



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

DEP DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Seminario de Título

“Hacia una didáctica de la pregunta”

Construyendo una Pregunta Auténtica

La Experiencia y Lo Virtual

Iván Andrés Nauduan Becerra

Profesor Guía:

Mauricio Alejandro Núñez Rojas

Lunes 16 de agosto de 2021

Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

“Ojalá la pandemia nos haga darnos
cuenta de que ya la mera presencia
corporal del otro tiene algo que nos
hace sentir felices, de que el lenguaje
implica una experiencia corporal,
de que un diálogo logrado
presupone un cuerpo, de que
somos seres corpóreos”.

Byung Chul Han

Índice

Introducción	4
Marco Conceptual	5
Contexto Educativo	13
La Experiencia y El Conocimiento	16
La Acción, El Cuerpo y Lo Virtual	19
Acción Corporizada	21
Cuerpo Colectivo	29
La Afectividad	35
La Diferencia De La Virtualidad	39
Conclusiones	46
Bibliografía	49

Introducción

Es evidente que la pandemia ha significado un desafío para todos los docentes, con el paso de la presencialidad a la virtualidad y las clases online, vinieron muchas dudas con respecto a la posibilidad de educar a los jóvenes. La pregunta aquí aparece como fundamental para presentar una mirada crítica frente a la realidad que nos desborda.

Como docente es deseable que los estudiantes comiencen a formular cuestionamientos que les permita generar un conocimiento autónomo y una perspectiva crítica. Sin embargo, ¿Cómo hago que mis estudiantes hagan preguntas? El presente informe busca ser una indagación sobre la generación de preguntas personales, ya que si pretendo como docente que mis estudiantes hagan preguntas, tal vez es pertinente entender el propio proceso que uno atraviesa para generar preguntas.

De esta manera, lo que sigue de aquí en adelante será la búsqueda por entender cómo uno mismo va haciéndose preguntas, cuándo uno se hace esas preguntas y por qué caminos llevan esas preguntas. El propósito es entender el propio proceso, ser consciente de él, a la vez que se trabaja y desarrolla una reflexión personal en torno a las inquietudes que van a ir apareciendo en el camino, para así tener un entendimiento mayor al final del camino, de cómo o qué cosas, herramientas o elementos debo considerar a la hora de realizar mis clases si quiero que mis estudiantes hagan preguntas que los despierten a ser sujetos más críticos y autónomos.

Marco Conceptual

Es sabido que a lo largo del transcurso de la historia reciente y del desarrollo de la pedagogía, el rol de la pregunta como herramienta de cambio, dispositivo didáctico e incluso como potencial emancipador, ha tenido un papel reivindicatorio. Desplazada del lugar que le correspondía, la pregunta fue modificada (no desplazada), camuflada y soterrada bajo la apariencia de una interpelación neutral, sin intención más que la de reproducir el conocimiento de la educación bancaria (Freire, 2004). No obstante, a lo largo del siglo XX, una gran cantidad de pedagogos, filósofos y académicos vinculados a la educación intentaron recuperar el valor formativo de la pregunta y entregarle su sitio central en el aprendizaje.

Es vasta y abundante la bibliografía, textos, fichas y documentos que refuerzan la importancia de la pregunta para despertar el pensamiento crítico en los estudiantes. Pero ¿Cómo hacemos los docentes para que nuestros alumnos empiecen a preguntar?, porque una respuesta inmediata a esa pregunta puede ser que los estudiantes si preguntan en clases, de uno u otro modo los cuestionamientos surgen en medio de las clases, sin embargo, es plausible - y así lo he constatado en mi práctica profesional - que en gran medida esas preguntas son; reproductoras de las preguntas que ha hecho o del conocimiento que ya ha entregado el profesor, del tipo: ¿Entendí bien? ¿Es esto lo que usted dijo, verdad profesor?, o son preguntas, en este caso las más usadas y las que acaparan la mayor parte o, más bien, casi la totalidad de las preguntas hechas durante la clase, que son las relacionadas a la evaluación. Preguntas como ¿Qué hay que hacer profesor?, ¿Para cuándo es la entrega del trabajo?, ¿Cuánto porcentaje de la nota final tiene esta entrega?, ¿Tiene que llevar esto o esto?, ¿Qué pasa si me atraso en la entrega?, ¿Qué pasa si le agrego esto o no lleva aquello profesor?, etc., son el tipo de preguntas que se hacen durante toda la clase con raras excepciones. Todo con la complicidad de los docentes que llevan a cabo las clases, que favorecen un ambiente donde la pregunta es escasa, muy pocas veces los profesores levantan preguntas a sus estudiantes o los invitan a participar del diálogo, sino que la mayor parte del tiempo se aprecia una transmisión unidireccional de contenido. Tan sólo al final de cada clase, luego de señalar las instrucciones para la tarea o proyecto final, se da un pequeño segmento para resolver dudas y como es natural, las preguntas se relacionan con lo que tiene mayor valor o importancia para ellos – y también para el colegio y el sistema educativo- la evaluación. De

esta forma, resulta difícil que los estudiantes comiencen a generar otra clase de preguntas, si no se les incentiva y tampoco se les da un espacio real de interacción durante la clase y no sólo al final de ella.

De acuerdo con un sentido estricto, no es posible afirmar que la pregunta está extraviada del aula, he constatado y presenciado cómo los estudiantes realizan preguntas durante las clases, más allá de que la inmensa mayoría de ellas sean sobre la evaluación, no se puede negar que los educandos hacen preguntas. Entonces, respondiendo a la pregunta hecha anteriormente ¿Cómo hacemos los docentes para que nuestros alumnos empiecen a preguntar? Podemos responder diciendo que nuestros estudiantes ya preguntan, pero seguida a esa respuesta viene la consecuente interrogante, si nuestros estudiantes, efectivamente, hacen preguntas, pero éstas no van más allá de lo que el colegio y los profesores les exigen ¿No estaríamos dando vía libre a una reproducción pasiva del conocimiento institucionalizado impuesto por una élite o clase dominante? O dicho de otra forma, ¿no estaríamos permitiendo la continuidad de la educación bancaria?

No basta con preguntar, las preguntas que no nos invitan a reflexionar sobre el orden establecido, las maneras de ser que han sido construidas e impuestas, que no lleven al interrogado a replantear aquello por lo cual ha sido preguntado, es una pregunta que nos evita el pensar acertadamente, es decir, pensar de una forma en la que los fundamentos de lo que creemos no estén petrificados, donde no estemos tan seguros de nuestras certezas (Freire, 2004). Una pregunta que no nos haga cuestionar lo que creemos, los preceptos y nociones del mundo que habitamos, es una pregunta impostora, sin sustancia. Entonces vale cuestionarse ¿qué tipo de preguntas necesitamos que hagan nuestros estudiantes? Cuando la interrogación es irruptora del orden, de lo cotidiano y lo normativo, es movilizadora, porque pone en aprietos, desordena, desarma y desarticula. Nos altera, nos desvela y hasta nos complica, porque revela, ilumina aquello que no lográbamos ver sin ella como mediadora, por esto es un acto tremendamente violento, arrebatada nuestra lasitud, zona de confort y cotidianeidad. Mirar nuestra realidad de una perspectiva diferente, es lo que la pregunta puede provocar, lograr avizorar nuestras propias cadenas y querer experimentar la libertad. Ahora, darte cuenta de tus cadenas es un flagelo, salir de la comodidad es molesto,

experimentar la libertad es doloroso, la libertad duele, por eso se requiere de un acto sincero para llegar a plantearse una pregunta liberadora, una *pregunta auténtica* (Huarte, 2014).

Volviendo a la pregunta inicial ¿cómo los docentes podemos hacer que nuestros estudiantes empiecen a preguntar? Más bien la interrogación debería ir orientada al tipo de pregunta que buscamos generar: una *pregunta auténtica*. Así, la pregunta sobre la base de que los estudiantes tan sólo deben preguntar debe ser reformulada, la pregunta esta vez sería ¿cómo generamos esa pregunta que llamamos auténtica? Este simple ejercicio que acabo de realizar – volver sobre la pregunta inicial, después de haber hecho un recorrido sobre los postulados y presunciones que yacen implícitos en la pregunta misma – es un ejercicio metacognitivo. La metacognición es un proceso avanzado del aprendizaje en el que el sujeto se torna consciente de sus propios procesos mentales que lo llevan a aprender, dicho de otro modo, es una forma de autoevaluación en que la consciencia examina su propia forma de construcción y de interacción con la realidad. La pregunta como mediadora entre la consciencia y la realidad juega un rol determinante en la manera de entender y concebir nuestro entorno. Por esto resulta crucial estar alerta del tipo de preguntas que realizamos, cada cual nos hará observar con un prisma diferente el mundo, este estar alerta es el ejercicio metacognitivo que, aplicado a la pregunta, sería el hecho de preguntarle a la pregunta.

Tomando la pregunta que acabamos de reformular ¿cómo generamos esa pregunta que llamamos auténtica?, la intención de hacer una reflexión metacognitiva hacia esta interpelación debiese preguntarse ¿qué pregunta le podemos hacer a esta pregunta? Toda pregunta conlleva una afirmación, una acepción o un postulado, esta reclamación se evidencia en la pregunta inicial ¿cómo hacemos los docentes para que nuestros alumnos empiecen a preguntar? Esta pregunta asume que los estudiantes no preguntan en clases, cosa que en la práctica no es veraz. Por consiguiente, una pregunta válida es ¿cuáles son los postulados y afirmaciones de la pregunta? La pregunta ¿cómo generamos esa pregunta que llamamos auténtica? postula que es posible generar una pregunta auténtica, el problema tan sólo estaría en cómo generarla, pero ¿es cierto que es posible hacer preguntas auténticas? La respuesta parece obvia: sí, sobre todo si consideramos que si no fuese posible no existiría gente que cambie de opinión, pero permítanme problematizar esta aseveración, para esto Deleuze ofrece una mirada interesante.

La escuela para Deleuze pertenecería a la categoría de lo que llama la institución, la cual consiste en el ámbito social que determina, regula y establece las reglas y normativas que orientan el actuar colectivo e individual de los sujetos. La escuela como institución que se encarga de transmitir el conocimiento que existe en el mundo creado por ‘los viejos’ a los que recién están llegando al mundo, ‘los nuevos’ (Arendt, 1996), también se encarga de determinar cuál o cuáles saberes han de circular, pero también los que no están permitidos. Esto se formaliza en el marco curricular que cada escuela debe cumplir y que es determinado por una élite tecnocrática que decide los conocimientos que deben ser enseñados a los niños, los cuales son generalmente conocimientos que han sido construidos bajo el halo del pensamiento occidental. Cualquier forma de pensamiento o conocimiento que no forme parte del saber institucional será marginado, castigado o desterrado de la escuela, a estos discursos de subversión Deleuze los identificará como los márgenes. Así, el pensador francés establece un dualismo antiético entre la institución como máquina sedentaria, que establece una sedentarización a través de sus mecanismos de control configurando en un proceso constante una conformidad con el pensamiento, generando cuerpos dóciles y subjetividades complacientes, y el margen - que mantiene a flote a la institución permitiéndole acomodarse e integrar las disidencias, actualizándose y legitimándose- portadora de discursos, diversidades y heterogeneidades antagónicas que significan siempre un peligro (Tonsich, 2012).

El conocimiento institucionalizado de la escuela, que representa el modo hegemónico occidental del pensamiento, forma parte de lo que Deleuze llama ‘la imagen del pensamiento’. El pensamiento nunca se piensa por sí mismo, sino que es un campo de producción de posibilidades que se condensa en conceptos que reflejan cierta filosofía, pero que no son los conceptos en sí, ni tampoco la filosofía predominante en cada época, sino una orientación del pensamiento que nace con la filosofía occidental en sus orígenes presocráticos la que configura esta ‘imagen’. De esta forma, dicha orientación del pensamiento predominante a lo largo de la historia, Deleuze la identificaría con el dogmatismo moral, sobre la base de que la verdad es una esencia a la cual el ser humano puede acceder por medio de la reflexión, vinculando así el ser y el pensar. La imagen dogmática dominante la componen fuerzas que nos condicionan a pensar de un determinado modo, según un estilo, de acuerdo a un régimen de producción que imposibilita el pensamiento (Tonsich, 2012).

