



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social

Ramallo, Francisco; Boxer, Matias; Porta, Luis

Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social

Praxis Educativa (Arg), vol. 23, núm. 3, 2019

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430008>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230308>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social

Three performative (re) inscriptions: to dislocate pedagogy, to expand teaching and to stop social pain

Três (re) inscrições performativas: deslocar a pedagogia, expandir a docência e interromper a dor social

Francisco Ramallo

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

franarg@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230308>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430008>

 <http://orcid.org/0000-0002-4611-3988>

Matias Boxer

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

matiasboxer@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6311-9517>

Luis Porta

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

CONICET, Argentina

luporta@mdp.edu.ar

 <http://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

Recepción: 24 Abril 2019

Corregido: 30 Junio 2019

Aprobación: 24 Agosto 2019

RESUMEN:

En Argentina, durante el año 2018, en diferentes universidades, institutos y escuelas emergieron punzantes interrupciones en defensa de la educación pública –laica y gratuita–. Devienen de ellas, en este texto, tres (re)inscripciones performativas que indagan las categorías –o narrativas, como preferimos llamarlas– que compartimos en la producción científica de nuestra comunidad académica –el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata–. Entonces, al calor de nuestras propias interrupciones y con la capacidad institucional y públicamente legitimada de producir conocimientos en el campo de las Ciencias de la Educación, enunciamos aquí tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. Para ello, recuperamos la urgencia de un desalojo epistémico de nuestra (auto)arrogancia y restauramos una primera persona como condición de una convivencia más amable con todas las vidas.

PALABRAS CLAVE: Ciencia, Docencia, Dolor social, Investigación narrativa, Pedagogía.

ABSTRACT:

In Argentina during 2018 in different universities, institutes and schools sharp interruptions came up in defense of the public education –secular and free of charge. In this text, three performative (re)inscriptions are derived, inquiring into categories, or narratives as we prefer to call them, which we share in the scientific production of our academic community–Research Group on Cultural Studies of the National University of Mar del Plata–. Thus, based on our own interruptions and with our publicly legitimated institutional capacity to produce knowledge in the field of education sciences, we state three performative (re)inscriptions: to dislocate pedagogy, to expand teaching and to stop social pain. To do so, we recover the urge for an epistemological eviction of our (self)arrogance and we restore a first person as a condition of a friendlier coexistence.

KEYWORDS: Science, Social pain, Narrative research, Pedagogy.

RESUMO:

Na Argentina, durante o ano 2018 em diferentes universidades, institutos e escolas emergiram penetrantes interrupções em defesa da educação pública –laica e gratuita–. Sucodem-se delas, neste texto, três (re) inscrições performativas que indagam as categorias

—ou narrativas, como preferimos denominá-las— que compartimos na produção científica de nossa comunidade acadêmica — o Grupo de Investigações em Educação e Estudos Culturais da Universidade Nacional de Mar del Plata—. Então, perante a existência de nossas próprias interrupções e com a capacidade institucional e publicamente legitimada de produzir conhecimentos na área de Ciências da Educação, enunciamos aqui três (re) inscrições performativas: deslocar a pedagogia, expandir a docência e interromper a dor social. Para isso, recuperamos a urgência de um desalojo epistêmico de nossa (auto) arrogância e restauramos uma primeira pessoa como condição de uma convivência mais amável com todas as vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, Docência, Dor social, Investigação narrativa, Pedagogia.

*“Los docentes luchando por sus derechos también están educando”,
popular consiga del conflicto salarial docente durante el 2018*

Durante el año 2018, clases públicas, abrazos colectivos, toma de edificios, paro de actividades, asambleas populares y diferentes interrupciones caracterizaron el cotidiano de las instituciones educativas en todos sus niveles en nuestro país. Las masivas movilizaciones con lemas asociados a la defensa de la educación pública —laica y gratuita—, constituyeron una constante frente a los recortes presupuestarios, la negación parlamentaria de la ley sobre educación sexual y la despenalización del aborto, la represión contra lxs educadores, y quizás, más dolorosamente, el telón de fondo: la producción y circulación de discursos neoliberales y conservadores en la gestión de la educación pública.¹

De este modo, en el cotidiano de nuestras universidades, institutos y escuelas, hemos asistido y acompañado diferentes interrupciones, tanto entre sus muros con lxs estudiantes, lxs docentes y lxs trabajadores de la educación pública, como fuera de ellos con el reclamo de las vidas dañadas en tiempos de una gestión pública de negación de derechos. Si bien no pretendemos analizar en detalle las características de estas interrupciones —quizás como la ciencia clásica nos hubiese convidado a hacerlo—, devienen de ellas tres (re)inscripciones performativas como puntapié para movilizar un desalojo epistêmico de nuestra (auto)arrogancia y restaurar una primera persona como condición de una convivencia más amable con todas las vidas.²

