

Mejía-Reyes, Enrique; Jiménez-Vidiella, Lourdes Georgina
Saberes para la sobrevivencia. Acercamientos a la
incertidumbre y a las posibilidades de futuro desde lo educativo
Revista RedCA, vol. 6, núm. 16, 2023, Junio-Septiembre, pp. 22-40
Universidad Autónoma del Estado de México
. México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780785002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

**Saberes para la sobrevivencia.
Acercamientos a la incertidumbre y a las posibilidades de futuro
desde lo educativo**

Enrique Mejía-Reyes
 Dr. en Ciencias de la Educación
 Instituto Superior de Ciencias de la Educación
 del Estado de México, México
 ORCID: 0000-0003-4595-3318
enriquemejia1973@hotmail.com

Lourdes Georgina Jiménez-Vidiella
 Instituto Superior de Ciencias de la Educación
 del Estado de México, México
 ORCID: 0000-0003-3197-6789
geo.vidiella@gmail.com

Recepción: 14 de enero del 2023
Aceptación: 15 de marzo del 2023
Publicación: 01 de junio del 2023

*Este
 ojono es para el
 llanto
 su visión habrá de ser nítida
 a pesar de las lágrimas en mi rostro
 su intención es la claridad
 nada debe
 olvidar*

Adrienne Rich

Resumen

Esta propuesta surge a partir de las condiciones del tiempo histórico presente referentes a *lo educativo*, las cuales exigen hacer un alto para reflexionar sobre los saberes y experiencias para la sobrevivencia que ponen en marcha los sujetos ante un mundo hegemónico que se enfrenta al acontecimiento inédito del COVID-19. Más que pensar la hegemonía como una abstracción la observamos en un capitalismo (*nuestro* y de los *otros*) que no es uniforme, demostrado en un patriarcado y en un racismo devastadores y aniquilantes de las subjetividades de los sujetos; frente a eso, aquí buscamos aquellos

saberes surgidos en lo limítrofe de la institucionalidad, en ocasiones en concordancia con lo instituido, pero otras muchas en el contrapunteo entre quienes son sujetos de poder y sujetos de diferencia en lo educativo. De este modo, nos interesa visibilizar perspectivas y experiencias de lo educativo estrechamente ligadas con la idea de *hacer posible* el futuro, para lo cual se precisa reivindicar la centralidad de la vida como vía para la subversión de los valores capitalistas hegemónicos vigentes, tanto a nivel de experiencias de los sujetos como de ideas de pensadoras y pensadores quienes han enfatizado la noción de *sobrevivencia*.

A partir de lo dicho, el planteamiento de este artículo es ¿Qué saberes para la sobrevivencia han construido los sujetos para *lo educativo*?; con lo anterior perseguimos como objetivo: Recuperar los saberes para la sobrevivencia para un futuro de vida dentro del acontecimiento del COVID-19. Sobre este eje se pueden reconstruir las pautas político-culturales para un futuro posible a partir del COVID-19 como acontecimiento inédito y que atrae varios efectos como las amenazas a la vida, el confinamiento, el cambio en la espacialidad de los procesos educativos y la transformación emergente del trabajo docente en la predominancia de la virtualidad.

Palabras clave: Sobrevivencia, confinamiento, docentes, subjetividad.

Knowledge for survival. Approaches to uncertainty and future possibilities from an educational point of view

Abstract

This proposal arises from the conditions of the present historical time referring to education, which require stopping to reflect on the knowledge and experiences for survival that subjects put into motion before a hegemonic world that faces the unprecedented event of COVID-19. Rather than thinking of hegemony as an abstraction, we observe it in a capitalism (ours and that of others) that is not uniform, demonstrated in a devastating patriarchy and racism that annihilates the subjectivities of the subjects; Faced with this, here we look for that knowledge that emerged on the border of the institutionality, sometimes in accordance with what was instituted, but many others in the counterpoint

Enrique Mejía-Reyes y Lourdes Georgina Jiménez-Vidiella.

Saberes para la sobrevivencia.

Acercamientos a la incertidumbre y a las posibilidades de futuro desde lo educativo

between those who are subjects of power and subjects of difference in education. In this way, we are interested in making visible perspectives and experiences of education closely linked to the idea of making the future possible, for which it is necessary to claim the centrality of life as a way to subvert the current hegemonic capitalist values, both at the of experiences of the subjects as of ideas of thinkers and thinkers who have emphasized the notion of survival.

Based on what has been said, the approach of this article is: What knowledge for survival have the subjects built for education? With the above we pursue the objective: Recover the knowledge for survival for a future of life within the event of COVID -19. On this axis, it is possible to reconstruct the political-cultural guidelines for a possible future from COVID-19 as an unprecedented event that attracts various effects such as threats to life, confinement, the change in the spatiality of educational processes and the emerging transformation of teaching work in the predominance of virtuality.

Keywords: Survival, confinement, teachers, subjectivity.

