

Una fragilidad común

—Gabriela Miraballes Cortinas, SofValentino Velázquez Serra



Ilustración: Renato Silva, @reno.dsg

Somos profesoras¹ de nivel medio, terciario y universitario del sistema educativo público uruguayo, también realizamos estudios de posgrado vinculados a la epistemología y las políticas culturales. Enunciamos desde el lugar político de educadoras y estudiantes de la educación pública porque son muchas las horas de nuestras vidas en las que estamos en sus salones de clase.

En todas las épocas las personas nos necesitamos, obviedad que fue negada por momentos y que hoy muchos asumimos como el lugar desde donde posicionarnos. ¿Cómo dar a conocer el mundo pandémico habilitando condiciones para una existencia futura? ¿Cómo mostrar que uno nunca se basta a sí mismo, que es imposible sobrevivir en soledad? ¿Cómo educar para la fragilidad? Estas preguntas cerraban una ponencia que realizamos en 2021 en las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación (FHCE). A más de dos años de la llegada de la pandemia por COVID-19 seguimos pensando en los haceres y sentidos pedagógicos de nuestra tarea cotidiana en un contexto aún magullado por la incertidumbre.

Cuando en marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria en Uruguay, la medida de los tomadores de decisión en la educación, fue sustituir la asistencia presencial de estudiantes de todos los niveles y centros educativos públicos y privados del país, por modalidades virtuales. La celeridad con la que se to-

maron estas definiciones estuvo desprovista de espacios para la reflexión pedagógica colectiva y situada, sobre qué enseñar en este nuevo contexto mundial, cómo hacerlo y con quiénes. En 2021 los planes progresivos de retorno a la presencialidad en las aulas se enfocaron en la restauración de una «normalidad», repentinamente idealizada, homogeneizada, y poco problematizada.

La suspensión de la presencialidad en los centros educativos en ningún momento implicó la detención de los cursos, de las evaluaciones, del cumplimiento con la currícula, esto, lejos de justificarse en la persecución del -falso- ideal de igualdad que la modernidad otorgó a la educación dejó, una vez más, al descubierto las diferencias materiales y estructurales en que las niñas y adolescencias afrontan sus ciclos escolares. La continuidad de las clases, aún cuando un hecho traumático irrumpía en la historia a escala global, guarda relación con dos mandatos contemporáneos a los que nos hemos referido otras veces: el aprovechamiento del tiempo y la explotación de las potencialidades humanas.

Bauman (2007) denomina síndrome de la impaciencia al fenómeno moderno según el que cualquier demora temporal, pausa, o espera es señalada como una deficiencia. Basta con recordar en la propia biografía escolar para recordar cómo en la clase se solía premiar a quien entregaba primero la tarea, o

1 Adherimos al planteo de Eulalia Lledó «Las lenguas son amplias y generosas, dúctiles y maleables, hábiles y en perpetuo tránsito, las barreras son ideológicas» (Meana, 2018, p30) por eso en estas líneas emplearemos estamos aprendiendo el lenguaje inclusivo intentando ser contestes con la heterogeneidad de sensibilidades que habitan el mundo, también las aulas.

respondía más rápido las preguntas de la maestra.

El otro mandato moderno, es el que Garcés (2020) caracteriza como la intención constante de aumentar las capacidades físicas y mentales de las personas. Los centros educativos se convierten en dispositivos donde se capturan potenciales cotizables - por el mercado laboral-, a la misma vez se expulsa o descarta aquello que implica una demora o una pérdida de tiempo. Al momento de la redacción de este ensayo, el sistema educativo uruguayo atraviesa la discusión sobre una reforma, donde el plan propuesto por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) consiste en un Marco Curricular Nacional que se estructura en base al desarrollo de «competencias». En paralelo a éste debate se han suprimido programas de acompañamiento socioeducativo a las trayectorias escolares, becas de estudio, así como se han eliminado horas de tutorías en los liceos para quienes necesitan apoyo extra.

Ambos imperativos constituyen un presente en el que la incertidumbre sobre el futuro y la inmediatez reglan la urgencia por aprovechar las potencialidades y el tiempo, hoy se está, mañana no; hoy hay trabajo, mañana no; hoy abre el liceo, mañana no, hoy hay comedor escolar, mañana no. De éstas circunstancias se hace presente un tercer mandato del que también habla Garcés (2020): la expectativa constante de la capacidad adaptativa. Lo pedagógico quedó supeditado al imperativo de adaptar lo escolar a nuevas formas y en el menor tiempo posible. De este modo la adaptabilidad a nuevas circunstancias se torna una condición necesaria del ser docente, también una «capacidad»

a enseñar. Tras la declaración de emergencia sanitaria por la expansión del COVID- 19 el sistema educativo uruguayo siguió al pie de la letra estos tres mandatos

Para Garcés (2006, 2012) nuestra existencia ha sido privatizada de forma agresiva en tanto la experiencia que tenemos del mundo apunta a un campo autorreferencial y privado que niega los vínculos de cada vida singular con el mundo, y con los demás. La verdadera contradicción de la vida moderna no está entre la dimensión pública y la dimensión privada del individuo, sino entre su autosuficiencia y su dependencia (Garcés, 2012, p. 32). La privatización de la existencia niega la vida compartida, nuestra interdependencia y fragilidad. Cada uno es responsable de su capacidad de adaptabilidad frente a un mundo que le es ajeno e impredecible.

Somos frágiles ante acontecimientos globales como la pandemia, el agotamiento de los recursos naturales, las múltiples formas de violencia, pero la fragilidad no se reduce al apocalipsis contemporáneo, en todas las épocas de la historia fuimos así porque la muerte siempre nos fue inminente. Las pedagogías de la adaptabilidad se esfuerzan en negar que el trasfondo de lo vivible es nuestra fragilidad común. Ahora bien, qué tan vulnerables somos con nuestras fragilidades depende de condicionamientos materiales y simbólicos influidos por la edad, la clase, la enfermedad, las latitudes en las que vivimos, nuestras filiaciones étnicas, entre otras. La fragilidad se vincula con las posibilidades de vida, la vulnerabilidad con una serie de condiciones, - interrelacionadas - que nos hacen más o menos desechables. Tal como se nos

« Los centros educativos se convierten en dispositivos donde se capturan potenciales cotizables - por el mercado laboral-, a la misma vez se expulsa o descarta aquello que implica una demora o una pérdida de tiempo».

presenta el mundo hoy, pareciera que la posibilidad de estar vivos, desechados o muertos dependiera de una experiencia individual separada de lo común, expresiones como: «es pobre porque quiere», «emigra porque quiere», «deja el liceo porque quiere» son un ejemplo de ello.

No tener una experiencia común de nuestra fragilidad pone en riesgo las condiciones de vida de todos y nos deja a cada uno en un diálogo sordo e individual con el mundo. «Es en la necesidad solidaria de los otros donde la fragilidad se hace costura comunitaria (...) Pero también en la contingencia y la alta probabilidad de morir cada día sucede que la vida puede llenarse de un inmenso valor mientras dura» (Zafra, 2021, p.11).

La escucha atenta y la asunción de responsabilidad ante la existencia del otro parecieran imprescindibles para evitar la privatización de nuestras existencias. Para eso es necesario asumir la fragilidad como una condición para ensayar nuevos mundos comunes. A decir de Rebellato «No hay un sí sin otro que me convoque en cuanto existencia responsable» (2000, p. 21) la responsabilidad en éstos términos conlleva a construir un espacio común en el que nuestras diferencias y fragilidades se relacionan entre sí, sin reducirse en una esencia o unidad homogénea.

Para Mélich (2000) la responsabilidad ante la presencia de una otredad es una actitud ética «La subjetividad humana no es cuidado de sí, sino cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema» (Mélich, 2000, p.85). Una actitud ética en la relación educati-

va requiere hacer pausas, deponer planificaciones, detenerse para dar tiempo de escucha como práctica inherente de cuidado.

Cuando educar se confunde con dar continuidad a los cursos, el acontecimiento pedagógico como tal, se difumina en el tiempo y en el espacio, se refuerzan imaginarios privatizados en los que el tiempo y los procesos de aprendizaje quedan estandarizados. Una educación, sin tiempo ni espacio, sólo puede ser concebida desde un fundamento estrictamente formal, donde los valores morales se resuelven por medio de procedimientos universales e imparciales, que valen supuestamente para cualquier ser racional y atemporal. Una educación sin tiempo ni espacio es una educación desafectada que descansa entre el anhelo del retorno a una «normalidad» inaprensible ya, y la idealización de un futuro remoto del que no se siente parte.

La pandemia hizo tangible la muerte a escala global, el alto riesgo de propagación y contagio de la COVID-19 acercó la experiencia de finitud a niñeces y adolescencias de todo el mundo. Comenzamos este ensayo hablando de la fragilidad pero: ¿cómo se vincula la teoría con la fragilidad? ¿Por qué quienes enseñamos deberíamos reparar en este vínculo? La pensadora Sarah Ahmed, refiriéndose a su propia trayectoria académica, explica que con frecuencia la teoría es asociada con aquello que se aprende y se hace lejos de casa (2021) «La insuficiencia de lo que sabemos puede traernos a casa. Y podemos traer lo que sabemos de vuelta a casa» (2021, p.33) Su propuesta es la de pensar la teoría en una relación íntima con

lo que nos es cotidiano. En un diálogo famoso entre Foucault y Deleuze sobre los intelectuales y el poder expresan que «ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo» (1979. p.8) No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes. Ellos nos advierten que no tenemos que totalizar las teorías de la misma forma que lo hace el poder, lo que implicaría restaurar formas representativas, de centralismo y de jerarquía. bell hooks como otras pensadoras feministas afirma que su llegada a la teoría provino del dolor, del intento de sanación, de la necesidad de curar una herida. La escritora estadounidense comparte en sus textos experiencias de opresiones del racismo en su infancia, cómo fue su cotidianidad en la escuela y en su familia, «el dolor que sentía era tan intenso que no podía seguir viviendo». ¿Cuántas formas de la fragilidad hay en nuestras aulas? Hacer de los espacios educativos lugares para pensar en colectivo formas de enfrentar los miedos, transitar la incertidumbre, tender redes de contención, es hacer teoría.

La teoría no es sanadora y reparadora por sí misma, al mismo tiempo que respiramos, vivimos y vamos siendo, construimos teoría pensando y revisando nuestras prácticas, conversando con educadoras, escuchando a les estudiantes, estableciendo puentes entre nuestras referencias, experiencias y memorias colectivas. Las prácticas pedagógicas no son registrar asistencia, poner calificaciones, gestionar demandas, maximizar la rentabilidad del tiempo y los recursos (cada vez más escasos). Educar es construir nuevos sentidos para seguir en el mundo «con» y «a pesar» de nuestras fragilidades, construir en la alteridad mejores futuros para más personas. La adversidad de los tiempos que corren es innegable, sin embargo tenemos algunas certezas: no estamos en un punto de partida ni de llegada, tampoco vivimos en soledad; hacer de estas certezas una potencia, es una responsabilidad ineludible para quien pretende que la relación educativa tenga sentido como posibilidad de vivir vidas más dignas, más justas, más vivibles. «Hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, es un objetivo central de la pedagogía transformadora» (hooks,2021, p.63)

Gabriela Miraballes Cortinas *Ver reseña en la página 92.*
Sof Valentino Velázquez Serra es profesor de Filosofía y Magíster en Ciencia Política. Desempeña tareas docentes en el Instituto de Historia de la Facultad de Derecho de la Udelar y en el Consejo de Formación en Educación en la asignatura Epistemología. Es Doctorando en Epistemología e Historia de la Ciencia, en la Universidad Tres de Febrero (Argentina).

Referencias

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Garcés, M. (2020) *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg S. L.
- Garcés, M. (2016) *Fuera de Clase*. Barcelona: Galaxia Gutenberg S. L.
- Garcés, M. (2012) *Un mundo común*. Barcelona: Marea Editorial.
- Garcés, M. (2011) *¿Qué podemos hacer? O sobre las intimidades de la crítica*. En O. Cornago (Ed.), *A veces me pregunto por qué sigo bailando* (pp. 393-408). Madrid: Contintameties.
- Garcés, M. (2006) *Encarnar la crítica. Algunas tesis. Algunos ejemplos*. En: EIPCP, 06/2006, URL: <http://eipcp.net/transversal/0806/garces/es>
- hooks, bell (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* Capitán Swing Libros; 1er edición.
- Meana, T. (2018) *Lenguaje y Sexismo*. Valencia: Ayuntamiento de Quartz de Poblet. en http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf
- UNICEF. (2020) *Evitar una generación perdida a causa de la COVID- 19*. Nueva York: División de Comunicaciones UNICEF. en <https://www.unicef.org>
- Rebellato, J. Luis. (2000) *La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad*. Revista de Trabajo Social 18. Montevideo: EPPAL en <http://revistatrabajosocial.com/>
- Velázquez, S. y Miraballes, G. (2020) *Cómo educar después de la pandemia*. *La diaria*. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2020/4/como-educar-despues-de-la-pandemia/>
- Zafra, R. (2021) *Frágiles*. Anagrama, España.