

La hibridación de la experiencia en tiempos de la educación digital

Una interpretación a partir de Merleau-Ponty



Carlos Willatt

Universidad Autónoma de Chile

Recibido el 07/03/2024. Aprobado el 23/04/2024

Resumen

A pesar de la masiva y forzada digitalización de la vida social durante la pandemia del Covid-19, la experiencia de cuerpo presente sigue siendo insustituible. En este sentido, la "nueva normalidad" postpandémica no ha significado una superación digital de la corporalidad, como quisieran algunos entusiastas de la ideología del solucionismo tecnológico y adherentes del transhumanismo, sino más bien un nuevo impulso de hibridación de la experiencia en general, y de la experiencia pedagógica en particular. A partir del planteamiento de Merleau-Ponty en la *Fenomenología de la percepción*, en este trabajo me propongo abordar dicha hibridación entendiendo el fenómeno de la virtualidad como una dimensión fundamental de la experiencia y de la realidad corporal. Al mismo tiempo, señalo algunas limitaciones del enfoque merleau-pontiano acerca de la virtualidad, las que, no obstante, permiten realizar algunas proyecciones pedagógicas relevantes para cuestionar la supuesta neutralidad e inevitabilidad de los procesos actuales de digitalización del ámbito educativo en su conjunto.

Palabras clave: corporalidad, educación digital, hibridación, Merleau-Ponty, virtualidad.

The Hybridization of Experience in Times of Digital Education. An Interpretation based on Merleau-Ponty

Abstract

Despite the massive and forced digitalization of social life during the Covid-19 pandemic, embodied experience remains irreplaceable. In this sense, the post-pandemic "new normal" has not meant a digital overcoming of corporeality, as some enthusiasts of the ideology of technological solutionism and adherents of transhumanism think, but rather a new impulse of hybridization of experience in general, and of pedagogical experience in particular. Drawing on Merleau-Ponty's approach in *Phenomenology of Perception*, in this paper I propose to address such hybridization by understanding the phenomenon of virtuality as a fundamental dimension of experience and corporeal reality. At the same time, I point out some limitations of the Merleau-Pontian approach to virtuality, which, nevertheless, allow us to make some relevant pedagogical remarks



to question the supposed neutrality and inevitability of the current processes of digitalization of the educational field as a whole.

Keywords: corporeality, digital education, hibridization, Merleau-Ponty, virtuality.

Introducción

No cabe duda de que en las últimas décadas la vida social se ha ido transformando profundamente con el advenimiento de la “era de la información” (Castells, 2010), la masificación de internet y los procesos de digitalización a nivel global. Como advierte Buck (2020), el fenómeno de la digitalización ya no se limita a un mero procedimiento tecnológico de conversión de datos analógicos (continuos-variables) en digitales (no continuos-discretos), sino que se manifiesta en múltiples dimensiones que incluyen, entre muchas otras cosas, la creación de dispositivos electrónicos (*hardware*) y *softwares* cada vez más sofisticados, y su incorporación en distintos ámbitos de la vida práctica individual y colectiva. Un último gran acontecimiento en esta suerte de transformación digital del mundo de la vida se ha dado con relación a la pandemia del Covid-19 que, en cierto modo, no hizo sino acelerar forzosamente lo que ya estaba en marcha. Tanto para los entusiastas de la ideología del “solucionismo tecnológico” (Mozorov, 2013) como para los adherentes de aquel transhumanismo que, al menos en el discurso, añora la superación digital de la corporalidad humana (Kurzweil, 2005), la pandemia parecía confirmar que la digitalización total es tan inevitable como necesaria.

No obstante, la así llamada ‘nueva normalidad’ postpandémica no ha significado una superación digital de la corporalidad. A pesar de los procesos de digitalización en curso, la experiencia encarnada, de cuerpo presente, sigue siendo insustituible, incluso en las situaciones e interacciones humanas digitalmente mediadas. De ahí que se pueda señalar –y esta conjetura constituye el punto de partida del presente artículo– que la pandemia ha dado un nuevo impulso a la hibridación de la experiencia, entendiendo por hibridación un término heurístico que refiere a la coexistencia de lo analógico y lo digital en la experiencia cotidiana en y del mundo. Al respecto, es preciso insistir en que lo nuevo es el *impulso* dado a la hibridación, el modo en que ésta se ha configurado en un contexto de digitalización forzada por la emergencia sanitaria mundial, y no la hibridación misma. En efecto, la hibridación de la experiencia en el sentido antes señalado no es un fenómeno nuevo ni tampoco excepcional. En la literatura académica se discute hace ya un tiempo sobre ella bajo el concepto de lo *postdigital*. El concepto de lo postdigital no implica ni una superación ni un cuestionamiento radical de lo digital, ni tampoco un retroceso a un estadio predigital. El prefijo “post” sugiere más bien un alejamiento de la comprensión de lo digital como novedad, expresando su normalización en lo cotidiano y dejando abierta la pregunta acerca de cuál sería la próxima gran revolución basada en las tecnologías digitales (Taffel, 2015).