Introducción

Hace ya varios meses en el estado de Querétaro, Juan, estudiante otomí de secundaria fue quemado por sus compañeros de clase; el hecho apareció en el tabloide por algunos días, después pasó al olvido como muchos otros casos de discriminación y marginación. Es un suceso ya en la presencialidad después de un confinamiento consecuencia de la pandemia del COVID-19; si bien podemos escudriñar el hecho por sí mismo, es necesario preguntarnos quésaberes usará, de ahora en adelante, Juan para relacionarse con su mundo, dado que su cuerpo, su mente y su cultura están lacerados.

Bajo un criterio hegemónico, la escuela como institución hecha a partir del proyecto occidental moderno, dota de las competencias y conocimientos para que todos los que asisten a ella enfrenten los retos presentes y futuros (tanto funcionales como conceptuales). Desde tal óptica Juan, sus agresores y los que experimentamos el encierro (relativo o total) en la pandemia por alrededor de 24 meses, no nos hubiera sido necesario auxiliarnos de saberes extraescolares, sino confirmar los fines curriculares. Este artículo aborda tal situación: saberes para la sobrevivencia puestos en marcha en tiempos de confinamiento divido en cuatro apartados: Nociones ordenadoras, Saberes y experiencias

en marcha y nota metodológica, El presente y la construcción de un futuro de vida, finalmente un apartado deconclusiones.

De tal modo, perseguimos documentar los procesos educativos durante la pandemia, ya que, a más de tres años, consideramos que es necesario hacerlo dentro del campo de la investigación educativa. También, es importante suscribir este artículo dentro del proyecto de investigación “La reconfiguración como categoría teórico analítica en la investigación educativa: aperturas, confluencias y derivas”. Así que el objetivo es recuperar los saberes para la sobrevivencia para un futuro de vida dentro del acontecimiento del COVID-19.

Nociones ordenadoras

El capitalismo nuestro.

Dicha acepción la entendemos como distinta al capitalismo hegemónico, pero que dicta pautas de vida. Ante un suceso traumático como la pandemia, ya no podemos seguir siendo reactivos a lo que nos venga. En las primeras líneas de la *Pedagogía del oprimido*, Freire (1998) solicita hacer un alto en la historia para reflexionar nuestra relación con los demás y con la realidad; no ya a partir de la teoría acumulada, sino de otras formas de vida. Si bien hemos sido integrados al capitalismo, no podemos decir que somos sus subsidiarios de modo positivo de sus postulados. Mientras el capitalismo dicta lo son las maneras de convivir: satisfacción inmediata a través del consumo y la circulación acelerada del dinero (Bell, 1994), el otro capitalismo, el que nos toca a nosotros vivir y padecer, prohíbe lo anterior dadas las condiciones de precariedad. Pero, así como dicho sistema impone acciones, también lo hace con los saberes como el de nuestro campo. En las últimas décadas, el sistema educativo ha funcionado más como brazo que como un ente dinámico; tal vez este equívoco se debe a que ya nos olvidamos de que nuestra relación con lo educativo es más de corte epistemológico y menos de planificación del futuro.

Esta última idea es una de las tentaciones en las que ha caído el otro capitalismo, ese que vivimos nosotros. Bajo el sueño de un mundo feliz, los sujetos labran un futuro que les es externo que nunca llega, puesto que han interiorizado saberes concernientes a la calidad, producción de conocimiento, perfiles idóneos acordes a los nuevos tiempos y demás caracterizaciones. Tal vez esta falsa conciencia se deba a que ya nos olvidamos de que

nuestra relación con lo educativo es ante todo de corte epistemológico y menos de planificación (de futuro). El contenido epistemológico de lo educativo y, en consecuencia, lo que son los docentes, inexorablemente, llama a un asunto teórico, pero también a una concienciacontextual, crítica e histórica.

Lo educativo y la reconfiguración.

Lo educativo es entendido como aquello que trastoca varias esferas de lo que tradicionalmente entendemos por educación; mientras que esta es el sistema de valores, normatividad y contenidos aglutinados en la institucionalidad curricular, aspectos necesarios para comprender los saberes para la sobrevivencia. Sin embargo, lo anterior no es suficiente, toda vez que al hablar de saberes nos referimos a aquellos puntos de fuga fuera de lo formal.

Lo educativo trastoca y transforma las estructuras formales de la educación, sus valores y sistemas, si bien entra en relación permanente con ellas, trae elementos sociales y simbólicos que regularmente son elementos externos a estos, por ejemplo, con el advenimiento de la pandemia, surgió un encierro prolongando, lo cual modificó los vínculos sociales y pedagógicos, por ende, las formas de acceso al conocimiento.

De tal modo, lo educativo reconfigura nuestras formas de vida porque las experiencias que de ella emanan son verdaderos acontecimientos azarosos que contienen la fuerza necesaria para provocar en nosotros corrientes devastadoras que pueden llevarnos a puntos hasta antes desconocidos; es decir, a la enfermedad, el dolor, el extravío y demás versiones que nos reconfiguran. Digamos que la configuración no ratifica los sucesos macro de la pandemia, tampoco da cuenta del solo despliegue estadístico de índices económicos, de contagios y muertes por COVID, ni menciona descripciones de superficie.

