

La escuela como afirmación de la vida y cuidado del educador

*The school as an affirmation of life and care of the educator*

Patricia Roitman Genoud, patricia.roitman@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro

<https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

Ana Karen Soto Bernabé, ana.karen.soto@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro

<https://orcid.org/0000-0001-8590-1876>

DOI: 10.5281/zenodo.8253750

Palabras clave

Educador

Escuela

Cuidado

Resumen: El presente ensayo considera a la escuela como afirmación de la vida. Las tres ideas fuerza que sostienen esta premisa son: la atención a un texto al que se le confiere autoridad como creación humana deseable de atender; la de preguntarnos sobre nuestro ser educador en una realidad de confusión y crisis; y la errancia como movimiento ante lo establecido que invita a crear un mundo nuevo frente a los que llegan. Esta trama se desencadena en una situación pedagógica que hemos denominado período de excepcionalidad y que ubica, por un lado, a la escuela como espacio común, político, en un Tiempo-Espacio del Kairós y por otro, al educador como un ser humano que atiende un texto como afirmación de la vida y como creador de realidades. Las autoras proponen que la afirmación de la vida es una forma de cuidado: disciplinada en su instrucción, errante por movimiento, escrita por vivida que cuestiona lo establecido mediante las preguntas.

Keywords

Educator

School

Care

Abstract: This essay considers School as an affirmation of life. The three main ideas that support this premise are: attention to a text to which authority is conferred as a human creation desirable to attend to; that of asking ourselves about our being an educator in a reality of confusion and crisis; and wandering as a movement before the established that invites to create a new world in front of those who arrive. This plot is unleashed in a pedagogical situation that we have called a period of exceptionality and that places, on the one hand, the school as a common, political space, in a Kairós time-space and, on the other, the educator as a human being who attends to a text as affirmation of life and as a creator of realities. The authors propose that the affirmation of life is a form of care, disciplined in their instruction, wandering by movement, written by lived that questions what is established through questions.

Cómo citar:

Roitman, P. y Soto, A. (2023). La escuela como afirmación de la vida y cuidado del educador *Revista Varela*, 23(66), 199-205.

Recibido: julio de 2023, Aceptado: agosto de 2023, Publicado: 1 de diciembre de 2023

INTRODUCCIÓN

Este ensayo entrama categorías para comprender el ritmo singular de nuestra vida académica al que nos referimos como *período de excepcionalidad* que inició con el confinamiento sanitario por el Covid-19 (16 de marzo 2020 a 31 de julio de 2022); luego, un paro estudiantil universitario (30 de septiembre a 04 de noviembre de 2022) y, por último, la dificultad de retorno a la presencialidad debido a políticas de urbanización en el municipio (territorio) desde donde escribimos (enero-mayo 2023).

Recurrimos¹ a la categoría Tiempo-Espacio trabajada por [Wallerstein \(2004\)](#) para describir la situacionalidad del hacer del educador; asimismo retomamos a los pedagogos belgas [Masschelein y Simons \(2014\)](#) para pensar junto con ellos la particularidad de la escuela y su dimensión pedagógica que es a la vez política ([Freire, 1997](#)), como situación estética ([Christlieb, 2011](#)) y como afirmación de la vida en tanto los sentidos comunitarios que promueve ([Meirieu, 2016](#); [Kohan, 2013](#); [Larrosa, 2018](#)). También acudimos a metáforas y analogías para pensar la escuela y sus prácticas docentes, particularmente las de quienes escribimos estas líneas, no como instancias fijas e inamovibles, sino en un contexto post pandemia que desafía lo escolar y nos sitúa en el error como posibilidad que nutre los sentidos de lo escolar, las prácticas de cuidado del educador y como afirmación de la vida.

Las autoras reflexionamos respecto al ser y hacer del educador como una condición de cuidado de sí y de los otros, en tanto forjador de escuela. El texto que se presenta, es en sí mismo, una creación estética de la situación social ([Christlieb, 2011](#)) dado que en el relato a dos voces se sitúa una intención de cuidado de la práctica docente en medio de un convulso Tiempo-Espacio ([Wallerstein, 2004](#)) que se discierne respecto a ¿qué es la escuela hoy? Para ello, enseguida desarrollamos cuatro secciones que tienen como eje la reflexión sobre la escuela como: el espacio común y la política, el Tiempo-Espacio del Kairós, la atención como cuidado y los sueños pedagógicos como sentidos comunitarios.

