

La desarticulación entre comunicación-creación-sujeto como mutación antropológica: reflexiones a partir de experiencias didácticas

Kevin Rojo Rojo

Liceo José Abelardo Núñez, Huechuraba

Núcleo de Estudios Didácticos

kevin.rojo.15@gmail.com

Resumen: En este artículo se analiza la tensión entre la actual mutación antropológica y las relaciones didácticas en las salas de clase. Para ello, en primer lugar, se desarrolla teóricamente la relación entre comunicación-sujeto y entre comunicación-creación para luego analizar la relación entre comunicación-creación-sujeto y su implicancia en el quehacer didáctico, argumentando que actualmente hay un desacople de esta tríada que termina por producir una “pérdida de la subjetividad” y la “repetición de lo mismo”. Finalmente, se propone que una manera posible de rearticular esta tríada reside en el enlace entre una didáctica de la pregunta y una disposición contemplativa.

Palabras clave: mutación antropológica, didáctica, semiocapitalismo, didáctica de la pregunta, contemplación.

Recibido: 02-02-2024

Aceptado: 15-08-2024

The disarticulation between communication-creation-subject as anthropological mutation: reflections from didactic experiences

Abstract: *The essay analyzes the tension between the current anthropological mutation and the didactic relations in contemporary classrooms. To do so, first, the relationship between communication-subject and between communication-creation is developed theoretically, and then the relationship between communication-creation-subject and its implication in the didactic task is analyzed; arguing that there is currently a decoupling of this triad that ends up producing a “loss of subjectivity” and the “repetition of the same”. Finally, it is proposed that a possible way to rearticulate this triad lies in the link between didactics of questioning and a contemplative disposition.*

Keywords: *anthropological mutation, didactics, semiocapitalism, didactics of question, contemplation.*

A desarticulación entre comunicación-creación-sujeito como mutación antropológica: reflexões a partir de experiencias didáticas

Resumo: O ensaio analisa a tensão entre a atual mutação antropológica e as relações didáticas nas salas de aula contemporâneas. Para isso, em primeiro lugar, desenvolve-se teoricamente a relação entre comunicação-sujeito e comunicação-criação e, em seguida, analisa-se a relação entre comunicação-criação-sujeito e sua implicação na tarefa didática, argumentando que atualmente há uma dissociação dessa tríade que acaba produzindo uma “perda de subjetividade” e a “repetição do mesmo”. Por fim, propõe-se que uma possível maneira de rearticular essa tríade está na ligação entre uma didática do questionamento e uma disposição contemplativa.

Palavras-chave: mutação antropológica, didática, semiocapitalismo, didática da pergunta, contemplação.

En los últimos años, a propósito del desarrollo de las Inteligencias Artificiales Generativas, se ha profundizado el debate en torno a la Tecnología Educativa. Esta situación ha llevado a que se originen diversas reacciones que van desde el optimismo a ultranza hasta el pesimismo descarnado, con toda la amalgama de posturas intermedias que hay entre ambos polos. Sin embargo, aquel debate respecto al rol de la (híper)tecnología en la sociedad no es exclusivo de la pedagogía sino que corresponde a una discusión global sobre el momento histórico en el que nos encontramos.

Entrados en la tercera década del siglo XXI, parece cada vez más evidente que la incorporación de aparatos tecnológicos y de símbolos en nuestro cotidiano ocupan –de forma cada vez invasiva– la totalidad de nuestra relación con el mundo. Aquel proceso ha sido definido como “semiocapitalismo”, caracterizándolo como un momento en el que a las lógicas clásicas del neoliberalismo –la desregulación, la flexibilidad, la inestabilidad laboral– se suman la acumulación, la (sobre)producción y la recombinación semiótica de signos que circulan en la infoesfera y terminan por saturar nuestra atención (Berardi, 2007, pp.107, 217).

Este semiocapitalismo o capitalismo contemporáneo es definido también como “(...) un fenómeno de hambre global, general, sin fronteras, para el que hasta los obstáculos mismos se vuelven comestibles” (Alba, 2007, p.36), puesto que –continúa el autor– “la mercantilización de la existencia” y la “aceleración tecnológica” han hecho que todo (incluyendo objetos, animales y humanos) pasen a ser “pura utilidad”, de tal forma que el capitalismo actual más que “acumular cosas”, lo que hace es “destruirlo todo”, comérselo todo (Alba, 2007, pp.27-28, 37).

Aquella “semiotización de la producción social” ocasiona en los sujetos la pérdida –y, por tanto, también de mercantilización– de la atención y la imaginación, de tal forma que la comunicación y el lenguaje son capturados para ser convertidos en actividades fundamentalmente productivas con la consecuencia directa de que: “La creatividad, la expresividad, el afecto, la emoción –en otras palabras, el alma humana–, se consideran factores productivos y, como consecuencia, son evaluados según los estándares de productividad” (Berardi, 2016, p.136). El semiocapitalismo es, por tanto, la configuración de una relación entre lenguaje y economía en la que: “(...) la producción y el intercambio de signos abstractos pasaron a jugar un rol predominante en todo el proceso de acumulación” (Berardi, 2017, p.228).

