



Algunas reflexiones en torno a la noción de cuidado en educación

Cintia Córdoba*

Emancipar es un modo de decir educar.

Graciela Frigerio

Sentidos políticos de la noción de cuidado en educación

Probablemente “cuidado” sea una de las categorías más interesantes para pensar en el acto político educativo como un extraño mandato generacional que enlaza. Las generaciones adultas educan e intervienen en la vida de otrxs, lxs nuevxs, para no dejarlxs libradx a su propia suerte. No obstante, como señala Laurence Cornu, la condición “política” de la educación “puede tener varias inflexiones, según se privilegien intenciones de controlar al sujeto ‘educado’ o sus condiciones de autonomía o de participación” (2010: 242). Nos preguntamos entonces, ¿qué se hace en educación en nombre del cuidado?

Cierta literatura en torno a la noción de “cuidado” en educación se encuentra atravesada por determinados sentidos que la emparentan con un modo específico de pensar la intervención sobre esos otrxs. La noción de hospitalidad derridiana, por ejemplo, como acción de alojar lo diferente, ha sido y sigue siendo un común denominador en determinados enfoques que, haciendo énfasis en los aspectos enigmáticos de lo educativo –y que suelen plantearse en términos de “lo insólito”, “lo inesperado”, “lo inusitado”–, proponen considerar el vínculo pedagógico como aquel que es capaz de resguardar eso que es sustancial: la *différance*. Este modo de pensar el cuidado dentro de los procesos educativos ha derivado en traducciones pedagógicas que expresaron un fuerte compromiso político con las minorías –sexuales, étnicas, culturales– y con la alteridad entendida en todas sus formas. En este sentido, dichas traducciones, postularon cierta “abstención pedagógica” en oposición a determinadas formas de intervención sobre los sujetos que pretendían desentenderse de su historia, su cultura y sus prácticas, abonando discursos y posiciones identitarias. Por esta razón,

* UNGS

cintiavcordoba@gmail.com

es que podemos decir que estos discursos pedagógicos pluralistas contribuyeron a cuestionar la tan temida homogenización escolar.

La cuestión del cuidado del otrx en educación, presenta una tensión evidente con aquel aspecto irremediablemente “violento” que implica enseñar en las instituciones educativas. Enseñar en esos contextos concretos que, por otra parte, constituyen aquel lugar que nos interesa pensar, es una operación que “se ofrece sin demanda” (Antelo, 2010). El acto educativo no es pensado desde la organización institucional, ni desde su planificación y/o programación estatal, como un mero recibir lo extraño, al extranjero. Lxs educadorxs no se reconocen como simples anfitriónxs del aprendizaje, puesto que allí en esos espacios, a esxs otrxs, se les exigen renuncias, se lxs somete a privaciones y ello ocurre, no solo como garantía de incorporación de lxs nuevxs al mundo, sino también en la medida en que esas acciones buscan cumplir con otras finalidades políticas de la educación: promover una sociedad más justa e igualitaria. Si esto se considera posible, es a la vez bajo otro supuesto: que aquello que se pone en juego en esas relaciones –saberes, sujetos y espacios– tiene algún poder para transformar a las personas.

Esta última mirada, que implica la aceptación de que gran parte de nuestra acción como educadorxs en las instituciones educativas se desarrolle como un acto de intervención altamente regulado y planificado sobre otrxs –objetos de aplicación de políticas educativas, de sistemas educativos, de planes de estudio y programas– establece una tensión. Los procesos educativos que se llevan adelante en las instituciones siempre corren el riesgo de transformarse en meros instrumentos, en la medida en que pueden subsumir la dimensión política del acto educativo a la mediación entre esos “otrxs” y las deseadas transformaciones que se esperan como resultado de la intervención del actor destacado que es el Estado. Consideramos que, en esos contextos altamente regulados y pensados desde su origen como ámbitos en donde la educación es un acto de intervención sobre otrxs con fines específicos, algo más puede tener lugar. Probablemente ese “algo más” ya no se exprese ni como abstención o intervención, sino como una acción que puede permanentemente exceder los límites de la gestión de políticas educativas que también se desarrollan en nombre de un cuidado. Un cuidado que supone no poca cosa, disponer un mundo, ofrecer la posibilidad a cada quien de vincularse con la cultura. No obstante, si ese exceso del que hablamos es posible, si es posible *superponer* y

