



NOTAS PEDAGÓGICAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

PEDAGOGICAL NOTES IN TIMES OF UNCERTAINTY

RESUMEN. Pensar el después del momento de aislamiento de la COVID 19 resulta complejo porque ha sido una acción compulsiva mundial que nos ha involucrado subjetivamente. La pandemia trastocó radicalmente nuestra vida universitaria tanto los docentes como los estudiantes nos vimos compelidos a cambiar nuestras prácticas cotidianas de enseñantes y de aprendices. En el inicio de este fenómeno mundial pasamos de una enseñanza-aprendizaje presencial y un uso del tiempo sincrónico a un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje asincrónico. Esto llevó al uso de la bimodalidad, en la actualidad. Me pregunto, entonces: ¿Qué sucedió en nuestra cotidianidad educativa en los tiempos de aislamiento? ¿Cuáles son las derivas de esa irrupción pandémica? ¿Qué aprendimos en nuestro enseñar-aprender en este evento inédito para la humanidad? ¿Qué significado adquiere la normalidad en este contexto? Como derivas de estas preocupaciones, propongo una reflexión en torno a las nociones de: “pedagógica de la liberación” acuñada por Enrique Dussel (1988, 2002), la “hospitalidad” del acervo de Jacques Derrida (2001), la “igualdad como punto de partida” que nos propone Jacques Rancière (2003,

2020) y el “diálogo” en sintonía con los aportes de Paulo Freire.

Palabras claves: pandemia, normalidad, pedagógica, hospitalidad, igualdad y diálogo

ABSTRACT. Thinking after the moment of isolation from COVID 19 is complex because it has been a compulsive global action that has involved us subjectively. The pandemic radically disrupted our university life, both teachers and students were compelled to change our daily practices as teachers and learners. At the beginning of this global phenomenon we went from face-to-face teaching-learning and a synchronous use of time to a virtual asynchronous teaching-learning space. This led to the use of bimodality today. I wonder, then: What happened in our educational daily life in times of isolation? What are the drifts of this pandemic outbreak? What did we learn in our teaching-learning in this unprecedented event for humanity? What meaning does normality acquire in this context? As a result of these concerns, I propose a reflection on the notions of: "liberation pedagogy" coined by Enrique Dussel (1988, 2002), the "hospitality" of Jacques Derrida's heritage (2001), "equality as a point of departure" proposed by Jacques



Inés Fernández Mouján

Universidad Nacional de Mar del Plata

Rancièrè (2003, 2020) and the “dialogue” in tune with the contributions of Paulo Freire.

Keywords: pandemic, normal, pedagogical, hospitality, equality, dialogue

De los días pandémicos y su context

Escribir sobre un acontecimiento conmovedor e inédito para la humanidad, cómo lo es la COVID 19, resulta por demás complejo, lo que me surgen son más interrogantes que afirmaciones, no tengo certezas y si mucha inquietud y contrariedad. Es la primera vez en la historia humana, señala el filósofo de la liberación Enrique Dussel, que aconteció una pandemia, ésta llega con la autoconciencia de la humanidad en el ahora del tiempo real, y agrega, “hemos maltratado a la naturaleza” (Dussel, 2020)¹. “El coronavirus es realmente una calamidad y nos trae una serie de preguntas incómodas” (Mbembe, 2020). Cómo argentina y latinoamericana he vivido atravesada por una colonialidad² que ha dejado sus marcas; sé de avatares y situaciones traumáticas, de fantasmas de muerte y genocidios, de violencia sistemática que desde los tiempos de constitución de nuestras

¹ Recomiendo escuchar la entrevista completa a Enrique Dussel realizada por Telesur allí hace una clara referencia a la Modernidad cómo promotora de un descuido de la naturaleza como consecuencia de la mercantilización de la vida, su racionalidad es el aumento de la tasa de ganancia y no la vida: <https://www.youtube.com/watch?v=d4IseBmMAg4>

² La idea de colonialidad resulta de la tradición de pensadores anticoloniales negros americanos para quienes el racismo es principio organizador de la acumulación de capital y de la modernidad: William Du Bois, Erick Williams, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Kwame Nkrumah, Stuart Hall, entre otros; y de sus conversaciones con Immanuel Wallerstein. Señala Fanon en *Los Condenados de la Tierra* (1973): “(en) el contexto colonial, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. En las colonias, la infraestructura es igualmente una superestructura. La causa es consecuencia: se es rico porque se es blanco, se es blanco porque se es rico” (p. 19). Dicho de otro modo, la colonialidad es un concepto que implica algunas ideas centrales: racismo, poder como red de relaciones; heterogeneidad estructural y totalidad. Es decir que no es posible comprender el modo en que existe una determinada formación social y la manera en que opera el poder que la configura, si no se analizan las formas históricas en que se dan las relaciones de dominación/explotación/conflicto que articulan las disputas en sus diversos ámbitos, y si no se tiene en cuenta la heterogeneidad de relaciones de determinación que definen su comportamiento. Immanuel Wallerstein (1979) recupera esta idea y la liga al concepto de sistema-mundo-moderno que desarrolla en su obra *El moderno sistema mundial* (1979), luego Anibal Quijano va a desarrollar la idea de colonialidad del poder, Eduardo Lander: colonialidad del saber, Nelson Maldonado Torres: colonialidad del ser y María Lugones: colonialidad de género (Fernández Mouján, 2021).

naciones se expresa en el racismo, el empobrecimiento de enorme cantidad de poblaciones, en la financiarización de la vida, el extractivismo y la expropiación de la naturaleza. La pandemia de la COVID19 ha recrudecido esta situación. Pero aún conociendo el contexto histórico en que acontece la pandemia, ésta me resulta incomprensible y me pregunto ¿Qué significado cobra el encuentro con los otros a partir de este acontecimiento mundial? ¿Qué sentido cobra educar en tiempos de pandemia/post-pandemia? Me interpela (nuevamente) la invitación del maestro pernambucano, Paulo Freire, cuando nos invita a preguntarnos ¿Con quiénes educamos? ¿Para qué? ¿Por qué educamos?

