indagaciones y ejerce su labor con responsabilidad «como sujeto teórico de la ciencia y como sujeto práctico de la realidad histórica» (San Martín, 1995, p. 55).

Para Husserl la filosofía tiene una función teórica con implicaciones prácticas, en este sentido, como lo describe en el artículo de la revista *Logos*, debe cumplir con una formación estricta, en especial, porque esto implica la manera en cómo las personas se proyectan al futuro y cómo estamos pensando en las generaciones posteriores. Muchos críticos, entre ellos Heidegger —en

un malentendido—, ven en la insistencia husserliana por el proyecto de la filosofía como ciencia estricta tintes de cientificismo. No obstante, si pensamos, por ejemplo, en la discusión sobre la formación, pareciera difícil aceptar una filosofía que no fuese estricta ¿no se requiere rigor en la materia? Como afirma Arbeláez (2018) «si se quiere, podemos suplantar la categoría ciencia, pero no se desprende de allí que se pueda prescindir de una *mathesis* o *disciplina* que permite (...) tener un régimen de trabajo» (p. 26).

Que la filosofía sea rigurosa es importante, al menos, en dos sentidos: en primer lugar, hace posible la crítica y corregibilidad tanto de las experiencias que se describen como de las ideas que se sostienen; en segundo lugar, posibilita replicar los pasos del método con el que se ha realizado la investigación. Si la filosofía puede lograr exponer un foco temático y se puede dar seguimiento a lo que se asevera para ser sometido a control crítico, entonces es posible su enseñanza. Su carácter científico o riguroso tiene un alcance pedagógico pues “en la medida que la ciencia es verdaderamente ciencia, se la puede enseñar y aprender” (FCE [1911], 2014, p. 44)<sup>115</sup>.

El proceso formativo en filosofía es posible porque hay modos de proceder que nos muestran los distintos caminos metódicos en que se ha desarrollado este proyecto. De lo contrario, parecería que la filosofía se ha restringido a una actividad que nos lleva, a grandes rasgos, a opiniones, posiciones imprecisas o secretos místicos para iniciados. Recordar que la filosofía tiene un carácter riguroso permite señalar que sus hallazgos surgen de un compromiso investigativo y racional. Que el trabajo que hacemos no se apega únicamente a la cosmovisión sino a la racionalidad del rigor conceptual y metódica, que por supuesto, es también falible.

Como cualquier otra *mathesis* tenemos un horizonte de comprensión común, por ejemplo, respecto al método. Accedemos a la filosofía desde la revisión filológica y exegética de los textos y de las interpretaciones canónicas, hasta seguir los pasos de la fenomenología, la hermenéutica, la dialéctica, la genealogía, la deconstrucción o el análisis lógico del lenguaje. De estos, no nos queda más que reconocer que cada uno posee sus especificaciones y su proceder riguroso.

---

<sup>115</sup> El cuerpo se desplaza, se sostiene, mantiene el equilibrio; al cabo, acierta o no en sus pretensiones, tanto del orden de la acción como de la comprensión. Así, también, el cuerpo de la filosofía exige hallar *sentido*, de un lado; y, de otro, *validez*.



Y en lo que respecta a las temáticas que conforman el campo de nuestra disciplina, al fin de cuentas, como señala Daniel Herrera Restrepo «los problemas filosóficos no tienen solución, sino historia» (Herrera citado por Vargas, 2011a, p. 10). La historia<sup>116</sup> para la fenomenología es «la producción humana de sentido que da origen y se convierte en proyectos» (OG [1936], 2000, p. 367); es decir, es la historia de los sentidos del mundo que han pasado a través de generaciones hasta llegar a nosotros en forma de tradición filosófica. Lo que hoy identificamos como tradición tiene su origen en la actividad de una subjetividad encarnada protooperante en su vivencia singular de mundo.

El desafío didáctico no se resuelve con negar el polo subjetivo u objetivo que constituye lo que nos llega como tradición, sino lograr una reflexión radical acerca de los sentidos que conforman *cuerpo de conocimiento filosófico*. En lugar de acceder a estos como si sólo fuesen adquisiciones instauradas, es posible diseñar estrategias que se gesten en la tensión del encuentro de nuestra experiencia de mundo con la historia de la filosofía. Para que los conocimientos filosóficos que en los textos aparecen como adquiridos cobren sentido para cada quien en su presente, es necesario que se conviertan en vivencias originarias, esto es, traer *cuerpo de conocimiento filosófico* a un horizonte de temporalidad vivida. Al retrotraer estos sentidos a la actualidad es posible «desplegar el poder que tiene el sujeto de ampliar, variar, transformar y reorientar el sentido histórico con el que se encuentra» (Vargas, 2003, p. 97).

Así, enseñar lo histórico es rescatar el sentido intencional de los productos objetivos de la filosofía. De este modo, se ponen los logros espirituales como el tema de nuestros propios actos intencionales, a la vez que los develamos como productos de constituciones intencionales de nuestros antepasados y nos es posible proyectarlos en función de un horizonte que puede llegar a ser.

Con esto, no son los resultados filosóficos ni su facticidad lo que se pone en entredicho, sino la presunción de que han surgido y sido desde siempre una evidencia objetiva, en este sentido,

---

<sup>116</sup> Es común encontrarse con el prejuicio sobre la ahistoricidad contra la fenomenología husserliana. La tendencia a separar Husserl temprano y último sirve para asegurar que no fue sino hasta en su última obra, en 1936, que su interés por el problema tuvo una aparición meramente contingente. Sin embargo, el interés por la historia no es algo a lo que haya tenido apertura hasta este periodo, sino desde 1905. La *Crisis* lo que recoge es el marcado interés husserliano por el papel teleológico de la filosofía.

«decimos filosofía y tenemos que distinguir entre filosofía como un *factum* histórico propio de una época determinada y filosofía como idea, como idea de una tarea infinita» (CV [1935], 2014c, p. 119). Si se valora el *cuerpo de conocimiento filosófico* únicamente como una sucesión de figuras espirituales que sólo aspiran a dar cuenta de su propia época, el sujeto, entonces, es entendido exclusivamente desde la legalidad causal del mundo, como el resultado de un conjunto de hechos y no desde su posibilidad de constitución trascendental de sentido.

Si al enseñar presentamos las ideas filosóficas como productos finales, se oculta que los filósofos recurrimos a vivencias originarias para lograr nuestros fines investigativos. Entonces la filosofía se presenta como una clausura de los sentidos del mundo y pierde su significación vital, pues una vez que las unidades ideales de sentido se instauran en la cultura, se pierde de vista el proceso que llevó desarrollar ese conocimiento. De lo que llegamos a tener noticia es del logro final, que siempre será una abreviación del proceso (Crisis [1936], 2008, §34).

Esas teorías, proposiciones, conclusiones y demostraciones que se han instaurado en nuestro circunmundo filosófico no son un *Körper* cerrado y definitivo, sino uno que procura conseguir objetividad sin desligarse del sentido vital de cada quien. Si se comprende que las constataciones objetivas son una transformación de las intuiciones originarias que tienen como fuente el mundo de la vida, se abre la posibilidad para que en el afán de filosofar, no se abandonen los conocimientos que conforman el *cuerpo de conocimiento filosófico*, sino que sea posible otorgarle crédito a las vivencias preteóricas de los estudiantes de hoy, como contribuyentes del posible avance investigativo actual y futuro:

Por este camino, poco a poco, se anunciarán a orientaciones de la mirada completamente nuevas, posibilidades siempre urgentes que apuntarán hacia nuevas direcciones, a las que al principio se prestará poca atención. Se suscitan preguntas nunca preguntadas, se indican campos de trabajo nunca hallados, correlaciones nunca radicalmente comprendidas ni captadas. Finalmente, ellas obligan a transformar radicalmente el sentido total de la filosofía, tal como era válido “como obvio” a través de todas las formas históricas (Crisis [1936], 2008, §7, p. 62).

Cada nuevo sentido que se instituye es el anuncio de un pequeño nuevo comienzo para la filosofía, se lleva a cabo un ideal que nos pone en marcha. Empero si se la comprende sólo desde la erudición de ciertos sistemas de pensamiento como una «sucesión descolorida de momentos» (FAH [1936], 2014a, p. 108), se oculta el intento de la razón por descubrirse a sí misma, por

caminos que, incluso, en muchas ocasiones llevan a callejones y con respuestas que pueden ser insuficientes.

La comprensión de la filosofía para Husserl no concuerda con el estudio de ideas disecadas, pero tampoco con una práctica interrogativa sin más. El filósofo tiene una responsabilidad que implica un modo de investigar que no nos viene por una tendencia natural, sino de una ruptura con el pensar del mundo ordinario. La posibilidad de cualquier logro racional se encuentra en encarnación del hábito en el que estamos constantemente llevando a la filosofía de la pasividad a la actividad y viceversa. Y para ello, tal como Husserl lo consideró en el parágrafo § 73 de *Crisis*, el proyecto filosófico se desarrolla mediante la formación (*Bildung*) y la investigación (*Forschung*).

La filosofía posee un compromiso comunitario, pero es una tarea que involucra en primera persona al profesional que la realiza. La didáctica puede contribuir a alcanzar este ideal filosófico a partir de la encarnación de la filosofía para que cada quien logre constituir sentidos que sean para su vida y profesión. Los filósofos somos herederos de la tradición de pensamiento nacida en Grecia, pero es necesario, cada vez que nos acercamos a *cuerpo de conocimiento* institucionalizado, volver a realizar un acto de fundación propio, como compromiso vital, vocacional, vivificar ese *Körper* espiritualizado.

#### *Tiempo y encarnación en la didáctica fenomenológica*

Si la filosofía es un «proceso reflexivo (...) temporal en su esencia» (San Martín, 2014, p. 98), en lo que a su enseñanza respecta, cabe entonces cuestionarnos ¿de qué modo se concibe el tiempo en las didácticas filosóficas? ¿cómo afecta esta concepción el proceso de enseñanza?

Lo que hoy conocemos como filosofía es un campo cuyas edificaciones teóricas se han originado en el mundo de la vida, el de la experiencia inmediata y prereflexiva. Sin embargo, las teorías que hemos heredado de generaciones anteriores llegan a nosotros recubriendo todos los sentidos que las originaron. Es por esto que Galileo «es al mismo tiempo *descubridor* y *genio encubridor* de la física» (*Crisis*, 1936], 2008, p. 95). Lo que pasa a nosotros por medio de la tradición es un conocimiento que encubre su estructura vivencial.

Todo concepto *teórico* tiene su origen en los sentidos prerreflexivos que han sido constituidos en las experiencias en el mundo de la vida, es decir, el sentido se constituye a partir de «nuestras actitudes particulares, presuposiciones, creencias, valores, horizontes históricos, entre otras»<sup>117</sup> (Moran, 2012, p. 52). En la progresión histórica de los conceptos se acumulan las modificaciones de los sentidos originarios fundados en el mundo de la vida, los cuales fungen como base para la emergencia de distintos sentidos en el futuro. Lo que hoy reconocemos como «logros culturales» corresponden a intuiciones originales del mundo de la vida que a través de modificaciones generativas nos llegan como conocimientos «finales». Si es por medio de la intuición inmediata que se accede a las cosas del mundo, los conceptos científicos tienen también su génesis en los sentidos originales de alguna intuición fundante. En la formación de conceptos científicos, estas intuiciones primeras han sufrido modificaciones que se preservan en el concepto emergente de manera sedimentada.

En ocasiones, a partir de ciertas didácticas de la filosofía se presentan las adquisiciones de la cultura «sin volver a hacer intuitivo lo que da a esas propiedades su sentido propio» (*Crisis* [1936], 2008, § 9, pp. 68-69). Los maestros nos manejamos en un mundo simbólico, a partir de un lenguaje especializado y entregamos productos finales que encubren el despliegue genético de los sentidos que conforman este dominio de temáticas. En el quehacer universitario se sustituye el mundo de la vida por un mundo de las idealidades y son las estrategias didácticas las encargadas de diseñar situaciones para que cada quien logre una experiencia originaria de sentido.

El desafío para el proyecto de una didáctica fenomenológica de la filosofía es cómo disponer estas idealizaciones de forma originaria. No es de extrañar que algunos perciben con dificultad cómo podría llevarse a cabo este cometido. Cohen (1999), por ejemplo, sostiene que es una tarea imposible, pues por más que quisiéramos, no lograríamos llegar hasta los estratos originarios en las se constituyó el sentido de ciertas idealidades, en especial porque «aunque [...] nos contentáramos con una elucidación de sentido, ni siquiera podríamos articular los restos de esas distintas expresiones originarias, dado que no podríamos saber cómo era el presente cuando ese pasado era presente» (p. 78-79). Si esta interpretación sobre el llamado fenomenológico del origen fuera acertada, supondría tanto un problema epistemológico como pedagógico.

---

<sup>117</sup> Texto original: «our particular attitudes, presuppositions, background beliefs, values, historical horizons and so on».

Los hallazgos de la filosofía son teorizaciones que se realizan sobre el mundo de la vida y es precisamente en éste que se encuentran los sentidos que originan cualquier idealización. Volver al origen de las idealidades no hace referencia a un dato, ni una circunstancia puntual en la que se localice el comienzo o a un inicio que pueda fecharse, implica que cada quien se acerque a las temáticas o problemas filosóficos desde su propia intuición ordinaria. Como ha señalado Julio César Vargas (2013) «al igual que el poeta, el artista, el fenomenólogo contempla, por ejemplo, la luna como si fuera la primera vez que la ve y que la ve un ser humano; puede renovar el sentido que generaciones y generaciones le han otorgado» (p. 144). No se trata entonces de reconstruir la historia empírica, el acceso al origen se encuentra en la renovación de la profundación de sentido. La filosofía es una formación cultural que ha sido producida por una comunidad intersubjetiva y que recibimos en forma de herencia, pero es el sujeto el que en su actividad presente vuelve a poner en circulación las formaciones ideales y renueva esos sentidos.

La crítica de Cohen (1999) sobre la imposibilidad de la fenomenología genética de Husserl, sólo se podría aceptar, si se confunde origen con duración, es decir, con un momento específico de la historia. Por supuesto, es imposible que volvamos hasta la época en la que vivía Galileo para presenciar como fue su propia experiencia originante de constitución de idealidades. Husserl mismo afirma en el § 2 de *Las lecciones de la conciencia interna del tiempo* de 1905 «nada de esto nos incumbe, de ello nada sabemos» (p. 31).

El tiempo objetivo es un conjunto de instantes sucesivos que ofrecen los relojes y calendarios. Es en este tiempo que organizo mis vivencias por medio de fecha, hora y días transcurridos. Los momentos que pensamos en el tiempo objetivo tienen duración y puedo ubicarlos en el pasado, presente o futuro. Acudimos a la duración para programar actividades, fijar plazos, realizar conmemoraciones, para ubicar temporalmente los acontecimientos.

El asunto para la fenomenología es que nuestras vivencias se temporalizan<sup>118</sup> de modo muy distinto a los minutos que pasan en el reloj. El tiempo vivido es uno que va acumulando las

---

<sup>118</sup> Toda experiencia corporal se temporaliza, e incluso ella misma temporaliza; toda experiencia temporal remite, refiere e implica cuerpo o cuerpos. La didáctica de la filosofía acoge este vaivén.

experiencias ya no como recordatorio en mi agenda, sino como vivencias encarnadas. Este es el tiempo subjetivo, en el que mis vivencias se dan en un continuo fluir, pues mi presente se constituye de mi pasado y de mi futuro. En la carne se mantienen sedimentadas las vivencias ya fueron y por medio de estas se anticipa lo que viene, en movimiento temporal que posibilita la apertura y el enlace de mi horizonte de retención con mi horizonte de protención.

El ahora es la fuente originaria que propicia que las fases constituyentes de retención y protención puedan darse. Desde el ahora se despliega la retención y se posibilita el proceso de sedimentación de todos los ahoras que están por venir. Gracias a que hoy retenemos muchos antiguos «ahoras» es que podemos enlazar las vivencias en el flujo temporal de la conciencia.

La temporalidad es la que otorga unidad al discurrir de la diversidad de las experiencias que conforman la vivencia de estudiar filosofía, es decir, es lo que conecta mis experiencias sedimentadas, encarnadas y mis protenciones futuras que quizás están por cumplirse, con el ahora de esta vivencia inmediata. Cada vez que planteamos un cuestionamiento filosófico es habitual que en él se encuentren inmersos aprendizajes sedimentados como retenciones secundarias (*LIT* [1905], 2002, § 14) que sirven de trasfondo a todo nuevo preguntar. Por supuesto, cada preguntar inaugura un nuevo origen porque coloca en el *aquí y ahora*, temáticas y problemas que se han asumido en un pasado, como algo que fue hace unos siglos y que permanece fielmente expuesto en un capítulo de un libro. Siempre podemos retrotraer a actividad reflexiva tanto los temas que la humanidad o nosotros mismos hemos dado por vistos, como aquellos que se encuentran en nuestro horizonte de intereses, para generar una vivencia originaria que a la vez sea originante de nuevos sentidos.

El *cuerpo de conocimiento filosófico*, de ningún modo puede caracterizarse como unitario, incluso si lo imaginamos como el conjunto de ocho tomos de la historia de la filosofía de Copleston. Si accedemos a uno de los volúmenes en el que aparece una secuencia resumida de las ideas de Platón y luego observamos que en otro incluye una síntesis del pensamiento de Kant, los asuntos que se presentan no mantienen entre ellos una unidad. No obstante, indistintamente en cual me detenga, ya sea por curiosidad, por una asignación o porque me gusta, tanto ese cuerpo platónico, ese cuerpo kantiano, como cualquier otro, conforman una invariante para conseguir eso a lo que aspiramos cada vez que nos proponemos filosofar.

Ahora bien, este  *cuerpo de conocimiento filosófico*  está conformado tanto de datos, como de problemas e ideas. En el tomo que le corresponde identificamos la fecha de muerte de Kant, un dato que compartimos todos (ya sea la comunidad filosófica mundial, el manual de Copleston o la enciclopedia libre *Wikipedia*). El filósofo de Königsberg murió en 1804, fecha que indudablemente se ubica en el pasado. Pero manejar esta información no es suficiente ni para enseñar ni para aprender Kant.

Si desde la duración nos acercamos a un evento, lo podemos ubicar en un momento específico de la historia del pasado, como un hecho que fue y no es más. Pero también es posible encontrarlo en la corriente de mis vivencias, como aquello que está en mi carne; es decir, todo aquello que me aparece como algo ya sabido, conocido, percibido, pensado o sentido y a lo que accedo por medio de retenciones secundarias. ¿Cómo puedo reconocer que he encarnado el saber filosófico? Cuando Kant no es sólo un título de un manual, sino que sus ideas viven en mí, junto a las de Platón, Spinoza y Husserl. Estas vivencias también tienen duración, en el sentido de que puedo ubicar temporalmente el primer día que conocí el  *cuerpo de conocimiento filosófico*  kantiano y quizás aparezca como un recuerdo que está íntimamente ligado a una sensación, una emoción, un profesor, un grupo de compañeros y un salón de clase. Pero esa duración forma parte de mi propia temporalidad, en la que Kant no está solamente en una época lejana, algo de él reconozco en mi presente actual. Cada vez que vuelvo a sus palabras se origina una nueva aproximación, el cuerpo kantiano se aclara o se oscurece, sucede una nueva protofundación de sentido.