La pedagogía no ha estado ausente de esta discusión sobre los efectos de la globalización y el capitalismo contemporáneo en la relación entre docentes y estudiantes (McLaren y Farahmandpur, 2006), y en la propia conformación de la identidad docente (Ayciriet y Riccardi, 2021). Es en dicho contexto que el presente artículo busca aportar a este debate desde el pensamiento didáctico, es decir, desde la teoría de la enseñanza. Pero, más allá de si las TIC son o no útiles para la educación (cuestión que puede expresarse como la discusión –a nuestro parecer anodina– entre “prohibir o no los celulares en los colegios”), lo que buscamos incluir en el debate es la idea de que actualmente asistimos a una “mutación antropológica”¹ que pone en tensión a las escuelas –y a las relaciones allí inscritas– tal y como las conocemos. Y, por tanto, no basta solo con mirar la posibilidad de aplicación de tal o cual tecnología, sino que es necesario detenerse a sopesar de qué forma dicha tecnología y lenguaje profundiza formas de pensamiento marcadas en la actualidad por lo que hemos denominado “[un] desacople entre comunicación-creación-sujeto” que ocasiona la “pérdida de la subjetividad” y la “repetición de lo mismo”.

Sustrayéndonos de la instrumentalidad a la que ha sido llevado el debate, creemos que cabe preguntarnos: ¿qué ocurre con el acto de enseñanza en esta época mediada cada vez más por una comunicación conectiva? ¿Qué pasa cuando ya no se estimula la creación de significados y se apela a que la comunicación sea el mero traspaso de información lo más transparente posible? ¿Cómo afecta el desacople entre comunicación-creación-sujeto a la relación didáctica? ¿Hay didáctica posible en este contexto?

Para responder a estas inquietudes, este artículo entrelaza dos voces: por un lado, experiencias docentes en forma “Apuntes del cuaderno de campo” y, por otra parte, análisis teóricos sobre el tema y la experiencia provocada. Para esto, el escrito se divide en cuatro partes: (1) se aborda la relación entre comunicación y sujeto con el progresivo efecto contemporáneo de la pérdida de la subjetividad; (2) se analiza cómo se enlaza la comunicación y la creación, centrándonos en el resultado actual de repetición de lo mismo; (3) se analizan los efectos de la desarticulación entre comunicación-creación-sujeto para el quehacer didáctico; (4) se comparten algunos esbozos de propuestas para la rearticulación de la tríada a partir de la didáctica de la pregunta y de una disposición contemplativa.

La relación y el desacople entre comunicación-sujeto: la pérdida de la subjetividad contemporánea

El aula y la escuela son espacios en los que se dan encuentros de saberes (y no-saberes²) entre el sujeto-profesor y el sujeto-estudiante, mediados por el lenguaje y la comunicación en sus múltiples modalidades, de tal manera que podemos afirmar que sin comunicación no hay encuentro pedagógico ni didáctico posible (Quintar, 2019, pp.50-58). Es por medio de la comunicación –en el proceso de enseñanza y aprendizaje–, que se ponen en juego las representaciones, los vínculos y la interactividad, por tanto, es la comunicación la que le da movilidad y vida a la relación didáctica (Quintar, 2019, pp.60-62). Así como el lenguaje es necesario para que el sujeto se constituya como tal, la enseñanza es necesaria para que el sujeto continúe inscrito en la cultura que lo precede y

¹ Hipótesis trabajada por Berardi (2017) que se caracteriza por la implicancia que el paso de una comunicación conjuntiva a una conectiva tiene en los sujetos contemporáneos. Lo detallaremos más adelante.

² Recogemos aquí los planteamientos de la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TACDi) que, entre otras cosas, pone de relieve la importancia de la relación entre saber y no-saber para que en ese “saber-en-falta” pueda acontecer el “deseo de saber”. Estas ideas han sido trabajadas por Luis E. Behares y Eloísa Bordoli, entre otros/as.

contiene (Bordolí, 2005, p.24). De esta forma se inscribe y manifiesta la reciprocidad entre sujeto, comunicación y relación didáctica.

Aquella correspondencia quedó de manifiesto durante algunas de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales realizadas en el nivel de segundo medio, durante el año 2023 en un colegio particular subvencionado y polivalente de Independencia (Santiago de Chile). De aquella experiencia nace esta reflexión.

La primera clase implementada en Segundo medio fue a propósito de la ausencia de la profesora guía, por ende, a pesar de que la clase estaba planificada en consonancia con los contenidos tratados por la profesora, se prefirió aprovecharla para intentar un “acuerdo didáctico”. Cabe mencionar que con dicho curso existía una relación cercana, colaborando en sus diversas tareas, aportando en clases y construyendo un lazo más allá de la asignatura, puesto que se les acompañaba también en Consejo de Curso y Orientación.