no contraponer a los gestos intervencionistas o abstencionistas otro; en ese caso, la categoría de cuidado podrá servir para pensar menos en la protección de lxs otrxs –en un sentido tutelar y paternalista– y más en un gesto de guardia de un *posible aparecer*, dentro de las redes institucionales en las que las vidas se despliegan, un sujeto político colectivo. Tal vez la clave la constituya convertirse en guardianes de ese otro proceso que excede, tanto al deseo de incorporación de lxs nuevxs a la ciudadanía como al reconocimiento de sus diferencias, ambas promesas necesarias dentro de una comunidad. Consideramos que es posible ampliar la reflexión en torno al cuidado reconstruyendo el sentido de una vieja dialéctica que, al tiempo que nos permite reivindicar el poder y la potencia del acto educativo institucional, señale con claridad qué es eso que requiere ser cuidado.

La virtual emancipación

Como afirma Badiou, la dialéctica entre la educación y la transformación del cuerpo social es tan antigua como la filosofía misma. Platón ya sostenía en *La República* que no hay transformación política posible sino es mediante “un acto educativo”. Recordemos que en la narración que desarrolla en varios libros de esta obra propone una reconfiguración “curricular” que, por un lado, revise fuertemente la tradición, aquello que se enseña, extirpando, por ejemplo, de la poesía lo inconveniente y a los inconvenientes poetas; y por otro, incluya esos *saberes* necesarios y superiores (matemáticas, gimnasia y filosofía, entre otros), pensados a medida para los nuevos. Estamos refiriéndonos a ese plan en donde “la máquina educativa” es diseñada para alcanzar el objetivo político más deseado: que quienes gobiernen, los guardianes de la ciudad, sean filósofos.

Recordemos también que esta confianza en el poder transformador de la educación regulado institucionalmente alcanza su punto más álgido durante la Ilustración. Es principalmente Kant quien sostuvo que la educación es el factor principal para la emancipación individual y colectiva. Es la educación aquello que le permitirá al hombre servirse de su propia inteligencia sin la guía de otros. Este espíritu puede sintetizarse en la siguiente expresión: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 1983:32). Dos décadas después, Hegel

señaló además que la principal función del Estado es la tarea educativa, en la medida en que es ésta la que le permite transformar e integrar a seres de naturaleza egoísta a un cuerpo mucho más amplio y perfecto mediante un “segundo nacimiento”. Es bien conocida la afirmación hegeliana al respecto: “Toda educación se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo, sino que se haga objetivo en el Estado” (1999: 101).

Rousseau, por su parte, señalando la tensión entre “el hombre y el ciudadano” y la ambigüedad que supone la convivencia en un mismo sujeto de una naturaleza viviente y una racionalidad política, comienza a construir una línea de desconfianza en el progreso que supone la razón y los métodos convencionales de enseñanza como únicas vías para la emancipación. Esta línea crítica puede rastrearse a lo largo de la historia del siglo XIX, en el discurso de diferentes pedagogos y filósofos. La desconfianza en los beneficios de la razón y de la educación institucionalizada para alcanzar el progreso consigue un tenor contundente a lo largo del XX, y tal vez sea posible señalar al texto de Adorno, *La educación después de Auschwitz*, como expresión de un último intento por restituirle a las instituciones educativas un poder emancipador frente a la barbarie organizada que expresa la razón instrumental.

Paralelamente a esta línea que cuestiona y construye fuertes sospechas sobre las posibilidades emancipatorias de educación institucionalizada, se abre dentro de la filosofía de la educación, un nuevo cuestionamiento en otra dirección. A partir de ciertas discusiones políticas que surgen durante el Mayo Francés este proceso dialéctico, que suponía el par educación-transformación del orden social, es puesto bajo la lupa. Y esto es así en la medida en que nos sumergimos en las objeciones que lxs propixs intelectuales y estudiantes universitarixs desarrollan, cuando analizan su paradójica condición de burguesxs pretendiendo dar fin al orden capitalista. Esta cuestión ha sido planteada de diversas maneras por filósofos como Jacques Rancière y Alain Badiou. Analicemos brevemente algunos de esos aportes y cómo los mismos cambiaron notoriamente el plano de la discusión sin cuestionar el poder emancipatorio de la educación.