Por supuesto, esto no significa que la enseñanza pueda prescindir de tiempo objetivo. Para diseñar estrategias didácticas se requiere de una organización que posibilite un tiempo compartido (por ejemplo, para comprender las variaciones de un concepto en desarrollo temporal del pensamiento de un autor). Amerita entonces hacer un recorrido de sus indagaciones desde el *factum*: cuándo ocurrió, en qué lugar, bajo cuál situación política, etc.

Pero los sentidos que se van acumulando en nuestro propio saber, aún cuando éstos sólo remitieran a una lista de fechas exactas, si los poseemos, si los vivenciamos, si los encarnamos, es porque se han constituido y perviven en un tiempo subjetivo. Esto es, cada ocasión en la que

logramos mostrarle a los otros lo que sabemos, lo que hemos aprendido y lo que somos capaces de enseñar, damos cuenta de cómo hemos conformado en nuestra propia temporalidad, la experiencia de mundo y capacidad reflexiva actual.

En un diseño didáctico fenomenológico, los contenidos se enseñan en ese tránsito del ir y venir del tiempo objetivo al subjetivo, pero no se instala permanentemente ni en uno ni otro. La encarnación de la filosofía es posible si se logra el enlace de ese tiempo objetivo de la filosofía, en el que cabemos todos los filósofos de la historia, con el tiempo subjetivo en el que cada quien mantiene los sentidos filosóficos originariamente constituidos. Al acercarme a esos problemas, ideas, discusiones y autores, los convierto en mi vivencia, mi experiencia, en mi carne. Es aquí cuando el origen se inaugura, en el momento en el que me acerco a los asuntos que conforman el cuerpo filosófico y una y otra vez reactivo un sentido.

La temporalidad es posibilidad de encarnación porque el estudiante, en el salón de clase, en el *aquí y ahora*, requiere moverse en sus retenciones y protenciones para formarse en filosofía, es decir, cada vez que reflexivamente traemos los asuntos filosóficos instituidos hacia nuestro tiempo subjetivo vamos constituyendo sentidos, los que mientras se encuentren dentro de nuestro foco atencional tendrán vivacidad, pero luego, cuando nuestra atención se ocupe de un asunto distinto, pasarán a nuestro trasfondo de aprendizaje y se sedimentarán como conocimientos que permanecen en nosotros en pasividad. Si el horizonte de llegada es la encarnación de las ideas filosóficas, esta didáctica intenta traer al constante «ahora» los sentidos filosóficos que otros han constituido en el pasado, sobre los que yo también he reflexionado y que ya viven en mi carne. Entonces, podemos asegurar que desempeñamos un trabajo filosófico porque en nuestras constituciones de sentido, el pasado está retenido como siendo «actual» (*LIT* [1905], 2002, § 11, p. 51) para ser apropiado, rebatido o superado.

Si «el mundo espiritual en su autenticidad y su totalidad infinita no hubiera permanecido cerrado» (*Crisis* [1936], 2008, § 71, p. 286) no estaríamos hoy transitando en la vía de la separación de la historia de la filosofía y la práctica de filosofar. El problema, de un lado, con la didáctica de manual, es queda estancada en un tiempo objetivo, la filosofía, para sus efectos, es mera duración; de otro lado, con las que representan el giro práctico de la filosofía, se permanece en



el puro presente que se funda sin sedimentos, sin posibilidad de efectuar retenciones ni protenciones filosóficas.

Las didácticas historicistas al mostrar el legado filosófico como un conjunto de respuestas desplegadas en una linealidad temporal, una tras otra, como reflejo fiel de cada época, logran escindir el componente histórico de la práctica filosófica porque asumen los contenidos en un tiempo objetivo como el *Körper* disecado de lo que ya fue. Presentan el desarrollo de los contenidos del *cuero de conocimiento filosófico* como un compendio de datos en los que se pierde la autenticidad espiritual del legado de la tradición, dirá Husserl, transforman toda vida «en una amalgama de hechos sin ideas» (FCE, [1911], 2014, p. 95).

Si enseñamos «hechos» no expresamos adecuadamente el despliegue subjetivo de la constitución de sentido, pues se accede a los problemas tradicionales de la filosofía con una mirada externa, como un objeto extraño a nuestra propia vivencia. Esto dificulta que los estudiantes se apropien de los significados institucionalizados y consigan ponerlos en el flujo moviente de sus experiencias para constituir nuevos sentidos; que logren en el *aquí y ahora* actualizar lo dicho, es decir, que asuman como propios los problemas que otros nos han legado.

Los programas blandos de filosofía, aquellos que abogan por filosofar, no estarían muy lejos de este escenario. Ellos, al igual que los pregoneros de la didáctica de manual, consideran el *cuero de conocimiento filosófico* como un *Körper* disecado, de lo contrario, no lo tendrían como un impedimento para sus objetivos didácticos. No obstante, no resuelven el desafío de presentar los logros filosóficos «de un modo distinto», sino que optan por prescindir del *cuero de conocimiento filosófico* que conforman la práctica misma. La labor del filósofo se restringe al desarrollo de una competencia mental y, de este modo, se aliviana la carga de una investigación metódica. Pero olvidan que para filosofar es necesario volver sobre *cuero de conocimiento filosófico* y transformarlo en pregunta. Si recordamos las palabras de Nicolás Gómez Dávila: «el acto filosófico genuino está en descubrir un problema en cada solución» (Gómez, 2018, p. 57).

Pero la mayor complejidad a la que la que esta didáctica se enfrenta, es que sin sedimentaciones conceptuales no puede formarse la habitualidad de filosofar; los sentidos que hoy retenemos en pasividad son los que constituyen el trasfondo de nuestra actividad filosófica. Acercarse a *lo dicho*

es armar el trasfondo que demarca ciertos tipos de problemas y soluciones, es decir, se filosofa cuando nos aproximamos a los problemas del pasado para constituir, en primera persona, el horizonte común de las posibilidades de discusión con el otro. De este modo, el horizonte se va ampliando, al tiempo que deja temáticas suspendidas que pueden ser seleccionadas y traídas al presente a partir de los distintos intereses, preocupaciones y problemas que nos van surgiendo.

Así, nos enfrentamos a un pasado que requiere de una actividad subjetiva encarnada que lo retrotraiga y reactive en clave filosófica, pues la filosofía es una «reflexión [que] sólo adquiere completa claridad cuando se la realiza a partir de la historia que, interpretada desde el presente, esclarece a su vez y de manera totalmente comprensible este presente» (*FP* [1923/24], 1998, p. 19).

Las posturas que se han presentado como resistencia a que la iniciación filosófica requiere del aprendizaje de este cuerpo disciplinar argumentan que los conceptos o los objetos ideales son demasiado abstractos, que el recurso a datos historiográficos es siempre lejano y frío o que ambos son innecesarios si se apela a la capacidad innata del ser humano de admiración y cuestionamiento. Sin embargo, la importancia del cuerpo conceptual filosófico no reside en la sucesión de planteamientos o personajes, no se trata solamente de mostrar los vínculos externos con los que ha sido la filosofía, sino es lograr que los estudiantes revivan la génesis de la constitución del contenido que conforman el cuerpo disciplinar.

El filósofo intenta instaurar nuevos sentidos para la comprensión de las preocupaciones mundano vitales, pero sólo puede lograrlo a partir del conocimiento de aquellos que se encuentran instituidos y que hacen que podamos distinguirnos como disciplina filosófica; es decir, las intenciones pasadas abren posibilidades futuras y permiten que surjan nuevas posiciones filosóficas. Avanzamos en nuestras indagaciones gracias a que las respuestas provisionales con las que generaciones constituyeron este campo. Pero estos sentidos que su historia nos lega no nos llegan como determinación, sino como motivación: si hoy continuamos interrogándonos acerca de los problemas de la filosofía y previendo otros, es porque su tarea aún significa algo para nosotros.

El desafío para la didáctica filosófica es que al pretender hacer en nuestra carne  *cuerpo de conocimiento filosófico*, debemos ir un paso más adelante de todo mapa<sup>119</sup> (Onfray, 2004; Bula, 2017). Implica acercarnos a los objetos de estudio de la disciplina, sus métodos de investigación y sus asuntos como quien mientras camina observa el paisaje, es decir, una vivencia llena de color afectivo más que de coordenadas. El paisaje sólo aparece gracias a la atención que alguien le presta. Los maestros los adentramos en el bosque, proponemos un recorrido, pero en el trayecto, cada quien va elaborando posibles rutas alternas o previendo orillas donde quedarse. El maestro siempre tendrá sus propias travesías y propone un itinerario, pero el estudiante elige cuál ruta repetir o cuál es el sitio propicio donde construir nuevos senderos. Pero, de ningún modo, puede equipararse filosofía con la expresión de preguntas espontáneas, esto sería abandonar al estudiante en un abismo (sin saber siquiera que se está en un bosque).

Por supuesto, ningún paisaje me presenta el territorio completo, aún hoy, nos es difícil tomar distancia de las filosofías de manual y los maestros seguimos sosteniendo un  *cuerpo de conocimiento filosófico* edificado sobre exclusiones continentales, e incluso, de género<sup>120</sup>. Si nuestro transitar por el camino filosófico se hace desde lo vivido, entonces el recorrido es de ida y vuelta por la historia de los vencidos:

Una auténtica fenomenología del mundo de la vida en América Latina toma por presupuesto no sólo la intencionalidad llena de contenido —a saber: su occidentalización—, sino que también hace descripción de la intención vacía de contenido —la no realizada— en dicho cometido y manifiesta, por ejemplo, en la precaria constitución del yo sobre el suelo americano (Vargas, 2003, p. 277).

La tradición filosófica es un lugar común que alberga distintos caminos de quienes han pensado los problemas de una subjetividad que intenta comprender el mundo y comprenderse a sí misma. Por esto es importante no perder de vista el recorrido que el pensamiento ha tenido, pues sólo haciendo de lo institucionalizado hábito y sedimento, nos es posible distanciarnos, dejar

---

<sup>119</sup> El problema del mapa, para la fenomenología, es que se sitúa fuera de la vivencia, no vivimos un recorrido como se vive un mapa. Sin embargo, viene al caso volver a esta bella descripción de mapa que nos ofrece Onfray (2004): «la primera tarea es, por tanto, cartografiar estos territorios. Enseñar a practicar relevos, identificar los paisajes, anotar los callejones sin salida. Aquí se subraya el obstáculo, el imposible flujo; allá se descubre una línea de paso. Bosques, pantanos, vías naturales, ríos, lagos, llanuras, montañas... Así, la filosofía se enseña como a la manera como se hace un mapa. Luego se entrega una brújula y se invita a cada uno a dibujar su ruta, a inventar su propio camino. El filósofo no toma de la mano, sino que entrega los medios para llevar a cabo una marcha solitaria: no se hace el trayecto de otro, no se puede filosofar en su lugar, así como tampoco se puede vivir, sufrir o morir en lugar de otro» (pp. 117-118).

<sup>120</sup> Basta con solicitarle a los estudiantes que mencionen al menos diez nombres de filósofos latinoamericanos o de mujeres filósofas para comenzar a notar quienes quedan al margen.

evidencia de sus desatinos y sus vacíos. Para diferenciarnos de lo dicho por la tradición, primero debemos encarnarla.

\*\*\*

En síntesis, en el propósito por configurar una didáctica que apunte a la encarnación de la filosofía podemos llegar a varias consideraciones. En primer lugar, que lo que se ha llamado «la actividad de filosofar» tiene como correlato a la filosofía, a la que siempre accedemos por medio de textos, ideas, argumentos y del encuentro intersubjetivo con el otro. En segundo lugar, a reconocer que los conocimientos que vamos alcanzando mediante la actividad reflexiva se nos dan en la carne, en pasividad. En tercer lugar, que *la correlación filosofía-filosofar* surge en el suelo del mundo de la vida y con ello supone un compromiso con las motivaciones vitales e intelectuales del sujeto. En cuarto lugar, que la enseñanza dirigida a encarnar la filosofía requiere volver a la reflexión de la relación entre cuerpo y tiempo.

Pero además la didáctica fenomenológica de la filosofía nos recuerda que tenemos la función de ser maestros y con ello se asumen dos cosas: 1. Que encarnamos el saber enseñamos; 2. Que somos los responsables de diseñar estrategias didácticas que surjan de la tensión entre duración y tiempo.

El maestro da cuenta de una experiencia viva y vivida de todo aquello que una enciclopedia diseca: fechas, enfoques, métodos, discursos, pensadores, textos, preguntas, conceptos y problemas. Realiza una intervención artificial, diseña un ambiente de aprendizaje para que ese conocimiento encarnado se disponga didácticamente a aquellos que aún no han constituido su propia experiencia con el cuerpo disciplinar. El objetivo es que los estudiantes también encarnen la filosofía como «un cuerpo cálido de la vida» (Onfray, 2004, p. 112), cada quien como *Leib*, en primera persona.

Si aceptamos que todos tenemos una aptitud dispuesta a interrogarnos sobre el mundo y sobre nosotros mismos, esto no significa necesariamente que somos filósofos innatos. Al enseñar filosofía desde la institución «se presupone que ese saber no está en la cotidianidad del aprendiz, por lo cual requiere un procedimiento formal (de lo contrario, la escuela sobraría), pues no se

accede a [este] por el simple contacto mediático, por el comentario de barriada, o por la opinión familiar» (Bustamente, 2015, p. 87). Lo que de ningún modo debe entenderse como una exclusión de las experiencias del mundo de la vida en el proceso de enseñanza. La cuestión es que si bien todos tenemos vivencias, con éstas, por sí solas, no se llega a hacer filosofía, se requiere organizarlas y conducir las trascendentalmente, en relación con el *cuerpo de conocimiento filosófico*. La encarnación de la filosofía sucede en un despliegue temporal en el que cada quien se apropia de este *cuerpo de conocimiento filosófico* y lo convierte en motivación y con ello va configurando sus propias preocupaciones. Uno de los modos en que da cuenta de ello, es la escritura.

## Cuerpo y escritura

*Ciertamente no creo que para pensar, meditar o soñar, sea siempre necesario escribir.*

*Hay quien puede pasearse por la vida con los ojos bien abiertos, calladamente.*

*Hay espíritus suficientemente solitarios para comunicarse a sí mismos, en su silencio interior, el fruto de sus experiencias. Mas yo no pertenezco a ese orden de inteligencias tan abruptas; requiero el discurso que acompaña el ruido tenue del lápiz, resbalando sobre la hoja intacta*

(Gómez, 2002, p. 49).

El filósofo transforma en palabras lo que vive ¿a qué se dedica el filósofo, sino a investigar y escribir? Sin embargo, la escritura no surge en la inmediatez de presionar los botones de un teclado y de ninguna manera aparece como un ejercicio automático. Nunca se deja de aprender a escribir. En consonancia con una didáctica fenomenológica de la filosofía, en lo que sigue sostengo que la escritura es una práctica encarnada que se enraíza en la experiencia vivida.

Para ello, a continuación, tematizaré en primer lugar, el sentido en el que podemos afirmar que con la escritura se genera un *cuerpo*. En segundo lugar, describiré la escritura como un ejercicio que despliega el acto de pensar del filósofo. En tercer lugar, me referiré al escrito como un *cuerpo* que sirve de apertura de horizontes comunes con el otro. En cuarto lugar, abordaré el ritual de escritura como experiencia vivida. En quinto lugar, discutiré acerca de los desafíos de la escritura en la época digital.

### *El escrito ¿un cuerpo?*

En el § 56 de *Ideas II*, Husserl describe cómo en la relación empática con el *alter*, el gesto o el habla es portador de sentido inmediato, es decir, no percibo el cuerpo con su expresión, de un lado y, la persona o el quien que expresa, de otro lado, como si fuesen cosas separadas. Con esta indicación se comprende que otro ser humano no aparece como un mero *Körper*, sino como *Leib*. En el índice *b* del mismo parágrafo, apunta además que hay otro tipo de cosas que comparten esta forma de darse. Estos objetos, en principio, al igual que el resto de cosas, podrían tomarse

como simples *Körper* y, sin embargo, aparecen «en la unidad» de «la expresión» y lo «expresado» (*Ideas II*, § 56, p. 283) como un cuerpo espiritualizado.

Podemos mirar un texto escrito y destacar la tinta, las grafías, las marcas sobre la superficie y los trazos visibles. Lo que sobresale, entonces, es su *Körper*, en palabras de Husserl: «las páginas son páginas de hojas de papel, los renglones son ennegrecimientos e impresiones físicas de ciertos sitios de estos papeles, etc.» (*Ideas II*, § 56, p. 283). Así como es propio del *Körper* ocupar un espacio, esa hoja que sirve de superficie para unas ideas inscritas posibiliten la génesis de un nuevo cuerpo. Incluso cuando cercenamos las partes de libro y su descripción remite al cuerpo: la carátula, la carilla, el lomo, el acápite y el encabezado.

Y entonces justo cuando puedo pensar que es el *Körper* del escrito lo que se encuentra aquí delante de mí, cuando abro un libro, mi cuaderno o cualquier escrito en *Word*, mi mirada se percata no ya de la hoja, ni de los trazos, ni de los renglones, ni del número de palabras, ni de la secuencia de oraciones; la mirada se dirige al sentido que ahí se expresa. Veo lo cósmico en la medida en que lo coloco como primer plano atencional, pero «vivo comprensivamente en el sentido» (*Ideas II*, § 56, p. 283).

El escrito es un *cuerpo espiritualizado*. Posee una unidad comprensiva que lo aleja de aparecerse con carácter de *Körper* conformado por sentidos cerrados. Pero ¿en qué sentido es posible afirmar esto? Si comúnmente se ha dicho que la oralidad es voz viva, desde la fenomenología es posible afirmar, metafóricamente, que el escrito es tejido vivo, en el que no sólo se inscriben<sup>121</sup> sentidos, sino que posibilita nuevas constituciones. El escrito da cuenta de una actividad subjetiva constituyente de sentidos, que al tiempo que conforma un tejido propio, posibilita también la aparición de otros sentidos que hilvanan esta suerte de *cuerpo espiritualizado* que da cuenta de la vivencia del *cuerpo de conocimiento filosófico* de un *Leib*.

Recordemos que etimológicamente el *textus* es tejido. En él se unen hilos, se conectan fonemas propios de la oralidad y cohesionan palabras. Además, en el encuentro con el texto del *alter*

---

<sup>121</sup> Si volvemos a la etimología, *graphein* es rascar una superficie para penetrar en ella.

entrelazamos horizontes, intimamos con los sentidos encarnados, comprendemos su evidencia o discrepamos de sus significados.

El dispositivo escrito se ha institucionalizado como la forma oficial o canónica para la expresión del pensamiento filosófico, pero, por supuesto, no es la única<sup>122</sup>. Sabemos que las primeras apariciones filosóficas recurrían a las técnicas de oratoria, exclamativas, retóricas y memorísticas<sup>123</sup>, a la voz *aquí y ahora*, no a la escritura. En la actualidad, parecía extraño el oficio filosófico en la exclusividad de la producción oral no escrita, escribir es una práctica que reproducimos en pasividad. Y con ello, ciertas formas de escritura. En la formulación de la enseñanza de la filosofía se evalúa el aprendizaje al solicitar un ensayo, una relatoría, una monografía, un escrito en prosa ¿cómo llegamos a tener una inclinación por unos géneros particulares y no otros? Aunque estamos habituados a leer a Parménides o Heráclito, en raras ocasiones nos animamos o incitamos a escribir en verso o aforismo. A fin de cuentas, estos géneros se encuentran más próximos a la oralidad que a lo que prolifera y se solicita, por ejemplo, en las revistas científicas, como escritura filosófica<sup>124</sup>.