¿Estamos ante una transformación o transmutación? Aquí es necesario ubicar el contexto del cambio no por sí mismo, sino como articulación en un tiempo histórico presente cuyos planos son determinados por los sujetos (Zemelman, 2009, De la Garza, 2018) a través de sus saberes y experiencias. Apelamos a una puesta por pensar a la escuela como punto de partida donde se ubican los sujetos de saberes; de no ser así, contribuimos a la versión más actual de escuela que, en vez de mejorar, tiende a desaparecerla.

Saberes para la sobrevivencia.

En un contexto en que “lo educativo” ha dado nuevos giros a partir de hechos inéditos atraídos por la pandemia del COVID-19, como el riesgo de enfermedad y muerte, el confinamiento prolongado, el cambio en la espacialidad de los procesos educativos y la transformación emergente del trabajo entre docentes y estudiantes en la predominancia de la virtualidad, podemos preguntarnos ¿Qué tipo de reflexiones pueden tejerse teniendo como horizonte el futuro y la centralidad de la vida?

La idea de que lo educativo se oriente hacia futuros “otros” (y la importancia de que se piense en el marco de lo histórico), ha sido parte del trabajo de varios pensadores y pensadoras sobre pedagogía radical y epistemología rupturista (pensando tanto en las corrientes crítica, decolonial y feminista) desde las cuales se han nutrido diversos debates. Entre estos, resulta central el debate sobre la diferencia, en el cual se ponen en cuestión las opresiones y desigualdades que imponen estratificaciones a las personas, jerarquías arbitrarias, construidas y afianzadas sobre el eje de la racionalidad moderna y las tradiciones depensamiento patriarcales y eurocentradas.

En más de un sentido, estas corrientes han evidenciado la necesidad de un descentramiento del conocimiento y tienden a reconocer que el neoliberalismo, el colonialismo, el racismo y el sexismo, de manera articulada, desconocen o niegan la posibilidad de ser sujetos epistemológicos para la mayoría de las personas. Estas condiciones han creado zonas y grupos de personas fuera de la posibilidad de construir conocimiento legitimado por la escuela o de beneficiarse de la diseminación del conocimiento.

Creemos, además, que estos espacios de marginación y exclusión que ponen en cuestión el sentido mismo de la formación. Ello nos lleva pensar sobre las maneras en que la racionalidad cartesiana moderna ha descalificado y reprimido otras formas de conocimiento sustentadas en la experiencia encarnada, la oralidad, los saberes locales o las perspectivas “situadas” y lamanera en que ello implica a las y los enseñantes. A pesar de ser quien “enseña”, a quienes están a cargo de las aulas, también se les ha negado la posibilidad de producir conocimiento

e incorporar sus saberes. En todo caso, sus aportes a lo educativo han sido calificados como “saberes experienciales”, en su mayor parte subrepticios y difíciles de determinar

Enrique Mejía-Reyes y Lourdes Georgina Jiménez-Vidiella.

Saberes para la sobrevivencia.

Acercamientos a la incertidumbre y a las posibilidades de futuro desde lo educativo

“objetivamente”.

En un trabajo denominado “Construir nuestra palabra de educadores” Prieto Castillo nos confronta con una reflexión importante sobre la falta de legitimación social de las maestras y maestros basada en un rengueo entre el “más ser” y “el menos ser”, que establece diferencias, por ejemplo, entre docentes del nivel superior (a quienes se atribuye la posibilidad no solo de la palabra sino de la producción de conocimiento) y los del nivel básico, quienes son susceptibles de la “deslegitimación interiorizada” y del “deslenguamiento”, es decir, un sujeto que ve limitadas sus posibilidades de enunciación y cuya acción está restringida a los tiempos y formas del aula. Ante ello, propone eliminar el mito de que hay “palabras más dignas que otras” y la conformación de redes en las que la experiencia pueda ser compartida. (2010, pp. 31-40).

Hoy, cuando estamos en un trance del cual todavía no alcanzamos a ver el final, las maestras y los maestros de todos los niveles han regresado a las actividades presenciales, en un retorno a algo que se sabe diferente, pero que parece estar regido por las mismas pautas de control, deslegitimación e instrumentalización de sus quehaceres cotidianos. Aquí nos preguntamos por lo que ellas y ellos tienen para decir y, al igual que Prieto Castillo, nos preguntamos por las posibilidades de diálogo y escucha tejidas por nuestra propia iniciativa, con la certeza de que los sujetos de lo educativo tienen, cada cual, a su manera, vivencias/experiencias que entrañan realidades, saberes y sentidos, y posibilidades de relatarlas ¿cómo hacer para que no se reste relevancia a esos relatos?