¿Qué tiene que ver la pregunta con todo esto?, volvamos a la pregunta anterior ¿Es cierto que es posible hacer preguntas auténticas? Si aceptamos la sentencia que nos propone Deleuze, según la cual existe una imposibilidad del pensamiento, que ‘no es posible pensar’ ya que estamos atravesados cultural e ideológicamente por una matriz de pensamiento que ha dominado históricamente el juicio en occidente entonces tampoco sería posible preguntar. Por otro lado, ¿cómo concuerda esto con lo que Paulo Freire señalaba con respecto a la vinculación de la pregunta, el pensamiento y el ser?: “La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar” (Freire & Faúndez, 2013, p.76). Sin duda, la propuesta deleuzeana contraviene nuestra propia experiencia, es inconcebible el mundo sin el pensamiento, habitualmente reflexionamos, pensamos todo el tiempo, esta misma reflexión y su lectura es un acto de pensamiento, ¿cómo entonces no nos sería posible pensar?

Para Deleuze el pensamiento no es un mero sentido de conciencia y de raciocinio lógico, para el pensador francés el pensar siempre es ‘pensar de otro modo’. Las estructuras rígidas que va creando la ‘imagen dogmática del pensamiento’ a través de su institucionalización - por ejemplo, la escuela – crean una conversión de todos los saberes germinando un campo de producción de conocimiento donde las posibilidades están bajo el dominio de la clase dominante. Por otra parte, en los márgenes se encuentran las diversidades y las oposiciones a la institución, donde circulan los conocimientos de subversión, pero que, a su vez, son los que permiten al sistema reacomodarse y subsistir resguardando todo saber que genere un peligro. Deleuze configura una imagen dialéctica institución/conversión y margen/subversión donde no es posible fundar u organizar la vida en estructuras cerradas. Sin más, la única forma de combatir esta imposibilidad es la nomadización del pensamiento, generar un sujeto nómada que no se rige bajo las lógicas de un saber dominante, estructurado e institucionalizado, sino que se pervierte, produce una ruptura en el pensamiento y hace visible y enunciable lo que antes era invisible e ‘inenunciable’.

Así, el postulado que ha dominado el pensamiento occidental desde su origen, sobre el cual el ser humano puede acceder a la verdad, a una esencia, se pone en entredicho por este sujeto nómada de ‘mala voluntad’ que es escéptico de las verdades que se le imponen o presentan.

La verdad es siempre humana, no es algo que esté allí afuera o que caiga repentinamente del cielo, sino que se construye, en el aquí y el ahora, la verdad se va descubriendo en el presente y en lo cotidiano, no es esencia es acontecimiento. El sujeto nómada de ‘mala voluntad’ intenta construir la realidad en el suceso, pero ¿cómo se construye la realidad en el acontecimiento? La pregunta aquí entra a participar y jugar un rol fundamental, la pregunta forma parte del escepticismo nómada porque cuestiona e interrumpe la cotidianeidad, desestabiliza la imagen de orden imperante y las estructuras que lo sostienen. La pregunta, en este sentido, es un acto tremendamente violento en tanto es potencialmente capaz de desordenar o destruir todos nuestros preceptos, concepciones e ideas que tenemos sobre la realidad (Huarte, 2014). De modo que, si buscamos generar una ruptura del pensamiento y ‘pensar de otro modo’ debiésemos partir por ‘preguntar de otro modo’, dejando atrás las preguntas que no cuestionan el orden imperante, preguntas reproductoras del conocimiento establecido, las preguntas retóricas, etc. Ahora bien, sabiendo que debemos empezar a preguntar de otro modo, primero sería pertinente preguntar: ¿Sabemos preguntar?

En un sistema educativo mercantilizado como el chileno, atravesado por la evaluación e imperiosa necesidad de resultados, el diálogo queda excluido y relegado a un rol secundario, lo importante yace en transferir los conocimientos que serán evaluados en las pruebas estandarizadas. Así, el profesor también es situado en la posición de ‘dictador’ de una clase – en el sentido que debe pasar la materia -, demandado casi en la totalidad del tiempo por esta tarea queda poco espacio para ejercer una pedagogía dialógica, dando como resultado una educación que es un páramo estéril para la pregunta, dificultando aún más que los estudiantes hagan cuestionamientos y generen preguntas que rompan con el paradigma del orden establecido. En cambio, la pradera está infestada, atestada de respuestas, muchos docentes sólo están preocupados de que los estudiantes respondan frente a las pruebas, en consecuencia, tenemos una pedagogía de la respuesta que produce respuestas a preguntas que los estudiantes nunca han hecho, sino que son preguntas generadas por una clase dominante (Freire & Faúndez, 2013). Seguramente, muchos de nosotros fuimos criados y educados en espacios similares; ambientes castigadores, autoritarios, intolerantes y con actitudes excluyentes, sobre todo en la escuela y posiblemente también en el hogar. Inclusive, es probable que hayamos reproducido mucho de estas prácticas consciente o inconscientemente,

asimismo hemos formado parte de una cultura donde la pregunta está negada, no nos enseñan a preguntar, estamos acostumbrados a no preguntar, ergo no sabemos preguntar.

Por lo mismo es importante volvernos conscientes de las preguntas que hacemos, si queremos producir una educación dialógica y una pedagogía de la pregunta es crucial – sobre todo como docentes – corregir nuestros malos hábitos a la hora de preguntar, es común dentro del aula por parte de los profesores:

“Hacer preguntas que ya sugieren una respuesta en la misma pregunta. Por ejemplo, finalizando con ‘¿verdad?’. Responder tus propias preguntas, sin esperar la respuesta de estudiantes. Repetir y reformular permanentemente tus propias preguntas, aún antes que estudiantes la respondan. Plantear varias preguntas al mismo tiempo. No dar tiempo para pensar una respuesta, esperar una respuesta inmediata. Incomodarse con un silencio, el cual más bien puede ser oportuno y promover la reflexión crítica consciente. Plantear preguntas de ‘adivinanza’ o preguntas de completar la frase. Plantear muchas preguntas cerradas (de respuesta con una sola palabra o muy pocas), memorísticas o cuya respuesta segura se encuentra en una fuente cercana. Plantear las preguntas siempre a las mismas estudiantes, etc.” (Van de Velde, 2014, p.4).

Entonces, la pregunta que clama por aparecer es ¿cómo yo como docente voy a pedirle a mis estudiantes que hagan preguntas auténticas que provoquen un ‘otro modo’ del pensar si yo mismo no sé preguntar primero?

Esta última pregunta plantea un problema no menor, si como docente no soy capaz de formular preguntas que interpelen, interrumpen y desestabilicen la sedentarización de los estudiantes, la consecuencia será la de convertirse en un profesor lacayo del poder y sostenedor del statu quo, formador no de sujetos nómades escépticos con potencial emancipador, sino de sujetos sedentarios que replican las lógicas opresoras de la institucionalidad. Ahora, detengámonos en el problema un instante, la tesis es clara: no saber preguntar, frente a esto un impulso inmediato resulta en tratar de encontrar soluciones, buscar documentos, tesis, libros u otras lecturas que pudiesen refrescar y dar luces de como generar preguntas auténticas. Sin embargo, es importante entender que cuando hablamos de enunciar un ‘pensar de otro modo’ siempre tiene resonancia en la realidad a través de conceptos, se materializa en el lenguaje creando realidad. Sin más, frente a ese ‘nuevo

lenguaje’, Deleuze señalaba que un enunciado, un concepto sólo tienen sentido en función del problema a que se refieren. (Zourabichvili, 2007). Un concepto, entonces, carecería de todo significado inherente y propio, sin un contacto estrecho con lo real, con el suceso y el acontecer. Los problemas que nos plantean las preguntas tendrían como finalidad aparente generar conceptos que hagan emerger y aparecer un prisma distinto con el cual observar la inmediatez del mundo. Pero esto no es más que una entelequia, los conceptos creados, camuflados como aparentes soluciones nos hacen creer que la actividad de pensar o lo verdadero y lo falso comienza con su búsqueda (Tonsich, 2012). Esto sería así si los problemas cayesen del cielo, pero la realidad es otra, los problemas acontecen, están presentes en el aquí y en el ahora, por tanto, son ellos los que configuran lo real, por consiguiente, el problema es una construcción en la cual radica la verdadera libertad. Sólo a partir de ahí, el concepto cobraría vida y validez como tal, en el origen de su confección.

Si el concepto que permite crear un ‘nuevo modo de pensar’ nace del problema, el cual, a su vez, surge de una interacción del sujeto con el entorno, de la experiencia. ¿No sería *la pregunta auténtica*, la cual precisamente devela el problema, un cuestionamiento que no podría venir sino del acontecimiento? No es posible venir y problematizar teóricamente cómo se pregunta; la pregunta auténtica está anclada y es indivisible de la experiencia, por tanto, el hecho de examinar y generar una reflexión en torno al propio proceso de preguntar haciendo un ejercicio metacognitivo no puede ser desde la pura razón, sentado en un escritorio. Al contrario, si quiero y deseo acompañar el desarrollo de sujetos nómades escépticos con potencial emancipador, es necesaria una revisión en la práctica de las preguntas que voy generando como docente.

La presente indagación intenta problematizar y tener una mirada crítica del propio proceso de generar una pregunta auténtica, atendiendo el hecho de que una investigación parte por una pregunta, en el caso actual dicha pregunta no existe, se pretende generar en el camino. A partir de mi propia experiencia como profesor de artes visuales practicante del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, que realizó su práctica en un liceo técnico industrial, práctica correspondiente al último semestre de la carrera y que fue cursada en un contexto virtual atravesado por la pandemia del Covid-19. Esa es la realidad que me tocó enfrentar y que considero importante de enunciar, precisamente por el hecho de que entiendo

la pregunta como un problema que se construye en lo cotidiano, en la experiencia. Por lo mismo, este recorrido será una travesía por la propia reflexión que experimenté, las preguntas que generé y que me fueron inquietando, más que las preguntas que fui capaz o no de generar en mis estudiantes, que ciertamente me servirán de apoyo para ejemplificar o mostrar el acontecer de las preguntas que me hice en un determinado momento y que también compartí con el resto. No obstante, de aquí en adelante la búsqueda es más sobre la toma de conciencia personal con respecto a las preguntas que surgían y los problemas que se me planteaban en el acontecer de mi práctica profesional.

Contexto Educativo

Considerando la importancia que posee la experiencia a la hora de hacer preguntas y tomando en cuenta que dicha experiencia proviene de la interacción con el entorno, es necesario comprender el contexto en el cual fui desarrollando las preguntas que me iba planteando durante mi práctica.

Sin duda, el hecho más significativo del periodo durante el cual me tocó cursar mi práctica profesional – y la carrera también – es el de la pandemia del COVID – 19. Sabido es que la pandemia ha afectado a todo el planeta y también a Chile, provocando que la población tuviese que enclaustrarse en sus hogares, atravesando periodos extendidos de cuarentena, teniendo como consecuencia que muchas actividades productivas, en especial de servicios y de consumo, tuviesen que cancelarse, lo que trajo que muchas empresas y negocios clausuraran, que mucha gente perdiera su trabajo, etc. Bueno, los colegios tampoco estuvieron exentos de esta realidad, en su totalidad las clases presenciales – es decir, las clases en las que los niños asistían directamente a la infraestructura del establecimiento – fueron suspendidas durante prácticamente todo el año 2020 y el primer semestre del año 2021. Esto llevó a que las clases tuviesen que implementarse vía telemática, mediante softwares en los que tanto estudiantes como docentes ingresan a sesiones de aula virtual, las cuales permiten la interacción a través de las cámaras y micrófonos que porten cada uno, ya sean computadores, tabletas, dispositivos móviles, etc.

Precisamente, el último semestre del 2021 es que realicé mi última etapa de práctica. Desde la dirección de la carrera me asignaron a un liceo de la comuna de Recoleta, un liceo técnico, el cual sólo cuenta con estudiantes que van desde primero a cuarto medio. El liceo, al igual que el resto de los establecimientos a nivel nacional, implementó clases virtuales utilizando la plataforma *zoom meeting* que permite a los estudiantes interactuar a través de las cámaras, micrófonos y también vía chat. Como estudiante de pedagogía con mención en artes visuales me otorgaron – junto a mi compañera de práctica – un profesor guía, el cual era el único profesor de artes visuales del liceo. De esta manera, en una primera reunión con él nos introdujo la modalidad de clases que consistía en un proyecto interdisciplinario, integrado por las asignaturas de inglés, lenguaje y comunicación, y artes visuales, donde los estudiantes debían desarrollar una novela gráfica acerca de un mito que escogieran libremente. Así, asistimos a nuestra primera clase online en el liceo. Se nos invitó a trabajar con el nivel completo de segundo medio, por lo que en la sesión había aproximadamente un total de 155 alumnos, todos con sus cámaras y micrófonos apagados, sólo los profesores tenían activadas sus cámaras y micrófonos. Si un estudiante quería participar tenía que levantar su mano digital para que algún profesor activase su micrófono. Además, como se señaló anteriormente, los profesores sólo daban la palabra, invitaban a participar o resolvían dudas al final de la clase, lo que con un aula con más de 100 personas no resultaba muy práctico para el diálogo y el incentivo a la participación.