Ahora bien, desde una perspectiva postfenomenológica la constatación de una realidad postdigital resulta plausible en tanto da cuenta de las interrelaciones entre el ser humano y la tecnología, apenas tematizadas en la fenomenología clásica husserliana (Ihde, 2016). En este sentido, la hibridación de la experiencia alude también al entrelazamiento de lo humano y lo no humano/tecnológico, aunque no se reduce a ello. Pues la experiencia de lo digital, en cuanto experiencia de una manifestación tecnológica específica, presupone una experiencia primordial que no coincide plenamente con ella: la experiencia de lo virtual. Y es precisamente el fenómeno de la virtualidad y la pluralidad de sus modos específicos de experiencia lo que se pierde de vista con

la hegemonía de la digitalización y los discursos en torno a lo postdigital. Es decir, cuando la virtualidad es entendida desde una perspectiva exclusivamente medial-tecnológica en tanto *virtualidad digital*, centrada en la aparición de determinados dispositivos electrónicos, la *experiencia de lo virtual* pasa a un segundo plano. Así surgen algunas preguntas fundamentales: si la virtualidad digital es sólo una forma específica de virtualidad, ¿en qué sentido es posible hablar de una virtualidad no digital y describir su experiencia? ¿de qué manera esta virtualidad no digital pone de relieve la centralidad del cuerpo, su carácter insustituible? Y, ¿cuál es la contribución de una descripción de la virtualidad no digital y su experiencia a la comprensión de la compleja realidad postdigital y, en caso dado, a su transformación?

A partir de estas tres preguntas, en este trabajo me propongo abordar la mentada hibridación entendiendo el fenómeno de la virtualidad como una dimensión fundamental de la experiencia y de la realidad corporal. Basándome en lo planteado por Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción*, intentaré mostrar que esta hibridación supone un entrelazamiento originario entre corporalidad y virtualidad; o, dicho de otra manera: que existe una virtualidad inherente a toda experiencia corporal, virtualidad que, en todo caso, no se agota en ni está limitada a la experiencia de lo digital. Para desarrollar mi planteamiento me enfocaré en el ámbito de la educación, el que, a pesar de haberse visto fuertemente afectado por procesos de digitalización masivos, forzados y prolongados durante la pandemia del Covid-19, hace valer la “resistencia de lo sensible” (Alloa, 2009) frente a una completa transformación digital, permitiendo repensar el estatus del cuerpo y la necesidad de la presencialidad física en la experiencia pedagógica.

El artículo se divide en cuatro partes. En la primera parte explico brevemente en qué sentido la educación en general, y la experiencia pedagógica en particular, pueden ser consideradas como un “objeto” de la investigación fenomenológica. En la segunda parte abordo críticamente dos supuestos que abundan en los debates educativos actuales sobre las experiencias pedagógicas de lo virtual y lo digital, y que de algún modo impiden una comprensión de la hibridación de la experiencia como entrelazamiento entre corporalidad y virtualidad. Con esto me refiero, por una parte, al supuesto de la *digitalidad incorpórea* que, identificando sin más virtualidad con virtualidad digital, asume una oposición fundamental entre la virtualidad digital y la experiencia corporal; y, por otra parte, al supuesto de la *corporalidad desvirtualizada*, que afirma el carácter insustituible del cuerpo y de la presencialidad física en la experiencia pedagógica, renegando de toda forma de virtualidad. En la tercera parte del artículo examino algunos pasajes de *Fenomenología de la percepción* donde Merleau-Ponty se refiere a aquella virtualidad no digital inherente a toda experiencia corporal, indicando para ello algunos ejemplos. Finalmente, señalo dos limitaciones en el planteamiento merleau-pontiano de la virtualidad. Asimismo, realizo algunas proyecciones pedagógicas para mostrar en qué sentido una comprensión de la dimensión virtual de la experiencia corporal puede ser productiva para cuestionar la supuesta neutralidad e inevitabilidad de los procesos actuales de digitalización del ámbito educativo en su conjunto.

La investigación fenomenológica de la experiencia pedagógica

Desde sus inicios la investigación fenomenológica ha establecido un diálogo fructífero con muchas disciplinas científicas y ámbitos de la experiencia humana, siguiendo el famoso lema husserliano de volver “a las cosas mismas” (*zu den Sachen selbst*). Por ello, no es de extrañar que muchos de los temas centrales de la fenomenología de Husserl, como por ejemplo el tiempo, el cuerpo, el mundo y la intersubjetividad, se hayan relacionado tempranamente con el desarrollo de teorías y prácticas educativas. Con Husserl se puede señalar que el ámbito de la educación constituye una “*ontología regional*” (Husserl, 1962: 30; cursiva en original), cuyo estudio ha dado lugar a una tradi-

ción de investigación educativa de orientación fenomenológica que perdura hasta hoy (Brinkmann, 2019). Ya en un artículo de 1914 titulado *Deskriptive Pädagogik* Aloys Fischer, un representante de la escuela fenomenológica de Múnich formada en torno a la figura de Theodor Lipps, propone algunas reflexiones sistemáticas sobre la relación entre pedagogía y fenomenología, tomando distancia crítica frente a la concepción egológica y subjetivista de la conciencia presentada por Husserl en las *Logische Untersuchungen*. Este y otros trabajos de Fischer fueron pioneros en formular, desde una perspectiva genuinamente fenomenológica, la pregunta epistemológica sobre la constitución y la especificidad de lo pedagógico y de la pedagogía como disciplina científica, así como la pregunta metodológica por la operación de la descripción como modo de aproximación a situaciones y experiencias pedagógicas.¹ Además de Fischer, destacan otros pedagogos/fenomenólogos que durante el siglo XX desarrollaron perspectivas educativas originales, incorporando y repensando críticamente aspectos de la fenomenología husserliana.² Uno de ellos es Eugen Fink, último asistente de Husserl y colega de Martin Heidegger en la Universidad de Friburgo, quien dirigió las cátedras de filosofía y de ciencias de la educación en dicha institución. Fink no sólo realizó aportes a la teoría general de la educación en base a una antropología coexistencial, a la teoría de la *Bildung*³ y a la política educativa de su época. A partir de sus estudios y reflexiones en torno a la historia de la pedagogía occidental y la didáctica, Fink supo reconocer y advertir los desafíos que enfrenta la educación en sociedades dominadas por el conocimiento científico y los avances tecnológicos.⁴ Por cierto, las lecciones de Merleau-Ponty sobre psicología infantil dictadas en la Sorbona entre 1949 y 1952 deben incluirse en la línea de investigación de una fenomenología de la experiencia pedagógica, si atendemos al origen de la pedagogía –del griego παις (niño) y ἄγειν (dirigir, guiar)– como práctica intersubjetiva e intergeneracional orientada al acompañamiento y la guía de los infantes. Dichas lecciones destacan por la diversidad de temas que abordan, los que van desde la adquisición del lenguaje infantil, la afasia, la antropología, la actuación y el papel del escenario, el psicoanálisis lacaniano y la fenomenología husserliana, hasta la psicología infantil de Piaget, la interpretación infantil de la magia y el desarrollo sexual, así como el efecto de la institucionalización en los niños (Merleau-Ponty, 1988). Un asunto de gran relevancia pedagógica que atraviesa todas estas lecciones de manera implícita o explícita es la exploración y la defensa que hace Merleau-Ponty de la lógica propia de la racionalidad infantil, que deja de ser considerada como deficitaria frente a una “razón adulta” madura.