Badiou nos recuerda que se ha establecido a lo largo de la historia de manera permanente, una clara vinculación entre “los protocolos de adquisición del saber y la distribución de los lugares de poder” (2013: 242). Esto significa que, en su gran mayoría, los proyectos políticos (liberales, conservadores y revolucionarios) han reivindicado y reafirmado la capa-

ciudad del vínculo “dialéctico” entre el saber y el poder para la generación –y también el fin– de un orden social determinado. Para los proyectos revolucionarios y emancipatorios del siglo XIX y XX, y debido a una forma particular de concebir esta relación dialéctica, el lugar del saber en la educación ha sido fundamental. Comunistas, socialistas y anarquistas, todos ellos confiaron en el principio fundamental del ideal ilustrado, aquel que reza: “el *saber* nos hará libres”. No obstante, la palabra *saber*, que otrora fuera reivindicada como el camino hacia la emancipación, fue cuestionada de forma radical durante la década de 1960. Y fue precisamente Althusser –dissección de Marx mediante–, quien lleva esta idea hasta sus últimas consecuencias distinguiendo entre ciencia e ideología. En efecto, Althusser construirá una barrera infranqueable entre los saberes de la emancipación y los saberes de la dominación. Sólo a través de la ciencia positiva de la historia (el marxismo) los obreros podían alcanzar la emancipación. Es durante el Mayo Francés, mediante la crítica que llevan adelante los propios discípulos de Althusser –como es el caso de Rancière y Badiou– que esta diferenciación entre los saberes que emancipan y aquellos que no, es puesta en cuestión. Y si bien es en el rechazo de este aspecto de la dialéctica que se produce un primer corte (la diferenciación entre saberes, gesto que continúa con la lógica iniciada por Platón), no será el único. Podemos decir que el otro corte se da, precisamente, en el otro polo del vínculo, es decir, contra la noción de *poder*.

Como es sabido, el caso paradigmático de esta crítica lo constituye el planteo de Michel Foucault. En la medida en que este autor redefine el poder, adopta una mirada antidialéctica, puesto que, solo existe educación en singular a través del despliegue de “prácticas locales patológicas, excesivas, plebeyas que lindan con lo innombrable” (Badiou, 2013: 244) las únicas capaces de resistir a los micropoderes. De acuerdo con Badiou, estas lecturas disruptivas del vínculo saber-poder, mucho más ligadas a tesis históricas y sociológicas, se separan de toda posibilidad de sostenimiento de una visión emancipatoria de conjunto, en tanto que “lo político” se vuelve central en su nivel “micro”. No obstante, ha servido en su costado crítico para advertir la deficiencia que puede constituir una forma canónica de entender el poder con respecto al proyecto emancipador.

Es por esto por lo que es necesario atender ese otro aspecto que despliega la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX, girando ahora en torno al par saber-emancipación. Podemos afirmar que, con posterior-

ridad a los acontecimientos del Mayo Francés, lejos de disolverse, empieza a configurarse una nueva dialéctica, que supuso su revisión, esta vez, discutiendo la noción de emancipación. Es decir, sin pretensiones ya de renunciar a la potencia del acto educativo, la filosofía deberá revisar profundamente qué significa emancipar. Como plantea Badiou (2013), esto fue posible porque la filosofía no se limitó a des-ligar, sino que también buscó cómo re-ligar ambos conceptos. Este fue el trabajo que llevó adelante Rancière –tanto en *La lección de Althusser*, como en el *Maestro ignorante* y en *El filósofo y sus pobres*– advirtiendo que la emancipación se desliga definitivamente de cualquier tipo de conocimiento específico, de instituciones especializadas y/o sujetos expertos: “El conocimiento de las razones de la dominación no tiene poder para subvertir la dominación; siempre hace falta haber empezado a subvertirla; hace falta haber empezado por la decisión de ignorarla, de no hacerle caso” (Rancière, 2013: 17).

Para Rancière la emancipación se liga de manera directa con la educación, y como tal, se trata de un acontecimiento que tiene lugar *entre* sujetos, configurándose a sí misma en un espacio de encuentro entre estos. En este sentido, desligar y religar, significa establecer un corte con los modos unívocos y prescriptivos de entender esta relación que nunca es causal en la medida en que no es atribuible a determinadas formas o modos instituidos de enseñar. La emancipación es *virtualmente* posible en cualquier encuentro entre voluntades e inteligencias. Se trata de desestimar la idea que liga la transmisión de saberes específicos y la explicación del experto con la posibilidad de imprimir y moldear subjetividades emancipadas. En este sentido, la figura del *Maestro ignorante* (inquietante oxímoron para el mundo de la pedagogía), constituye para Badiou una brillante revelación pedagógica para la política que permitirá pensar en la necesidad de una nueva dialéctica:

La buena fórmula es la siguiente: el proceso anónimo de la educación es la construcción de un colectivo compuesto por las consecuencias de una declaración igualitaria situada. Una educación emancipatoria es esto. La pregunta “¿Quién educa a quién?” desaparece. Todo lo que se puede decir es: “Nosotros nos educamos en este proceso”, entiendo que los contornos del “nosotros” son cada vez más singulares, pero cada vez reafirman en situación que la igualdad es la única máxima universal (2013: 257).