Así, transcurrió la clase con muy pocas intervenciones de los estudiantes y el profesor de artes visuales – que era al que le correspondía dictar la clase esa jornada, ya que entre los tres profesores se turnaban – enseñaba la diferencia entre un mito y una leyenda mostrando imágenes de mitos griegos, nórdicos y latinoamericanos, pero sin una retroalimentación de los educandos. Ahora, ¿dónde está la pregunta?, las clases eran de corte expositivo, si los estudiantes no levantaban la mano los profesores seguían hablando de corrido hasta el final. En esta primera clase, salvo dos intervenciones de estudiantes para comentar algún mito (no para hacer preguntas) no hubo instancias de participación. Tan sólo al final el profesor de artes visuales preguntó – esta fue la primera pregunta de toda la clase -: “¿Hay alguna duda?”. Enseguida, algunos estudiantes levantaron la mano e hicieron preguntas en torno a la evaluación que los profesores resolvieron. Finalmente, se dio por terminada la clase.

Esta fue la realidad con la que me encontré; una pedagogía poco dialogante, clases expositivas, cámaras apagadas, micrófonos desactivados, chats donde nadie escribía y, por otro lado, la paradoja de tener muchos estudiantes en clases, pero muy poca participación. Pensando que mi objetivo en ese entonces consistía en poder generar preguntas auténticas en mis alumnos, me veía enfrentado a una circunstancia en la que era muy difícil siquiera interactuar con ellos. Ante la dificultad de poder dialogar y siempre teniendo en consideración que la pregunta auténtica nace de la experiencia, mi mente se convirtió en un mar de dudas donde confluían ríos de preguntas al ver que resultaba difícil conocer e indagar más en lo que había detrás de esas ‘pantallas negras’. No podía verlos ni escucharlos, en definitiva, no podía interactuar. Al estar mi objetivo puesto en las preguntas que pudiesen generar los educandos más que en las preguntas propias, primero me cuestioné ¿cómo voy a lograr que los estudiantes hagan preguntas auténticas si no hay experiencia?, una pregunta legítima, por cierto, pero que en su momento no me di el tiempo de hacer el ejercicio metacognitivo de ‘preguntarle a la pregunta’. Siendo consciente ahora de esto ¿cuál sería una buena pregunta para la pregunta? Como señalé anteriormente en toda pregunta radica un postulado, por consiguiente, la pregunta que emerge es ¿cuál es la tesis que subyace a la pregunta? La interrogante plantea dos ideas, una de ellas es que los estudiantes no hacen preguntas auténticas, cosa que desarrollé con anterioridad concluyendo su veracidad, pero también incluye un segundo postulado, que da por sentada la inexistencia de la experiencia. La pregunta entonces fue obvia ¿ha desaparecido la experiencia en este contexto de clases virtuales?

Este problema no es menor, si tomamos en cuenta que el espacio de aula virtual no es capaz de desarrollar una experiencia, tampoco sería posible conocer en ese mismo espacio. Las implicancias que esto tendría serían preocupantes, significarían que las clases virtuales estarían condenadas a transmitir el conocimiento teórico impuesto por el currículo y la clase dominante, sin que los estudiantes tengan la oportunidad de crear su propio conocimiento. No obstante, si queremos problematizar el hecho de si la experiencia ha desaparecido en el contexto virtual considero importante también hacer la pregunta por el conocer. ¿Cómo el ser humano conoce? ¿Es posible conocer en el contexto virtual?

La experiencia y el conocimiento

La filosofía se ha ocupado de la pregunta por el conocimiento durante siglos, diversos pensadores como Descartes, Kant, Hegel o Marx se han preguntado cómo el ser humano conoce. Sin embargo, no pretendo hacer un recorrido aquí por la historia del pensamiento, sino que pienso traer una definición sobre la manera de conocer que viene de un pensador más vinculado a la enseñanza y al ámbito científico y que me parece que ofrece una mirada más acabada de las formas en que el humano conoce, que nos permite abordar de otra perspectiva la pregunta por el conocer, la experiencia y que nos permite problematizar a partir de ahí, me refiero a Jean Piaget.

La teoría piagetiana posee una orientación genética a la hora de referirse al problema del conocimiento. Piaget fundamenta su pensamiento epistémico enmarcándolo dentro de la ontogenia, es decir, en el desarrollo y formación de un organismo en su periodo embrionario. El pensador suizo comprendía la manera de conocer como una parte integral de la evolución humana, dividió el aprendizaje del ser humano en etapas donde cada una de ellas tenía un conjunto de estructuras y esquemas cognitivos que le permitían al ser humano conocer y entender poco a poco su entorno, por medio de la interacción con el ambiente natural. Donde cada etapa tenía una estructura cognitiva superior a la que le precede e inferior a la que la precede. Piaget elaboró su propuesta evolutiva a partir de una ‘imagen del pensamiento’ dialéctica que diferenciaba dos entidades: el sujeto y el objeto. El sujeto refiere al individuo, específicamente a los seres humanos, mientras que el objeto refiere al mundo material, el entorno en el que los seres habitan. Hablo de ‘imagen del pensamiento’, porque estas entidades o conceptos son tomados por Piaget desde la historia de la filosofía occidental.

Piaget rechazaba las corrientes de pensamiento que explican el conocimiento a partir de uno de los dos conceptos. Para él, el aprendizaje se configura mediante una articulación más compleja de estas ideas. Una de ellas tiene relación con que el conocimiento se genera a partir del sujeto, esta corriente se conoce como el racionalismo. Se refiere a la idea de que el conocimiento se deriva de la razón, sin la participación de los sentidos. Esta noción se remonta a la época de Platón. Para el pensador ateniense el conocimiento de las ideas es innato y se torna consciente a través de la reflexión (Schunk, 2012). Más tarde filósofos como Descartes y Kant seguirían con esta concepción subjetiva del conocimiento, aunque con

matices. De esta manera el conocimiento sería algo inherente al ser humano – por esto también se le llamaría innatismo -, el ser humano sólo necesitaría de la razón para conocer.

La segunda corriente entiende que el conocimiento ya no estaría dado por la mera razón, sino por el objeto, la materialidad y el ambiente que determinarían nuestras posibilidades de conocer, esta corriente se conoce como empirismo. En contraste con el racionalismo, el empirismo sostiene la idea de que la única fuente del conocimiento es la experiencia. Pensadores como Aristóteles y John Locke establecieron una diferencia clara entre la mente y la materia; el mundo externo es la base de las impresiones sensoriales que nos permiten conocer. Las ideas no existen de forma independiente del mundo externo, ya que éste es la fuente de todo conocimiento. Así, ideas se adquieren a partir de las impresiones sensoriales y de las reflexiones personales acerca de esas impresiones (Schunk, 2012).

Para Piaget el ser humano conoce a través de la interacción constante entre sujeto y objeto, una de las características distintivas de sus ideas es que el aprendizaje humano está en constante desarrollo. Como biólogo asimila la cognición humana al crecimiento de un organismo, de la misma forma en que un ser vivo se va desarrollando y evolucionando, lo mismo pasa con la cognición. Piaget explica el cómo el ser humano aprende por medio de estructuras cognitivas, las cuales son un conjunto de transformaciones que van estructurando y, a la vez, son estructuradas, es un sistema dinámico entre el sujeto y el objeto, donde en cada etapa cognitiva, estas estructuras se van modificando y pasan a integrar en modos de relaciones completamente distintas a la siguiente, así el conocimiento se va edificando con el paso del tiempo. Para nuestro autor, las leyes de composición que caracterizan a una estructura son a la vez estructuradas y "estructurantes", es decir, no son sólo patrones de relación que un observador externo reconoce al abstraer las características del operar de la estructura, sino que son pautas reguladoras que la estructura establece sobre sí misma y sobre los elementos que se van integrando a ella. En un sentido bastante literal, estas leyes construyen estructura, en tanto establecen ciertos tipos de transformaciones (internas y en relación con el medio) que son coherentes con la estructura misma (Rosas & Sebastián, 2008).

De esta forma, Piaget articula una visión constructivista del cómo el ser humano conoce, una relación que se construye constante y dinámicamente entre el sujeto y el objeto, relaciones

que están en constante cambio pero que también conservan su identidad por medio de estructuras que, a su vez, se van modificando. Piaget defenestra las visiones racionalistas y empiristas, él lo señala muy claramente:

- “La idea central de nuestra epistemología es casi siempre mal comprendida. Algunos creen que soy empirista, porque me refiero a objetos, pero olvidan que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos. Otros creen que soy innatista, porque le doy importancia a la acción del sujeto, pero olvidan que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos. Soy constructivista. El conocimiento es una construcción continua, cada uno de nosotros está continuamente creando su propio conocimiento. No está preformado ni en los objetos ni en los sujetos, estamos organizando continuamente”. (Piaget, 2014, 00:06)

Volvamos al espacio de clases virtuales en el liceo, detengámonos y pensemos por un momento como aplicaría esta idea de Piaget con respecto al conocimiento al contexto del aula no presencial. Como el mismo señala, la idea central de su epistemología es “el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos”, tomando esta misma definición el lugar de los objetos corresponde a lo que es externo al individuo, al mundo con el cual se relaciona, la materialidad y el ambiente. En el aula virtual ¿Cuál es el ambiente y la materialidad?, ya no existe la sala como entidad espacial material, la sala ahora está transformada en una pantalla digital que no es más que una representación del mundo material a modo de código binario. Sin embargo, el mundo virtual sigue siendo – como recalca el empirismo- una experiencia que se corresponde con la noción de objeto, en el sentido de que se constituye de una base de impresiones sensoriales que operan como estímulos. Si entendemos este nuevo espacio virtual como un objeto, entonces el conocimiento vendría de la acción que ejercemos sobre ella y así la posibilidad de una experiencia. Ahora la pregunta es ¿puede haber una acción sobre el espacio virtual? Para clarificar esto primero es preciso despejar de qué hablamos cuando decimos ‘acción’.

Para Piaget la acción es un agenciamiento, implica la voluntad del sujeto para ejercer un movimiento con su entorno, consiste tanto en una ejecución motriz expresada en la conducta como en una disposición sensorial receptiva. La pregunta que vale hacerse entonces es ¿puede haber una acción sobre la virtualidad? En las clases online existe una exposición del

sujeto a estímulos externos, el material visual y audiovisual, así como las plataformas interactivas operan como un dispositivo que suscita la disposición sensorial de los estudiantes. En la segunda clase que me tocó estar en el liceo, esta vez el profesor guía me encargó enseñar una de las técnicas -delineado- con las cuales los estudiantes podían realizar su novela gráfica. Para explicarlo, grabé un video de 2 minutos en el que detallaba los pasos para hacer un delineado. El espacio de tiempo que me dio en las clases fue de aproximadamente 5 minutos. Aproveché entonces, de hacer una pregunta, si tenían dudas con respecto a cómo hacer un delineado, la respuesta fue el silencio absoluto. Siguiendo con la terminología de la acción de Piaget, el hecho de haber preparado un video tutorial para su visualización, el compartirlo con la clase, el preguntarles por si hubo alguna duda, ¿no es eso un ‘movimiento’ que culmina en una ‘disposición sensorial receptiva’? ¿No era yo el órgano expuesto a influencias externas esperando una retroalimentación en el acto comunicativo? Si respondemos afirmativamente y consideramos que hay un accionar dentro de esta dimensión virtual, teniendo en cuenta que Piaget entendía el acto de conocer como una situación en que el sujeto quedaba en exposición dejándose influenciar por los estímulos externos ¿en este caso hubo estímulos externos? Recordemos que no hubo respuesta desde el ‘otro lado’ de la pantalla negra. Ahora bien, podríamos argumentar diciendo que el silencio es en sí la retroalimentación, empero ¿cómo avanzo a partir de ahí? ¿Podemos llamar a ese silencio una acción por parte de los educandos? La respuesta es no, si entendemos la acción como un suceso en el que los involucrados se definen recíprocamente -más adelante trabajaremos esta definición-. El desafío está en cómo logro como docente generar una acción en el espacio virtual, que facilite una experiencia posible que me permita generar preguntas auténticas en mis estudiantes.