Así pues, fenomenólogos y pedagogos convergen en su interés por describir y analizar la experiencia y sus distintas formas y dimensiones. Desde un punto de vista de la teoría educativa, la situación pedagógica prototípica se configura en la figura del triángulo didáctico (educador-educando-mundo), la que permite diferenciar al menos dos formas de experiencia: la experiencia de la enseñanza y la experiencia del aprendizaje.

1 Fischer desarrolló estudios que abordan la educación desde una perspectiva estética y sensorial, como por ejemplo *Die Untersuchung des Gehörs und der musikalischen Fähigkeiten des Kindes* (1916) y *Ziele und Grundsätze einer Erziehung des Auges* (1912), aunque también en la línea de una cierta psicología del desarrollo infantil como *Über das Bauen und die Bauspiele von Kindern* (1918) y *Zur Theorie der emotionalen Bildung – Am Beispiel: Dichtung in der Schulerziehung* (1923).

2 Una lista no exhaustiva y más bien centrada en la pedagogía fenomenológica europea debería incluir los trabajos de Friedrich Copei, Martha Muchow, Otto Friedrich Bollnow, Martinus Langeveld, Günther Buck, Heinrich Rombach, Egon Schütz, Werner Loch, Käte Meyer-Drawe y Winfried Lippitz.

3 En alemán no existe un término genérico para hablar de educación como en castellano, y más bien se distingue cada vez entre los términos *Erziehung* y *Bildung*. Mientras el primer término remite a prácticas educativas intencionales e intersubjetivas (por ejemplo, la crianza y la enseñanza), el segundo suele acentuar procesos de formación de distinta índole (personales, intelectuales, morales, estéticos, espirituales, etc.) que suponen interrelaciones y tensiones entre el ser humano y el mundo.

4 En la década de 1950 Fink participó activamente en el sindicato alemán de Educación y Ciencia (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*), haciendo contribuciones a la reforma de la enseñanza superior alemana entre 1959 y 1964. Además, es considerado el principal ideólogo del Plan Bremen (*Bremer Plan*), que propuso reformas al sistema escolar alemán en la década de 1960 con un foco en la desconfesionalización de la escuela primaria y la ampliación de la enseñanza obligatoria. En el Plan Bremen Fink también plantea la creación de una escuela unificada (*Einheitsschule*) hasta el décimo grado, que diluye la distinción tradicional entre formación técnica y humanista, poniendo a la educación científica en el centro del sistema escolar. La propuesta de Fink se basa en la idea de que la civilización contemporánea exige una educación científica, ya que la ciencia es una forma social pragmático-técnica que impregna el mundo de la vida y todas las prácticas sociales (Fink, 1960/2019).

La diferencia entre estas experiencias, que puede ser tematizada en la noción de “diferencia pedagógica” (Prange, 2012: 58), sugiere al menos dos cosas: 1) que la enseñanza y el aprendizaje no son lo mismo y por lo tanto corresponde abordarlos como experiencias y prácticas diferentes, aunque relacionadas; 2) que no todo lo que se enseña se aprende, es decir, el aprendizaje no es necesariamente un efecto de la enseñanza y tampoco depende únicamente de ella.

Educación digital entre digitalidad incorpórea y corporalidad desvirtualizada

El término “digital” proviene del latín *digitus* y refiere originalmente a los diez dedos de las manos o de los pies, así como al probable origen del sistema decimal (Oxford Latin Dictionary, 2012: 594-595). Este sentido primigenio de lo digital, que remite a la experiencia corporal, está a la base de una comprensión amplia de la computación como fenómeno vinculado a procesos genéricos de formalización simbólica capaces de establecer un conjunto ordenado de estados discretos. Las técnicas culturales de cálculo propiamente humanas –ya sean ejecutadas con los dedos, de manera escrita o mentalmente– son tan computacionales como las operaciones realizadas por medios, máquinas o dispositivos electrónicos (ordenadores) que hoy son identificados con lo digital. Esto quiere decir que los procesos computacionales no son ni incorpóreos ni exclusivos de los medios o dispositivos digitales, pues incluso estos últimos requieren un sustrato material-corporal para su funcionamiento.

No obstante, en el ámbito de la educación y del discurso educativo contemporáneo este sentido de lo digital se ha ido desdibujando continuamente. Si a fines del siglo XIX la noción de educación digital aún remitía a la experiencia corporal con relación a la diferencia de destrezas entre las manos izquierda y derecha,⁵ un siglo más tarde pasó a ser una referencia general casi exclusiva a la educación sobre tecnologías digitales y electrónicas, al uso de los espacios digitales mediante internet, a la alfabetización digital (*digital literacy*) y a enfoques educativos basados en los medios digitales (Fawns, 2019). Así, términos como *online learning*, *virtual learning* y *e-learning* sugieren que la educación digital no sólo se realiza de manera remota,⁶ donde docentes y estudiantes se sitúan en espacios físicos y tiempos distintos, sino además en un espacio virtual común, independiente y libre de las limitaciones materiales propias de la enseñanza presencial convencional. Todos estos aspectos acentúan la idea de una experiencia de lo digital aparentemente incorpórea, y acaso opuesta a la experiencia de cuerpo presente.