Reconocemos en la producción y la circulación de textos legitimados y normalizados en las ciencias de la educación —lugar que ocupa la pedagogía crítica del norte en sus reapropiadas sucursales locales— que estos “tiempos sombríos” no son propios del sur —o los sures—. Voces canónicas de la formación de los profesionales del campo pedagogía, como la de Henry Giroux (2018), también han manifestado cómo el ataque a la educación pública responde a la masificación de una cultura de la crueldad y el ethos de supervivencia del más apto. En una nueva norma que lleva a la democracia al borde de desaparecer —si es que ya no ha desaparecido— en el mundo occidental.

Y es aquí, como profesores e investigadores de una universidad pública, desde donde reconocemos un lugar de privilegio para ser agentes de discursos del bien público y potenciales defensores de la democracia (Giroux, 2018), que urge interrumpir con nuestro dolor social la representación de lxs otrxs y asume a la primera persona como una forma performativa de (re)inscribir las categorías —o narrativas, como preferimos llamarlas— que compartimos en la producción científica de nuestra comunidad académica.

En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, un gesto anterior nos ocupó en un libro que se propuso realizar exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria en el año la con-memoración de su centenario (Porta, 2018). Allí, propusimos despegar la imagen del espejo y realizamos una exploración con vocación performativa al sentido vivo de esta reforma. Escrutamos estas exploraciones como instancias para desplegar un capital performativo en tanto que contribuyen, simultánea y contradictoriamente, a reproducir tanto como a crear. Y, entonces, a investir de potencia retórica, afectante en los planos simbólico y material, al discurso (Yedaide, Aguirre, Ramallo y Porta, 2018, p. 56). Este un rasgo performativo que implica un grado de

repetición o reiteración en constantes procesos de (re)inscripción, que, también, (re)escriben una diferencia insalvable entre el discurso recuperado y el discurso a recuperar.

Asimismo, en la cátedra que conformamos, Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, propusimos que lxs studentxs integrasen los diferentes contenidos compartidos en el primer cuatrimestre de 2019, a partir de la realización de piezas performativas que (re)inscriban los sentidos asociados a las categorías con las cuales estudiamos y producimos conocimientos en las ciencias de la educación. Los contextos asociados a la modernidad, la pedagogía y la sociedad, las interseccionalidades de las teorías de la educación y las opciones epistemológicas entre desigualdad y dolor social y los gestos insurgentes que restauraron nuestras propias afectaciones como modo de perforar el mundo que habitamos. Las tres (re)inscripciones performativas que aquí compartimos, surgen, entonces, de volver la mirada sobre nosotrxs mismxs como modo de (re)instaurar sentidos, significado o formas de percibir el mundo en un tiempo en el que la suposición entre nosotrxs y ellxs parece tumbar nuestras vidas.

DISLOCAR LA PEDAGOGÍA

En la comunidad académica que conformamos –el mencionado GIEEC–, solemos enunciar que la investigación narrativa no solo implica una metodología específica, sino que además compone otro modo de conocer, ser y saber. Además de conceptual y metodológica, es una forma que ante todo es eminentemente pedagógica, política, epistemológica y ontológica. Quizás por su intención de invertir la ecuación y (re)inscribir performativamente que la investigación es un tipo de narrativa y no solo la narrativa un tipo de investigación. La narrativa no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos –en una sacralización de lo metodológico en la construcción del conocimiento–, sino que hemos aprendido a comprenderla en virtud de los fines a los que se orienta y de los modos en cómo su hacer construye o aniquila posibilidades vitales.

Ello nos ubica en una disputa, no menor, acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

Aún más, en concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en un mapa más abarcador de las formas de normalización y colonización que nos con-forman en nuestras institucionalidades vitales. Ello, además, implica reconocer algunas renunciaciones, a la vez que enraízan el conocimiento a nuestro lugar y lo sitúan en nuestra propia cognición. De un modo no exhaustivo, entre las renunciaciones ocupan un lugar preponderante: el abandono a la objetividad, la neutralidad, la totalidad o la pretensión de generalidad y la abdicación a distinguir al narrador de las demás personas de una investigación –excepto por su intención de movilizar procesos de construcción de conocimientos en una comunidad académica– (Yedaide, 2018).

