



Seminario de Título:
Hacia una Didáctica de la Pregunta

De camino a la pregunta:
La necesidad de una disposición
contemplativa para impulsar una
didáctica de la pregunta en la época
de la *conexión* y la *hedonia depresiva*

Informe para optar al Título de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias
Sociales, presentado por:

Kevin N. Rojo Rojo

Profesores guía: Ana Arévalo y Mauricio Núñez

Santiago de Chile
2023

TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	CONTEXTO EXPERIENCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	6
2.1	RECORTE DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DE SAN MIGUEL (2022).....	6
2.2	RECORTE DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN LICEO POLIVALENTE DE INDEPENDENCIA (2023)	8
3.	CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO	10
3.2	CAPITALISMO INDUSTRIAL, CAPITALISMO NEOLIBERAL Y EL SEMIOPITALISMO ..	10
4.	MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	13
4.1	VITA CONTEMPLATIVA.....	13
4.2	HEDONÍA DEPRESIVA.....	15
4.3	CONJUNCIÓN Y CONEXIÓN	17
5.	IMAGINERÍA A TRES TIEMPOS: EL PROBLEMA CULTURAL Y DIDÁCTICO	19
5.1	PRIMER TIEMPO: LA SALA DE CLASES Y LOS SUJETOS	19
5.2	SEGUNDO TIEMPO: LA PERFORMANCE PROFESOR-ESTUDIANTE	23
5.3	TERCER TIEMPO: EL CAMINAR Y EL TOMAR EL METRO.....	26
5.4	SIN TIEMPO: ARTICULANDO DESAFÍOS.....	28
6.	LA CONTEMPLACIÓN COMO CONDICIÓN PARA UNA DIDÁCTICA DE LA PREGUNTA	30
6.2	LA REARTICULACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN-CREACIÓN-SUJETO	30
	<i>Aforismo 1: Donde no hay comunicación creativa, no hay sujeto</i>	<i>30</i>
	<i>Aforismo 2: El sujeto no es solo mente, es también cuerpo</i>	<i>31</i>
6.3	LA EXPERIENCIA DE LA ESCUCHA Y LA MIRADA ATENTA.....	32
	<i>Aforismo 3: No hay experiencia sin atención, ni atención sin detención.....</i>	<i>32</i>
	<i>Aforismo 4: Cualquier cosa de comer o de usar puede ser transformada en cosa de mirar</i>	<i>33</i>
6.4	DAR TIEMPO PARA PROVOCAR EL DESEO DE SABER	34
	<i>Aforismo 5: Perder el tiempo es dar el tiempo.....</i>	<i>34</i>
	<i>Aforismo 6: La finalidad última de la pregunta es provocar el deseo de saber.....</i>	<i>35</i>
7.	REFLEXIÓN FINAL	36
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	39

Resumen

El mundo ha cambiado, la tecnocracia y la infoesfera digital son parte de nuestro entorno relacional diario. Así mismo, las escuelas han cambiado, las lógicas de medición y exposición al escrutinio constante han concentrado la atención de la didáctica en el binomio enseñanza-aprendizaje, es decir, en crear técnicas de aprendizaje eficientes. Sin duda, nuestros estudiantes también han cambiado, la cultura neoliberal ha permeado su relación con el mundo estableciendo lógicas de comunicativas conectivas y creando una esfera de hedonía depresiva dentro de las escuelas; no hay tiempo para dar tiempo, no hay espacio para la experiencia y para el asombro. El presente escrito tiene por finalidad reflexionar acerca de las relaciones didácticas en el contexto antes descrito, proponiendo como alternativa una disposición contemplativa para promover desde allí una didáctica de la pregunta.

Palabras claves

Contemplación, didáctica de la pregunta, didáctica, experiencia

Abstract

The world has changed, technocracy and the digital infosphere are part of our daily relational environment. Likewise, schools have changed, the logics of measurement and exposure to constant scrutiny have focused the attention of didactics on the teaching-learning binomial, that is, on creating efficient learning techniques. Undoubtedly, our students have also changed, the neoliberal culture has permeated their relationship with the world establishing logics of connective communicative and creating a depressive hedonic sphere within schools; there is no time to give time, no space for experience and for wonder. The purpose of this paper is to reflect on the didactic relations in the context described above, proposing as an alternative a contemplative disposition to promote from there didactics of questioning.

Keywords

Contemplation, didactics of questioning, didactics, experience

1. Introducción

“Cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza. Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación.”
(Paulo Freire y Antonio Faundez, 2013, p. 76)

“Si lo que configura al sujeto es el sentido de su presente, y si hay que provocar el deseo, necesariamente la pregunta, como bien dices, ocupa la centralidad de toda lógica. Pero la pregunta de sentido. Porque la pregunta también puede ser temática.”
(Entrevista a Estela Quintar, 2014, p. 134)

Este ensayo se propone reflexionar a partir de la didáctica de la pregunta. Sin embargo, no buscaremos pensar en formas de burocratizar la pregunta ni de hacerla una estrategia didáctica. Por el contrario, lo que nos convoca a escribir es la inquietud acerca de lo necesario para que la didáctica de la pregunta no se vuelva una técnica. Por tanto, para ser claros con los lectores, señalamos que este escrito: (1) no es un recetario de métodos y técnicas sobre la didáctica y, (2) no es una demostración de cómo una “estrategia” centrada en la didáctica de la pregunta funcionó (o no). Es simplemente una reflexión teórica en forma de ensayo que nace de la experiencia vivida.

Este texto ha sido elaborado durante el primer semestre del año 2023 en el marco del seminario de título *Hacia una didáctica de la pregunta*. Las reflexiones aquí contenidas son parte de experiencias vividas que atravesaron mi proceso de formación pedagógica y que forman parte de inquietudes que sigo desarrollando. Estas experiencias encuentran una favorable síntesis en palabras del filósofo Santiago Alba Rico (2007) cuando señala que:

“Nos lo comemos todo: nada dura, nada resiste, nada vincula. No hay ya cosas. (...) *En un mundo en el que la producción de palabras, imágenes y discursos se somete al régimen de producción acelerada de mercancías y se rige, por tanto, por los principios de novedad y sucesión, el pensamiento es demasiado lento, la memoria demasiado frágil, el espacio demasiado rígido; los libros no viven lo suficiente para volverse clásicos, las imágenes se devoran como tostadas y no dejan más huella que un sabor estándar en la boca (...)*” (Alba, 2007, p. 244, cursivas propias).

Ahora bien, toda escritura carga con la presencia del que escribe y su comunidad, por ende, no hay posibilidad de construcción de saber didáctico sin interrelación comunicativa. Estas ideas aquí expresadas forman parte de *conversaciones* con compañeros, pero también del acompañamiento y presencia de profesores y profesoras que han sido centrales —tomando las ideas de María Zambrano (2011)— para tener *a quién y ante quién preguntarse*. Son todas ellas, voces enquistadas en este escrito que, al mismo tiempo, son parte de un *acto de pensamiento*, pues, como señala, quien fuera fundamental en este proceso, el profesor Mauricio Núñez: *escritura y pensamiento son una y la misma acción*.

Antes de continuar, debido a que éste es un texto que busca ser parte de la construcción de saber didáctico y para ser claros con nuestro marco de enunciación, debemos precisar qué entendemos por didáctica para explicitar filiaciones teóricas, éticas y políticas.

Entenderemos a la disciplina de la didáctica como aquella enfocada en la “teoría de la enseñanza”, abandonando el lema de “enseñanza-aprendizaje” que por mucho tiempo ha tenido a la didáctica muy pendiente de cuestiones técnicas para “aprender más y mejor” (Camilloni, 1997, p. 27). Aquella postura —que no compartimos— centrada en el aprendizaje opera desde el siglo XX al alero de la Escuela Nueva, el pragmatismo y la psicología, de tal forma que la teorización sobre el aprendizaje fue tomando más peso dentro de la didáctica que la enseñanza, caracterizando desde entonces a la disciplina didáctica como “técnicas para intervenir el aprendizaje del estudiante” (Behares, 2016).

Ahora bien, frente a estas posturas hegemónicas dentro de la didáctica, han surgido en Latinoamérica una serie de alternativas críticas que han buscado desprenderse de las posiciones instrumentales (Baeza y Gaete, 2022, p. 7-8). En esta dirección, dos posturas han sido fundamentales para pensar nuestro actuar didáctico: la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi) y la Didáctica No-Parametral.

La Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi) encabezada por Luis Behares, busca —entre otras cosas— incorporar al “cuerpo como presencia-ausencia en la enseñanza” y al saber que es posible construir a partir de allí. Para lo anterior, el concepto de “pulsión o deseo de saber” es central, puesto que permite elaborar un saber desacoplado de la hegemonía del cognitivismo que, al centrarse solo en la mente, ha terminado por excluir al cuerpo de

toda ecuación didáctica (Behares, 2007). De esta forma, el concepto de “pulsión o deseo de saber”, se constituye en el “lugar de su falta”, es decir: ante la demanda insatisfecha surge el deseo de saber, que es el origen de la actividad intelectual de los sujetos.

Esta postura, como puede notarse influenciada por el psicoanálisis, dota a la “pulsión” de un carácter “desplazado”, es decir, que la pulsión a diferencia del instinto no logra nunca ser plenamente satisfecha (Behares, 2007, pp. 9-10). Si seguimos a Behares (2007), a menudo hay un “saber-en-falta” que está precisamente en los orígenes de la pulsión o deseo de saber, sin embargo, a contracorriente de aquello, la didáctica actual se ha constituido como una disciplina normativa caracterizada por el “saber sin falta”, excluyendo así a la “dialéctica saber/no saber” que es central para que acontezca lo didáctico (Bordoli, 2005).

Por otra parte, la Didáctica No-Parametral, o de sentido, impulsada por Estela Quintar al alero del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) —tomando como referente intelectual a Hugo Zemelman—, pone al centro la dimensión política en la formación de “pensamiento historizado y presente” (Quintar, 2008), para lo cual esta didáctica busca provocar a los sujetos para que “pongan bajo sospecha” su sistema de creencias y sus imaginarios socioculturales, potenciando la capacidad de lectura de la realidad y un compromiso con lo humano (Entrevista a Quintar en Ordóñez, 2014). Por ende, la Didáctica No-Parametral propone una cuestión epistemológica central: promover la construcción de conocimiento desde los sujetos y sus subjetividades, provocando “vacíos de saber” que se conviertan en dispositivos de construcción de conocimientos (Quintar, 2008, pp. 27-28). A fin de cuentas, esta didáctica es una alternativa crítica que implica una deconstrucción de los parámetros hegemónicos (Quintar, 2009, p. 50).

Desde esta lectura bicéfala de la didáctica es que comprendo teórica y prácticamente nuestra acción docente. Sin embargo, las reflexiones aquí contenidas —como señalé al inicio— buscan enmarcarse en una didáctica en particular: la didáctica de la pregunta.

A propósito de esta didáctica, Paulo Freire y Antonio Faúndez (2013), señalan que lo que busca es estimular el asombro para enfrentar la actual educación basada en la “castración de la curiosidad”, en donde lo que hay son “respuestas a preguntas inexistentes” (Freire y Faundez, 2013, pp. 62-69). Sin embargo, las investigaciones sobre la didáctica de la pregunta

se han concentrado en el rol de la pregunta en el aula y de la posibilidad de pensarla como una estrategia didáctica, dejando de lado el asombro y la curiosidad como ejes investigativos.