A medida que se fueron realizando preguntas para ir desentrañando las cuestiones que conformarían el acuerdo didáctico, la participación fue disminuyendo, es más, no quisieron participar de la negociación del acuerdo y se limitaron a responder tratando de apresurar la actividad para pasar lo más rápido posible a “la clase” como tal. Sin embargo, más allá de que el acuerdo no haya salido del todo bien, cuestión que se puede explicar por el desconocimiento previo de la actividad, el poco manejo respecto a la misma (era primera vez que se intentaba) o bien la poca construcción de autonomía para con el proceso de aprendizaje que prima en el sistema educativo, de cualquier forma, la actividad sirvió para evidenciar un hecho que acompañaría toda la implementación didáctica, cuestión que quedó registrada de la siguiente manera:

Muchos de los estudiantes estaban en una especie de “tiempo fuera” como “si no estuvieran presentes”. Miran sus celulares bajo la mesa mientras transcurre la clase. A veces responden, repiten algo que dije y vuelven a “desaparecer”. Me cuesta que me tomen atención, de hecho creo que no pueden hacerlo. Parece que están impedidos de poder tomar atención de cualquier cosa que no sea su celular. (Apuntes del Cuaderno de Campo)

A propósito de esta relación entre sujeto y palabra, se puede señalar que para que acontezca un encuentro de saberes (y no-saberes) es necesario que esté presente “la voz”, entendida esta como “la marca de la subjetividad en el lenguaje”; es decir, como “la marca sensible del lenguaje” que hace que la lengua no sea del todo transparente, que no sea solo información, que no sea una “voz mecánica sin nadie dentro” (Larrosa, 2009, p.349).

Aquella figura del “lenguaje sin voz”, a la que Larrosa (2009) se refiere como “voz mecánica”, se produciría –en palabras de Berardi (2003)– por la preeminencia sociocultural de una “fábrica de la infelicidad”, en la que la comunicación queda integrada a las lógicas de productividad capitalistas y, por tanto, “la competencia por consumir y producir símbolos termina por estimular una competencia de todos contra todos” (Berardi, 2003, p.30). En esta lógica, la producción semiótica tiene que ser rentable, por ende, “la voz” es un contratiempo y debe ser borrada para vencer en el mercado de los signos y la atención cognitiva.

Esta idea trabajada por Larrosa (2009) es expresada también por Sloterdijk (2006). Este autor señala que en el lenguaje poético lo que está presente es “un sujeto que se expone” y, en ese acto, lo que hay es la muestra de los “tatuajes” (que señala como marcas del inconsciente) que llevamos constantemente y aparecen cuando en el lenguaje nos hacemos presentes (Sloterdijk, 2006, pp.13-28). Por tanto, la comunicación es siempre un acto de exposición de “la voz” o de “los tatuajes”, una exposición del sujeto y su subjetividad. En este sentido, la voz vendría a ser:

(...) eso que porta la palabra, el discurso y, por tanto, la puerta de entrada y salida de la subjetividad del sujeto. (...) la voz es fundamental en la construcción de nuestras relaciones y en nuestro quehacer pedagógico, pues a través de ella, es posible embarcarnos e involucrarnos en diálogo con nuestros estudiantes. (Guajardo, 2023, pp.21-22)

Sin embargo, a pesar de esta relación entre comunicación y sujeto –y de su importancia para el quehacer didáctico–, asistimos cada vez más a la pérdida del sujeto en el lenguaje. Se habla cada vez más gracias a las facilidades que proveen las TIC, pero cada vez se pierda más “la voz” en el habla; o podríamos decir que asistimos a la profundización en el aula de lo que Ira Shor y Paulo Freire señalaban como una relación en donde los estudiantes responden a los profesores con silencio, o bien con un habla y una escritura de un “lenguaje falso y defensivo” que no permite aproximarse a su auténtico “lenguaje-pensamiento” (Freire y Shor, 2014, p.28).

Ahora bien, volviendo a la experiencia de práctica, luego del medianamente fallido intento de acuerdo didáctico y al ver la reacción de los estudiantes, se decidió comenzar con el contenido preparado para dicha clase (“Crisis de 1929 y totalitarismos”), para lo cual se usaron fuentes visuales –pues estas eran las que trabajaba la profesora guía y, por ende, estaban acostumbrados a ellas–, y se articuló la clase en base a preguntas. Interesante fue notar que cuando las preguntas estaban relacionadas con las fuentes usadas o con el contenido antes visto, la participación era muy alta, pero cuando eran “preguntas de sentido” o abiertas que requerían de interpretación, respondían menos. Al respecto se registró:

En cuanto les hice preguntas como ¿qué sujetos están en la fotografía que estamos viendo?, ¿qué están haciendo?, ¿cómo están los sujetos de la fotografía?, los estudiantes levantaban rápidamente la mano y respondían generalmente utilizando lo que la foto tenía para decirnos explícitamente. Pero estuvieron esperando décimas, que me negué a dar, pues he visto que la profesora se las da constantemente. No se las di y noté que con el transcurso de la clase la participación bajó. Todo lo contrario, con las preguntas abiertas que hice³, por lo general estudiante A y estudiante B⁴ me respondieron, pero el resto se mantuvo en silencio. (Apuntes del Cuaderno de Campo)

En este caso, es interesante notar que la condición de ser una pregunta relacionada con un dispositivo didáctico que conocían (el uso de imágenes) no fue suficiente para afirmar de por sí la presencia de los estudiantes, sino que estaba ligada a la recompensa por medio de las décimas y al no uso de preguntas de sentido. Por ende, la presencia de los estudiantes, por medio de la participación, estaba anclada a tres condiciones: ser un recurso habitual, estar mediado por una recompensa y poder responder sin interpretar. Ahora bien, dicha participación, expresada como levantar la mano y responder, no aseguraba que el estudiante pusiera su “voz” o alguna interpretación respecto al contenido en la respuesta; todo lo contrario, cuando la pregunta requería de interpretación, simplemente dejaron de participar.