La Acción, el Cuerpo y lo Virtual

La pregunta por la acción es algo que apareció en base al marco virtual en el que nos encontramos y las clases online. Cuando hablamos de acción generalmente es una idea muy vinculada a la noción de movimiento, esto hace que en un contexto en el que estamos confinados y la capacidad de desplazarse se ha visto reducida, espontáneamente la pregunta se dirige a la acción. Desde el escritorio se es menos libre para accionar, el campo de

movimiento se ha constreñido, por consiguiente, en la modalidad previa a la pandemia ¿existía mayor libertad de acción, más movimiento? Si fuese así, ¿qué sería lo que posibilita ese desplazamiento? ¿Qué ha cambiado? Al inicio de las cuarentenas, se empezó a usar el término ‘presencialidad’ para diferenciarlo de la ‘virtualidad’. Se infiere de estas contrariedades que una de ellas está dotada de ‘presencia’ mientras que la otra no. En la virtualidad no habría presencia, sino más bien una ausencia. Ahora, esto resulta evidentemente contradictorio cuando advertimos que todas nuestras ‘disposiciones sensoriales’ están con la pantalla y el aula virtual, de alguna forma ‘estamos ahí’ con nuestros estudiantes. Urge entonces distinguir de qué se habla cuando en una instancia se reconoce la presencia y en la otra no. ¿Qué había en el aula antes de la pandemia que ahora no está? Frente a la ausencia, a la carencia de una presencia, cuando alguien no está en cierta parte, se dirige a ese lugar, va hacia ese lugar, para pasar de un ‘no estar’ a un ‘estar’. Aquello que se desplaza, evidentemente es el cuerpo, cosa que no sucede en lo virtual. Si bien es posible que yo ‘esté’ en un espacio virtual, yo no me ‘desplazo’ hacia lo virtual, todo desplazamiento, todo movimiento y, por tanto, toda acción en sí implicaría un cuerpo.

Todo este desarrollo, ha seguido dos vertientes; una de ellas es la idea de que la acción, en las circunstancias que he atravesado en mis clases (micrófonos apagados, pantallas negras, etc.) no estaría presente en dicha situación. La pregunta por si es posible la acción en la virtualidad seguiría abierta. Mientras, la segunda sostiene que en la presencialidad que subyacía en el periodo anterior al arribo de la pandemia, lo que determinaría su distinción sería la materialidad del cuerpo. En un mundo de la representación virtual nuestra presencia como seres corporizados no existiría. Ahora, si queremos empezar a preguntar de ‘otro modo’, sería bueno desenmascarar estas asunciones que heredan las lógicas del pensamiento hegemónico occidental, dígame de la división constante de dos mundos, dualidades, binarismos que siguen maniobrando a partir del camino de la división; sujeto-objeto, mente-cuerpo y ahora en esta nueva modalidad de presencialidad-virtualidad, en la que esta última sería una mimetización de las anteriores, en la virtualidad estaría la mente (sujeto) y en la presencialidad el cuerpo (objeto). Asimismo, en la virtualidad no estaría el cuerpo, pero en la presencialidad si estaría la mente, entonces, el concepto de la presencialidad se sostiene sobre la ausencia (o no) del cuerpo. Queda así develada una de las ‘imágenes del pensamiento’: en la presencialidad hay cuerpo, en la virtualidad no hay cuerpo. Asoma así

la pregunta que debe tensionar toda la imagen que fue desenmarañada: ¿No hay cuerpo en la virtualidad?

La cuestión de fondo que está soterrada en la pregunta es la duda por saber si es posible articular una experiencia en el contexto actual. Vimos que la pregunta por la experiencia no puede estar desarraigada de la pregunta por el conocimiento. Esta idea ha tenido un desarrollo a lo largo de la historia del pensamiento occidental, la cual podemos constatar en la dualidad presencialidad-virtualidad donde en la virtualidad aparentemente sólo existiría la mente y en la presencialidad estarían ambas. No obstante, ¿el conocimiento es posible sin cuerpo? Esta es la pregunta real a la cual pretendo apuntar con la anterior: ¿No hay cuerpo en la virtualidad? Creo que la anterior pregunta antecede a esta última, porque si de alguna manera el conocimiento es posible sin el cuerpo, no tendría mucho sentido preguntar si hay o no hay cuerpo en la modalidad virtual. Ahora bien, si retomamos el ejercicio metacognitivo de ‘preguntarle a la pregunta’ podríamos decir que ¿acaso, ambas preguntas no siguen dentro del margen de la ‘imagen del pensamiento’ tradicional de occidente? ¿Acaso estas preguntas no parten de una división de cuerpo-mente? Si queremos empezar a ‘pensar de otro modo’ es necesario hacer otras preguntas. En ese mismo sentido ¿no sería pertinente preguntarse por el sentido de esta división? Porque, entre otras cosas, puede llevar a un pensamiento marginal que termine sedentarizándose. Un ejemplo lo entrega la *fenomenología husserliana*.

Acción Corporizada

Francisco Varela, quien es el autor que en adelante tomaremos como punto de referencia para problematizar la noción de cuerpo, explica muy bien las complicaciones de la fenomenología de Edmund Husserl. Este pensador alemán de comienzos del siglo XX postuló un procedimiento por el cual buscaba indagar en las estructuras del pensamiento, pero prescindiendo de los hechos fácticos. Cuando se planteó prescindir de los factualismos, se refería a una idea que él denominó “realismo ingenuo”, que consistía en la tesis de que el mundo ‘esta ahí afuera’ y que es independiente de la subjetividad del sujeto. Según él esta actitud se expresaba en los ‘juicios vulgares’ que emitían las personas en relación con su experiencia, de modo tal que el método que originó se proponía ‘poner entre paréntesis’ esta actitud a razón de poder encontrar las estructuras de conocimiento que configuran y dan

forma al mundo a partir de la intencionalidad del sujeto. De esta forma, Varela identifica correctamente que Husserl da dos pasos correctos (más bien uno y medio), ya que parte reconociendo que el mundo no es tal cual es, eso sería una concepción muy ingenua del conocimiento. Husserl, en cambio, parte diciendo que el mundo lleva la marca de nuestra propia estructura. Así, el filósofo alemán (al igual que Piaget) se distancia de las teorías empirista u objetivistas que reclaman una actitud pasiva del sujeto cognoscente. Por otra parte, da el segundo paso que consiste en saber que aquello que se proponía conocer también era conocido por su propia mente, sin embargo, ignoró que la comprensión del mundo llevada a cabo por su propia mente era un ejercicio puramente mental, abstracto.

Husserl reconoció en la etapa más tardía de su obra que todo acto teórico o ejercicio de abstracción no puede desligarse de lo que él denominó “mundo vivido” o “mundo-vida”, es decir, toda reflexión o actitud cognoscente tenía como trasfondo el mundo-vida o (para ponerlo en términos de esta reflexión) la experiencia misma. Esto explica las complicaciones que tuvo Husserl para explicar el fenómeno del conocimiento, al pasar por alto el hecho de que, al pretender conocer con su propia mente, ésta ya estaba embarrada de la experiencia de consciencia llamada mundo vivido. ¿Cómo salió de esta trampa? Varela, lúcidamente identifica la triquiñuela que armó Husserl para justificar su planteamiento. Para comprender este truco primero es importante entender que Husserl seguía convencido de que se podía acceder a una esencia de las cosas, lo cual implica que se tiene que dar por sentado la existencia de un mundo-vida mientras procura explicarlo, por ende, se retorna a la abstracción y la fenomenología continúa siendo una empresa teórica. La salida que va a encontrar a esto es argumentar que la fenomenología es una ciencia que se distancia y diferencia de todas las demás (antropología, historia, sociología, etc.) porque la fenomenología podría estar tanto fuera como dentro del mundo-vida, algo así como ‘desdoblarse’, cualidad que sólo poseía el fenomenólogo, extrañamente. Así, el mundo-vida sería previo a la ciencia y nuestra tradición occidental es única porque nuestro mundo-vida está impregnado por la ciencia. La tarea del fenomenólogo consistía en pasar del análisis de nuestro mundo-vida impregnado por la ciencia al mundo-vida "original" o "pre-dado", así es como se accedería a la supuesta esencia del conocimiento.

Esta singular 'pirueta' como la llamó Varela es la justificación que construye Husserl para dar sustento a lo que él llamaría *fenomenología pura*. Sin embargo, lo que expresa esta idea es que a fin de cuentas Husserl no fue en contra de la ciencia objetivista que tanto criticó y que llegó a llamar el "estilo Galileo" con cierta ironía, porque como vimos seguía intentando buscar una descripción científica del mundo tal cual es, del mundo *per se*. En cambio, lo que consiguió fue ampliar el dominio de las ciencias naturales intentando arrastrar dentro de su marco de entendimiento el mundo vivido de la experiencia (Varela & Thompson & Rosch, 1997). Asistimos así a lo que Deleuze llamaba un proceso de sedentarización del pensamiento, una idea marginal en un comienzo (la fenomenología y su rechazo al objetivismo científico) termina institucionalizado dentro de la misma 'imagen del pensamiento' de la epistemología occidental. ¿Cómo salimos de ahí? La idea es preguntar de otra forma, en vez de tratar de buscar justificaciones o repuestas que se antepone a las preguntas y que llevan a 'piruetas' como las de Husserl. ¿Cuál sería una buena pregunta? Hasta aquí sin duda hemos seguido una argumentación que parte desde una lógica binaria tradicional de occidente, la pregunta que me urge a partir de esto es si ¿acaso estarán separados mente y cuerpo? ¿No hay acaso experiencia sin esta línea divisoria?

Permítanme continuar con otro desarrollo que hace Varela que pienso puede ayudar a despejar ciertas cuestiones. En primer lugar, considero sustancial poner sobre el tapete que para este pensador chileno el conocimiento tiene un carácter circular; para él la categoría sujeto-objeto está superada ya que se definen mutuamente, no existe una sin la otra, cada una es el comienzo de la otra. Varela se aleja de la idea esencialista de que hay un mundo pre-dado donde el sujeto debe proyectar lo 'interno', la realidad no está 'aquí dentro' al margen de nuestro entorno material, biológico y cultural compartido. Así como tampoco está 'ahí fuera' al margen de nuestra percepción y nuestra cognición, donde el individuo se propone recuperar 'lo externo'. Para Varela el mundo pre-dado o la esencia de las cosas no existe, la percepción del mundo siempre va a estar determinada por la impronta del perceptor, que va guiando su percepción a partir de estructuras cognitivas. El científico chileno cita al filósofo francés Merleau-Ponty para hacer alusión a esta idea:

"... Las propiedades del objeto y las intenciones del sujeto... no sólo están entrelazadas; también constituyen una nueva totalidad." Cuando el ojo y el oído

siguen a un ave en vuelo, es imposible decir "qué comenzó primero" en el intercambio de estímulos y respuestas. Como todos los movimientos del organismo están siempre condicionados por influencias externas, uno puede, si lo desea, tratar la conducta como un efecto del entorno. Pero, asimismo, como todos los estímulos que recibe el organismo fueron posibilitados a la vez sólo por los movimientos precedentes que culminaron en la exposición del órgano receptor a las influencias externas, también se podría decir que la conducta es la primera causa de todos los estímulos." (Merleau-Ponty, 1977, p. 11-12).

Ante la imposibilidad de llegar a un conocimiento de una esencia, Varela va a poner su foco de atención en los sucesos fácticos, dónde sucede el encuentro entre el perceptor y el mundo. En vez de estudiar la posibilidad de un mundo pre-dado se concentra en cómo el perceptor puede guiar sus percepciones en una situación local. Ahora, como este encuentro es siempre un proceso activo y constante, de flujo permanente, donde el perceptor altera lo que observa y viceversa, el punto de referencia ya no estará en el 'supuesto' mundo independiente a la percepción del perceptor, sino en las estructuras sensorio-motrices. ¿Por qué fijar su atención en los modelos sensorio-motrices? Según lo que nos plantea el autor, el comprender estos modelos es lo que nos permitiría acercarnos a entender como percibimos, como vamos orientando nuestra acción perceptivamente. Ahora bien, este proceso sólo puede ser llevado a cabo en la inmediatez, no puede ser teorizado, de serlo caeríamos en la trampa en la que cayó la fenomenología de Husserl, la cual siempre pretendía explicar estos modelos *post factum* (Varela & Thompson & Rosch, 1997). Por ende, podemos concluir hasta aquí que el conocimiento no está fuera de la experiencia, es siempre 'vivido', tal como para Deleuze el pensar es siempre acontecimiento.

Pero ¿El cuerpo que papel juega en todo esto? Para nuestro autor el cuerpo es fundamental en nuestras formas de conocer, la cognición es en sí experiencia corpórea, en la medida que los procesos motores y sensoriales son inseparables de la cognición vivida, la cognición depende de estas experiencias vividas en la posesión de un cuerpo que lleva inscrito los modelos sensorio-motrices. Oír, ver, probar, tocar, oler y sentir no son más que parte de nuestro repertorio de aptitudes sensibles que nos permiten tener acceso a la realidad y, a su vez, alterarla, porque esta actitud no es pasiva, no sólo por el hecho de tener estas estructuras

tengo acceso al mundo vivido, se requiere de la participación del sujeto, lo cual implica volver a la tesis piagetiana, idea que también recalca Merleau-Ponty en la cita anterior- de que es necesario una disposición sensorial por parte del receptor, esto sería lo que podemos llamar *acción*.