LA ESCUELA: LO COMÚN Y LA POLÍTICA

La escuela ofrece “instrumentos de inteligibilidad del mundo... que permiten que los seres humanos compartamos conocimientos comunes, que podamos hablarlos y construir lo colectivo” ([Meirieu, 2016](#), p. 12). La escuela permite atenuar la fragilidad de la experiencia humana pues ofrece la construcción de lo común porque distribuye conocimientos, saberes, legados que son valiosos para vivir y estar en el mundo, de tal forma que no haya que iniciar de nuevo cada tanto y crea vínculos intergeneracionales para mejorar todos juntos ([Masschelein y Simons, 2014](#)); por lo tanto, con base en estas ideas, afirmamos que transmitir es cuidar.

¿Por qué hablar de la dimensión política de la escuela? Para responder parcialmente a esta pregunta, nos apoyamos en [Bárcena \(2005, p. 67\)](#) cuando señala que “para comprender lógicamente algo, en términos de conexiones cuasi causales... no necesitamos sentir nada.... para describir sensiblemente la educación, como experiencia y acontecimiento, sí resulta necesaria la vida sentimental del hombre”. La experiencia humana, nuestra experiencia como profesoras universitarias en el marco del *período de excepcionalidad*, descrito anteriormente y en lo posterior así referido, no debe reducirse a los análisis lógicos causales, más bien demanda, en su propia excepcionalidad, mirar la particularidad de las huellas sensibles en que (nos) habitamos quienes educamos: produciendo, reproduciendo y mediando entre quienes somos, quienes debemos ser y lo que podemos hacer como educadoras.

De igual manera, consideramos ético e imprescindible reflexionar sobre la educación teniendo en cuenta el tiempo de la historia (una pandemia), las circunstancias sociales del territorio que habitamos (una ciudad con profundas dificultades para la movilidad) y los contextos de vida (de quienes escribimos), con ello pensar la educación “como acontecimiento”. Significa, pues, materializar a través del lenguaje, de la palabra, lo que da a pensar, lo que permite hacer experiencia, lo que rompe con la cotidianidad: “pensar la educación como acontecimiento es el marco que necesitamos para que la cuestión del sentido pueda volver a enlazarse con el discurso pedagógico” ([Bárcena, 2005](#), p. 67).

La política implica reconocer a la escuela como un espacio público en donde los agentes educativos tienen la responsabilidad de sostener la democratización de dicho espacio. La política es también la dimensión humana que apela a nuestra responsabilidad en el reconocimiento de nuestra capacidad de producir, reproducir o mediar entre la cultura y quienes

¹ Las autoras de este ensayo asumimos la escritura en tercera persona del plural, dado que su creación muestra la implicación de ambas como sujetos docentes que vivieron un periodo que denominamos *Período de excepcionalidad*. El cual se articula con la categoría del Kairós, no solo como un tiempo del presente vivido sino reflexionado a la luz de esta propuesta de escritura. El Kairós es el tiempo de la experiencia y como tal, el proceso de escritura decanta en una forma no lineal de expresión de las vivencias que son significadas por las autoras.

desean acceder a ella, en el caso de la universidad, los estudiantes. Así, la política es el accionar desde ciertos referentes éticos, epistémicos y ontológicos para propiciar formas de relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Para propiciar formas y condiciones para el encuentro. Este accionar político exige permanente reflexión frente a las experiencias vitales y cotidianas.

Apelamos a la política con la conciencia de que, si bien es creada por el conjunto de acciones institucionales en respuesta al contexto en que se gestan, también es reproducida y puede ser transformada por los educadores. El educador se sitúa en este campo de acciones a veces contradictorias y debe, por un lado, posicionarse de forma más o menos clara frente al mundo y, por el otro, ejercitar la capacidad de juicio crítico y reflexivo para transformar su entorno. Lo común y la política están articuladas como configuración de sentidos comunitarios, es comunitario en tanto el espacio de la escuela sirve de y para el encuentro con otras personas de anhelos compartidos que, en dialogicidad, promueven que haya un tiempo del Kairós que constituya a la escuela, le dé forma, la potencia como un saber en creación humana.