Hoy parece muy lejano que la oralidad<sup>125</sup> fue —y continúa siendo— constitutiva de la actividad filosófica. Aunque la erudición de la filosofía se centre en la escritura, no podemos olvidar que

---

<sup>122</sup> Aunque la escritura posibilitó la consolidación de la filosofía, no jugaba un papel primordial en su origen, los presocráticos, por ejemplo, eran pensadores orales. En la Antigüedad griega y romana el arte de la palabra pronunciada era una labor intelectual más prestigiosa que la escritura, «para la inmensa mayoría, la educación reposaba en el oído, no en la vista» (Pérez, 2004, p. 9). Así con la oralidad hayan surgido proverbios, plegarias, leyendas y canciones, como señala Olson (1998), al menos en la concepción homérica «están ausentes términos como «decidió», «pensó», «creyó», «dudó» o «se equivocó»» (Olson, 1998, p. 265), centrales en el desarrollo del pensamiento de Occidente. Aunque una de las características de las producciones orales es la ausencia fuerte de responsabilidad personal —pues los sucesos pendían de los caprichos de los dioses—, la tradición letrada configuró el modo de comunicar las ideas, proclive al análisis, a la crítica y a actividades subjetivas de pensamiento.

<sup>123</sup> También es posible estudiar cómo el pensamiento —de origen diverso al griego— aparece instaurado también en expresiones corporales. Álvaro Restrepo (2008) nos deja un bello ejemplo de cómo la danza ha sido una forma de conservar un saber, un modo de escritura en el cuerpo: «para muchos pueblos nómadas, mal llamados primitivos, el cuerpo es una biblioteca. En ella están escritas las experiencias y las creaciones de aquellas comunidades que, al no construir ciudades de piedra o en materiales perdurables, llevan consigo, cuando se desplazan, su memoria, su danza, la expresión de su corporalidad, que es su razón de ser, su manera de comunicarse con el universo, con sus dioses y con los demás hombres» (p. 101).

<sup>124</sup> Lo cierto del caso, es que el listado de géneros en filosofía es amplio: el poema, el diálogo, el tratado, la carta, el comentario, la prosa, entre otros.

<sup>125</sup> Aunque la oralidad sea constitutiva de la filosofía, por ejemplo, autores como van Manen (2016) consideran que «en una sociedad dominada por la oralidad, la fenomenología sería imposible (...) porque se requiere cierta forma de conciencia, una conciencia que se crea en el acto del alfabetismo: de leer y escribir» (p. 414).



el lenguaje es *Sprachleib*, carne lingüística. Al menos cuando leemos estamos, de algún modo, retomando algunos rasgos pocos de la oralidad: al leer transformamos esas grafías en sonidos nuevamente, que resuenan en voz alta. Es aquí cuando volvemos a recordar que la escritura está ligada con la oralidad, ¡comprendemos la justa medida en una pausa y la modulación de la voz! Aunque de ningún modo esto significa que todo escritor es orador o viceversa.

Las marcas gráficas como el punto, la coma y las tildes, en la *voꝝ viva* se perciben por medio del gesto y el silencio, la pronunciación y la entonación con los que se expresa un *Leib*. En la palabra oral, los modos que utilizo para diferenciar la entonación de una pregunta y de una afirmación son formas aprendidas situaciones de intercorporalidad entre varios *Leib*, por el gesto familiar que percibo en el otro y luego reproduzco en pasividad: una comprensión corporal que resulta de la unidad expresión-expresado. En lo escrito recurrimos a ellas pensando en entablar un enlace con el otro, previendo que quien me lea comprenda el orden de las ideas que conforman el cuerpo espiritual del texto. Como afirma Serna (2012) «lejos de priorizar las sutilezas del conocimiento, la sintaxis responde a las urgencias de la comunicación» (p. 33). La anatomía de la escritura se asienta en la relación entre el sistema de unidad de una lengua, sus signos, sus reglas, su gramática, su ortografía y sus significados, que conforman el esqueleto necesario que constituye el cuerpo de toda comunicación escrita para prevenir lo ilegible, como indica Gómez, «el escritor que no ha torturado sus frases, tortura al lector» (Gómez, 2018, p. 122).

Las reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas en la medida en que son ya una institución podrían aparecer como el *Körper* cerrado de todo escrito y, sin embargo, nuevamente nos recuerdan la unión de la expresión y lo expresado que es propio del gesto del *Leib*. Entonces la puntuación y la ortografía pasan desapercibidas ante la mirada, siempre y cuando, tanto el escritor como el lector vivan en ellas, en pasividad. El foco atencional es lo que se expresa en el texto, que muestra ese vaivén desde la institución hacia la constitución de sentido.

En ocasiones tenemos muy buenas ideas, que, al decirlas para sí, susurradas o en voz alta, suenan convincentes, pero al escribirlas ya no tanto. Al escribir, se ve cómo pensamos. Algo sucede en el paso del oír al ver, eso que hace un momento dijimos en voz alta pierde un poco de luz en el tejido escrito y, entonces, comenzamos a borrar, modificar y organizar ese pensamiento. De algún modo, es en lo escrito que comenzamos a estudiar, para reflexionar de

forma metódica, examinar a fondo un asunto, seguir de forma precisa una descripción, una argumentación, para tener una proximidad con lo que se dice, «escribir sobre algo es intimar con ello» (Saer, 2010, p. 78).

Si es por el lenguaje que podemos decir algo acerca del mundo, con la escritura nos es posible dejar el sentido inscrito, abierto para volver a él, una y otra vez. El texto pone en horizonte común nuestro modo de acercarnos a uno u otro asunto, porque con los hallazgos que un sujeto ha encontrado en primera persona se entabla con el otro la aparición de la tercera persona. Se acude a signos impresos que pueden pervivir por largos periodos, es decir, logra un sentido amplio de perdurabilidad de las ideas, que de otra forma tienden a perderse.

Dos ejemplos vienen al caso, uno a partir de las estrategias didácticas descritas y otro desde una situación anecdótica de Husserl. De un lado, con estrategia didáctica del seminario se estimula la discusión de diversos problemas de investigación, a los que nos es posible volver, porque el protocolo permite tener un documento que recoge por escrito el hilo de la discusión de cada jornada. De otro, el caso anecdótico viene del relato de Iso Kern, quien señala que lo que hoy conocemos como los *Problemas fundamentales de la fenomenología*, corresponde a penas al comienzo del curso pronunciado durante el semestre de invierno en 1910-1911 (Depraz, 1999). De manera que, Husserl continuó impartiendo el curso de forma oral, sin manuscrito y, sobre este desarrollo no tenemos ningún registro, lo que impide, por supuesto, que podemos estudiar el asunto tratado.

La escritura limita porque sobre el papel se dejan inscritas ciertas ideas y no otras, al tiempo que abre posibilidades que de otro modo permanecerían cerradas. Por ella podemos dar paso al *studium*, la consideración atenta de un asunto y a la investigación. Entonces podemos advertir argumentos, rebatir una tesis o recorrer lo que otros han dicho. Pero los textos tienen siempre algo incompleto, algo que les falta por decir, o bien, nunca cuentan todo lo que contienen, siempre en ellos hay «áreas inexploradas» (Bula, 2017, p. 43) que sirven para trazar nuevos caminos investigativos. Leer un escrito filosófico es dinamizar los significados o lo dicho, a partir de las preguntas que surgen de la experiencia propia. Las posibilidades que abre un texto no es sólo lo que dice, sino lo que no manifiesta: «lo in-expresado en sus expresiones» (Heidegger, 2007, p. 113).

### *La escritura como experiencia originaria*

La escritura es una experiencia originaria que tiene como fuente la subjetividad encarnada. Quien estudia filosofía lo hace siempre desde su situación carnal en el mundo. Como toda experiencia vivida no es de suyo proposicional y esto implica la persistencia de elementos pasivos que se encuentran latentes en toda reflexión y que pueden o no explicitarse verbalmente. Al ser una experiencia encarnada que se despliega en primera persona, es una tarea irrenunciable que no puede ser sustituida por alguien más: «escribir un texto fenomenológico es un proceso reflexivo que consiste en intentar recuperar y expresar los modos de vivenciar nuestra vida tal y como la vivimos» (van Manen, 2016, p. 22).

Lo cierto es que, el fenomenólogo desconfiaría de un escrito que se asuma como un trabajo que ha prescindido de intuiciones corporales para su construcción. Pero más que nada y, en especial si en fenomenología se da el ejercicio de escritura, hay una descripción de lo vivido, que tiene su raíz en la experiencia corporal. En la escritura, hay un esfuerzo por hacer coincidir la experiencia vivida con una expresión verbal, «para capturar el momento de surgimiento sensible de significado y de cristalización de esta mediante la palabra correcta»<sup>126</sup> (Depraz, 1999, p. 107).

La escritura difícilmente se da en una linealidad del pensamiento, más bien, se caracteriza por un ir y venir sobre nuestras propias ideas, en los saltos de una a otra y en la revisión precisa de lo que comunicamos. Iso-Kern (En: Husserl, 2005, prefacio) considera que la escritura en los Manuscritos de Husserl es una *denkend-schreibend*, «una escritura que piensa escribiendo». Los manuscritos dan cuenta de cómo van surgiendo estos pensamientos, que en ocasiones no respetan semántica ni gramática, se van acumulando como anotaciones para el autor mismo e incluyen ideas que requieran afinamiento para poder ser compartidas.

Los manuscritos dan cuenta del curso en que va surgiendo «la tensión viva del pensamiento» (Depraz, 1999, p. 76). Dejan en evidencia el desarrollo de la investigación fenomenológica, que

---

<sup>126</sup> Texto original: «capter le moment d'émergence sensible du sens et de cristallisation de celui-ci dans le mot juste».

no adquiere de inmediato una sistematización, sino más bien, muestra el surgimiento de las intuiciones que van aconteciendo en la tematización del asunto mismo que ocupa la atención.

El manuscrito muestra que el acto de escribir origina el acto de pensar filosófico, y viceversa. Esto no significa, de ningún modo, que al tomar un lápiz exclusivamente ocurra el pensamiento, pero revela cómo para Husserl sucede el oficio intelectual. La escritura no es sólo un instrumento por el medio del cual el filósofo se comunica o expresa el contenido de un pensamiento. En el acto mismo de escribir se genera pensamiento, se constituye sentido: «la escritura es la que impulsa, incluso la que produce el pensamiento, no la mera traducción de este. La reflexión aparece en *statu nascendi*, en la búsqueda de uno mismo y, de hecho, es necesariamente repetitiva»<sup>127</sup> (Depraz, 1999, p. 63).

Entonces, la escritura no tiene solamente una función de archivo como modo particular de la conservación del saber, en la filosofía la escritura da origen al oficio de pensar: «la escritura fenomenológica no es sólo un proceso de anotar y redactar los resultados de un proyecto de investigación. Escribir es reflexionar: escribir es investigar» (van Manen, 2016, p. 22). Pareciera que los manuscritos funcionan como un antecedente del esfuerzo por encaminar el pensamiento, que con frecuencia aparece con circularidades, como si estuviera volviendo sobre sí mismo. Toda reescritura implica una relectura, que no significa un cambio total o una variación de la tematización que se viene desarrollando, en el manuscrito, al igual que en la composición musical, las notas merecen ser ajustadas, se varía el tempo y el tono. Depraz (1999) compara la repetición que hacemos al revisar nuestros manuscritos con la música: «la repetición es, por lo tanto, la garantía, como en la música, de posibles variaciones inicialmente imperceptibles, en primer lugar del tempo, de la intensidad tonal, pero que tienden, a largo plazo, a introducir una modificación que puede traducirse en la melodía misma»<sup>128</sup> (p. 63). Toma como ejemplo el *ostinato*, una forma musical que contiene en una estructura de retorno, para señalar que no existe una repetición pura, el retorno mismo puede tener variaciones respecto a la forma inicial.

---

<sup>127</sup> Texto original: «l'écriture y est motrice, voire productrice de la pensée, non la simple traduction de celle-ci. La réflexion y apparaît *in statu nascendi*, en quête de'elle-même, de fait nécessairement répétitive».

<sup>128</sup> Texto original: «la répétition est ainsi le gage, comme en musique, de possibles variations au départ imperceptibles, tout d'abord de tempo, d'intensité tonale, mais que tendent, à terme, à introduire une modification pouvant se traduire dans la mélodie elle-même».

La versión final tiene de trasfondo un cúmulo de borradores con los que se fue conformando el cuerpo del texto, hacia los que nos devolvemos una y otra vez para revisar eso que queremos comunicar, hasta que, al final, lo damos por concluido. Pero hay algo «mágico» y es que un mismo texto no se escribe de forma igual dos veces, una vez se retoma para ajustarlo se *origina* un nuevo comienzo. El manuscrito deja en evidencia cómo va aconteciendo el despliegue de sentido sobre un mismo asunto, en sus distintas huellas.

Cuando el filósofo escribe ha habido un proceso de lectura y discusión, pero sobre todo de autoaclaración ¿cuántas veces no nos devolvemos a lo que escribimos para agregarle claridad y precisión, para ajustar lo que queremos decir?, ¿cuántas veces no tomamos la posición de contraparte para refutarnos a nosotros mismos?, ¿cuántas veces no imaginamos posibles críticas hacia lo que estamos escribiendo? Esto es ya colocarnos en la posición de lectores de nuestras propias producciones. Como lo explica Sontag (2001):

Escribir es practicar, con singular intensidad y atención, el arte de la lectura. Escribes a fin de leer lo que has escrito, revisar si está bien, y como nunca lo está, desde luego, para reescribirlo —una, dos, tantas veces como sea necesario, hasta obtener algo cuya relectura puedas admitir—. Uno mismo es su primer lector, tal vez el más estricto. «Escribir es someterse al juicio de sí mismo», anotó Ibsen en la cubierta de uno de sus libros. Difícil imaginar la escritura sin la relectura (s.p.).

Leer una obra final no nos dice mucho del proceso y puede hasta darnos la impresión de que los escritos han estado desde siempre listos, limpios y unificados. Un borrador o manuscrito puede parecer siempre un trabajo inacabado, un pensamiento sin pulir, pero confirma que la filosofía está «en viviente elaboración» (OG, 2000, p. 366).

### *La escritura como experiencia originante*

Al escribir el filósofo realiza un esfuerzo por articular y poner en conceptos su situación, al tiempo que con este afán pone su experiencia propia a disposición de otros, con la posibilidad de llegar a ser validada intersubjetivamente. Se escribe desde un mundo de la vida limitado temporalmente, pero para ser leído por nuestros contemporáneos o en la posteridad. Entonces, el texto aspira a una existencia supratemporal, que sirve de génesis para que nuevas configuraciones, de nosotros mismos o de otros, puedan darse.

En el *Origen de la geometría* Husserl asegura que la escritura no es un momento accesorio, sino un momento decisivo para la constitución de los objetos ideales, en especial porque quienes hagan recepción de nuestro texto también han tomado en carne propia el proyecto filosófico. Así, no sólo conformamos tradición, sino también grupos de control de la evidencia que presentamos. La aspiración de objetividad científica y, por supuesto, de historicidad, es inseparable de la inscripción verbal.

Todo escrito surge de una producción originaria de un sujeto que inscribe un sentido que podría «llegar a ser comprendidos activamente por los otros» (OG, 2000, p. 371). Entonces, la escritura filosófica opera desde el polo subjetivo hacia el polo objetivo, desde la experiencia subjetiva hacia una comunidad de investigadores. La escritura permite que lo que ha surgido de nosotros, como un proyecto, teja un horizonte compartido.

En el *Origen de la Geometría*, señala Husserl que estamos relacionados con una comunidad de investigadores «conocidos o desconocidos que trabajando unos con otros y unos para otros, son como la subjetividad operante de toda ciencia viva» (OG, 2000, p. 367). Es en la apertura hacia la esfera de lo común donde aparece el «nosotros» de la escritura, lo que hace de esta labor un compromiso con el otro. De un lado, se elabora con la prevención de una posible lectura del otro, quien puede corregir o reactivar el sentido de lo que decimos. De otro lado, el texto escrito tiene un sustento en el trabajo que nuestros predecesores han adelantado.

El escrito se afianza en la lectura y, frecuentemente, el texto es el resultado de un diálogo entre el escritor y sus interlocutores. Entonces en el texto aparece con preponderancia la voz del autor, pero como un entramado de voces propias y ajenas. Es un ejercicio personal que posee un sello propio y que a la vez expresa un trabajo colectivo de una comunidad filosófica, que aparece de forma tácita o explícita. De manera que lo escrito tiene siempre un componente de intersubjetividad sin que esto implique «comunicaciones sin alocuciones personales, inmediatas o mediatas [sino] una comunicación que se ha vuelto virtual» (OG, 2000, p. 372), incluso entre épocas y culturas, en cualquier lugar y momento futuro.

Una comunicación virtual es una relación que no se sustenta en el *cara a cara* y, sin embargo, es un encuentro con la alteridad. De un lado, quien recibe lo que escribo no aparece de cuerpo

presente, aunque sólo puedo imaginarlo como un quien de *carne y hueso*. De otro lado, cuando leemos atentamente, transitamos del horizonte propio de experiencia hacia el horizonte del otro, por ello resulta preciso seguir la argumentación y la posición de quien escribe.

En la escritura y la lectura hay un despliegue de alteridad. Al escribir anticipo al otro y al leer nos enfrentamos a un pensamiento ajeno que nos coloca en la disposición de comprender sus planteamientos<sup>129</sup>, en ambas actividades revaloramos nuestras propias posiciones. En especial, cada texto leído muestra que hay distintos modos de *estar-en-el-mundo* y, en consecuencia, de otorgar sentido. Pero esto no siempre es así, Husserl señala que en la actividad de lectura intervienen elementos pasivos, por ejemplo, cuando se lee de forma «cómo comprendemos cuando leemos superficialmente el periódico, y simplemente acogemos los «novedades»; aquí hay un asumir pasivo de lo que vale como siendo, a través del cual lo leído de entrada se convierte en nuestra opinión» (OG, 2000, p. 374). Cuando cada quien lee de manera poco atenta, asume la información en actitud natural, sin la posibilidad de reactivar los sentidos inscritos para que sean originantes de nuevos sentido. Con la simple recepción no nos hacemos cargo de lo que leemos y de esta manera es sencillo caer en el dogma. Pero como señala González (2014): «un texto filosófico no contiene «noticias», pues su finalidad no es transmitir «informaciones»»<sup>130</sup> (p. 54), en cambio, el sujeto no sólo debe recibir un escrito filosófico, sino apropiarse del contenido que ahí se presenta y, si es necesario, validar o no lo que se dice.

Esta misma precaución sobre la lectura irreflexiva apunta a la tradición filosófica. En el escrito se instaure un sentido que pervive en el tiempo y de ahí que sea posible que una tarea tan antigua como la de la filosofía llegue hasta nosotros. El problema es que lo que ya está escrito se ofrece como una obra final, un modo de acogida que esconde la evidencia de su darse original y de una tradición viva, que no se perpetúa de forma inmutable, sino en un «desplazamiento viviente» (OG, 2000, p. 367) y que no encuentra la «plenificación del movimiento» (OG, 2000, p. 367) porque cada uno de sus lectores es la fuente por la cual acontece un nuevo momento originario.

