

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. Artículo de José Tranier; Sonia Bazán; Luis Porta y María Graciela Di Franco. Praxis educativa, Vol. 24, No 2 mayo – septiembre 2020 – ISSN 2313-9334X. pp. 1–18.

DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19

Border concatenations: pedagogies, opportunities, sensitive worlds and COVID-19

Concatenações fronteiriças: pedagogias, oportunidades, mundos sensíveis e COVID-19

José Tranier

Centro Internacional de Estudios en Problemáticas Educativas Contemporáneas, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

jtranier@gmail.com

[ORCID 0000-003-2880-8768](https://orcid.org/0000-003-2880-8768)

Sonia Bazán

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (CIMED). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

bazansa@gmail.com

[ORCID 0000-0003-0465-4303](https://orcid.org/0000-0003-0465-4303)

Luis Porta

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET, Argentina

luporta@mdp.edu.ar

[ORCID: 0000-0002-5828-8743](https://orcid.org/0000-0002-5828-8743)

María Graciela Di Franco

Instituto de Ciencias de la educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

chdifranco@gmail.com

[ORCID: 0000-0002-6312-1825](https://orcid.org/0000-0002-6312-1825)

Recibido: 2020-03-18 | **Revisado:** 2020-04-27 | **Aceptado:** 2020-04-27

Resumen

El trabajo pretende dar cuenta de ejercicios reflexivos que han despertado las distintas intervenciones que se ponen de manifiesto a partir de la aparición de la pandemia y las condiciones desde las que se hace ¿posible? pensar el campo de la educación y la pedagogía como acciones vitales. Seis reflexiones a modo de interrogantes se proponen reconfigurar fronteras y abrir a nuevas contemplaciones y acciones posibles: lo que permanece y lo que cambia; los miedos y cómo pueden paralizar o trazar nuevos horizontes, la posibilidad de pensar esta crisis para reanudar la solidaridad social; las fronteras entre normalidad y excepcionalidad; la condición de la pedagogía en términos vitales y como gestos sensibles y, ¿qué nos salva? Pensar en darle una oportunidad a la educación y sostener la opción de pedagogías vitales nos remiten a fronteras que nos animamos a cruzar, como un modo de dar cuenta de esa responsabilidad vital que tenemos como docentes de instituciones públicas en momentos de “excepcionalidad”.

Palabras clave: continuidad-discontinuidad; solidaridad social; pedagogías vitales; mundos posibles; COVID-19.

Abstract

The work tries to give an account of reflective exercises that have awakened the different interventions that are evident from the appearance of the pandemic and the conditions from which it is made -possible?- to look into the field of education and pedagogy as vital actions. Six reflections as questions are put forward to reconfigure borders and open new contemplations and possible actions: what remains and what changes; fears and how they can paralyze or draw new horizons, the possibility of thinking about this crisis to reignite social solidarity: the borders between normality and exceptionality; the condition of pedagogy in vital terms and as sensitive gestures and what saves us? Thinking about giving an opportunity to education and sustaining the option of vital pedagogies refer us to borders that we are encouraged to cross, as a way of accounting for that vital responsibility that we have as teachers of public institutions in times of “exceptionality”.

Key words: continuity-discontinuity; social solidarity; vital pedagogies; possible worlds; COVID-19.

Resumo

Este trabalho pretende dar conta de exercícios reflexivos que despertaram as diferentes intervenções que, por sua vez, evidenciam-se a partir do surgimento da pandemia e as condições pelas quais é possível pensar o campo da educação e da pedagogia como ações vitais neste processo. Seis reflexões perante interrogantes propõem reconfigurar fronteiras e abrir novas contemplações e possíveis ações: o que permanece e o que muda; os medos e como eles podem paralisar ou traçar novos horizontes; a possibilidade de pensar esta crise para reanudar a solidariedade social: as fronteiras entre normalidade e excepcionalidade; a condição da

pedagogia em termos vitais e como gestos sensíveis, e o que nos salva? Pensar em dar oportunidade à educação e sustentar a opção de pedagogias vitais nos remete a fronteiras que somos encorajados a atravessar, como forma de dar conta dessa responsabilidade vital que temos como professores de instituições públicas em momentos de "excepcionalidade".

Palavras-chave: Continuidade; Solidariedade social; Pedagogias vitais; Mundos possíveis; COVID-19.

Este diálogo que proponemos pretende dar cuenta de ejercicios reflexivos que han despertado las distintas intervenciones que se ponen de manifiesto a partir de la aparición de la pandemia y las condiciones desde las que se hace ¿posible? pensar el campo de la educación y la pedagogía como acciones vitales. En esta línea, dos momentos se distinguen en esta intervención: la que le da una oportunidad a la educación y la que madura la opción de pedagogías vitales. Los cuatro coautores de este texto coincidimos en respetar la autoría de cada apartado del texto, toda vez que, si bien entrama aspectos transversales en su tratamiento, guarda posiciones y registros autorales propios de cada uno de nosotros. En su enlazamiento de ideas, estas concatenaciones nos remiten a fronteras territoriales, disciplinares, del pensamiento y la reflexión: son fronteras que nos animamos a cruzar, como un modo de dar cuenta de esa responsabilidad vital que tenemos como docentes de instituciones públicas en momentos de "excepcionalidad".

A partir de lo aquí expresado, intentaremos construir y pensar juntos horizontes inéditos de reflexión destinados a llevar adelante anclajes posibles de reflexión crítica en torno a lo pedagógico y a la educación, como geografías de reconocimiento y de acción que permitan reconstruir lo identitario. Lo anterior como oportunidad y urgencia que tenga como principal destino, siempre, amplificar la vida. Los aportes que deseamos ojalá puedan servir para abrazar a la humanidad en esta especial coyuntura, desde la reflexión educativa, constituyen un desafío para las lógicas históricas dominantes que vieron, con indiferencia, la intervención del docente en la coyuntura como un obstáculo pedagógico de menor valor en relación con la "acumulación" de conocimientos. Puesto que, como afirmara Duby (1996), si la sociedad "está inquieta", creemos necesario tomar ventaja de esa "inquietud" y oportunidad histórica, como fuerza que rechace tributar a la lógica del capital como imperio indiscutible y dando paso, así, a una nueva cartografía pedagógico-ciudadana en un mundo por venir.