Junto con [Freire \(1994\)](#), sostenemos que la transformación conlleva “develar las oportunidades para la esperanza, a pesar de los obstáculos que se presentan” (p. 91). Transformar, entre otras cosas, es también movimiento, a veces oscilatorio, acaso uno tan trepidante que irrumpe con el orden de la vida que sigue su supuesta linealidad. Instaure un Kairós en un marco del cronos que sigue una racionalidad instrumental y no de creación en el caos como el primero. Enseguida, desarrollamos esta idea.

LA ESCUELA COMO TIEMPO-ESPACIO DEL KAIRÓS

Para comprender los sistemas históricos que nos constituyen, [Wallerstein \(2004\)](#) nos hablaba de un “invento de las realidades del Tiempo-Espacio” (p.154). Sitúa a estas invenciones como afrenta al pensamiento en las Ciencias Sociales porque “estamos limitados por la realidad y el siglo XIX nos desplazó a un siglo XX que ha conspirado para desmentir las premisas y expectativas de la Ilustración” (p.160). Ahora en este gregoriano del XXI, a más de dos años de una especie de tiempo “ralentizado”, un ritmo menos acelerado, quizás nos damos cuenta de la existencia de otro tiempo. Para Wallerstein quien explicita que toma la definición que Braudel realiza sobre el tiempo- existen cuatro tipos de éste: el episódico, el coyuntural, el estructural y el de los sabios. Pero aclara con contundencia que ni tiempo ni espacio son entidades separadas.

En palabras de [Wallerstein \(2004\)](#),

(...) el Tiempo-Espacio del kairós es el tiempo de la elección humana. Es el extraño momento cuando el libre albedrío es posible. Es el Tiempo-Espacio cuando, conforme a la jerga de Prigogine, “las divergencias en cascada garantizan la transición al caos” y, fuera del caos surgirá un nuevo orden que no es fácil de predecir (p.162).

A este tiempo del Kairós -que dice Wallerstein enfrentamos como humanidad- le denomina Tiempo-Espacio transformacional dado que el ser humano no puede evitar la “elección moral” que implica establecer su nuevo orden como aquel espacio de libre albedrío dentro de la complejidad del mundo, cuya característica es un tiempo de lo incierto y de la incertidumbre.

Por ejemplo, en el inicio de la pandemia hubo caos: un tiempo y un espacio se disociaron como formas categoriales de habitar el mundo. El tiempo cronológico fue irrumpido por un agente invisible que ralentizó la existencia y sus configuraciones. El lazo pedagógico (en deterioro) se puso en suspenso para dar lugar a un Tiempo-Espacio “virtual” que revelaba un mundo de posibilidades funcionales: un estar aquí y ahora, en la distancia, al alcance de un enlace de *Zoom*. El Kairós propició lugares de entrecruzamientos, espacios no definidos para ser configurados, habitados a través de relatos particulares y desarticulados. Lo imprevisible y la novedad cimbraron las tensiones entre posponer, el deber de seguir con lo planeado y crear, como posibilidad. Quizá este tiempo sabio de elegir “la ocasión propicia” sea ese Tiempo-Espacio de reflexión tan anhelado por quienes educamos.

Es decir, hubo un tiempo de lo escolar habilitado de otra forma que, a su vez, desplazó al escolarizado impugnando su sentido de ser *suspensión* del ritmo cronológico posmoderno que avanza, siempre hacia adelante. La escuela como *tiempo de suspensión* es una invitación a dedicarse al estudio, prestar atención, dicen [Masschelein y Simons \(2014\)](#).

En el *período de excepcionalidad*, el ser y el hacer del educador estuvieron marcados por el empalme de espacios, tiempos, acciones y sentidos que se vivieron como caóticos entre sí, acaso errantes. Así, la educación en este tiempo se reconoce como un acontecimiento, porque da cuenta de los procesos sociales y sus producciones particulares para organizar la vida y transitar por ella. En esa transición, como profesoras universitarias aprendemos cómo reavivar el tiempo de estudio en la

distancia, en la presencialidad y en el escenario contingente de una ciudad que amenaza las posibilidades reales de atención al mundo.

Como menciona [Han \(2019\)](#) "La gente hoy ya no es capaz de demorarse... el sentimiento de atolondramiento responde al miedo de "perderse algo" (p. 57). En los medios de información con prisa se comparten noticias que aluden a que la escuela se agota, se evidencia su obsolescencia frente al contexto emergente ¿será que siempre acusamos a la escuela de no estar a la par del ritmo que llevan los sucesos del mundo? Es posible que no comprendamos que la escuela es una invención histórica y, si bien puede desaparecer, también puede reinventarse ([Masschelein y Simons, 2014](#)). El Kairós anima a esa reinención que es, en parte, nuestra responsabilidad política y ética. En ello atisbamos que la "atención" es una práctica posible de cuidado.

LA ESCUELA Y EL EDUCADOR: LA ATENCIÓN COMO CUIDADO

¿Es el educador un profesional al que hay que cuidar? Podríamos decir que una antítesis del cuidado es el descuido que es entendido por [Larrosa \(2018\)](#) como falta de atención; para el filósofo "la educación tiene que ver, esencialmente, con la formación y el cultivo de la atención" (p.207). También con la autoridad de un texto en tanto producido por alguien "singular, alguien de carne y hueso, que ha pensado más que nosotros, que ha vivido más que nosotros, y que se dirige a ellos, los lectores, no como futuros expertos profesionales, sino como seres también de carne y hueso (p.108).

Por tanto, el cultivo de la atención, como forma de estudio, es un sentido que recurre a una singularidad humana cuya tradición está en textos a los cuales habría que acudir no como una copia, sino como un camino de tensiones, pensamientos, reflexiones, acciones con sentidos que sobre la realidad realizamos. Esos sentidos, que no son letra muerta, pretenden ser reavivados, pensados, recreados por quienes educamos en un contexto en permanente cambio.

Acudimos a figuras como Simón Rodríguez, el Sócrates de Caracas o de América, como se le conocía, para junto a la voz de [Kohan \(2013\)](#), recuperar algunas ideas que orienten la afirmación de la vida y el cuidado en la educación. Kohan nos dice que escribir sobre una vida es reafirmarla:

(...) la vida está tanto en lo vivido que se afirma por escrito, cuanto en lo que ella mueve al ser escrita y leída, lo que de ella da fuerza y sentido a la escritura y a la lectura. En este doble movimiento, que se vuelve en verdad múltiple, entre vida, escritura y lectura, escribimos y nos escribimos a partir de una vida, a través de una vida que nos atraviesa en múltiples sentidos. (p.20)

Con la figura de Simón Rodríguez el autor anteriormente citado, nos relata que la vida de este *Maestro Inventor*, como le llama Kohan, quiebra la idea de un maestro firme, que es capaz de tener todas las respuestas, a uno errante, en tanto el viaje como movimiento afirma un sentido de ser educador; en tal caso afirmar la vida sería asumir las aperturas de ésta en tanto movimientos en donde la fijación muta por estar adentro y afuera atento a la creación de una vida nueva, en nacimiento. En otras palabras, se habilita la pregunta, la duda, el error como lectura del mundo ([Freire, 2015](#)).

En este renacer, el espacio escolar se dispone como afirmación de la vida dado que puede comprenderse como:

- a) Como cultivo de la atención, al texto se le confiere autoridad porque es una creación humana que mereció un tiempo y un espacio de alguien, por ello un texto al que nuestro presente es deseable atender;
- b) Como cuidado del educador, la idea de equivocarnos menos sobre el mundo para preguntarnos sobre nuestro ser educador en una realidad de confusión y crisis: toda pregunta que remita a la existencia es una pregunta que nos afirma en la vida; y
- c) Como Tiempo-Espacio manifiesto en la errancia como movimiento ante lo establecido que invita a crear un mundo nuevo frente a los que llegan. Afirmación de la vida es atenderla como forma de cuidado, disciplinado, que instruye y errante por movimiento, escrita por vivida que cuestiona lo establecido mediante las preguntas.

Estas tres ideas anteriormente esbozadas, permiten que se reconozca parafraseando a Freire, que *la escuela no lo puede todo sino puede un algo*, que es un primer paso de ese cuidado de sí, como un por-venir, en donde no es posible calcular o pre-escribir ([Larrosa, 2018](#); [Freire, 1994](#)). Es la posibilidad como inédito viable, un futuro que se construye en la reflexión permanente y colectiva del presente del que somos parte. Ese algo puede ejercitarse como pregunta sobre el mundo ([Larrosa, 2018](#)), para equivocarnos menos sobre él y errar como una forma de estar, ensayar como práctica consciente de ser parias de una educación que nos excluye también en esa dimensión ontológica.