---

<sup>129</sup> No está de más señalar que en la escritura en filosofía hay un sobreestilismo exagerado y refinamientos extremos en la expresión que en ocasiones oscurece la comunicación e invita a la exégesis. Este tema ha sido abordado por Depraz (1999) y Rodríguez (2017).

<sup>130</sup> Texto original: «Um texto filosófico não contém «notícias», pois sua finalidade não é transmitir «informações». Conseqüentemente, a sua leitura tampouco pode consistir em informar-se ou a respeito do texto ou daquilo que ele diz».

Al tener una inclinación por la perdurabilidad, pareciera que la escritura es un modo de inmovilizar la palabra oral, de retenerla en un espacio, de separarla del presente viviente. Como si en la oralidad se encontrara la única posibilidad para el *decir* y en la escritura nos reservamos el encuentro con lo *dicho*. Esto puede concederse parcialmente, si bien con la escritura la palabra adquiere cuerpo y espacio, en la medida en que me sigue diciendo algo y la recito, pienso, discuto, cito, resignificó o deconstruyó, lo dicho se desplaza hacia el decir, en un movimiento al *aquí y ahora*. Hay entonces un sentido inscrito que no es igual que una palabra inmóvil.

El escrito no llega a la culminación de su movimiento, precisamente porque un texto de la antigüedad se desplaza cuando la mirada subjetiva de un quien lo coloca nuevamente en circulación. Esto significa que el texto va pasando por distintas generaciones, lenguas y épocas y en cada una de ellas comienza un momento originante, que se aboca tanto a la comprensión por el origen de los sentidos que encierra, como también por originar sentidos actuales y propios. La escritura misma parece que se dirige en este movimiento que va de los sentidos que encontramos como inscritos en el pasado, hacia los que aún no llegan.

Lo cierto del caso es que escritura objetiviza y universaliza el sentido y para Husserl, esta fijación es el modo en que la idealidad pervive en el tiempo. El escrito favorece la constitución de eso que conocemos por tradición y que pasa a nosotros como un saber sedimentado. Cuando escribimos partimos de precomprensiones y, por supuesto, de ciertos compromisos teóricos y epistemológicos que cargamos en pasividad. También emergen las reglas gramaticales, de sintaxis y ortografía que asumimos pasivamente, en su uso correcto o incorrecto, pero siempre desde una práctica encarnada que me enlaza con lo que aún mantengo de mi paso por la primaria y por la secundaria. Pero además, están presentes conceptos filosóficos que hemos aprendido en el tiempo y que no revisamos, a menos que se requiera su tematización. En palabras de Orozco (2016) «cuando escribo, al igual que cuando bailo, mis tradiciones vuelven a las manos y a los pies» (p. 42).

Lo peligroso es tomar lo escrito por la tradición sin apropiarnos de los sentidos inscritos de forma auténtica. Una lectura positivista tomaría los significados de un texto como un dato, una lectura fenomenológica lo que encuentra es pura fluencia de sentido. Al escribir retomamos el legado de la tradición, pero no antes de someter a *epojé* los prejuicios mismos que los sentidos



sedimentados pueden preservar. De algún modo esto significa que al escribir se amplía la responsabilidad sobre aquello que nos han heredado y nos corresponde desplegar sentido en el presente y proyectarlo en el futuro. Como señala Saer (2010):

[Las] tradiciones no son inmutables, dadas de una vez para siempre, sino que se modifican continuamente. Podemos decir que, de algún modo, el pasado está en perpetua renovación. Cada lectura, cada nueva praxis de escritura lo reelaboran y lo recrean (pp. 100-101).

Así mismo, los hábitos de escritura profundamente arraigados pueden convertirse en obstrucciones, que si no se atienden reflexivamente, pueden ser insidiosos. Sólo se lucha contra ellos escribiendo más. En la escritura, precisamente, la pasividad y actividad se articulan: lo que aparece como una obstrucción, motiva a ser colocado en actividad y así posibilita la configuración de un nuevo hábito. El sujeto de las capacidades que se sabe en un horizonte de posibilidades abiertas, el *yo puedo* que siempre es encarnado, es quien logra convertir en hábito el paso de la actitud natural a la actitud filosófica. La escritura como acto reflexivo, coloca en consideración el circunmundo que conforma nuestro campo de investigación, sus métodos, su jerga y sus problemas, ¡su tradición!, al tiempo que de este modo va conformando el hábito científico y sedimentando sentidos, en pasividad.

### *El cuerpo del o la escritora*

En los primeros años de la infancia, la escritura pasa por la modelación del cuerpo: el agarre del lápiz, el apoyo de la muñeca, el movimiento de la mano, la postura corporal del hombro, el antebrazo, los dedos y sus coordinaciones. Como señala Calmels, los términos que con los que aún nos referimos a la escritura, provienen del disciplinamiento del cuerpo:

Un niño *atildado* (palabra que proviene de *tilde*) es un niño pulcro y aseado; *redactar* significa poner en orden; *corregir* (del latín *corrigia*: «correa») es reprender o amonestar; *obedecer* viene del latín *oboedire*, que deriva de *audire*: «oír»; *disciplina* (del latín *discipulus*: «discípulo») es, a partir de la segunda mitad del siglo XIII, «sumisión a las reglas», «azote de penitente» (citado por Uicich, 2015, p. 87).

Camels concluye en que «la letra es la prisión del cuerpo» (citado por Uicich, 2015, p. 87). Sin duda, en las didácticas encargadas de la escritura hay disciplinamiento, pero no sólo eso. Al escribir, el cuerpo constituye sentidos del mundo y se constituye a sí mismo.

Los estudiantes en el contexto universitario sostienen el proceso disciplinar de escritura de la infancia en un estrato pasivo. Ahora el proceso de control del cuerpo no sucede de forma directa y externa, en cambio, el llamado de atención se vuelca sobre la preocupación por el cuerpo del texto. Se pasa del ¡aprende a agarrar bien el lápiz! a ¡no sabes redactar!; es decir, en la universidad se pasa del control sobre cuerpo del aprendiz, al reproche por el cuerpo del escrito.

Entonces, ya no pende tanto del disciplinamiento corporal del maestro sobre la mano, sino de una subjetividad encarnada que sabe que tiene la tarea pendiente de conformar un hábito: «la expresividad vocativa de la escritura implica no sólo la cabeza y nuestra mano, también todo el ser encarnado sensual y sintiente» (van Manen, 2016, p. 22). Pero, ¿cómo comenzar a conformarlo? Cada escritor requiere sus propios rituales para elaborar un texto y esto puede parecer un detalle insignificante, pero lo que las versiones finales de un texto esconden son los procesos de lucha del escritor consigo mismo, el momento originario. Los distintos relatos de cómo los filósofos desarrollan la actividad del pensamiento nos hace pensar que antes de transformar la vivencia en palabras, reconocen la escritura como una actividad en la que el *Leib* es el protagonista.

Cuando asociamos una imagen a la labor intelectual suele aparecer el filósofo sentado en su escritorio y rodeado de libros. Un bosque o una montaña difícilmente es descrito como un lugar principal de trabajo intelectual. Señala Gros (2014) que no es gratuito que se relacione el trabajo de escritura del filósofo con un sitio repleto de tomos, en el fondo, pervive la analogía del libro y la expresión de la fisiología del escriba: «en demasiadas obras se percibe el cuerpo doblado, sentado, encorvado, encogido» (p. 16). Lo cierto es que, no siempre las bibliotecas son el espacio predilecto para escribir.

¿A qué huelen los libros de las bibliotecas? Según Gros (2014), los libros en estas salas poco ventiladas adquieren este olor particular porque los libros respiran. Nietzsche, por ejemplo, prefería que sus libros respiraran aire fresco y realizaba largas caminatas para poder escribir. Caminar no era un recreo, era la condición de la escritura. Nietzsche no lograba escribir en las bibliotecas, allí sentía que los libros eran prisioneros de los estantes, cada uno copia del otro, lleno de estudiosos con su corporalidad presa en la silla. No quería ataduras, contrario a los que permanecen dócilmente sentados frente a volúmenes pesados, su pensamiento nace del

movimiento, de los pasos que van haciendo camino, de ese esfuerzo que hace el cuerpo al elevarse en una montaña, a estos paseos Nietzsche los llamó «peregrinaje errante». Afirma Zaratustra:

[Yo soy] un caminante y un escalador de montañas [...], no me gustan las llanuras, y parece que no puedo estarme sentado tranquilo largo tiempo. Y sea cual sea mi destino, sean cuales sean las vivencias que aún haya yo de experimentar —siempre habrá en ello un caminar y un escalar montañas: en última instancia uno no tiene vivencias más que de sí mismo— (Nietzsche, 2017, p. 188).

Las cafeterías han sido un lugar fructífero para escribir. El *Café de Flore* en París es quizás el más recordado, porque ahí, en un lugar público, en medio de encuentros amistosos, Sartre describiría el pasaje del camarero, del *Leib* en su *performance* en *El ser y la nada*. O Bruno Latour, quien, en *La ciudad invisible*, dedica un capítulo a esta misma cafetería, pero esta vez describe los dispositivos técnicos: cables, máquinas y equipos, las herramientas; los *Körper* que afectan el trabajo del camarero, sin los que no podría ejercer su *performance*.

Deleuze, en cambio, prefería los museos. Una vez, un entrevistador con la intención de halagarlo le dijo: sabemos que usted es una persona muy culta porque siempre se lo ve en los museos. Deleuze respondió: yo no voy a los museos por ser culto, voy al acecho de ideas, en búsqueda de inspiración para un nuevo pensamiento.

Mientras que Derrida (1986) confesaba que le era dificultoso el comienzo de la escritura. Cuantitativamente escribía a máquina, pero prefería escribir las primeras páginas a mano porque la máquina le impedía comenzar. Y es que, además, el comienzo no es el primer intento, puede darse una y otra vez, en medio de un proceso doloroso y de angustia. Solamente una vez que logra convencerse que lo que ha escrito es un proyecto posible, recurre a la máquina. Al término de la obra, se desprende de la máquina y corrige los borradores a mano.

Pero, además, aceptaba tener una patología: era incapaz de escribir sin luz artificial, aun cuando fuera de día. Le era necesario una lámpara que iluminara el papel, la tinta, la máquina; tenía una sensación permanente de falta de luz. No lograba escribir en su lugar de trabajo, en la *École Normale*, ni por las noches; podía hacerlo en el avión, en el tren y generalmente en su diván, pero sólo de día. Jamás por períodos largos, lo más que aguantaba frente a la máquina era un cuarto

de hora, cuanto más interés tenía en un asunto, más veces lo interrumpía, se movía, se levantaba, se ocupaba en otra cosa.

El ritual de la escritura surge de las necesidades de cada quien. Al igual que las particularidades vitales, los escritos poseen siempre un toque personal, que solamente con mucho esfuerzo pueden ser imitados. Cada escritor tiene su tono, su *tempo* y rutina, que se escapa a cualquier intento de estandarización. Escribir implica que pongamos proposicionalmente lo vivido, que la experiencia se haga palabra, que pueda ser leída, pero antes, aparece el esfuerzo por reconocer que, aunque tengamos mucho por decir, en ocasiones no sabemos cómo decirlo.

Quizá la dificultad de quienes inician la tarea de escribir, pudiera ir asociada a que se la toma como una labor mecánica y automática de quienes nos dedicamos a la filosofía. Cuando no se advierte que la práctica de la escritura, para que pueda constituirse como un hábito encarnado, se debe elegir de una forma más o menos atenta qué nos funciona. Hay rituales para comenzar la primera página, cada quien debe descubrir el suyo.

Una regla del análisis literario señala que no debemos confundir al narrador con el autor. En filosofía, mi experiencia es otra. Mis colegas colombianos se imaginaron a Husserl alucinando al consumir santonina para describir la alteración de la percepción en el § 18 de *Ideas II* y, los argentinos no se podían contener la risa al imaginarse al «psicorígido» de Kant como comediante, cuando en el § 54 de la *Crítica del Juicio* aparece contando chistes. Lo que me hace sospechar que quizás en filosofía no seguimos al pie esa regla literaria y quizá por esto las anécdotas entretenidas de Diógenes Laercio no pierden vigencia. También es cierto que es posible acercarse a un texto y separarlo por completo del *Leib* de su autor, sobre todo de aquellos desconocidos por nosotros: así se elimina cualquier rastro de facticidad de una obra, pero se quiera o no, también esto parece alejarlo de la actividad encarnada que conforman el acto de escritura.

### *Escribir en la era digital*

Lo que se ha intentado a lo largo de este capítulo es volver la mirada hacia esta práctica que se conforma como una invariante de nuestro oficio encarnado de pensar, pero al que pocas veces atendemos de modo reflexivo. Aunque hemos nacido ya en un mundo con escritura, esta no

surge como una actividad natural o inmediata. Para escribir hemos recurrido siempre a los artefactos. Con un tinte romántico se puede privilegiar la escritura manual sobre la escritura maquina, pero ambas comparten la mediación de un artefacto: ni el lápiz ni el teclado son extraños a la mano o a la técnica.

Hoy es una preocupación común el uso de la «tecnología» en la intervención de la escritura (y los distintos asuntos que inciden en el salón de clase y en las estrategias didácticas). No obstante, a pesar que se tiende a asociar tecnología con el uso de aparatos, esto es un sentido reducido del concepto.

La tecnología surge para solucionar un problema, es decir, tiene incidencias sobre la subjetividad, que, desde luego, se constituye en hábito. Flusser (1994) recurre al siguiente ejemplo de la máquina de escribir, precursora del computador, con la que se logró una escritura con mayor prisa y menor esfuerzo:

La máquina de escribir es un instrumento, que está programado a la vez para confeccionar las líneas sobrepuestas y como mnemotécnico para determinados aspectos del gesto de escribir. Se desplaza de izquierda a derecha, salta, tintinea cuando llega al final de la línea, pero simultáneamente almacena los signos del alfabeto en sus letras. Es, por tanto, la materialización de toda una dimensión de la existencia occidental en el siglo XX (p. 33).

La máquina estructuró una forma de escritura que de algún modo repercute en nuestro trabajo y pensamiento, ¿acaso nos sentiríamos a gusto con un aparato que tenga otra organización? Un cambio no sólo en el teclado, sino en la inscripción de izquierda a derecha, intercalar la línea y volver nuevamente por el margen de la línea inferior izquierda ¿qué supondría iniciar por el mismo lado en el que termina la anterior, es decir, por la derecha? Este hábito en el modo de escribir es «nuestra manera de estar en el mundo» (Flusser, 1994, p. 33).

Los maestros apelamos a estrategias convencionales como la escritura en el pizarrón y, mientras tanto, el mundo se mueve en la inmediatez de la información. Plantearse el problema de la tecnología en el vínculo con la didáctica de la filosofía no es sólo preocuparse por incluir el uso de ciertas máquinas o estrategias digitales, es comprender que el uso tecnológico forma parte de las experiencias de los sujetos y, por supuesto, ha generado cierto tipo de conocimientos y habilidades en estos. El reto en la actualidad es saber si podemos acercarnos de manera reflexiva el

mundo de la vida de los estudiantes y la tecnología como una de sus estructuras, con didácticas que responden a dinámicas y limitaciones institucionalizadas. Mientras que nos hemos enfocado en controlar el uso espontáneo de aparatos en las instituciones educativas, perdemos de vista que cómo otorgamos sentido a las nuevas tecnologías. Al menos, sabemos que han modificado los hábitos de estudio y, por ejemplo, el concepto de memoria, que ahora está posiblemente más cerca de ser un banco de información.

Hemos equiparado tecnología con el uso de herramientas, entonces, es fácil suponer que, al deponer de aparatos computacionales para enseñar, hemos logrado hacer un cambio tecnológico. Sin embargo, las dinámicas de la escuela no han sido alteradas, aunque se cuente con más aulas de informática y televisores como material didáctico; es decir, llenamos los salones de novedosos *Körper*, pero no revaloramos los modos de formación de la subjetividad de los *Leib*. Como indica Rueda (2012):

La actual transformación no es sólo tecnológica, sino también política (en particular, por la nueva relación entre el Estado y el mercado), económica (de la mano de un capitalismo cognitivo o informacional y la lógica empresarial), social (en nuevas formas de vida y autoridad familiar, con pares, y en el relajamiento de las relaciones de poder entre adultos y niños y jóvenes) y cultural (en las nuevas formas de construcción de sentido que resultan significativas en las más diversas prácticas sociales) (p. 159).

La tecnología ha devenido una estructura de la actividad humana, como tal, se traduce en dispositivos que rigen los modelos de producción, comunicación y cognición de los sujetos. En un contexto en el que se tiende a la unificación del mercado, del conocimiento, del ocio, del gusto y, que al mismo tiempo excluye a quienes «sufren» la brecha digital. Por ejemplo, se exigen ciertas capacidades en los profesionales, hoy se requieren trabajadores flexibles e innovadores, frente a aquellos que eran estables y disciplinados en las fábricas. Y así también se modifican las preferencias de lectura y el los rangos profesionales, los libros de autoayuda abarrotan los estantes y los de filosofía se reducen, ya no se requiere del psicólogo, sino de *coach*; no se tiene un maestro, sino un facilitador, en fin.

Sostengo que la escritura puede ser algo más que una asignación evaluativa del *currículum*, sino una actividad protagónica de la didáctica. Tener la certidumbre de que no todo está escrito posibilita la fuga. De un lado, la escritura puede colocarse en los márgenes, en tiempos en que el

valor se equipara con lo útil, lo mercantil y la asignación de puntos académicos. De otro lado, el problema del plagio, por ejemplo, no es sólo un tema legal de producción intelectual, es que nos ubica nuevamente del lado de consumidores. Es aceptar sin resistencia nuestra incapacidad para desplegar sentido, es quedarnos en el *no puedo*. Pero además supone enfrentarnos a una nueva forma de analfabetismo, el ser humano «masificado no tiene necesidad de leer (...) el gesto de escribir está a punto de trocarse en un gesto arcaico» (Flusser, 1994, p. 38), con la paradoja que cualquiera se asume a sí mismo como escritor.

¿Es posible diseñar ambientes de aprendizaje de la filosofía en los que los estudiantes deban resolver nuevos problemas y plantear soluciones creativas? Somos consumidores de información y el uso de los dispositivos computacionales, móviles y televisivos nos coloca en el lado de simples espectadores. Si una didáctica fenomenológica de la filosofía se orienta a la escritura como una actividad encarnada, de ningún modo significa únicamente la incorporación o adquisición de conocimientos. La *carne* es donde se encuentra la posibilidad de constitución pasiva y activa, lo comprendido y sedimentado se encuentra encarnado, al igual que la actividad misma de producción de sentido.

En un conversatorio en la Candelaria en Bogotá, escuché a un ex militante de la guerrilla del *M-19*<sup>131</sup> relatar cómo luego de la desmovilización<sup>132</sup> de la organización, los excombatientes fueron admitidos para estudiar en la Universidad Nacional de Colombia. Él terminó con éxito el *pensum* de filosofía, pero se sentía desanimado con el tema de tesis, elegir a Platón, Tomás de Aquino o Marx le daba exactamente lo mismo. En medio de su angustia, se encontró en el pasillo con su tutor, el maestro Daniel Herrera Restrepo, quien le preguntó: «¿tiene tiempo?, entonces camine». Caminaron juntos hasta llegar a la Embajada de la República Dominicana, la cual años atrás había sido secuestrada por el *M-19*. Entonces, Daniel le dijo: «este es su tema de tesis, su mundo de la vida». Por fin logró culminar su investigación, pero además afirma que desde entonces supo que su oficio era el de escritor<sup>133</sup>.