Frente a un escenario donde la pandemia ha azotado la realidad y las acciones políticas, anudo mis preocupaciones a las reflexiones que proponen Paul Preciado y Achilli Mbembe. Preciado escribe una nota de opinión el 27 de marzo de 2020 “Aprendiendo del virus”³ luego de haber enfermado en París de COVID19. Tomo de su breve ensayo político algunas cuestiones que resultan interesantes para pensar lo que nos sucede, lo primero: los aportes de Michel Foucault en referencia a nuestro cuerpo vivo (y por lo tanto mortal) cómo objeto central de la política, porque para Preciado lo más importante que aprendimos de Foucault es que el cuerpo vivo (y por tanto mortal) es el objeto central de toda política. El segundo punto que destaca prosiguiendo este derrotero es en relación a cómo actúa el virus: “El virus actúa a nuestra imagen y semejanza, no hace más que replicar y extender a toda la población, las formas dominantes de gestión biopolítica y necropolítica que ya estaban trabajando sobre el territorio nacional”.

Finalmente propone la necesidad imperiosa de cambiar la relación con las “máquinas de biovigilancia y biocontrol” (Preciado, 2020). Estas ideas de Preciado se complementan con la trama crítica que propone Mbembe (2011) a partir de la noción de “necropolítica” (ya señalada por Preciado), el análisis crítico de Mbembe cobra más que nunca un significado fundamental y nos permite analizar con mayor claridad el contexto político en el que acontece la COVID 19. La necropolítica en tanto categoría política nos permite observar y dar cuenta cómo en este mundo neoliberal las soberanías radican ya no en la simple capacidad de decidir quién muere y quién vive, sino en la organización y

³ https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html



Inés Fernández Mouján

Universidad Nacional de Mar del Plata

la recreación de la muerte. “La pandemia democratiza el poder de matar” afirma Mbembe (2020). En este sentido, resultan pertinentes las interrogaciones de Mbembe respecto a si son suficientes las nociones de poder disciplinario y biopoder para hablar de las prácticas y los dispositivos políticos-administrativos de la era moderna , y también se pregunta si ¿ Alcanzan estas categorías para visibilizar ese conjunto de poderes ominosos y paradójicos, que parecen pervertir el sentido mismo de gobernar?

Teniendo en cuenta estas consideraciones, me interesa consignar brevemente cuál fue el escenario que se vivía en la Argentina a la llegada del coronavirus. Pues bien, quienes gobernaban en marzo del 2020 hacía tres meses que habían asumido el gobierno y se encontraron con un país devastado por las políticas neoliberales⁴. Como consecuencia en la Argentina se observaba un 42% de su población bajo la línea de pobreza y una desocupación de más del 10%; los sistemas de educación y salud muy dañados; sumado a ello una deuda con el Fondo Monetario Internacional impagable y que sólo propició la fuga de capitales sin resultar del préstamo ningún tipo de inversión productiva⁵. Un plan neoliberal de gobierno -del magnate Mauricio Macri quien gobernó la Argentina el período 2015-2019- que arrasó con los programas educativos de justicia social y epistémica que habían funcionado hasta el 10 de diciembre de 2015. El Programa Conectar Igualdad fue un ejemplo paradigmático de la destrucción neoliberal éste proyecto del Ministerio de Educación de la Nación había distribuido entre 2010 y 2015, dos millones y medio de computadoras entre los estudiantes de toda la Argentina, al mismo tiempo, conectó satelitalmente a todas las escuelas públicas del país. Con la política

⁴ “...el neoliberalismo , antes que una ideología o una política económica es, de entrada y antes todo, una racionalidad, y que en consecuencia tiende a estructurar y organizar, no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación” (Laval y Dardot, 2013, p. 15).

⁵ Recomiendo la lectura de estas notas sobre el problema del préstamo del FMI a la Argentina: *BAE Negocios* <https://www.baenegocios.com/economia/Acuerdo-con-el-FMI-que-es-ultra-vires-y-como-es-el-planteo-para-declarar-la-invalidez-del-prestamo-al-Gobierno-de-Macri-20220117-0060.html>, *Tiempo Argentino* <https://www.tiempoar.com.ar/economia/ultra-vires-la-carta-que-podria-jugar-el-gobierno-con-el-fmi> y *The Economist* <https://www.ambito.com/economia/fmi/the-economist-critica-al-el-no-acuerdo-argentina-n5349518>