Desde su conformación, el Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa” se ha propuesto construir relaciones entre subjetividad y práctica docente, siendo que esta última es un proceso que existe en espacios y tiempos específicos y si también pensamos que dichos quehaceres están inevitablemente imbricados de subjetividad, entonces le estamos dando un papel sobresaliente a la acción y al lenguaje de los involucrados en la escuela.

Bajo esta pauta, en los caminos que hemos seguido para comprender la dimensión subjetiva del docente frente al cambio educativo, ha estado presente el interés narrativo por la experiencia docente. En un primer momento, encontramos apremiante esta necesidad, dados

los virajes de la política educativa y los efectos desencadenados por las contantes

reformas, actualmente, con una mirada histórica más amplia, sobre las condiciones previas a la pandemia, el periodo de contención de esta, y el futuro que, más allá de encerrarse en los efectos o la “pospandemia”, aún está en entredicho.

Por ello, como colectivo de investigación, sabemos que es necesario “...considerar los intereses, las intenciones y las motivaciones que los docentes aportan al proceso educativo, no sólo como meras visiones individuales, sino como expresiones de su experiencia construida” (Mejía & Jiménez, 2019, p. 18).

En otras palabras, a lo que apostamos es a reconocer las formas de producción de subjetividades de los docentes en contextos cambiantes, lo cual implica una *reconfiguración* sus modos ser y de hacer;

Para este trabajo, hemos pensado en el eje de la sobrevivencia, porque para pensarnos en la posibilidad de compartir experiencias y “construir nuestra palabra”, en primer término, hemo de pensar las reconfiguraciones en lo educativo originadas en nosotros y nosotras mismas, pero con alcances que den posibilidad a quienes son-con-nosotros estudiantes, hijas e hijos. Planteamos, a manera de aperturas, la sobrevivencia no como idea cerrada.

a) La necesidad de mirar el mundo en clave de sobrevivencia, lo cual tiene que ver con contextos y condiciones creados desde antes de la pandemia, y que son producto de la desigualdad en el mundo y la prevalencia de la propiedad y la ganancia por encima de la dignidad humana. Estos contextos y condiciones han creado zonas y grupos de personas fuera de la posibilidad de construir conocimiento legitimado por la escuela o de beneficiarse de la diseminación del conocimiento. Estos espacios de marginación y exclusión que ponen en cuestión el sentido mismo de la formación

b) La urgencia de mirar los saberes producidos por las feministas, pero también por los pueblos indígenas y otros colectivos subalternizados, como saberes necesarios para la sobrevivencia que serían de utilidad para la formación.

c) El deseo de mirar la experiencia, el cuerpo, las emociones y la memoria (que se relaciona la enfermedad, la violencia y la muerte), como instancias de conocimiento.

Es decir, como elementos clave en las elaboraciones (saberes) que están emergiendo al margen de las instituciones y podrían ser elementales para que las nuevas generaciones enfrenten el futuro.

¿Qué contamos? Ir a lo profundo: emociones y conocimiento.

El dolor es importante: cómo lo evadimos, cómo nos dejamos doblegar por él, cómo batallamos con él y cómo lo superamos.

Audre

Lorde Los riesgos de hablar de un estado de “incertidumbre” permanente, surgido de la amenaza de una nueva zoonosis que genere reacomodos de la vida productiva que se interpretan, desde el prisma capitalista que irradia en los relatos de la pandemia, como cambios en el modo y derecho a vivir.

La posibilidad de compartir las experiencias sobre la enfermedad, los cuidados, la muerte y la violencia, en esos relatos múltiples, quizá fragmentados y dispersos, pero nuestros, es unamanera de transmutar ese estado de incertidumbre.

Silvia Gil ha expresado, sobre los estilos de vida modelados por el capitalismo, que este estado ha sido propiciado para efectos utilitarios:

Se trata de habitar una existencia indeterminada que pone al descubierto el precario andamiaje del ser humano. En este contexto, las comunidades que emergen son frágiles y difíciles de articular, los núcleos afectivos básicos para el desarrollo de las personas son escasos y, a veces, están acompañados por sentimientos de culpa y frustraciones diversas ante la imposibilidad de mantenerlos, las relaciones se reducen al mundo de la pareja impidiendo otrasexperiencias difusas de los afectos y del amor, y la soledad se convierte en una condición apenas evitable en la vivencia cotidiana del tumulto de las ciudades globales. Además de habitar una existencia indeterminada, se trata de habitarla sin red, sin respaldo, sin referentes colectivos, sin los otros”. (2013, p. 219)

La autora de origen afrocaribeño Audre Lorde, en uno de sus textos clásicos, “Los diarios del cáncer”, abre la posibilidad de vivir la experiencia de la enfermedad por fuera de las determinaciones impuestas por la lógica farmacéutica/industrial, es decir, a través de “transformar el silencio en lenguaje y acción”, propone que las mujeres que atraviesan por la vivencia del cáncer de seno puedan reconocerse, mirar hacia adentro y formar un clamor colectivo contra las condiciones (económicas y políticas) que han propiciado la

enfermedad.

Ello se relaciona con la "teoría en la encarnada", la cual, según Moraga, las realidades físicas de nuestras vidas (el color de piel, lugar de origen o sexualidad, por ejemplo) "se fusionan para crear una política nacida de la necesidad". Este tipo de aproximaciones están interesadas, por un lado, en desmontar las rígidas dicotomías como cuerpo/mente y teoría/práctica, pero también ponen en cuestión las hegemonías en la definición de lo que se considera conocimiento legítimo.

Ello, además de tener implicaciones para las indagatorias que ponen en el centro las experiencias (entendida como el sustrato de la subjetividad y la vía de relacionamiento del sujeto con los mundos que vive y habita), en el sentido de que ofrece posibilidades de diálogo e interpretación basadas en el género, el cuerpo y las emociones, ha originado debates en torno a quién es el sujeto que conoce una perspectiva específica, local y particular (el stand point) y las mecánicas que excluyen a quienes viven en la subalternidad o en los márgenes de participar en procesos y procesos institucionalizados en los que se discute el conocimiento validado por la escuela y el "currículum".

En otras palabras, lo que Audre Lorde llama el "lugar profundo del conocimiento" se encuentra en nuestra propia experiencia y dentro de nosotros mismos: el amor, el dolor y el miedo que tienen lugar dentro de nuestros cuerpos. Estas instancias o lugares podemos recorrerlos en busca de saberes para la sobrevivencia, y, desde luego, compartir lo que ha emergido con ellos.

Autores como Bárbara y Mèlich (2000, p.65) han enfatizado la incomunicabilidad del dolor como su característica esencial: el cuerpo herido está aislado dentro de sus propios límites y, al mismo tiempo, ve alterada su relación con el mundo. La reelaboración del dolor ofrece posibilidades de cortar ese aislamiento y vislumbrar acciones de futuro, para la sobrevivencia y de presente, para el posicionamiento político frente al mundo. Estos mismos autores señalan, además, que este tipo de reelaboraciones constituyen "una oportunidad de reflexión sobre la identidad del sujeto, una ocasión para rascar en la propia biografía". Al escribir en sus diarios, Lorde da cuenta de esta disyuntiva. En su entrada fechada el primer día de enero de 1979 nos dice:

A veces la desesperación arrasa mi conciencia como un viento-luna sobre el estéril paisaje lunar. Caballos suben y bajan furiosamente sobre cada nervio con

sus pisadas

de hierro. Oh Seboulisa ma, ayúdame a recordar eso que aprendí a tan alto costo. Podría morir de diferencia, o vivir -una miríada de yoes (p. 2-3).

La reelaboración del dolor es, entonces, una estrategia de comprensión (originada en nosotras mismas) que ella ofrece como antídoto para la aniquilación. Un arma para la sobrevivencia. En este sentido, la experiencia del cáncer, al vislumbrarse desde una perspectiva feminista, es una ocasión para trasladar el aprendizaje del dolor que reside en esta experiencia en lenguaje y acción que lo hagan asequible a otras, además, que se constituya en conexión y entramado de colectividad entre mujeres.

Las maestras y los maestros podemos también hablar, como camino para desmontar la hegemonía educativa y epistemológica occidental y la soberanía interpretativa, y mirar en el mismo nivel otros modos y sistemas de educación, conocimiento e interpretación. En este sentido, desmontar la dicotomía que separa los lugares donde se produce la ciencia y el conocimiento válido, esos otros lugares de lo “periférico”, de lo “local” o los “márgenes”.

Tres grandes espacios de reflexión: los sesgos en el currículo, el desenvolvimiento de las relaciones en la escuela y la formación docente vinculada con los saberes experienciales.

Saberes y experiencias en marcha y nota metodológica.

Reconocemos lo hecho por la comunidad académica respecto a documentar las prácticas innovadoras que profesores han realizado para conseguir los fines curriculares. Es innegable el avance porque después de un confinamiento con matices entre diversos países, las prácticas son un párámo inagotable. No obstante, aquí nuestro cometido va tras las vetas de los saberes que los sujetos que conviven en las escuelas ponen en marcha para sobrevivir, Nos referimos a aquellos que no están en la superficie, silenciados o marginados.

No hubo una estrategia metódica para ir tras las voces que dieran cuenta de las experiencias de sobrevivencia. Se dieron diacrónicamente y como parte de una confidencialidad. Es importante decir que la escritura de dichos saberes no es obvia ni objetiva, sobre todo cuando son del orden de lo existencial, pues el lenguaje será siempre matizado y coyuntural, ubicado en el universo de lo confesional, dado en espacios y

tiempos no planeados.

a) Sabes instrumentales. La superficie.