El educador, el maestro, es, en dado caso, una figura en la que depositamos -empezando por reconocerlo nosotros como parte de esa reproducción acrítica- todo aquello que la sociedad no resuelve. Dicho lugar común, diluye la figura del educador, del maestro. Nos atrevemos a decir que es un paria de cierta educación, en tanto su actividad profesional no está asociada a un cuidado de sí en abstracto, sino a una serie de actividades impuestas que lo descentran de un estudio riguroso que, en dado caso, le conferirá cierta autoridad porque es un texto en donde pudieran dialogar los estudiantes que son, al fin y al cabo, su sí mismo en reconfiguración.

Dicha reconfiguración está atravesada por una crisis de autoridad que, como lo señala la filósofa [Arendt \(2019\)](#) en épocas de debacle aparece como:

El síntoma más significativo de la crisis, que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas pre-políticas, como la crianza y la educación de los niños, en las que la autoridad, en su sentido más amplio, siempre se ha aceptado como un imperativo natural exigido, obviamente, tanto por las necesidades naturales (la indefensión de un niño) como por exigencia política (la continuidad de una civilización establecida que sólo puede perpetuarse si sus retoños transitan por un mundo pre-establecido, en el que han nacido forasteros. (p.274)

Imaginar ese sí mismo que se discierne entre un presente no afirmativo en su vida profesional y al mismo tiempo, en una confusión de ese sí mismo que no lo reconoce. De ahí que afirmar la vida y su sentido comunitario están estrechamente ligadas a una mirada de lo pedagógico para comprender de qué forma los sentidos comunitarios, surgen de sus propias conflictividades que son inherentes a su creación como devenir. Y al mismo tiempo, trazan un horizonte de la justicia reconociendo la necesidad de la inclusión de grupos marginales, de infancias olvidadas, de territorios en donde es necesario pensar otras formas de lo social, e, incluso, de lo escolar, por ejemplo.

La obra pedagógica se ha ocupado de ello en tanto promueve deseos, sueños y anhelos que posibilitan caminos de tránsito, como eso que no es palpable, como el conocimiento del mundo sensible. Como nos recuerda [Lorenz \(2019\)](#), "el oficio docente, no obstante, es el de generar incomodidad y, en el mismo movimiento, producir la certeza de la propia capacidad para enfrentarla" (p. 9). El hacer del educador que genera incomodidad también apuesta por crear esperanza como un elemento definitorio de la política de la escuela como una situacionalidad orgánica. Es pues, un contexto vivo en el que como educadoras reconocemos nuestra naturaleza de incompletud como seres humanos, anhelamos otros horizontes de posibilidad. Reproducimos nuestras dolencias y en ello también apostamos por dar el salto para transformar.

EL SUEÑO COMO CREACIÓN DEL MUNDO ESCOLAR

Lo onírico es un iniciador de los deseos humanos dado que el sueño es una posibilidad de sentido. El sueño es parcialmente individual, aunque se reconoce en él un orden del inconsciente colectivo; se subvierte su individualidad cuando se comparte como afirmación de la vida en tanto la vida no deja de soñar para compartirse en colectivo.

Pero este sueño no es el que dictamina el afuera de lo dicho, sino el habitar desde adentro como la montaña que se observa y es observada. Es una especie de contemplación del mundo sensible que es otra forma de atenderlo como forma estética de lo más sensible. Por ello afirmamos junto a [Christlieb \(2011\)](#) que

(...) lo estético es una versión de la realidad que no sirve para dar explicaciones, pero sí sirve para dar sentido. Todo lo demás son explicaciones, pero puede decirse que, en última instancia, el sentido de la vida, eso que unifica, hace congruente, da razón de ser y sirve de guía, es estético. (p.12)

Como psicólogo social de la afectividad colectiva Christlieb nos invita a abordar la estética desde esta disciplina. Nos advierte que todo tiene forma, que constituye parte de lo inefable, que es evocación e imagen *es una forma de pensar que se tiene que sentir*; desde este lugar, los sentimientos constituyen parte de una implicación traducida en una situación estética que pudiera ser narrada:

(...) es el índice de cercanía entre el sujeto y el objeto: mientras más cerca más estético", es lo que incorpora más cosas en una sola cosa, como el gesto, es una sensación de conjunto porque se desea comprender: (...) diríase que lo estético es lo que se aparece como una unidad en todas sus acepciones, como una totalidad en todas sus connotaciones. ([Christlieb, 2011](#), p.17)

Podremos decir entonces que el sueño es inefable dado que en él suceden imágenes. Es por los sentidos, por donde el cuerpo de quienes educamos, vivimos la vida y la posibilidad de afirmarla en los sueños como pulsos de conciencia que aceptan una materialidad horrenda no para embellecerla, sino para dar sentido a lo invisible y comprenderla en su gestualidad ([Mead, 1973](#)). La vida de un ser humano está en uno y uno en esos otros que también pueden ser artefactos, objetos estéticos.