Aquello es un claro ejemplo de la prevalencia del esquema de “máquinas comunicativas” rentables, de tal forma que sin una recompensa por la devolución de información, no hay ni siquiera un intento por responder. Aquella pérdida de “la voz” en el lenguaje puede ser comprendida como parte de los efectos de una mutación antropológica en curso que ha hecho que pasemos de la primacía de las relaciones comunicativas “conjuntivas” a las “conectivas”, cuestión que tiene efectos sobre nuestra sensibilidad y sensibilidad (Berardi, 2017).

³ Entre las que anoté: ¿Por qué el fotógrafo habrá querido tomar esta foto? ¿Qué nos habrá querido mostrar?

⁴ Se utilizarán letras para referirnos a los estudiantes con la finalidad de resguardar sus identidades.

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; toda conjunción es siempre un acontecimiento, un rizoma. Es irrepetible y requiere de nuestra interpretación. 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 (Berardi, 2017, pp. 29-30). 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 digital que supone que toda comunicación es siempre funcional a marcos referenciales completamente transparentes y previos que anteceden todo encuentro comunicativo. Esta relación conectiva solamente puede generar significados obedeciendo a diseños preestablecidos. La conexión es, por tanto, la relación entre máquinas y supone el fin de la interpretación y la creatividad, de tal forma que la comunicación se vuelve el mero “traspaso de información” (Berardi, 2017, p. 31).

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 ni tiempo para la interpretación en este nuevo mundo basado en la conectividad; esto produce una mutación en la sensibilidad, la emoción y la afectividad de los sujetos contemporáneos, en donde la comunicación es mecánica y repetitiva, ajena a la creatividad y la interpretación; en definitiva, una comunicación basada en “enchufar y desenchufar información” (Berardi, 2017, p.33).

Siguiendo aquella propuesta, solo la comunicación conjuntiva le permitiría a todo “texto” – entendido como referente semiótico– ir por sobre sus lindes. Por lo tanto, si la transparencia de la inteligibilidad estuviera garantizada, se destruiría el texto, pues es solo en la “no comprensión plena del texto” en donde es posible una interpretación de este. Y aquella responsabilidad con la apertura del texto, con su posibilidad de porvenir, es un acto de hospitalidad para la lectura de los Otros (Derrida y Ferraris, 2009, pp.45-46). Podemos entonces argüir que en el acto de reivindicar una comunicación conjuntiva en las relaciones didácticas afirmamos nuestra hospitalidad hacia los estudiantes, de tal forma que abrimos los saberes a la interpretación y a la creatividad de cada uno. Por ende, no sería una cuestión menor, puesto que si lo que queremos es recuperar “la voz” y la “presencia” de los estudiantes, se requiere propiciar la conjuntividad en medios que actualmente son homogéneamente conectivos.

Anudando los argumentos hasta ahora señalados, se puede establecer que en la comunicación conectiva hay una “pérdida de la subjetividad (“la voz”) del sujeto”. Aquello no es novedoso o propio del actual momento tecnológico, puesto que la pedagogía tradicional parte desde la premisa de la negación del sujeto (Quintar en Ordóñez, 2014, p.132). Sin embargo, los dispositivos biotecnológicos actuales profundizan aquella dinámica de anulación de la voz en los sujetos, puesto que en el entorno digital solo se conecta quien cumpla “estándares de compatibilidad”, por tanto, ocurre un “desvanecimiento del cuerpo en la esfera de la globalización virtual” (Samela y Lenarduzzi, 2023, pp.39-40). Se produce entonces una paradoja: mientras, por un lado, las TIC aceleran la infoestimulación y dan instantaneidad a la comunicación, por otro, reducen la sensibilidad individual y colectiva y, con ello, se borra progresivamente la marca del sujeto en el lenguaje.

Tenemos entonces que sujeto y comunicación se corresponden. De la misma forma, comunicación y relación didáctica se necesitan para acontecer. Sin embargo, en la actualidad hay un progresivo avance desde lógicas comunicativas conjuntivas (que permitían la ligazón entre sujeto y comunicación

y, con ello, se posibilitaba la relación didáctica), a lógicas conectivas (que anulan la subjetividad, puesto que están delimitadas previamente por algoritmos que estandarizan la comunicación).

La relación y desacople entre comunicación-creación: la repetición de lo mismo en la contemporaneidad

Habiendo observado cómo se relaciona la comunicación con el sujeto y cómo en la actualidad, tras el tránsito de la conjunción a la conexión, aquello aparece cada vez más desacoplado produciendo una pérdida de la subjetividad en la comunicación. A continuación, se analizará cómo se relaciona la comunicación con la creación y las implicancias que tiene en un mundo cada vez más mediado por la conexión.

Las experiencias de práctica que han hilado este escrito están marcadas por la actitud de “responder repitiendo”. Ahora bien, es interesante notar que incluso los estudiantes que estuvieron durante la clase pendiente de sus celulares (mirando bajo la mesa y escondiéndolos cuando les pedía que lo guardaran) levantaban la mano cuando la respuesta a la pregunta estaba anotada en el cuaderno y repetían lo que allí decía. Una especie de “atención en segundo plano de la clase” que los hacía estar pendientes a reaccionar cuando –como vimos– pudiesen ganar una décima por “responder repitiendo”. En otro trabajo describí este fenómeno de la siguiente forma:

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 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. (Rojo, 2023, pp.8-9)

Considerando las experiencias hasta ahora señaladas (y la constante de “repetición”) podemos señalar que la comunicación conjuntiva está siempre abierta a la interpretación y a la creatividad y es, por tanto, una comunicación que estimula “lo nuevo”. Por el contrario, en la conexión lo que existe es la producción de lo preestablecido; hay, por tanto, una correlación entre comunicación conectiva y repetición de lo mismo.

Al respecto, es interesante que en el “espacio digital” –cuna y lugar privilegiado de la comunicación conectiva–, prima la estandarización de los contenidos, puesto que la red estimula la aparición de contenidos previamente probados y exitosos, es decir, se repite “lo mismo”. De igual forma, hay una promoción –por medio de sistemas de inteligencia artificial– que anticipan gustos y necesidades, cerrando, en teoría, la puerta a que nos gusten o necesitemos cosas totalmente “nuevas” (Samela, 2015, pp.7-12).

Ahora bien, cabe precisar que no nos referimos a la estimulación de una lógica de “producción de novedad” como camino teleológico hacia el progreso, tal y como de hecho promueve el capitalismo. A propósito, bastaría solo recordar que, como señala Marx y Engel en el Manifiesto Comunista (1848), “El capitalismo no puede existir si no es revolucionando continuamente los instrumentos de producción, las relaciones de producción y, consiguientemente, la totalidad de las relaciones sociales”, es decir, en el ADN del capitalismo hay una constante producción de “novedad”. Sin embargo, esta novedad viene siempre la mano de una “deflación de las expectativas”, lo cual termina

por cerrar la posibilidad a cualquier cosa que escape de lo ya existente (Fisher, 2018, pp.31-40). En dicha dirección, podemos señalar que la novedad y la inevitabilidad son “supuestas condiciones” del capitalismo que en la idea ilustrada de “progreso lineal” termina por renovar constantemente las mercancías en la esfera social de consumo (Alba, 2007, p.30). Es decir, sería una “novedad sin nada nuevo” que estimula y da vida al capitalismo.

Esta idea de repetición de lo existente para la sociedad y la cultura en el espacio digital ha sido trabajada en extenso por Fisher (2017), quien llamó “realismo capitalista” a este supuesto agotamiento de las posibilidades de cambio. Bajo aquella idea, lo que prima es una “atmosfera general” en donde “el capitalismo ocupa sin fisura el horizonte de lo pensable”⁵, por ende, no importa lo que hagamos, pues en el mejor de los casos solo podemos oponernos al capitalismo, pero nunca superarlo, cuestión que en última instancia impide pensar en otros mundos posibles (Fisher, 2017, p.26). Este autor, si bien no es del canon pedagógico, fue docente en diversos niveles educativos y muchas de sus ideas provienen de reflexiones pedagógicas. En este sentido, Fisher señala que el realismo capitalista termina por crear estudiantes “políticamente descomprometidos”, pues quedan resignados a una “impotencia reflexiva”, en donde a pesar de saber que las cosas están mal, no hacen nada para cambiarlas (Fisher, 2017, pp.17-18, 31-33).

El realismo capitalista supone la sujeción a ciertas normas y marcos culturales que delimitan las posibilidades de subjetivación. Al respecto –y siguiendo a T. S. Eliot– Fisher señala que hay una relación recíproca entre “lo ya canonizado y lo nuevo” en la cultura, de tal forma que “lo nuevo se define en respuesta a lo ya establecido; al mismo tiempo, lo establecido debe reconfigurarse en respuesta a lo nuevo” (Fisher, 2017, p.24). Por tanto, si lo que comienza a primar en las relaciones pedagógicas es la comunicación conectiva, cabe preguntarse, como lo hizo Fisher (2017), “¿Cuánto tiempo puede subsistir una cultura sin el aporte de lo nuevo? ¿Qué ocurre cuando los jóvenes ya no son capaces de producir sorpresas?” (pp.24-26).

Es en este contexto que los estudiantes estarían cada vez más sumidos en una “hedonia depresiva”, caracterizada por la incapacidad de hacer cualquier cosa que no sea buscar el placer (Fisher, 2017, p.32). En este estado, cuestiones como la lectura o la escritura se tornan tareas dificultosas por ser “aburridas”, juicio que no atañe al contenido del material a leer o escribir, sino que al acto mismo puesto que este significa quedar “(...) privado por un rato de la matrix comunicacional de sensaciones y estímulos que forman los mensajes instantáneos, YouTube y la comida rápida. Aburrirse es carecer, por un momento, de la gratificación azucarada a pedido” (Fisher, 2017, p.33).