Solo bajo la declaración de la igualdad, la ignorancia da curso a un *nuevo saber*, y solo bajo la autoridad de un maestro emancipador, el saber da lugar a la igualdad. Precisamente, la igualdad como principio, que solo es posible mediante su puesta en acto, no desliga, sino que *religa*, abre una nueva fórmula para conservar el vínculo, en donde el acto de la transmisión, bajo el estricto principio del *nosotros nos educamos*, se convierte en una nueva posibilidad para la emancipación política.

Es desde esta nueva ligazón que consideramos que es posible atribuirle a la noción de “cuidado” en educación un sentido político potente, cuando su sentido se desliga a su vez de la lógica del “para”. Esto no significa que la educación no tenga una función protectora y en alguna medida deba ser “cuidadosa” con lxs “otrxs”. No obstante, consideramos que “cuidar” en educación puede tener un nuevo sentido político, en la medida en que puede significar *cuidar* esos espacios y tiempos en donde la *aparición de un cuerpo político* es posible como consecuencia de una operación en acto de su propia emancipación. En esos encuentros no sólo se transmiten saberes, estos también *aparecen*, se construyen al calor de ese mismo proceso, cuando el propio cuerpo político que lo encarna desarrolla aprendizajes emancipatorios, es decir, se dedican a contradecir en acto las tesis desiguallitarias tanto aquellas que los señalan como “desposeídos” como aquellas que los relegan a permanecer en la continuidad de sus propios saberes. La emancipación, afirma Rancière, en definitiva, consiste ante todo en “tomar –dentro del lugar donde se trabaja a cuenta de otro– el tiempo de una mirada para sí mismo” (2013: 13) que se aleje de las asignaciones impuestas, apropiándose del tiempo y el espacio destinado para otra cosa. Pensamos en este sentido que cualquier institución educativa debe ser “cuidada” en tanto que *potencial dimensión de aparición de un cuerpo político colectivo*. Este cuerpo se encargará de desarrollar una apropiación inédita de ese espacio y tiempo, destinado tal vez, como sugieren algunas tesis sociológicas, a la reproducción. Esto es lo que nos permite entender y sostener que es posible allí una convivencia anfibia:

La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. No consiste ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de productos a bajo precio en las góndolas de los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de

las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación (Rancière, 2007: 13).

La emancipación, después de Rancière, no se identifica de manera plena con los fines educativos cristalizados en la letra de ninguna política educativa, ni en programas innovadores; pero tampoco es posible sostener que se mantiene en abierta oposición con lo que en esos espacios sucede. No nos olvidemos que el famoso Jacotot –el maestro emancipador de Rancière– desarrolla su máximo descubrimiento, su “aventura intelectual”, en la *universidad* de Lovaina.

En consecuencia, pensamos que existe un sentido importante que es posible suplementar a los diversos sentidos políticos del cuidado en educación. Es decir, si comprendemos la posibilidad latente de que en toda institución se superponga a los sujetos de carne y hueso un sujeto político colectivo mediante un proceso educativo que postule como axioma la igualdad, *cuidar* significará también proteger todos los espacios y tiempos institucionales factibles de albergar el despliegue de un encuentro político emancipatorio.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2015) *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI
- Antelo, E. (2010) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. En Frigerio, G. y Diker, G.(comps.): *Educación: ese acto político* (pp.173-182). Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cornu, L. (2010) “Antígona, precursora invisible”. En Frigerio, G. y Diker, G.(comps.): *Educación: ese acto político* (pp.241-251). Paraná: Fundación La Hendija.

- Frigerio, G; Korinfeld, D. y Rodriguez, C. (coords.) (2018) *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc.
- Foucault, M. (2014) *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hegel, G. (1999) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (1985) *Filosofía de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1983) *Sobre pedagogía*. Madrid: Akal.
- Palacios, J. (2010) *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.
- Ranciére, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2013) *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Saraiva, K. (2006) "La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio". En Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp.51-63). Buenos Aires: Del Estante.