A propósito de lo anterior, María Pilar Colas (1983) señala que la formulación de preguntas en clases es una de las actividades más representativas de la acción didáctica, *por el tiempo que les profesores dedican a este acto y por la influencia que éstas pueden ejercer en el aprendizaje* (Colas, 1983, p. 77). Sin embargo, la autora señala que, a pesar de aquello, los docentes suelen fomentar, con sus preguntas, procesos inferiores de pensamiento, descuidando el desarrollo de procesos mentales superiores. (Colas, 1983, p. 85). Es decir, para esta autora —ampliamente referenciada en otros trabajos pedagógicos centrados en este tema— la pregunta es importante por la cantidad de veces que *se usa* en clases y por lo que ésta provoca cognitivamente en los sujetos.

A similar conclusión llega Orlando Zuleta (2005) al señalar que es posible que “la solución” a las aulas que no preguntan esté en nuestras manos, ya que, por medio de la pregunta como “herramienta para el aprendizaje” se posibilitarían prácticas de enseñanza donde la pregunta permita acercarse a los intereses de los estudiantes, propiciando la motivación y haciendo las clases menos pesadas y aburridas. Por lo cual, sentencia el autor, nuestro compromiso debiera ser el “tener aulas con muchas preguntas” (Zuleta, 2005, pp. 118-119). Interpretación compartida por Claudine Glenda Benoit (2020) al señalar que la pregunta es una “estrategia didáctica” que permitiría la reflexión permanente y sistemática (Benoit, 2020, p. 98). De tal forma que lo que hace la pregunta —en estas lecturas— es permitirle a los docentes conocer “grados de conocimiento” y desarrollar “habilidades cognitivo-lingüísticas”, abriendo espacios hacia “lo significativo” de los estudiantes para que aprendan de forma más profunda.

Sin querer sentenciar estas propuestas que buscan darle coherencia al actuar de la didáctica de la pregunta, es posible señalar que hay algo en común: son todas interpretaciones instrumentales, centradas en el aprendizaje y con foco en lo cognitivo-mental de la pregunta. Por tanto, todas toman a la didáctica de la pregunta como un método útil para aprender más y mejor, pero podemos preguntarnos: ¿Si la pregunta se usa para aprender lo ya dado, en que se diferencia de una pedagogía de la respuesta? ¿Basta con la performance de hacer más y

mejores preguntas? ¿Si la didáctica de la pregunta se centra en la medición de aprendizajes significativos como puede disputar los sentidos del contenido?

Las orientaciones dadas por Freire y Faúndez (2013) y, que retomamos como pilar de este escrito, no están en el empleo burocrático de la pregunta, sino en avanzar hacia “preguntas de sentido” provenientes de los propios estudiantes. De tal forma, que Freire es enfático en señalar que la preocupación por la pregunta no es “la pregunta misma”, por ende, no se trata simplemente de hacer “más y mejores preguntas” en un “juego intelectualoide” sino que en promover la pregunta como un medio para estimular la curiosidad y la creación, para estimular el asombro y la transformación (Freire y Faúndez, 2013, p. 73-76), o bien, nos permitimos añadir, para estimular la presencia y el deseo de saber de los estudiantes.

Aquella postura epistemológica no centrada en crear una “técnica de la pregunta” es compartida por Estela Quintar (2014) que señala que la pregunta es fundamental cuando se orienta hacia el contexto, sujeto e historia, de tal forma que lo que debemos buscar es impulsar “preguntas de sentido” (Quintar en Ordóñez, 2014, p. 133-135). Cuestión compartida por Natividad Barta (2016) al señalar que el rol de la “pregunta filosófica” es el construir un lugar para el estudiante, desde donde pueda interpelar y preguntar, para lo cual el “oído filosófico” que permitiría “percibir las posibilidades de diálogo” en las clases es central (Barta, 2016, pp. 4-6). De hecho, una crítica deconstructiva desde la hermenéutica pone en duda la idea de que la pregunta pueda ser una estrategia didáctica, al señalar que toda pregunta carga implícitamente un punto de vista que se impone al Otro, de forma que —siguiendo a Derrida— “la pregunta siempre está planteada (determinada) por alguien, que representa un programa, una estrategia”. (Vargas y Guachetá, 2012, p. 185), por lo cual no importa que tan sofisticada sea la pregunta, sino que si ésta abre el diálogo o no.

Por tanto, como señalamos al inicio, este texto busca pensar contextualizadamente en aquello que sería necesario para impulsar una didáctica de la pregunta sin caer en la tecnocracia de esta. Es decir, para que esta didáctica de la pregunta no tome el camino lógico —inmersos en este contexto cultural— de ser pensado como una “estrategia o técnica didáctica” para hacer más y mejores preguntas, creemos —e iremos argumentando a lo largo de este ensayo— que es necesaria una disposición en particular: la contemplación. Y, así

mismo, el recuperar el sentido de la pregunta no pasa sólo por pensarla como una herramienta cognitiva-mental, sino que es necesario repensar y articular a la pregunta —desde la contemplación— como una forma de estimular la presencia, las experiencias y el deseo de saber de los estudiantes.

Por ende, la siguiente tanda de preguntas son las que dan inicio a este ensayo: ¿Qué se necesita para que una didáctica de la pregunta no se convierta en una estrategia didáctica afín con el sistema pedagógico y didáctico predominante? ¿Cómo pensar en una didáctica de la pregunta que no se vuelva una “técnica para hacer más y mejores preguntas”? ¿Cómo recuperar el sentido crítico y emancipador de la pregunta en un contexto cultural como el que vivimos? ¿Puede una didáctica de la pregunta devolver el deseo de saber, promover experiencias y recuperar la presencia de los estudiantes? ¿Qué necesitamos para aquello?

2. Contexto experiencial en el sistema educativo

Ahora bien, las inquietudes antes esbozadas no surgen de forma espontánea. Son parte de preguntas y de cuestionamientos que nacen al alero de mis prácticas profesionales.

2.1 Recorte de experiencia didáctica en un Liceo Técnico Profesional de San Miguel (2022)

Durante el año 2022 tuve mi práctica inicial e intermedia en un Centro de Práctica (CP) ubicado en la comuna de San Miguel. Me centraré particularmente en la experiencia durante el segundo semestre¹.

Implementé en un Primero medio que era muy participativo en mis clases, y que generalmente tenía una “sinfonía participativa” constante de tres estudiantes hombres, a los que se sumaban de vez en cuando las voces de dos estudiantes mujeres, entre ellas A1.

A1 me señaló en una ocasión que “fuera jugado por mis estudiantes”, consejo que no comprendí hasta que —durante el acompañamiento de Orientación— pude ver que la

¹ Este “recorte de experiencia didáctica” aquí brevemente resumido se encuentra íntegramente relatado en los documentos “Usted sea jugado por sus estudiantes” entregado en el curso *Taller de Investigación y Práctica (II): El sujeto en la Relación Pedagógica* y del “Informe final de práctica intermedia” del curso *Proyectos Didácticos y Evaluativos en la Especialidad con Entornos Virtuales y Presenciales; Práctica Historia y Geografía*.

profesora jefe estaba “ausente” pues no llevaba actividades ni orientaba la clase, simplemente los hacía —en palabras de ella— “ocupar la clase”. Aquello ocasionó que durante estas sesiones el Primero medio estuviera signado por un “muro de sonido” constante y que algunas propuestas de los estudiantes se hayan vuelto violentas.

La primera vez que A1 me habló fue a propósito de que me vio sin mascarillas en clases, “se parece a alguien” me dijo y se quedó pensando. Esa era una de las prácticas recurrentes de A1, a ratos se iba hacia dentro, hacia sí misma, eran momentos en donde parecía “desaparecer” de clases. Esta práctica era sancionada implícitamente por los profesores, ya que solían reforzar de forma positiva cada vez que A1 “participaba activamente”.

Ahora bien, a pesar de que A1 solía irse hacia dentro en clases, era también quien realizaba las preguntas de sentido, es decir, aquellas que no estaban pensadas en “sacar información para la prueba” ni en “tener alguna recompensa”; eran preguntas que nacían de un deseo de saber. A modo de ejemplo de lo anterior, en una ocasión registré que preguntó “¿Por qué las mujeres en las ciudades seguían fabricando las armas por las que morían sus familiares y los familiares de otros?”, y también “¿En qué habrán pensado los soldados cuando los obligaban a salir de una trinchera a otra?”, la cual fue acompañada de “¿Qué se piensa antes de morir?”

¿Cómo responder a estas preguntas que surgen de una escucha atenta y de una reflexión que no busca entender números y hechos, sino que comprender a los sujetos? Sin embargo, y a pesar de esto, el aliento y las felicitaciones para A1 eran cuando era “activa” en clases, pero ¿Qué pasa con la A1 que reflexiona en silencio “hacia sí misma”, la que se presta a la escucha activa, la que se nos desaparece a los profesores? ¿Podría haber una A1 que haga preguntas de sentido, nacidas de un deseo de saber, sin la A1 que reflexiona hacia sí misma? Estas dudas dieron inicio a una inquietud en torno a la instrumentalidad didáctica que solía estar presente en algunas disposiciones técnicas, que buscaban “capturar la atención” por medio de juegos y procesos activos. En una disposición didáctica que a mi parecer bebe de una instrumentalidad del sujeto-estudiante que pone al centro la eficiencia por sobre el deseo de saber.

Un deseo de saber que en A1 ocurría no por medio de la rapidez, sino que, al contrario, surgía al alero de un recogimiento hacia sí misma, de un pensar que requería tiempo, que — en el sentido instrumental— era entendido como una “no participación”, pero que era parte de una construcción de preguntas, de inquietudes que requerían de un reposo, de un silencio. A1 contemplaba antes de hacer preguntas; el deseo de saber surgía en A1 solo luego de contemplar.

2.2 Recorte de experiencia didáctica en un Liceo Polivalente de Independencia (2023)

Mi última práctica profesional durante el año 2023 fue en otro Centro ubicado en la comuna de Independencia².

La experiencia en este Centro estuvo marcado por una especie de “ausencia” de los estudiantes durante las clases, evidenciado en: (1) la competencia por responder-repitiendo y (2) el uso de celulares y audífonos en clases.

La dinámica de “competir por responder-repitiendo”, la observé desde el primer día que acompañé a mi profesora guía. Sus preguntas solían ser —usando el concepto de Freire y Faúndez—, “burocráticas” del estilo “¿se entiende? o ¿alguna duda?”, y cuando incorporaba alguna otra pregunta más de “contenido” solían ser preguntas cerradas de reiteración que estimulaba la memorización (“¿Cuáles eran las vanguardias artísticas de Entreguerras?, o ¿Qué hecho dio inicio a la Gran Depresión?”). A esto hay que sumar que estaba muy instalada la dinámica de “dar décimas por responder”. Por ende, apenas la profesora preguntaba, ocurría una competencia por responder, pero lo hacían repitiendo lo que la profesora había dicho.

El uso de celulares y audífonos en clases también fue recurrente y aunque mi profesora guía solía llamarles la atención, luego de guardarlo por unos segundos, volvían a sacar el celular y ponerse los audífonos. Aquello se replicó incluso en las clases que estaban

² En este caso, nos basamos en el documento “Formas de ausencia y presencia: el parecer-no-estar y el no-estar en clases” del curso *Proyectos Didácticos y Evaluativos Innovadores en la Especialidad: Práctica Historia y Geografía* y al proyecto de jefatura titulado “Enfrentando la desidia ante los problemas comunes por medio de la construcción, el cuidado de la sala de clases y el medioambiente” en el curso *Taller de Investigación y Práctica (III): Proyectos Jefatura de Curso, Rol Formativo y Desempeño Profesional*.

centradas en actividades dinámicas y en la utilización de recursos como videos o imágenes. Ahora bien, interesante es notar que a pesar de “estar viendo una pantalla” o “escuchando un audífono”, los estudiantes participaban cuando la respuesta estaba condicionada a ganarse una décima, replicando en voz alta “algo que habían anotado”.