De acuerdo con esta definición, la acción es y sólo será acción en su ejecución misma, no existe como concepto teórico, la acción siempre es vivida, ‘sucede’. A esto Varela lo llamaba ‘acción corporizada’, es decir, una acción que es guiada perceptivamente por los modelos cognitivos indivisibles de la posesión de un cuerpo que, a su vez, provienen de estructuras cognitivas que son definidas por nuestra percepción. En resumidas cuentas, es un proceso circular que emana del mundo vivido – por tanto, de una acción – que requiere de un cuerpo para conocer. Así, se aparta de un pensamiento tradicional mente-cuerpo que ponía precisamente este último en un papel secundario, hecho que no le permitía mirar más allá del enfoque institucional: “como en nuestra cultura la reflexión está divorciada de la vida corporal, el problema mente-cuerpo se ha transformado en tema central de la reflexión abstracta. El dualismo cartesiano no es una solución sino la formulación de este problema. Se supone que la reflexión es ante todo mental, y así surge el problema de cómo está ligada con la vida corporal.” (Varela & Thompson & Rosch, 1997, p.53)

Al apartarnos de este problema de la reflexión como concepto que siempre fue ligado al ámbito mental, excluyente del cuerpo, Varela nos presenta esta cognición corporizada, es decir, reflexión corporizada que es vivida, es flujo permanente, lo cual nos plantea un nuevo problema: ¿Cómo es posible la reflexión - que siempre hemos entendido como una actividad abstracta *post factum* que requiere de una calma - en el flujo constante de la acción corporizada?

A mi parecer, nuestro autor acierta cuando formula esta pregunta, porque pone de manifiesto la trampa a la cual no supo enfrentarse la fenomenología, la cual -como dijimos- consistía en no incluir al observador dentro del proceso circular de la cognición. De esta forma, la acción corporizada se propone otro objetivo, ya no le interesa conocer la esencia de las cosas, sino como se van formando las estructuras que hacen que el perceptor vaya guiando su acción perceptiva, esto implica -y aquí yace la diferencia fundamental – que se incluye al propio perceptor como agente que influye en la reflexión. Varela va a incluir y reconocer la propia

consciencia de sí misma en la acción de conocer, porque si el sujeto quiere desligarse de la separación mente-cuerpo debe ser consciente de su propio proceso de cognición corporal, pero ¿cómo se desliga?

Varela precisamente, pretende desligarse de la imagen del pensamiento occidental y trae a colación, para ejemplificar el enfoque al cual apunta, la tradición de la meditación oriental. Él incorpora las filosofías de oriente porque comprende que estas ramas no cargan con el peso de la tradición occidental que han descorporizado siempre la reflexión. El hinduismo y el budismo son filosofías en las cuales uno no procura alcanzar un estado específico (como en las concentraciones, los relajamientos, los trances o las prácticas de orientación mística) sino que la meta consiste en estar alerta a la mente que sigue su propio curso. Así la mente suelta amarras y realiza su actividad natural de estar alerta a la observación (Varela & Thompson & Rosch, 1997, p.57). A este ‘soltar amarras’ el autor lo identifica como la *presencialidad plena*. Vamos a desarrollar brevemente esto, porque es algo que considero sustancial a la hora de problematizar la virtualidad a propósito del contexto de pandemia en el que nos hallamos al momento en que se redacta este informe.

Para este filósofo y científico chileno, la tradición del pensamiento del hemisferio occidental ha separado la mente del cuerpo, situando a la primera en un pedestal. Varela va a decir – aparte de resituar al cuerpo en la reflexión – que esta actitud no deja que la mente se haga consciente de sus propios procesos y que se le prohíba ser consciente de sí misma en la acción. La mente nos bombardea constantemente con pensamientos, van y vienen, aparecen y desaparecen constantemente. Por ejemplo, al momento en que escribo esto, aparecen reflexiones y pensamientos que se desvían de los temas que atienden a este informe y -en mi caso – continúa, a veces por más tiempo del que uno querría, divagando por esos lugares en vez de concentrar la atención en la responsabilidad que toca. Esto que se le conoce popularmente como procrastinación también sucede, aunque de otra forma, cuando estamos realizando una actividad placentera y nos ensimismamos muchas veces sin considerar el entorno; en ambos casos, sólo al momento de tomar plena conciencia de la situación, se cambia el actuar que se traía hasta entonces. Varela pone otro ejemplo, relacionado al respirar:

“La respiración es una de las actividades corporales más simples, básicas y omnipresentes. Pero los que se inician en la meditación notan con asombro cuán dificultoso resulta estar alerta ante un objeto tan poco complejo. El meditador descubre que la mente y el cuerpo no están coordinados. El cuerpo está sentado pero la mente es ocupada constantemente por pensamientos, sentimientos, conversaciones interiores, ensueños diurnos, fantasías, sopor, opiniones, teorías, juicios sobre pensamientos y sentimientos, juicios sobre juicios, un torrente incesante de acontecimientos mentales inconexos en los que el meditador no repara excepto en esos breves instantes en que recuerda lo que está haciendo. Aun cuando intenta regresar al objeto de su presencia plena, la respiración, descubre que sólo piensa en la respiración en vez de estar alerta a la respiración.” (Varela & Thompson & Rosch, 1997, p.50)

El acto de pensar en sí, sin atender el propio proceso, al contrario de lo que se piensa popularmente, nos muestra lo distanciados y alejados que estamos los sujetos en relación con nuestra propia experiencia. La acción corporizada nos invita a que adoptemos una actitud alerta con respecto a cómo la mente se va comportando, todo lo contrario a ‘dejar ir’ sin rienda suelta los pensamientos. Esto último sería la ausencia para Varela, no hay presencia allí donde la mente no está atenta al propio proceso vivido de conocer. En cambio, cuando estamos alerta a los procesos sensoriales y motrices que van guiando nuestra percepción y reflexión, sólo ahí es cuando estamos realmente presentes, el pensador chileno llamó a esto presencia plena/conciencia abierta. La presencia plena/conciencia abierta puede ser entendida desde dos perspectivas. La primera es aquella con la que se entiende que esta actitud alerta de la conciencia es el estado natural de la mente, esto permite entender ese ‘estado natural’ desde un lado completamente distinto al pensamiento cartesiano donde el estado natural era la abstracción, este ‘bombardeo’ de pensamiento, el ‘pienso luego existo’. Ahora, lo natural tiene que ver con la vigilancia de nuestra cognición, pero vigilancia entendida no en un sentido autoritario, sino de observación y apertura a entender el funcionamiento de nuestra cognición como experiencia corpórea. La segunda es lo mismo, pero desde un punto de vista más pedagógico, porque tiene que ver con que el desarrollo se trata del desaprendizaje de los malos hábitos. En una situación (no estado) de presencia plena/conciencia abierta el sujeto va percatándose de que la mente y el cuerpo no están

sincronizados, esto pasa al aprender a tocar un instrumento, la mente quiere hacer algo, pero el cuerpo no responde de igual forma, sin embargo, a medida que en la experiencia vivida, con la práctica, la conexión entre intención y acto se intensifica, hasta que al fin la sensación de diferencia entre ambos desaparece casi por completo, alcanzamos cierta condición que fenomenológicamente no da la impresión de ser puramente mental ni puramente física; se trata de una clase específica de unidad mente-cuerpo.

No obstante entender esto como el proceso de desarrollo de destrezas sería un enfoque equivocado. La acción corporizada no se corresponde con el aprender a tocar un instrumento, sino a abandonar el hábito de la desincronización de la mente y el cuerpo. Varela dice:

“Desde el punto de vista de la presencia plena/conciencia abierta, los humanos no están atrapados para siempre en la actitud abstracta. La disociación entre mente y cuerpo, entre conciencia y experiencia, es el resultado del hábito, y los hábitos se pueden romper” (Varela & Thompson & Rosch, 1997, p.50)

Este enfoque de acción corporizada forma parte de lo que nuestro autor llama *enacción*. Es decir, hacer emerger el sentido a partir del trasfondo de la comprensión que se genera a partir de la experiencia vivida. Este enfoque *enactivo* que requiere una presencia plena/conciencia abierta nos plantea reformular diversos problemas que estamos enfrentando actualmente. En primer lugar, supone para nosotros los profesores una encomienda importante. Si queremos aspirar a que nuestros estudiantes aprendan o que puedan conocer, debe ser en la experiencia vivida, lo que a su vez significa que debemos preguntarnos por cómo hacer para acompañarlos en el proceso de hacerse conscientes de sus propios modelos de cognición y de cómo van orientando ellos mismos, a través de la acción, su percepción. Esto es vital si queremos que generen preguntas auténticas, porque implica desaprender malos hábitos y ya vimos que un mal hábito es el de preguntar mal o hacer preguntas impostoras. Por supuesto esto aplica para los profesores también, sin duda que es importante para acompañar a desaprender malos hábitos habérselos quitado uno mismo primero. Así entendida, la pregunta también sería una acción netamente corpórea, forma parte de la interpelación vivida que hace la percepción a sí misma y a los sentidos. Para desaprender ciertos hábitos, desarmar ciertas estructuras cognitivas, primero es necesario conocerlas y en este sentido la pregunta es aquello que posibilita la experiencia corpórea, la pregunta auténtica surge del acto de

preguntarle al propio cuerpo cómo conoce y cómo se siente en la experiencia vivida. En segundo lugar, implica que la presencialidad no es materia exclusiva de la no virtualidad, la presencialidad no significa el que estemos todos en la sala de clases material, la presencialidad debe ser plena, para eso se requiere de una conciencia abierta, una actitud alerta del ser cognoscente a sus propios procesos de percepción. Esto puede no suceder en la ‘presencialidad’, puedo estar en un lugar con mi cuerpo y no tener esta actitud alerta, por lo tanto, la presencialidad no es sinónimo de la presencia del cuerpo. Ahora, pasemos al ámbito de lo virtual ¿es posible una acción corporizada en la virtualidad?

Cuerpo Colectivo

Cuando reconocemos la cognición como una acción que depende de las diversas aptitudes indivisibles de la posesión de un cuerpo, estamos también reconociendo que las formas de conocer están en las capacidades del cuerpo. Una de ellas fundamental es la aptitud sensorial, que nos habla básicamente de la capacidad de sentir que tiene nuestro cuerpo, en consecuencia, la lógica indica que nuestra percepción está fuertemente vinculada a la emoción. La presencialidad plena debe considerar también la emoción para poder ser plena. La vivencia no está desligada de la emoción.

El giro que propone este enfoque no es menor, porque si nuestra disposición sensitiva es inseparable de nuestra cognición, significa que la separación entre razón y emoción también desaparece al recuperar al cuerpo. Sentimos con todo el cuerpo y simultáneamente pensamos con todo el cuerpo. En palabras de Maturana ‘sentipensamos’, al mismo tiempo en que estamos vivenciando el mundo estamos sintiendo, emocionándonos, configurando un modelo sensorial que nos permite sentir y emocionarnos nuevamente armando estructuras cognitivas que nos llevan a la acción guiada perceptivamente. Es un proceso circular y simultáneo que opera constantemente en el acontecer vivido, donde acción, emoción y cognición van operando, percibiendo, alterando, interactuando y modificándose entre sí de manera simultánea. Sólo en este mundo-vida es posible conocer.

Esto resalta y pone en un sitio no marginal, sino que, de vital importancia, a la emoción a la hora de conocer. Partir por reconocer que se conoce a través el cuerpo, implica conceder

también que conocemos por medio de la emoción. Somos seres sintientes, nuestro mundo no se entiende sin la mediación del sentimiento, nuestra experiencia y por tanto nuestra conciencia siempre estarán coartadas y encasilladas sin el reconocimiento de que la emoción impregna, altera, modifica, modela y da sentido a nuestra forma de entender el mundo. Maturana lo dice claramente:

“(...) el lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia, aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión (...) no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 1992, p. 21).

Volviendo a la virtualidad y las clases online, toca preguntarse ¿es posible emocionarse a través de este medio? Si queremos problematizar respecto a la pregunta anterior: ¿Es posible una acción corporizada en la virtualidad? Primero debemos saber si la emoción atraviesa la pantalla, frente a lo cual yo preguntaría: si el cine es capaz de emocionarnos y se caracteriza principalmente por ser vivenciado a través de la pantalla ¿por qué un espacio de aula virtual -que opera de forma similar – no sería capaz de lo mismo? ¿Acaso el material didáctico que es preparado por un profesor, presentado en el orden y en la forma adecuada no podría ser un vehículo de emociones a través de este espacio y así permitirnos comprender como vamos guiando nuestra percepción? ¿No es posible en este espacio virtual vivenciar una experiencia corpórea? La visualización de material audiovisual como el cine, o puramente visual como la fotografía nos muestran que es posible sentir, emocionarse y vivenciar el cuerpo, percibir como siente nuestro cuerpo y así conocerlo, de modo de generar un proceso de toma de conciencia de sí. En palabras de Varela: una conciencia abierta.

Entonces, si habría cuerpo en la virtualidad. Pero, no deja de ser inquietante esta afirmación, porque ¿qué diferencia habría entre el espacio de aula virtual y el ‘presencial’ si en ambos puede haber cuerpo? Una diferencia notoria es la concurrencia de los cuerpos en un espacio material común a diferencia del espacio virtual que, para el caso de las clases en el liceo, no pueden percibirse. ¿No será que la idea de una cognición corpórea tiene un sesgo individualista? ¿La acción corporizada sólo considera la cognición de un solo cuerpo, una experiencia individual, y no la cognición posible por medio de una experiencia común de cuerpos?

Francisco Varela estaba consciente de esto, es más, dentro de la crítica que formula a la fenomenología husserliana detalla la miopía respecto de la dimensión consensuada de la cognición. “La ironía del procedimiento *husserliano*, pues, es que Husserl sostenía estar dirigiendo la filosofía hacia un enfrentamiento directo con la experiencia, pero ignoraba el aspecto consensual y el aspecto corpóreo directo de la experiencia.” (Varela & Thompson & Rosch, 1997, p.41).

Entender la experiencia pasa también por comprender las formas en que somos afectados por los otros y el hecho de compartir un mundo-vida, en el que el otro modifica mi propia percepción, en medida de que interactúo con los demás se va armando una experiencia corpórea conjunta que permite ampliar la cognición y las formas de percibir. Empero ¿qué tan posible es esto en un espacio virtual? Un teórico que se preguntó por la experiencia y por el conocimiento en un sentido más social fue Vygotsky. Este psicólogo bielorruso de origen judío era un teórico del aprendizaje constructivista, al igual que Piaget, sin embargo, marcaba una distancia con el suizo debido a que, por ser un biólogo, tuvo un sesgo de formación comprendiendo el aprendizaje desde la perspectiva del sujeto como organismo, que lo llevo a plantear su enfoque evolutivo de la experiencia, el cual fue explicado más arriba. Vygotsky, por otra parte, no comulgaba con la idea de progreso evolutivo, el planteó que la situación de progreso del ser humano actual sería el producto de una línea de desarrollo que no es la biológica, sino una cualitativamente distinta, a saber, la histórico cultural, inaugurada por la creación de herramientas materiales y sociales ligadas a la organización del trabajo humano. (Rosas & Sebastián, 2008).

En palabras de Vygotsky, la enacción vareliana es entendida como procesos psicológicos de orden superior, que implican acciones y procesos de tipo instrumental y se caracterizan por la incorporación de signos desarrollados histórico-culturalmente, los cuales cambian por completo la naturaleza y percepción de los procesos elementales. Así, Vygotsky va a entender que la experiencia es de naturaleza social, conocemos a través de la interacción de procesos sociales. Los procesos superiores no aparecen por el refinamiento de la naturaleza sino por la participación de los sujetos en contextos y entornos sociales y culturales (Rosas & Sebastián, 2008). Significa entonces, que si la naturaleza de la experiencia es social es también colectiva. Atendiendo, también – como hemos venido desarrollando- que la

cognición vivida es experiencia corpórea ¿no debiese ser el cuerpo de igual manera colectivo?

¿Qué sería un cuerpo colectivo? Para plantear un problema sobre esta idea es interesante analizar su organización, porque la frase supone algo que a primera vista parece una contradicción. Nos plantea la idea de cuerpo (unidad) como entidad colectiva (multiplicidad). Entonces, ¿cómo algo puede ser unitario y múltiple a la vez? Un mal pensante supondría que se trata de un *contradictio in adiecto*. El propio Deleuze puede ayudarnos a hacer una conciliación.

La discusión en la que se va a enfrascar Deleuze, a propósito del cuerpo, es esencialmente con las ciencias biomédicas que aparecen fundamentalmente en el siglo XVI y con el esquema corporal anatómico que estas ciencias representan. Es decir, a partir de este periodo las ciencias positivas, la biología, todas las ramas de la biología y, en definitiva, todas aquellas ramas de las ciencias donde hay un esquema corporal anatómico en el que hay un conjunto de órganos con relaciones de ensamble sobreimpuestas. Esto quiere decir que cada órgano tiene un lugar de pertenencia y función específica del cuerpo. Por ejemplo, la función de los ojos es ver, de los oídos escuchar, etc. A ese esquema corporal se lo piensa como algo que describe al cuerpo y a la hora de abordar al cuerpo, éste se convierte en un objeto de estudio. Entonces, el cuerpo no sólo se convierte en una abstracción, es decir – según diría Varela -, algo que no se puede conocer porque no es vivido, sino que además se lo clausura. ¿Por qué se lo clausura?, porque se establece un límite del cuerpo, el cual sería el órgano más externo es ese esquema corporal: la piel, especialmente la epidermis que es la capa más expuesta de la piel. Todo lo que está hacia adentro de la epidermis es organización, organismo. Deleuze nos invita a pensar el cuerpo desde el cuerpo y entre cuerpos, no a pensar un cuerpo-organismo como conjunto de órganos. Esto es lo que Deleuze denominó el cuerpo sin órganos.

A este esquema la ciencia siempre le asignó una descripción ocular-centrista, habría un privilegio de la vista a la hora de explicar al cuerpo. La ciencia ha privilegiado la vista porque para ver algo con claridad y distinción implica tenerlo lejos, es decir, un proceso de abstracción donde el sujeto se separa del objeto, el cuerpo es entendido como objeto de estudio y el sujeto se vuelve un ser no corpóreo, no encarnado, sino un sujeto que piensa, en

resumidas cuenta, la separación cuerpo-mente de la que hemos hablado. De esta forma, se observa a este objeto-cuerpo y se le ordena visualmente, lo que significa que también se le divide jerárquicamente, pareciendo órganos privilegiados como el corazón y el cerebro, en relación con órganos que son considerados irrelevantes. De esta manera se naturaliza esta disposición del cuerpo y se le estereotipa, se lo homogeniza y se excluye la diversidad de cuerpos.

A partir de la teoría celular no solamente estudiamos las organizaciones macro sino también micro, advertimos que las células son materia auto-replicante, ahora bien, esa materia auto-replicante se multiplica no por reproducción sino por sesgo, es decir, se desvía algo que permite la reproducción. Con esto es posible decir que la vida no es la repetición sino el sesgo, haciendo que cada individuo sea singular, único e irrepetible, o sea cada cuerpo sería diferente, los cuerpos no son idénticos. Esto es fundamental tenerlo presente porque implica que la vida no es la organización, no es el organismo, la vida son las relaciones entre los organismos. Los sesgos se dan a través de la interacción con el medio ambiente. Por esto es importante pensar la acción, los ritmos y movimientos que habitan nuestro medio, porque nos componen y descomponen físicamente, generan hábitos corporales, modos de movernos que repetimos y que no son naturales, sino que al repetirlos es que se convierten en hábito, es construido. El cuerpo va más allá de lo corpóreo, trasciende en un complejo de relaciones, en el acontecimiento, el mundo vivido, en la experiencia. El cuerpo sin órganos sería el cuerpo como agenciamiento, un complejo de redes e interacciones, de relaciones (Deleuze & Guattari, 2004).

Esta perspectiva que nos plantea Deleuze de un cuerpo sin órganos supone un par de cosas. La principal es que el cuerpo ya no es percibido más bajo esta concepción platónica en el que se vuelve la prisión de la mente. Al contrario, ahora el cuerpo es entendido como potencia, como posibilidad, se le desliga de una visión atávica y amordazada para entenderla como un ente sin fronteras. Ahora el cuerpo no está limitado, es un cuerpo extralimitado, trasciende sus aparentes límites, las marcas que lo separan de lo externo se disuelven y pasa a formar parte de un complejo más amplio. Así, la piel ya no es el límite del cuerpo, porque se vuelve porosa, filtrable, el cuerpo es permeable a los estímulos del exterior y se conecta con ellos, siente lo que sienten ellos. Por ende, el cuerpo visto así es lo que pasa entre los cuerpos, el

cuerpo se vuelve un complejo de cuerpos. La noción de cuerpo como unidad se vuelve borrosa y pasa a ser cuerpo colectivo.

Esto quiere decir que, si ahora el cuerpo amplía su marco de referencia, esta idea acción corpórea de la que hablaba Varela puede ser entendida también como acción corpórea colectiva. Si podemos como sujetos incluirnos dentro del proceso circular de cognición en el ‘mundo vivido’, entendiendo el trasfondo cultural de nuestras propias estructuras cognitivas, es decir, si la cognición es siempre corpórea, entonces ahora la cognición también depende de en qué medida nos hacemos conscientes de nuestros procesos sensoriales y motrices en una dimensión colectiva y consensuada, como vamos adquiriendo una presencia plena/conciencia abierta de nuestros propios procesos de acción guiada perceptivamente como grupo o comunidad, y -en mi caso como docente- cómo esto aplica para un grupo humano de jóvenes estudiantes. Esta ampliación de la perspectiva del cuerpo indica que la cognición no puede separarse de la experiencia colectiva.

Retornando a la idea planteada por Maturana y Varela de que la acción corpórea necesita de la emoción para activarse y que reconocer nuestra condición corpórea es también reconocer que somos seres sintientes -respectivamente-, ahora con un cuerpo colectivo. ¿No será también necesaria una emoción colectiva que nos lleva a una acción corporizada? Sobre todo ahora que entendemos el cuerpo como una especie de esponja, que es permeable, porosa, deja entrar y salir, se deja ‘tocar’ por otros cuerpos y afecta otros cuerpos, parece importante generar las condiciones para que podamos acceder a una experiencia común, a la revitalización del sentimiento en la educación, más aún cuando consideramos -como ya vimos en un inicio- que la pregunta auténtica tiene un fuerte componente emocional. Cuando la realidad nos ‘toca’, nos interpela es cuando aparecen las preguntas auténticas (Huarte, 2014) y la posibilidad de generar esta cognición corpórea común de la que hablamos.

Teniendo esto en cuenta y situándome como docente en una realidad concreta de clases en pandemia, volviendo a la pregunta inicial ¿es posible una experiencia en la virtualidad? Ahora la problematización de esta pregunta pasa por otra ¿es posible generar una emoción colectiva en el aula virtual para poder aspirar a tener una acción corporizada que despierte preguntas auténticas? Esta pregunta tiene en el fondo otra que le subyace y que fue formulada al inicio: ¿Es posible una experiencia en el aula virtual?

La Afectividad

La preocupación por la posibilidad de una experiencia en el aula virtual debe estar anclada al ejercicio diario de la docencia, en circunstancias que como profesores deseamos que nuestros estudiantes aprendan y sean formados como sujetos en permanente emancipación. Tal objetivo es indivisible de la idea de que, a fin de cuentas, tratamos con seres humanos, estamos formando y queremos formar personas, lo que implica reconocer -como hemos visto- su corporeidad y, por consiguiente, su sensibilidad. Son seres sensibles. La aspiración a una sensibilidad común no puede desligarse de la educación, por esto la pregunta cobra tal relevancia. Más aún, si está enraizada en la realidad; las clases que me tocó presenciar en mi llegada al establecimiento a través de la plataforma *zoom* eran totalmente carentes de cercanía, de ‘tacto’, no sólo había pocas preguntas, sino que no había ninguna pregunta, durante la clase, que demostrara una preocupación por cómo los estudiantes se sentían, hoy en día más necesarias pensando en el contexto de pandemia, como, por ejemplo: ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? En una educación que se ha edificado bajo el pensamiento occidental que ha negado el cuerpo y, por tanto, la emotividad que le entraña, recuperar el sitio de la emoción en la educación es sustancial, de ahí que sea importante saber si es posible avanzar en estas condiciones a partir de una experiencia emotiva colectiva, a través de una pantalla.

Para trabajar esto, me parece importante visibilizar que además de ser un estudiante de pedagogía, también soy realizador de cine y televisión. Digo esto porque pienso que una teoría proveniente de la cinematografía puede ayudarnos a comprender el tema de la posibilidad de una experiencia sensible colectiva. El cine, que es una disciplina artística que se emite a través de una pantalla, también se preocupó por estas cuestiones, principalmente algunos teóricos a inicios del siglo pasado que estaban inquietos por los límites y posibilidades que tenía el cine de influir en las masas, empezaron a trabajar lo que se conocería como *teoría de la afectividad en el cine*.

Los estudios visuales del cine en un comienzo estaban más preocupados por cómo se articulaba el lenguaje audiovisual, se enfocaban en la semántica de las imágenes y de su sintaxis. Hasta que, en cierto momento, los estudiosos se dieron cuenta de que el cine no sólo era una disciplina artística que podía analizarse y desarmarse en sí misma para comprenderla,

sino que tenía efectos en las audiencias a nivel político y cultural, formando un complejo de relaciones mucho más amplia que tenía consecuencias en la configuración del espectador como ciudadano y sujeto político.

Así, la teoría de la afectividad aparece en el cine para ya no concentrarse en estudiar lo que aparecía en la pantalla, sino que los efectos que se producían fuera de la pantalla, en las audiencias. Esto requiere concebir una película no como un texto finalizado o un mundo hermético – un hecho consumado – sino como algo que promete nuevas formas de sentir nuestro cuerpo, nuevas formas de relacionarnos con otras personas y nuevas formas de aproximarnos al mundo.

Se empieza a estudiar la emotividad, los efectos y sensaciones que las películas producían en los espectadores. Lo que pocas veces se considera críticamente es la dimensión experiencial de la cultura visual, es decir, cómo observamos una película y cómo esta experiencia afecta nuestra relación con la pantalla, con otras personas y hasta con nosotros mismos:

“Provocar afecto parecería ser una parte significativa de nuestra experiencia cinematográfica, y las primeras consideraciones críticas sobre la afectividad en el cine se fundan en estudiar la condición del espectador y la generación de emoción (...) Estos tipos de estudios sobre el espectador examinan la película, no sólo como una narrativa visual o una mercancía para las masas, sino también como experiencia colectiva. ¿Por qué nos conmovemos hasta las lágrimas al ver un melodrama? ¿Por qué a algunos les provoca náuseas una película de terror? ¿Por qué nos reímos más cuando vemos una comedia en compañía de amigos y no solos?” (Couret, 2016, p.157).

Estudiar el afecto entonces reorienta el estudio del cine. Ya no se trata tanto de una ventana hacia el mundo o de un texto por leer sino de una relación dinámica con un mundo plasmado que afecta a cuerpos individuales, cuerpos colectivos e incluso a los límites propios del cuerpo.

“Dentro de esta tradición de teoría del cine, estudiar la afectividad significa hablar sobre las imágenes en pantalla, no en términos de representación, sino en los de encarnación. En otras palabras, si el cine tanto retrata como afecta a los cuerpos que

experimentan sensaciones, entonces la teoría de la afectividad en el cine tiene como objeto de estudio estos cuerpos y sus interrelaciones, y no meramente el contenido de las imágenes proyectadas. ¿Cuál es la relación entre el cuerpo retratado en la pantalla y el cuerpo en la sala de cine? Si nuestros cuerpos son así de susceptibles, ¿no deberíamos quizás reconsiderar cómo concebimos nuestros horizontes corporales? ¿Podría esta relación llevarnos a una auto-reflexión sobre nuestro emplazamiento en el mundo y nuestra relación con otras personas fuera de la pantalla?” (Couret, 2016, p.159).

Por tanto, la teoría de la afectividad en el cine es una invitación a reconcebir la percepción, lo que va en plena concordancia con el enfoque enactivo que nos plantea Varela y su acción corporizada. Estas preguntas reordenan lo que entendemos como la relación sujeto-pantalla. La incorporación de un cuerpo sintiente al acto de visionar una película o una imagen nos lleva a preguntarnos por cuáles son estos tipos de relaciones, cuál es el sentido que emerge desde este nuevo trasfondo experiencial y cómo podemos alterarlo para redirigir nuestra propia percepción. Aquí quiero poner el foco en una distinción que marca esta teoría entre la emoción y el afecto:

“Cuando describimos estas sensaciones en la vida cotidiana, acostumbramos utilizar el lenguaje de las emociones: me siento enfadado, decepcionado o avergonzado. Sin embargo, ¿alguna vez se ha encontrado en una situación donde este lenguaje resulta insuficiente? Estoy enfadado pero también decepcionado y además avergonzado. En términos de la teoría de la afectividad, estas sensaciones suelen exceder nuestra capacidad para nombrarlas o representarlas en términos lingüísticos y eluden nuestra capacidad para precisarlas. Al nombrar una emoción hacemos de ella algo definido y discreto, localizable en el cuerpo y manifestándose en un momento preciso. Al hacerlos, ocultamos u obviamos lo matizado de estas intensidades, el vaivén rítmico y continuo del sentimiento, el apego y el acercamiento o distanciamiento hacia nuestro entorno. Parecería que el afecto es difícil de precisar o concretar, algo que pertenece al cuerpo, algo que no podemos comunicar con exactitud a través del lenguaje, mucho menos someterlo a análisis crítico. Estudiar la afectividad significa

no descartar estas fuerzas corporales intangibles sino comprender que producen efectos políticos y estéticos tangibles” (Couret, 2016, p.161).

Esta idea plantea una perspectiva complementaria del cuerpo. Aludiendo nuevamente a Maturana, si la emoción es lo que nos lleva a la acción, cuando esta acción se concreta la emoción se vuelve afecto, es una emoción vivenciada, experiencial, que no puede ser teorizada ni ser llevada al ámbito de la abstracción, en ese sentido el afecto es intrínsecamente corpóreo. Esto supone un desafío también para la pregunta, porque si queremos comprender los efectos que producen las imágenes en nosotros y las fuerzas corporales que producen, es necesario que la pregunta sea corpórea, ya no sólo se trata de qué le podemos preguntar al cuerpo sino de preguntar con el cuerpo.

Esto significa para los docentes que en lugar de limitarse como lo hacían los teóricos del cine a comienzos del siglo XX a los análisis textuales o culturales que se acostumbran en los estudios de cine, en vez de examinar las experiencias de las audiencias, debiésemos comprender que el estudiante virtual, así como el espectador cinematográfico no es un individuo en un grupo o una posición en un texto sino una capacidad para afectar y ser afectado. Concebir al estudiante en estos términos nos invita a explorar el contagio de los afectos, a identificar fisuras en los límites entre el yo y el otro y a estudiar las maneras en que el cuerpo siempre está implicado en su entorno. Si definimos el cuerpo en términos de su capacidad para afectar y sus relaciones cinéticas y dinámicas, si lo aplicamos al caso del cine, podemos analizar la comedia en función del contagio de la risa (Couret, 2016). Seguramente, nos ha pasado a más de alguno que, al ir al cine a ver una comedia, muchas veces la gente se ríe en masa y uno no encuentra la gracia o, viceversa, uno se ríe y el público no. Este tipo de experiencias estéticas (Acha, 2010) nos plantean las preguntas auténticas ¿Por qué siento esto? ¿Por qué los demás se ríen o no? ¿Por qué no me pasa lo mismo? Muchas veces el ser afectados por la experiencia estética común nos lleva a entender desde otra perspectiva lo que estamos vivenciando (ser afectados). Pero también, modifica y permite a otros revisar su percepción (afectar) y sentir de otra manera para posiblemente ‘pensar, sentir y preguntar de otro modo’.

La Diferencia De La Virtualidad

Durante nuestra experiencia frente a la pantalla, nuestro cuerpo individual se ve afectado a la vez que participamos en un cuerpo colectivo. Si este tipo de experiencia estética es posible ante un filme, me pregunté como docente -más aún como docente de artes visuales- ¿Cómo desde mi disciplina puedo generar este tipo de experiencia corpórea estética? ¿Es posible converger en la virtualidad de una clase en una percepción sensorial común? Claro está, esto sólo es verificable en el acontecimiento. De esta manera, me propuse experimentar en clases, a través de dispositivos didácticos (principalmente imágenes), la vivencia de una corporeidad común.

Cabe señalar que en la segunda parte del bimestre de clases que realizó el liceo, a los practicantes de artes nos asignaron a otro proyecto, esta vez con las asignaturas de Historia y Geografía y Tecnología. En este proyecto el contenido a abordar fue la tiranía militar de Pinochet, donde Historia y Geografía era el ramo troncal, lo que devino en que la mayor parte de las clases las haría el profesor de historia y tan sólo las últimas dos serían las clases de artes visuales. De modo que tuvimos que dividirnos las clases con mi compañera de artes, lo que concluyó en que tan solo haría una sola clase completa en todo el semestre. En esta clase me propuse mostrarles una serie de imágenes que pudiesen provocarlos a tener una identificación con ellas y pudiesen tener una experiencia común, con el fin de despertar un ejercicio de preguntar a las imágenes por su vinculación con su propia experiencia y a partir de ahí preguntarse por la afectividad.

Entre las fotografías que les mostré, hay dos que pueden ilustrar la experiencia de la afectividad y un cuerpo colectivo. Una de ellas es una fotografía de Juan Domingo Marinello, donde se muestra una mujer refugiándose dentro de su kiosco en paseo ahumada de los militares. Al mostrárselas les pregunté:



Yo: ¿Qué ven en esta imagen?

Estudiante M.C.: Una mujer escondida.

Yo: ¿De quiénes?

Estudiante M.C.: De los pacos.

Yo: ¿Por qué?

Estudiante M.C.: Porque la pueden matar.

Yo: ¿Qué creen que siente ella?

Otro estudiante responde:

Estudiante D.P.: Miedo

Yo: ¿Ustedes han sentido miedo?

Estudiante W.D.: Si, profe.

Yo: ¿Por qué han sentido miedo? ¿Qué les ha dado miedo y a causa de ello han tenido que encerrarse?

Nadie responde.

Yo: ¿No creen que la situación se parece a la de nosotros ahora?

Estudiante J.S.: Si profe, por la pandemia, tenemos que estar encerrados.

Estudiante A.M.: Al principio yo tenía miedo, no sabía cuánto tiempo íbamos a estar encerrados.

Estudiante C.L.: Yo tenía miedo de contagiarme yo.

Estudiante B.V.: Yo no profe, si me daba me daba nomás la cuestión.

Estudiante C.L.: Es que me daba miedo contagiar a mi abuelo si me contagiaba yo.

Seguido de esas respuestas un par más de estudiantes también comentaron qué sentían y contaron sus experiencias a través del micrófono. Los estudiantes al ver que el resto de sus compañeros tuvieron experiencias similares y han sentido cosas que ellos también han sentido, se percatan que no están solos, sino que forman parte de una red más compleja de afectividad que les permite identificarse y conectar con los otros. Esto hace que se percaten de las experiencias similares, pero también de las diferencias y las experiencias totalmente disímiles, permitiéndoles repensar y resentir sus experiencias interrogándose por ellas. Una situación similar paso con esta segunda imagen de Mario Cordero, la cual corresponde a una acuarela hecha durante su etapa de reclusión en el campo de concentración de Tres Álamos aquí en Chile. Esta vez la pregunta no fue acerca de lo que veían en esa imagen sino: ¿Qué sienten al ver esta imagen?



Estudiante L.C.: No sé, pena.

Yo: ¿Por qué pena?

Estudiante L.C.: Es que igual por la situación, lo tiene encerrado.

Estudiante S.S.: Yo siento como nostalgia, como que quiere salir de ahí.

Yo: ¿Cómo sabes eso?

Estudiante S.S.: Por la luz, como que afuera esta lo bonito.

Yo: Ahora que están en cuarentena, ¿Ustedes han querido salir?

Estudiante M.C.: Yo sí profe, quiero salir a jugar a la pelota, pero me lesioné.

Yo: ¿Qué te pasó?

El estudiante prende la cámara y muestra su pierna vendada.

Estudiante: MC: Me lesioné jugando acá en la casa el otro día, me torcí el tobillo.

Yo: Que mal, bueno la pandemia ha tenido consecuencias para nuestro cuerpo, la falta de actividad física y deporte nos han afectado mucho ¿Ustedes han sentido cambios en su cuerpo desde que empezó la pandemia?

Estudiante I.K.: Yo si profe, el otro día me pegue un pique de mi casa al metro, son como 5 minutos y quedé entero cansado jaja antes no me costaba nada y ahora quede terrible chato.