A partir de marzo de 2020, la profesión docente dio un vuelco, su sentido se descolocó de su lugar y tiempo tradicionales; pasó de los muros institucionales a las pantallas, de la normalidad mínima a horarios extendidos. Su razón de ser se reconfiguró, apegada ahora, a tiempos compartidos en el hogar junto con solicitudes de autoridades educativas:

¿A dónde voy?, ¿a qué curso entró?, ¿cómo son mis tiempos?, porque aquí están mis hijos a quienes debo también revisar lo de la escuela, además de mis quehaceres de casa. ¿Qué debo de hacer?, y si no entro, ¿qué me va a decir mi director?, además tengo que obtener la constancia, ¿hay que entregarla o enviarle ahora por correo electrónico?

Dentro del ambiente de crisis, fueron necesidades estratégicas e instrumentales y parecía que con el paso de los días todo iba en picada. Así mismo, no había piso firme sobre planeación, relación pedagógica y evaluación. Quedaron en suspenso varios aspectos, sobretodo, las relaciones intersubjetivas. Lo que no quedó en suspenso fue la subjetividad de los maestros, el acontecimiento COVID-19 fue la experiencia que desbordó sentido:

La experiencia irrumpe ante lo que era previsto como lo sabido; no pude estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para haceracogida en su novedad, con lo que no encaja, por lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Irrumpetambién su significado, el sentido de lo vivido. La experiencia lo es en la medida, en que reclamas significados nuevos para lo vivido (Contreras, 2010, p. 36).

b) Saberes existenciales. Las profundidades.

Dice Michèle Petit (2009) que cuando el mundo es demasiado real, las personas tendemos a un tipo de desprendimiento, a dejar atrás el “cara a cara” de eso que está ahí presente; por tal motivo, ponemos en funcionamiento mecanismos no previstos, pero siempre en relación con nuestras formas de ser: historia de vida, vínculos afectivos,

costumbres. El sobrevivirexistencial es muy semejante a lo biológico, ya que también es la satisfacción del deseo y la satisfacción de la necesidad básica de *estar*, empero, la distinción reside en que el poner en marcha saberes para la sobrevivencia a nivel de la existencia implican la resistencia,

subversión, lo alterno, pues como veremos a continuación, se imponen ante ciertos determinismos propios de nuestro tiempo.

Por razones de anonimato, usaremos el nombre de Sofía para referirnos a la profesora que se posiciona ante el mundo de forma diferente a la convencional. Un cuerpo doliente que desde hace alrededor de dos décadas padece EPOC (enfermedad pulmonar obstructiva crónica), de la cual se desencadenan efectos colaterales a nivel orgánico, emocional y social. En sus palabras, el EPOC es una enfermedad con la que se deben tener muchos cuidados porque está a nivel pulmonar y es degenerativa pulmonar; no hay más, si uno no se cuida puede ser demasiado tarde o cuando te das cuentas ya estás en el hospital. Toma los medicamentos que el sistema de salud otorga (porque a eso se tiene acceso), considerar los cambios de clima y yendo a revisión médica, cuando se pueda. Como consecuencia de lo anterior, el sistema digestivo también presenta secuelas, por lo que la dieta alimentaria baja en grasas es una regla inquebrantable. Constantemente Sofía está en consulta médica, estudios clínicos, surtido de medicamentos, revisiones, ultrasonidos de riñón, química sanguínea, radiografías, intervenciones quirúrgicas ambulatorias.

Durante casi 10 años, estuvo al cuidado de su madre, quién padeció insuficiencia renal, lo cual requirió en un inicio diálisis y con el paso del tiempo hemodiálisis. Con el paso de los meses y los años se fue haciendo cargo prácticamente de las decisiones, quehaceres y rutinas cotidianas de su hogar; con el apoyo de su padre y el rol de hermanos (ya con familia propia) comprendió que el reto de vivir no es mirar pasar los acontecimientos, porque estos nos llegan y no hay más que tomarlos como viene: desgarradores, porque todo tiene una razón de ser, un por qué y la misión en la vida de Sofía es esa: el cuidado, la hospitalidad de cuerpos y emociones propias y de los que quiere.

Los lugares por donde transita la maestra dejan de ser estancias rutinarias y se convierten en espacios llenos de sentido. El hospital no es el lugar donde solo se respira estrés e incomodidad, también es donde se reconocen historias de otros a los que también les duele algo y aprenden juntos. Por lo que ha dicho, no derrama lágrimas con los que esperan una

buenas noticias de su hijo, esposo o hermano solo da consejo y escucha; los reproches o el llanto son para otro momento. La cocina, desde hace ya años, es en los atardeceres, es el ritual de pulcritud, de aprendizaje y de hacer comida, para quien quiera llegar su pequeña casa. La escuela, lugar de trabajo, compromiso profesional, entrega y cansancio.