Es a raíz de esto que a pesar de que los estudiantes estaban presentes, en cierta medida parecían-no-estar en clases, puesto que estaban en la pantalla, en el audífono, o bien aparecían parcialmente —replicando lo anotado— cuando había una recompensa.

Para enfrentar esto, busqué durante la implementación poner al centro dos pilares: la pregunta como eje de las clases y la disposición contemplativa durante la relación didáctica. Esta propuesta buscó rearticular la centralidad de los estudiantes dentro de la sala, en este sentido, la pregunta y la contemplación se articularon para hacer que los estudiantes estuvieran presentes; con su voz y su subjetividad.

Con el pasar de las clases ciertas voces fueron tomando preponderancia dentro del curso, entre ellas A2. Ante las preguntas que fui haciendo en clases, las manos de algunos estudiantes se alzaron cada vez más seguido, de tal forma que sentí que la propuesta estaba siendo bien recibida por el curso, puesto que el diálogo estaba más presente. Sin embargo, todo cambio a fines de mayo.

“¿No vino el A2 hoy? —dije al curso mirando su puesto—. “Lo echaron profe” —me respondieron algunos estudiantes—”.

Esa clase íbamos a hablar sobre el Holocausto y la presencia de A2 y sus reflexiones —que se habían hecho una constante— eran parte integral de mi puesta en escena. El A2 que había pasado de parecer-no-estar, a no solo estar presente, sino que ser parte fundamental de la relación didáctica dentro de la sala, ya no estaba.

La ausencia de A2 significó perder a quien visiblemente más había conectado con la propuesta didáctica, y con ello, el curso entero perdía la mediación del contenido que A2 realizaba por medio de preguntas y reflexiones. Y es que no podemos olvidar que nuestra tarea didáctica está encarnada en sujetos, en nuestros estudiantes, que resignifican lo que planteamos y dotan de sentido a lo que proponemos, sin su presencia nuestra labor carece de

significado. No hay propuesta didáctica que pueda saber por adelantado todo lo que podría pasar durante un semestre, sólo hay intenciones posibles y ante ello el asumir el compromiso ético-político de hacer lo máximo posible en el mínimo, es lo único que podemos entregar para dotar de sentido a nuestra práctica.

Recuperé la presencia del A2 en clases y aunque luego lo hayan expulsado, me resta esperar que se siga preguntando cosas cotidianas, que siga mirando el mundo con curiosidad, que no deje de reflexionar; que era después de todo la intencionalidad de mi implementación, para lo cual el contenido era sólo el medio.

Por ende, durante esta implementación, la idea de que habían “formas de presencia y de ausencia” se mostró muy evidente para mí. De igual forma, pude ver como ciertas disposiciones didácticas solían presentar respuestas que ponían al centro el interés de los estudiantes. Habían formas de recuperar a los estudiantes de su “parecer-no-estar”.

3. Contexto sociohistórico

La escuela y la sociedad son dos ámbitos porosos que se interrelacionan. En este sentido, comprender el contexto sociohistórico es central para toda propuesta didáctica.

3.2 Capitalismo industrial, capitalismo neoliberal y el semiocapitalismo

El capitalismo —usando la definición clásica— es un sistema social y económico basado en la propiedad privada de los medios de producción, y en la centralidad del capital como “generador de riqueza” por medio del libre mercado. Este sistema se ha mantenido, con múltiples transformaciones y mutaciones, como el hegemónico desde el siglo XVIII hasta la actualidad (Kocka, 2013).

Estas transformaciones del capitalismo en tanto sistema, es decir, como *modo de producción y ordenamiento de lo social*, han conservado en líneas gruesas la generación de desigualdad y pobreza como pilares de su identidad (Alba, 2007). Por ende, al referirnos a capitalismo (en cualquiera de sus modalidades) nos hacemos cargo de una línea de interpretación crítica y transformativa abierta por Marx y proyectada hasta la actualidad.

En un primer momento, desde la revolución industrial hasta la segunda posguerra, la distribución y ampliación del capital estuvo anclada a un espacio determinado: la fábrica. Aquel ordenamiento supuso un proceso de proletarización de los trabajadores, lo que determinó el desbalance que produjo la riqueza del capital, o por su negativa, la pobreza de los sectores populares. Pero también permitió que hubiera una creación conjunta de un *ethos* colectivo centrado en el antagonismo entre clases (Modonesi, 2010).

Ahora bien, tal como señala Mark Fisher (2017) el capital se comporta como una “cosa sin nombre” que se adapta y moldea para sobrevivir (Fisher, 2017, p. 27). Precisamente, durante la segunda mitad del siglo XX, de la mano del proceso de globalización y las disputas geopolíticas de la Guerra Fría, es que el capitalismo entra en su siguiente “modelo o momento” aferrándose ahora a la especulación, anclando la producción de capital no a la generación de mercancías, sino que a cuestiones como tasa de interés, tipo de cambio y variación de divisas.

A diferencia del anterior, esta nueva modalidad, que llamaremos capitalismo financiero o neoliberal, opera echando mano de la desregulación de los mercados, de tal forma que no es necesaria la producción real de mercancías, sino que la puesta en práctica de intervenciones de mercado en la balanza comercial de oferta-demanda (Harvey, 2007). Aquello supone —a nivel de esquema productivo— un proceso de desregularización del trabajo, ya que al no poner el foco en las necesidades reales, sino que en la generación de necesidades, o es más, en el estímulo de demandas sin necesidad, este capitalismo hace que los puestos de trabajo sean inestables y flexibles (Marazzi, 2014).

Finalmente, autores como Franco “Bifo” Berardi (2003 y 2007), señalan que el momento actual del capitalismo está basado en la producción y acumulación de signos, es decir, bienes inmateriales que actúan sobre la mente colectiva, sobre la atención, la imaginación y el psiquismo social, a esto lo llamó semiocapitalismo. Esto no sólo plantea una profundización de la flexibilización iniciada por el momento neoliberal anterior, sino que supone también la masiva incorporación de aparatos tecnológicos en nuestra cotidianeidad.

Por tanto, algunos ejes centrales que debemos dejar instalados antes de seguir son:
(1) el capitalismo se instala como sistema socioeconómico hegemónico desde el siglo XVIII

y ha ido mutando, pero no ha sido superado, (2) el capitalismo neoliberal instala la flexibilización laboral como discurso hegemónico, y finalmente (3) el semiocapitalismo profundiza lo ya iniciado por el neoliberalismo, instalando a los signos y a la tecnología como medios productivos y reproductivos del poder, la riqueza y las subjetividades.

Veamos ahora qué pasa con este sistema en Chile. Desde el Golpe de Estado de 1973, que depuso al gobierno democráticamente elegido de Salvador Allende y dio inicio a la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, el sistema que impera en Chile es el capitalismo neoliberal (Garretón, 2012, p. 71). Fue al alero de dicho proyecto ideológico que durante la dictadura —además de la violación sistemática de los derechos humanos— se llevaron a cabo siete —supuestas— “modernizaciones” en las áreas de trabajo, previsión, educación, salud, justicia, agricultura y administración.

Todas estas modificaciones neoliberales hubiesen quedado como un terrible recuerdo del pasado si el régimen no se hubiera encargado de preservarlas por medio de la Constitución de 1980, la cual opera —con algunas modificaciones parciales— hasta la actualidad. Una vez recuperada la democracia, los partidos de la postdictadura perpetuaron, profundizaron y legitimaron el modelo neoliberal, convirtiéndose en *“el colofón “con rostro humano” que permitió hacer sostenible (y soportables) los ingredientes más profundos y radicales del proyecto dictatorial”* (Pinto, 2019, pp. 16-17).

En este marco socioeconómico y cultural del neoliberalismo y semiocapitalismo, la velocidad, la hedonía depresiva y la comunicación conectiva son síntoma y enfermedad propios del sistema que permean en la pedagogía y la didáctica cotidianamente. Allí están, sólo que solemos no notarlos. Están y no hacernos cargo implica que todas nuestras propuestas didácticas son absorbidas por la velocidad, la recompensa inmediata y la repetición de lo ya dado. Implementar una didáctica de la pregunta en este contexto es gritar una excelente idea en un mundo sordo. Por ende, en este contexto, pensar en una didáctica de la pregunta que estimule la presencia y el deseo de saber implica una disposición antropológica contrahegemónica: la contemplación.

4. Marco teórico-conceptual

Ahora definiremos los conceptos centrales de nuestro problema y propuesta, entendiendo que al no ser conceptos ni teorías del “canon” didáctico, se requiere precisar interpretaciones.

4.1 Vita contemplativa

La idea de vita contemplativa echa raíz en el pensamiento clásico de occidente, y aunque suele comprenderse como oposición a la vita activa³, como veremos a continuación, más que una ausencia de actividad, supone más bien una nueva forma de relacionarse con el tiempo.

En una lectura del concepto de vita contemplativa en Nietzsche, Pablo Drews (2016) señala que el concepto en el filósofo alemán no sólo se contrapone a la vita activa, sino que también a la vida ascética-monástica (Drews, 2016, p. 72). Aquello se explica en que para Nietzsche el hombre moderno carece de sosiego y tiempo para pensar y madurar ideas, esta “intranquilidad moderna”, en palabras de Drews: “suprime la capacidad de asombro, es decir, es pobre en interrupciones debido a la aceleración de la vida.” (*Ibid.*, p. 75).

Por tanto, para Nietzsche el hombre-activo, entendiéndose guiado por la vita activa, se asemeja a la actividad mecánica, carece de la vacilación y del ocio necesarios para la reflexión. Ahora bien, esta valoración de lo contemplativo en Nietzsche busca liberarnos “(...) a través de la capacidad del *poder no querer* de los elementos atosigantes que se imponen.” (Drews, 2016, p. 82, cursivas propias).

Este diagnóstico sobre la aceleración de la vida —que como vimos ya era enarbolada por Nietzsche en el siglo XIX—, es recogido por múltiples pensadores contemporáneos, entre ellos Hartmut Rosa (2011). Este sociólogo distingue en el fenómeno de “aceleración de la estructura temporal social” tres procesos: aceleración tecnológica, aceleración del cambio social y aceleración del ritmo de vida. Estas siguen un esquema circular en donde el “motor económico (aceleración tecnológica)” estimula el “motor estructural; (aceleración social)” que repercute en el “motor cultural (aceleración del ritmo de vida)” (Rosa, 2011, pp. 9-23).

³ De hecho, según Byung Chul-Han: La existencia humana se realiza solamente en la “vita composita” que es la colaboración entre vita activa y vita contemplativa. (2023, p. 140).

Ahora bien, desde una postura menos estructural del problema y echando mano a la experiencia del tiempo, Byung Chul-Han (2015) propone, que la crisis temporal del presente no pasa por la aceleración, sino que por la dispersión temporal; la disincronía o la carencia de un ritmo ordenador del tiempo. Esbozando su argumento, el autor señala que la disincronía es causada por “la atomización del tiempo”, lo que produce la sensación de que el tiempo pasa más rápido que antes y que ya no haya sentido de duración.

Considerando ambas posiciones, es posible reunir a lo menos algunos puntos en común. Primero, tanto para Rosa como para Han hay un cambio en la percepción de la temporalidad, y segundo, esta aceleración (Rosa) o disincronía (Han) delimita cambios culturales y subjetivos en la experiencia cotidiana.

En líneas de profundizar esto, recientemente Han (2023) ha interrelacionado la variable *tiempo-experiencia*, proponiendo recuperar una postura para enfrentar la crisis del presente: la contemplación.