de vaciamiento encarada desde el 10 de diciembre de 2015 este dejó de funcionar, fueron despedidos los trabajadores de la unidad ejecutora, se dejaron de entregar computadoras, no se asistió tecnológicamente a los estudiantes y se los dejó sin recursos necesarios para una buena enseñanza-aprendizaje. De este modo, la pandemia nos encontró con la mayoría de los niños y jóvenes del país sin conexión y sin herramientas para poder tomar sus clases, y en consecuencia, sin poder sostener su escolaridad, a pesar de que desde el Ministerio de Educación de la Nación se instrumentaron páginas web con material didáctico, clases online, radiales y televisivas, sumado al enorme esfuerzo de los trabajadores de la educación, y de los movimientos populares que se ocuparon del tema; no se lograron cubrir las enormes necesidades y demandas de los sectores populares. Hoy a casi tres años de iniciada la pandemia el Ministerio de Educación de la Nación ha repuesto el Programa Conectar Igualdad, por el Decreto 11/2022 se lo reestableció bajo la modalidad de entrega de una computadora a cada estudiante y a cada docente para las escuelas de educación de gestión estatal de todo el país. Con este decreto se retoma una política pública igualitaria que trajo nuevas esperanzas a la educación argentina.

De teorías y experiencias: acerca de lo normal/normalidad

La pandemia y el fenómeno del aislamiento social obligatorio ha dejado sus marcas en nuestras subjetividades, nos ha interpelado en límites inimaginables. En nuestros países periféricos estamos acostumbrados a los avatares de la vida pero hay una pregunta que insiste entre la docencia universitaria y de los distintos niveles ¿Será posible volver a la normalidad? ⁶ Ante esta pregunta que persiste me pregunto ¿Qué es la normalidad? ¿La pandemia nos sacó de la normalidad? ¿Cuál es la idea de lo normal/normalidad que subyace ante la pregunta: ¿Podremos volver a la normalidad?

Nos decía una docente a propósito de las inquietudes que nos atraviesan: Quería comenzar con esta pregunta: ¿Quién pone los límites de la normalidad? La normalidad, lo normal, lo normativo son conceptos que hemos construido para tratar de definir y regular

⁶ Los testimonios docentes que aquí se presentan forman parte de diversas entrevistas realizadas de investigación realizadas durante el período de aislamiento social obligatorio. Son voces de profesores de diversas universidades públicas de la República Argentina.



Inés Fernández Mouján
Universidad Nacional de Mar del Plata

nuestra convivencia. Nos permite identificar lo correcto de lo incorrecto, lo bueno de lo malo, lo aceptable de lo inaceptable. Pero la normalidad sirve además para discriminar a las personas y los grupos sociales que no se ajustan a los patrones y modelos que siguen la mayoría, para establecer distinciones, explicar y justificar las cosas que pasan. Si bien está determinada por aquellos que tienen el poder de decidir, es sostenida y reproducida por la aceptación de la sociedad que vive bajo ella (T1).

El tema de la normalidad, se puede decir que, resulta una preocupación universal que nos atraviesa a todos por igual. Teniendo en cuenta este presupuesto propongo un abordaje no moralista de la normalidad, porque es de mi interés no una mirada sobre las acciones morales ni que es lo bueno, lo malo o la referencia al poder disciplinador de la norma. Considero necesario sospechar de ciertas categorías que organizan nuestra vida cotidiana universitaria, ideas naturalizadas que adquieren cierto estatuto de verdad en nuestras formas de relación pedagógica.

Asumo entonces que, la idea de normalidad desde el sentido común se asocia a un estado, también, lo normal se encuentra estrechamente vinculado a la moral y lo disciplinante, por otra parte, lo normal en tanto relativo a la norma surge de un cierto consenso común producto del contrato social, es relativo al marco de lo legal y lo legítimo en un determinado momento histórico social y cultural de una sociedad. Lo normal, además, porta cierta verdad pero muchas veces es puesto en tensión y cuestionado.

Podemos acordar que lo normal es lo que se ajusta a la norma, y es lo que asociamos a los fines últimos de nuestra vida cotidiana por ello anhelamos ser normales. En síntesis, lo normal tiene diversas acepciones y se refiere a: 1. Al estado normal de las cosas 2. A lo habitual o común. 3. A la norma. Estas definiciones se encuentran en sintonía con una tradición moderna ilustrada, en la cual se establece un lazo entre lo normal y la verdad, entre lo normal y el deber ser. Dicho de otro modo, existen discursos que cumplen la función de verdaderos y operan y circulan como tales y nadie cuestiona su veracidad; afirmaciones que de tanto repetidas parecen naturales, en este sentido, hay un estatuto que determina que es lo normal y que no lo es.

Cómo indicaba anteriormente propongo desconfiar de este legado pues se puede considerar que el conocimiento y la verdad están configurados en un espacio y un tiempo determinados, esto es está atravesada por una temporalidad y un territorio a la que pertenecen. Dicho de otro modo, es una categoría -la normalidad- que se determinada por su propia historicidad.

Veamos por un momento un ejemplo de cómo se traduce el problema de lo normal en la educación, es hacia fines de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX cuando las Tecnologías de la Comunicación y la Información se comienzan a introducir en el campo educativo. En la Argentina, esto acontece a partir de 1993, cuando comienza el proceso de reforma educativa que culminó con la Ley Federal de Educación 24195/93. En ese momento se incorporan por primera vez a la ley de educación siete artículos sobre la educación superior y la inclusión de las TIC en las carreras universitarias. Se crea una comisión de educación a distancia a partir de lo cual se dicta la Resolución ministerial 1716/98, y luego su modificatoria 1717/2004. Esta resolución va a regular la presentación y aprobación de estudios ofrecidos en modalidad no presencial y mediados por las TIC, la norma fue legitimada públicamente con las ofertas de carreras universitarias a distancia dictadas a través de los campus virtuales⁷. De estas normas (1998 y 2004) surge trece años después la conformación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (Resol. 2641-E/2017). Esta resolución regula actualmente la educación superior a distancia. Con ella se unificó el sistema de educación a distancia nacional pero más importante aún, la evaluación para las carreras de pregrado, grado y posgrado mediante criterios comunes a seguir en las presentaciones para el reconocimiento oficial de carreras dictadas bajo dicha modalidad.

Esta norma fue legitimada por parte de las universidades con carreras de grado virtuales⁸, al mismo tiempo se fue incorporando paulatinamente como herramienta

⁷ La primera Universidad Virtual fue creada por la Universidad Nacional de Quilmes en el año 1999. Inició sus actividades con una complementación de grado, la Licenciatura en Educación. La Universitat Oberta de Catalunya acompañó con asesoramiento los primeros primeros años de su implementación.

⁸ Ciclo de complementación que reconocen para su cursado un título previo. En la Argentina estas se implementaron como señalaba en la década del 90 con la intención de mercantilizar la educación pública pues a pesar de ser carreras de grado (gratuitas en nuestras universidades públicas) los estudiantes deben pagar un arancel para cursarlas. Al mismo tiempo era considerada una práctica de menor valía. Los profesores que enseñaban en entornos virtuales no gozaban de los mismos derechos que los docentes presenciales (por ejemplo en su mayoría eran contratados y no podían participar de la vida universitaria),



Inés Fernández Mouján
 Universidad Nacional de Mar del Plata

didáctica, pues bien, en esta situación nos encontró la pandemia. El testimonio que sigue a continuación sintetiza lo que venimos delineando y los desafíos a los que se debieron enfrentar ante la llegada de la COVID y su consecuente aislamiento social obligatorio:

En la cátedra de Didáctica General estamos sosteniendo las clases vía la plataforma virtual de la Universidad del Comahue, sede Bariloche (PEDCO). El uso de esta plataforma ya estaba incorporado desde hace unos años en esta cátedra como recurso para el envío del programa y la bibliografía, y ocasionalmente como medio de comunicación (consultas y avisos, fundamentalmente). Digamos que, hasta antes de la crisis actual, era un recurso conocido por docentes y estudiantes (...) con un uso acotado y complementario dentro de una modalidad de asistencia presencial obligatoria (tres horas a la semana). El manejo de la plataforma en estos momentos está implicando el desafío de aprender a usar mucho más la tecnología y aprovechar lo que puede dar de sí en estos momentos Y con el agravante que muchos estudiantes no tienen buenas conexiones tecnológicas (T2).

Si tomamos este testimonio a modo de ejemplo podemos inferir que de alguna manera la pandemia vino a legitimar en todas las prácticas de la docencia argentina la educación medida por las TIC. Pero, no fue una legitimación social vía el consenso sino por la urgencia y la necesidad. Cómo leemos en el testimonio fue una práctica que daba cuenta del uso meramente técnico pero no era concebida como una forma “normal” de enseñanza sino como una herramienta de apoyo a la enseñanza y los aprendizajes.

Volvamos por un momento a esa pregunta inicial acerca de lo normal y la normalidad, elijo la invitación que nos hace Carlos Skliar para referir a “lo que cambia” y a partir de allí poner en tela de juicio la normalidad. Me interesa primero destacar la actitud interrogativa que nos propone Skliar: ¿Podemos afirmar que la educación cambia? ¿Qué nos cambia a nosotros mismos, que cambia a los otros? ¿A cada cambio en educación hay un cambio de argumentos en educación? ¿Hay una experiencia de cambio o apenas una nueva desorientación pedagógica, un desorden que es rápidamente puesto bajo la luz

sumado a ello los sindicatos docentes de todo el país no reconocían como válidos los títulos obtenidos por quienes estudiaban en esta modalidad y si les eran reconocidos debían realizar un trámite especial.

de los textos canónicos de la pedagogía y bajo la fuerza de la ley, de las leyes educativas? (Skliar, 2005, p.1). La idea de cambio y su relación con la normalidad, entiendo, nos permite introducirnos en los argumentos educativos "que parecen ser perennes y que conforman una cierta realidad distante, por cierto que abstracta, del mundo educativo; argumentos que sólo pueden explicitarse a través de una cierta mirada perdida, como quien mira desde fuera, con algo de desconfianza en los ojos" (2005, p. 4). Los presupuestos que sostienen la idea de cambio en sintonía con una idea de normalidad inmutable son por ejemplo: el argumento de la completud, el argumento de futuro en la educación, argumento de una lógica de explicación y de la comprensión. Pero: "¿constituyen argumentos de la diferencia, de la preocupación por el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás? ¿Un nuevo argumento cambia de raíz los argumentos educativos anteriormente mencionados? ¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión?" (Skliar, 2005, pp. 9-10). Estas preguntas nos convidan a profundizar el tema de la normalidad en contexto de pandemia, porque como sostiene Skliar, no se le puede pedir a la educación normalidad en tiempos de excepción y aislamiento social. Para el filósofo de la educación, en referencia lo que persiste es cierta ritualidad que la contingencia inesperada de la pandemia puso a prueba,

(...) es hora que la educación revierta su tendencia dócil y adaptativa a las exigencias de la época anterior conocimiento lucrativo, la aceleración del tiempo, la híper-tecnología, el vínculo utilitario entre competencias y mercado, etc.) y pueda concentrarse en dos dimensiones poco conocidas o bien abandonadas: por un lado la conversación a propósito de qué hacer con el mundo y qué hacer con nuestras vidas (Skliar, 2020, p. 2).