Diríamos que un sueño cuyos alcances son ancestrales conocimientos a los que quizás recurrimos como una totalidad con forma intuitiva.

Así, algunos procesos socioeducativos durante un paro que interrumpen un tiempo de lo escolarizado, movilizan otros sentidos que suelen estar asociados a la educación no formal e informal y, por supuesto, a otro tiempo, ¿un tiempo del Kairós? Posiblemente, un espacio para la reflexión, para habilitar la pregunta, la contemplación y la escucha en encuentro. La estética es una vía de reconexión pedagógica; una de estos cauces es la narración oral, el contar sin estar mediados por aparatos electrónicos nos devuelve a la simplicidad invisible de la vida. Se torna situación al ser contada, escuchada, interrumpida, pausada.

Desde otro ángulo del sueño, vale la pena detenernos en algunos pasajes que Paulo Freire propone como posibilidades de contexto para el surgimiento de un sueño, pero de otro tipo. Es un sueño que escapa de la fatalidad de la realidad para transformarla en esperanza. En su propuesta [Freire \(2015\)](#), sobre una pedagogía del deseo, exhorta al educador a superar la comprensión fatalista y, en lugar de ello, es el educador quien tendrá que asumir que le resulta imposible construir los anhelos del otro o de la otra, sino que corresponde al educador generar posibilidades de contexto acudiendo a la reflexión política, histórica y social, descubrir el papel de la conciencia porque la historia no termina en nosotros: sigue adelante.

Hay un movimiento en tanto pausas divergentes con los tiempos escolarizados, también lo hay cuando asumimos que hay un porvenir ([Larrosa, 2018](#)). Es decir, hay una errancia que es pensamiento con su propio ritmo, con un sentido singular que ofrece el territorio de la pedagogía. La *psicología estética de la situación social* que propone [Christlieb \(2011\)](#), habilita una errancia para una situación en donde sea la belleza de la comprensión de la realidad social su objeto.

La vía estética de la psicología esbozada anteriormente - Christlieb- y la pedagógica- Freire- como posibilidad deseante, pueden ser vértices de procesos que desencadenan sentidos, pero no de antemano propiciarlos. Esto es que son formas evocativas y reflexivas, a veces contrapuestas pero necesarias en esta suerte de alianza de mirada hacia lo onírico como invisible y hacia lo onírico como futuro deseante. Para el primero, es la situación estética un sentido de vida y para el segundo, es la vida que se afirma en un sentido no reduccionista de la realidad como determinada. Podríamos decir que, para que la historia siga sucediendo, la vida siga afirmándose, los sueños podrían ser una estética política de la transformación y el mundo escolar, la escuela, puede ser ese espacio de encuentro para la construcción de sentidos.

LA AFIRMACIÓN DE LA VIDA EN LA ESCUELA COMO SENTIDO COMUNITARIO

Hemos mencionado que se afirma la vida como situación de una psicología estética; como contexto pedagógico que no acepta fatalismos; que afirmar la vida es hacerse partícipe como lector de una vida, como escritura de otras trascendentes; que el texto es autoridad en su reconocimiento como creación humana de otros en cuyo pasado renacieron vetas, caminos que vale la pena recorrer re-descubriendo el mundo; que equivocarnos menos sobre él es un esfuerzo empeñoso de estudio que tensiona con preguntas lo que es necesario incomodar; que el error no es lo mismo que equivocarse para rectificar y que la errancia es movimiento en tanto búsquedas atravesadas por la filosofía como vida, la pedagogía como sentido y la estética como posibilidad de encuentro

Análogamente podemos afirmar que, aquello que ebulle existe tanto como lo que explota, el margen de acción es el pensamiento anudado, excluido de la vida, de allí que una forma de afirmación de la vida sea pensar. Un pensar sintiente que reconozca que no hay peor cosa que no comprender ([Christlieb, 2011](#)). De allí que la comprensión sea incluso un sueño, en donde no es la develación, sino la conciencia de que existe conciencia de un ser latente que se llama maestro, educador y que quizás, se ha equivocado en pensar-sentir igual que otras personas, cuando su situacionalidad no es como la de otros. De allí que la invención sea su aliada y la creación su llegada a un nuevo recomienzo.