---

<sup>131</sup> El *Movimiento 19 de abril* fue una organización guerrillera insurgente colombiana que se originó, principalmente, por estudiantes universitarios que reaccionaron al fraude electoral de 1970.

<sup>132</sup> La desmovilización de la guerrilla tuvo lugar en 1990, año en el que se conformaron como partido político.

<sup>133</sup> José Cuesta es filósofo y politólogo, ha sido profesor de la Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás y la Universidad del Magdalena. En 2009 fue Subdirector del Instituto Distrital de Participación y Acción comunal de Bogotá. En el 2014 fungió como Subsecretario de Gobierno de Bogotá, durante la administración como Alcalde de Gustavo Petro. Como escritor cuenta con decenas de ensayos sobre Derechos Humanos, cambio climático,

Ahora bien, el aprendizaje está signado, en las sociedades postindustriales y postcapitalistas, por fenómenos como la tecnologización del mundo de la vida (Vargas y Gamboa, 2005). ¿Qué implicaciones tiene este cambio para los procesos didácticos de la filosofía? Ciertamente, en el enfoque adoptado en esta investigación la principal implicación tiene que ver con el *cuero*. En efecto, una cosa es la enseñanza de la filosofía –sea con enfoque fenomenológico, que es el caso de este trabajo; o con cualquiera otro enfoque– en un mundo en el cual las relaciones intersubjetivas se median tecnológicamente y otra cosa es la misma enseñanza sin esta mediación; también hay efectos sobre el aprendizaje, los procesos de atención, la presunción de que los sujetos pueden hacer *procesamiento paralelo* (Papert, 1995).

En el contexto de esta investigación se asume que la corporalidad, la experiencia corporal de mundo, sigue cursando como una estructura invariante tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Pero, ¿con variantes, o matices? De un lado, una cosa parece indiscutible: el aprendizaje, también la enseñanza –aunque de otro modo–, de la filosofía exige la atención. Husserl (2014c) solía llamar a este proceso: «vida atenta» (p. 143), esto es, el estar dirigidos intencional y explícitamente hacia el tema o el asunto que se pone en consideración. Justamente esto es lo que se ve amenazado desde la emergencia del *homo videns*, según la descripción de Sartori (1998).

Es claro que la enseñanza fenomenológica de la filosofía pasa por el hecho de que los sujetos logren: suspender o, como se dice en fenomenología, «poner entre paréntesis» –o en «*epojó*»– el haz de distractores que impiden o pueden impedir la atención, la consideración atenta, condición de posibilidad del aprendizaje de la filosofía y del ejercicio filosófico mismo. ¿Cómo se pueden diseñar ambientes de aprendizaje que logren «capturar» la atención, que hagan emerger la «vida atenta»? Desde luego, aquí hay una variable de la mayor importancia –tanto psicológica como fenomenológicamente–, a saber, la *atención* que, *mutatis mutandis*, se deriva de la *motivación*.

---

transformación positiva del conflicto, entre otros. Además, ha publicado los siguientes libros: en 1997, *Corinto un diálogo de sordos*; en 2002, *Verguenzas históricas. Tacueyó, el origen del desencanto*, en 2005, *Desmovilización, un camino hacia la paz*, en 2007 *¿A dónde van los desaparecidos?*, en 2019, *Multitudes por la democracia, Petro no se va*.



Se sabe que la inhibición o los procesos inhibitorios frente al «mundanal ruido» se logra cuando se activa la concentración, la consideración atenta: son casos, el no percibir la mala postura mientras se lee o se escribe, la falta de percepción directa del apetito cuando se está en una discusión acalorada o apasionada, etc. ¿Cómo lograr esta *disposición* en y para el aprendizaje de la filosofía? Es cosa misma como pregunta en y para el aprendizaje de la filosofía en la era de la referencia.

En el orden de la enseñanza: un mundo de la vida tecnologizado tiende a «enmascarar» y, con ello, a invisibilizar el rostro, el cuerpo, en fin, la presencia del maestro en la escena pedagógica, didáctica. La doctrina de la didáctica al amparo del diseño de ambientes de aprendizaje se caracteriza por llevar a sus máximas consecuencias el «enmascaramiento» del rostro del docente. Entonces, no es que en la enseñanza en la era de la referencia desaparezca, sino que —proteicamente— tiene otras formas de aparición: lo hace a través de las preguntas, de la bibliografía, del diseño de las interacciones entre pares, a través de «la recuperación crítica y la devolución sistemática». Al cabo, la condición tecnológica —postindustrial y postcapitalista—, para bien y para mal, hace que (la retracción de la figura del profesor en la escena de enseñanza) conlleve la emergencia de interacciones entre pares y un mayor protagonismo de todos y cada uno de los aprendices.

Entonces la enseñanza abandona en muchos elementos la pedagogía frontal y el protagonismo del docente, pero ahora se abre el ejercicio de la profesión (docente) desde el marco de referencia de este actor: el maestro deja de ser instructor, para convertirse en *diseñador de ambientes de aprendizaje* (Vargas, Gamboa y Reeder, 2010).

En todo caso, sea que el fenómeno se mire desde el aprendizaje o desde la enseñanza: el *cuerpo* continúa, en la era tecnológica, haciendo las veces de invariante de la didáctica. Que estos procesos implican una resemantización del *cuerpo*, es asunto que será ampliado en esta investigación.

Nuestras aulas, como la vida de hoy, están llenas de aparatos y, en el medio, tecnologías que nos conducen a tener como horizonte una sociedad global y un cambio en los modos en que nos relacionamos. El campo de la enseñanza debe poner en horizonte este nuevo escenario, que

por supuesto tiene incidencia en los actores, en el ambiente de aprendizaje y los vínculos *Leib-Leib* y *Leib-Körper*. En *Verdad y Método II*, Gadamer advertía que con la llamada telefónica no tenemos al cuerpo presente, se pierde, en algún grado, el encuentro intercorporal. En ella tenemos, entonces, palabras con las que recibimos noticias al instante, pero que nos llegan desprovistas de la expresión gestual. Hoy tenemos otro tipo de aparatos que se han convertido en dispositivos de socialización y de aprendizaje, que facilitan la inmediatez y globalidad a expensas del trato corporal y personal.

Asumir la posición didáctica del maestro como diseñador de ambientes de aprendizaje (Vargas y Gamboa, 2005) implica pensar nuevos caminos que incluyan la pluralidad de expresiones escritas (y orales) que surgen de la diversidad de experiencias. Coloca al maestro no como un mero ejecutor de unos contenidos o aparatos, sino un diseñador de experiencias *originarias-originantes*, es decir, encarnadas. Nos corresponde, de otro lado, prestar atención a un tipo de gesto emergente, que en el entorno virtual aparece como «reacción», ya sea por medio de un *emoticon*, un pulgar arriba o abajo. El mayor reto quizá sea el comprender las cámaras apagadas, los micrófonos silenciados o las desconexiones imprevistas.

\*\*\*

Escribir es una actividad encarnada en la que el sujeto muestra una vivencia original a través de las palabras. El escrito surge de lo íntimo<sup>134</sup> de un sujeto que en la inscripción, objetiva y dispone para otros sus propias reflexiones. El pensamiento se espacializa, conforma un cuerpo para entablar un tejido con otros. Revela de forma originaria el curso de reflexión de un sujeto que se enfrenta a un asunto íntimo que a la vez que anticipa un *nosotros*.

Escribir es una disposición activa en la que el sujeto atiende reflexivamente un asunto, al tiempo que retrotrae significados, reactiva sentidos y emplea conocimientos sedimentados. Al tomar lo dicho se abre a lo que se está por decir. La escritura surge de cada sujeto en situación, como un

---

<sup>134</sup> En mi caso, hay una variante personal de la escritura. Conservo varios cuadernos de notas que contienen con detalle lo que se ha discutido en los distintos espacios académicos en los que he participado. Tal vez esta variante muestra que mis anotaciones son un nivel de apropiación que *reduce* lo que acontece —en el aula, en el seminario, en el taller, en la conferencia, etc.— a esfera de propiedad. Estos cuadernos no me sirven solamente de soporte de la memoria, pues no siempre vuelvo a ellos después de recoger mis impresiones y, sin embargo, requiero tomar nota para mostrarme a mí misma cómo estoy atendiendo o comprendiendo una temática específica, en un momento preciso y según unos intereses investigativos particulares.

modo de despliegue del pensamiento filosófico de cada quien, mientras que los escritos de los otros fungen como condición de posibilidad para la formación de uno mismo.

La escritura queda reducida si se asume únicamente como una asignación evaluativa y no como una actividad que conlleva al pensamiento filosófico, la escritura ligada al oficio de pensar, que genera campo científico, que produce conocimiento novedoso dentro de una comunidad académica, transforma también a quien lo escribe. Por eso no está de más una estrategia didáctica que proponga la escritura como una actividad encarnada del sujeto, esto implica, que está llena de hábitos, de pasividad y de rituales personales.

Las habitualidades de los filósofos indican que escribir no inicia cuando colocamos palabras en una hoja, sino cuando nos encontramos a nosotros mismos atrapados en el espacio de la escritura: cuando nos vemos en la imposibilidad de iniciar, cuando las palabras no dicen lo que queremos, cuando tenemos esta tarea solitaria de asignar sentidos posibles. Y ese espacio no es solamente el de la hoja en blanco, surge cuando buscamos esa intuición que nos permita comenzar el texto, la que es tan personal que puede encontrarse en una biblioteca, una montaña, en una cafetería o en un museo.

Entonces la escritura tampoco debería ser enmarcada exclusivamente en un género u otro. Antes de que la burocratización alcance a nuestros estudiantes y que escriban para lograr puntos académicos, posicionar un grupo de investigación o el estándar internacional de una universidad, podemos formar para que la escritura sea una práctica encarnada. Poner temáticamente la escritura como asunto, supone, en alguna medida, conocernos a nosotros mismos.

## El cuerpo en el acto *performativo* de la docencia

Las didácticas que abogan por giro práctico de la filosofía son herederas de las teorías psicopedagógicas del siglo XX, con ello, se coloca al estudiante en el centro de proceso educativo. En el afán por centrarse en el ámbito del filosofar, se soslaya el rol del maestro, pero además al asumirse como “activas”, se rehúye a la pasividad. Esto es un problema si lo piensa en relación con lo descrito en los dos subcapítulos precedentes, pues entonces cabe preguntarse, ¿afecta la puesta corporal del maestro, la trasposición didáctica del *cuerpo de conocimiento filosófico*?, ¿tiene algún efecto en la conformación del hábito filosófico? En lo que sigue, se abordará este asunto no sin antes recordar lo indicado al inicio de este capítulo: la enseñanza no sucede al privilegiar uno u otro polo, la *correlación* es su ámbito de posibilidad.

Si se considera que el maestro es una *mónada* que entabla un diálogo consigo mismo, en el abuso de un lenguaje atestado de tecnicismos, entonces no acontece un escenario pedagógico fluido. Si se lo considera además, como un sujeto trascendental desencarnado que se dirige a otros sujetos trascendentales desencarnados, la escena se empobrece. Pareciera que ambos escenarios son posibles y, según las alusiones de Rodríguez (2018), por desgracia se encuentran con relativa frecuencia.

En cualquier caso, los escenarios de enseñanza son espacios intermonádicos, intersubjetivos, intercorporales, de encuentros entre subjetividades encarnadas. En acto de enseñanza, el maestro juega un rol que debe desempeñar como un artífice de la puesta en escena pedagógica. Podemos centrarnos en rendimientos académicos y mirar con desinterés el modo en que afectamos al otro, pero eso significaría obviar que nuestra responsabilidad por la enseñanza está atravesada por el diseño didáctico de la escena pedagógica.

Husserl nos otorga pistas de cómo puede pensarse esto desde la fenomenología, en especial, desde la noción de afección, después de todo, en la escena pedagógica se afecta a alguien. Pero además, es posible recobrar la fantasía como un acto intencional, en especial para pensar la enseñanza. Para esto, sostengo que el ejercicio docente es un acto *performativo*.

En filosofía acostumbramos a prestarle atención a los sentidos instaurados, en especial, en lo que respecta al escrito y a la imagen. La escucha, el habla y gestualidad han sido objetos reflexivos de nuestra disciplina, pero no necesariamente se han considerado como parte del desempeño del quehacer filosófico. En lo que sigue, recorro al actuar del docente en su modo *performativo* y atiendo los aspectos más inmediatos de la corporalidad: el gesto y la voz, para pasar luego al recurso de la fantasía como estrategias del diseño de la didáctica fenomenológica de la filosofía.

### *La relación intercorporal: el gesto*

En el § 51 de *Ideas II* Husserl señala que, en el mundo circundante, el sujeto no sólo se encuentra con otras cosas, sino con otros sujetos. El otro no aparece como una realidad causal o determinada, si este fuera el caso, la relación derivaría en implicaciones legales y morales, pues el otro podría no ser tratado como sujeto, sino como un anexo de las cosas del mundo, por eso afirma el fenomenólogo: «quien por todas partes ve solamente (...) con los ojos de la ciencia de la naturaleza, es precisamente ciego para la esfera del espíritu» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 51, p. 237).

Cuando percibo al otro, su cuerpo y «personalidad» se me donan de modo intuitivo, de ninguna manera, como dos cosas externas que se entrelazan la una con la otra. Es la unidad *Leib*, con sus modos particulares de ser, lo que expresa corporalmente su vida espiritual: su pensar, sentir, desear y hacer.

Ahora bien, tanto el *Körper* como el *Leib* tienen una fuerza motivante sobre el mundo. Esto es, ejercen estímulos que disponen al otro a una respuesta. Por ejemplo, el Transmilenio<sup>135</sup> me dispone a un cierto comportamiento (provoca incomodidad, asfixia o malestar), pero los otros también tienen efectos sobre mí, un agresor me puede provocar reacciones similares a las del transporte articulado de Bogotá. Sin embargo, hay una diferencia importante entre uno y otro, mientras el *Körper* me provoca ciertos estímulos, los actos del *Leib* están llenos significados, que se exteriorizan para incitar una captación comprensiva, en incluso compasiva, en el otro.

---

<sup>135</sup> Autobus de tránsito rápido del Sistema de transporte público de Bogotá.

Sobre el suelo del circunmundo común se entrelazan los *Leib* en un encuentro intercorporal. El *Leib* acoge o rechaza los actos del otro, es decir, es afectado, al tiempo que con su agrado o disgusto, comunica su disposición y termina también afectando al otro. Es así como decimos que comprendemos al *Leib* cuando atendemos sus “ademanes, gestos, palabras habladas” (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 51, p. 238). Escucho al otro, veo sus gestos y de inmediato capto su sentido y me dejo mover por éste. No percibo el gesto como referencia causal entre el movimiento del objeto «cabeza», como un *Körper* y su expresión facial por separado. Me motiva el gesto en la unidad de un *Leib* cargado de sentido, que siempre comunica algo.

El gesto es la notificación de la vida personal del *Leib* hacia un mundo circundante común que se compone de un nexo de personas que comparten con nosotros:

Del recíproco sentirse de los cuerpo vivos (...) en una «comprensencia» corpórea: yo toco y soy tocado, veo y soy visto, escucho y soy escuchado. De manera análoga con el que al tocar una de mis manos con la otra soy sintiente y sentido, puedo sentir el otro *Leib* no sólo como sintiente sino como sentido en mí y en mi *Leib* como sentido por el otro sintiente (Paci, 1968, p. 136).

El gesto va unido a un movimiento corporal, como la coreografía de todos nuestros días, como lo llama Benhke (1997). Esto, por supuesto, no quiere decir que todo movimiento sea un gesto (ese es el caso, por ejemplo, movimiento involuntario del corazón). El gesto del *Leib* es un movimiento como forma de expresión. Existen definiciones causales —físicas, neuronales o culturales— del movimiento corporal; sin embargo, conocer la causa es volver a la explicación natural que deja a la subjetividad por fuera. Cuando señalo con mi dedo una palabra escrita en la pizarra, muevo huesos, tendones, músculos, pero mis estudiantes no captan una articulación que se dobla o un tendón que se tensa, sino una comprensión intuitiva de un gesto colmado de sentido: «el gesto es el movimiento del cuerpo, o de un instrumento unido a él, para el que no se da ninguna explicación causal satisfactoria» (Flusser, 1994, p. 8).

Se lleva a cabo una comunicación intercorporal que genera una relación mutua entre los *Leib*. En el mundo circundante estamos referidos los unos a los otros, la intercorporalidad tiene al gesto como uno de sus modos de comunicación, hace que el *Leib* se vuelva hacia el otro y que este otro *Leib* comprenda que se han vuelto hacia él y responda «en actos de consonancia o discrepancia» (*Ideas II* [1912-1928], 2005, § 51, p. 240).

La experiencia encarnada sucede en un mundo de comunidad interpersonal, en la que el cuerpo del otro aparece como gesto expresivo. Entonces, conformamos una relación en la que estamos abiertos para dejarnos afectar por el otro, al recibir o rechazar invitaciones cinestésicas cargadas de expresión. ¿Cómo se comporta el *Leib* en un escenario pedagógico autoritario? Bertolt Brecht (1977), en su *Diario de trabajo*, fechado el 15 de agosto de 1938, escribió: “enmudecer, mirar en torno, sobresaltarse, etcétera, constituye el repertorio de gestos que nace bajo la dictadura” (p. 40).

En una conversación escuché decir al profesor Alberto Martínez Boom, que, en el escenario pedagógico contemporáneo, los profesores no tienen voz, la han perdido. En el tránsito de la enseñanza al aprendizaje se han podido asumir algunos malentendidos, uno de ellos es cuando se oculta la función del maestro bajo la falsa posición de paridad. El maestro no puede negar su rol (Bustamante, 2015), su responsabilidad en el proceso de enseñanza y uno de sus compromisos es tomar en serio sus decisiones didácticas. Como lo señala Francisco Rodríguez en su propuesta *Filosofía para no filósofos*, no está de más recordar «el papel clarificador que la palabra del maestro debe desempeñar en la labor docente» (Rodríguez, 2018, p. 39).

Si el filósofo se dedica a leer para poder escribir, el maestro de filosofía se dedica a leer y a escribir para usar su voz en el escenario pedagógico<sup>136</sup>. En el encuentro *cara a cara* ¿con qué desempeña la didáctica el maestro?, ¿no es acaso con el cuerpo, el gesto y la palabra? La voz es un *Körper* si la describimos en sus características físicas de tono, color, timbre, temperatura y vibración. La voz que emerge en mi habitualidad se me dona en completa pasividad. Atender el proceso constitutivo de nuestra propia voz es devolvernos a los entramados oscuros de la pasividad primaria, de aquel momento cuando emitimos unos balbuceos, sonidos o palabras iniciales. Es *Körper* porque contiene elementos determinantes en ella, como una de las variaciones que acompañaron los cambios sexuales de mi cuerpo. Además, ni hoy ni mañana amaneceré con voz de tenor aunque me lo proponga, esa no es una posibilidad, sino un límite, un *no puedo*. Pero, ¿es la voz sólo un *Körper*? Pensar en ella es transitar hacia la pasividad secundaria, de esa voz que se ha constituido como hábito y que contribuye todos los días a lo que quiero decir. La voz es también dúctil, permeable a los matices y a la intensidad, a lo que dice y el énfasis en el que lo

---

<sup>136</sup> En una conferencia de la Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional, la profesora Ariela Battán describía cómo en la virtualidad el maestro es un *cuerpo fónico*.

hace. La voz no va detrás o al lado de la palabra, cuando la tomo en acto reflexivo «no me imagino una voz, me imagino desde esa voz» (Pelicori, 2014, s.p.). Y precisamente lo que hace que el *Körper* no prevalezca es que mi *Leib* motiva al otro por medio de su voz.