Entonces, desde este desalojo epistémico, podríamos pensar que la pedagogía es una vieja y nómada narrativa sobre la relación educativa en la sociedad y que esa relación es vital o constitutiva del ser humano. En este caso, la pedagogía no se reconoce solo como una ciencia social que estudia la educación, sino que más bien podría ser comprendida como una narrativa extendida que compone relatos sobre las relaciones humanas de educación (Ramallo, 2018). En otras palabras, la pedagogía como narrativa reinvierte la ecuación y abandona su lugar de disciplinamiento en pos de alojarse en la vida misma. Al respecto, Luis Porta y María Marta Yedaide (2017) acuñaron el concepto de “pedagogías vitales”, para referirse a las tensiones entre los cánones de la academia –con sus expectativas científicas– y la centralidad de una condición sensible en el territorio vital y profesional de la docencia. Principalmente a partir de la abertura a modos de conocimientos sensibles y afectivos, que se autorizan y se legitiman a partir de las propias vidas humanas; nuestros cuerpos pulsantes alimentan dimensiones públicas que no se apartan de la lucha cotidiana del hacer pedagógico (Porta y Yedaide, 2017).

Entre otros autores que extienden el significado de la pedagogía a la vida misma, Catherine Walsh (2013) resaltó cómo el conocimiento científico occidental niega o relega al estatus de no conocimiento a los saberes

producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas a la hegemónica colonial. Por tanto, los saberes pedagógicos pueden ser pensados desde una pluriversalidad epistemológica, que dialogue con otras formas de conocimiento y busque posibilidades que no reproduzcan la subalternización de subjetividades. A partir de ello, Walsh (2013) propone una pedagogía para combatir el eurocentrismo, el colonialismo y la racionalización de las ciencias hegemónicas, como modo de apuntar a una mayor proyección epistémica y social que recoja distintos sistemas de pensar y de construir conocimientos. Más allá de la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad –como también entre los mundos espirituales y ancestrales– la colonialidad intentó eliminar las relaciones que son la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades –principalmente indígenas y afrodescendientes– de nuestra región.

Igualmente, para Catherine Walsh (2013) la pedagogía asume el compromiso de afincar reflexiones y acciones, encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial. Sin desconocer cómo la colonialidad está arraigada en los diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana, para Walsh la pedagogía compone una apuesta para suscitar y viabilizar movilizaciones que, en el plano didáctico y metodológico, se perfilen a fracturar las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente significadas se ensamblan en una matriz de dominación, exclusión y marginación de nuestras sociedades.

En este territorio de lo pedagógico, Catherine Walsh (2013) propuso localizarnos en fisuras y grietas para provocar, estimular, construir y generar con cuestionamientos críticos, compresiones, conocimientos y acciones vitales. En una pedagogía que interrumpa, transgreda, desplace e invierta conceptos y prácticas heredadas, que hagan posibles diferentes conversaciones y solidaridades para no desaparecer, para existir y para tomar la ruta de la insurgencia. Entonces, la pedagogía es representada como un locus para pensar la educación en términos vitales, ocupándose de las resistencias e irreverencias que en la arena pública asumen las decisiones que nos afectan. En tanto podríamos decir que una pedagogía expandida con sentido vital comparte una vocación por un agenciamiento epistémico-político desde la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las instituciones sociales en la perpetuación del colonialismo y la normalización. Al colocar la mirada sobre la opresión, la pedagogía desnuda un modo específico, preciso y próximo de poder en la historia humana. Permite percibir las formas en las que la ciencia clásica usó una legitimidad (auto)arrogada para asumir la autoridad sobre las maneras de decir de los otros. Por tanto, compromete el cuestionamiento de las lógicas del biopoder de este campo y exigen una vigilancia atenta para señalar espacios de posibles libertades (Yedaide, 2017).

Desde estas intenciones, además, las pedagogías vitales podrían ser entendidas como prácticas de autorización discursiva, que abren posibilidades para restaurar maneras relativamente despreciadas de conocer, ser y saber. O más bien prácticas constructoras de sentido sobre la educación que se dedican a promover preguntas respecto de los conocimientos que se validan y las lógicas que los legitiman, así como de custodiar saberes de otro modo despreciados (Yedaide, 2017). En la voz de María Marta Yedaide (2018), estas pedagogías se ocupan de los procesos de distribución y acceso de los conocimientos, así como de los procesos de intervención social insurgentes que ejercen la constatación, sub-versión y (re)institución de las narrativas que se dicen de sí.

De igual modo, las perspectivas cuir en la educación –como muchas veces las solemos llamar a partir de cómo las re-sentimos en América Latina– componen una apuesta para desidentificar los esencialismos y asumir una autopolítica o autopedagogía que desacuerde con lo normal, lo legítimo y lo dominante, en el sentido de que se preocupan por los efectos de los discursos y las prácticas en que los individuos se resisten a regular el mundo heterosexual como la única manera legítima y posible de explorar los deseos y los placeres corporales y emocionales.