Esta suerte de “adicción a la matrix del entretenimiento” no se debe solo a una cuestión de “motivación” en los estudiantes, sino que a la destrucción de la “cadena de significantes” que termina por convertir toda experiencia a “puro significante material”. Señala Fisher: “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.34).

En este punto, es importante señalar que no se trata solo de “demonizar a las tecnologías” puesto que, como señala Félix Guattari, el grado de “modelización de la sensibilidad” de hoy, a causa del desarrollo tecnocientífico, es de tal intensidad que oponerse a él es francamente inútil;

⁵ Cabe señalar que el autor es crítico de esta perspectiva y su libro busca abrir la discusión para enfrentar dicho “realismo capitalista”, argumentando que lo que hoy consideramos “realista” alguna vez fue “imposible” (Fisher, 2017, pp.27-28).

el compromiso ético-político pasa más por la reapropiación y desviación molecular de prácticas micropolíticas (Guattari, 1998, p.14) que devuelvan a los sectores subalternos dichas técnicas del “General Intellect” (Lenarduzzi y Samela, 2021).

Respecto a la relación entre comunicación y creación que estamos proponiendo, es útil pensarla desde la perspectiva de la “traducción” –siguiendo a George Steiner–, y considerar que en el encuentro con Otros, cuando hablamos y “entendemos” lo que hacemos es ante todo traducir. Aquel proceso supone siempre un “acto múltiple de interpretación” y, por ende, una creatividad para con el texto que permite a la lengua mantener un “movimiento perpetuo” (Steiner, 2021, pp.27-50).

Al respecto, y pese a que corresponden a ámbitos no tan cercanos a este artículo, cabe incluir las reflexiones de Núñez y Arévalo (2022) respecto al rol del investigador en el análisis de relatos docentes. Los autores señalan que “Nadie escribe sino para ser leído y no siempre seremos leídos según quisiéramos ser comprendidos; peor aún, no siempre diremos aquello que de verdad quisiéramos decir, lo que aumenta el margen de interpretación posible y, con ello, los riesgos asociados a una interpretación inacabada”. Y, por lo tanto, “Lo que decimos, lo que escribimos, pasa siempre por el cedazo de las lentes interpretativas de otros (...)” (Núñez y Arévalo, 2022, p.54-55). En este sentido, aquello que ligaría a la comunicación con la creación no sería otra cosa que un ejercicio constante de hermenéutica. Por lo tanto, si la comunicación se desacopla de la creación, es decir, de la interpretación, lo que queda es lo que podríamos denominar como “lengua parapléjica”. En definitiva, el traslado hacia la comunicación conectiva gatilla una actitud general de “antitraducción” o de “antihermenéutica”.

Tenemos, entonces que, ante la demanda de presencia en clases por medio de dispositivos didácticos dialógicos, específicamente una didáctica de la pregunta y el uso de fuentes múltiples (visuales, audiovisuales y escritas), la presencia de los estudiantes estuvo relegada a este “parecer-no-estar”, es decir, a una pérdida de la subjetividad del sujeto a pesar de su presencia material. Cuestión que, como veremos someramente más adelante, pudo ser puesta en suspenso al incluir la contemplación en esta dinámica. En la misma línea, al no estar presente “la voz” en las respuestas, estas se vieron limitadas a la repetición de lo mismo, sumidas en lo que hemos caracterizado como una comunicación conectiva similar a la comunicación entre máquinas, de tal forma que para toda pregunta A la respuesta será B. En este tipo de comunicación las posibles respuestas C y D son imposibilidades o desvíos que ralentizan y hacen “menos eficiente” el aprendizaje de A que siempre –repito, siempre– debe ser B.

La desarticulación entre comunicación-creación-sujeto: efectos en el quehacer didáctico contemporáneo

Anudando los argumentos, es posible señalar, en términos generales, que donde hay comunicación conjuntiva, hay presencia del sujeto con su subjetividad y con ello hay posibilidad de novedad más allá de lo ya establecido y, por el contrario, donde hay comunicación conectiva, hay una pérdida del sujeto y su subjetividad y, con ello, queda establecida la repetición de lo mismo. Esta es, pues, la relación entre comunicación-creación-sujeto.

Articulando lo anterior para la didáctica, podemos argüir que en la comunicación conjuntiva se aprecia la marca del sujeto en el lenguaje y, con ello, la relación didáctica se vuelve un acontecimiento creativo (comunicación-creación-sujeto articulado); por el contrario, en la comunicación conectiva hay una pérdida del sujeto en el lenguaje y la puesta en valor de una “economía de la comunicación”,

por ende, la relación didáctica se vuelve monótona y preestablecida, se transforma en un “enchufar y desenchufar información” (comunicación-creación-sujeto desarticulado).