Después de esto al menos 3 estudiantes comenzaron a participar por el micrófono y relatar experiencias similares. Al mismo tiempo otros comentaban en el chat y contaban sus experiencias. Esto puede interpretarse como una valoración por parte de los estudiantes cuando se les considera su opinión y sus sentires. Percatarse de que el otro los considera, que los otros también comparten sus emociones, se les escucha y que, además, son experiencias similares a las de ellos hace que se emocionen de igual manera llevándolos a la acción, a la participación, a que se encuentren en una experiencia corpórea común. Esto, por supuesto, también tiene una dimensión política, porque la emoción no es necesariamente manipuladora, sino que nos mueve a reconsiderar nuestra relación con la pantalla y con el mundo, situarnos históricamente e identificarnos como sujetos políticos que sienten. Entendiendo que lo que los estudiantes han sentido no es algo novedoso, ya hemos tenidos situaciones de confinamiento en nuestro país, el miedo, la nostalgia, la rabia son emociones que hemos vivenciado anteriormente. Estas imágenes nos ofrecen un espacio donde ensayar nuestro propio drama de identificación, un drama que nos permite el reconocimiento dual de cómo son las cosas y cómo deberían ser. Nos permiten sentir el potencial o la capacidad inherente en el mundo.

Sin duda, en una sola clase lograr que hicieran preguntas auténticas era demasiado pedir, pero si se avanzó en relación con la participación, a la confianza (encendieron sus cámaras) y a reflexionar en torno a su corporeidad. Que algunos expresaran como se sintiesen y que sus compañeros se sumaran debido a eso, incrementando la participación en el aula, de que

hayan sido ‘tocados’ por la pantalla, nos habla de que sí es posible una experiencia corpórea comunitaria en la virtualidad. Lo que nos lleva a concluir que, *si hay cuerpo en la virtualidad*, es posible una presencialidad plena/conciencia abierta en el mundo online, es posible potencialmente la experiencia en lo virtual. Entonces, la pregunta es evidente ¿cuál sería la diferencia entre lo presencial y la virtualidad? Porque si no la hay ¿Para qué queremos ‘presencialidad’?

Por supuesto, esto parece extraño, todos sentimos que la vida anda mejor sin pandemia que con pandemia, nadie se atrevería a decir que la virtualidad es igual a la presencialidad. Semejante afirmación (no hay diferencia entre la virtualidad y la presencialidad), no obstante, está pasando por alto una cosa en mi criterio. Hay que entender que cuando pasamos al mundo virtual nos son extirpados 3 sentidos: el olfato, el gusto y el tacto. Es importante considerar que cuando hablamos de acción corporizada estamos refiriéndonos a un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices, dentro de las capacidades sensoriales están mediando nuestros sentidos, a través de los cuales experimentamos el mundo. En la virtualidad no me es posible experimentar al mundo y al otro en estas dimensiones. No puedo oler al otro, no puedo degustar al otro y no puedo tocar al otro. De modo que la idea que quiero enfatizar es que nuestra capacidad de experimentar está incompleta, es posible la experiencia corpórea pero no en su *completitud*. Ahora, ¿esto debe hacer que demonicemos la virtualidad como un lugar en el que no se puede acceder a un mundo-vida pleno?

Obviamente no, la intención de esta reflexión no es condenar las clases virtuales por la *incompletitud* que mencionamos ¿Acaso a una persona que ha sido privada de alguno de sus sentidos debiésemos condenarla o catalogarla como incompleta? Más bien es una invitación a pensar la potencialidad de la virtualidad y a la vez del cuerpo. Pensemos en una persona ciega, aquella persona no puede ver, no es capaz de apreciar una imagen o un paisaje, pero a diferencia de los que poseemos todos nuestros sentidos, ella se enfoca en poner atención a su percepción en el resto de sus sentidos. Degusta mejor los sabores, escucha cosas que antes no escuchaba, huele cosas que antes no olía, siente de otra manera, en suma, amplía su mundo de cognición corporal en la experiencia, lo que Varela llamaría un auténtico ejercicio de enacción. Entonces, esta persona estaría mucho más ‘completa’ en sentidos en los que nosotros no estamos. De acuerdo con esto, la palabra indicada no sería ‘completitud’ sino:

diferencia. Recordemos que Deleuze planteaba que en el sesgo está la vida. Así, me animo a decir que lo importante es vislumbrar la diferencia que nos presenta y nos trae a la experiencia la virtualidad, para así descubrir el potencial que nos ofrece, la amplitud de mundo que nos devela.

Esto a propósito de voces de la educación que en un principio de la pandemia despotricaban en relación con la virtualidad, clamando que no era posible educar por medio de clases online. La virtualidad ha encontrado resistencia por parte del profesorado, es por eso por lo que planteo quitarle a lo digital el velo de la imposibilidad y mostrar su potencialidad y las posibilidades que abre. Por ejemplo, en las clases de mi práctica del segundo semestre del año 2020 en un liceo de La Florida, existía la duda si era posible conocer a nuestros estudiantes en este contexto de ‘pantallas negras’. Las clases fueron 5 y las realizamos junto a mi compañera con total libertad. La experiencia fue muy distinta, hubo mucha participación y cámaras prendidas hacia el final, cosa que no sucedió en un principio, esto paso gracias a la confianza que fuimos desarrollando en nuestras clases. Sin embargo, había un estudiante que no encendía nunca su cámara ni tampoco participaba. A fin de evaluar creamos una página web donde los estudiantes podrían ingresar y realizar algunas actividades. Finalmente, cuando nos tocó revisar sus respuestas, este estudiante además de responder la actividad, escribió: “Me gustaron muchos sus clases profe, se nota que se esforzó, se notó el cambio y eso se valora.”

Cuando hablamos de virtualidad tenemos que entender que es un espacio libre de riesgo (Baumann, 2018), si nos encontramos con gente que no nos agrada o nos disguste lo que opine, puedo eliminarlo o desaparecer de ese lugar fácilmente. Esto es permitido por el anonimato que entregan las redes sociales, cuando entramos al mundo virtual generamos un yo alterno, el yo virtual (Muros, 2011). Esto implica generar una identidad en la que para ingresar debes adoptar y participar de nuevos signos, símbolos, códigos, es decir, un nuevo lenguaje. Este personaje tiene características y te permite actuar en la clandestinidad, ahora ese perfil virtual y las acciones que llesves a cabo no es que no sean reales, pueden llegar a ser más reales. ¿Qué pasa si así es como realmente soy y este anonimato me deja mostrarlo? Y es que la clave está en que somos nuestras acciones, tu yo virtual puede ser más real que tu yo real (Zizek, 2016). Este estudiante se sinceró refugiado en el anonimato de las redes

sociales, expresó lo que realmente sentía, cosa que quizás por timidez o vergüenza no hizo en las sesiones por *zoom*. Entonces frente a la pregunta ¿Es posible conocer a nuestros estudiantes en la virtualidad? Si, incluso es posible conocerlos aún más.

Por último, esto demuestra que la virtualidad debe ser entendida -especialmente por los docentes – en su diferencia y, sobre todo, como potencialidad. Explorar el mundo de posibilidades para generar afectos, reflexiones y aprendizajes que nos ofrece es una tarea crucial si aspiramos a tener una mejor educación y formar sujetos sensibles y críticos. Volver a las clases ‘presenciales’ y dejar de lado el mundo virtual no sería otra cosa que un error.

Conclusiones

Podemos concluir que la pregunta es indispensable para formar una mirada crítica en torno a la realidad, a partir de ella se abren nuevas preguntas y nuevos panoramas de sentido. Este informe si bien no comenzó con una pregunta de investigación, la idea inicial de tratar de aprender a preguntar en el encuentro con la realidad hizo que fueran apareciendo preguntas que nacieron de la experiencia vivida y que permitieron repensar el horizonte de conceptos que, debido a la pandemia, fueron puestos en jaque, tales como la presencialidad, la corporeidad o la virtualidad.

El tratar de generar un ejercicio activo de las preguntas que iba realizando, a la vez que las cuestionaba, me hizo darme cuenta de los malos hábitos en los que se suele caer si no se está alerta a los propios procesos de cognición: sedentarización, institucionalización, reproducir paradigmas dominantes, generar salidas fáciles, etc.

El generar un problema con base en la realidad vivida y a partir de ahí comenzar a preguntar, termina siendo una muestra de que el pensar es siempre acontecimiento, las preguntas auténticas sólo aparecen en el encuentro con el mundo. Tener que enfrentarme a las clases online, a esa experiencia, provocó que las interrogantes fluyeran y a partir de ahí desarrollar una reflexión que tiene coherencia con el contexto actual. Esto es importante para uno como docente, pensado en que la educación debiese estar orientada a generar problemas a partir de la experiencia de los estudiantes, tratar de generar espacios en que aparezcan dificultades,

problemas que permitan que las interrogantes emanen a borbotones y así, que la educación tenga sentido.

Por otro lado, esta aventura me permitió despejar varias cosas.

1. El postulado de la pregunta auténtica es la experiencia misma. Si la educación quiere generar sujetos nómades de 'mala voluntad' que pregunten y cuestionen el orden imperante, debe partir por generar las condiciones para que los estudiantes problematicen la realidad y así puedan hacer preguntas auténticas.
2. El conocimiento no está fuera de la experiencia, es siempre vivido.
3. El cuerpo es fundamental en nuestras formas de conocer, la cognición es en sí experiencia corpórea.
4. Para que la experiencia se dé, es necesaria la participación de los sujetos y que se incluyan a sí mismo en el proceso circular de cognición. No vale abstraerse, es necesaria una acción.
5. La acción es siempre corporizada, no hay posibilidad de reconocer los propios procesos de cognición por medio de la acción si no se reconoce que somos seres corpóreos.
6. Para conocer es necesaria una presencialidad plena, estar alerta a la propia acción guiada perceptivamente, para poder desaprender los malos hábitos que tenemos, entre ellos, la desconexión y poca consciencia que tenemos para con nuestros propios cuerpos.
7. El cuerpo debe ser pensado como potencialidad, no se le debe limitar ni dar amarras rígidas, porque al hacerlo estamos boicoteando nuestra propia posibilidad de conocer y tener una experiencia.
8. El cuerpo no puede separarse de su condición de 'cuerpo sintiente', conocemos a través de la emoción, pensamos a través de la emoción, somos seres sintientes. La emoción nos mueve a reconsiderar nuestra relación con el mundo, por esto es tremendamente política. Por tanto, una educación que aspira a ser significativa no puede pasar por alto este hecho.
9. La cognición es una experiencia colectiva, afectamos a otros y somos afectados por otros.

10. El cuerpo individual y colectivo no son propiedad exclusiva de la 'presencialidad'.
11. Sí hay cuerpo en la virtualidad y es posible generar una experiencia en las clases online.
12. La virtualidad que nos trajo la pandemia no debe ser percibida como una limitación, sino como potencialidad. La virtualidad nos abre nuevas maneras de pensar, vivenciar, sentir y preguntar que la presencialidad no otorga.

Bibliografía

- Acha, J. (2010). Introducción a la teoría de los diseños. *Trillas ediciones S.A.*
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política, *Ediciones Península S.A.*
- Baumann, Z. (2018). Felicidad vs Independencia. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6kmrRRJSDjk>
- Couret, N. (2016). Hispanófila. Vanedecum del cine iberoamericano: Métodos y teorías. *University of North Carolina at Chapel Hill for its Department of Romance Studies No. 177. pp. 155-165.*
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). Mil mesetas; Capitalismo y esquizofrenia. *Les Editions de Minuit, París, 1980.*
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: *Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra S.A.*
- Freire, P. & Faúndez, (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.- Ia ed.- Buenos Aires: *Siglo Veintiuno Editores, 2013.*
- Huarte, R. (2014). Miradas talmúdicas a las preguntas en la Pascua judía o de la violencia del (no) preguntar. *Asociación Filosófica de México.*
- Merleau-Ponty, M. (1977). La structure du comportement. *París, Presses Universitaires de France, 1942, 8S ed.*
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 49-56*
- Piaget, J. (2014). Piaget Explica a Piaget (1 de 3) Subtítulos en español. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces. - Ia ed. 2a reimp. Buenos Aires : *Aique Grupo Editor, 2008.*
- Schunk, D. (2012). Learning theories: An educational perspective. *6th edition, Pearson Education, Inc.*
- Tonsich, S. (2012). Cartografía de una problemática: La filosofía y la enseñanza de la filosofía. *CIFFRA (UNR) - E.N.S N° 2 – I.S. N° 5.*

Van De Velde, H. (2014) Aprender a preguntar, preguntar para aprender: *¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico?*. *AbacoEnRed.com*

Varela, F. & Thompson, E. & Rosch, E. (1997). De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. *Editorial Gedisa, S.A.*

Zizek, S. (2016). Slavoj Zizek – Personality (Subtitulado). [Video].YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7hzSqdG3V1Q&t=153s>

Zourabichvili, F. (2007). El Vocabulario de Deleuze. *Atuel, Bs.As., 2007.*