En dicho texto, el autor propone que la “dialéctica de la inactividad” (entendida como la relación entre inactividad y actividad) capacita para que se produzca algo que no ha existido aún (Han, 2023, p. 31-32). En dicha dirección, Han señala que el capitalismo ha degradado al humano a un *animal laborans*, de forma que los “supuestos individuos libres” no son más que “órganos reproductores del capitalismo” que por medio de la competencia propagan el capital. En este punto se encuentran conexiones con la idea nietzscheana de poder-no-querer, ya que “solo en la inactividad nos percatamos del suelo que pisamos y el espacio donde estamos” (*Ibid.*, p. 36).

La crisis del presente, según Han (2023), se expresa en que todo lo que le daba sentido a la vida se está derrumbando, de tal forma que la vida es gobernada por lo provisional y lo inconstante, por lo que el “ser” se termina desintegrando para ser mera información (*Ibid.*, pp. 80-82). Aquí los culpables son el neoliberalismo, pero también la digitalización (idea que encontrara comunión más adelante con lo planteado por Berardi).

Por tanto, cuando hablamos de *vita contemplativa*, nos referimos a una postura antropológica que busca retomar la centralidad del sujeto en la relación tiempo-experiencia.

De tal forma que, para los fines de este ensayo la contemplación es una disposición didáctica que busca afirmar la centralidad del sujeto en líneas de darle presencia temporal, corporal y experiencial. Es, por tanto, detener los tiempos rápidos de la educación, pero no solo cronológicamente —o no necesariamente— sino que sobre todo una detención de la experiencia del tiempo vivido. Es devolverle el sentido a la didáctica mirando más allá de la eficiencia; detenerse, mirar, escuchar como actos de construcción de saber que devuelven el “poder-no-querer” que nos ha quitado el neoliberalismo.

4.2 Hedonía depresiva

A diferencia del concepto anterior, éste es más bien un neologismo creado por Mark Fisher, quien fuera profesor durante gran parte de su vida y, aunque su obra adolece de planteamientos puramente pedagógicos, hay “experiencias” que observaba en sus clases con claras señales de una intención de teorizarlas. En un texto llamado “La lenta cancelación del futuro”, parte del libro “Los fantasmas de mi vida” (2018), Fisher desarrolla la idea de *hauntología cultural*, que es central para entender lo que aglutina el término de “hedonía depresiva”.

En dicho texto, Fisher (2018) dialoga con el concepto de *hauntología* de Derrida, para lo cual señala que tras la caída del muro de Berlín pareciera ser que “el fantasma del comunismo se había diluido”, sin embargo, retomando las ideas de Derrida, el autor señala que no ha desaparecido, puesto que los fantasmas del pasado y el futuro nos acechan todo el tiempo en forma de dinámicas y consumos culturales. Es a raíz de aquello, que plantea que el conflicto cultural de la *hauntología* es el que supone “la repetición de lo existente”, por lo cual la cultura que suele enfrentarse a “lo anterior” para crear “algo nuevo”, se ve subsumida ahora en la mera fabricación repetitiva de lo anterior (Fisher, 2018, pp. 32-34).

Esta idea de una repetición y agotamiento de las posibilidades de cambios son trabajadas en extenso por el autor en su texto “Realismo capitalista” (2017), en donde señala las siguientes preguntas, que creemos son centrales: “¿Cuánto tiempo puede subsistir una cultura sin el aporte de lo nuevo? ¿Qué ocurre cuando los jóvenes ya no son capaces de producir sorpresas?” (Fisher, 2017, p. 24).

Por lo tanto, el realismo capitalista —en los planteamientos de Fisher— pareciera que cierra las puertas a toda posibilidad de cambio, presentándose como una “atmosfera general” que condiciona no sólo la producción cultural, sino que también la regulación del trabajo y la educación. Ahora bien, Fisher es enfático en señalar que aquello es parte de la estrategia cultural neoliberal, por lo que para enfrentar al neoliberalismo hay que desnaturalizarlo; cuestión no solo deseable, sino que necesaria.

Es a partir de estas ideas generales que Fisher retoma un análisis más particular en torno a las dinámicas de intersubjetividad, señalando que los estudiantes con los que se encuentra —en su contexto británico— están sumidos en una “impotencia reflexiva”, es decir, en la idea de que a pesar de que saben que las cosas están mal, no hacen nada al respecto para cambiarlas (Fisher, 2017, p. 31).

A esta situación de consumos culturales repetitivos del neoliberalismo expresado en conductas como el consumismo, la competencia o la auto explotación, se suman una serie de problemas de salud mental propias del sistema social imperante. Es en este contexto que el autor usa el concepto del *hedonía*, de la siguiente forma:

“Muchos de los jóvenes a los que he enseñado se encontraban en lo que llamaría un estado de *hedonía depresiva*. Usualmente, la depresión se caracteriza por la anhedonía, mientras que el cuadro al que me refiero no se constituye tanto por la incapacidad para sentir placer como por *la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer*.” (Fisher, 2017, p. 32, cursivas propias).

A esta conducta —reitero propia del neoliberalismo— Fisher caracteriza como una consecuencia de la “adicción a la *matrix* del entretenimiento”, de tal forma que la “interpasividad agitada y espasmódica” de los sujetos contemporáneos, es acompañada de una “incapacidad general para concentrarse”. Sin embargo, prontamente señala que no es porque estén “desmotivados”⁴ alejándose de posiciones más conductuales de la psicología, sino que porque hay una “ruptura de la cadena de significantes”, acercándose al psicoanálisis. Esta ruptura de la cadena de significantes ha reducido la experiencia de los sujetos a puro

⁴ Una corriente de pensamiento pedagógico entero aboga por que los problemas de los estudiantes pasan sólo por la motivación y que el docente debe actuar como un “coach” para motivar a sus estudiantes. No es esta claramente la línea que comparte Fisher, ni tampoco la mía.

“significante material”, por tanto, carente de historicidad, ante lo cual Fisher señala: “Nos enfrentamos, en las aulas, con una generación que se acunó en esa cultura rápida, ahistórica y antimnemónica, una generación para la cual el tiempo siempre vino cortado en microrrodajas digitales predigeridas.” (Fisher, 2017, p. 33-34).

Entonces, cuando hablamos de hedonía depresiva, en términos de este ensayo, hacemos referencia a un contexto cultural en que se mueven nuestros estudiantes, el cual está marcado por la repetición de lo existente, por una atmósfera de naturalización del neoliberalismo y sus dinámicas (competencia, auto-explotación, gerencialismo, etc.), así como también, por la ruptura de la cadena de significantes y la incapacidad de hacer cualquier cosa que no tenga como respuesta el placer instantáneo.

4.3 Conjunción y conexión

Ahora aparecen los conceptos de conjunción y conexión que se interrelacionan entre sí, y que, por tanto, serán tratados como un “par-conceptual” desarrollados por el filósofo Franco Berardi en su texto “Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva” (2017).

En aquel libro, Berardi trabaja la idea de que la mutación cultural contemporánea, en una sociedad de consumo y neoliberal, se puede interpretar desde la transición de la infoesfera alfabética a la infoesfera digital. Esta transición ocasionaría una serie de consecuencias antropológicas, entre ellas un desplazamiento del modelo comunicacional de concatenación conjuntiva hacia un modelo de concatenación conectiva. Pero ¿A qué se refiere con “conjunción” y “conexión”?

El autor propone que al hablar de conjunción hacemos referencia a un “acto creativo” en donde lo que prima es lo impredecible, de tal forma que toda conjunción es siempre singular, situada y subjetiva. Es irrepetible y requiere de nuestra interpretación. *La conjunción es la relación humana misma en la alteridad y otredad, en palabras del autor: “La conjunción es el placer de volverse Otro y la aventura del conocimiento nace de ese placer.”* (Berardi, 2017, pp. 20-21). La comunicación conjuntiva supone que en el intercambio de significados y significantes siempre habrá un “intersticio de imprevisibilidad”, eso hace al intercambio humano inherentemente creativo e interpretativo.

Por otra parte, al hablar de conexión se hace referencia a una implicación lógica entre segmentos separados dentro de un esquema preestablecido; es la tecnología misma que supone que toda comunicación —conectiva— es siempre funcional a marcos referenciales completamente transparentes. Esta relación conectiva sólo puede generar significados obedeciendo a diseños preestablecidos. La conexión es, por tanto, la relación entre máquinas, en voz de Berardi es: “la interacción puntual y repetitiva de funciones algorítmicas, de líneas rectas y puntos que se superponen perfectamente y se enchufan o desenchufan según modos discretos de interacción” (Berardi, 2017, p. 30). Esta comunicación conectiva supone el fin de la interpretación y la creatividad, de tal forma que la comunicación se vuelve “traspaso de información” y con ello —pudiendo encontrar similitudes con Fisher y Han— la posibilidad de la novedad se vuelve nula.

Por tanto, la propuesta del autor es que la mutación antropológica en curso, mediada por la integración masiva de tecnologías en nuestro cotidiano, traslada el predominio de las relaciones sociales y comunicacionales conjuntivas a relaciones conectivas. Al intercambiar mensajes con otra persona bajo la lógica conjuntiva nos sometemos a una interpretación de signos; sin embargo, en la lógica conectiva el mensaje es traducido a estándares homogéneos y convencionales. No hay espacio para la interpretación en este nuevo mundo basado en la conectividad; esto produce una mutación en la sensibilidad, la emoción y la afectividad.

Este proceso de mutación antropológica, tras la inserción de la tecnología en nuestro cotidiano, ya había sido esbozada —aunque no profundizada— por el autor cuando en “La fábrica de la infelicidad” (2003) señalaba que el trabajo de hoy tiene: “[un] aspecto físico uniforme: nos sentamos frente a una pantalla y movemos los dedos sobre un teclado: tecleamos.” (Berardi, 2003, p. 60). Tomando como esquema lo anterior podemos preguntarnos ¿Cuál será el aspecto físico de los estudiantes en esta época de la conexión? Tengo una apuesta, el aspecto físico uniforme de los estudiantes es: sentados frente a una pizarra —pero mirando una pantalla debajo de la mesa—, levantando y bajando las manos para repetir alguna palabra del profesor que le dé alguna décima o recompensa: falta absoluta de deseo de saber y un parecer-no-estar (o presencia fantasmagórica).

Por tanto, cuando hablamos del par conceptual conjunción-conexión, hacemos referencia a esta mutación antropológica en la subjetividad de los estudiantes que, en la actualidad, subsumida ante la cotidianeidad de la digitalización y la tecnología, delimita una comunicación mecánica, repetitiva y de traspaso de información, ajena a la creatividad y a la interpretación; en definitiva, una comunicación conectiva.

5. Imaginería a tres tiempos: el problema cultural y didáctico

Ya hemos dispuesto todas las cartas sobre la mesa. Se han explicitado nuestras inquietudes iniciales, nuestro tema central, las filiaciones teóricas, los marcos experienciales y sociohistóricos y se han dado luces acerca de la relación entre éstas. Por ende ahora nos dispondremos con soltura a dar cabida al meollo del asunto.

En este apartado analizaremos la relación entre cultura (rápida, hedónica y conectiva) y didáctica de la pregunta, en específico pensando en lo necesario para impulsar la pregunta sin volverla una técnica de preguntar. A este fin proponemos que la contemplación como disposición antropológica permite afirmar una didáctica de la pregunta de sentido que estimule la presencia, la experiencia y el deseo de saber.

5.1 Primer tiempo: la sala de clases y los sujetos

Imaginemos una sala de clases ficticia. Recurrente, con posibilidades de que fuera real, pero ficticia. Seamos más específicos e imaginemos los objetos presentes. En esta sala hay sillas y mesas —probablemente en filas—, también hay una pizarra, un proyector y una mesa para los docentes. No tengo dudas de que hay celulares, audífonos, incluso quizás alguna consola de juego portátil. Ahora, conservando esa imagen, detengámonos a pensar en los sujetos ¿Qué sujetos están presentes? ¿Qué sujetos parecen no estar presentes a pesar de que están? ¿Qué objetos forman parte de los sujetos presentes en la sala? ¿Qué objetos forman parte de los sujetos que parecen no estar presentes en la sala?

Preguntas tendenciosas, no cabe duda. Después de todo, ¿Puede un sujeto “parecer no estar presente”? ¿Puede un objeto “formar parte” de un sujeto?, y es más, asumiendo —

como creemos— que las respuestas a ambas preguntas anteriores son positivas ¿Puede un sujeto que “parece no estar presente” al mismo tiempo ser quien “integra” un objeto?

Es precisamente esta relación entre sujeto y objeto la que impulsó la reflexión antropológica de Franco “Bifo” Berardi (2017) a la que ya hemos aludido. Puesto que, como señala el filósofo, es la introducción de “objetos” tecnológicos en nuestro cotidiano lo que marca el cambio de la comunicación conjuntiva (creativa, interpretativa) a la comunicación conectiva (transparente, repetitiva). Este cambio, dice Berardi se expresa como una mutación en la mirada, en el comportamiento y en la manera de percibirse de las personas; es en definitiva, es un cambio en la sensibilidad. Y, lo problemático es que es la sensibilidad — propia de la comunicación conjuntiva— la que nos permite interpretar signos (Berardi, 2017, p. 11), por tanto, solo por medio de la sensibilidad encontramos relación entre cosas que a simple vista no la tienen, es decir, es la conjunción la que permite crear lo nuevo. Por otra parte, en la conexión todo se vuelve productivo, pero también, repetitivo e igual. Todo carece de posibilidad de interpretación y por ello de creatividad. Esta comunicación conectiva es expresada en que los estudiantes repitan lo que decimos, anoten sólo lo que sea útil y en que no transformen lo escuchado; son en definitiva, estudiantes que en la lógica conectiva hablan un “lenguaje de nadie” y una “lengua sin sujetos” (Larrosa, 2018, p. 105-106).

Volvamos a nuestra sala imaginaria. Ahora pensemos que estamos en medio de la clase y podemos observar cómo transcurre la interacción entre estudiantes y docente. Desde el fondo de la sala vemos nucas medio-agachadas: con un ojo observando la clase y con el otro observando el celular bajo la mesa. Como si de la observación de esa pantalla dependiera su relación con el mundo. Apartar la mirada del celular es desprenderse usando las palabras de Fisher (2017) de la “matrix comunicacional de sensaciones y estímulos” que forman los mensajes instantáneos es, en definitiva, carecer por un momento de “la gratificación azucarada a pedido”.

Tendamos puentes ahora con mi experiencia de práctica, en específico volvamos al Liceo Polivalente de Independencia. La ausencia (“el parecer-no-estar”) que experimenté bebía de un “responder-repitiendo” y de un uso constante de celulares y audífonos. Es decir:

“Es a raíz de esto que *a pesar de que les estudiantes estaban presentes, en cierta medida parecían-no-estar en clases*, puesto que estaban en la pantalla, en el audífono, o bien aparecían parcialmente —replicando lo anotado— cuando había una décima como recompensa.” (página 9 de este documento).

Dice Peter Sloterdijk (2006) que si la poesía se expone⁵ es precisamente porque brinda una “analogía a la existencia”, en este sentido el “exponerse y mantenerse” son los movimientos del hombre como animal poético (Sloterdijk, 2006, pp. 13-14). Continúa Sloterdijk señalando que en la exposición hay “tatuajes” (que especifica luego como “marcas del inconsciente”) que se llevan y que aparecen cuando nos exponemos (*Ibid.*, pp. 27-28).

Usando la analogía de Sloterdijk podríamos decir que la comunicación no se impone, se expone. No hay comunicación posible en la imposición. Y toda comunicación pasa por un acto de exposición de nuestras huellas, de aquello que Sloterdijk señala como tatuajes y que podrían ser también las marcas de nuestra subjetividad. El lenguaje, por tanto, es exponerse ante un Otro. Sin embargo, en la comunicación conectiva no hay exposición ni subjetividad. Ahora bien, todo acto de comunicación implica la configuración de signos y códigos que son interpretados por quien los recibe. Hay un acto de creación, de innovación en la escucha de un Otro que me habla. De esta forma, la comunicación es el puente necesario para crear significados. Interpretación que requiere de la conjunción para producir algo nuevo.

Recapitulemos. La comunicación implica la exposición de nuestra subjetividad y a la vez la creación de significados. Por tanto, comunicación, creación y sujeto son parte necesaria de la relación humana intersubjetiva. Sin embargo, ¿Qué ocurre con este acto de exposición en esta época mediada cada vez más por una comunicación conectiva? ¿Qué pasa cuando ya no se “crean significados” y se apela a que la comunicación sea el mero traspaso de información lo más “transparente” posible? ¿Cómo afecta esto a la relación didáctica?

Estudiantes que en nuestra sala imaginada y ficticia, pero también en mi propia experiencia, observan códigos y signos en sus celulares y que interpretan múltiples imágenes en movimiento que invaden su cotidianeidad. Que traducen emociones a emojis y complejos chistes a memes. Pero que, sin embargo, al ser interpelados con preguntas de sentido, se ven

⁵ Siguiendo la frase del poeta Celan: “la poesía no se impone, se expone”.

recluidos a no responder. A no crear ni exponerse. El problema pasa entonces porque es este modo de comunicación conectiva el que termina por marcar y estructurar lógicas repetitivas de lo mismo y, por tanto, la estructura comunicacional de los estudiantes está marcada por lo que denominaremos como: desacople entre comunicación-creación-sujeto.

En un poema titulado “Rostros” del libro “Hojas de hierba”, Walt Whitman [1855] (2011) señala algo que nos permite pensar en los efectos de este desacople, dice el poeta:

*“Al pasear por las calles o cabalgar por los caminos del campo nos encontramos con
rostros,
rostros amistosos, meticulosos, cautelosos, suaves, idealistas,
(...)
Al pasear por las calles o cruzar en el ferry, encontramos rostros;
los veo y no me quejo y estoy satisfecho con todos.”*
(Whitman, [1855] 2011, p. 238-239)

¿Nos encontramos en nuestras salas con rostros? El rostro como aquel espejo que nos muestra que allá afuera de mí-mismo hay un Otro que me observa y que aguarda mi relación *hospitalaria* con su otredad. El rostro es la marca de la presencia. Una sala donde hay estudiantes que parecen no estar presentes, es una sala en donde no hay rostros que mirar.

Una comunicación que pasa por la conexión y el parecer-no-estar es un desafío para cualquier didáctica, pero en específico para una didáctica de la pregunta que pone al centro el diálogo ¿Cómo dialogar cuando los rostros están mirando sus celulares? ¿Cómo establecer una didáctica de la pregunta cuando los estudiantes parecen no estar presentes? ¿Cómo recuperar a los sujetos y su atención? ¿Qué didáctica posible se da cuando no hay un rostro al que mirar? Incluso, es posible plantearnos ¿Hay comunicación posible sin rostro?

Ante la ausencia (el “parecer-no-estar”) de nuestros estudiantes, expresada como el desacople entre comunicación-creación-sujeto que recrea conectivamente la repetición de lo mismo, creemos que el primer desafío de una didáctica de la pregunta de sentido es poder recuperar a los sujetos dándoles presencia. Ya que, solo restableciendo la relación entre comunicación-creación-sujeto, es posible pensar en una didáctica de la pregunta que buscando lógicas conjuntivas impulse interpretativamente algo nuevo.

5.2 Segundo tiempo: la performance profesor-estudiante

Ahora pensemos en que somos un profesor dentro de la sala ¿Qué elementos componen nuestra performance de profesor? Me arriesgo a plantear tres: imágenes (lo visual), palabras (lo audible) e intenciones (los sentidos). Ahora miremos a los estudiantes ¿Qué objetos componen su performance de estudiante? Nuevamente, me arriesgo a señalar algunas cosas: primero, celular y audífonos forman parte del cuadro, lo que se corresponde con una pérdida de la mirada y la escucha y, segundo, la atención está distribuida en “lapsus”, cortos (ojalá tan cortos como los tiempos de los videos de redes sociales) condicionados por algún tipo de recompensa, generando una pérdida de sentido.

La interrelación de ambas performance puede expresarse de la siguiente forma:

La performance del/a profesor/a	La performance del/a estudiante
1. Imágenes (lo visual)	1. Celular (pérdida de la mirada)
2. Palabras (lo audible)	2. Audífonos (pérdida de la escucha)
3. Intenciones (los sentidos)	3. Atención-recompensa (pérdida de sentido)

Ilustración 1: Interrelación entre la performance del profesor y del estudiante

Pero entonces cabe preguntarse, si aquello que los docentes traen a clases intencionadamente —tomando el análisis que Larrosa hace del texto de Alba— como *cosa de mirar* o *cosa de decir* es sustituido por el celular, los audífonos y la atención-recompensa ¿Qué le queda al profesor? ¿Qué le queda a la escuela? ¿Qué le queda a una generación que sólo está auto-consumiendo su propia cultura de la velocidad y la producción acelerada? ¿Cómo afirmar el sentido de la didáctica si lo visual, lo simbólico y los sentidos son aplastados por la avidez y los excesos de querer devorarlo-todo-ahora? ¿Cómo recuperar la mirada, la escucha y el sentido? ¿Cómo recuperar la experiencia en este contexto?

Hay un interés irremediable en esta época de la eficiencia por “aprender más y más rápido”, cuestión traducida desde la didáctica de la pregunta en hacer “más y mejores preguntas”. Pero cuando el docente no es capaz de detenerse y dar cosas de mirar, de oír y de

sentir, ambas performance quedan en polos opuestos. De tal forma que: no hay imágenes, palabras ni intenciones posibles cuando la mirada, la escucha y el sentido están perdidos.

Ante esto, la recuperación no pasa por el incorporar más imágenes, más palabras y hacer más sofisticadas las intenciones. Eso es lo que la pedagogía hegemónica ha estado haciendo. Un pensamiento contrahegemónico supone recuperar la mirada, la escucha y el sentido, para lo cual es necesario detenerse y promover experiencias, transformando cosas cotidianas de comer y usar en cosas de mirar, oír y sentir.

En un texto ya clásico en pedagogía, Jorge Larrosa (2006) trabaja la idea de que la experiencia no es lo que pasa, sino que es *eso que me pasa*. Es decir, la experiencia es aquella vivida y transitada por los sujetos. No basta ver un pájaro volar para decir que se “vivió una experiencia”, algo nos tiene que pasar con ese pájaro, ese volar y ese momento para que realmente sea una experiencia. Por tanto, la experiencia es lo que nos transforma (p. 44-46). Sin embargo, señala Larrosa (2018), en otro texto, ha ido tomando fuerza una lógica de consumo de experiencias y también una apropiación narcisista de la experiencia en la medida en que todo lo “importante” tiene que ser entonces aquello que me pasa. Para evitar esta deformación y mercantilización de la experiencia, señala que hoy prefiere recurrir a una relación entre experiencia (como transformación del sujeto) y ejercicio (como atención al mundo) (Larrosa, 2018, p. 180-183).

Con esto queremos quedarnos, con la relación entre experiencia y atención. Si como señalamos la velocidad del presente termina por minar una disincronía temporal y una dispersión del tiempo vivido, la relación con la atención se vuelve compleja. Señala Han (2015) “La absolutización de la vida activa expulsa de la vida todo aquello que no sea una actividad. (...) El pensamiento que carece de todo rodeo se reduce a un calcular” (Han, 2015, p.156-157).

La contemporaneidad es rica en experiencias mercantiles, en viajes, en salidas, en películas, en música; todo al alcance, todo rápido. La “performance de los estudiantes” es muestra latente de aquello. Pero, así como hay un “exceso de experiencias”, hay también una pérdida de atención. Nada requiere ser contemplado y —siguiendo con Han (2015)— “Cuando se pierde todo momento contemplativo, la vida queda reducida al trabajo, a un mero

oficio. (...) Si se expulsa de la vida cualquier elemento apacible, ésta acaba en una hiperactividad letal.” (Han, 2015, p. 90).

A propósito, dice Peter Handke (2020), en su obra dramática “El juego de preguntas”, lo siguiente:

“Actriz: tengo respuestas para todas las preguntas, y yo misma no tengo ninguna pregunta que hacer, a nadie, por lo menos ninguna pregunta urgente o seria, o alguna que al otro le gustara contestar. Soy aún tan joven y funciono ya como un ser humano que ha llegado a la meta, de un modo oficial, como una oficina, perfectamente organizada.” (Handke, 2020, p. 108, cursivas propias)

Les estudiantes en su performance aparecen —usando la metáfora de Handke— como “humanos que han llegado a la meta”. Promover una didáctica de la pregunta es un gesto de compromiso con las nuevas generaciones, pero para esto es necesario que las preguntas vayan de la mano con una promoción de experiencias con atención, con detención, transformando las cosas de comer y de usar en cosas de mirar, poniéndolas a distancia para ser observadas, sacándolas de las lógicas de utilidad. Es, en suma, permitir que nuestros estudiantes tengan “preguntas qué hacer” y no solo “respuestas que repetir”.

Tomando como base que hay una separación polar entre la performance del profesor y del estudiante, la experiencia se hace imposible. He aquí el segundo desafío de la didáctica de la pregunta: recuperar y promover la experiencia (como “aquello que me pasa y me transforma”) por medio de la transformación de las cosas cotidianas (en lenguaje de Alba “cosas de comer” y “cosas de usar”) en cosas de mirar, para que puedan ser observadas, escuchadas o sentidas por los estudiantes sin que se le busque una utilidad. Pero no basta con mirar y escuchar, se necesita que la mirada y la escucha sean atenta, para lo cual es imprescindible detenerse. Sin recuperar las experiencias estamos sumidos —reinterpretando libremente el concepto de Fisher— en el “realismo didáctico”.

5.3 Tercer tiempo: el caminar y el tomar el metro

Ahora, para finalizar, imaginemos que somos un estudiante que acaba de salir de clases y se dispone a volver a su casa. Solo 20 minutos caminando separan nuestra casa del liceo, sin embargo, para no “perder tiempo” preferimos tomar el metro. Dos condiciones básicas de nuestra “relación con el mundo” en la actualidad: rapidez y eficiencia.

Continuemos. Al subirnos al metro miramos a nuestro alrededor y el escenario es el siguiente: cada quien mirando a su celular, con la cabeza agachada, imposibilitando ver el rostro del Otro. De fondo un artista callejero haciendo música que no es oída, pues se prefiere escuchar la música ya hecha que proviene de nuestros audífonos. Afuera un mundo en movimiento, cosas sucediendo, personas habitando el vagón del metro, música, olores, colores, disgustos. Dentro de nuestro celular, un mundo quieto pero veloz, imágenes prefabricadas en Instagram. Observamos como otros viven experiencias, observamos y repetimos lo ya hecho, ensimismados en la repetición de lo igual. Byung-Chul Han (2023) señala que la catástrofe de este momento no es la irrupción de acontecimientos inesperados, sino que la continuidad, el “seguir-sucediendo” de lo mismo (Han, 2023, p. 55). Y entonces ¿Caminar era perder el tiempo?

A propósito de esto, señala David Le Breton (2014) que la caminata no requiere tener un objetivo, puede tener un pretexto para ponerse en marcha, pero no requiere tener una finalidad, de tal forma que el caminar es anacrónico en un mundo veloz y, por tanto, representa una forma de resistencia basada en la lentitud, en el silencio y en la curiosidad (Le Breton, 2014, p. 14 y p. 29). En este sentido señala:

“La caminata inútil como todas las actividades esenciales. Superflua y gratuita, no conduce a nada de no ser a sí mismo tras innumerables desvíos. *Nunca está subordinada a un objetivo, sino a una intención (...)* El destino no es más que un pretexto, ir allá más que a otra parte, pero la próxima vez será a otra parte más que allá.” (Le Breton, 2014, p. 30, cursivas propias)

Tomando las palabras de Le Breton y trayéndolas a nuestra reflexión, podríamos decir que de lo que se trata es de impulsar una didáctica de la pregunta orientada a la intención, no a objetivos. Una didáctica de la pregunta lenta y llena de desvíos que permita a fin de cuentas

promover el deseo de saber. Cuando el caminar —o en nuestro caso la didáctica— tiene un objetivo es una marcha y en la marcha no hay creación ni deseo; hay repetición y obligación.

Esto requiere sin duda de un recurso en suma valioso: tiempo. Pero más que tiempo, requiere *duración*. A propósito de esta palabra, Peter Handke (2019), nos dice:

“El empujón de la duración es lo que
me ha faltado.
Quien no ha sabido nunca lo que es la duración
no ha vivido.
La duración no desplaza,
me coloca donde debo estar.
Saliendo de la luz de foco del diario acontecer,
huyo decidido al incierto campo de la duración.
Ocurre la duración
cuando en el niño,
que ya no es ningún niño
—tal vez ya un anciano—,
Reencuentro los ojos del niño.”
(Handke, 2019, pp. 46-47)

La duración es el tiempo contemplado. Podríamos en efecto disponer de un tiempo ilimitado, sin embargo, sin la duración todo ese tiempo sería una breve resonancia rápida. Volvamos a mis recuerdos sobre la práctica. Esta vez al Liceo Técnico Profesional de San Miguel, más específicamente a la estudiante A1 y su “irse hacia dentro” como gesto inaugural de todo esto que he escrito en este ensayo. Señalé anteriormente que:

“(…) [el deseo de saber en A1] ocurría no por medio de la rapidez, sino que, al contrario, surgía al alero de un recogimiento hacia sí misma, de un pensar que requería tiempo, que —en el sentido instrumental— era entendido como una “no participación”, pero que era parte de una construcción de preguntas, de inquietudes que requerían de un reposo, de un silencio. *Al contemplaba antes de hacer preguntas; el deseo de saber surgía en A1 sólo luego de contemplar.*” (Página 8 de este documento).

En este sentido cabe preguntarse ¿Qué necesita una didáctica de la pregunta para afirmar su sentido, la caminata contemplativa o la rapidez del metro? ¿En dónde puede tomar cuerpo y nacer el deseo de saber en nuestros estudiantes, en la lentitud o en la velocidad?

Existen análisis preciosos sobre la idea de “ralentizar” la escuela, destacando en ellas las propuestas de Gianfranco Zavalloni (2011), así en un grito compartido nos dice:

“Ha llegado la hora de decir: “¡basta de correr!”. Nuestra escuela, reflejando con ello las tendencias de buena parte de la sociedad humana, está ensimismada en el mito de la velocidad, de “apresurarse”, de la aceleración.” (Zavalloni, 2011, p. 35).

El autor no se queda en el grito solamente, puesto que nos propone una serie de posibilidades didácticas para realizar esto en los sistemas escolares, entre ellas destaca: “perder el tiempo en hablar”, “volver al tintero y la plumilla”, “pasear, caminar y desplazarse a pie”, “dibujar en lugar de fotocopiar”, “mirar las nubes en el cielo y mirar por la ventana”, “escribir cartas y postales de verdad”, “aprender a silbar en la escuela” y “cultivar un huerto en la escuela” (Zavalloni, 2011, pp. 38-42).

Aquella propuesta de Zavalloni supone entender el “tiempo de la educación” como “el tiempo vital” y, por ende, no centrarse en el *Cronos*, sino que en el *Kairós* (Sánchez, 2018, p. 122). Por lo que, una didáctica de la pregunta de sentido buscará “dar tiempo” a los acontecimientos didácticos, pues es a partir de ellos en los que se tensiona la relación entre *saber (inestable; en-falta)* y *conocimiento (estable; plenitud cognitiva)* (Behares, 2007, p. 17), lo que permite propiciar el “deseo de saber” (Behares y Rodríguez, 2020, p. 9).

El mundo es rápido, veloz, eficiente, podemos —lamentablemente— decir exactamente lo mismo de los colegios; no hay un estímulo por el deseo de saber en los estudiantes, sino que un impulso constante por montar una maquinaria de repetición. Por tanto, el tercer y último desafío para la didáctica de la pregunta pasa por “dar tiempo”, recuperar una “caminata sin objetivo”, una didáctica lenta y con desvíos en donde se afirme la duración (entendida como “tiempo contemplado”). La didáctica de la pregunta pasa por dar tiempo para la contemplación y permitir la duración de las experiencias para que surja el deseo de saber y de aquel, las preguntas de sentido.

5.4 Sin tiempo: articulando desafíos

Conjugemos ahora las imágenes en movimiento que hemos imaginado, para así dilucidar un “problema” que es cultural y didáctico a la vez.

Vivimos en un contexto cultural capitalista marcado por la aceleración, la rapidez y los excesos. Aquello no sólo queda en evidencia en los consumos culturales, sino que también en los cambios de comportamientos antropológicos. Estos cambios pueden ser definidos desde dos conceptos: hedonía depresiva (Mark Fisher) y el binomio conjunción/conexión (Franco “Bifo” Berardi) que delimitan una experiencia vivida por nosotros, y también por los estudiantes. Esta experiencia vivida es, por tanto, el “marco simbólico” en el cual se mueven los estudiantes y docentes. Es también lo que el *realismo capitalista* y la tecnología ofrece como consumo cultural. De tal forma que nuestros estudiantes sufren un “desacople entre comunicación-creación-sujeto”, una “pérdida de sentido de la experiencia” y una “imposibilidad de propiciar el deseo de saber”.

Por tanto, anudando ambas partes de nuestra problemática (cultura y didáctica) podemos plantear el problema de la siguiente forma: el contexto cultural antropológico (marcado por la rapidez, la aceleración, la hedonía depresiva y la comunicación conectiva) es expresado en nuestros estudiantes por medio de un “desacople entre comunicación-creación-sujeto”, “pérdida de sentido de la experiencia” y una “imposibilidad de propiciar el deseo de saber”. Por tanto, nos preguntamos ¿Qué posibilidades tiene la didáctica de la pregunta? ¿Se puede plantear una didáctica de la pregunta de sentido manteniendo la rapidez, la hedonía y la conexión de la que son parte hoy las escuelas? ¿Qué hace falta para que una didáctica de la pregunta no se vuelva técnica y eficientista?

Nuestra propuesta al respecto es que cualquier postura didáctica transformadora o antihegemónica, entre ellas la didáctica de la pregunta, se verá absorbida por la cultura capitalista que en las escuelas se expresa como rapidez y eficiencia en el aprendizaje y como hedonía y conexión en la comunicación. Por tanto, proponemos que cualquier didáctica transformadora, si quiere afirmar su razón de ser y no volverse operativa al sistema capitalista, debe reducir sus ritmos y afirmar su duración, debe centrarse en el sujeto para promover su deseo de saber y devolver la experiencia como foco central de las vivencias escolares dándole presencia a los sujetos. En consecuencia, para promover una didáctica de la pregunta y de sentido es necesario como paso previo una disposición didáctica contemplativa.

6. La contemplación como condición para una didáctica de la pregunta

La problemática anterior ha dejado entrever tres desafíos: recuperar la centralidad del sujeto dándole presencia, estimular la experiencia atenta y, finalmente, afirmar el sentido de la pregunta por medio de gesto de dar tiempo para permitir que surja el deseo de saber.

A continuación retomaremos estos desafíos por medio de una serie de “aforismos”, con los cuales pretendemos desarrollar algunas propuestas teóricas que nos permitan pensar la contemplación como una condición necesaria para una didáctica de la pregunta.

6.2 La rearticulación entre comunicación-creación-sujeto

En este apartado nos haremos cargo del desafío de recuperar a los sujetos y darles presencia para restablecer la relación entre comunicación-creación-sujeto, planteando la centralidad de esto para una didáctica de la pregunta que no recree la reiteración de lo ya hecho.

Aforismo 1: Donde no hay comunicación creativa, no hay sujeto

La proposición es fuerte. Sin embargo, no es novedosa, ya el psicoanálisis ha analizado la centralidad de la voz como marca de la subjetividad. Ahora bien, hay sujeto más allá de “lo hablado”, de la palabra dicha. No hay duda. Como veremos más adelante, creemos firmemente que el ser humano es más que mente. Y por ende, la palabra se expresa más allá del habla. Por tanto, no es este el sentido de nuestro planteamiento, sino que, por el contrario, el afirmar que cuando la comunicación es conectiva se pierde la voz de los sujetos como marca de su subjetividad. En la reiteración y en la mecánica de la comunicación conectiva no hay sujeto. Desaparece. En las redes sociales, en el celular, en los audífonos, no hay sujeto con voz, con subjetividad. Lo que allí existe es un sujeto conectivo: enchufes que se activan y desactivan, sin implicarse en el vínculo comunicativo.

Recuperar al sujeto pasa, por tanto, por la rehabilitación de la comunicación conjuntiva; por la promoción de la interpretación. Si la comunicación sin creación es mecánica, la creación en la comunicación es necesaria para afirmar lo humano. Restablecer el diálogo conjuntivo es primordial para una didáctica de la pregunta.

Por lo cual, una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta requiere: (1) preguntas abiertas que vayan a la búsqueda de interpelar a los sujetos en su cotidiano, que sean lo suficientemente amplias para convocar cualquier cosa; ir a la búsqueda de la subjetividad requiere quitarle —lo más posible— el sello utilitario a la pregunta. Tarea titánica, no hay duda. Además, (2) requiere entablar diálogos constantemente, aquí las propuestas de dialogicidad freirianas son centrales, sin embargo, agregaríamos que esta conversación debe tender a la duración, es decir, al “tiempo contemplado”. Y, finalmente (3) toda pregunta y todo diálogo que intencionemos debe ir a la búsqueda del *rostro* de un Otro, aquí la creatividad didáctica da para mucho: modificar el espacio, intencionar actividades, etcétera.

Aforismo 2: El sujeto no es solo mente, es también cuerpo

La didáctica contemporánea se ha sustentado apartando al cuerpo de toda interpretación, al alero del “mantra enseñanza-aprendizaje”. Aquello ha hecho que no veamos estudiantes en nuestras salas de clases, sino que “estructuras cognitivas”; mentes.

Recuperar la presencia de los sujetos no pasa solo por “escucharlos participar más”, sino que por verlos corporalmente presentes, verlos en disposición para escuchar y ver. Aquello requiere tener un tacto particular para con lo que está sucediendo en la clase, debemos saber leer gestos corporales; cuestión para la que el mundo —conectivo— no nos ha preparado, por tanto, es un desafío para nosotros mismos como profesores.

Es por esto que posibilitar la rearticulación entre comunicación-creación-sujeto pasa por darle corporalidad viva a la pregunta. Es ver que hay un sujeto que siente la necesidad de hacer una pregunta y aquí la figura de Zambrano (2011) es central cuando nos señala que es en ese exponerse en silencio ante el curso, en donde se juega el gesto inaugural del acto pedagógico. Es ver la pregunta encarnada en el Otro, aquella pregunta que —usando la metáfora de la filósofa— llevan los estudiantes en la frente (no en la mente, en la frente; justo en medio del rostro).

Una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta requiere entonces: (1) presentar al cuerpo como una forma de comunicación más allá del habla, por medio de los

gestos, las representaciones y los rostros, aquí el teatro nos brinda muchas posibilidades más allá de lo estrictamente cognitivo.

6.3 la experiencia de la escucha y la mirada atenta

Ahora nos centraremos en el desafío de recuperar la experiencia por medio de la transformación de cosas de comer y de usar, en cosas de mirar. Sin embargo, como señalamos anteriormente, el desafío pasa porque esa experiencia debe ir de la mano con la atención.

Aforismo 3: No hay experiencia sin atención, ni atención sin detención

El mundo actual está lleno de “experiencias” de todo tipo: visuales, auditivas, corporales, de todo. Así mismo, las escuelas parecen cada vez estar más preparadas para integrar estas “experiencias” por medio de datos, parlantes envolventes, pantallas interactivas, tablet, botoneras, etcétera. Sin embargo, en ninguna de estas “experiencias” por sí misma hay una *experiencia* como la hemos definido en este ensayo —siguiendo a Larrosa—, es decir: como algo que nos pasa, nos transforma y que, para que suceda, requiere atención.

La escuela podrá seguir integrando dispositivos tecnológicos y, sin embargo, seguirá sin provocar una real *experiencia*. La escuela se está montando como una máquina tecnológica de flashes experienciales. Clases que bajo el mandato moderno de hacerlas más entretenidas, rápidas y dinámicas se parecen cada vez más a un *reels* de Instagram o a un video de TikTok.

Pareciera ser entonces que en esta lógica —imperante hoy en día— no hay experiencia posible en la lentitud y en el aburrimiento. Interesante perspectiva a la que nos han llevado. Sin embargo, afirmamos que el hacer clases más rápidas, más entretenidas, más *gamificadas* no asegura en ningún caso que haya experiencias en los estudiantes. Si sus marcos culturales están repletos de flashes rápidos, entretenidos y dinámicos, el que la escuela promueva lo mismo es como que a los estudiante que están bajo del agua le agregáramos más agua: no sentirían nada. Nada les pasa y en este sentido no hay experiencia posible.

Por lo cual, una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta requiere: (1) promover espacios de atención, y por ello de detención, para provocar experiencias en los estudiantes. Y, también (2) debe disputar los marcos culturales contemporáneos, trayendo a clases no solo lo que es cotidiano para los estudiantes, sino también aquello que les es ajeno, esto implica no renunciar a la lectura, la escritura, al dibujo ni al sosiego. El docente es un intelectual político y cultural y como tal debe disputarle la aceleración y la rapidez al capitalismo.

Aforismo 4: Cualquier cosa de comer o de usar puede ser transformada en cosa de mirar

Las *cosas de comer* se agotan en sí mismas. Las requerimos para vivir, pero no se afirman más que por el consumo que le damos para saciarnos, es la comida, la bebida y las imágenes. Las *cosas de usar*, son aquellas que suplen una necesidad, son una extensión del cuerpo y están pensadas instrumentalmente, pueden ser desde una llave a un televisor, pero para afirmar su presencia requieren que las usemos. Finalmente, las *cosas de mirar* no se agotan en sí mismas ni requieren de nuestro uso para afirmar su presencia. Están allí, puestas a distancia para ser observadas. Son “maravillas” y puede ser desde una novela, hasta un edificio, un cuadro o una canción. Hasta aquí resumimos las tesis de Santiago Alba (2007).

Proponemos —siguiendo a Larrosa— que el gesto de los profesores es traer a la sala cosas de mirar. Ahora bien, podemos debatir acerca de cómo se le atribuye la cualidad a “algo” para ser una cosa de mirar, bueno, precisamente la acción del docente es siempre propositiva, no absoluta ni cerrada. Pero también requiere de que lo que se “traiga” a la sala para ser puesto a distancia y mirado (por supuesto, todo esto metafóricamente) no sean solo cosas ajenas a los estudiantes, pueden perfectamente ser cosas de su cotidiano.

A fin de cuentas se trata de educar a partir del contexto concreto. No cabe duda de aquello. Pero este contexto concreto es desapercibido por la rapidez y la conectividad, por tanto, lo que se busca es poner el contexto concreto a distancia para que sea una cosa de mirar, para que podamos hablar sobre eso que traemos sin la necesidad de buscar que nos sacie ni que nos sea útil. Traer un “recorte de realidad” y exponerlo en la clase para que sea mirado. Pero para que la mirada no busque una intencionalidad, no busque devorar lo que se

está mirando, es necesaria la detención. El gesto sutil, pero necesario de decir: “aquí y ahora simplemente vamos a observar en silencio y con detención esto que he traído”.

En este sentido, una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta requiere: (1) el ejercicio de dar cosas de mirar con atención a los estudiantes, pudiendo ser una fotografía, un paisaje, una reacción química, un poema, una noticia, las posibilidades son infinitas. Pero para que sea algo que mirar debe dejar de ser algo para consumir o para usar, esa es la tarea, ponerlo a distancia, para lo cual proponemos que la detención es primordial.

6.4 Dar tiempo para provocar el deseo de saber

En este último punto veremos el desafío de “dar tiempo” no cronológicamente, sino como tiempo vivido (*Kairos*), en tal sentido lo que importa —reiteramos— es la duración (que hemos definido como “tiempo contemplado”), cuestión fundamental, pues solo a través de la duración es posible provocar el deseo de saber.

Aforismo 5: Perder el tiempo es dar el tiempo

“Todas las mañanas tendremos 15 minutos para hacer preguntas y luego 15 minutos al final del día para contemplar lo que hemos aprendido”. Esa es la forma en que los tecnócratas de la educación leen las propuestas. Bueno, exactamente eso es lo que una didáctica de la pregunta no tiene que hacer si busca afirmar su sentido crítico y transformador.

La única forma de afirmar una didáctica de la pregunta para que no se vuelva tecnocrática es anclándola a la pérdida de tiempo. Así tal cual. La pérdida de tiempo tiene el potencial de no buscar un objetivo, es el arrojarse a la levedad del aburrimiento. Forzarse a reflexionar con uno mismo. En la pérdida de tiempo es donde realmente se da el tiempo.

En este sentido no vamos a establecer un diálogo con el aire, las escuelas están sumamente cronometradas, el tiempo escasea porque en la lógica de mercado de las escuelas lo que importa es ser eficientes, para lo cual se buscan métodos y recetas para que los estudiantes aprendan más en menos tiempo. Implementar una didáctica de la pregunta en este contexto sin cuestionar la temporalidad, sin detenerse, es volverse eso: una receta para hacer

a la escuela más eficiente. Pero salir del “realismo didáctico” supone desmontar la lógica de que no hay otra didáctica posible.

Una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta requiere entonces: (1) no plantear “baterías de preguntas” de forma utilitaria para que se memoricen contenidos o para que haga diariamente ejercicios de “gimnasia intelectual metacognitiva”. Las preguntas deben estar ancladas a la pérdida de tiempo, para lo cual deben tener intención pero no objetivo. De otra forma, lo que nos importa es el fin de camino y no el paisaje. Solo la caminata sin objetivo permite afirmar la duración del tiempo. Y, recordar que (2) no se trata de hacer más y mejores preguntas en un juego de musculatura preguntística, sino que hacer —como decía Freire y Faúndez— que la pregunta se vuelva un hábito de admirarse.

Aforismo 6: La finalidad última de la pregunta es provocar el deseo de saber

No he sentido jamás mayor deseo de leer como cuando estoy tocando un libro. Las ideas no han volado nunca tan lejos como cuando estoy escribiendo a pulso. El sujeto es cuerpo y el estímulo por el deseo de saber atraviesa al sujeto poniéndolo en movimiento hacia la búsqueda de ese saber-en-falta. Lo precioso de esta interpretación, es que cada vez que nos acercamos a ese saber, siempre es incompleto. El saber completo (“conocimiento”) se presenta en la lógica de la pulsión corporal como un saber-incompleto. Por tanto, nos implica a una búsqueda sin fin. Un camino eterno en la búsqueda de saber.

En el medioevo los caminos estaban repletos de sujetos a la búsqueda de maestros que compartieran su conocimiento sobre el arte y la técnica de algún oficio. Era el deseo de saber lo que los movía. Hoy tenemos estudiantes que se sumergen en sus celulares para evitar estar en clases, puesto que son clases que no provoca el deseo de saber. Son clases de conocimiento muerto e inerte que no provocan más que somnolencia. Ojo, no aburrimiento, el aburrimiento puede provocar también deseo de saber, pero el conocimiento muerto no provoca más que desaparición del sujeto, es la vuelta a la matrix comunicacional de estímulos endulzados.

Si la pregunta no provoca el deseo de saber, no tiene sentido. Para esto no se requieren más y mejores preguntas. Se requiere repensar que es lo preguntamos: ¿Vamos por la reiteración del conocimiento-deóntico-completo o vamos por el saber-en-falta? Me inclino a

pensar a que si lo que busca la didáctica de la pregunta es asombrar y provocar el deseo de saber las preguntas deben poner entre dicho aquello establecido y por ende, ir por el saber-en-falta. Deben, en definitiva ser preguntas deconstructivas.

Finalmente, una disposición contemplativa para la didáctica de la pregunta: (1) debe poder promover el deseo de saber, para lo cual creemos central que allí donde el conocimiento pone certezas, debemos provocar dudas; allí donde la escuela pone edificios conceptuales cerrados debemos con la dinamita de la pregunta deconstruir para construir. Siempre claro, resguardando una ética del cuidado y una responsabilidad con los derechos humanos.

7. Reflexión final

Podrían los lectores llegados a este punto cuestionar dos cosas de las que carece o sobre exige —según como se mire— este texto. Podrían decir que es una postura idealista que carece de apego a la realidad de los contextos educativos en Chile y a la vez, se podría también cuestionar, que carece de orientaciones técnicas para poder implementar.

Respondo a ambas discutiendo brevemente con una palabra que ya ha aparecido durante el proceso escritural: Realismo Didáctico⁶. Dice Fisher (2009) a propósito de la relación entre salud mental y capitalismo:

“La reducción del trastorno mental al nivel químico y biológico, por supuesto, va de la mano de su despolitización. La noción de la enfermedad mental como un problema químico o biológico individual posee ventajas enormes para el capitalismo. En primer lugar, es una idea que refuerza el impulso del sistema hacia el sujeto aislado (si estás enfermo, es por tu química cerebral). (...) *No tendría sentido repetir que todas las enfermedades mentales tienen una instancia neurológica; pues eso todavía no dice nada sobre su causa. Sí, es verdad que la depresión se constituye en el nivel neuroquímico por un bajo nivel de serotonina; lo que todavía necesita explicación es por qué un individuo particular tiene bajos niveles de serotonina.* El caso requeriría, en efecto, una explicación social y política. La tarea de repolitizar el ámbito de la salud mental es urgente si es que la izquierda quiere ser capaz de desafiar al realismo capitalista.” (Mark Fisher, 2009, pp. 45-46, cursivas propias)

⁶ Como señale durante el escrito, con esta palabra hago referencia a una transformación propia del concepto de Mark Fisher: realismo capitalista.

Y entonces, propongo ahora, transformar la cita de Fisher trayéndola al terreno de la didáctica, que lo que nos compete. Quedaría así:

“La reducción de la didáctica al nivel técnico y mecánico, por supuesto, va de la mano de su despolitización. La noción de lo didáctico como un problema de ajustes de curriculum o de patologización de estudiantes posee ventajas enormes para el capitalismo. En primer lugar, es una idea que refuerza el impulso de la didáctica centrada en el aprendizaje del sujeto individual (si te va mal en la escuela, es porque no has hecho lo suficiente por aprender o tienes un problema de aprendizaje). (...) No tendría sentido repetir que los problemas didácticos tienen un eje en el aprendizaje; pues eso todavía no dice nada sobre la causa del problema. Sí, es verdad que la didáctica tiene que ver con el aprendizaje de los sujetos; lo que todavía necesita explicación es por qué un sujeto particular tiene deseo de saber, de aprender y otro no. El caso requeriría, en efecto, una explicación de la enseñanza a nivel social, cultural y política. La tarea de repolitizar la didáctica es urgente si es que la izquierda quiere ser capaz de desafiar al realismo didáctico.”

Si lo que queremos es que les estudiantes salgan del letargo del “parecer-no-estar”, que restablezcan las relaciones comunicativas conjuntivas, que vuelvan a poder mirar y tener experiencias con detención y que puedan tener tiempo para que surja —por medio de la duración— el deseo de saber; sin duda, la didáctica de la pregunta es un camino posible y deseable, en donde el asombro y la curiosidad dan paso a preguntas de sentido.

Pero para que aquella disputa tenga razón de ser y se afirme en un mundo sumido a la velocidad y el capitalismo, es necesaria la contemplación como disposición antropológica contrahegemónica. Aquello no como un acto performático de recuperación de una “espiritualidad etérea”, sino como un acto de resistencia ante la arremetida del capital.

Por tanto, creemos —como suelen decir los antropólogos anarquistas— que en la “proyección prefigurativa” el sujeto afirma su compromiso con el mundo que desea y construye. Aquello era expresado por Paulo Freire (1969) como la doble condición de la educación transformadora: *la denuncia y el anuncio* (siendo este último la “dimensión prefigurativa” de los profesores). En este sentido, si no nos detenemos a considerar el estado actual del mundo antes de plantear la didáctica de la pregunta, aquella pasará a ser una más de las técnicas con las que la pedagogía hegemónica —del capital— termina por replicar el sistema actual.

Como señale al inicio de este ensayo, estas son ideas que sigo desarrollando y que me acompañaran durante mi camino pedagógico que recién comienza. Sin embargo, poseo la confianza de que este camino trazado es hoy compartido por un grupo de colegas que están pensando en enfrentar el realismo didáctico, recogiendo así mismo un camino ya abierto por pensadores/as latinoamericanas/os que han puesto en suspenso la tecnología didáctica y han hurgueado en los sentidos de la misma.

He buscado articular un cuerpo teórico y una serie de inquietudes que son como semillas que espero vayan brotando al ser regadas por futuros trabajos e investigaciones. De igual forma, reconozco en los aforismos planteados un compromiso ético y político con mi práctica docente presente y futura. Espero poder transitar por la didáctica de la pregunta al alero de la contemplación, el camino es pedregoso, no cabe duda, pero el compromiso en cuanto profesores-intelectuales-transformativos es no solo quedarse en la denuncia del mundo actual, sino que por medio de la didáctica avanzar y proyectar siempre el anuncio del mundo nuevo.

8. Bibliografía

- ALBA, S. (2007). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid: Ediciones Akal.
- BAEZA, A. Y GAETE, M. (2022). “Acontecimiento, subjetividad e historicidad: coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana”, *Perspectiva*, Vol. 40, Núm. 3, pp. 1-20.
- BARTA, N. (2016). “La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un ‘oído filosófico’. Interpretaciones y propuestas”. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*.
- BEHARES, L. (2007). “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”, *ETD – Educação Temática Digital*, Vol.8, Núm. esp., pp. 1-21.
- BEHARES, L. (2016). “La caracterización de la enseñanza como un conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: análisis crítico.”, *Educação. Revista do Centro de Educação*, Vol. 41, Núm. 3.
- BEHARES, L. Y RODRÍGUEZ, R. (2020). “Hablo con mi cuerpo, y sin saber. Observaciones sobre el saber del cuerpo y el significativo”, *Pro-Posiciones*, Vol. 31, pp. 1-24.
- BENOIT, C. (2020). “La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 95-115.
- BERARDI, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficante de sueños.
- BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- BERARDI, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- BORDOLI, E. (2005). “La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”, en Behares, L., Colombo de Corsao, S., *Enseñanza del saber – Saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- CAMILLONI, A. (1997). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- COLÁS, M. (1983). “La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo.” *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, Vol. 1.
- DREWS, P. (2016). “Valoración de la vida contemplativa para la formación en Nietzsche”, en *IXTLI-Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Vol. 3, Núm. 5, pp. 69-83.
- FISHER, M. (2017). *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- FISHER, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida: escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Caja Negra.

- FREIRE, P. (1969). *Sobre la Acción Cultural*. Lima: Fondo de Cultura Magisterial.
- FREIRE, P. Y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GARRETÓN, M. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile 1990-2010*, Santiago, Editorial Arcis – CLACSO.
- HAN, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.
- HAN, B. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus.
- HANDKE, P. (2019). *Poema a la duración*. Barcelona: Lumen.
- HANDKE, P. (2020). *El juego de las preguntas*. Madrid: Alfaguara.
- HARVEY, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Akal.
- KOCKA, J. (2013). *Historia del capitalismo*. Barcelona: Editorial Crítica
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, Vol. 18.
- LARROSA, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- LE BRETON, D. (2014). *Caminar. Elogio de los caminos y de la lentitud*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- MARAZZI, C. (2014). *Capital y lenguaje: hacia el gobierno de las finanzas*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- MODONESI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Buenos Aires, CLACSO.
- ORDÓÑEZ, S. (2014). “Cauce y río: una poética pedagógica del presente. Entrevista con Estela Beatriz Quintar”, *Educación y Ciudad*, Núm. 26, pp. 131-136.
- PINTO, J. (2019). “Treinta años de postdictadura: una mirada panorámica”, en Julio Pinto (ed.), *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*. Santiago, LOM Ediciones, pp. 15-34.
- QUINTAR, E. (2008). *Didáctica No Parametral. Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- QUINTAR, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- RODRÍGUEZ, J. (2017). *Desarrollo y desigualdad en Chile (1850-2009). Historia de su economía política*. Santiago: DIBAM.
- ROSA, H. (2011). “Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada”, en *Persona y Sociedad*, Vol. 25, Núm. 1, pp. 9-49.
- SÁNCHEZ, S. (2018). “Del tiempo didáctico al tiempo educativo. Un sugestivo paseo por la temporalidad”, en *Revista internacional de Educación y Aprendizaje*, Vol. 6, Núm. 9, pp. 119-125.

- SLOTERDIJK, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. Valencia: Pre-Textos.
- VARGAS, G. Y GUACHETÁ, E. (2012). “La pregunta como dispositivo pedagógico”, *Itinerario Educativo*, Vol. 26, Núm. 60, pp. 173-191.
- WHITMAN, W. (2011). *Hojas de hierba*. Barcelona: Espasa.
- ZAMBRANO, M. (2011). “La mediación del maestro”, en: *Filosofía y educación (manuscritos)*. Alicante: ECU, pp. 111-119.
- ZAVALLONI, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial Grao.
- ZULETA, O. (2005). “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, *Educere*, Vol. 9, Núm. 28, pp. 115-119.