Como señala [Kohan \(2013\)](#) “una alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. Es allí donde se juega lo que somos, y el proyecto de lo que podemos ser” (p.71). En otras palabras, ya dichas: afirmar la vida y crear sentidos comunitarios son formas del cuidado de quien educa, es maestro y necesita equivocarse menos frente al mundo en el que está implicado para que ensaye sus errores que serán sentido a su re-existencia. Quizás podemos equivocarnos menos si erramos más: si habilitamos más la reflexión y el diálogo en comunidad, para que sea la pedagogía del encuentro la que promueva la afirmación de la vida. Es decir, si lejos de asumir un presente de ignorancia recurrimos a ella como situación atenta a la cual le podemos preguntar “¿cómo podemos equivocarnos menos?”

¿Por qué la escuela como afirmación de la vida? La escuela cuida y propicia encuentros, anima al diálogo, despierta la curiosidad, incentiva la pregunta, fomenta la autonomía intelectual y afectiva de quienes trabajan en y para ella, y de quienes

transitan por ella para formarse. La escuela y sus educadores transmiten en tanto cuidan e instruyen, disciplinan y también generan incomodidad, una incomodidad que convoca la posibilidad de soñar. Resurgen en esa aurora del Kairós transformacional formas de colegialidad que trastocan lo profundo de las certezas para la acción pedagógica. El *periodo de excepcionalidad pedagógica* incentiva desarrollar una mirada que no dé por hecho lo que sucede en el aula, en la casa, en la escuela y fuera de ella. Justo, [Mélích \(1998\)](#) nos recuerda que "educar es aceptar que algo puede acontecer de improviso. Pero no es suficiente" (p.107). El saber, las formas de estar de los cuerpos reavivan la sensibilidad de una cercanía que se vive tras las pantallas, leyendo los textos, escuchando los audios y mirando las producciones de quienes formamos.

CONCLUSIONES

En el *periodo de la excepcionalidad* también acontecieron formas pedagógicas novedosas que han jugado con el Tiempo-Espacio transformacional. Las horas se han convertido en temas transversales praxiológicos, en praxis crítica del quehacer docente a través de talleres "minimalistas" que han propiciado el diálogo y la creación colectiva de saberes a partir de las lecturas de algunos clásicos pedagogos, filósofos y científicos sociales.

Avizoramos una forma de comunidad en redes, pero no redes sociales, sino redes vinculantes cargadas de sentido: emergen las ventanas de Babel, no todo es oscuridad y ruido, también hay belleza en el caos. Parece contradictorio, porque el lenguaje lo es. Nuestro performance, nuestros gestos callan y crean, vociferan y danzan en un Kairós que recién nos atrevemos a conocer.

La educación se ha cimbrado de nuevo ante la pandemia; lo inédito y las reescrituras en torno a las formas de ser, estar, hacer y habitar un mundo fragmentado que incorpora escenarios que algunas veces asfixian, otras sirven de respiradero. La escuela ve de cerca su posibilidad transformacional, demanda atención para inteligir lo que le acontece: nuestra experiencia exige su lugar. El *periodo de excepcionalidad* nos ha permitido reconocer que nuestros cuerpos también están agotados, no obstante, nos encontramos, nos hospedamos. Soñamos con fortalecer los sentidos comunitarios de nuestro hacer, reconociendo nuestra acción educativa en su dimensión política, estética y pedagógica: ser educador es pensar, crear, arrasar, anudar, deshacer, volver, atender y también afirmar la vida.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2019). ¿Qué es la autoridad? En Hannah Arendt. *La Pluralidad del mundo*. Antología. Taurus.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. Editorial Taurus.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Han, B. (2019). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2018) *P de Profesor* (con Karen Rechia). Noveduc/perfiles. Edición Digital.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.
- Masschelain, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mélích, J. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Antrophos.
- Wallerstein, I. (2004). *Impensar las Ciencias Sociales*. Siglo Veintiuno Editores.