Quizás aquí cobre relevancia la idea de una pedagogía que pueda nombrar las incomodidades y los miedos, tal como propuso Deborah Britzman (2016) preocupada por los límites de las estrategias educativas y por el estudio de la ignorancia.

En articulación con los estudios feministas, cuir y descoloniales, Val Flores (2017) llamó la atención por la producción de normalidades, en la continua elaboración de los binarismos que estructuran el espacio y el pensamiento educativo (Flores, 2017, p. 169). Al entender que la pedagogía clásica es un dispositivo disciplinario de subjetivación con una obsesión para normalizar prácticas y sujetos, propone articular tres elementos: la centralidad de las prácticas, la importancia de las narrativas en primera persona y el estímulo a la creatividad erótica. Además, val Flores (2017) suele referir a los saberes de la educación en la vida misma como una posibilidad de “interrupción” –con una q de queer en el medio– de lo aceptado o como la expresión de un lenguaje incontrolable de los cuerpos, los deseos y la fuerza orgásmica. Desde una pedagogía que deviene en una política del movimiento del cuerpo, a partir mutaciones del lenguaje, desplazamientos del deseo, contingencias de los afectos o del erotismo que impulsa los procesos de conocimiento. La pedagogía queda tramada promiscuamente con la acción poética y vital en los márgenes o en los intersticios del registro académico (Flores, 2017, p. 10).

Esta mirada narrativa y expansiva de lo pedagógico también resuena en el concepto de “pedagogías oposicionales”, que Jack Halberstam (2011) recogió para destacar cómo la “ignorancia es tan poderosa y múltiple como el conocimiento y que el aprendizaje a menudo se produce de forma completamente independiente de la enseñanza” (Halberstam, 2011, p. 249). En una suerte de “pedagogía baja” del saber popular, de los saberes sometidos –esos tipos de conocimientos que fueron sepultados, enmascarados en coherencia funcionales o sistemas formales–, para Halberstam (2011) la estupidez puede referirse no solo a una carencia de conocimiento, sino a los límites de ciertas formas de saber y de ciertas modalidades de habitar las estructuras del conocimiento.

O más aún, en la obra de Eve Kosofsky Sedgwick (2018) la pedagogía aparece como una forma de construcción de conocimiento –afectiva y performativa–, en la que se espeja una intimidad particular entre las texturas y las emociones, a partir de algunas herramientas y técnicas que pueden ser útiles para seguir desarrollando un pensamiento y una pedagogía no dualistas.

Entre la vergüenza, la mortalidad y el budismo, Sedgwick (2018) –autodefinida como pedagoga, persuasora y profesora– propone ampliar el espacio del aula “tan reducido y tan complejamente representativo” a partir de la amenaza, el duelo y la desnudez de las resistencias cognitivas y performáticas que somos capaces de acumular en torno a ella (Sedgwick, 2018, p.36).

También en el campo pedagógico ya más legitimado, podríamos recoger una tradición minimalista alternativa dentro de la pedagogía romántica europea y quizás una voz que no podría desconocer estos lugares a los que destinamos a la pedagogía, esta es la de Jacques Ranciere y su “maestro ignorante” (2006). En la obra de este filósofo francés, también desde la vida y la ignorancia, se cuestiona la interiorización fundada en presupuestos y principios que rigen las maneras que median el pensar, ser, ver y sentir de las cosas y de “el” mundo. La “razón pedagógica” en su territorio disciplinar –parafraseando a María Beatriz Greco (2015) – instaure una profunda desigualdad –la de la “sociedad pedagogizada”–.

EXPANDIR LA DOCENCIA

Hoy, podríamos afirmar que asistimos a un desmantelamiento de las políticas públicas en la educación. En una enunciación no exhaustiva y mucho menos sistemática, siguiendo a Alicia Merodo (2017), recordaríamos el cierre del Plan Conectar Igualdad, la transferencia y desfinanciación de las actividades extra escolares –como los CAJ (Centro de Actividades Juveniles) y los CAI (Centro de Actividades Infantiles)–, la desactivación de varias líneas de capacitación del Programa Nuestra Escuela de formación continua de docentes, la reducción de compra de materiales y libros en las bibliotecas escolares, el cierre del Plan de Lectura, el programa de Radios Escolares y el programa de orquestas infantiles y juveniles, la desarticulación de los equipos de trabajadores de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE) a través del traslado a otras dependencias, el fin del Programa Nacional Itinerante de Educación, Arte y Cultura

o el decreto que dio de baja al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios de terminalidad educativa.