A propósito de estas reflexiones comentaba una docente entrevistada en estos días pandémicos:

Lejos de pretender una "traducción" mecánica de un formato a otro (para "seguir la cursada normal") y, sobre todo, lejos de la negación de la realidad local y mundial inédita que atravesamos como humanidad, la planificación docente de las clases está significando una transformación, una reorientación de la enseñanza hoy en pleno proceso y, a la vez, asunto y oportunidad de reflexión didáctica en sí misma desde la perspectiva



Inés Fernández Mouján

Universidad Nacional de Mar del Plata

crítica que asumimos en la cátedra. (Demás está decir que se trata de un proceso difícil, complejo e inédito, con matices anímicos debidos al trauma que está siendo esta pandemia, a las ocupaciones y preocupaciones no solamente de índole profesional sino también subjetivas, familiares y comunitarias) (T3.).

Y otra agrega:

Algo de esto sucede en el contexto actual, en este enseñar y aprender en entornos virtuales. Para algunos docentes implica una herramienta para dar lo mismo que se dió siempre y no llegan a entender que este cambio desafía o cuestiona la forma de enseñanza que se viene sosteniendo. Para otros es una oportunidad para inventar formas de conversación diferente (T1.).

Se puede inferir de estos testimonios que en nuestras acciones cotidianas y “normales” podemos identificar prácticas de una “educación bancaria” (Freire, 1970) sostenedora de una normalidad que hace de nuestras prácticas docentes una narración repetidora y alienante, un enseñar y un aprender disociados-alienados. Una educación bancaria en donde prevalecen contenidos que tienen la tendencia a petrificarse, una disertación que implica alguien que narra o habla y otro que es mero “objeto paciente”, el/la estudiante o participante son repetidores y reproductores “para colmo muchas veces sin darnos cuenta le pedimos a los estudiantes que también lo sean: repetidores y reproductores. Padecemos en esta educación bancaria una especie de enfermedad de la narración, un querer adecuarnos a la normalidad” (T4.). Pero al mismo tiempo no podemos dejar de reconocer que así como en nuestros espacios educativos prima muchas veces la repetición, esa educación bancaria alienante y alienada, es tensionada por la novedad, por todo aquello que interrumpe lo normado de la educación. Novedad que en tanto acontecimiento irrumpe poniendo en jaque el poder de lo establecido, una acción que es al mismo tiempo que desestabilizadora es reconstructora de la subjetividad de quien la lleva a cabo (docente o estudiante), en la medida en que habilita la toma de la palabra por parte de todos. “Lo azaroso, lo que interrumpe, lo que desobedece entonces no posee un efecto disolutorio sino recomponedor porque permite revisar las conductas

y las acciones comúnmente aceptadas como normales en la educación” (T. 4). En este desafiar la normalidad se puede proponer en la zaga de Paulo Freire una relación de complicación entre el/la que enseña y el/la que aprende (Freire 1970), teniendo en cuenta como premisa fundamental “el enseñar no existe sin el aprender, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento aprendido” (Freire, 2002, p. 28).

En continuidad con lo dicho, entiendo la educación como práctica social y discursiva; “saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1999, p. 47). Una práctica social discursiva mediada por el conocimiento y en donde se legitiman públicamente los conocimientos seleccionados que deben ser enseñados y aprendidos (Cullen, 1997). Una operación dialógica que se legitima en la toma de la palabra, el intercambio, la circulación, la crítica y la pregunta.

Un espacio-tiempo que muchas veces tiene un límite en su verticalidad y en ese deseo permanente por la normalidad. Esto también se traduce en la organización de la espacialidad de lo compartido, que sigue teniendo un inevitable predominio del diseño del/la docente y en cuanto a las limitación de movimientos, su inviolable verticalidad en el despliegue de las clases y debates, la falta de elementos externos a la clase que puedan compartirse, porque en esta normalidad no hay espacio para la conversación o si lo hay es escaso porque lo que prima es la racionalidad instrumental y un deber por cumplimentar acciones muchas veces burocráticas. Pero sí en el/la que enseña reconoce al Otro y suspende la normalidad es posible que haya lugar para el diálogo y la crítica, es decir, para construir lo común (T3).

Si hay lugar para lo común, hay reconocimiento de que los conocimientos y saberes son productos históricos, sociales y culturales, es decir, todos y todas participamos en su construcción. Y al mismo tiempo que en toda institución educativa los conocimientos son el objeto común del deseo de quienes participan del acto educativo, en el espacio de lo común el conocimiento se hace público, dicho de otro modo, el carácter de “lo público” de todo conocimiento (o contenido a enseñar-aprender) es seleccionado por los docentes pero este se legitima si se lo publicita, si se lo somete a discusión, si se lo critica, si todos toman la palabra y lo critican en el espacio común del aula. En este sentido, ambos



Inés Fernández Mouján
 Universidad Nacional de Mar del Plata

enseñante y aprendiz son sujetos activos, sujetos cognoscentes y en consecuencia sujetos históricos que dirimen sus diferencias en el espacio de lo público.

Lo público emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender que nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida, y el poder de enseñar, que nos conecta con lo universal y lo común de la vida. La vida no está en un trasmundo, pero tampoco está en un sujeto trascendental. Conectarnos con el deseo de aprender es conectarnos con lo más profundo de la memoria. Conectarnos con el poder de enseñar es conectarnos con lo más legítimo del proyecto (Cullen, 1997, p. 152).

Si sostenemos nuestra actitud crítica, se trata ante el cambio y la novedad tomar la experiencia vivida del enseñar como oportunidad de aprender junto con otros para establecer una conversación y asumir que la relación es asimétrica. Somos enseñantes de un saber, de una normalidad que permanentemente es puesta en tensión pero que sabemos con cierta certeza que tenemos la responsabilidad y el deseo de enseñar y, los otros tienen el deseo de aprender. Cómo nos alerta una colega: “Muchas veces nos pasa que olvidamos esto porque actuamos como autómatas, cumplimentamos planillas, subimos contenidos, proponemos lecturas, actividades, evaluamos, etc, etc, etc. Suponemos que el otro no sabe pero al mismo tiempo no sabemos lo que el otro sabe” (T. 2). Deshumanizamos nuestras prácticas pedagógicas pero cómo señala otra colega estos tiempos pandémicos nos interpelan:

La languidez de este tiempo en el que el reloj empieza a sentirse extranjero, me motiva a sumergirme en los contenidos e interacciones que celebren lo más humano. Si bien previo al estado social pandémico lo cuestionaba, hoy se fortaleció en mí integralmente, ejercer la comprensión y contención por sobre los lineamientos temporales estrictos que pudieran alejarme de la empatía imprescindible para brindar, ofrecer hospitalidad, que por otra parte yo necesito abrazar por parte de los estudiantes cuando mi ignorancia frente a la instrumentación virtual me delata. Considero que esta virtualidad urgente y paliativa ante la ausencia de presencialidad y miradas y gestos que nos orientan en nuestras intervenciones áulicas es una promisorio oportunidad de creación de nuevas y nuestras formas que habiliten retro-aprendizajes. Y

que en ello se incluya la horizontalidad como pauta comunicativa que traslade esa situación de equiparación ante los riesgos de enfrentarse a la autoridad genuina de los docentes como personas que podemos dar la bienvenida a otras personas que llegan a la facultad con saberes atesorados, distintos, otros, pero que son caudal de pertenencia a identidad colectiva sin duda que podemos y debemos aprender para crecer y también reparar un tejido social desgarrado (T. 4, vale lo extenso de la cita).

Tal vez se trate, cómo nos invita Freire (1970) a que la educación sea una vía para resolver los problemas de nuestro mundo, una acción-reflexión-acción para transformar el mundo con otros, para humanizarnos y desafiar toda pretensión de una normalidad que se presenta como totalidad.

La pedagógica de la liberación y sus principios: la hospitalidad, la igualdad como punto de partida y el diálogo

En nuestros países neocoloniales en donde el proyecto neoliberal en educación ha dejado sus marcas no podemos soslayar una reflexión crítica, ética y política en relación a los tiempos de pandemia/pos-pandemia. Por ello, traigo a la conversación tres conceptos que entiendo resultan centrales para reflexionar sobre ¿Qué educación queremos?: la noción de “pedagógica de la liberación” acuñada por Enrique Dussel (1988, 2002), la “hospitalidad” del acervo de Jacques Derrida (2001), la “igualdad como punto de partida” que nos propone Jacques Rancière (2003, 2020) y “diálogo” en sintonía con los aportes de Paulo Freire. Entiendo que estas ideas nos pueden habilitar una práctica pedagógica, y una relación pedagógica más amorosa que nos permita disrumpir los cánones ilustrados e instrumentales presentes en la educación actual.

En sintonía con Dussel, el centro de la escena de estas reflexiones la ocupa el otro⁹ negado, las víctimas de la modernidad colonial y neocolonial, de allí lo que resulta es una responsabilidad ética y política para denunciar el mito civilizatorio y la inocencia de la

⁹ La idea de otro hace referencia a la conceptualización de Emmanuel Levinas, para quien el sentido del ser sólo puede hallarse en la relación con el otro. Según el análisis de Emanuel Levinas, en el reconocimiento del “otro en tanto otro”, la ética precede a la ontología: es una responsabilidad que se origina en el “cara a cara” con el “otro”; el pobre, el huérfano, la viuda, el oprimido, el niño y la niña hambrientos.



Inés Fernández Mouján
 Universidad Nacional de Mar del Plata

violencia moderna, y reconocer que en el mismo acto educativo está presente la injusticia, pero que es posible una razón liberadora dentro de un proceso dialéctico transformador (Dussel, 1988, 2002, 2022). Es decir, es necesario ir más allá de la mera emancipación, porque descubrir el eurocentrismo de la razón ilustrada es demostrar la dignidad (de la otra cultura y del otro) para de esta manera trascender la razón moderna “pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica” (Dussel, 2002, p.91). Esta posición ética despliega una noción de “pedagógica de la liberación” que es crítica de la “Pedagogía”. La pedagógica de la liberación es una práctica que está preocupada por el encuentro cara a cara del maestro con el discípulo, desligada de toda moral, interesada por el preguntar y la duda ante la verdad, y preocupada por establecer una conversación con los otros. En la pedagógica los sujetos participantes del diálogo son procreadores y no explicadores. El diálogo se establece, como se señalaba, a partir del cara-a-cara del maestro-discípulo (Dussel, 1988, p. 123).