“Comunicación-sujeto” y “comunicación-creación” se necesitan mutuamente, de tal forma que teniendo a la comunicación como intermediaria el sujeto es un ser eminentemente creativo. Por ende, comunicación-creación-sujeto son parte íntegra de nuestra relación con el mundo, o al menos así lo era, puesto que, como hemos señalado, en la actualidad la mutación antropológica traslada el predominio comunicativo desde la conjunción a la conexión y con ello la tríada antes descrita se desarticula.

Figura 1

Efectos de la desarticulación entre comunicación-creación-sujeto



Nota. Figura utilizada en la exposición de los avances de este trabajo en el Primer Congreso de Educación y Pedagogía de la Universidad de Chile (2024).

Como podemos ver en la Figura 1, al producirse la desarticulación, la comunicación conectiva termina por imponer una relación sustentada en la idea de “traspaso de información”, en donde la subjetividad del sujeto (“la voz”) y la novedad se pierden. Podemos además señalar que esta “perdida del sujeto” se expresa como una desvalorización de la interpretación y con ello de la propia subjetividad, puesto que, como hemos visto, el humano no es solo una “máquina comunicativa”. De la misma forma, la repetición de lo mismo, o por su planteamiento contrario, la pérdida de la novedad, provoca una falta de compromiso con los estudiantes (o usando la célebre frase de Hanna Arendt, “los recién llegados”), de tal forma que quedamos inscritos en el “realismo capitalista”.

Todo esto adquiere importancia para el quehacer didáctico en la medida en que si comprendemos la didáctica como un encuentro de saberes (y no-saberes), entendemos que se requiere siempre de la presencia de un Otro para que acontezca. Sin embargo, como hemos señalado, no bastaría con la mera presencia física, sino que, al contrario, se requiere la presencia de “la voz” de aquel Otro ante quien el encuentro de saberes (y no-saberes) acontece. Esto marcaría el compromiso ético-político y nuestra relación hospitalaria para con los estudiantes, puesto que al incluir al sujeto en el lenguaje se abre espacio para una actitud hermenéutica colectiva que no se acomode en el enchufar y desenchufar información, sino que, por el contrario, busque comprender, transformar o en un sentido más basal –siguiendo las reflexiones de Larrosa–: permitir que no se deshaga lo humano.

Reflexiones finales. Esbozos de propuestas para la rearticulación: didáctica de la pregunta y disposición contemplativa

No es el afán de este escrito, que pretende ser una reflexión didáctica, solo “denunciar” el presente, sino que, tal y como señalaba Paulo Freire, también busca “proyectar” prefigurativamente el futuro. Es por esto que a continuación y a modo de cierre propondremos brevemente algunas posibilidades.

Ante la experiencia de práctica antes relatada, lo que se intentó fue poner al centro dos pilares: la pregunta como eje articulador de las clases y el uso de una disposición contemplativa durante las mismas. Aquello, con la finalidad de volver a darles presencia a los estudiantes por medio de su “voz” en la sala de clases, promoviendo la interpretación para rearticular la relación entre comunicación-creación-sujeto⁶.

La idea de didáctica de la pregunta que rescatamos aquí es aquella que señala que la escuela reproduce una pedagogía de la respuesta basada en la “castración de la curiosidad” en donde lo que hay son “respuestas a preguntas inexistentes” (Freire y Faúndez, 2013, pp.62-69). Ahora bien, las reflexiones y orientaciones de los autores anteriores no se refieren al “empleo burocrático” de la pregunta, sino que, al contrario, promueven el uso de “preguntas de sentido” que estimulen la curiosidad y la creación por medio del asombro (Freire y Faúndez, 2013, p. 73-76). No se trata entonces de hacer más preguntas, ni de poner “tiempos” para hacer preguntas, sino que de rearticular las clases, poniendo como eje central la promoción de preguntas de sentido orientadas hacia la “remoción del contexto” (Quintar en Ordóñez, 2014, pp.133-135), el sujeto y su historia, buscando que los estudiantes interpreten y se pregunten acerca de lo que acontece.

Ahora bien, a estas orientaciones añadimos que solo es por medio de la contemplación –como disposición didáctica– que las preguntas de sentido pueden acontecer (Rojo, 2023). Esto, pues, sumidos en la cultura contemporánea, la rapidez y la velocidad se vuelven la forma hegemónica de relacionarse, es decir, hay una prevalencia de la *vita activa* y una supresión de la *vita contemplativa*.

La idea de *vita contemplativa*, más que una ausencia de actividad, supone una forma alternativa de relacionarse con el tiempo y la actividad. En Nietzsche esta idea no solo se opone a la *vita activa*, sino que también a la ascética, de tal forma que 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). 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” (Drews, 2016, p.75).

En la actualidad, es el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2023) quien ha retomado el concepto, señalando que el conflicto temporal del presente está dado por una “disincronía” de la variable tiempo-experiencia, de tal forma que la crisis actual no pasa por la aceleración, sino que por la dispersión temporal: la disincronía o carencia de un ritmo ordenador del tiempo. Aquello no solo produce la sensación de que el tiempo pasa más rápido, sino que también se pierde el sentido de la duración (Han, 2015). Ante esto propone que se debe recuperar la postura de “la contemplación”, puesto que “solo en la inactividad nos percatamos del suelo que pisamos y el

⁶ No entraremos en detalles sobre lo que es la didáctica de la pregunta y la disposición contemplativa, puesto que estas aparecen desarrolladas en extenso en un trabajo anterior (Rojo, 2023), por ende, haremos una breve síntesis de ambas para luego extrapolar algunas reflexiones a modo de cierre.

espacio donde estamos” (Han, 2015, p.36). Según el mismo Han en un texto posterior, la crisis actual 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 e inconstante, por lo que el “ser” se termina desintegrando para ser mera información (Han, 2023, pp. 80-82).

Es, por tanto, en la correlación entre pregunta y contemplación en donde creemos que se puede rearticular la comunicación-creación-sujeto. Aquello supone pensar nuestras disposiciones didácticas desde una perspectiva que no busque capturar la atención, mercantilizar la comunicación (enchufando y desenchufando información) o promover actitudes anti-hermenéuticas.

Frente al escenario actual, el quehacer de los profesores transita por una serie de cuestionamientos claves respecto a su rol en el acontecimiento didáctico. El semiocapital nos empuja hacia una comunicación sin sujetos, hacia la repetición de lo mismo, hacia la conexión como paradigma de relación con los otros. Frente a esto los profesores deben tomar posición: reclusamos y aceptamos el enchufar y desenchufar información, aun cuando esto haga que la subjetividad de nuestros estudiantes queda fuera y se repita lo mismo, o bien, tomamos una actitud activa y micropolíticamente nos comprometemos a promover estrategias rizomáticas que por medio, por ejemplo, de la pregunta y la contemplación le permitan a los sujetos-estudiantes hacer visible su “voz” y creativamente imaginar e interpretar un mundo nuevo más allá del realismo capitalista actual.

He ahí el desafío contemporáneo que nos empuja a responder con creatividad, amparados en el trabajo colaborativo y en la certeza de que nuestro quehacer, en cuanto trabajadores culturales e intelectuales transformadores, supone ante todo tomar posición. Tal vez, y como un buen punto de partida para esta tarea, sea momento de profundizar –tal y como lo han venido haciendo las didácticas críticas latinoamericanas–, en la didáctica como un espacio de disputas micropolíticas y no solo como un lugar de aplicación de fórmulas y estrategias que hagan más rentable y efectiva la educación en el semiocapitalismo.

Referencias

- ALBA, S. (2007). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- AYCIRIET, F. Y RICCARDI, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(23), 210-220. http://www.revistaraes.net/revistas/raes23_art2.pdf
- BERARDI, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficante de sueños.
- BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- BERARDI, F. (2016). *Héroes. Asesinato masivo y suicidio*. Akal.
- BERARDI, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- BORDOLÍ, E. (2005). La didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo de Corsaro (Comps.), *Enseñanza del saber – Saber de la enseñanza* (pp. 11-30). Departamento de Publicaciones de la FHCE.
- DERRIDA, J., FERRARIS, M. (2009). *El gusto del secreto*. Amorrortu.
- DREWS, P. (2016). Valoración de la vita contemplativa para la formación en Nietzsche. *IXTLI-Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(5), 69-83. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/52>
- FISHER, M. (2017). *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?*. Caja Negra.
- FISHER, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida: escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Negra.

- FREIRE, P., Y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- FREIRE, P., Y SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- GUAJARDO, D. (2023). *Hacia una pedagogía de la pregunta: reflexiones didácticas sobre la voz y el diálogo en un aula multicultural y multilingüe*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196577>
- GUATTARI, F. (1998). *El devenir de la subjetividad*. Dolmen Ediciones.
- HAN, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- HAN, B. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
- LARROSA, J. (2009). Aprender de oído: sobre la abolición del sujeto en la universidad que viene. En J. Ortega (Coord.), *Hermenéutica del cuerpo y educación* (347-356). Plaza y Valdés.
- LENARDUZZI, V., Y SAMELA, G. (2021). Digitalización y efecto enjambre. Comunicación, General Intellect y poder en el semiocapitalismo. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (148), 279-294.
- MCLAREN, P., FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía Crítica*. Editorial Popular.
- NÚÑEZ, M., Y ARÉVALO, A. (2022). El problema del rol del investigador en el trabajo de construcción y análisis de relatos docentes. En M. Núñez (Coord.), *Traduttore, traditore: la cuestión de la (im)pertenencia del análisis académico sobre los relatos docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- ORDÓÑEZ, S. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente. Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Educación y Ciudad*, (26), 131-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.102>
- QUINTAR, E. (2019). *Hacia una didáctica del sentido*. Editorial Nómada.
- ROJO, K. (2023). *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 hedonía depresiva*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196621>
- SAMELA, G. (2015). Internet y la repetición de lo igual. *Avatares de la comunicación y la cultura*, (10), 1-15. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4848/3981>
- SAMELA, G., Y LENARDUZZI, V. (2023). De la conjunción a la conexión. Los cambios de la comunicación y el poder en el semiocapitalismo. *Dixit*, (37)1, 33-43. <https://doi.org/10.22235/d.v37i1.2809>
- SLOTERDIJK, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. Pre-Textos.
- STEINER, G. (2021). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica.