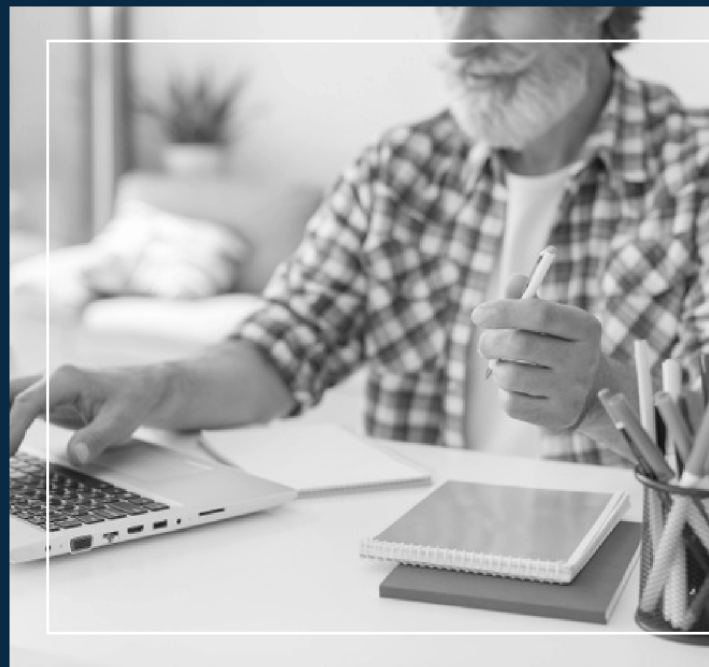


El maestro: subjetividades y prácticas formativas en el COVID-19

Jessica Andrea Bejarano Chamorro
Fernando Alberto Flórez Muñoz



Resumen

La presente ponencia se enmarca en el análisis del ser del maestro, subjetividades y prácticas formativas en el COVID-19. Se interpela las relaciones entre ser y ser subjetivo, o sea, las relaciones entre las prácticas de subjetividad y subjetivación; esto se revisará dentro de las figuras que el maestro ha representado con el Movimiento pedagógico y las situaciones que se presentan en el siglo XXI con el COVID-19, aquel maestro de la virtualidad. Estos segmentos o segmentariedades, no pueden ser leídos de manera continua; son un salto de la historia de 1982, donde se consolidó el movimiento pedagógico y, 2020, la pandemia en la educación, como una discontinuidad, una diferencia, umbrales de diferenciación. Esto hace que la presente ponencia se oriente bajo la metodología de análisis documental de la presentación de las figuras del maestro en el movimiento pedagógico y el COVID-19 en Colombia.

Palabras clave: ser del maestro, subjetividad, prácticas formativas, políticas públicas, COVID-19.

¹Magíster en Pedagogía. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle. jbejarano@umariana.edu.co

²Licenciado en Filosofía y Letras. Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente de secundaria del Magisterio. ferchovifox@hotmail.com

The teacher: subjectivities and training practices in the COVID-19

Abstract

The present paper is framed in the analysis of the teacher's being, subjectivities and training practices in the COVID-19. The relationships between being and subjective being are questioned; that is, the relationships between the practices of subjectivity and subjectivation; this will be reviewed within the figures that the teacher has been represented with the pedagogical movement, and the situations that arise in the 21st century with the COVID-19, that teacher of virtuality. These segments or segmentaries, cannot be read continuously; they are a leap in the history of 1982, where the pedagogical movement was consolidated and the 2020 pandemic in education, a discontinuity, a difference, thresholds of differentiation. This means that the present paper is oriented under the documentary analysis methodology of the presentation of the figures of the teacher in the pedagogical movement and the COVID-19 in Colombia.

Keywords: teacher's being, subjectivity, training practices, public policies, COVID-19.

Resumo

O presente artigo está enquadrado na análise do ser, das subjetividades e das práticas de treinamento do professor na COVID-19. Questiona-se as relações entre ser e ser subjetivo, ou seja, as relações entre as práticas de subjetividade e subjetivação, que serão revistas nas figuras que o professor foi representado com o movimento pedagógico e as situações que surgem no século XXI com o COVID-19, aquele professor de virtualidade. Esses segmentos não podem ser lidos continuamente; são um salto na história de 1982, onde o movimento pedagógico foi consolidado e, a pandemia de 2020 na educação, uma descontinuidade, uma diferença, limiares de diferenciação. Isso significa que o presente trabalho está orientado sob a metodologia de análise documental da apresentação das figuras do professor no movimento pedagógico e do COVID-19 na Colômbia.

Palavras-chave: ser do professor, subjetividade, práticas de treinamento, políticas públicas, COVID-19

1. Introducción

El filósofo Nancy (2005) afirma que "el sujeto es lo que él hace; es su acto y, aquello que hace, es la experiencia de la conciencia de la negatividad de la sustancia, en cuanto experiencia y conciencia concretas de la historia moderna del mundo" (p. 11). Pues bien, la negatividad como tiempo, deviene, no se busca y tampoco se encuentra en el aquí o allá; se efectúa; es la inquietud viviente de su propia efectividad concreta.

Esta identificación, en parte, se ha hecho porque los análisis no trabajaron lo que nos proponemos en este estudio, que es estudiar este sujeto maestro, que puede ser pensado como ser público o, así se expresa; es decir, relación entre ser público y ser subjetivo. La subjetividad se da a conocer no solo por lo que hablan y dicen de él, que lo toman como objeto, sino por lo que él mismo dice de sí mismo; él mismo se toma como objeto de referencia. Larrosa (s.f.) lo expone así:

El "principio de subjetividad" supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro

modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. (p. 4)

Descubrir los rostros del maestro frente a una ley, norma o política, es toda una osadía, pues el sujeto se representa de diferentes maneras, mediante una situación; sin embargo, en los siguientes renglones nos acercaremos a esos rostros que se observa, se palpa y se apropia en las lecturas que se da en la escritura de los documentos que dan cuenta de ello y en las vivencias de esta coyuntura: el COVID-19. Foucault (1992) siempre advertía que, para saber la verdad, era bueno saber quién no la tenía; el estudio del derecho lo hizo desde la delincuencia; el estudio de la justicia lo hizo desde los prisioneros, no desde la ciencia normal, sino desde la anormal. Es una falacia decir que la pedagogía la construyen el alumno, el maestro y la escuela; para estudiar la pedagogía, hay que empezar con el afuera, con lo que pasa en la escuela; hay que preguntarle al niño que no aprende, hay que preguntarle al vigilante, hay que preguntarle al señor de las ventas por fuera de la escuela, que espera el timbre de descanso para vender bajo cuerda. En el régimen de la verdad, la verdad tiene muchas reglas: las reglas de los autores, teorías y escritos, pero también existen otras reglas: las de los subalternos, los perseguidos, los que están en la otra cara. Y, desde esas posturas, nos mantenemos, para conocer lo que ocurre con el COVID-19. En nuestra situación escolar, debemos salirnos de lo que dicen las noticias, lo que dicen el presidente o la ministra de educación; debemos poner cuidado a lo que pasa en la realidad de nuestros estudiantes y maestros; ellos son los que están a la vanguardia de estas situaciones.

2. Fundamento Teórico

Las circunstancias que dieron origen al Movimiento Pedagógico, de las cuales, hasta el momento, se ha identificado cuatro, son:

- 1) El rechazo a la reforma curricular de 1987
- 2) La búsqueda de una alternativa pedagógica que permita enfrentar el diseño instruccional como estrategia de cualificación de la educación
- 3) La lucha por el reconocimiento del maestro como intelectual y trabajador de la cultura
- 4) La articulación entre lo académico-pedagógico y lo político-sindical.

Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva de los participantes e investigadores del Movimiento Pedagógico, pueden emerger causas identificadas con anterioridad u otras distintas. Muchos autores señalan una serie de sucesos importantes que pueden servir para entender, de manera global, los antecedentes que dieron origen al Movimiento. De esta forma, es posible identificar en los orígenes de este acontecimiento social, cultural y político, un interés por la promoción de un espacio en el que se pudiera expresar de manera libre, ideas y planteamientos sobre la manera de entender lo político-pedagógico.

Según Saldarriaga (s.f.), el combate contra los dos enemigos de la pedagogía moderna está en: el verbalismo, es decir las palabras desligadas de las ideas y, el memorismo, las ideas desligadas de sensaciones, un combate que se integró rápidamente al sentido común de los maestros colombianos a partir del último tercio del siglo XIX, como timbre de modernidad; educar llegó entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino como la facultad para desarrollarlos.

He ahí, en este punto, donde queremos pensar la subjetividad del maestro. Por subjetividad, entendemos la relación de ese ser con su ser interior y su ser exterior, su conciencia y su valoración moral. El ser del maestro no se expresa solo en su marco legal, social o educativo; se expresa en las prácticas que establece consigo mismo y con los otros. Esta condición de que el maestro se pueda ver a sí mismo, ver lo que hace y verse en relación con otros, solo apareció con el Movimiento pedagógico, entre 1975 y 1980.

3. Metodología

El abordaje metodológico de este estudio parte de describir los referentes teóricos a los que se refiere las prácticas subjetivas del maestro en la historia política de la educación en Colombia a partir de los elementos que arrojan información de éste en el movimiento pedagógico y del maestro en el COVID-19; esto mantendrá una ubicación espacio temporal desde 1982, fecha en la que se consolidó el movimiento pedagógico y, 2020, fecha en la que se pone en marcha la educación virtual, por mantener protegida la vida de los colombianos, los niños y los jóvenes, por la emergencia sanitaria del COVID 19.

La anterior identificación permite reconocer las prácticas subjetivas como una práctica discursiva, que se mueve en un campo de producción de discurso a propósito de unos objetos, como son las figuras del maestro, la presentación de las concepciones que tiene el mismo de ser maestro y las políticas públicas en cada concepción.

Por esto, se toma el análisis documental, para poner en tensión el saber que se construye en el maestro en el movimiento pedagógico y el COVID 19; y, en ello, las subjetividades que dejan ver el rostro del maestro que se produce en ambas y, a su vez, las prácticas formativas que se teje en función del cuidado de sí que hace el maestro, en representación de sus pensamientos, sus acciones y su forma de transformar lo ideado, por algo sujeto a lo indicado.

4. Desarrollo

Sujeto no es solo la persona que es objeto de la ley o de la norma, sino aquel que puede establecer frente a ella, una postura crítica que identifica las relaciones de poder que suelen ser plasmadas como saber, ciencia o disciplina. El sujeto transforma su propia subjetividad mediante la toma de conciencia de sí y de los otros; opta por dejar de ser y transformarse continuamente con relación a los otros, en una experiencia de desgarradura y construcción.

En el Movimiento pedagógico se nombra el sujeto maestro; se nombra también lo que debe hacer para hacerse como sujeto, que es ser un intelectual, que implica asimismo conocer de la pedagogía, la historia de la pedagogía, y que es, educar a los propios maestros.

Tamayo (1986) sostiene que:

Cuando al pasar de la escuela normal ya no le piden al maestro que mantenga su ideal de ser líder de la comunidad, formador de la juventud y responsable del futuro de la patria, sino que lo reducen a un especialista en contenidos psicológicos para conocer al niño o, en un experto en administración educativa, planeación y diseño instruccional, lo convierten más que en maestro, en tan solo un 'administrador del currículo' o un especialista en lo que considera 'su área', se refuerza la idea de que quien domine la tecnología educativa, es el mejor maestro y que, por ende, los maestros, preocupados por la dimensión social y pedagógica de su trabajo o por ser trabajadores de la ciencia y la cultura, son desenfocados, tradicionalistas, cuando no 'subversivos'.

[...]

El maestro es mirado como un producto para el consumo: lo produce la facultad de educación o la normal, lo consume la sociedad, lo contrata el Estado o los particulares a quienes el mismo Estado alegremente delegó esta fundamental función.

Se 'tayloriza' así el papel del maestro al reducirlo a un ejecutor de programas minuciosamente diseñados por expertos, sin tener en cuenta su experiencia, sin respetar las circunstancias concretas en las que el maestro desempeña su labor, convirtiendo así la misión pedagógica en un 'hacer' desligado de todo contexto y teleología; los que saben para dónde va el proceso

educativo, no son los mismos que lo implementan. El maestro se convierte en una tuerca más de la gran maquinaria estatal puesta al servicio de los intereses de las multinacionales y del Fondo Monetario Internacional que condiciona sus préstamos al ajuste del país, a sus exigencias y 'recomendaciones' de carácter obligatorio para todo el bloque de países de América Latina. (p. 44-45)

Portanto, dado que los programas de desarrollo estaban sustentados en la idea de la industrialización, la educación debía orientarse a formar técnicos que la hicieran posible. Tamayo (1986) manifiesta: "si el lema hasta el 50 era 'buenos maestros para buenas escuelas', ahora, por obra y gracia de Norteamérica y sus intereses, el lema era 'buenos tecnólogos para un buen rendimiento de las empresas'" (p. 47). En este panorama, aparece la figura del maestro como administrador curricular, frente a lo cual Tamayo (1986) alude lo siguiente:

El maestro desconfía de la capacidad del sistema para mejorar la calidad de la educación; él mismo sabe que necesita capacitación, pero ante la asfixia presupuestal, el Estado tiene que renunciar a ella con lo cual se aplaza cualquier estrategia de mejoramiento, peor aun cuando se entrega a particulares para que 'capaciten', pero cobren, o cuando se busca desarrollar microcentros donde la responsabilidad del Estado es trasladada a los mismos maestros.

No vale la pena ser maestro; los mafiosos son más importantes; el Gobierno paga mal y a destiempo; no tenemos recursos didácticos; la politiquería puede más que el saber; el tener es el único horizonte y el consumo, la única paranoia. Reducido a la reproducción pasiva de diseños y modelos cuya finalidad real desconoce y agobiado por limitaciones económicas, el maestro recurre fácilmente a otras formas de ganarse la vida, lo cual genera también en él otras expectativas de realización que, de tener éxito, lo alejarán definitivamente del magisterio. (p. 47)

Existe o se puede hacer una historia de la subjetividad muy distinta a la historia social del maestro, su historia sindical, su historia moral o su historia educativa. No es que la historia subjetiva se superponga a las otras; hay que ver en todas estas historias, qué subjetividad la atraviesa, qué figuras morales, éticas y estéticas podemos hallar. Proponemos un estudio de estas figuras, al lado de sus historias generales y sus lógicas, para analizarlas. El problema es poder analizar y demostrar que no hay una sola figura del maestro; no existe 'el maestro'; al menos, podemos pensar en cuatro figuras históricas, o sea cuatro modos o modalidades de subjetividad: el maestro escritor, el maestro público, el maestro y su ser persona.

El sujeto ha estructurado un lugar en las prácticas; el lugar de las prácticas se encuentra en cada estructura social, en cada espacio y tiempo en el universo, en la creación de las cosas; cada grupo social emerge de acuerdo a esas prácticas; se multiplica, se replica, se contradice, se revoluciona, se involuciona; de igual forma, siguen siendo prácticas.

Para Foucault (2010), implicaría asumir unas 'tecnologías del yo' entendidas como:

Las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y, hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo. (pp. 13-14)

Las prácticas formativas se convierten en el cuidado de sí; las tres técnicas del yo, prácticamente Foucault las toma como una sola, en las que se refiere a un:

Núcleo de experiencias, una problematización contemporánea que adquiere visibilidad en los discursos educativos recientes, principalmente aquellos de carácter económico y político, constituyéndose en objeto de debate porque a través de ella, es posible intervenir en

modos individuales y colectivos del ser y estar en el mundo. Se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que pueden ser mejorados independientemente y por la voluntad de los individuos, sino porque en ella se articulan, unas con otras, por lo menos tres dimensiones fundamentales que son el resultado histórico de las maneras [como] se practica la educación. (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2017, párr. 3).

Para Zuluaga (1999), institución, estrategia, práctica, implican “un conocimiento e intervención desde el discurso del saber. Existe un juego complejo entre instituciones, prácticas y estrategias que hacen del discurso, una práctica entre prácticas, que sitúan el discurso en superficies de saber y de poder” (p. 84).

Desde esas prácticas ya explicadas, el maestro está en el núcleo, circundando como sujeto de saber; pero, este saber lo recupera, lo hace suyo, una vez tenga un sujeto liberado de toda cohesión; este sujeto comienza a dar forma una vez sienta y comprenda su verdadera labor en la educación, y ésta no es el de ser un esclavo o un obrero del currículo, sino un luchador y trabajador de la cultura. Serres (2013) expone:

Antes, todo se transmitía por la oralidad; aquí se hace explícito el soporte y el mensaje; el soporte es el cuerpo y el mensaje la voz; luego vino la imprenta y cambió esas prácticas; el soporte del cuerpo se traslada al papel y la voz a la escritura; esto aportó cambios significativos en la historia, como lo es la evolución de la política, la ley, la invención de la moneda, la ciencia, y en la actualidad vivimos en la transmisión de la informática. (p. 76)

El filósofo Bauman (2005) es muy dicente al respecto:

El consumismo no se define por la acumulación de las cosas, sino por el breve goce de estas cosas. Por lo tanto, ¿por qué el caudal de conocimientos adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esta regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo que prometen los programas de software- que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada-, resultan ser mucho más atractivos. (p. 30)

Por consiguiente, el desafío educativo se dispone frente al riesgo de perder la relación con compromiso y creación. Con la simultaneidad y aceleración de la tecnología, el tiempo vivido de manera digital se atomiza, se fragmenta, haciendo que se pierda la comprensión por la vida y su contemplación activa. La educación adolece ante un destiempo que deja histeria y desenfreno para pensar; y las emociones, ahora, ya no son experimentadas con intensidad, sino para ser gozadas instantáneamente, sin dejar huella o cicatriz. Se busca superar el tedio con una percepción saturada de novedades y radicalismos, y se trata de clausurar a la pedagogía y su narrativa, por el afán y la rapidez de pretender conocer todo y de manera instantánea, haciendo perder la historia y la dimensión de lo real en un hiperespacio sin sentido contextual. Es aquí, entonces, que el maestro debe encarar con decisión las múltiples paradojas que lo interpelan y, no olvidar lo incalculable y ese sentido infinito que tiene por delante, cuando trata de comprender a sus estudiantes y su acontecimiento con el mundo.

La sociedad contemporánea vive aún en la época de las prisas; nadie se quiere detener para pensarse y, mucho menos, para aceptar que la verdad implica un vínculo y una proximidad con lo otro y con otra forma de ser con la naturaleza y el cosmos, por lo que el maestro puede forjar un *temple fundamental* que le ayude a conjurar y a salir triunfante de la locura del instante y la seducción de la apariencia. Tiene que ser capaz de superar la petrificación que se siente con el tiempo vacío del presente y llenarse de paciencia para no perder la sensibilidad que le permite detenerse para contemplar la belleza de la vida; de su vida y la de sus estudiantes o, de su vida en común, y así

mantener una actitud de calma y serenidad ante la agitación y el desespero, para luego actuar, sin el anhelo que éstas se hayan ido, con una profunda comprensión de la experiencia, ante el convulso caos que no permite descansar.

Por otro lado, encontramos en este año 2020, un saber del maestro diferenciado por la pandemia; ésta trae consigo el ya deteriorado sistema mundial capitalista, pues su crisis, que se suma a la de la política, la cultura y la economía, aparte de agudizar las precarias condiciones con las cuales -de alguna manera- se sostiene su poder, revela también una alternativa para pensar más allá de sí. En estos momentos, donde urge la capacidad por reinventar las formas de estar con el mundo, máxime si lo que está en peligro es la vida, se hace necesario pensar en caminos inexplorados.

Desde hace aproximadamente 40 años, tiempo en que se establece el neoliberalismo a nivel totalitario, la educación sufre un proceso de pauperización y suspensión de sus fuerzas revolucionarias, que han sido apropiadas para una autoexploración de sus fines fundamentales. Edgar Morin (1999) propone siete saberes esenciales para vislumbrar el horizonte de una educación de la complejidad:

- 1) Se debe superar las cegueras del conocimiento y permitir que la ciencia no sea la episteme suficiente para comprender el mundo
- 2) Se permita valorar a profundidad un conocimiento pertinente basado en el contexto y en la riqueza global y multidimensional
- 3) Se exponga a la condición humana en relación a las condiciones terrestres, físicas y cósmicas, y así se acepte una irresolución de la totalidad para aceptar las diferencias
- 4) Se concientice sobre una identidad terrenal y su cuidado
- 5) Se apueste por el valor de enfrentar las incertidumbres y el asombro por conocer de nuevo al mundo, a la naturaleza, y al cosmos
- 6) Se construya una comprensión para la apertura del egocentrismo, etnocentrismo y el sociocentrismo
- 7) Se defienda una ética del género humano que tenga a la democracia como la apertura de responsabilidad hacia la vida.

Sin embargo, desconociendo tan importantes orientaciones y estrategias para la educación, lo que se ha hecho es, quizás, utilizarlas inversamente. Con la pandemia y su estado de excepción, como dirían Agamben, Žižek, Nancy, Franco, López, Butler, Badiou, Harvey, Chul, Zibechi, Galindo, Markus, Yanez, Manrique y Preciado (2020), se pone en suspensión las lógicas de rendimiento y la normalidad, para establecer una nueva axiomática de valores que, aunque en apariencia buscan mitigar los efectos de la enfermedad, son utilizados a la vez como puntos de quiebre para insertar de manera coercitiva el capitalismo en la vida; es decir, para ejercer una bio-política sobre la población.

Foucault (1991, citado por Han, 2014) sostiene que:

el poder disciplinario [...] no es un poder de muerte, es un poder de vida cuya función no es matar, sino la imposición completa de la vida... El viejo poderío de la muerte cede ante la «administración de los cuerpos» y la «gestión calculadora de la vida. (s.p.)

...por lo que se ejerce un adiestramiento del sujeto, de su cuerpo y sus costumbres, para ajustarlo a la producción mecánica que lo hace obediente, dócil y esclavo de los mecanismos de control. Para el campo de la educación, que avanza en las fronteras de la modernidad, este tipo de estrategia ha funcionado bien, pues fruto de esto podría concebirse al modo de enseñanza bancaria que, como lo hizo comprender Freire, la disciplina como control disciplinador, clausura las ganas de la vida por aprender. Sin embargo, hoy, la educación se enfrenta a estrategias más alienantes que el disciplinamiento biopolítico, ya que acontece en un cambio de época o trans-modernidad, regida por un nuevo orden mundial.

Relacionando la pandemia que, para muchos, marca el inicio de este cambio, Galindo (s.f.) afirma que, más que una enfermedad, ésta parece ser una forma de dictadura mundial, multi-gubernamental, policiaca y militar:

El coronavirus es un miedo al contagio; un confinamiento por absurdo que sea; una orden de distancia por imposible que sea; un permiso de supresión de todas las libertades que a título de protección se extiende sin derecho a réplica ni cuestionamiento; es un instrumento que parece efectivo para borrar, minimizar, ocultar o poner entre paréntesis otros problemas sociales y políticos que veníamos conceptualizando; es la eliminación del espacio social más vital, más democrático y más importante de nuestras vidas como es la calle, ese afuera que virtualmente no debemos atravesar y que en muchos casos era el único espacio que nos quedaba. (párr. 2-9)

En Colombia, este panorama se ve reflejado cuando aceptamos que robar, usurpar y violentar es algo de todos los días. Cuando silencian la palabra divergente y asesinan al liderazgo social. Con esta pandemia, el gobierno no ha dejado espacio para la crítica social y el cuestionamiento independiente y popular. Cuestiones como las posibles relaciones del actual presidente con narcotraficantes, o la malversación de fondos para las víctimas de la pandemia, han sido disimuladas por los simulacros y de realidad que son comprados para mejorar la imagen del gobierno. Al Amazonas, por ejemplo, que es uno de los departamentos más golpeados por la COVID 19, y que no cuenta con el cuerpo médico necesario ni la indumentaria de bioseguridad mínima, se envía a más de mil soldados con trajes antivirales y fusiles, como si una persona enferma necesitara ver la fuerza de su patria antes de morir. Se vive un hiper-capitalismo y la educación está sumergida en él. En la profunda contrariedad de la pandemia:

Todos estamos en el mismo bote. Es difícil pasar por alto la suprema ironía del hecho de que lo que nos unió a todos y nos empujó a la solidaridad global se expresa a nivel de la vida cotidiana en órdenes estrictas para evitar contactos cercanos con los demás, incluso para aislarse.

Y no estamos lidiando solo con amenazas virales: otras catástrofes se avecinan en el horizonte o ya están ocurriendo: sequías, olas de calor, tormentas masivas, etc. En todos estos casos, la respuesta no es pánico, sino un trabajo duro y urgente para establecer algún tipo de eficiente coordinación global. (Anónimo, s.f., párr. 12-13)

Con esta paradoja, se puede interpelar a la educación y su acontecimiento frente a la pandemia, señalando ciertos encuentros singulares que, quizás, entre la conmoción compartida que nos hace ser parte de una misma humanidad, padeciendo del mismo sufrimiento, vivifique ese *munus* o vínculo comunitario y de solidaridad que se ha extraviado, y que puede ser una alternativa de sanación. Desde la educación se puede concebir a la pandemia como una oportunidad de transformación mental, intelectual y práctica, que abre la pregunta por el nosotros y el acontecimiento ético de compartir la vida y comprometerse con ella. La pandemia como un estado de renovación, de pensamiento y cambio, es decir como un acontecimiento-portal, no debe direccionarse por el afán de volver a la normalidad del pasado –que es algo descabellado admitir– sino por la deconstrucción de la cultura necro-política y depredadora, y la creación de un mundo distinto y solidario, como sostiene Roy (citada por Rodríguez-Garavito, 2020): “Históricamente, las pandemias han obligado a los humanos a romper con el pasado e imaginar su mundo de nuevo. Esta no es diferente. Es un portal, una puerta de enlace entre un mundo y el siguiente” (párr. 1).

Podemos elegir atravesarla, arrastrando los cadáveres de nuestro prejuicio y odio, nuestra avaricia, nuestros bancos de datos e ideas muertas, nuestros ríos muertos y cielos humeantes detrás de nosotros. O podemos caminar a la ligera, con poco equipaje, listos para imaginar otro mundo. Y listos para luchar por él. (Roy, 2020, párr. 1)

Ante la fragilidad que revela la enfermedad, la educación debe fijar sus miras alejadas del emprendedurismo y el consumismo radical. La claridad pandémica revela cómo la indignidad con la que el mundo moderno sumía a sus sociedades marginales, ha sido aceptada por la idiotización del mercado y sus lógicas acumulativas; todo se vuelve un espectáculo que se populariza con la expansión de las nuevas tecnologías, y hasta qué percepción crítica se vuelve complaciente de la terrible realidad, mientras se mantiene el sentido común y el aparente bienestar. Pero hoy, todo ha cambiado y se necesita retomar la vida y su estado contemplativo e incondicional para hacer que su acontecimiento y revolución sean los que hagan cruzar el umbral hacia otro porvenir; uno

en el que la educación se aleja de la política de muerte, como resultado para alcanzar el progreso. Si la educación retoma la vida, ya no hay lugar para el miedo y su exclusión, pues, aunque éste nos acompaña desde antaño, ahora no hay motivo para aceptarlo sin remedio. Savater, en una entrevista concedida a Ethic (2020) hace una diciente valoración entre el miedo y la pandemia:

Hobbes basó su doctrina del Estado absoluto en el miedo. Dijo que el primer sentimiento que hace que respetemos al Estado es el miedo, porque creemos que, si no viviéramos amparados por esas instituciones del Estado, nuestra vida sería más breve, brutal y estremecedora. El miedo es un argumento a favor de decir: “métase debajo de mi ala que yo lo protejo”. Ahora se ha impuesto entre nosotros una metáfora de que esto es como la guerra. No, no estamos en guerra. Lo que pasa es que la apelación a la metáfora de la guerra justifica todos los maximalismos, justifica todos los atropellos a las libertades individuales, justifica que no se conceda ningún valor a la decisión personal, sino que todo venga impuesto desde arriba. (párr. 6)

De esta manera, una de las alternativas que la educación puede utilizar para responder ante la pandemia, es el afrontamiento del miedo, de la imposibilidad de responder ante el poder dominante, y pasar a la acción y al testimonio de lucha permanente. Así es como se puede hacer frente a los escenarios más preocupantes de la desigualdad social y la catástrofe ecológica que se vive en el país. La versión más lesiva del capitalismo, según Boaventura de Sousa (2020), es el neoliberalismo, el cual:

sometió a todas las áreas sociales (especialmente a la salud, educación y seguridad social), al modelo de negocio de capital; es decir, las áreas de inversión privada que deben [ser gestionadas] para generar el máximo beneficio para los inversores. Este modelo deja de lado cualquier lógica de servicio público e ignora así los principios de ciudadanía y derechos humanos. (p. 67)

Pero una vez sin miedo, se puede hacer una crítica educativa y comenzar a tomar distancia para comprender y transformar la realidad. Con la educación comprometida con la superación del miedo, esto es, con la anunciación y denuncia valiente de la injusticia y desigualdad, se comienza a dilucidar los problemas que han permanecido incuestionables para el sistema; tal es el caso de la manipulación de los medios de comunicación, la falsedad del discurso político, la depredación, la violación de derechos humanos, la discriminación en todas sus formas, la inescrupulosa depredación de la naturaleza y el privilegio del capital por encima de la vida, entre muchas otras. Una vez se logre tal comprensión, se abre la posibilidad para luchar. La indignación cobra su lugar como experiencia participante antisistema y el devenir de un cambio colectivo es tan imaginable como real. Han (2014) da pistas para enfrentar el poder hegemónico, comprendiendo sus mutaciones actuales:

El poder que depende de la violencia no representa el poder supremo. El solo hecho de que una voluntad surja y se oponga al poderoso, da testimonio de la debilidad de su poder. El poder está precisamente allí donde no es tematizado. Cuanto mayor es el poder, más silenciosamente actúa. El poder sucede sin que remita a sí mismo de forma ruidosa. (p. 15)

Así pues, si se acepta que la educación, con su misión formativa, tiene la responsabilidad de generar conciencia y cambio en la humanidad, se puede concebir que dentro de sus prácticas están las del contrapoder, que ahora pueden ser enfocadas en combatir la dominación del micro poder y el fascismo que han estado afincados subrepticamente en cualquier tipo de relación. La educación se vuelve una resistencia contra la mercantilización colectiva de la vida y, aprovechando la pandemia como sustrato epistemológico, permite comprender que lo evidente es susceptible de cambio, siempre que se comience por indagar y reinventar, si es necesario, las propias acciones, palabras y pequeños gestos que definen nuestro ser con el mundo. La pandemia reveló la ineficacia del Estado neoliberal para responder ante la emergencia, pero esto no condena a su población para seguir su incapacidad; la organización social, junto a la educación, está experimentando nuevos agenciamientos liberadores, formas diferentes de vivir, consumir y producir. No será fácil para muchos volver a la normalidad, pues las rutinas tediosas y monótonas ya no estarán cubiertas por la seducción y la tranquilidad; no habrá una nueva normalidad ni todo lo que ésta conlleva, pues la pandemia y la educación deberán ser asumidas como fuerzas articuladas que hagan repensar los

procesos políticos, económicos y sociales, para dignificar la vida humana y no humana, dentro del planeta tierra, como hogar común, que merece de todo nuestro respeto y amor.

5. Conclusiones y Discusión

Bajo la mirada de la pandemia, se incursiona muchos cambios en la vida humana; lo humano empieza a esconderse para proteger la vida; lo humano, en cuanto a la cercanía con el otro, es prohibido; los contagios aumentan y ya no se saluda con el abrazo y el beso, sino con el código o con un saludo a dos metros de distancia, en ese panorama, donde lo humano se esconde; sale con más poder la tecnificación de la información; se olvida lo que en los años 80 se instauró como la cultura de la interpretación; esta cultura queda amarrada a la nueva digitalización; el estudiante es un código; quienes protagonizan esta era de la virtualización son los que tienen la información; el maestro no la tiene, puesto que a él le instalan el programa para conectarse con sus chicos; quienes tienen voz propia en esta digitalización, son *Meet, Zoom, Hangout*.

A esta crisis le daríamos el nombre, en 1970, de contrarrevolución; y lo es, porque su sentido se dirige a la cultura de la interpretación que crearon las sociedades de los 60, 70 y 80. Si algo debemos aprender de la interpretación, es que no le debemos dar ese nombre, porque no es una contrarrevolución, sino una revolución que, al no hacerla la población, se convierte en crisis. El confinamiento significa: en los años 70, ustedes fueron los héroes; ahora son otros. Ustedes fueron libres, ahora son otros los libres. Ustedes cambiaron la sociedad, ahora se la cambiamos nosotros. Quédense en casa, mientras hacemos los arreglos de la nueva sociedad.

¿Es posible enseñar, aprender e investigar en los sistemas virtuales? Gracias a la imprenta, se pudo entrar en el sistema educativo por los libros; aquí aparece el enseñar, aquí estamos hablando del siglo XVII. Enseñar no se puede hacer sin la presencia del libro; sin libro, el filósofo dialogaba con el alumno. La enseñanza es producto de la cultura escrita, lo mismo que el aprender. Pero, en el mundo digital, el libro pierde su importancia; no hay escritura alfabética; no existe la letra; la escritura es digital; dígito significa dedo; escribir es la presión que ejerce el dedo sobre la pantalla o el teclado; escribir es ejercer fuerza que forma series de fuerzas, que se codifican en un orden, que no vemos en la fuerza ejercida, sino en el sistema de información que se produce. La interpretación de un libro se hace a través de la fuerza de las cosas; eleva la representación que hace el lector; en el mundo digital desaparece la fuerza de la interpretación; el maestro solo puede referenciar con la digitalización, pero no puede hacer interpretar.