En línea con lo anterior, Hubert Dreyfus cuestiona el aprendizaje a distancia (*distance learning*) mediado digitalmente y basado en internet, señalando que éste “nos ofrece la posibilidad de convertirnos cada vez más en mentes incorpóreas, desapegadas y ubicuas que dejan atrás nuestros cuerpos situados y vulnerables” (Dreyfus, 2009: 121; traducción propia). Según Dreyfus, con la disminución y la desaparición de un vínculo corporal y emocional con el entorno físico se dificulta, cuando no se impide, una comprensión de la realidad material y de sus riesgos, lo que termina mermando también el compromiso existencial con el mundo. Con esto Dreyfus opone de alguna manera la realidad de la experiencia corporal a la virtualidad supuestamente incorpórea e inauténtica de la experiencia de lo digital. Sin embargo, el planteo de Dreyfus es pro-

5 Fawns (2019: 133) precisa que esta noción surge en una ponencia titulada *Skill vs. Knowledge*, leída por George Elliott en la Sesión Anual de la Asociación Dental Americana en 1877. Elliott plantea que los profesionales deberían perfeccionar sus habilidades físicas y su capacidad para la manipulación de materiales, y no depender exclusivamente del uso de herramientas y equipamiento para efectuar su labor.

6 En la educación a distancia o remota los modos asincrónicos de enseñanza, aprendizaje y estudio tienen una larga historia que se remonta a los intercambios epistolares y la enseñanza por correspondencia.

blemático en cuanto desconoce que en la educación digital sí están implicados el cuerpo y la materialidad intrínseca de los dispositivos electrónicos que hacen posible la mediación digital (Gourlay, 2021). La experiencia cotidiana de uso de dispositivos digitales como computadores, tabletas o *smartphones* implica la actividad de transductores de tipo visual (cámara, pantalla), auditivo (micrófonos, parlantes o audífonos) y táctil (teclado, *mouse*), que permiten la conversión de movimientos físicos del cuerpo en ondas eléctricas codificables y manipulables según determinados parámetros que ponen en juego las complejas conexiones entre *hardware* y *software*. Asimismo, la corporalidad subyacente a la experiencia de la educación digital queda más explícitamente expuesta en formatos de enseñanza, aprendizaje y estudio híbridos que combinan sincrónicamente la presencialidad con la participación remota.

Por otra parte, el supuesto de la digitalidad incorpórea es cuestionable ya que reduce toda virtualidad a la virtualidad digital. Un gesto similar es realizado por el supuesto de la corporalidad desvirtualizada, que excluye toda virtualidad asumiendo una naturalización de la experiencia pedagógica presencial en el aula. Bajo este supuesto el espacio físico del aula equivale al espacio pedagógico auténtico. Por lo tanto, cualquier forma o entorno pedagógico que se desvíe de la presencialidad física se considera inauténtico, incompleto o simplemente deficiente. Desde esta perspectiva, la educación digital sería, en el mejor de los casos, sólo una de las posibles “aproximaciones” a las situaciones presenciales auténticas en el aula (Grossman et al., 2009: 2079). Así, por ejemplo, las situaciones de *aula virtual* sincrónica son caracterizadas como deficitarias debido a la ausencia del cuerpo físico y de la materialidad de la sala de clases.⁷ Dependiendo de la plataforma digital que se utilice, la experiencia pedagógica se puede ver empobrecida, entre otras cosas, por un cuerpo fragmentado en la pantalla del dispositivo, en un espacio virtual sin centro específico donde la mirada a la cámara no coincide con la mirada a los ojos; el *sensorium* humano se ve reducido a interacciones visuales, auditivas y táctiles, siendo interrumpido no pocas veces por eventos involuntarios causados por el medio digital (conexiones inestables a internet, acoples, ruidos externos, etc.); y desde luego, emergen molestias físicas y malestar al estar durante horas frente a una pantalla (fatiga ocular, tortícolis, tendinitis, calambres o trastornos del sueño).

Aunque la caracterización de las situaciones de aula virtual como deficitarias es habitual y en parte comprensible, también es cierto que el supuesto de la corporalidad desvirtualizada no hace justicia a la dimensión experiencial referida a las relaciones de espacio y lugar (Relph, 1976; Tuan, 2001). Esto se refiere a que el aula como espacio pedagógico no se agota en un entorno físico en el que se encuentran distribuidos “objetos” y “sujetos”, sino que es también un “espacio humanizado” (Tuan, 2001: 54) que evoca atmósferas y estados de ánimo a través de sus materiales, formas, colores, olores, etc. El espacio pedagógico se experimenta más bien como un lugar donde surgen significados personales y compartidos que exceden el mero hecho de estar ubicados en un mismo espacio físico. Aunque las formas de habitar el espacio físico del aula presencial difieren de las formas de habitar el aula virtual, esto no significa que la experiencia del aula virtual sea la experiencia de algo inauténtico, deficitario o menos real. El aula virtual debería ser considerado como un *lugar virtual* que exige formas específicas de participación, compromiso y vínculo para generar un sentido particular de lugar, el que no se basa tanto en compartir un mismo espacio físico, sino en compartir un sentimiento de “estar ahí” y “estar juntos” involucrados en actividades tanto individuales como colectivas (Champion, 2019; Osler, 2020; Relph, 2007).

⁷ Aunque la educación digital también comprende situaciones asincrónicas, me concentro aquí en situaciones de aula virtual sincrónica por su pretensión de asemejarse a la experiencia en el aula presencial, sobre todo en lo relativo a la experiencia del tiempo.

Ahora bien, tanto el supuesto de la digitalidad incorpórea como el supuesto de la corporalidad desvirtualizada pueden y deben ser cuestionados y abandonados para examinar el fenómeno de la virtualidad como inherente a la experiencia corporal.

Cuerpo y virtualidad no digital

En las últimas décadas el planteamiento de Merleau-Ponty en torno al fenómeno de la virtualidad ha ido ganando atención y presencia en distintas investigaciones académicas, particularmente en el contexto francófono, en el anglosajón y el hispanohablante (Alloa, 2014; Barbaras, 1999; du Toit, 2020; Ihde, 2009; O'Shiel, 2022; Parmentier, 2018; Ramírez Cobián, 2008; Steeves, 2001; Vitali-Rosati, 2010, 2016). Estas investigaciones coinciden en destacar la centralidad de la *Fenomenología de la percepción* para una comprensión de este tema en el corpus merleau-pontiano. En los términos del presente artículo se puede afirmar que Merleau-Ponty esboza una noción de virtualidad no digital, basada en el estatus ambiguo del cuerpo y en una reformulación crítica de la intencionalidad husserliana. Al respecto, cabe recordar que ya en *Ideen II* Husserl constata que el cuerpo es un fenómeno complejo, raro y curioso (*merkwürdig*), que no puede ser descrito como una simple cosa u objeto de nuestra experiencia en el mundo, puesto que la experiencia está de alguna manera co-constituida por él (Husserl, 2005). La conciencia de *tener* un cuerpo (*Körper*) con ciertas características, situado en un espacio y tiempo "objetivo" junto a otros cuerpos físicos, presupone la experiencia primordial de *ser* ese cuerpo (*Leib*).

Merleau-Ponty entiende la dimensión sensomotora del cuerpo, esto es, el entrelazamiento de la percepción y el movimiento, como una "intencionalidad original" (Merleau-Ponty, 1993: 154), como un modo primordial de ser en y hacia el mundo. A diferencia de la "intencionalidad del acto" (*Aktintentionalität*) atribuida a la conciencia en tanto conciencia de algo (*Bewusstsein-von-etwas*) (Merleau-Ponty, 1993: 426), la intencionalidad original es una intencionalidad prerreflexiva y no objetivante que surge de nuestro "anclaje" corporal en el mundo (Merleau-Ponty, 1993: 162). En otras palabras, no es primariamente la conciencia la que se dirige al mundo sino el cuerpo, de un modo que no es mecánico ni simplemente causal como ocurre con un objeto material cualquiera. La conciencia remite al cuerpo vivido que se dirige intencionalmente al mundo y que es capaz de aprehender su sentido. Dado que estamos desde siempre corporalmente anclados en el mundo, captando su sentido, es que podemos tener conciencia de él. Por lo tanto, la experiencia corporal no tiene lugar en términos del *cogito* cartesiano, es decir, como un "yo pienso", sino como un "yo puedo" (Merleau-Ponty, 1993: 159).

Por ejemplo, cuando caminamos hacia la puerta de nuestra casa no pensamos primero en cada uno de los movimientos musculares implicados en el acto de caminar, sino que simplemente nos desplazamos hacia la puerta. La consciencia del movimiento emerge recién en el movimiento mismo dirigido hacia la puerta. No obstante, la experiencia del movimiento no se reduce a los movimientos físicos actualizados. El acto intencional de la percepción, el ser afectado por algo y el estar dirigido hacia aquello y al mismo tiempo hacia el cuerpo mismo, abre un horizonte de virtualidad corporal con excedencias, que no se agota en los movimientos físicos actuales del cuerpo. En efecto, en la *Fenomenología de la percepción* Merleau-Ponty se esmera en distinguir entre "movimientos actuales" y "movimientos virtuales":

cada estimulación corpórea [...] despierta, en lugar de un movimiento actual, una especie de "movimiento virtual"; la parte del cuerpo interrogada sale del anonimato, se anuncia por una tensión particular, y como cierto poder de acción en el cuadro del dispositivo anatómico. (Merleau-Ponty, 1993: 125)

Para aclarar esta distinción, y particularmente el significado del movimiento virtual, Merleau-Ponty sostiene que lo fundamental en la experiencia corporal no es el cuerpo

tal como de hecho es, como cosa en el espacio objetivo, sino mi cuerpo como sistema de acciones posibles, mi cuerpo virtual cuyo "lugar" fenomenal viene definido por su tarea y su situación. Mi cuerpo está donde hay algo que hacer. (Merleau-Ponty, 1993: 265)

En este pasaje Merleau-Ponty deja en claro que el movimiento virtual no se explica ni por la perspectiva del *Körper* en sentido husserliano, ni por una forma de virtualidad en cierto modo externa al cuerpo –como ocurre con la virtualidad digital–, sino por lo que él denomina el cuerpo virtual (*corps virtuel*) en tanto cuerpo situado en un contexto pragmático de acción y ejecución instrumental de tareas. Pero es precisamente esta descripción del cuerpo como “un sistema de acciones posibles” lo que hace difícil una comprensión del movimiento virtual y, por extensión, de la virtualidad corporal en un sentido distinto al de los movimientos que se actualizan en el marco del esquema corporal configurado por habitualidades sedimentadas. Esto equivaldría a identificar el cuerpo virtual con un “cuerpo habitual” (Merleau-Ponty, 1993: 106), cuyas posibilidades de acción estarían determinadas en gran medida por el modo en que nos habituamos a actuar en situaciones pasadas. Por otra parte, si se intenta buscar una diferencia entre los movimientos virtuales y los movimientos actuales, este pasaje podría sugerir que los primeros se oponen a los últimos por el hecho de ser descritos como una posibilidad. Por lo tanto, parece pertinente preguntar en qué sentido la virtualidad corporal presenta excedencias y no es reducible a las habitualidades del esquema corporal. Asimismo, surge la pregunta sobre cómo entender la relación entre lo virtual y lo actual para determinar el estatus de realidad de la virtualidad corporal.

Respecto a estas preguntas conviene admitir que todo intento de respuesta debe atender a la ambigüedad característica del pensamiento merleau-pontiano, considerándola no como un déficit que superar sino como un elemento constitutivo a examinar. En *Fenomenología de la percepción* Merleau-Ponty alude a una ambigüedad existencial que se revela en la experiencia del cuerpo propio como “modo de existencia ambiguo” (Merleau-Ponty, 1993: 215). Esta ambigüedad se expresa aquí en relación a la experiencia de lo virtual y la comprensión de la virtualidad corporal. Concretamente, esto quiere decir que la virtualidad corporal puede darse dentro del marco del esquema corporal, en forma de movimientos virtuales configurados a partir de “un sistema de acciones posibles”, pero también más allá de él, acaso en un horizonte espacial no teleológico de la experiencia corporal (García, 2018).

Un ejemplo de la virtualidad corporal en el marco del esquema corporal puede describirse a partir de una experiencia cotidiana como el afeitarse frente a un espejo. Cuando me afeito frente a un espejo mi cuerpo físico se proyecta en el medio del espejo. El cuerpo reflejado es, para utilizar el término merleau-pontiano, un cuerpo virtual, y su lugar fenomenal es definido por la acción de afeitarse que él mismo hace posible. Además, el movimiento virtual del cuerpo virtual reflejado en el espejo es visible, y tiene un efecto real en el cuerpo físico al mostrar con precisión la ubicación de la navaja que va realizando sus cortes.

En este ejemplo el cuerpo virtual coexiste con el cuerpo físico como una proyección relativamente autónoma y una transgresión de éste en otro medio. El cuerpo virtual reorganiza sus relaciones espacio-temporales para habitar el medio en el que aparece. Aunque el cuerpo virtual se ajusta a las posibilidades que ofrece el medio, el sujeto de la experiencia nunca abandona completamente el ámbito de lo físico. El cuerpo virtual no implica una escapada de la realidad sino un compromiso más profundo con ella (Steeves, 2001). Esto no impide que el sujeto pueda tener la sensación de estar

inmerso en "otro mundo". Merleau-Ponty se refiere a esta sensación con la noción de "transposición" (Merleau-Ponty, 1993: 266), cuyo origen remite al ámbito musical.⁸

En cuanto a la virtualidad corporal que excede los márgenes del esquema corporal Merleau-Ponty remite al ámbito de la experiencia y la percepción estética. En una nota al pie en la *Fenomenología de la percepción* Merleau-Ponty apunta que la percepción estética

abre, a su vez, una nueva espacialidad; que el cuadro como obra de arte no está en el espacio en que habita como cosa física y como tela coloreada; que la danza se desarrolla en un espacio sin objetivos y sin direcciones, que es una suspensión de nuestra historia, que el sujeto y su mundo en la danza no se oponen ya, no se separan ya, el uno del otro, que, en consecuencia, las partes del cuerpo no se acentúan ya como en la experiencia natural: el tronco no es ya el fondo del que se elevan los movimientos y en que se hunden una vez acabados; es él el que dirige la danza, y los movimientos de los miembros están a su servicio.
(Merleau-Ponty, 1993: 302)

Siguiendo la lectura que hace García (2018) de esta nota respecto de la experiencia corporal y la espacialidad de la danza, también se podría pensar en la virtualidad corporal en un contexto estético vinculado a la pintura. En un famoso pasaje de *La prosa del mundo* (2015), que por su elocuencia conviene citar íntegramente, Merleau-Ponty refiere a la relación de lo virtual y lo actual como movimientos reales y no excluyentes entre sí. Además, un elemento interesante que incorpora este pasaje tiene que ver con el uso de un dispositivo tecnológico no digital, pues remite a una filmación de François Campaux realizada en 1946 al pintor Henri Matisse mientras éste trabajaba en diversas pinturas, mostrando dos veces el mismo plano pero en distintas velocidades (una vez en cámara lenta o ralenti y otra en velocidad normal):

Una cámara ha registrado al ralenti el trabajo de Matisse. La impresión fue prodigiosa, hasta el punto de que el mismo Matisse se sintió, según se cuenta, conmovido. Al mismo pincel, que a primera vista saltaba de una acción a otra, se le veía meditar, en un tiempo dilatado y solemne, en una inminencia de comienzo del mundo, iniciar diez acciones posibles, ejecutar ante la tela como una danza propiciatoria, rozarla numerosas veces hasta casi tocarla, y abatirse por fin como el rayo sobre el único trazo necesario. Hay, por supuesto, algo de artificial en este análisis, y si Matisse llegó a creer, fiado del film, que había escogido verdaderamente, ese día, entre todos los trazos posibles, y resultó como el dios de Leibniz un problema de *minimum* y *maximum*, se equivocó: no era un demiurgo, sino un hombre. No tuvo, bajo la mirada de su espíritu, los gestos posibles, no tuvo que irlos eliminando a todos menos uno, dando razón de su elección. La cámara y el ralenti fueron quienes explicitaron todos los posibles. Matisse, en cambio, instalado en un tiempo y en una visión humanos, lo que hizo fue mirar el conjunto actual y virtual de su lienzo y llevar la mano hacia la región que estaba pidiendo el pincel para que el cuadro pudiera ser al fin lo que estaba llegando a ser. Resolvió con un sencillo gesto el problema que, analizado a posteriori, parece, suponer un número infinito de datos. (Merleau-Ponty, 2015: 56-57)

En este pasaje Merleau-Ponty distingue con claridad dos perspectivas coexistentes sobre el trabajo del pintor que ha sido observado y filmado: la perspectiva en tercera

⁸ El fenómeno de la transposición musical se manifiesta, por ejemplo, cuando alguien sin conocimientos musicales canta una melodía escuchada anteriormente, aunque en otra tonalidad.

persona que genera la filmación de las acciones y los movimientos, y la perspectiva en primera persona del propio Matisse. Esta distinción es relevante para indicar hasta qué punto la mediación tecnológica – en este caso no digital – puede expandir y/o acotar el campo de la experiencia de lo virtual. Si bien el ralenti producido artificialmente pareciera poder explicitar, al menos *a posteriori*, todos los gestos posibles de Matisse, esta percepción sólo se da a costa de reducir la experiencia de lo virtual a un conjunto de posibilidades actualizadas y previsibles y, por tanto, cerradas a la contingencia del devenir. Así, en la manipulación de la dimensión temporal de la imagen que expresa el ralenti se revela *una* forma de relación del ser humano con la tecnología que, cabe destacar, es exacerbada en el ámbito de virtualidad digital.

Por su parte, la experiencia de lo virtual que realiza Matisse al pintar –no la que él hace al observarse a sí mismo en el film– da cuenta de un entrelazamiento, acaso invisible desde una perspectiva en tercera persona, de movimientos actuales y virtuales que no se agota en el simple cumplimiento de una tarea.

Limitaciones y proyecciones pedagógicas de la virtualidad a partir de Merleau-Ponty

Para finalizar quisiera señalar dos limitaciones que surgen en el planteamiento merleau-pontiano de la virtualidad no digital, las que, no obstante, permiten realizar algunas proyecciones pedagógicas importantes. Una primera limitación de la noción de virtualidad esbozada por Merleau-Ponty tiene que ver con su núcleo teleológico y antropocéntrico. Si bien dicha noción permite destacar formas no digitales de virtualidad dentro y al margen de las habitualidades del esquema corporal, como vimos en los ejemplos del afeitarse frente al espejo y en la experiencia estética de la pintura, resulta a la vez problemática para describir y comprender adecuadamente formas de virtualidad no humana (por ejemplo, virtualidad digital manejada vía inteligencia artificial). En este punto se hacen patentes los límites de una teoría de la tecnología como extensión del cuerpo humano ligada a las posibilidades del esquema corporal (Du Toit & Swer, 2021). Aunque Merleau-Ponty nunca desarrolló tal teoría, en la *Fenomenología de la percepción* relaciona implícitamente la virtualidad corporal con una idea instrumental de la tecnología como extensión humana. Baste recordar el ejemplo del ciego y su bastón, donde el bastón se convierte en una extensión de su tacto (Merleau-Ponty, 1993: 160). Por esta razón, algunos autores sugieren que los últimos escritos de Merleau-Ponty, en particular *Lo visible y lo invisible*, serían más apropiados para considerar la emergencia de lo virtual de un modo no antropocéntrico al introducir el concepto de carne (*chair*) (Alloa, 2014; du Toit, 2020; Hoel & Carusi, 2017; Vitali-Rosati, 2016).

Una segunda limitación se refiere a la dificultad de distinguir, al menos analíticamente, la virtualidad de la percepción y de la imaginación, ya que ambas están impregnadas de virtualidad (O'Shield, 2022). Al respecto, se plantea como un desiderátum la tarea de describir la compleja e íntima relación entre estos fenómenos de un modo acorde al desarrollo del pensamiento merleau-pontiano, considerando las continuidades entre las etapas tempranas y tardías de su obra.

Ahora bien, estas limitaciones no son un impedimento para realizar una crítica a los procesos de digitalización de la educación en curso. En efecto, la experiencia de lo virtual descrita por Merleau-Ponty permite rehabilitar y dirigir la mirada a formas de experiencia de la virtualidad no digital que se sustraen a las reducciones sensoriales, estéticas y sociales que imponen los medios digitales hegemónicos. En otras palabras, el planteamiento merleau-pontiano se abre a pensar una pluralidad de formas de la virtualidad que no necesariamente se identifican con la virtualidad digital, y que incluso la ponen en tela de juicio. En este sentido, la distinción entre virtualidad no

digital y virtualidad digital problematiza los discursos optimistas al estilo de Silicon Valley, que prometen un progreso ilimitado, uniforme y sincronizado, de la mano de la digitalización total de las formas de vida. Al pensar la relación del ser humano con la tecnología desde la experiencia fundamental de lo virtual, y no desde la experiencia hoy omnipresente de la virtualidad digital, el planteamiento de la “tecnodiversidad” (Hui, 2020) se vuelve plausible, y acaso necesario, para dar cuenta de formas no occidentales ni hegemónicas de vincularse con la tecnología, lejos de toda pretensión totalitaria y (auto)destructiva.

Asimismo, la experiencia y la noción de una virtualidad corporal no digital puede ser útil para cuestionar la supuesta neutralidad normativa de las así llamadas “herramientas digitales” introducidas en los procesos educativos, y promovidas por instituciones con enorme influencia en el curso de la política educativa global. En efecto, si como afirma la OCDE (2021), los “verdaderos riesgos” no provienen de las herramientas digitales “sino de las consecuencias de su aplicación” (p. 4), las herramientas mismas y las empresas que las producen y comercializan son liberadas de toda responsabilidad ética, dejando como únicos responsables a los educadores humanos que deciden implementarlas en su actividad pedagógica cotidiana. Por esta razón, una de las tareas pedagógicas más urgentes consiste en ponderar críticamente el lugar de la virtualidad digital en contextos de experiencia virtual no digital. Dicho de otro modo, es preciso preguntar qué ámbitos educativos deberían ser digitalizados y cuáles no y por qué, e incluso, llevar adelante procesos de “desdigitalización” que pueden ser educativamente relevantes y decisivos para el presente y el futuro de la humanidad.