*Decir* es, de algún modo, tocar al otro con mi voz, con la palabra, con el sonido y con el sentido. Con ella se crea un vínculo emocional entre quien dice y quien escucha, se deja huella en la carne. La voz tiene incidencia sobre las palabras, desoculta unas y deja otras sumidas en el misterio y, en especial, los matices que elegimos para lo que decimos, y cómo lo decimos, revelan algo.

En la escucha no se toma el sonido fragmentado, hay proceso constitutivo perceptual de las palabras, es decir, no se escucha sólo el sonido, hay una operación subjetiva sobre lo sonoro. Esto implica que lo que los maestros decimos afecta de uno u otro modo a los estudiantes que al recibir lo dicho, lo transforman en modo de consonancia o disonancia, simpatía o antipatía.

Entonces, en la escena pedagógica no puede imperar la pasividad, al reconocer las limitaciones y posibilidades del *Körper* que es mi voz, puedo constituirlo en un *Leib* que juega con los sonidos, con el ritmo y con el volumen, para variar la conformación del cuerpo de lo que expreso. Se trata entonces de explorar las posibilidades para volver al impulso de la palabra viva: «el lenguaje se convierte en mi cuerpo propio, yo que vivo una sola vez, soy quien lo hablo. El lenguaje se convierte en mi cuerpo propio que se conserva y se sobrepasa. Se convierte en mi cuerpo propio lingüístico o *Sprachleib*» (Paci, 1968, p. 167).

Cuenta Caronia (2018) el caso de una mujer italiana que una vez le narró la historia del día en que su mejor amiga abandonó la escuela. La niña al llegar a casa, le preguntó a su madre ¿por qué Estherina dejó de ir a la escuela? Su madre con la mayor espontaneidad respondió: ¡porque es judía! Con este ejemplo, Caronia (2018) resalta cómo la actitud natural está presente en la voz, en nuestro tono, en el modo en que, sin darnos cuenta, en total pasividad, brindamos respuestas.

**Afirma:**

Las micro interacciones diarias e incluso los «pequeños fenómenos» (Sacks, 1984a, p.24) (por ejemplo, el tono de voz) mediante el cual los adultos comunican sus modalidades epistémicas y, por el cual, le asignan un modo de existencia a aquello sobre lo cual están hablando: hipotético, cuestionable o, como en el caso anterior, obvio<sup>137</sup> (Caronia, 2018, p. 9).

---

<sup>137</sup> Texto original: «the daily microinteractions and even the «small phenomena» (Sacks, 1984a, p.24) (e.g. the tone



Estas evidencias del «sentido común» sirven de suelo para la constitución de sentido. Lo que decimos en modo natural pueden abrir o cerrar la comprensión del mundo, y, es un asunto vinculante en la discusión sobre la enseñanza porque lo «natural» de algún modo sirve de andamiaje para pensar. El problema es que, si raras veces se cuestiona lo que decimos, en mucha menor frecuencia tematizamos el tono en cómo lo decimos. Damos rienda suelta a lo pasivo: el hábito, la rutina, lo cotidiano y lo ordinario.

Con la voz, el maestro puede decirlo todo, capturarlo todo, como la pretensión de la palabra escolástica o, en cambio, generar deseo (Bustamante, 2019). En el salón de clase puede abundar la habladuría o el parloteo, entonces la palabra inunda el entorno. Reconocer cuando es preciso utilizar la voz y cuando no, es devolverle un poco de fulgor a la palabra: «callar no es, por descontado, lo mismo que la quietud, sino el gesto que detiene la palabra antes de que llegue a la boca» (Flusser, 1994, p. 43).

Puede haber también una regulación del movimiento que viene con la voz y el gesto del *Leib*, que me hace reconocer una ironía, una poesía, una fase o una pregunta. Recorro entonces al retintín, al visaje para enfatizar o a otros signos paraverbales que anuncian una pretendida complicidad. Por ejemplo, cuando el profesor entona el coro de la salsa colombiana «*Micaela se botó*», ¿cómo reaccionan los estudiantes? Hay un movimiento, un giro del *Leib* del profesor y del tono de su voz que va dirigida a la vez a mover algo en el estudiante. Podemos ver el gesto de los que sonrían como reacción a ese coro y luego se animan a participar. Este pequeño acto de solicitar la participación del estudiante mediante el coro de una canción —que probablemente sólo en el contexto salsero colombiano se comprenda en pasividad—, implica un cambio de registro en pensamiento que va acompañado de una cinestesia, de un lugar del pensamiento a otro, del pensamiento filosófico al canto y a la broma, así ese *Leib* que se encontraba absorto en actividad reflexiva, acepta esta invitación y hace una pausa. Esta invitación puede acercar o excluir, para algunos no es bien recibida y puede causar incomodidad. Pero hay en ella un intento por acercar el horizonte de la temática filosófica con el horizonte de intereses mundano vitales

---

of voice) by which adults communicate their epistemic modalities and, therefore, assign a mode of existence to what they are talking about: hypothetical, questionable or, as in the case above, obvious».

de los estudiante. Una acción corporal para entablar un encuentro intercorporal que puede convertirse en una relación intersubjetiva: ser comprendido por el otro.<sup>138</sup>

### *La performance del docente*

El *Leib* en la habitualidad se despliega en el mundo en pasividad, en la expresión del gesto y la comunicación corporal y de la voz. Ser maestro es un ejercicio que involucra el desenvolvimiento del *Leib*, pero en consonancia con llevar a buen puerto la tarea que se nos demanda como diseñadores de ambientes de aprendizajes, debemos transitar de la pasividad a la actividad.

En el mundo de la vida nuestro cuerpo afecta a otros cuerpos, en el circunmundo del universitario, también. En uno y otro podemos colocar el *Leib* como objeto de nuestra reflexión. En consonancia con este trabajo de investigación, el énfasis se sitúa en la tematización del cuerpo en la didáctica, que incluye, por supuesto, el ejercicio de la docencia. Veamos, al respecto, la siguiente descripción:

Irigoyen llega en la Escuela a adquirir fama —probablemente merecida— de mal profesor. No por falta de conocimiento, (...) es mal profesor porque su idiosincrasia reservada le impide salirse de sí mismo y ponerse en el caso de los demás. Es lento, silencioso y carece del don de la palabra (...) jamás explica. Pregunta a los alumnos la lección de esa mañana e indica otras, les hace comentar lo que otros han dicho —una especie de crítica— y él sintetiza. A veces la clase parece un congreso (Gálvez citado por Loforte, 2016, p. 119).

Irigoyen es un buen heredero de la didáctica escolástica en su versión criolla argentina. Vargas (2019) afirma que existen saberes a los que ya no recurrimos y que permanecen en nosotros y en nuestra cultura como «saberes fósiles» (p. 13), Irigoyen muestra que este es el caso de algunos de los rituales corporales de la universidad medieval. Hoy continuamos teniendo vínculo con algunos: el maestro ocupa el cargo de lector en el salón de clase, los alumnos leen en su casa sólo ciertos fragmentos del texto y no de la obra completa, las discusiones versan en atender alguna contradicción de la lectura o en el trabajo filológico para aclarar la oscuridad terminológica. Estas prácticas no son sólo sedimento didáctico, sino pasividades a las que todo el tiempo acudimos y reactivamos. La noticia alentadora es que estas no se donan en el plano de la determinación, sino

---

<sup>138</sup> Este ejemplo remite a una de las estrategias didácticas descritas en el Capítulo IV.

de la motivación: si para la escolástica se consolidaron como punto de llegada, hoy conforman sólo una posibilidad en el abanico de los dispositivos didácticos.

¿Qué pasaba con el bueno de Irigoyen? Tenía en su horizonte de posibilidades un concepto naturalizado de la didáctica de su época y, sin embargo, esta no tuvo muy buena recepción por parte de sus estudiantes. A continuación, tematizaré cómo en la didáctica fenomenológica se puede diseñar un ambiente de aprendizaje a partir del desenvolvimiento del *Leib* en la escena pedagógica.

Afirma Butler que el género no es más que una «repetición estilizada de actos» (Butler, 1998, p. 297). Pero además del género, existen otros *papeles* que desempeñamos en el mundo de la vida en los que también ponemos en acto una *performance*. Sartre nos ofrece un ejemplo:

Consideremos a ese mozo de café. Tiene el gesto vivo y marcado, algo demasiado fijo, algo demasiado rápido; acude hacia los parroquianos con paso un poco demasiado vivo, se inclina con presteza algo excesiva; su voz, sus ojos expresan un interés quizás excesivamente lleno de solicitud por el encargo del cliente; en fin, he aquí que vuelve, queriendo imitar en su actitud el rigor inflexible de quien sabe autómatas, no sin sostener su bandeja con una suerte de temeridad de funámbulo, poniéndola en un equilibrio perpetuamente inestable. Perpetuamente roto y perpetuamente restablecido con un leve movimiento del brazo y de la mano. Toda su conducta nos parece un juego. Se aplica a engranar sus movimientos como si fuesen mecanismos regidos los unos por los otros, su mímica y su voz mismas parecen mecanismos; se da a la presteza y la rapidez inexorable de las cosas. Juega, se divierte. Pero, ¿a qué juega? No hay que observarlo mucho para darse cuenta: juega a ser mozo de café (Sartre, 1993, p. 89).

Hay en el comportamiento del mesero una sobre exageración de gestos que, de inmediato, le comunican a Sartre una especie de límite entre la persona y su ejercicio de mesero; es decir, exagera en los ademanes «propios» de un mesero para aferrarse a su rol, aunque, por supuesto, no puede ser solamente reducido a él. Pero hay en su proceder un intento porque el otro, todos aquellos que están en el café, puedan identificarlo como «mesero» gracias al desempeño de su papel. Lo mismo sucede con la docencia: para ser maestro se requiere ejercer un rol.

Para Butler, «los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo constituyen la ilusión de un yo generizado permanente» (Butler, 1998, p. 297). Así mismo, la acción docente es el resultado performativo llevado a cabo para una audiencia. Por supuesto, estos actos pueden revisarse y subvertirse y constituirse de diferentes maneras. Al ser un acto *performativo*, el cuerpo

del maestro puede producir sentido y generar efectos en el otro, «capaces de hacer que «algo» ocurra» (Pellicori, 2014, p. 44).

La acción docente podría mostrarse como cosificada, inmodificable, como un *Körper* constituido, pero al reconocer su carácter *performativo* es saberse como un cuerpo en posibilidad. Esto significa que así como el cuerpo puede reproducir ciertos comportamientos, saberes o circunstancias históricas, también puede ir *haciendo cuerpo*, en el devenir de lo posible. El cuerpo «lleva el significado (...) de un modo fundamentalmente dramático» (Butler, 1998, p. 299) que puede reproducir una idea generada sobre lo que debe o no hacer un cuerpo docente. Esta idea es una especie de ficción naturalizada. Por ejemplo, en la didáctica escolástica, el maestro era lector, pero más que esto, era quien estaba autorizado para enseñar la interpretación oficial de los textos. Y esta investidura del docente perduró de forma sedimentada, en alguna medida, por coacción (Loforte, 2016); y si se quiere, puede encontrarse hoy de forma residual en nuestra práctica misma, como una convención actuada, «como un libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere de actores individuales para ser actualizado y reproducido» (Butler, 1998, pp. 306-307).

La *performance* cada maestro la lleva a cabo como una encarnación dramática, en la vivificación de la escena pedagógica. Y siempre podemos encontrar otras posibles ficciones de acto performativo docente, porque estos también son «revisados, renovados (...) en el tiempo» (Butler, 1998, p. 302). Aquí es donde debemos volver hacia el problema de la pasividad. Los maestros llevamos al hombro no sólo las didácticas sobre la que se institucionalizó la enseñanza de la filosofía, sino el saber mismo de filosofía que encarnamos. ¿Qué hacer con estos significados ya constituidos cuando debo diseñar una acción para el otro? es precisamente la pregunta que entra en juego en la escena pedagógica. Queda aún, un horizonte abierto de posibilidades para constituir nuevos sentidos en nuestra puesta en acto. La repuesta será lo que prevalezca en el ambiente de aprendizaje que diseñemos.

El planeamiento didáctico es una suerte de guión, pero una cosa es llevar el planeamiento en la agenda, otra, ponerlo en escena. Es ahí donde se conjuga lo planeado y lo ejecutado. Sin saber bien, qué suscitará la clase. Lo cierto es que podemos transitar de las posibilidades que la percepción hace del *Leib* a la recurrencia al acto de fantasía en la *performance*.

## *La experiencia fantástica*

Al asumir la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje, primero se pasa de la pasividad que hemos formado con el hábito cotidiano, a la actividad que supone poner en acto reflexivo la planeación de nuestra acción, para luego volver a la pasividad que supone el despliegue corporal del acto en la escena. Es propio del *Leib* la expresión corporal, gestual y verbal. Así despliega sentido subjetivo de mundo y también lo constituye. Para diseñar una didáctica fenomenológica de la filosofía propongo ahora tomar el acto performativo docente en el tránsito de la percepción a la fantasía.

Husserl en *Hua XXIII (Phantasy [1928-1925], 2005)*, entiende por fantasía la representación de objetos actualmente ausentes, en los que caben la imaginación y el recuerdo. Pero a la vez hay una forma especial de presentificación [*Vergegenwärtigung*] que denominará *Phantasie*. En el uso común del término o desde algunas posiciones filosóficas y psicológicas, la fantasía es considerada como una disposición mental [*Geisteanlage*] o una facultad [*Begabung*]; es decir, como una actividad psíquica equivalente a la imaginación. Para la fenomenología husserliana, en cambio, la fantasía constituye una vivencia intencional.

Cuando se la considera como una facultad se la sitúa del lado de lo irreal, frente a la percepción que hace aparecer algo que es «real», es decir, que tiene una concreción efectiva. Entonces, es posible que la fantasía represente un problema para quienes desde posturas positivistas o naturalistas consideran que trata sobre ficciones o cosas «inexistentes», pues en el mejor de los casos, termina siendo reducida a una actividad mental que produce imágenes que carecen de correlato real. Y además, en este mismo marco de discusión, la percepción aparece como lo opuesto a la fantasía, en el sentido en que la primera cuenta con la presencia de aquello que es percibido, en cambio, en la fantasía, algo que es inactual es representado como «estando presente». Ahora bien, si retomamos la descripción de la *Phantasy (Hua XXIII)*, lo que le interesa a Husserl en resaltar es el carácter del acto de fantasía y no así de sus contenidos.

Husserl realiza una distinción que no es usual en la historia de la filosofía. La fantasía no es mera imaginación, ambas son modos de representación, pero la fantasía no hace aparecer su

objeto por medio de la percepción. El carácter intencional de la percepción consiste en presentar a sus objetos como un aparecer presente, de un modo similar: la conciencia de imagen (imaginación) es una representación por medio de imágenes físicas (en un cuadro o una estatua, por ejemplo).

En el § 9, del Texto No. 1, de *Phantasy*, Husserl distingue imagen [*Bild*] y tema [*Sache*]. Toda representación de imagen tiene un soporte material, es decir, una cosa física que sostiene el *Bildobjekt*, objeto representante, y, el *Bildsujet*, tema representado. Por ejemplo, cuando observo la fotografía que sirve de portada para el libro de *Ideas II*, aparece el soporte material (*physisches Ding*), que en este caso es el cartón; noto que en la imagen hay una figura o dibujo que puedo distinguir por el juego de las tonalidades negras, grises y blancas (*Bildobjekt*). Pero además ese dibujo es un rostro conocido para nosotros, la fotografía trae al presente la imagen de Husserl (*Bildsujet*).

Tanto la representación en imagen como la representación de fantasía son presentificaciones [*Vergegenwärtigung*]. En ambas, se actualiza lo inactual, es decir, se objetiva aquello que no aparece como presente, sino como representado. Ahora bien, mientras que lo imaginado es siempre la figura de algo en un correspondiente soporte físico, en cambio, en la fantasía lo representado es una imagen que se trae al presente sin que evaluemos su existencia «real». Esto quiere decir que mientras lo imaginado está ligado a una aprensión perceptual, lo representado en la fantasía carece de soporte físico. En la representación de fantasía atendemos directamente el *Bildsujet* como si fuera actual.

En este marco de exposición, las técnicas medievales del arte de la memoria recurrirían a la imaginación cuando se rememoraba un texto a partir de la asociación entre un lugar conocido del que tenían una imagen física que respondía a un recuerdo perceptual, para luego escoger en la memoria los *locus* para colocar la imagen del fragmento del texto que se deseaba almacenar. Lo interesante del caso es que, aunque era menos recomendado (Rüegg, 2003), también se podía recurrir a la fantasía, por ejemplo, a partir de la descripción del infierno en la obra de Dante, cada quien podía crear una imagen que respondiera a cada uno de los vicios ahí nombrados.

En cualquier caso, lo propio de la fantasía es que no recurre a la percepción, especialmente porque como señala en el § 27, § 28 y § 29, del Texto No. 1 de *Phantasy*, el fantasma de la aparición posee tres características principales:

1. Es de carácter proteico [*Proteusartige*]<sup>139</sup>: El objeto que aparece como imagen no permanece inalterado, lo que hace que pueda oscilar de una imagen fiel a una empobrecida. De modo que es sencillo modificar su mostración, intensidad o coloración, etc.
2. Es discontinuo<sup>140</sup>: sus imágenes no son del todo unitarias, pueden alterarse o fragmentarse.
3. Es intermitente<sup>141</sup>: Es volátil, fluctúa, puede aparecer o desaparecer.

A partir de estas características podríamos pensar un diseño didáctico ya no con el sentido que el *Leib* desprende en la habitualidad, sino desde el carácter performativo del *Leib* del maestro. Si retomamos el caso de Irigoyen, aunque no podemos afirmar que fuera un mal profesor, al menos sí que su didáctica corporal era descuidada. El escenario de aprendizaje depende de un diseño previo, de un maestro que planifica: su acción, los contenidos, el tiempo, los recursos, pero también sus propios movimientos y su voz.

Para diseñar un planeamiento didáctico, por ejemplo, se recurre a la fantasía. Antes del inicio del curso lectivo, presupongo un perfil de los estudiantes, a los cuales no conozco personalmente, no sé cuáles actitudes o cuáles expectativas tienen. Les atribuyo una caracterización a los sujetos y asumo que ingresarán con cierto tipo de conocimientos. Estimo cuáles van a ser mis intervenciones y anticipo cuáles serán sus reacciones. Proyecto un salón de clase, unas condiciones ambientales (acústicas o estructurales). Pero también puedo diseñar una salida de campo, entonces, visualizo a los estudiantes caminando, emocionados, atentos, curiosos, con una temperatura ambiente plácida, etc.; pero puedo variar la fantasía y prever el escenario temido del desinterés, el aburrimiento, la apatía, la inasistencia, la separación del grupo,

---

<sup>139</sup> *Phantasy* [1928-1925], (2005), p. 63.

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 65.

<sup>141</sup> *Ibid*, p. 67.

los ruidos del tráfico y una fuerte lluvia. La fantasía es volátil porque en este momento puedo suspenderla, desaparece y, puedo retomar el desarrollo de este capítulo de mi tesis.