Al comienzo del texto aludíamos que durante el 2018 las interrupciones fueron una constante en el cotidiano de nuestras escuelas, institutos y universidades. Si bien el conflicto salarial docente y desfinanciamiento de los diferentes niveles educativos, la desaparición del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva –como hito simbólico– y los recortes en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) fueron el telón de fondo de las movilizaciones –sobre todo en las universidades–, emergieron también otras demandas que tanto dentro como desde fuera de la producción de conocimiento invitan a expandir la docencia.

Entre estas demandas, las discusiones por la ley de despenalización del aborto y la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) ocuparon una serie de debates mediáticos –a veces más y otras menos– en relación a la docencia y al espacio público. En correlación a ello, Jesica Báez y Paula Fainsod (2018) caracterizaron esta emergencia como la expresión social de un dolor y una necesidad de educación sexual. Aun cuando posicionándose en sus antípodas se despliegan un amplio abanico de argumentaciones a favor y en contra de la aprobada ESI.

Entre otros análisis recientes, el colectivo Mariposas Mirabal (2018) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires destacó los rasgos de esta emergencia, a partir de caracterizar un contexto regresivo, recesivo y represivo en el que el grueso de la sociedad se encuentra en un estado de alerta y movilización permanente que dejó el saldo organizativo de la masividad, siendo el ejemplo más paradigmático la alcanzada por el reclamo por el aborto, donde estas manifestaciones colocaron a la educación y a la pedagogía en el centro de la discusión y el debate. En tal sentido, la campaña del aborto instaló la consigna “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”, siendo los colegios secundarios sede de tomas y pañuelazos a favor de la aprobación del proyecto de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo que hace ya trece años había sido presentado por primera vez y el Congreso nunca puso en tratamiento (Mariposas Mirabal, 2018, p. 14).

Al mismo tiempo, las clases públicas, los abrazos colectivos, la toma de edificios, los paro de actividades, las asambleas populares y las diferentes interrupciones movilaron a las universidades nacionales en su conjunto, o las veinticuatro convocatorias de paro de actividades como medida de fuerza implementada por los docentes de la provincia de Buenos Aires evidenciaron un récord histórico de interrupciones durante el ciclo lectivo de 2018. Desde esta emergencia, creemos que se vuelve necesario–como docentes y como investigadores–preguntar (nos) ¿dónde está la docencia?

Entre populares consignas como la mencionada “los docentes luchando por sus derechos también están educando”, y otras como “docentes presentes, gobierno ausentes”, “ollas si, hambre no”, “tortura nunca más”, “los recortes en educación empeoran la situación”, nuestras exploraciones sobre los sentidos de la Docencia Universitaria (re)inscribieron la necesidad de recoger los vínculos entre la intimidad y el educar, más allá del ponderado posicionamiento de la pedagogía crítica del norte, en relación a los agentes de la democracia que potencialmente somos los docentes universitarios en estos tiempos de desmantelamiento de lo público. De modo que, nuestra indagación sobre los sentidos de la docencia nos invitó a expandir su definición en amplio terreno de la vida y recuperar una afectación sensible de lo que nos provoca educar más allá del territorio del aula.

De este modo, expandir la docencia implica afectarla como categoría y comprenderla como una narrativa que interviene en los procesos de permanente (re)construcción de la subjetividad educadora y pública, en el entramado de los condicionamientos geopolíticos e institucionales y los enclaves prioritarios en la (re)producción social del sentido de la enseñanza (Yedaide, 2018). De manera que la gestación y (re)construcción –discursiva– del ser docente arraiga las tradiciones de sujeción y oportunidades de emancipación como una forma de co-constitución del otrxen la atmósfera geopolítica contemporánea (Yedaide, 2018). Entre las políticas del nombrar y el ejercicio del poder cívico, la narrativa nos otorga un

recurso para una afirmación identitaria –fluida y transitoria– que evidencia el dejar de mirar al otrx para mirarse a unx mismx.

ENTRE LA DESIGUALDAD Y EL DOLOR SOCIAL

Pese al progresismo y la esperanza utópica manifestada en la positividad de la pedagogía crítica del norte, otras voces sedimentadas por experiencias más al sur y habitadas quizás por vidas más dolorosas, como la que hoy representa la de Achille Mbembe (2018), impugnan la enunciación de los privilegiados blancos e intelectuales de clase media en su sufrimiento frente al neoliberalismo, recordándonos un locus de enunciación de los excluidos más allá de los límites de los beneficiados por la normalización y la colonialidad de la modernidad occidental. En efecto, se remarca cómo lxs sujetos y los pueblos no privilegiados –a pesar del efervescente contexto neoliberal– han estado sobreviviendo constantemente, y casi sin treguas, a la dolorosa normalización de la modernidad-colonialidad. Es decir que, para los cuerpos despojados y las subjetividades más vulnerables, el caos neoliberal no es una novedosa situación, sino que responde más bien –como diría Mbembe (2018)– al reconocimiento de una crisis en el humanismo occidental como modo de representación de la vida de lxs otrxs.

También este filósofo camerunés nos recuerda, en su crítica a la noción eurocentrada de biopoder de Foucault, que ser soberano es ejercer control sobre la mortalidad y definir la vida como la implementación y manifestación del poder con y sobre lxsotrxs. Mbembe (2018), en la recuperación del concepto de “necropolítica”, se preocupa por diferenciar aquellas formas de soberanía cuyo proyecto central no es la lucha por la autonomía del otrx, sino la instrumentalización generalizada de una existencia humana que convoca a la destrucción material de cuerpos y poblaciones otrxs. En tal sentido, para Mbembe (2018) la biopolítica no es suficiente para contabilizar las formas contemporáneas en que lo político, por medio de la guerra, de la resistencia o de la lucha contra el terror hacen del asesinato del enemigo su objetivo primero y absoluto. O, más bien, interpretamos que para Mbembe, por ejemplo, el concepto de biopoder de Foucault funciona mediante la división entre un nosotrxs y un otrxs, o entre las personas que deben vivir y las que deben morir. Ese control supone la distribución de la especie humana en grupos –o en subdivisiones de la población en subgrupos– en el establecimiento de una censura –a veces biológica– entre unxs y otrxs. Y, fuertemente, más que el pensamiento de clase, raza o género actúan como sombras las prácticas políticas de occidente en relación a la desigualdad social.

Tal como también nos recuerda Achille Mbembe (2018), es basándose en esta distinción que actúa otra empaque entre razón y des-razón –afectos, pasión o fantasía– que la crítica contemporánea fue capaz de articular en una cierta idea de política y de intervención sobre lxs otrxs, ya que privilegió las teorías normativas de la democracia en torno al concepto de razón, uno de los elementos más importantes del proyecto de modernidad (Mbembe, 2018, p. 9). Esta crítica fue profundizada por Karina Valença (2018) en relación a la idea de una guerra como forma no convencional de violencia, en la que la educación moderna puede, aún hoy, colocar un límite de con-vivencia. También la noción de guerra cobró centralidad en la discusión política en el actual contexto latinoamericano, Rita Segato (2016), por ejemplo, la definió en relación al retorno de un discurso moral como puntal de políticas antidemocráticas en la región, en la apuesta a una embestida familista y patriarcal. Caracterizada por una presión en todo el continente por demonizar y tornar punible lo que acuerdan en representar como “ideología de género” y el énfasis en la defensa del ideal de familia como sujeto de derechos a cualquier costo (Segato, 2016, p. 15).

Para Segato (2016) lejos de ser residual, minoritaria y marginal, la cuestión de género es la piedra angular y eje de gravedad del edificio de todos los poderes, en el que se proyecta un nuevo tiempo de moralismo cristiano familista. El mandato de masculinidad como primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación. Una pedagogía masculina cuyo mandato se transforma en una pedagogía de la crueldad, fundacional a la codicia expropiadora, porque la repetición de la escena violenta produce un efecto

de normalización de un pasaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora (Segato, 2016, p. 21). Las “guerras informales contemporáneas”, a decir de Segato (2016), componen la ejecución cruel y sacrificial en que el poder exhibe su discrecionalidad y soberanía jurisdiccional en tiempos de crueldad funcional y pedagógica.³

Ese necropoder que decide quién es descartable, quién importa y quién no, subyuga la vida al poder de la muerte, a partir de una despersonalización que, retomando el ávido estudio sobre las fotografías frente al dolor de los demás que realizó Susan Sontag (2003), entendemos (re)inscribe performativamente la desigualdad social en términos de dolor social. Más claramente, podríamos afirmar que la posibilidad de enunciar en una primera persona nos ha colocado en reconocer no solo una articulación entre la mirada materialista de la desigualdad social con los aspectos culturales de la colonialidad y de la normalización de todas las vidas –o de todos los cuerpos que importan, tal como sacralizó Butler (2015) –, sino también a indagar la representación de nuestro propio dolor.

Susan Sontag (2003) nos ayudó a sentir y pensar los regímenes de representación del dolor y la posición voyeur o del privilegio de ser espectador frente al paternalismo de la desigualdad social y la capacidad de hablar por los otros. En su ensayo sobre el dolor de los demás, esta teórica neoyorquina reconoce que el sufrimiento propio posee dimensión política, y esta no debería ser obviada ya que podría interrumpir la privatización de la vida de los otros. La representación de las imágenes de sufrimiento –alimentadas por la “cultura del espectáculo”– no puede ser confundida con la densa realidad del dolor de un otro, por enunciar una distinción entre nosotros y otros incrementa nuestra insensibilidad, de forma que perdemos capacidad de reacción ante el dolor de los demás–y que es también y ante todo nuestro propio sufrimiento–. De ello parte una importante distinción: una cosa es mirar el sufrimiento y otra reconocerlo. Muchos preferimos ver el mal que provocan los de allí, al tiempo que silencian el mal de los aquí (Sontag, 2006).

TRES (RE)INSCRIPCIONES PERFORMATIVAS

*“No debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada al dolor de los demás”
(Sontag, 2003, p. 7).*

Stephen Hartnett y Jeremy Engels (2017), en su discusión sobre el arte y la representación en la investigación, invitaron a componer una política del testimonio en un “tiempo de guerra”, como una forma de acechar dos hipocresías escandalosas de producción intelectual contemporánea de las humanidades y las ciencias sociales. La primera que identifican es que, más allá de que la interdisciplinariedad, es un eslogan de esta era, en las universidades, en su mayoría, se continúa enseñando, contratando y otorgando titularidad según tradiciones sofocantes relativas al género, en vez de las ambiciones intelectuales, artísticas o pedagógicas nuevas. Y, en segundo lugar, a pesar de la recurrencia de términos como radical, intervención, transgresión y contrahegemónico, la cantidad de académicos realizando una labor política es vergonzosamente pequeña (Hartnett y Engels, 2017, p. 289). De modo que invitan a que profesores, académicos, artistas y activistas fusionemos la investigación, la poesía, la justicia social y la autorreflexión en nuestros contextos inmediatos.

La representación de los otros en el dislocar de la pedagogía, la expansión de la docencia y el interrumpir desde nuestro dolor social despertaron, en este texto, a partir de algunas lecturas y reflexiones compartidas en el GIEEC, un estado de alerta sensible respecto a la necesidad de (re)inscribir performativamente en la gestión de lo público narrativas para con-vivir. Entendiendo que nuestro lugar como docentes e investigadores del sistema de educación pública nos convierte en productores de sentidos sobre lo que es para nosotros la educación, en este texto insistimos en la urgencia de ver nuestras propias bellezas del mundo, interrumpir nuestras heridas y asumir la responsabilidad de cuidar (nos). Y es aquí, desde el reconocimiento de nuestros privilegios, que interpretar narrativamente a la pedagogía y expandir la docencia devienen, a

nuestro entender, en un lugar más amable y respetuoso con el dolor propio, de los demás y la vida de lxs otrxs que, finalmente, es nuestra vida.

La amenaza de la vida y el despojo de los cuerpos disidentes –o llamados de los otrxs, en el nosotrxs de la ciencia– colocan a la pedagogía –o a las ciencias de la educación en su conjunto– como una narrativa preocupada por recuperar subjetividades rechazadas y en peligro. Los sujetxs despojados, racializados y sexualizados, indígenas, afrodescendientes, homosexuales, lesbianas y transgéneros han sido amenazados desde la constitución de los propios estados de derecho. Hoy, en la guerra neoliberal, se extiende a todxs y son todxs los sujetos quienes vivimos en una guerra inmediata.

De modo que entendemos que pedagogía, docencia y dolor social son tres narrativas que se piensan y se sienten juntas. En la primera parte de este texto, reconocemos que la pedagogía apenas interpretada como una ciencia social que estudia la educación suele quedar relegada a su uso técnico, burocrático, planificador, sistémico y disciplinar. Es aquí que proponemos–inspirados en la reinversión que impulsa la investigación narrativa en la educación– dislocarla de esta noción clásica y comprenderla como una narrativa en la que se afectan relaciones humanas de educación en un sentido extendido y vital. En una segunda parte, nos animamos a expandir la noción de docencia. De esta intención deviene, en la tercera parte, una recuperación de la categoría de dolor social, como modo de restaurar sentidos otros a la representación del dolor de los demás y recuperar, así, una primera persona de enunciación, afectiva y afectante. Es así que, de una manera recursiva, entendemos que pedagogía, docencia y dolor social son tres narrativas que se piensan juntas frente a la composición de formas más amables con las vidas humanas.

Al asumir una primera persona como desalojo epistémico para convivir, coincidimos con Arfuch (2013) respecto que, si bien la inmersión creciente en la propia (subjetividad) es sin duda un signo de la época, adquiere, sin embargo, otras connotaciones cuando esa expresión subjetiva se articula de modo elíptico o declarado, y hasta militante al horizonte problemático de lo colectivo (Arfuch, 2013, p. 14). Cada relato transforma la vivencia, la dota de otro matriz. Quizá, de otro sentido. Cada relato es también una diferencia en el devenir del mundo. Inscribe algo que no estaba, algo que nunca deja de brotar.



Entre el ayer y el mañana

óleo

Pablo Peppino

En este texto, buscamos argumentar, dotar de sentidos, como pedagogos desde nuestro lugar de irreverencia. Movilizar la relación de la pedagogía como normalidad, esperando descomponer sus saberes. Como un modo de expandir –pedagógica y vitalmente– una indagación sobre los contextos actuales de consolidación de políticas públicas neoliberales y de visualización de guerra contra quienes aparentan estar vulnerables y despojados de derechos humanos. Si bien las masacres contra los desprotegidos no son novedosas desde la articulación de la modernidad/colonialidad en América Latina, hoy son inmediatas –en términos de su cotidianidad, cercanía y visibilidad pública– y amenazan profundamente la vida humana tanto desde dentro como desde fuera de la educación. Pretendimos, aquí, resaltar el valor de la pedagogía para con-vivir, a partir de preguntar, más que afirmar, sobre el lugar donde ubicamos sus saberes.

REFERENCIAS

1. Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
2. Báez, J. y Fainsod, P. (2018). *¡Qué sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI)*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
3. Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
4. Flores, V. (2017). *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.

5. Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, (13), 13-19. Recuperado de: https://www.fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2735/2715.
6. Greco, M. B. (2015). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
7. Halberstam, J. (2011). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.
8. Hartnett, S. y Engels, J. (2017). Aria en tiempos de guerra: la poesía investigativa y la política del testimonio. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comp.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa: Barcelona.
9. Mariposas Mirabal. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
10. Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: Biopoder, soberanía, estado de excepción, política da morte*. São Paulo: n-1 edições.
11. Merodo, A. (2017). De las dificultades de construir una “voz propia” en educación. *Revista Páginas*, 12(8), 1-11.
12. Porta, L. (Director). (2018). *Despegar la imagen del espejo: Exploraciones sensibles de la reforma universitaria del '18*. Mar del Plata: EUDEM.
13. Porta, L. y Yedaide, M. (Comp.). (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
14. Ramallo, F. (2018). ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Revista Palobra*, (18), 234-247.
15. Rancière, J. (2006). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del Sur.
16. Salomón, S. (2014). La traducción como performance: lenguajes, creatividad y construcción. *RECIAL: Revista del Cíffh Area Letras*, 5(5-6).
17. Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Traficantes de sueños.
18. Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
19. Valença Alves, K. (2018). *Aguerra como uma forma não convencional de violência. Material da Linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
20. Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.
21. Yedaide, M. (2017). *El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP* (tesis doctoral en Humanidades y Artes, mención Educación). Universidad Nacional de Rosario (inédita).
22. Yedaide, M. (2018). “Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa”. *4º Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación*. Mar del Plata, UNMDP, pp. 229-240.
23. Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
24. Yedaide, M., Aguirre, J., Ramallo, F. y Porta, L. (2018). Exploraciones con vocación performativa: viajes al sentido vivo de la reforma. En Porta, L. (coord) *Despegar la imagen del espejo: Exploraciones sensibles de la reforma universitaria del '18*. Mar del Plata, EUDEM.

NOTAS

- 1 Agradecemos el impulso inicial para la escritura de este texto a la profesora Karina Valença por su invitación a conversar con el Grupo de Estudios Foucault y Educación de la Universidad Federal de Pernambuco y por la sensible generosidad de sus comentarios.

- 2 En nuestras publicaciones y materiales de trabajo docente la definición de categorías performance, performática, performatividad y performativa nos ha colocado en cambiantes opciones y definiciones en pugna. Como definición de ontologías preferiríamos diferenciar, arbitraria y ficcionalmente, a la performance y con ella a la cualidad performática como un arte de acción, vinculada a prácticas corporales y dramas sociales. Mientras que la performatividad y con la ella la cualidad performativa, aludiría a la instauración de sentidos, significado o formas de percibir el mundo. Sobre las traducciones convencionales de estos conceptos, una colega de nuestra universidad indagó cómo se conciben en la traducción de una serie de poemas una resistencia mayor a la traducción convencional en la página escrita (Salomón, 2014).
- 3 Además, Segato (2016) afirmó que esta crueldad se especializa como mensaje y carácter público de la violencia contra las mujeres –y, agregaríamos nosotrxs, lxs disidentes sexuales–. Pese a la naturalización de la heterosexualidad que evidencia la poderosa escritura de esta antropóloga, su insistencia en combatir la ideología del género compone un proyecto no poco importante para hacer estallar los pactos de silencio y complicidad que a su nombre se consolidan en la academia, el patriarcado y la pedagogía de la masculinidad.