La tarea pedagógica señalada puede expresarse sucintamente en la idea de *analogizar* los contextos educativos (Buck & Willatt, 2024). Esto implica determinar qué partes del sistema educativo deberían excluirse de la digitalización, esclarecer dónde debería revertirse la digitalización ya efectuada y dónde hay buenas razones para, al menos, abordarla con dudas o escepticismo. Ciertamente, analogizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y estudio, no significa desestimar acríticamente las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales, o prohibir y tabuizar su acceso y su uso en un sentido tecnofóbico. Se trata más bien de recordar la importancia de buscar un ideal consensuado de lo que constituye la educación y, al mismo tiempo, de hacer un llamado apremiante a la reflexión profunda en torno al ejercicio de prácticas pedagógicas aparentemente innovadoras impulsadas por la digitalización, forzada o no, del mundo de la vida.

Bibliografía

- » Alloa, E. (2009). *La resistencia de lo sensible. Merleau-Ponty. Crítica de la transparencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Alloa, E. (2014). The Theatre of the Virtual: How to Stage Potentialities with Merleau-Ponty. En L. Cull & A. Lagaay (Eds.), *Encounters in Performance Philosophy* (pp. 147-170). London: Palgrave Macmillan.
- » Barbaras, R. (1999). Merleau-Ponty aux limites de la phénoménologie. *Chiasmi International*, 1, 199-212.
- » Brinkmann, M. (Ed.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- » Buck, M. F. (2020). Of Chimæras and Trojan Horses – Critical Remarks on Digitalization in Democratic Societies. En U. Binder & J. Drerup (Eds.), *Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit* (pp. 83-196). Wiesbaden: Springer.
- » Buck, M. F. & Willatt, C. (2024) (en prensa). New wine into old wineskins? On the recurrence of anti-pedagogical ideas in digital education. *Colloquium*.
- » Castells, M. (2010). *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- » Champion, E. (2019). *The Phenomenology of Real and Virtual Places*. New York: Taylor & Francis.
- » Dreyfus, H. L. (2009). *On the Internet*. London: Routledge.
- » Du Toit, J. (2020). Living in the Age of the Embodied Screen. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 20 (1), 1-9.
- » Du Toit, J. & Swer, G. M. (2021). Virtual Limitations of the Flesh: Merleau-Ponty and the Phenomenology of Technological Determinism. *Phenomenology and Mind*, 20, 20-31. <https://doi.org/10.17454/10.17454/pam-2002>
- » Fawns, T. (2019). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>
- » Fink, E. (1960/2019). Menschenbildung – Schulplanung. En M. Brinkmann (Ed.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (pp. 101-120). Wiesbaden: Springer.
- » García, E. (2018). Desbordes y excedencias del cuerpo vivido respecto del esquema corporal en la fenomenología de M. Merleau-Ponty. *Eidos*, 28, 305-333.
- » Gourlay, L. (2021). There Is No 'Virtual Learning': The Materiality of Digital Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 57-66.
- » Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: a Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.
- » Hoel, A. S. & Carusi, A. (2017). Merleau-Ponty and the Measuring Body. *Theory, Culture and Society*, 35 (1), 45-70.
- » Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

- » Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: introducción general a la fenomenología pura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and Technoscience. The Peking University Lectures*. New York: SUNY Press.
- » Ihde, D. (2016). *Husserl's Missing Technologies*. New York: Fordham University Press.
- » Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*. New York: Penguin.
- » Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours, 1949-1952*. Grenoble: Cynara.
- » Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- » Merleau-Ponty, M. (2015). *La prosa del mundo*. Madrid: Trotta.
- » Mozorov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. New York: Public Affairs.
- » OCDE (2021). *OECD digital education outlook 2021: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Washington: OECD. <https://doi.org/10.1787/12f94c3e-en>
- » O'Shield, D. (2022). *The Phenomenology of Virtual Technology*. London: Bloomsbury Academic.
- » Osler, L. (2020). Feeling togetherness online: a phenomenological sketch of online communal experiences. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19 (3), 569-588.
- » Oxford Latin Dictionary (2012). Oxford: Oxford University Press.
- » Parmentier, M. (2018). Espace, mouvement et corps virtuels chez Merleau-Ponty. *Methodos*, 18. <https://doi.org/10.4000/methodos.5014>
- » Prange, K. (2012). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- » Ramírez Cobián, M. T. (2008). Intencionalidad y virtualidad: Merleau-Ponty filósofo de la realidad virtual. *Investigaciones Fenomenológicas*, 1, 223-246. <https://doi.org/10.5944/rif.1.2008.5564>
- » Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- » Relph, E. (2007). Spirit of Place and Sense of Place in Virtual Realities. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 10 (3), 17-25.
- » Steeves, J. (2001). The Virtual Body: Merleau-Ponty's Early Philosophy of Imagination. *Philosophy Today*, 45 (4), 370-380.
- » Taffel, S. (2015). Perspectives on the Postdigital: Beyond Rhetorics of Progress and Novelty. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 22 (3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1354856514567827>
- » Tuan, Y.-F. (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- » Vitali-Rosati, M. (2010). *Corps et virtuel. Itinéraires à partir de Merleau-Ponty*. Paris: L'Harmattan.
- » Vitali-Rosati, M. (2016). The Chiasm as a Virtual. A Non-concept in Merleau-Ponty's Work (with a Coda on Theatre). En D. H. Davis & W. S. Hamrick (Eds.), *Merleau-Ponty and the Art of Perception* (pp. 279-296). New York: SUNY Press.