Mientras que en la habitualidad hay un patrón perceptual, la fantasía es algo que irrumpe, que rompe con el desarrollo regular. El estudiante al asistir a clase asume que algo va suceder, no sabe muy bien qué, ingresa también con sus propias expectativas. De algún modo, delega en el profesor la puesta en escena. Cuando el maestro comienza a ejercer su rol, tiene un guion y una acción prevista para poder representar su papel o rol pedagógico y didáctico. Lo que motiva la acción son los objetivos de aprendizaje y los propósitos de la formación. En la puesta en escena, el plan puede causar unos efectos u otros, eso no son del todo previsibles: los estudiantes pueden involucrarse o no en la acción, así como puede representar o no, algo significativo para ellos, pueden tomar decisiones sobre el entorno mismo e intervenirlo. Ahora bien, lo que posibilita la fantasía es que el estudiante logre vincularse de uno u otro modo con la propuesta didáctica.

¿Cómo ocurre el paso de la percepción a la fantasía? Por la nulificación (*Phantasy*, [1928-1925], 2005, Texto 18, p. 616). Esto es, para involucrarme en la escena pedagógica y dejarme llevar por la didáctica, debo partir del *como si*. Este es el caso de mi profesor del curso de filosofía clásica del pregrado. Cada vez que discutíamos alguna lectura de Platón, él hacía las veces de los interlocutores, posicionando su cuerpo en distintos extremos del salón. Según el desarrollo del diálogo se colocaba a la izquierda y preguntaba como Sócrates, se pasaba a la derecha y respondía como Fedón. Sin previo aviso, nos involucró en la acción de manera que visualizábamos en él ya no al maestro costarricense, sino a los filósofos griegos. Entonces mientras que con la percepción aparece el cuerpo del profesor, con la fantasía este mismo se me presenta *como si* fuera Sócrates. En la fantasía se recurre a la nulificación porque no se entra en la discusión de lo real o irreal, se neutraliza la imagen física y prima un *hacer presente*. Entonces, el profesor queda en trasfondo de pasividad y nos imbuimos en la acción docente. Lo interesante es que esa fantasía es actual y corresponde a una vivencia intencional encarnada: me provoca experiencias y emociones. Esto puede indicarnos que el acto de fantasía puede facilitarnos una acción que se dirija hacia el aprendizaje.

De este modo, la didáctica fenomenológica de la filosofía no sólo toma las ventajas pedagógicas que brinda la percepción, sino también la fantasía. Por supuesto, pueden haber resistencias al



incluir el acto de fantasía con propósitos pedagógicos, pues a diferencia de la percepción, irrumpe y difícilmente logra estabilizarse y, además es intermitente, lo cual le asigna una temporalidad propia. Pero, ¿la fantasía no abre el horizonte filosófico? Cuando solicito que los estudiantes busquen respuestas creativas o propositivas, los estoy invitando a recurrir a ella. Los filósofos nos dedicamos a racionalizar las experiencias, pero para definir una postura no sólo recurrimos a encontrar incongruencias en una argumentación o al estudio filológico de los terminología de un autor, también resolvemos problemas como si no estuviésemos solos, sino como si un *cuasi* Spinoza o un *cuasi* Merleau-Ponty los resolviera junto a nosotros. Precisamente de este modo, puedo aventarme a proponer un *Husserl profesor* y no sólo el Husserl trascendental al cual todas las autoridades me invitan a dirigirme.

\*\*\*

En la puesta en acto de la docencia, el gesto siempre comunica algo. Pese a que podemos enfocarnos en lo que se dice, existe un peso en el cómo se dice. Después de todo, el salón de clase no se establece en relaciones de mente a mente, sino en un encuentro intercorporal. En la raíz del proceso de enseñanza está el contacto con el otro, con el que intentaré comunicarme proposicionalmente, pero en el actuar pedagógico siempre pesa lo que no se dice de forma predicativa.

Lo que se intentó señalar es que el estrato de pasividad permea siempre el diseño didáctico. Es por esto que de un lado, hay que asumirlo en actitud reflexiva, es decir, en la planeación de la escena de acuerdo en unos objetivos de aprendizaje; aunque, de otro lado, el despliegue del acto pueda suceder en el darse pasivo de la práctica. Al sostenerse que este encuentro es intercorporal, al otro se lo tiene en cuenta como un sujeto encarnado que afecta y es afectado.

Quizá tenemos la convicción que lo lúdico no es parte de nuestro desarrollo didáctico y, sin embargo, en el rol maestro-estudiante siempre nos encontramos jugando. Jugamos a poner en acto, pero en ocasiones olvidamos que estamos ya dentro del juego. Somos cuerpo, vivimos como cuerpo, pero no deja de sorprender que los filósofos logremos colocar el cuerpo como tema reflexivo, pero algunos lo olvidemos en la preocupación por la didáctica: se requiere tomar la investidura de maestro.

¿Requerimos los maestros de filosofía la recurrencia al *como si (als ob)* para los diseños de ambientes de aprendizaje? El cuerpo en la acción docente es ya la puesta en escena del maestro. En la escena la persona no desaparece, está detrás del acto de docencia, pero no es a la persona a la que percibo, sino a su papel. El proceso de nulificación va del no ver a la persona, sino al maestro: del no ver al maestro, sino al personaje o la idea. Y este acto que repetimos genera un efecto en el otro, que queda a merced de quien lo ve y lo escucha; al tiempo que, quien lleva a cabo el acto, puede ver la reacción del otro: la risa, la sorpresa, la incertidumbre, el desacuerdo, el enojo, la antipatía.

Una de las características propias de la fantasía y, quizás al tiempo, su limitante pedagógica, es su carácter de opcional. Es posible dar una indicación para que el otro fantasee, pero, a sabiendas que el control de evidencia es aquello que comunique gestualmente.

Aún así, la fantasía puede ser una vivencia propuesta por el maestro como estrategia didáctica para trasposición de un saber, aunque no pueda ser del todo corroborada, pues el correlato del acto de fantasear es un objeto de fantasía que es absolutamente subjetivo. Y sin embargo, cuántos de nosotros ¿no hemos fantaseado con Diógenes el Cínico caminando y sosteniendo su lamparita?, ¿o con el búho de Minerva de Hegel?, ¿o con el *Café de Flore* de Sartre? Es posible que el aprendizaje racional de la filosofía esté rodeado de fantasmas.

## Conclusiones

Todo filosofar se origina en la filosofía. Aunque podamos volver un asunto de la literatura, de la imagen, de la política, nuestro tema, la aproximación es siempre desde la filosofía misma: *filosofamos porque encarnamos filosofía*. Este asunto, que pareciera a simple vista una obviedad, amerita ser revisado: hay correlación entre uno y otro polo; lo que la didáctica intentaría es que en este encuentro, cada quien logre un indagar auténtico.

El problema de fondo es cómo efectuar la transposición didáctica que permita acortar la distancia entre el *mundo de la vida* y el *mundo de la filosofía*. Es ahí donde consideramos que revisar los aspectos que aportan los métodos de investigación de la filosofía a su enseñanza, podemos colocar en el horizonte de posibilidades, otros caminos para el estudio didáctico. Este trabajo comenzó la indagación por la vía fenomenológica, pero no es más que una apertura para las nuevas investigaciones que están por venir.

En el ámbito de la enseñanza estamos preparados para lo inédito. En el ambiente de aprendizaje se da el acontecimiento (es decir, lo no controlado) y para esto debemos estar bien formados. Los y las maestras luchamos para que los y las estudiantes vean el encanto de la filosofía -como lo hacía Husserl al abrir su taller de fenomenología-. El o la maestra exhibe desde su corazón lo que le gusta, mientras el estudiante decide si quiere o no ahondar en los problemas que ofrece esa u otra filosofía. La encarnación sucede justamente allí, cuando el o la estudiante ama o no el saber que tiene a su disposición, cuando se separa del o la maestra, pero no de la filosofía. Es decir, cuando logra trazar su propia ruta filosófica, ahí encuentra un filosofar auténtico.

Ahora bien, podemos decir que la tesis que se sostuvo -el cuerpo como invariante de la didáctica fenomenológica de la filosofía-, enlaza distintos componentes que ameritan su particular revisión: cuerpo, didáctica y fenomenología. Tres clases de conclusiones pueden derivarse de este trabajo. Primero, respecto a la tematización del cuerpo en Husserl. Segundo, en lo relacionado a la institucionalización de la didáctica de la filosofía en la universidad Escolástica y Moderna. Tercero, en lo relativo a la propuesta que hemos llamado “didáctica fenomenológica de la filosofía”.

En primer lugar, se puede resaltar la originalidad del abordaje husserliano en torno al cuerpo. En su fenomenología, aparece por primera vez la descripción del *Leib* y la problematización del *Körper*. Esta tematización del cuerpo podría parecer maniquea o dualista, pero no indica más que dos posibles aproximaciones temáticas al problema mismo de lo corporal. Lo que invita es, primero, a problematizar el monopolio explicativo del *Körper* cada vez que se referían al *Leib*. Y segundo, a mostrar que el *Leibkörper* evidencia el principio de correlación que enlaza ambos sentidos de cuerpo.

Así mismo, Husserl sienta un precedente para la comprensión de la tarea filosófica por la racionalidad, pues no encuentra evidencia para asumir la caracterización de “la razón” como facultad o sustancia distinta al cuerpo. El sujeto trascendental, absorto en las operaciones reflexivas, racionales de pensamiento, no es más que una función; más aún, toda actitud trascendental surge en un trasfondo pasivo, que es sedimento, proto-yo, cuerpo.

En segundo lugar, la escolástica, tal como fue abordada en esta investigación, muestra cómo edificó eso que hoy conocemos como enseñanza de la filosofía. A ella le debemos géneros literarios y estrategias didácticas, pero más que la interpretación textual — que, por supuesto es un paso para la comprensión, pero no el último— es la producción de sentido lo que interesa a los fenomenólogos. La autoridad escolástica que vive en todos nosotros siempre nos susurra al oído: Husserl no tiene escritos pedagógicos, la filosofía es una empresa racional o el cuerpo sólo puede abarcarse en una didáctica desde el control o desde lo fisiológico.

En tercer lugar, según lo tematizado en las descripciones fenomenológicas, el cuerpo se destaca como invariante de la didáctica de la filosofía: está ahí, en cada una de las estrategias de enseñanza, en sus múltiples sentidos del darse. Es así como las conclusiones precedentes se entrelazan en la propuesta de la didáctica fenomenológica de la filosofía, en la cual se amplían tres de los distintos modos en los que el cuerpo aparece en lo descrito: el contenido histórico filosófico, la escritura filosófica y la acción corporal en la escena pedagógica.

Con ellas, se explicita cómo la didáctica fenomenológica está dirigida a diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan a que el estudiante, en su relación con los otros, encarne significados

y prácticas filosóficas, al tiempo que en esta encarnación constituya sentido. Se encontró que la didáctica sirve de enlace entre las experiencias del *mundo de la vida* y las experiencias del *mundo de la filosofía*. Ese encuentro para quien inicia el estudio disciplinar es el encuentro con algo novedoso, a lo que no tenía acceso en su entorno más cercano.

La aspiración general de la filosofía es alcanzar la actitud teórica o reflexiva por medio de la síntesis activa, una vez que se llega a ella, se tira a trasfondo de pasividad. Para aprender una novedad se requiere de una función activa en la que se reflexiona, discute, contradice o argumenta. Una vez el asunto haya sido comprendido, se vuelve en forma de sentidos constituidos, en sedimento pasivo. Es ahí cuando, el mundo filosófico pasa a ser también mundo de la vida.

En la materialización de la enseñanza de la filosofía se requiere traer a primer plano al cuerpo, particularmente para transitar con cautela en la naturalización, ampliamente extendida durante el siglo XX, que comprende la filosofía como una actividad de filosofar despojada de su historia; cuando se desatiende el oficio filosófico como habilidad corporal; y cuando en la puesta en escena en el aula, el cuerpo de las y los maestros son índice de la personificación como estrategia didáctica.

En el tránsito de aprender filosofía a aprender a filosofar se ha asumido la tarea como mera habilidad de pensamiento crítico. Pero el paso apresurado por esta vía puede conducirnos a proponer didácticas separadas del *cuerpo de conocimiento* de la filosofía. Si este es el panorama que impera, significa que las didácticas son autónomas y lo disciplinar no influye en su conformación.

Además, el acento preponderante en el filosofar, lo comprende como la formulación de preguntas o capacidad de discusión, pero como estas no son actividades exclusivas de la filosofía, cabe preguntarse ¿cuál es su polo correlativo? El polo que filosofa se encuentra configurado por métodos, problemas, dilemas, conceptos, por una tradición institucionalizada, de lo contrario, ¿cómo sus resultados podrían identificarse como filosofía? Si el problema es que la tradición ha sido capturada por una versión positivista que decapita la subjetividad, la solución no es prescindir de la institución, sino de nuestro posicionamiento frente a esta. Constituimos nuevos sentidos de lo ya instituido, porque el *cuerpo de conocimiento* de la filosofía no se encuentra cerrado,

sino infinitamente abierto. Pero esto es posible en correlación entre el *polo noético* con el *polo noemático*, que en este caso no es más que una subjetividad que otorga sentido.

Uno de los hábitos institucionalizados mediante la cual el filósofo despliega y forma sentido es la escritura. La escritura supone un sujeto en función trascendental, en especial, porque ella da cuenta de la actividad de pensamiento, pero se ejerce siempre desde la vivencia, es decir, desde la esfera de la pasividad. Esto hace que la escritura sea una práctica encarnada.

Y de otro lado, el estudio del acto performativo de la docencia resalta cómo la puesta del cuerpo en escena pedagógica afecta o influye al otro. Particularmente, si se revisan las posibilidades que nos ofrecen la pasividad -en el gesto del acto pedagógico- y la fantasía -en su función didáctica- no sólo porque reitera que la acción docente es performativa, sino porque ahondar en este tipo de actos puede iniciar nuevas indagaciones sobre su recurso, por ejemplo, en el ámbito de la virtualidad tecnológica, que cada vez más es un problema para la investigación didáctica — consideración que vale la pena ampliar—. Pero también de las posibles soluciones creativas a los problemas filosóficos a los que nos enfrentamos.

## Bibliografía

- ANÓNIMO. (2013). *Yurupary*. Trad. Cecilia Caicedo Jurado. Bogotá: Magisterio
- ANÓNIMO. (2007). *Popol Vuh*. Trad. Miguel Ángel Asturias. Buenos Aires: Losada.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1969). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.
- ACERO, F. (2012). *La evaluación en la Universidad Medieval*. Recuperado de: XXIII Encuentro Estado de la Investigación Educativa <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/issue/view/635> [20 de julio de 2016]
- ALDAMA, R. Y MUÑOZ, M. (2009). Selección y manipulación de los autores clásicos en los florilegios latinos. En: García de Paso Carrasco, M.a D. – Rodríguez Herrera, G. (eds.), *Selección, manipulación y uso metaliterario de los autores clásicos*. Zaragoza: Pórtico, pp. 61-97.
- ALES, A. y WALTON, R. (2013). *Introducción al pensar fenomenológico. Despliegue de la consigna de Husserl "volver a las cosas mismas"*. Argentina: Biblos.
- ARBELÁEZ, T. (2018). *El diálogo: condición de formación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- ARISTÓTELES. (2008). *De anima. Sobre el alma*. Trad. Tomás Calvo. Madrid: Gredos.
- BARBARAS, R. (1998). *Le tournant de l'expérience. Recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty*. Paris: Vrin.
- BATTÁN, A. (2015). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment). *Itinerario educativo*, 66, 329-345.
- BEHNKE, E. (2011). Husserl's Phenomenology of Embodiment. Recuperado de: James Fieser & Bradley Dowden (eds.), *Internet Encyclopedia of Philosophy* <https://www.iep.utm.edu/husspemb/> [20 de enero de 2018]
- BEHNKE, E. (2009). Anuario Colombiano de fenomenología, vol. III, pp. El concepto proteico de afectividad en Husserl. De los textos a los fenómenos mismos. Trad. Germán Vargas y Harry Reeder. *Anuario Colombiano de fenomenología*, vol. III, pp. 55-68.
- BEHNKE, E. (1997). Ghost Gestures: Phenomenological Investigations of Bodily Micromovements and Their Intercorporeal Implications. *Human Studies* (20), pp. 181–201.
- BEHNKE, E. (1996). Chapter 8: Edmund Husserl's contribution to Phenomenology of the Body in *Ideas II*. En: *Issues in Husserl's Ideas II*. Editores: Lester Embree y Thomas Nenon. Dordrecht: Springer.
- BERTOLINI, P. (2002). *L'esistere pedagogico. Regioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* [1988]. Milano: La nuova Italia.

- BERTOLINI, P. y CARONIA, L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia, Firenze.
- BRECHT, B. (1977). *Diario de trabajo 1938/1941, Vol. 1*. Trad. de Nélica Mendilaharsu de Machain. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BRINKMANN, M. (2016). Phenomenological Theory of Bildung and Education. En: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Dordrecht: Springer.
- BULA, G. (2017). *Spinoza: Educación para el cambio*. Bogotá: Editorial Universidad de La Salle-Editorial Aula de Humanidades.
- BUSTAMANTE, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- BUSTAMANTE, G. (2015). La literatura y su enseñanza...segundo llamado. *Pedagogía y saberes* (43), pp. 79-89.
- BUTLER, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, pp. 296-314.
- CARONIA, L. (2018). The Phenomenological Turn in Education: The legacy of Piero Bertolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13 (2), pp. 1-22.
- CASTRO, ESPINEL y PULIDO. (2018). Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica. *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Coordinadores: Óscar Pulido, Óscar Espinel y Miguel Ángel Gómez. Editorial: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- CHÂTELET, F. (1982). El problema de la historia de la filosofía hoy día. En: *Políticas de la filosofía* (Grisoni, D.). México: Fondo de Cultura Económica.
- CLEMENT, A. (1994). La legitimación de un acto ritual: El examen. *Espacios en blanco-Serie indagaciones*, (1), pp. 55-68.
- COHEN, D. (1999). Las idealidades matemáticas: Historia y sentido. Una reflexión en torno a ciertas dificultades del programa del último Husserl. *Thémata: Revista de filosofía* (21), pp. 69-84.
- COMENIO, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- D'ONOFRIO, G. (1991). Theological Ideas and the Idea of Theology in the Early Middle Ages (9th-11th centuries). *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* (38), pp. 273-297. <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>
- DE BENAVENTE, J. (1972). *Ars et doctrina studendi et docendi* [1953]. Salamanca: Biblioteca Salamanticensis.
- DENNET, D. (1991). *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Co.