Las idas y regresos al hospital desde aquellos años fueron parte de su vida hasta que hace 4 años su compañía como mujer, su consejera espiritual, quien le enseñó lo que era lo bueno y lo malo, la vida en sí dejó de existir. Pasados los meses, su padre inició un proceso degenerativo a nivel mental, en un inicio se reconoció como Alzheimer, después como demencia senil. Día con día sus condiciones de salud y de vida son menores. Sofía puede estar las 3 de la madrugada platicando con él porque su ritmo cerebral así se lo ordena; ella no lo va a dejar solo por dos razones: por el vínculo emocional y porque de un instante a otro el hombre de más de 70 años puede caer, desconocer su entorno inmediato o llevarse objetos no comestibles a la boca.

¿Estamos hablando de una profesora?, ¿Qué relación hay entre esta forma de existencia con el ser maestra? Más de lo que podemos entender. Sigue que hemos encasillado el ámbito de las profesiones a mundo muy pequeño. En este caso, hablamos de los maestros como los diestros en métodos y conocimientos en el área psicopedagógica, con rutinas de horario y formas de vida estandarizadas. Las maestras como Sofía son más que poseedoras de conocimientos pedagógicos; no nos hemos dado el tiempo en reconocer la sabiduría que subvierte lo ya establecido.

Con más de veinte años en el servicio docente y 4 como subdirectora por concurso del Servicio Profesional Docente, es subdirectora de una escuela urbano popular, la maestra Sofía casi siempre es la primera que llega a la escuela, es quien recibe a la comunidad escolar: estudiantes de 6 a 12 años, padres de familia y planta docente. Después viene un día lleno de requerimientos tanto administrativos como de apoyo pedagógico que va desde

formatos hasta suplir la ausencia de maestros, muy recurrente. Nunca he escuchado de su voz un día de trabajo docente holgado, siempre es más y más trabajo que termina porque concluye la

normalidad mínima de horario escolar para dar paso al turno vespertino. Llegará el otro día, tal vez con pocas horas de descanso o con algún malestar.

Ante tal realidad poco visualizada, Sofía ya ha escuchado sugerencias a tales condiciones. Salidas que la liberen en su salud, un espacio “mejor” para su padre; no obstante, como mujer, hija y docente, pone en marcha saberes que conjugan uso del tiempo, manejo de emociones, cuidados de salud física, mental y emocional para ella y su padre, cumplimiento con solicitudes pedagógicas y de gestión en lo laboral. ¿Cómo es la vida de Sofía? Ser mujer no es una abstracción ni una idealización.

Manuel, como trabajador manual de una escuela primaria, como todo el sector educativo, se confinó a casa desde marzo de 2020, de improvisto cortó sus visitas a sus padres con quienes por décadas vivió. Hace cuatro años tomó la decisión de formalizar una relación de pareja, sus conocimientos y su socialización bajó, lo cual se conjugó con el suceso traumático del fallecimiento de su madre, muy poco tiempo después es de las víctimas de COVID y después de una agonía hospitalaria fallece. En este caso, la postura de sobrevivencia ante unconfinamiento no fue por razones no del todo conocidas, los efectos fueron devastadores.

Fueron cincuenta años de vivir con sus padres como hijo que recibió educación y después como adulto con vida laboral; podemos decir que prevaleció un vínculo permanente entre ellos a través del cual existieron experiencias y rituales, por ejemplo, el compartir los alimentos juntos prácticamente todos los días; sabemos que dicha convivencia en nuestra cultura incluye otras prácticas: conversaciones, intercambio de miradas, uso de objetos, etcétera.

El presente y la construcción de un futuro de vida.

Deseamos colocar a discusión en este trabajo una tesis sobre el tiempo. El tiempo ni es fenomenológico ni tampoco cosmológico, es decir, no es algo que existe solamente en la

conciencia de los sujetos, mucho menos una entidad atemporal y totalizante para toda la humanidad. No determinamos el tiempo, pero tampoco nos termina; una versión humanista

y otra supraterrenal. Acudimos a lo dicho por Ricoeur (2009) quien lo ubica en una historicidad que solamente se objetiva en una narración hecha con algún tipo de lenguaje; el tiempo “es historia hecha y sufrida por los hombres” (p. 639).

Hacer posible un futuro que revierta los valores y formas de vida del capitalismo hegemónico, requiere un acercamiento a los saberes para la sobrevivencia que los sujetos de la educación construyen en tiempos de crisis. El cometido resulta complejo porque hemos optado por ir a terrenos poco explorados por la investigación educativa que se ha encargado de sistematizar las prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia que van detrás de los objetivos curriculares. Aquí buscamos comprender lo hecho y lo dicho por quienes en un posicionamiento experiencial y de saber no siguen las pautas del destino, sino que potencian su subjetividad.

La posibilidad de futuro requiere como condición su construcción. A pesar de que el mañana pueda ser demoledor y doliente o renovación de las formas anquilosadas presentes, es necesario que los sujetos que comparten afectos, tiempos y espacialidades hagan uso del lenguaje en todas sus formas, lo cual requiere una problematización, pues si bien en otro momento lo hemos caracterizado como un espacio de incertidumbre e individuación, es necesario renovarlo a partir de su potencialidad hacia lo que está por venir.