En el mundo digital, las prácticas formativas del maestro no se pueden dar, pues el gesto, la cercanía y el discurso desaparecen; no se encuentra el que refuta, con el que está de acuerdo, con el que no habla. En el mundo digital, todos significan lo mismo; es más, entre menos hablen, es mejor, porque el tiempo en el mundo digital es real; por tanto, como todos son iguales, no hay maestro porque todos somos maestros; no hay aprendizaje, porque todos podemos presionar la tecla.

Conocer en la escritura digital es almacenar, organizar y distribuir datos; estos son registros que se almacena en bases o sistemas de información. Conocer es registrar, que significa hacer, llevar a la acción; es el hacer de la presión del dedo sobre la pantalla o teclado. Conocer es hacer. En la cultura de la interpretación, conocer es dejar de hacer para pensar qué hay detrás de todo hacer. Sigue siendo válido que nos preguntemos qué hay detrás del hacer digital. En este sistema es inútil tratar de enseñar o de aprender algo, una cosa, un pedazo de cosa. La virtualidad no tiene algo, no tiene cosa; lo que tiene es información. En la casa no se puede educar, desde el siglo XVII. En la casa se hace otra cosa; se civiliza por medio de maneras, reglas personales y, sobre todo, comunitarias. La comunidad es la casa, y la casa produce espiritualidad. Un sistema virtual en la casa es una cuestión imposible; el sistema virtual no tiene casa alguna, no tiene forma institucional, no tiene espacio y no tiene tiempo, que sí existen en la casa. El sistema virtual no tiene maestro que enseñe, eduque o algo similar. No tiene alumno y, por supuesto, tampoco estudiantes. Este sistema tiene receptores, comunicadores, transmisores, polos, puntos de red. No hay lenguaje, no hay un signo que tenga

una imagen cuya combinación sea un significado. No hay signo, hay señal; no hay significados, hay mensajes; no hay sentido, hay información. Sin embargo, la presencia es absoluta; este sistema es presencial, si comprendemos por ello la instantaneidad del tiempo real. No es cierto que pasemos de lo presencial a lo virtual; pasamos del tiempo continuo, permanente y real, a un tiempo variable y discontinuo, que vuelve excesivo lo real; nunca se tiene tanta realidad como en el sistema virtual. Levinas (citado por Giménez, 2011), dirá que no hay rostro, pero el rostro son los agujeros de la información; el rostro, dice Deleuze (citado por Castro y Fernández, 2017), son puntos de imagen, puntos de red, puntos de conexiones. Ellos forman el rostro, que no miramos, que no nos mira, pero está ahí; es su presencia.

La práctica, como una táctica, diferencia de la práctica pedagógica, una relación entre lo discursivo, lo institucional y lo productivo. Con la imprenta hay un cambio tecnológico que determina fuertemente el modelo escolar atrapado en aquel entonces bajo la orden clerical, y se genera una distribución entre ciencia, disciplina y área que origina el horizonte formativo de carácter horizontal, con un modelo educativo que, a pesar de no ser muy claro, reconoce mayor autonomía entre los sujetos. Hoy la gente se forma más en las pantallas de computador, lo cual exige un cambio en el formato y procesos de lectura desde el mundo digital.

Referencias

- Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J.L., Franco, B., López, S., Butler, J., Badiou, A., Haarvey, D., Chul, B., Zibechi, R., Galindo, M., Markus, G., Yanez, G., Manrique, P. y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Anónimo. (s.f.). 10-. Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo. <https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2020-05/10-Filosofia-Sociologia-Antropologia-Psicologia.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial.
- Boaventura de Sousa, S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Castro, B. y Fernández, C. (2017). Deleuze y la política del rostro (rostricidad): alcances sobre el estado. *Revista de Humanidades* (36), 41-68.
- Ethic. (2020). «No estábamos dispuestos a creer lo que veíamos». <https://ethic.es/2020/04/crisis-coronavirus-fernando-savater/>
- Foucault, M. (1992). *El orden y el discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2010). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Foucault, M. *Obras completas*. Paidós.
- Galindo, M. (s.f.). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. <https://lavoragine.net/desobediencia-por-tu-culpa-voy-a-sobrevivir/>
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (Trad. Alfredo Bergés). Herder Editorial.
- Larrosa, J. (s.f.). Experiencia (y alteridad) en educación. https://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez). Editorial Santillana.
- Nancy, J.L. (2005). *Hegel. La inquietud de lo negativo*. Arena Libros.
- Noguera-Ramírez, C.E. y Marín-Díaz, D.L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista* (66), 37-56. DOI: 10.1590/0104-4060.53866
- Roy, A. (2020). La pandemia es un portal (Trad. Catrina Jaramillo). <https://censat.org/es/analisis/arundhati-roy-la-pandemia-es-un-portal-9348>
- Saldarriaga, O. (s.f.). La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoy sociedad/article/view/7728/6057>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo, A. (1986). Hacia una nueva visión del maestro. *Revista Educación y Cultura*, (10), 43-49.
- Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Siglo del hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.