- DEPRAZ, N. (2014). Leib. En: Cassin, B. *Dictionary of Untranslatables. A philosophical Lexicon*. New Jersey: Princeton.
- DEPRAZ, N. (1999). *Écrire en phénoménologie. "Un autre époque de l'écriture"*. Fougères: Encre Marine.
- DEPRAZ, N. (1997). La traduction de Leib. Une crux phaenomenologica. *Études Phénoménologiques*, (26), pp. 91- 109.
- DEPRAZ, N. (1996). Chair de l'esprit et esprit de la chair chez Hegel, Schelling et Husserl. *Revue Philosophique de Louvain*, 94 (1), pp. 19-42.
- DERRIDA, J. (2000). *Introducción a "El origen de la geometría" de Husserl*. Traducción Diana Cohen. Buenos Aires: Manantial.
- DERRIDA, J. (1986). Ils écrivent où? quand? comment? *Maçarine*, pp. 145-152.
- DERRIDA, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En: *Políticas de la filosofía* (Grsioni, D.). México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, P. (2015). Consideraciones sobre el dolor desde una perspectiva fenomenológica. *Revista Co-herencia*, 12 (23), pp. 89-106.
- DREYFUS, H. (2000). Merleau-Ponty's Critique of Husserl's (and Searle's) Concept of Intentionality. En: *Rereading Merleau-Ponty: Essays Beyond the Continental-Analytic Divide*. Editores: Hass y Olkowski. New York: Humanity Books.
- DREYFUS, H. (1991). *Being-in-the-World*. Cambridge: MIT Press.
- DREYFUS, H. (1982). *Husserl, Intentionality and Cognitive Science*. Londres: Cambridge.
- DREYFUS, H. y Hall, H. (1982). Introduction. En H.L. Dreyfus y H. Hall (Eds.), *Husserl, Intentionality, and Cognitive Sciences* (pp. 1-27). Cambridge: MIT Press.
- ECO, U. (2007). *El nombre de la rosa*. Trad. Ricardo Pochtar. Barcelona: Debolsillo
- EMBREE, L. (2012) *¿Se puede aprender a hacer fenomenología?* Trad. Luis Román Rabanaque. Recuperado de: [http://reflectiveanalysis.net/uploads/Haciendo\\_Fenomenologia\\_\\_R8\\_.pdf](http://reflectiveanalysis.net/uploads/Haciendo_Fenomenologia__R8_.pdf) [18 de octubre de 2017]
- ESCOLANO, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. En: *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. (Comp. Ossenbach y Somoza). Madrid: EUNED.
- ESCRIBANO, X. (2013). Cos viscut (Leib). *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia XXIV*, pp. 135-154.
- ESCRIBANO, X. (2011). Fenomenología y antropología de la corporalidad en Bernhard Waldenfels. *Ética y política*, XIII, pp. 86-98.

- ESCUADERO, A. (2013). La actualidad de la fenomenología husserliana: superación de viejos tópicos y apertura de nuevos campos de exploración. *Eidos* 18, pp. 12-45.
- FLÓREZ, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- FLÓREZ, R. (1989). *Pedagogía y Verdad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura Departamental.
- FLUSSER, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Trad. Claudio Gancho. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FRANCK, D. (2014). *Flesh and body on the phenomenology of Husserl* [1981]. Trad. Joseph Rivera y Scott Davidson. Londres: Bloomsbury Academic.
- FUENTES, C. (2010). *El espejo enterrado*. Argentina: Alfaguara
- GADAMER, G. (2015). *Verdad y método II*. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme.
- GÓMEZ, N. (2018). *Breviario de Escolios*. En: Nicolás Gómez Dávila El escritor secreto. España: Ediciones Atlanta.
- GÓMEZ, N. (2002). *Textos I*. Bogotá: Villegas Editores.
- GRISONI, D. (1982). *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de cultura económica.
- GROS, F. (2014). *Andar una filosofía*. España: Taurus.
- HAMESSE, J. (2011). Los florilegios filosóficos, instrumentos de trabajo de los intelectuales a finales de la Edad Media y en el Renacimiento. *Estudios Clásicos*, pp. 7-32.
- HEIDEGGER, M. (2008). *Preguntas fundamentales de la filosofía. "Problemas" escogidos de "Lógica"*. Trad. Ángel Xolocotzi. Granada: Comares.
- HEIDEGGER, M. (2007). Doctrina de la verdad según Platón. Traducción de Norberto V. Silvetti. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (12), extraordinario I, pp. 277-300.
- HEIDEGGER, M. (1997). *Ser y tiempo* [1927]. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Chile: Editorial Universitaria.
- HERRERA, D. (1986). *Escritos sobre fenomenología*. Colombia: Biblioteca Colombiana de filosofía.
- HOYOS, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Colombia: Siglo del Hombre Editores- Universidad Tecnológica de Pereira.

- HUGO DE SAN VÍCTOR, (2011). *Didascalicon de studio legendi* (El afán por el estudio). Trad. Carmen Muñoz y María Luisa Arenas. Madrid. Editorial Nacional de Educación a Distancia.
- HUSSERL, E. (2014a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias* [1912]. Trad. Luis E. González. México: Fondo de cultura económica- Universidad nacional autónoma de México.
- HUSSERL, E. (2014b). La filosofía como autorreflexión de la humanidad [1936]. En: *La filosofía como ciencia estricta y otros textos*. Trad. Elsa Tabernig. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- HUSSERL, E. (2014c). La filosofía como ciencia estricta [1911]. En: *La filosofía como ciencia estricta y otros textos*. Trad. Elsa Tabernig. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- HUSSERL, E. (2014d). La filosofía en la crisis de la humanidad europea [Conferencia de Viena, 1935]. En: *La filosofía como ciencia estricta y otros textos*. Trad. Elsa Tabernig. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- HUSSERL, E. (2012). *Renovación del hombre y de la cultura [Artículos de Kaiizo, 1922/1924]*. Trad. Agustín Serrano de Haro. España: Anthropos.
- HUSSERL, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* [1936]. Trad. Julia Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- HUSSERL, E. (2005a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* [1912-1928]. Trad. Antonio Ziriún. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUSSERL, E. (2005b). *Phantasy, Image Consciousness and Memory (1898–1925)*. Trad. John Brough HUA XXIII. Dordrecht: Springer.
- HUSSERL, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo* [1905]. Trad. Agustín Serrano de Haro. Madrid: Trotta.
- HUSSERL, E. (2001). *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis. Lectures on Transcendental Logic* [1920]. Trad. Anthony J. Steinbock. Dordrecht: Kluwer. [1]
- HUSSERL, E. (2000). El origen de la geometría [1936]. Trad. Jorge Arce y Rosemary Rizo-Patrón. *Estudios de Filosofía*, revista de la Pontificia Universidad Católica del Perú/ Instituto Riva-Agüero, IV, pp. 33-54.
- HUSSERL, E. (1998). *Filosofía primera* [1923/24]. Trad. Rosa Helena Santos de Ilhau. Bogotá: Norma.
- HUSSERL, E. (1997). *Thing and Space* [1907]. Trad. Richard Rojcewiz. Dordrecht: Springer.
- HUSSERL, E. (1986). *Meditaciones cartesianas* [1929]. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

- HUSSERL, E. (1982). *La idea de la fenomenología* [1907]. Trad. Miguel García Baró. España: Fondo de cultura económica.
- HUSSERL, E. (1980). *Experiencia y juicio* [1939-1948]. Trad. Jas Reuter. México: Editorial Instituto de investigaciones filosóficas.
- HUSSERL, E. (1973). *Huserliana, band XV: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* [1935]. Ed. Kern Iso. La haya: Nijhoff.
- HUSSERL, E. (1973). *Huserliana, Band XIII: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* [1905-1920]. Ed. Iso Kern. La haya: Martinus Nijhoff.
- HUSSERL, E. (1966). *Méditations Cartésiennes* [1929]. Trad. Gabrielle Peiffer y Emanuel Levinas. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* [1913]. Trad. José Gaos. México: Fondo de cultura económica.
- HUSSERL, E. (1956). *Huserliana, Band VII: Erste Philosophie [1923/1924]*. La haya: Martinus Nijhoff.
- IANNUZZI, I. (2008). La “disciplina” de la memoria: tradición clásica y su recepción pedagógica en la Universidad de Salamanca a mediados del siglo XV. *Res publica literatvm*, pp. 3-14.
- JHONSON, M. (1999). Embodied Reason. En: *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*. Nueva York: Routledge.
- KANT, I. (2001). *Crítica del juicio*. Trad. Manuel García Morente. Madrid: Espasa Calpe.
- LOFORTE, A. (2016). *La filosofía en el currículum de la escuela media argentina. Una sociogénesis de la asignatura*. Argentina: Alción.
- LANGEVELD, M. (1975). *Personal Help for Children Growing Up: The W. B. Curry Lecture Delivered in the University of Exeter*. Exeter: University of Exeter.
- LATOUR, B. (2010). *Ciudad invisible*. Trad. Antonio Arellano. México: UNAM.
- LE GOFF, J. (1957). *Los intelectuales de la Edad Media*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- LIPMAN, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- MARTÍNEZ, A. (2010). Educación y bicentenario: la inquietud del presente. *Revista colombiana de educación* (59), pp. 34-51.
- MARTÍNEZ, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), pp. 163-179.
- MEJÍA, M. (1991). *Los abuelos de cara blanca*. Bogotá: Planeta.

- MENDOZA, R. (2018). La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la *epoché* y la neutralidad. *Revista de Filosofía*, 43 (1), pp. 121-138.
- MERLEAU-PONTY, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- METZINGER, T. (2003). *Being no one*. Cambridge: MIT Press.
- MORAN, D. (2017). Intercorporeality an Intersubjectivity. A Phenomenical Exploration of Embodiment. En: *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World*. Cambridge: MIT Press.
- MORAN, D. (2012). *Husserl's Crisis of the European Sciences and Trascendal Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAN, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Trad. Francisco Castro y Pablo Lazo. México: Anthropos.
- MORAN, D. (2010) Husserl and Merleau-Ponty on Embodied Experience. *Advancing Phenomenology. Essays in honor of Lester Embree*. Editores: Nenon y Blosser. Dordrecht: Springer.
- MUNK, B. (1980). Les classiques latins dans les florilèges médiévaux antérieurs au XIIIe siècle. *Revue d'Histoire des Textes*, X, pp. 115-16
- MUÑOZ, M. (2011). El concepto de *tolerantia* en los florilegios medievales. En: *Tolerancia: teoría y práctica en la Edad Media*. Mendoza: Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales.
- MUÑOZ, M. (2004). La edición de florilegios como edición especial. *Exemplaria Classica* (8), pp. 123-133.
- NELSON, L. (1970). *Gesammelte Schriften*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- NENON, T. (2011). La filosofía como ciencia falible. *Co-herencia*, 8 (15), pp. 45-67.
- NERUDA, P. (2005). Amor América. En: *Canto general*. Madrid: Cátedra.
- NIETZSCHE, F. (2007). *Also sprach zarathustra* [1883]. Munich: Goldmann Verlag.
- NIETZSCHE, F. (2017). *Así habló Zaratustra* [1883]. España: Biblioteca digital abierta.
- ONFRAY, M. (2004). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Trad. Antonia García. España: Gedisa.
- OROZCO, N. (2016). *De las pulsaciones del tiempo y el espacio en la danza: Condensar, desplazar, sustituir, proliferar, repetir, suspender y resonar*. Tesis para obtener el grado de Magíster en psicoanálisis, subjetividad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- OSPINA, C. (2006). El Seminario Investigativo. Lectura formación de usuarios. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, s.p.
- PACI, E. (1968). *Función de las ciencias y significado del hombre*. Trad. Ernesto de la Peña. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños*. España: Paidós.
- PÉREZ, S. (2004). *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. México: Siglo XXI editores.
- PELICORI, I. (2014). *Pensar la voz, una perspectiva actoral*. *Cena* (16), s.p.
- PETITIER, J. (2007). *Filosofar, enseñar y aprender*. Madrid: Editorial Popular.
- POLANÍA, T. (2015). *Por los caminos de la didáctica tomista*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- POLLASTRI, N. (2004). *Il pensiero e la vita*. Milán: Apogeo.
- PULIDO, Ó., ESPINEL, Ó. y GÓMEZ, M. (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Colombia: Editorial UPTC.
- REEDER, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Trad. Germán Vargas Guillén. Bogotá: Editorial San Pablo.
- REICHERT, B. (1989). Monumenta Ordinis Praedicatorum Historica. En: *Acta capitulorum generalium* (vol. II). Roma: Stuttgart.
- RESTREPO, A. (2008). *La danza se lee. Memorias 2006-2007*. Bogotá: Alambique.
- RICOEUR, P. (2004). *À l'école de la phénoménologie* [1986]. París: Vrin.
- RIZO-PATRÓN, R. (2014). De la opacidad de la fenomenología trascendental a su deconstrucción. Sobre la difícil recepción de Ideas I. *Textos PUCP*, pp. 1-23. Recuperado DE <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/3840.pdf> [13 de diciembre de 2016].
- RIZO-PATRÓN, R. (2012). Husserl, lector de Kant. Apuntes sobre la razón y sus límites. *Areté, Revista de Filosofía*, XXIV (2), pp. 351-383.
- RIZO-PATRÓN, R. (2005). Superación del representacionalismo e inmanentismo en la génesis de la fenomenología husserliana de la percepción. *Areté Revista de filosofía* (XVIII), pp. 183-212.
- RODRÍGUEZ, F. (2017). *Filosofía para no filósofos. Un acercamiento autobiográfico, retórico e intuitivo de la filosofía salpicado de ejemplos y pensada para neófitos*. Tesis para obtener el título de Doctor en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ROJAS, L. (2002). La tolerancia en el aula medieval. La quaestio disputata. *Tiempo y espacio*, (12) pp. 103- 120.

- RUEDA, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy<sup>[1]</sup>. *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), pp. 157-171.
- RÜEGG, W. (2003). *A history of the university in Europe. Universities in the middle ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAER, J. (2010). *El concepto de ficción*. Argentina: Planeta.
- SAN MARTÍN, J. (2015). *La nueva imagen de Husserl. Lecciones de Guanajuato*. Madrid: Editorial Trotta.
- SAN MARTÍN, J. (2010). El contenido del cuerpo. *Investigaciones fenomenológicas*, 2, pp. 169-187.
- SAN MARTÍN, J. (2008). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón. Introducción a la fenomenología*. Madrid: Biblioteca Nueva
- SAN MARTÍN, J. (2002). Apuntes para una fenomenología del cuerpo. En: *El cuerpo: perspectivas filosóficas*. Editorial: UNED.
- SAN MARTÍN, J. (1995). La estructura de la fenomenología. Para una evaluación de la lectura freguana de Husserl. *Investigaciones fenomenológicas* (1), pp. 47-61.
- SAN MARTÍN. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- SAN MARTIN, J. (1986). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SARTORI, G. (1998). *La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- SARTRE, J. (2016). *El ser y la nada*. Trad. Juan Valmar. España: Losada.
- SARTRE, J. (1993). *El ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Trad. Juan Valmar. Barcelona: Atalaya.
- SERNA, J. (2012). *Antítesis. Contra la inercia del pensar*. México: Ediciones sin nombre.
- SERNA, J. (2005). *La filosofía nace dos veces*. Barcelona: Anthropos.
- SONTAG, S. (2001). *Escribir*. Trad. Diego Ortega. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=15144>
- SUMMA, M. (2014). *Spatio-temporal Intertwining. Husserl Transcendental Aesthetic*. Suiza: Springer.
- TAIPALE, J. (2014). *Phenomenology and Embodiment: Husserl and the Constitution of Subjectivity*. Illinois: Northwestern University Press.

- TAROZZI, M. (2016). Introducing Bertolini and his Pedagogy as a Rigorous Science. *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 5-17.
- THOMPSON, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- TYMIENIECKA, A. (2002). *Phenomenology World Wide. Foundations, Expanding Dynamics, Life-Engagements. A Guide for Research and Study*. Dordrecht: Springer.
- UICICH, S. (2015). *El cuerpo en la escritura. Daniel Camels*. Revista Borda, pp. 86-90.
- VAN MANEN, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Trad. Juan Carlos Aguirre y Luis Guillermo Jaramillo. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- VAN MANEN, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 4 (2), pp. 135-170.
- VAN MANEN, M. y Adams, C. (2014). Phenomenological pedagogy. Recuperado el 12 de agosto de 2018 de: <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/03/2014-SAGE-Phenomenological-Pedagogy.pdf>
- VARGAS ARBELÁEZ, E. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista colombiana de educación*, (72), pp. 139-157.
- VARGAS, G. (2019). *Fenomenología y performance*. Bogotá: Aula de humanidades.
- VARGAS, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Alemania: Editorial Académica Española.
- VARGAS, G. (2011a). *Daniel Herrera Restrepo: Maestro de filosofía. —Algunas claves para la interpretación de su obra—*. Recuperado el 06 de abril de 2017 de: [http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/Daniel-Herrera-Restrepo\\_-Maestro-de-Filosof%C3%ADa.pdf](http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/Daniel-Herrera-Restrepo_-Maestro-de-Filosof%C3%ADa.pdf)
- VARGAS, G. (2011b). Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria. En: *Didáctica de la filosofía. para una pedagogía del concepto, vol I*. (Luz Gloria Cárdenas y Carlos Enrique Restrepo). Bogotá: Editorial San Pablo.
- VARGAS, G. (2011c). La fenomenología y el ideal de la ciencia. En el centenario del artículo: La filosofía, ciencia rigurosa. *Coherencia*, 8 (15), pp. 69-87.
- VARGAS, G. (2011d). La formación como eje —de las relaciones entre pedagogía y administración—. *Revista electrónica Forum*, edición especial (3), pp. 126- 145.
- VARGAS, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología* (3era ed.). Bogotá: San Pablo.
- VARGAS, G. (2003). *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá: Alejandría Libros.



- VARGAS, G. (2002). *Pensar sobre nosotros mismos*. Introducción fenomenológica a la filosofía en América Latina. Bogotá: San Pablo.
- VARGAS, G. y GAMBOA, S. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Revista Folios*, (22), pp. 99-106.
- VARGAS, G. y REEDER, H. (2009). *Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental- hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- VARGAS, G., GAMBOA, S. y REEDER, H. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional- Editorial San Pablo.
- VARGAS, J.C. (2013). Somos —cómo podríamos evitarlo— funcionarios de la humanidad. El testamento filosófico de Edmund Husserl. *Revista Co-herencia*, 11 (20), pp. 141-162.
- VARGAS, J.C. (2011). Sobre el principio del proyecto de elevar la filosofía a “ciencia rigurosa”. *Revista Co-herencia*, 8 (15), pp. 89-111.
- VARGAS, G., MELÉNDEZ, R. Y HERRERA, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y saberes* (47), pp. 65-77.
- VASCO, C., MARTÍNEZ, A., Y VASCO, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: *Filosofía de la Educación*. Editor Guillermo Hoyos. Madrid: Totta.
- VENEBRA, M. (2014). El desplazamiento de la *epojé* fenomenológica en la estela de Ideas I. *Escritos de filosofía* (2), pp. 195-214.
- VERGARA, J. (2012). La memoria en las obras pedagógicas de la baja Edad Media. *Bordón*, 64 (4), pp. 111-122.
- VERGARA, J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa. *Revista española de pedagogía*, (226), pp. 511-526.
- VERMEREN, P. (1995). La filosofía, el Estado y la revolución. *Ideas y Valores*. Diciembre (98-99), pp. 89- 111.
- VIGNAUX, P. (1999) *El pensamiento en la Edad Media*. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- VILLA, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. *Tiempo y Sociedad*, 26, pp. 59-131.
- WALTON, R. (2015). *Intencionalidad y horizontalidad*. Colombia: Editorial Aula de Humanidades- Editorial Univerisdad San Buenaventura Cali.
- WELTON, D. (1999). Soft, Smooth Hands: Husserl’s Phenomenology of the Lived-Body. *The Body. Classic and Contemporary Reading*. Oxford: Blackwell.

ZABALZA, J. (1988). La filosofía colonial, nuestra tardía Edad Media. En: *La filosofía en Colombia*. Bogotá: Editorial Búho.

ZEA, L. (1978). América Latina largo viaje hacia sí misma. *Cuadernos de cultura latinoamericana*. México: UNAM.