Es un tiempo y espacio en donde se permite al otro ser consciente de sus potencialidades y desplegarlas, y ser crítico con respecto al maestro crítico. El que es maestro enseña a criticar al discípulo y el discípulo objeta y crítica, pregunta, sugiere e innova. Cómo propone Dussel lo que se establece en esta pedagógica liberadora no es una relación dialéctica sino “analéctica”, es decir de colaboración, convergencia, de movilización, organización, creación y transformación. Toma de conciencia de la contradicción fundante opresor/oprimido, de la realidad, de uno mismo, y los otros; es una relación en donde se cuestiona y pone en tensión el par deshumanización-humanización, alienación-desalienación en una relación de colaboración, convergente, movilizadora, creadora y organizativa (Dussel, 1988; Freire, 1970).

Esta teoría práctica crítica de la pedagógica se complementa con la noción de “hospitalidad”, categoría que complementa lo antes dicho, y nos permite pensar la interpelación del otro, la diferencia presente en toda praxis pedagógica. Es decir, como posibilidad de desplegar junto con nuestro conocimiento la sensibilidad ante el otro. La

hospitalidad es una condición inicial de una educación que se propone ética y estética, es un acto poético e incluye la palabra pero también el silencio y la noche, y lo conflictivo de toda proximidad (Derrida, 2001). Es interesante observar cómo en esta idea de hospitalidad al otro no es posible fijarlo en una identidad única o conocerlo en la misma medida en que creo conocerme a mí misma/o, “la hospitalidad es primera. Decir que es primera significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo” (Derrida, 2001, p. 51). El filósofo argelino francés, Jacques Derrida, nos invita a correr los límites del disciplinamiento normalizador de identidad y de la verdad única. La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona y nos pregunta.

Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas, y esta interpelación introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos. La hospitalidad, para-Derrida, es cualquier cosa menos fácil y serena. Es interesante notar su advertencia. La hospitalidad no es un pensamiento de buenos sentimientos. En el momento en que estoy en relación con el rostro del otro, hablo con el otro y lo escucho, la dimensión del encuentro está abierta pero como no es tarea fácil resulta preciso hacer que la ética esté en consonancia con esta situación y que resista a todas las violencias que consisten en reprimir el rostro, en ignorar el rostro o en reducir el respeto. Lo nos propone Derrida, a partir de estas consideraciones, es que hay un juego entre la hospitalidad y el lugar de la responsabilidad (Derrida, 2001. pp. 52-54).

Y el principio de “la igualdad como punto de partida” que nos propone Rancière (2003, 2010) y que está implícito como fundamento en la obra de Paulo Freire (1970, 1999, 2002), nos lleva a un tema central en la educación cómo el diálogo. La igualdad como punto de partida, es una decisión primaria que se exige de cualquier exigencia de prueba o demostración. De este modo, la igualdad ya no es la meta a alcanzar. La igualdad en tanto afirmación política es una decisión. Es decir, es un problema político de vital actualidad que se ubica al comienzo de toda relación y define el punto de inicio para todas las acciones humanas (Rancière, 2003). Insisto, si el punto de partida es la igualdad hay lugar para: la política, la toma de la palabra, el diálogo, la sospecha a los conocimientos



Inés Fernández Mouján
 Universidad Nacional de Mar del Plata

dados, la crítica y la pregunta para motorizar nuevos conocimientos (Freire, 1970, 1999, 2002). Si se realiza un corrimiento, semántico del concepto de igualdad para sustraerlo del plano del conocimiento, no es el saber ilustrado-enciclopédico y jerárquico el elemento que llevará a la emancipación, sino el saber que todos -hombres y mujeres- somos iguales y con capacidades cognitivas que nos permiten ser sujetos activos del conocimiento. De este modo, según Rancière educar es el reconocimiento de una potencia intelectual que cada uno tiene. Este principio desafía al presupuesto que sostiene que toda educación se inicia en el reconocimiento de una incapacidad y en la necesidad de ser instruido o iluminado por el maestro. La educación entendida desde “la igualdad como punto de partida” permite dar lugar a lo político pues supone la distorsión, para instituir un universal- singular, un universal polémico que “parte de los que no tienen parte” (Rancière, 2003). Una distorsión/subversión de la toma de la palabra, en el sentido de la invención de nuevos nombres y nuevas formas de decir. Acto político que significa desplazar a un cuerpo del lugar que le estaba asignado, hacer ver lo que no tiene razón de ser visto, hacer escuchar como discurso lo que no es escuchado más que como ruido. Pues ser sujeto político no es solo la toma de conciencia de sí mismo sino que es ser operador que toma la palabra más allá de la *phonè*, del lugar de los “incontados” (Rancière, 2003, p.45).

Cómo expresa Freire la toma de la palabra, el diálogo junto con otros implica un acto de desalienación y liberación en una co-implicación entre el que enseña y el que aprende (Freire, 1970). Pensar la liberación en tanto emancipación es hablar y pensar a partir de la igualdad como acto político. Es permitir el alejamiento del lugar al que hemos sido asignados al mismo tiempo que es reconfiguración del territorio de lo decible, lo pensable, lo posible y lo visible (Rancière, 2003, 2010; Freire, 1970, 2002; Simons y Masschelein, 2010).

Desde estas posiciones éticas-políticas-estéticas, a las que nos invitan Dussel, Derrida, Rancière, y Freire, no solo ponemos en tela de juicio a la moral sino también a la normalidad, nos permitimos discutir con un trasfondo que compacta una idea de

humanidad que se encuentra fijada en categorías que determinan y excluyen las monstruosidades, desviaciones y las fallas. La modernidad colonial nos enseñó una determinada forma de pensar lo humano y tomó como arquetipo la racionalidad instrumental en donde educar es leerse desde la lógica de la transitividad o de *tabula rasa*, la cual consiste en traspasar, trasvasar o depositar algo ya conocido a alguien que aún no lo conoce. En este tipo de educación -advirtieron Dussel, Freire y Ranciere- el otro permanece excluido del proceso pedagógico y la tarea educativa se convierte en una mera función adecuada a lo institucional. Practicar una pedagogía liberadora implica el ejercicio permanente y consciente de la hospitalidad, de la igualdad como punto de partida y de la toma de la palabra por todos los participantes del acto educativo, para asumir la responsabilidad ante la vida y la perpetuación de un mundo más justo para todos.

Conclusiones

A pesar de que, en un ámbito educativo como el académico las rigideces estructurales las más de las veces inhabilitan a la creatividad, en donde la técnica es una variable suprema de la relación pedagógica, propongo para estos tiempos aciagos -en donde debemos transitar caminos pedagógicos inestables- asumir la responsabilidad ante el otro y practicar una pedagogía liberadora que tenga como principios ordenadores la hospitalidad, la igualdad y el diálogo. Hemos pasado en los momentos iniciales de la pandemia situaciones de mucha frustración por la imposibilidad inmediata del retorno a lo presencial, que se postergó durante dos largos años. A partir de esta experiencia de vida creemos de manera provisoria que las nuevas formas de enseñar deben ser encaradas con la mayor apertura posible, y que, esta apertura la imaginamos escuchando-leyendo el intercambio que se producen en las diversas formas de comunicación; con disponibilidad a las traducciones necesarias que nos lleven cada vez más a un genuino encuentro con el otro. Pensamos que “es una tarea a la que sólo podremos darnos desde lo colectivo, desde el diálogo abierto con nuestros compañeros en el aula, tanto docentes como estudiantes” (T. 2), para abrir(nos) a las intervenciones creativas, multiplicar el diálogo y potenciar los espacios de interacción colectiva.



Inés Fernández Mouján
 Universidad Nacional de Mar del Plata

Aunque los escenarios y los contextos históricos varíen, y modifiquen los significados de los términos, lo que se presenta como dilema es la dimensión política de la educación en su amplio sentido, esto es, como preocupación acerca de cómo nos organizamos y qué tipo de comunidad queremos: “Seguramente las vivencias sean muy diversas, pero habrá que conversar sobre lo que nos pasó y nos pasa, qué aprendimos, que no nos gustó y sobre lo que les pasó, lo que aprendieron y lo que nos les gustó. Tal vez se trate simplemente de reconocernos como deseo de aprender y como poder de enseñar” (T. 4). La situación pandémica nos reveló que la educación de la normalidad muchas veces olvida la conversación en pos de una racionalidad instrumental, que burocratiza la tarea y silencia los registros amorosos de la hospitalidad, del cuidar, el bienvenir y el acompañar (Freixas, 2006).

En síntesis, invito en estos tiempos de pandemia/pos-pandemia a suspender el deber ser para pensarnos y criticarnos, para dar lugar a interrogar la normalidad, y dejar que la contingencia opere como pregunta para observar la falla y el conflicto, porque, de lo que se trata es de pensar colectivamente en el regreso amoroso a nuestras aulas universitarias. Tal vez un camino o una salida posible a tanta desolación sea desalienarnos y revolucionar colectivamente el estado de cosas, imaginar junto con otros lo posible, porque, en tiempos de necropolítica y de pandemia el “rey está desnudo”.

REFERENCIAS

- Bercio D. (2020) Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. En *GZH Política*.
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica-ck8fpqew2000e01ob8utoadx0.html>
- Cullen, C. (1997) *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (2001) *Sobre la hospitalidad. ¡Palabra!* Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (1988) *Filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Aurora.

Dussel, E. (2002) *La ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2021) Pensando al mundo: COVID-19.
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=d4IseBmMAg4>

Fernández Mouján, I. (2021) Álvarez A. y Hernán Ouviaña H. (comp.) *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*. Pedagogía de(s)colonial. Notas para pensar caminos otros en la educación. Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones; Revoluciones.net, Libro digital.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva: Montevideo.

Freire, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freixas, J. (2006) Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad. En Kohan, W. (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.

Laval, C. y Dardot, P. (2013) *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Mbembe, A. (2011) *Necropolítica*. España: Melusina.

Preciado, P. (2020) Aprendiendo del virus. Diario *El País*: España. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html

Ranciere, J. (1996) 2010. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Alertes

PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Decreto 11/2022.DCTO-2022-11-APN-PTE - Disposiciones. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/255979/20220112>

Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación". En *Revista Educación y Pedagogía*, N° 41. Universidad de Medellín, pp. 11-22.

Skliar, C. (2020) Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad. El *Diario de la Educación*, Madrid, España. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/11/un-mundo-en-estado-de-excepcion-no-puede-pedirle-a-la-educacion-normalidad/>



Inés Fernández Mouján
Universidad Nacional de Mar del Plata

Simons, M. y Masschelein, J. (2011) "¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación". En Maartens S., Masschelein J. y Larrosa J. (editores) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Recebido em 01 de dezembro de 2022
Aprovado em 17 de janeiro de 2023