- "Give Education a Chance". Demos, a la educación, una oportunidad

José Tranier y María Graciela di Franco

En el actual contexto de pandemia que nos toca enfrentar como pueblos del mundo, la (re)pregunta por ese otro¹ postergado estalla recobrando un lugar de relevancia clave para los modos de suturación y contención social en esta crisis globalizada. Si en su sentido etimológico el término pandemia describe la articulación de un pasaje el cual, desde "abajo", va extendiéndose y

cobrando, poco a poco, fuerza hacia una extensión o matriz colectiva (del griego, pueblo entero); a nivel político y sociológico, quizás también a partir de aquella misma enfermedad, pueda pensarse entonces la clave o pistas para un camino de recuperación posible.

En este sentido, las diversas estrategias internacionales revelaron ser parte de un “cluster” disonante en donde aquello que predomina con más fuerza permite ubicar al COVID-19 como movilizador de un mega dispositivo estatal el cual, a diferencia de lo registrado por Foucault (2007), despliega expandiendo ahora sus efectos pandémicos sin barrera alguna, fundamentalmente, gracias al bio(des)poder político y sanitario acumulado a lo largo de los años padecidos por los sistemas neoliberales mundiales.

De esta manera, y de cara a una de las primeras pandemias del siglo XXI, observamos que, cuando es un Estado el que desampara a las personas decidiendo abrazar solo al capital (desligándose de la salud, del territorio real, la economía social y la salud públicas) genera, por un lado, mejores condiciones para que la misma pueda ejercer y aumentar su poder de cohesión a gran escala. Pero, por el otro, también desde la inmediatez de la crisis podemos observar que los actores, subalternizados —y negados— del sistema; (incluyendo en este apartado ciertos oficios y profesiones) representan los ejes de acción social en territorio capaces no solo de atenuarlas, sino, a su vez, de contrarrestarlas, colectivamente.

En estos interjuegos, dados entre: pandemia-pobreza; riqueza-migraciones-desplazamientos; capital-desamparo; biopoder-despolitización; redes sociales, (des)información-salud pública; y subalternización y refugio, visualizamos la necesidad de generar un camino posible para (de una vez por todas) interrogar y animarnos a incluir voces otras capaces de contrarrestar sus diferencias para pronunciar al unísono: Give Education a Chance (Demos, a la educación, una oportunidad). Creemos que, a partir de la potencia de la metáfora —y referencia— del canto político sugerido en este título, podremos concertar, declarar y construir, colectivamente, una posición crítica frente a la puja por “dominar” los nuevos escenarios culturales que la misma pandemia posibilita pensar. En esta línea, nos planteamos tres interrogantes.

El **primero** se relaciona con lo que permanece y lo que cambia, lo continuo o discontinuo en este conjunto inédito de territorialidades y reconfiguraciones urbanas “forzadas” emergentes, se expresan y cobran también fuerza a partir de los nuevos paisajes manifestados desde las medidas que tienen lugar en las políticas públicas de la educación. En este sentido, lo “pedagógico”, es decir, la “pedagogía”, es tributaria también al universo de transformaciones en la arena política: forma parte de un entramado y una discursividad que la habilita, desde su potencia como política cultural, a intervenir en los espacios urbanos, educativos, semióticos y comunicacionales concretos.

De esta manera, más allá de la “pedagogización” transversal “normativa” que propone la pandemia como metáfora de control y cumplimiento de las normas de cuidado sociales, la misma también puede oficiar de puerta de entrada para reflexionar y construir notas de discusión posibles en torno a lo educativo no solo relativa a qué tipo de “continuidad” pedagógica habilitamos, sino, fundamentalmente, qué tipo de continuidad social anhelamos en nuestras sociedades llegado el momento y cuando la pandemia “pase”.

En ese especial contexto, para que lo continuo o discontinuo no sea asociado únicamente con lo “remoto” demandará de nuestra parte habilitar la pregunta acerca de cómo se construyen y generan puentes de cercanía entre las diversas co-existencias de ciudadanías. Qué pasaría si pudiéramos animarnos también a la discontinuidad pedagógica; es decir, animarnos a darle una suerte de disrupción de lo cotidiano e invertir la fuerza de las preguntas, invertir la materialidad del aula, de los contextos, y ser nosotros quienes podamos aprender acerca de sentimientos otros que se habiten. Y, así, aprender todos más de cerca de esta experiencia compartida. Una suerte de “observatorio emocional” y desafiar ese horizonte histórico, narrar, narrarnos, ser narrados.

¿Cómo podemos amplificar dicha categoría, y extenderla a lxs despojadx de la misma, a lo largo de esta pandemia? Es decir, a los que nunca pudieron “calificar” ni formar parte tampoco de los circuitos autorizados por la lógica del capital; ¿desde qué lugares de enunciación?, ¿desde el lugar del ciudadano pleno o de aquellxs que quedaron por fuera de toda ciudadanía?; ¿del docente o el niñx que tiene casa y conexión con el mundo, con internet o el que no?; ¿desde la mirada hegemónica de los medios o sus intereses o de la pedagogía como metáfora de una ética y de búsqueda de alguna idea de verdad más centrada en aquellos que padecen los efectos de la Modernidad, que los que la disfrutan?

A modo de poner en ejemplos solo algunas de estas cuestiones y circunstancias, es interesante señalar cómo en el mismo momento en que se “mapean” zonas “peligrosas”, y se clavan cobardemente “a la distancia” carteles con leyendas de amenazas anónimas en las propias casas del personal médico por luchar en forma ininterrumpida contra el COVID-19, también resurgen (como siempre) modos de reorganización social tendientes a crear puentes de proximidad y de constitución “identitario-ciudadana” en los márgenes exiliados de aquellas mismas cartografías. La labor llevada a cabo por muchas de las escuelas públicas y comunidades emplazadas en aquellos territorios dan cuenta, así, de este inmenso esfuerzo en cuestión. ¿No son acaso, entonces, dos modos diferentes de concebir la “continuidad” y la “discontinuidad” pedagógica como formas de retraducción de lógicas concretas que son transmitidas “en vivo y en directo; es decir, “territorialmente”, en un orden social determinado?

El **segundo** interrogante se vincula a los miedos y cómo pueden ellos paralizar o permitir trazar nuevos horizontes. Georges Duby (1996) señala los vaivenes históricos relativos a los núcleos más persistentes (y perdurables) en la memoria del sujeto a lo largo de la Historia, buscando interpelar al lector/a realizando la siguiente interrogación: “¿Advierte usted, hoy, en el seno de nuestra sociedad, una sensación de miedo que se pueda parecer a la sensación de hace mil años?” (p. 13). Y así veríamos cómo los nombres de los capítulos que el autor utiliza para nominar su análisis tienen la potencia de graficar mucho de los miedos que acontecen hoy (miedo a la miseria; al otro; a las epidemias; a las violencias, entre otros); dan cuenta de estas vicisitudes que tienen la virtud: o bien de paralizarnos, o permitirnos posicionar en un nuevo horizonte solidario para contrarrestarlos. Diría Ramonet: “los nuevos miedos son más bien de carácter económico y social (desempleo, desalojos, pobreza, inmigración), sanitario (ébola, gripe aviar, chikungunya, zika) o ecológico (desajustes climáticos, incendios, contaminación)” (2016, p. 1) y la manipulación del miedo

alienta actitudes que presentan al otro como peligro. “Se repele todo lo que es extraño. El objeto de la resistencia inmunológica es la extrañeza como tal” (Han, 2012, p. 8). Por ello, siguiendo este recorrido, podríamos pensar que, desde el punto de vista “biológico”, la pandemia perforó el espacio social teniendo que enfrentar (sin previa agenda alguna) también aquello que Meszarós (2008) denominó como suspensión de los mecanismos de internalización de ciertos imperativos estructurales económicos dominantes capaces de favorecer (en una inédita circunstancia como la que estamos viviendo) una “contra-interiorización” de los mismos, y colectivamente. Pero, no obstante esto, ¿cómo puede contribuir dicha suspensión para alojar y habilitar formas otras de imaginario social, colectivo, económico, sanitario y pedagógico? ¿Cómo tramitan los Estados este estado de suspensión? ¿Por qué se apela a la falsa dicotomía entre “salud” o “economía”; y hasta dejando entrever (algunos mandatarios) la posibilidad de que su ciudadanía adquiera “inmunidad” por sí misma... librándonos a un estado de anomia y de un (falso) darwinismo social? Siguiendo a Meszarós:

En consecuencia, dentro de sus parámetros estructurales fundamentales, el capital debe permanecer siempre indiscutible, aún todos los tipos de correctivos estrictamente marginales sean no solo compatibles con sus preceptos, sino también beneficiosos, y en verdad necesarios para la supervivencia del sistema. (2008, p. 23)

Lo que permite, en todo caso, —y en forma parcial, pero potente— esta pandemia es habilitar, amplificar y mostrar cómo quedan en evidencia obscena los mecanismos irracionales que lo sostienen precisamente a lo largo del tiempo. ¿Cuántas películas, provenientes de países que no hacen de la escuela pública su bandera, construyen sus guiones narrando la dificultad para sobrevivir debido a que cancelarán las partidas presupuestarias para Arte, Música, o porque sencillamente no tuvieron un buen desempeño en las pruebas estandarizadas y esto se “asume” como “natural” para el sostén de una trama argumentativa? ¿Cómo contribuye esto a naturalizar políticas de segregación y estigmatización geográficas que invisibilizan luchas y resistencias de las comunidades abocadas a contrarrestar este esfuerzo en sostener lo irracional como bandera de una alteridad negada?

En el caso de Argentina, los esfuerzos suscitados por el colectivo docente con el fin de conformar la diversidad social de audiencias, en relación con las demandas de “continuidad pedagógica”, nos hablan de la coexistencia de dos modos históricos constitutivos de la docencia: el amparo, siempre presente; pero también el hecho de tener que dar cuenta de una sobreadaptación a sus funciones, de manera permanente; y generando mecanismos preventivos de (auto)defensa, que nos son también históricos (si antes de la pandemia existían ciertas argumentaciones ideológicas que buscaban relegarnos al campo de lo “inútil”, “improductivos”, “onerosos” para el Estado, y con “tres meses de vacaciones”..., se podrá imaginar que ante la visualización de un escenario inesperado de no “conurrencia” física, estos descalificativos podrían haber aumentado).

Es en este especial punto donde tuvimos que enfrentarnos a todo un conjunto de nuevas reconfiguraciones, dentro de las cuales señalamos la preeminencia y puesta en tensión de uno de los dos momentos históricamente “cruciales” que permiten comprender los principios fundantes

de una “clase”: el momento de la planificación y el acto pedagógico capaz de concretarlo o sustentarlo. De esta manera, si hubiéramos de analizarlo a la luz de sus posibilidades sincrónicas y asincrónicas, tal como está aconteciendo en esta pandemia, podríamos sugerir lo siguiente: la identificación de una suerte de exceso en la eternización del momento de la planificación, como especial síntoma capaz de expresar ciertos padecimientos en la (sobre) actividad docente.

Consideramos que, cuando esto tiene lugar, habilita una especie de “reificación” del sentir (y sentirnos) docente en tiempos de virulencia y de demanda social (y epidemiológica) al colectivo pedagógico. Ya que, borrando en cierto sentido las fronteras del tiempo, es decir, eternizando la planificación como recurso y objeto —único— para asegurar la “efectividad” en un contexto de “supra” demanda, se corre el riesgo de perder el horizonte de la finalidad última de la clase misma: que es la de reeditar un encuentro amoroso; de amparo; junto al Otro; y la de generar, así, en estas condiciones, mecanismos que puedan “animarse” (de obtener y darnos ánimo) para sugerir andamiajes posibles de enseñanza y de aprendizaje. En estos procesos dados, entonces, se recrean permanentemente distintos flujos e intersecciones de la subjetividad posibles inherentes con las prácticas educativas. Esto es, comprender a los procesos de subjetividad como “ad-venir”, como construcción abierta que posibilita la constitución del “yo”, pero reconociendo que será siempre a partir de los “otros” (junto con lxs otrxs) donde se podrá sentirse “uno”.

¿Pero cómo dichos procesos se hacen lugar cuando nosotrxs, docentes, somos “asaltadx” en la urgencia de planificar e intervenir repentinamente en los contextos virtuales? Y aquí es donde creemos que el “acierto” en este interés —si hubiera alguno— remitirá, por ahora, más al valor de la pregunta que en brindar una posible respuesta. Puesto que consideramos que, más allá de las dificultades de intelección, la subjetividad siempre operará como una suerte de “resta”: impidiendo (restando) al otro sentir que “todo” forma parte de “él” y a “uno” creer que es dado de antemano o “autoengendrado”. Y esto, aún en el marco de las relaciones virtuales inédito-temporales producto del COVID-19.

Con lo anterior, no estaríamos diciendo que el hecho de planificar no sea relevante, sino intentar sostener que cuando tomamos a la planificación como totalidad o único recurso “defensivo” ante un incierto “cotidiano acontecer”, es la estrategia que muchas veces mejor nos sirve para “garantizar” la “continuidad”, ante el temor de aquello no conocido. Y en ese marco, precisamente, las “promesas” de seguridad encubiertas que contrae, también históricamente, la noción de “planificación” contribuye, de alguna manera, a apaciguarnos —y abrazarnos— a “algún tipo de plan” aunque tampoco sepamos mucho sus planes del todo.

De esta manera, al eternizar la planificación, estaríamos favoreciendo un tipo de relación existente entre los modos de vinculación institucional y las prácticas e intervenciones docentes de una pandemia que afirma, a su vez, un tipo de incidencia docente en el marco de la transmisión y los modos de subjetividad e intersubjetividad inherentes a las prácticas pedagógicas.

En este contexto, algunas narraciones provenientes del universo de prácticas, que revelan parte del sufrimiento institucional “virtual” (pero real) dado entre estas nuevas formas de alianzas

entre lxs docentes y las familias, están vinculadas con un monto de angustia, ansiedad, malestar y sensación de “extrañamiento” en relación con aquello que veníamos acostumbrados a hacer: ¿Cómo hago yo ahora para dar o sostener las clases, o, ¿qué tiene que ver esto con «mi» propio trabajo?.

Ante la incertidumbre, y por supuesto siempre con lo mejor de nosotrxs, planificamos. Y más allá de ese “exceso” o de “eternización”, también podrían allanarse caminos posibles de discusión en torno a lo paradójico de que las mismas amarras que nos eternizan en el tiempo, quizás también puedan liberarnos... ¿Cómo? En el sentido de habilitar una nueva forma de redistribución de los mismos, que permitan reubicar roles y reasignar responsabilidades. Y es que de un día para el otro, pareciera que somos los soberanos absolutos de nuestro tiempo (o al menos de una gran parte, así como también de posibles formas nuevas de su re-distribución). Quizás así sea posible entonces extraer un tipo de conocimiento el cual permita re-incorporar no sólo los registros de “acumulación” propios de los contenidos, sino aquellos ligados con las dimensiones cualitativas del saber. El alba se (con) funde con la noche, se pausan los tiempos de escucha, de palabras y también de silencios. Sentimos la presión de hacer las cosas, pero también sentimos el amparo de una pandemia que nos excusa interiormente de ser sancionados, señalados o cuestionados por quedarnos leyendo un libro hasta largas horas de la noche o simplemente escuchando música, o viendo televisión. Nos peleamos con la tecnología, con Google Classroom, con Zoom; lidiamos con plataformas y con el servidor local de internet... pero somos efímeros amos y señores de nuestro tiempo en el sentido de que el centro de gravedad del control del mismo, por vez primera, invirtió de eje y de protagonistas.

De este modo, podríamos sugerir que cuando esta idea de eternizar el tiempo, solo “recae” en la planificación, reactualizaría de manera metafórica, parte de lo abordado por Foucault en “Vigilar y Castigar”, pero ahora agregándole: “Vigilar, Castigar y Planificar”; en el sentido de que la misma, más allá de las diferencias y contextos de producción aquí aludido en esta metáfora, en muchos aspectos devino como un instrumento en donde su fuerza de acción y sometimiento, recae de alguna manera -inscribiéndose- ya no como representación, sino, en forma directa, recae en los cuerpos: de lxs docentes; de lxs alumnxs; y de las familias.

Sin embargo, el hecho de enfrentarnos “a priori” a un nuevo sistema temporal que desafía los horizontes históricos de los tiempos (sincrónicos) y “calendarios” a lo largo de los días, si bien puede eternizarnos en este sentido tal como lo estamos compartiendo, también puede brindarnos esta oportunidad de ser metáfora de liberación; y/o de espacio de “reserva” liberadora de poderes de sensibilidad potencialmente emancipatorios, capaces de intervenir en forma crítica en la vida y subjetividad de las personas que la reciben. Y así, de esta manera, “alojar” “algo” de un nuevo tiempo. Tiempo que vamos a necesitar para pensar colectivamente lo que “vendrá. Recuperado y extraído de aquella misma lógica que suele expropiarlo, pero que ahora puede migrar y reconducirse para generar un tipo de “conciencia crítica” en aquello que sucederá “pos” pandemia.

Porque —como diría Castells— “la vida, ahora en suspenso, retornará. (...) Podemos ir a una crisis económico-social o a una nueva cultura del ser, que es necesaria para sobrevivir” (2020, p. 1). ¿Cómo retomar y poner en el centro del debate el derecho a la libertad, a la salud, al arte, a la

limitación de la explotación de los cuerpos, a la educación, a la vivienda, al trabajo digno, a una economía solidaria, sustentable, y a la vida y al derecho a tener tiempo “no apurado” para pensar en un mundo mejor y más inclusivo para todos?

¿Cómo “adelantarse” desde aquello que conocemos y lo que no es conocido? ¿A partir de qué formas de ecuación se consolidan y constituyen ciertas características históricas que nos hacen, tal como dijimos, “sabernos” “red” social y amparo; proliferación, o aumento y distribución de tareas como defensa —y sobrepresencia— de contenido (ya sean estos “curriculares” como metáfora de la planificación, pero también relacionados con la identidad de lo “propio” de nuestro colectivo)? Ya que, si algo estamos en condiciones de afirmar en este momento, es que la Escuela, más allá de la necesidad de que sus propias fronteras ameriten ser revisadas, continúa ratificándose como una institución no solo necesaria, sino, por sobre todas las cosas, fundamentalmente insustituible.

Y así como señalamos con anterioridad que parte del sufrimiento actual es inherente con el exceso de planificación, también habría que considerar aquello que puede presentarse como “ganancia” para el análisis de las mismas prácticas en este transitorio (seguramente) pasaje. Y es el que “emana” o se desprende de un conocimiento extra que se encuentra desplazado —o que va de la mano— del aula tradicional, a la representación del hogar como nuevo paisaje del patio; o de una nueva aula de escuelas. En donde ciertos ethos históricos provenientes de la identidad docente se ponen “en jaque” —o, mejor dicho— que quizás se construyen momentáneamente de manera “diferente” al momento de entrar “en juego” con la virtualidad y con la recirculación de nuevos sentidos. Una nueva gramática. O una lectura diferente. Hacemos alusión aquí al (re)encontrarse con una nueva escenificación (una puesta en escena) en la intimidad de los hogares; la amplificación de una mayor confianza “convalidada” —y hasta a veces “invadida” por los nuevos tiempos “sin tiempos” —; el hogar como un texto semiótico que permite narrar y reunir significantes que “tensionan” —desafían— a toda una línea “dura” fundacional de la sociología de la educación, representada esta a partir de la figura normalista del maestro de Durkheim, pero también tributaria a Sarmiento. Y es la que presentan a la docencia como máximo representante (y poseedora) de un conjunto de verdades “públicas” en donde lo “privado” queda relegado para que solo la “verdad” del Magisterio le sea trascendental. Sin embargo, el hogar como aula y el aula como hogar forman una nueva alianza narrativo-hogareña; que no solo es “nuestra”, “local”, sino, a su vez, compartida por la humanidad toda, en cuarentena.

En este sentido, y a pesar de todo, el “hacer escuela” en tiempos de pandemia no nos hace olvidar lo asombroso del aula: por el contrario, nos lleva a recordar lo maravilloso de ciertos sonidos y aromas, cierta sonoridad específica de la Escuela, es única. Le pertenecen. Al igual que ciertas imágenes, y ciertas miradas, y cierta arquitectura. ¡Sí! Cierta arquitectura. Lo anterior, a pesar de algunas insistencias provenientes de algunos mandatos o líneas de investigación que reniegan de las mismas y, en nombre de la “modernidad”, proclaman “cómo deberían construirse las escuelas”, pero atendiendo solamente, ahora, a criterios asentados en las “nuevas necesidades” del siglo XXI —siendo estas, mayormente, las anheladas por el mercado—. Con esto, no estamos queriendo negar los aportes científicos y arquitectónicos de aquellas investigaciones capaces de promover un avance

de la arquitectura escolar que permita revisar su funcionalidad a través de un análisis crítico de nuevas búsquedas de sustentabilidad que la convoquen para reafirmar la vida. Ya que lo hacen desde un lugar que no daña la misma identidad e intensidad histórica que la lleva a ser: colectiva, solidaria, funcional, comunitaria, de amparo; y, en la cual, también es verdad que se puedan encontrar disposiciones para la localización de la disciplina y el control; pero desvinculada del objetivo único de legitimación de “clase” y diferenciación de sujetos y trayectorias como, muchas veces, promueven exclusivamente algunas líneas reformistas de lo edilicio. Esto es, cuando usan exclusivamente un tipo de imaginación que las “imaginan” como Escuelas sin rastros históricos de Escuelas. Es decir, borradas de su identidad histórica y presentadas ahora como Escuelas “cibernéticas”; sin pupitres, sin patios; “inteligentes”, pero a costas de negar la retórica identitaria que la hizo devenir como una de las instituciones más democráticas de la Modernidad. Ya que es la misma pandemia la que está presentando y permitiendo concebir al mundo entero como metáfora de regulación pedagógica: el mundo como un aula y los hogares como escuelas; como una suerte de ironía de aquella institución “global” que hasta el mismo Comenio imaginó en el siglo XVII. La escuela pública histórica iguala. Incluye. Enseña y abraza. Ese es tu territorio fértil con el cual concibe sus utopías a lo largo de la historia para que podamos soñar —y hacer— que un mundo otro sea posible.

Por último, el **tercer** interrogante tiene que ver con la posibilidad de pensar esta crisis para reinaugurar la solidaridad social. Transitar, en el mundo entero, ligado a las pestes nos actualiza la importancia de comprender a la relación ética como aquel accionar en donde el otro —y no el yo— pasa a ser exclusivamente el protagonista único de la escena. Este “incansablemente hacerse responsable” del próximo es el que pudo determinar, y muchas veces también hacer torcer, el rumbo político y subjetivo de las historias. Esto válido tanto para el mundo adulto como para el de las infancias de las cuales —afortunadamente— seguimos aprendiendo.

Hoy, nos encontramos con un coronavirus el cual, mucho antes que al cuerpo, pareciera que ataca e infecta en forma implacable principalmente a los lazos sociales y quizás pueda leerse como una crisis biológica que permita nuevamente reinaugurar (y no cancelar) la solidaridad social a través del amparo y del cuidado: dos caras capaces de contrarrestar verdaderamente a la muerte (no en su sentido biológico, sino fundamentalmente político y subjetivo). Es esta ética, este “puñado de verdades” (Badiou, 2012), el que nos puede llevar a ser “el más resistente de todos los animales” para animarnos a fundar un sujeto nuevo. Lo anterior para comprender de una vez por todas que cuanto menos tengamos para “poner en los platos”, más grandes tienen que ser entonces “las mesas” como modo de accionar y de revelarse éticamente en la existencia. Si partimos del acuerdo de que la pedagogía está constituida por problemas culturales, políticos, sociales y educativos propiamente dichos, este acontecer del coronavirus nos ofrece la excusa perfecta para aprender que solo valdría la pena “rendir” pleitesía a un tipo de solidaridad colectiva que nos lleve necesariamente al cuidado de todos; e interroque, asimismo, en torno a quiénes son aquellas personas que más nos necesitan, menos tienen y que más sufren. Pudiendo, estas categorías, estar contenidas histórica, milenaria, ética y metafóricamente con las de pobres, desvalidos y

descartados. O quizás más acertadamente, para este contexto moderno de formas de propagación del virus, las desarrolladas por Bauman (2005), con las de “turistas y vagabundos”.

Habilitar este tipo de memoria urgente e inmediata para la adversidad quizás sea, también, una forma de reconocer los pequeños gestos ético-políticos que nos sostienen y rendir homenaje a todos aquellos quienes, a lo largo de la historia, dieron su vida por un futuro y un presente mejor. Pensar el cuidado, desde una pedagogía de la inauguración comunitaria como ética, significa continuar las luchas por una solidaridad que busque hacerse carne en las aulas, fuera de ellas, y en todo aquello que está “clavado en la memoria”, en las políticas públicas y en el corazón.

Avanzamos en la importancia de interpelar la formación docente en la inmediatez, en la simultaneidad que implica vivir en tiempos de pandemia donde las certezas construidas están en tensión y un ejercicio anticipatorio resulta fundamental para reducir el caos que genera esta situación inédita. Retomar el valor colectivo de la disfuncionalidad provocada por esta pandemia para invertir su sentido territorial como oportunidad donde afianzar la vida a través de la educación habilita nuestra reflexión como oportunidad para reimaginarnos nuevas formas de construcción del saber, de copensar desde “saberes que han sido descalificados como inadecuados para sus tareas” (Foucault, 1980, p. 81).

Volver oportunidad para pensar que estos territorios fragmentados por la pandemia comiencen a consolidarse en territorios en red, donde se debilitan las fronteras y se fortalecen los movimientos de resistencia, hacia una formación política de comprensión e intervención con otros. El gran desafío es escuchar —que no siempre realizamos— en este tiempo diseñado como espera del otro, donde se instituyan lugares de significado, de sostener y compartir en modos de vida, de producción, de freno a las expulsiones (muy bien descritas por Saskia Sassen, 2015, dando cuenta de la brutalidad y complejidad en la economía global). De este lado de la línea, quedan los saberes locales, cotidianos, los vínculos, las emociones, los miedos y las dificultades. Este es un espacio y un tiempo de comunicación distinta para devolver el lugar epistemológico a los saberes y prácticas locales, del margen, fronterizos (Mignolo, 2007; Escolar y Besse, 2011), los saberes que provienen de la vida, y que comiencen a otorgarle a estas nuevas prácticas construidas el encuadre a los aprendizajes, el mismo valor que se le ha otorgado a los saberes académicos y que pueden dialogar.

Y, aquí, el respeto por la alteridad es mandato de carácter ético. La hospitalidad, el paso, dará sentido a habitar esta nueva experiencia educativa, permitirá un abrir las puertas y dejarse habitar por lo inesperado y lo novedoso. El convite a gestar una epistemología que diera lugar y poder al otro, a los otros, a los diferentes, a los que están en el margen, invisibilizados. Una epistemología de la solidaridad que pueda dar lugar a nuevas formas de pensar y de hacer. La proximidad del tránsito cotidiano frecuente podría contribuir al conocimiento mutuo con relación a vínculos y resignificar espacios comunitarios. Como diría Lévinas (2000), la alteridad invoca al diálogo, a “estar disponibles” para habilitar esa conversación con los otros en un espacio de hospitalidad.

El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID-19

Sonia Bazán y Luis Porta

“El peso del mundo” es el diario que Peter Handke (2019)ⁱⁱ escribe entre noviembre de 1975 y marzo de 1977, crónica inmediata de las percepciones, la crónica de una conciencia. A modo de crónica de esa conciencia, este texto pretende reflexionar, en la inmediatez, lo urgente y necesario de este turbulento mundo, para compartir las percepciones sobre aprendizajes y enseñanzas vitales de los tiempos disruptivos en que nos zambulle un virus.

Tres preguntas animan el ejercicio propuesto. La **primera** está vinculada en torno a las fronteras entre “normalidad” y “excepcionalidad”. Vivimos en un tiempo que percibimos como excepción, en el que la posibilidad de la muerte y la desolación aparecen en el centro de la escena. Imágenes de calles que estábamos acostumbrados a ver colmadas de gentes, hoy totalmente vacías, pasillos de centros de salud atestados de ansiedades en búsqueda de sostener la vida, filas de innumerables féretros sin identificación ni duelo, en lugares lejanos que nos parecen muy cercanos. El mundo está teñido de una paleta de rojos que va mutando de acuerdo con las estadísticas de cantidad de víctimas y enfermos contagiados, lo seguimos en directo desde el interior de nuestras casas. ¿Es este el desenlace de la narrativa moderna sobre el progreso indefinido y, a la vez, la contracara asociada a la desigualdad, la pobreza y la necropolítica?

A mediados de la primera década del siglo XXI, el camerunés Mbembe, uno de los grandes teóricos del postcolonialismo, desarrolla el concepto de necropolítica al remarcar que “los regímenes políticos actuales obedecen al esquema de hacer morir y dejar vivir” (2011, p.8) y sitúa la aparición de esta nueva forma de control durante el período colonial, donde los límites entre la vida y la muerte se diluyeron al producir el silenciamiento de los cuerpos. Para el autor, la necropolítica consiguió transformar a los seres humanos en una mercancía intercambiable o desechable, según dicten los mercados. Esta perspectiva da un paso más con respecto a la noción de biopolítica de Foucault, donde la vida pierde densidad y es una moneda de cambio para poderes que son difusos e inescrupulosos (Mbembe, 2006). El acceso igualitario a la salud y a la educación, en manos de las lógicas del mercado, es un claro ejemplo de la manera en que opera la necropolítica en nuestra vida cotidiana: hoy, las dudas en torno a Estados que aseguren la vida de los habitantes o la enunciación deliberada de la posible selección natural pone a la política como núcleo particular de análisis y a las políticas públicas en áreas sensibles como salud, educación, medio ambiente y justicia distributiva como ejes de debate entre estado y mercado. En este sentido, vale preguntarse acerca del lugar del individuo y los logros obtenidos desde la defensa de las libertades que abanderaron la modernidad, lo que sería similar a decir cuánto logramos los seres humanos al defender la individualidad como vía indiscutible hacia la realización y la felicidad. ¿Cuánto relegamos a manos del estado? Un extenso recorrido desde la modernidad nos coloca hoy con el virus delante y el Estado a nuestras espaldas, aunque, sin embargo, para salvarnos debemos permanecer alejados de

nuestras y nuestros semejantes. Se hace necesario redefinir las complejas configuraciones de la tensionada convivencialidad (Illich, 2015) entre Estado y mercado en pos de generar políticas públicas activas, con rostro humano, sobre todo en aquellas funciones básicas que permiten un mejor vivir, más igualitario, acompañándonos y no a nuestras espaldas, para escuchar y no para hacer oídos sordos, desarrollar la empatía y la antipatía, ampliar derechos y no limitarlos.

La opción de cuidarse para cuidar nos llama a convertirnos en sujetos, a apostar por la vida en contexto de socialidad, lo que Françoise Dolto propone llamar de manera más amplia la “humanización de la vida” (Recalcati, 2016). Se desvanece la posibilidad de cuidado del otro y, por tanto, de lo propio si no hay vida en sociedad. La condición de vida en la diversidad será nuestra opción de vida social, histórica y territorialmente configurada ante las nuevas fronteras de lo “excepcional”.

El **segundo** interrogante reflexivo es acerca de la condición de posibilidad de la pedagogía en términos vitales como forma de ser, estar y sentir los mundos posibles. En este sentido, una mirada sociocultural y crítica del campo pedagógico nos interpela a repensar no solo el espacio limitado de las aulas y las escuelas, sino a reconfigurar un territorio en el que el mundo opera como pedagogía, salir de opciones metodológicas homogeneizantes y miradas restringidas sobre los procesos de enseñar y aprender. El mundo es pedagogía y la pedagogía es el mundo, esta opción recuerda el planteo de Dewey (2004) en torno a “la escuela es, la vida misma”. Ahora, la pedagogía no es solo la institucionalización de lo escolar, sino que abarca las dimensiones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas en las que, como sujetos, nos hacen pertenecer al mundo. Esas dimensiones dan cuenta de representaciones, imaginarios, acciones y prácticas que se ponen en juego. Podríamos decir, “gestos” que nos condicionan y proyectan. Una pedagogía de los gestos pondría énfasis en gestos que significan corporeidad, representaciones, prácticas, narrativas intersubjetivas de posición en el mundo y no condición homogeneizadora de normalización. Ir hacia una pedagogía de los gestos implica necesariamente hacer mundos, otros mundos, imaginar otros mundos con gestos. Gestos, acciones auténticas, que remitan a reconvertir la noción clásica de temporalidad en conexión con la experiencia vital, tiempos en condiciones biográficas recuperados a partir de memorias situadas e intersubjetivas; gestos que reanimen la interioridad, movilicen el pensamiento y susciten intercambios para que, en términos de Petit (2016), sea posible un arte de vivir cotidiano a partir de ser, sentir y hacer el mundo, los mundos posibles; gestos en que la vida de los cuerpos se construyan en la interacción con otros y desde propias y múltiples interacciones de espacios y tiempos. Esta idea de Merleau-Ponty (2002) incorpora la perspectiva ética a una corporeidad que incluye el proceso de constitución percepción-mundo. Nuestro cuerpo tiene espesura propia, soporta valores, es gesto al ser la primera producción cultural de un sujeto y se conecta con el mundo como una prolongación suya, siente y empatiza; gestos que recuperen una vida ética que propicie encuentros en los cuales se potencie la posibilidad de vivir. Una ética del cuidado de sí con proyección en los otros, una ética de la hospitalidad, la amorosidad y la afectación sensible como trabajo productivo con la alteridad. En este sentido, la ética consistiría en la apertura hacia lo otro, las y los otros, atento a lo distinto de uno mismo. La vida sensible no es solo la

sensación que despierta en nosotros, sino los modos en que nos damos al mundo, la forma en que somos en el mundo; gestos que recuperen las cercanías a pesar de las distancias. Esta circunstancia actual de detenimiento promueve también un cambio de ritmo, una quietud en movimiento (Stiegler, 2012) que nos remite a auténticos viajes de exploración de los mundos cotidianos donde la noción de distancia clásica se desarticula en pos de generar “viajes” por mundos cercanos, ligados a las propias realidades y contextos de los sujetos; gestos que permiten imaginar otras vidas, realidades, proyectos y deseos (Bodei, 2014). En la propia identidad, anida un yo que no es compacto, somos el fruto de una continua reinención de sí y de la interacción con los demás. La pedagogía debe asumir que las personas “pueden (y deben) actuar de manera autónoma” (Butler, 2019, p.23) bajo ciertas condiciones que lleven a hacer la vida vivible: solidaridad, responsabilidad y hospitalidad permitirían proyectar e imaginar otros mundos posibles.

En todo caso, cuerpos, tiempos, espacialidades y vidas éticas ponen la experiencia intersubjetiva en el centro de la escena: reciprocidad y re-conocimiento del otro corren la individualidad y presentan la condición grupal como la opción válida para la vida social. Esto nos hace preguntar acerca del mundo como pedagogía, abriéndose a lo otro posible, a las narrativas sensibles y a las posibilidades de recomposición de un campo desde una apuesta social por las vidas vividas, las vidas posibles y las vidas futuras. Un giro disciplinar hacia condiciones más amorosas con las trayectorias vitales, la imaginación y los deseos ante el dolor social (Sontag, 2004), el dolor de los demás. En términos de Segato (2015), una pedagogía por demanda, militante apuesta por múltiples dimensionalidades en conexión con los afectos como opción de posibilidad: sentido político, social, ético, estético, pedagógico y performativo.

En la **tercera** pregunta, un dilema de vida: ¿que nos salva? Vislumbramos respuestas con componentes que tienen una dimensionalidad múltiple. Componentes que, en su devenir histórico, nos instan a pensar y actuar sobre las posibilidades exponenciales de la afectación sensible. La conciencia de la repercusión de los gestos, de una pedagogía con barreras al individualismo, la meritocracia, la destrucción del otro, la falta de empatía; una pedagogía que desde la interacción reproduzca también exponencialmente “la utilidad de lo inútil”. Desechar la lógica del beneficio y apostar por futuros sensibles en el campo de la enseñanza es la propuesta de resistencia. Hacemos propio el manifiesto de Ordine (2013) como anticipación precisa de la suspensión de los tiempos que nos tocan atravesar, tiempos que muestran el límite de la carrera abierta hacia el beneficio y la eficiencia ya que:

La mirada fija en el objetivo a alcanzar no permite ya entender la alegría de los pequeños gestos cotidianos ni descubrir la belleza que palpita en nuestras vidas: en una puesta de sol, un cielo estrellado, la ternura de un beso, la eclosión de una flor, el vuelo de una mariposa, la sonrisa de un niño. Porque, a menudo, la grandeza se percibe mejor en las cosas más simples. (p. 16)

La pandemia que intentamos sobrellevar nos llama a la introspección, la aceptación del fin de las promesas de la modernidad, pero también nos interpela en nuestro lugar de humanidad y en el compromiso a tomar para pensar futuros posibles. Son tiempos urgentes, pero óptimos para

generar nuevas condiciones que nos permitan potenciar otras narrativas acerca del mundo. Necesitamos narrativas donde la creatividad y la sensibilidad recuperen desde la experiencia futuros posibles de ser vividos en condiciones más solidarias y más justas. Desde una perspectiva global, la expansión del capitalismo en el siglo XIX irrumpió con una promesa, selectiva, lineal de progreso indefinido; promesa que tambaleó ante las guerras mundiales, pero que redobló su apuesta en el siglo XX con el máximo nivel de desterritorialización, el desarrollo del reino de la máquina, la velocidad y la guerra para observarnos a nosotros mismos en nuestro siglo XXI como máquinas info-bio-técnicas, máquinas internas, la máquina que ya no está en exterior, sino en nuestro interior “y los cuerpos ya no pueden relacionarse ni la mente puede expresarse sin el soporte técnico de la máquina biopolítica (...). El control y la máquina son un todo” (Berardi, 2014, p. 36). Máquina, velocidad y aceleración, componentes esenciales en la historia del capitalismo, se suspenden hoy ante las decisiones de cuarentena a nivel mundial, pero dejan al descubierto nuestras propias reacciones. Entre la expansión ciberespacial y los límites del cibertiempos, nuestra sensibilidad, empatía y ética son puestos a prueba. Los signos de los tiempos presentes abren lugar al pánico y desensibilización, pero son ante todo son un desafío para quienes, desde la enseñanza, militamos por restituir aquello que nos hace humanos, por recuperar la sensibilidad como capacidad, las temporalidades singulares, la reflexión y las pausas como compromiso ético con las generaciones jóvenes y sus futuros rizomáticos, donde tienen lugar las “y”, donde el fin y el comienzo ya no son fijos “no al ser sino al devenir, no a la filiación sino la proliferación, no a la oposición sino la conjunción” (Berardi, p. 133).ⁱⁱⁱ Esta perspectiva de multiplicidad de futuros en conjunción también nos lleva a multiplicar los pasados y derribar la linealidad moderna, pero como contrapartida desestabiliza ante las perspectivas distópicas.

Esta primera pandemia del siglo XXI, del “capitalismo no biodegradable” (Berardi, 2014), nos interpela y hace volver la vista atrás como lo hizo Edith,^{iv} desobedeciendo el mandato, esta vez sin temor al castigo, pero encontramos pasados varios y, en esa suerte de ejercicio de dialéctica corporal y cultural, vislumbramos futuros. Aceptar la imposibilidad de la existencia de una promesa al final de camino elimina un futuro de certezas, pero también nos abre multiplicidad de opciones. No podemos regresar de la cuarentena como si nada hubiera ocurrido. Nunca la experiencia pasa desapercibida, aunque la dejemos sin asomar a nuestra conciencia, la conciencia de los actos, individuales y colectivos, debe volvernos responsables. Es entonces cuando la ética del cuidado se complementa con la ética de la responsabilidad. Mirar hacia atrás, desde un presente que parece excepcional, nos lleva a indagar como lo hizo Edith, en búsqueda de marcas y rugosidades en el tiempo, de rupturas e inflexiones de la modernidad. Esas señales están en el siglo XX.

Como parte del sistema educativo, profesores y profesoras en las aulas universitarias y otros niveles educativos somos parte del Estado, y desde ese lugar podemos incluir la resistencia en nuestros actos. Una resistencia que imagine futuros próximos, urgentes y de vidas reales, que reposicionan al sujeto en conexión con lo colectivo, reconociendo contextos sociopolíticos complejos. Ser conscientes de que el Estado puede dar vida o muerte nos pone ante el desafío de recuperar y defender aún más las aulas como territorios de resistencia, resistencia a la “ceguera”

del caminar adormecido hacia el deseo como caos, adormecido hacia el consumo, o el placer egoísta de suponer que se puede sobrevivir en soledad. En palabras de Peter Handke (2019), urge “salvar la melancolía endeble de la soledad y llevarla como fuerza hasta la convivencia” para que los mundos posibles no nos pesen, sean más vivibles y recreen promesas de felicidades (Ahmed, 2019) más cercanas al sentido de la vida sensible (Coccia, 2011), la ética de la hospitalidad (Innerarity, 2001) y la responsabilidad (Jonas, 2004).

En tiempos de COVID-19, llamamos a reconstituir pedagogías que apuesten por sentidos vitales; afectivas y afectantes, sensibles y atentas al mundo, generadoras de otras posibles narrativas experienciales acerca de esos mundos, como formas de vivir y sentir en tiempos turbulentos, pero también de pensar y experimentar futuros posibles fuera del laberinto. La modernidad ha demostrado su agotamiento, si algunas de esas promesas son aún posibles, serán refundadas desde la complejidad de los presentes que nos toquen vivir y con proyección en futuros que nos necesiten.

Aperturas otras

Estas seis reflexiones a modo de interrogantes no pretenden cerrar territorios, sino reconfigurar fronteras y abrir a nuevas contemplaciones y acciones posibles. María Graciela di Franco y José Tranier reflexionan alrededor de tres ejes: lo que permanece y lo que cambia; los miedos y cómo pueden paralizar o trazar nuevos horizontes y, por último, la posibilidad de pensar esta crisis para reinagurar la solidaridad social. Por otro lado, Sonia Bazán y Luis Porta recuperan en sus tres interrogantes las fronteras entre normalidad y excepcionalidad, la condición de la pedagogía en términos vitales y como gestos sensibles y, ante la pregunta sobre qué nos salva, atender la dimensionalidad múltiple de la pregunta en su devenir histórico y sus futuros rizomáticos. En todo caso, los cuatro coautores de este ensayo ponemos en tensión la condición moderna como modo de ser y estar en el mundo y, ponemos en las nuevas narrativas, la convivencialidad y la solidaridad social en formas otras para su reconstitución en los tiempos complejos en que nos ha tocado vivir: por nuestras historias, las de nuestros colectivos y las de nuestros hijos. Lo que hemos pensado y escrito lo echamos a rodar en este ejercicio de pensamiento como uno de los modos posibles de reconstituírnos.

Argentina, en tiempos de COVID-19 y aislamiento social, 28 de marzo de 2020.



La nave, técnica mixta. **Adriana Chavarri**

Notas

¹ A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, otros/as/es, las/los/es, docentes, etc.).

² Premio Nobel de Literatura en 2019.

³ Berardi retoma el concepto “Rizoma” de Deleuze y Guattari (2002), *Mil mesetas*. Valencia: Pre textos [1977] 4 Edith, mujer de Lot —uno de los patriarcas del antiguo testamento—, desoye el mandato, se da vueltas sobre sus espaldas para ver la destrucción de Sodoma y Gomorra. En ese momento, se convierte en estatua de sal.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Berardi, F. (2014). *Después del futuro. Desde el futurismo al cyberpunk. El agotamiento de la modernidad*. Madrid: Enclave.
- Bodei, R. (2014). *Imaginar otras vidas. Realidades, proyectos y deseos*. Barcelona: Herder.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2020). Después de la guerra. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200328/48119609179/despues-de-la-guerra.html>. Fecha de consulta: 28 de marzo de 2020.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Escolar, C. y Besse, J. (2011). *Epistemología fronteriza*. Buenos Aires: Eudeba.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

- Handke, P. (2019). *El peso del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos*. Buenos Aires: Cactus.
- Illich, I. (2015). *Obras reunidas I*. México: FCE.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Quinteto.
- Jonas, H. (2004). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Lévinas, E. (2000). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: FCE.
- Ramonet, I. (2016). Los nuevos miedos. *Le Monde Diplomatique*, 248, N° 248.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global* (Trad. Mastrangelo, S.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*. Barcelona: Agpograf.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Santillana.
- Stiegler, B. (2012). *La quietud en movimiento. Una breve historia cultural de los viajes en y alrededor del cuarto*. Buenos Aires: Paidós.