Un espacio de vida con un papel proactivo del sujeto es como De la Garza (2018) piensa al futuro; “...como la definición del espacio en donde los sujetos sociales (actuantes o potenciales) podrían moverse en el sentido de llegar a conformar una voluntad y una acción colectiva autónoma (p. 147). Es ubicación, pero sobre todo relación con los otros en el momento histórico que viven. Una apertura para tal asunto es el presente como punto de inflexión, ya que coloca en tensión lo dado con lo posible, así: “La incorporación del presente como recorte temporal contiene una necesidad de desarrollo abierta a varias direccionalidades” (Zemelman, 2009, p. 57).

Si el tiempo es vivido y sufrido por los que lo habitamos, cobra especial relevancia el ensayo “El futuro como ciencia y utopía”, donde Zemelman (1997), alude a dos formas de

construcción del futuro. Una referida a la previsión, propia de la ciencia; otra, la de potenciación, acorde a los acontecimientos “humanos”. Predecir lo que viene es un ejercicio cuantitativo hecho a la medida de criterios occidentales y un tanto lejanos de los acontecimientos sociales. El ejercicio de utopía estaría dispuesto a analizar el presente y sus condiciones sociohistóricas que condensan pasado y futuro. Ante un mundo que antes de la pandemia y aun después de ella niega sus debilidades ante lo incierto y enaltece a los sistemas educativos como panaceas de un futuro siempre mejor, la utopía puede estar como subversión de lo instituido.

Por razones propias de lo que aquí nos atañe, optamos por un tiempo como “sentido de lo posible, en cuyo marco se ubica la necesidad utópica” (Zemelman, 1997, p. 11-12), pero también de lo indeterminado; cuando hablamos de lo “possible” e “indeterminado” nos referimos no solo a la apertura por el conocimiento y a suspender las certezas de lo dado, lo cual ya es importante. Los vínculos afectivos, pedagógicos y sociales se han visto afectados por la experiencia de crisis del confinamiento; en tal caso, es un “riesgo”, un “peligro”. La humanidad está modificando sus formas de conocer no por un despliegue ordenado de la conciencia o por el desarrollo científico, sino por “padecer una experiencia con algo” (Larrosa, 2006, p. 46).

Algunas implicaciones para los diálogos con los docentes. Conclusión.

Estamos ante un gran reto epocal con un sistema que ha desechado toda propuesta de pensamiento crítico; durante el confinamiento se privilegió el consumo de plataformas de entretenimiento virtuales por sobre ejercicios de apoyo y diálogo en el encierro; a pesar de las experiencias de enfermedad y muerte, los medios siguen pensando la vida como ente que consume expresado en cuerpos eficaces sin historicidad ni subjetividad; si a lo anterior agregamos el eslogan de que “siempre el futuro será mejor”, estamos ante escenario mundo que desnuda al sujeto y lo deja pendiente en un vacío.

¿Podemos pensar a las y los docentes más allá del imaginario creado acerca de ellos?

¿De qué manera restituir la importancia del cuerpo y las emociones en el escenario de lo escolar?

¿Qué hacer para dar eco al diálogo, para que estas narrativas sean vistas como contenedoras de saberes para la sobrevivencia?

Como podemos observar, hasta hora lo dicho respecto a las formas en que se ha modificado la vida y en especial la vida en las escuelas, ha tocado la superficie y no ha querido adentrarse a las oscuridades, a las temáticas que todos sabemos, pero no se quieren documentar. ¿Es posible que después de la pandemia sigamos las convenciones heredadas?

Hay que empezar por aceptar que los acontecimientos de los últimos 20 meses exigen ponderar lo que ya hacemos y sabemos, es “inventar un punto de apoyo para agarrar ese mundo aquí y ahora, de introducir un pie en la realidad” (p. 73) como opción que revierta las versiones que capitalismo hegemónico de nuestro tiempo considera cuerpos enfermos destinados a la no sobrevivencia, no solo en sentido fisiológico sino en lo social, laboral y existencial. Sería como lo dijo Dussel al inicio de la pandemia: “...debamos ante todo afirmar la Vida por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra” (2020, p. 90).

Referencias

- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista complutense de educación*, 11(2), 59.
- Capitalismo y Pandemia. Filosofía libre.*
- Castillo, D. P. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En VVAA *Educación: más allá del 2.0* (pp. 27-40). Gedisa.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad, en Yásnaya, E.
- Gil, S. L. (2013). *Filosofía de la diferencia y teoría feminista contemporáneas: ¿cómo pensar la política hoy?* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065> Acceso el 28 de agosto de 2022.

Lorde, A. (2008). *Los diarios del cáncer*. Rosario: Hipólita Ediciones.

Mejía Reyes, E., & Jiménez Vidiella, L. (2019). Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación. *Revista RedCA*, 2(5), 17-34.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración III*. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (1997). *El futuro como ciencia y utopía*. México FFyL-UNAM.

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional.