



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/narracion-y-cuidado/>

## **Narración y cuidado de mundos: tramas en torno a la fragilidad de la existencia**

Carlos Skliar[1]

Pablo Cosentino[2]

**RESUMEN:** Este texto intenta abordar las relaciones entre educación y conocimiento, mundo y vida. El problema del conocer es planteado desde la noción de atención donde, a partir de la curiosidad y el deseo, es posible concebir a aquella como un gesto pedagógico no-extractivista. De este modo, no se busca adaptar, modelar o ajustar las cosas del mundo a una imagen pre-establecida, sino que implica una instancia de suspensión de lo propio. Asimismo, se propone una concepción de educación ambiental desde una perspectiva de cuidado de las redes interdependientes de vida. Si habitualmente estructuramos nuestras relaciones con las cosas y con los otros en función de lógicas utilitarias, es preciso una interrupción de las mismas de modo de dar lugar a vínculos que excedan la razón instrumental. Por último, se presenta a la narración como forma de desplegar la potencia de aquello que es habitualmente negado por las cartografías dominantes asociadas a la racionalidad economicista y a los mandatos de producción, ganancia y crecimiento.

**PALABRAS-CLAVE:** CONOCIMIENTO. EDUCACIÓN. ATENCIÓN. MUNDO. VIDA

---

## **Narration and care of worlds: Plots around the fragility of existence**

**ABSTRACT:** This text attempts to address the relationships between education and knowledge, world and life. The problem of knowing is posed from the notion of attention where, based on curiosity and desire, it is possible to conceive of attention as a non-extractivist pedagogical gesture. In this way, it does not seek to adapt, model or adjust the things of the world to a pre-established image, but rather implies an instance of suspension of one's own. Likewise, a



conception of environmental education is proposed from a perspective of care for interdependent networks of life. If we habitually structure our relationships with things and with others based on utilitarian logic, it is necessary to interrupt them in order to give rise to links that exceed instrumental reason. Finally, narration is presented as a way of displaying the power of that which is usually denied by the dominant cartographies associated with economic rationality and the mandates of production, profit and growth.

**KEYWORDS:** KNOWLEDGE. EDUCATION. ATTENTION. WORLD. LIFE

---

### **Educación y crisis ambiental**

En este trabajo pensamos a la educación ambiental como una intervención político-pedagógica que aspira al desarrollo de formas de habitar el mundo y de generar modalidades de relación con la vida humana y no-humana desde una perspectiva de cuidado. Si el colapso ecológico es comprendido dentro del marco de la crisis civilizatoria, plantear una concepción de lo educativo que asuma los desafíos de este tiempo requiere desarrollar una crítica a la racionalidad bajo la cual aquel orden ha sido erigido. Como afirma Enrique Leff (2013, pp. 202-203), no es posible la construcción de alternativas a este mundo insustentable si no realizamos una crítica al conjunto de creencias, normas morales, arreglos institucionales y modos de producción y consumo, que predominan en Occidente. En este sentido, es necesario considerar el sistema de reglas del pensamiento que orientan el accionar, legitiman los fines, movilizan los deseos, las aspiraciones y las conductas sociales dentro del modo de vida hegemónico en la modernidad capitalista (Leff, 2013, pp. 202-203).

Estas sociedades se han basado en una racionalidad caracterizada por una lógica del crecimiento y la ganancia, en donde lo racional se asocia al cálculo que permite maximizar el beneficio al menor costo posible. Asimismo, se ha reforzado una razón instrumental que convierte a las cosas, a la naturaleza y a las personas, en medios para la obtención de ciertos fines, y se ha vinculado el bienestar general al aumento en la producción, la acumulación y el consumo. Por consiguiente, se



suele asumir que el bien común es producto de la satisfacción, por medio del consumo, del mayor número de necesidades posibles. En este esquema, la naturaleza se convierte en una mera fuente de recursos a extraer para los fines de la expansión capitalista; es decir, se desvitaliza, transformándose en un cúmulo de objetos pasivos, inertes y extraíbles para fines productivos (Shiva, 1995, p. 278).

Sin embargo, nuestro análisis sostiene que esta racionalidad economicista se encuentra en la génesis de un orden social y ecológicamente insustentable [3]. Los desconcertantes niveles de pobreza, las distintas formas de violencia y desigualdad social, el calentamiento global, la pérdida de fertilidad de los suelos o la extinción masiva de especies nos hacen saber de la urgencia de reflexionar acerca de una pedagogía que fomente racionalidades y sensibilidades alternativas acordes con la construcción de mundos-otros. En ella será fundamental el cuestionamiento de una serie de discursos y prácticas hegemónicas, legitimadas en torno al mandato de producción, acumulación y consumo, y el esbozo de nuevos saberes y narrativas que den cuenta de la interdependencia y la mixtura que nos constituye.

### **Conocimiento y sensibilidad: contemplar otra vida**

La época está signada por ciertos mandatos y aspiraciones que dictan una manera de estar en el mundo y relacionarnos con los otros. El éxito individual, la aceleración, el trabajo a destajo, la fugacidad de los vínculos, la tecnocracia que absorbe y destruye las distancias, la mercantilización de las vidas y la auto-destrucción del mundo cargan con toda la preocupación y ocupación de la actividad humana y sus exigencias adaptativas, salvo contadas excepciones como, por ejemplo, las del vagabundo. Sin embargo, la atmósfera reinante no parece abrir un tiempo acorde con el vagar y con el ejercicio filosófico o artístico en general. A cambio ofrece, además de abandono y miseria, el imperativo de no tener tiempo que perder (o la “certeza” de que perder el tiempo constituye un vicio más que una virtud). De esto se desprende la exigencia constante de ocupar el tiempo libre: esfuérate, empréndete, transfómate y, sobre todo, «conócete a ti mismo, aprende y cambia tu vida» [4].



En este sentido, tampoco son tiempos que favorecen una noción de educación asociada a la idea de atención. Prestar atención a algo o a alguien es dar un espacio o un lugar que quizá no se posee, es dar un tiempo en el que aquello pueda acontecer y estar presente. Por eso, tal vez para atender haya que desatenderse y desentenderse de lo propio. Se acoge, se recibe, se da hospitalidad, se abandona el refugio del sí mismo para proceder a la cohabitación, a un tiempo y un lugar que ahora es otro y es, también, de otro.

Este régimen de la aceleración y el consumo instantáneo afecta, también, la forma en que nos relacionamos con los saberes y las ignorancias. Palomar, en aquel libro de Italo Calvino (2001), expresa un afán de conocimiento que, partiendo siempre de la propia interioridad, se dirige hacia la absoluta exterioridad. Bajo esta concepción, quien conoce mira hacia arriba y desde la lejanía la diversidad de formas del universo, anhelando saber sin implicarse demasiado en ello. En la idea original del texto, el protagonista debía dialogar con otro personaje, Mohole, quien representaba la imagen contrapuesta: la de un hombre que para conocer socavaba el suelo y hurgaba hacia abajo, en lo oscuro y en los abismos más enigmáticos de la interioridad. Sin embargo, por alguna razón, el libro dejó a solas a Palomar, tal vez para enaltecer su propia soledad en la travesía inabarcable hacia lo lejano y lo múltiple o quizá para dar cuenta de que quien mira a la distancia y pretende así conocer el mundo acaba también siendo víctima de la oscuridad y de lo abismal [5].

Palomar quiere conocer el mar, analizarlo en todos sus detalles, describirlo en su movimiento, abarcar su insondable plenitud, sintetizarlo en una idea clara y precisa. Su intención es encerrarlo en un conocimiento, lograr detenerlo en una percepción y aprisionarlo. No se entrega al sólo hecho del saber mismo, sino que hace énfasis en el esfuerzo que este movimiento implica, en la tarea de convertir lo imposible en posible, en el hacer de una cuestión una usurpación. En otras palabras, su búsqueda se erige en una férrea voluntad a salvo de toda mutación e impotencia.

En este sentido, el protagonista va hacia el mar, pero no permite que el mar venga hacia él. No se dirige a mirar sino a observar, por lo que ya sabe de antemano qué es lo que importa analizar y qué es lo que hay que desechar o desconocer. No se arroja a sentirlo, percibirlo, escucharlo, quedarse extasiado, dejarse perturbar y conmover por el movimiento azaroso de las olas (y, si fuera el caso, pensar, decir o construir después alguna regla o regularidad). Palomar busca



investigar, escudriñar, determinar y, en fin, disponer del mar en su conocimiento. Por ello su pretensión no es la de contemplar las olas, sino la de observar una específica, limitada y precisa. Sin embargo, enseguida se da cuenta -y darse cuenta es, en cierto modo, saber o creer saber- que separar una ola, aislarla, es una tarea imposible, pues otra rápidamente se la lleva a la rastra y la confunde (y así otra ola y otra ola, lo que impide determinar cuál es el frente que avanza y cuál el que retrocede).

Entonces cree que la cuestión fundamental está en la complejidad –al costo, claro, de ignorar la irreductible multiplicidad-: formas, velocidades, fuerzas y direcciones pasan a formar parte de su medición para que, en lugar de ver una ola, queden sólo secuencias, coordenadas, movimientos. Enseguida percibe su error y encuadra mejor su vista. Determina así un cuadrado en sus ojos para capturar, pero las olas vuelcan, avanzan, retroceden, se acercan, se alejan, se aplastan y lo que cree ver ya no es lo que ve, sino lo que necesita ver.

Palomar pretende así que el mar sea idéntico a su conocimiento premeditado. A cambio de la contemplación, establece la medición e insiste en no abandonar la precisión esperada de una metodología ya construida con anticipación: «hombre nervioso que vive en un mundo frenético y congestionado, el señor Palomar tiende a reducir sus propias relaciones con el mundo exterior y para defenderse de la neurastenia general trata en lo posible de controlar sus sensaciones» (Calvino, 2001, p. 20). Del mismo modo, también para ciertas tradiciones del pensamiento moderno el conocer ha dejado de ser una experiencia que involucra al cuerpo y la sensibilidad:

lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor (Lévinas, 1995, p. 19).

Sin embargo, un saber debe «saber» a algo: a la vida propia o a aquellas que, siendo distantes, se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacerlo presencia y presente. Es por esto que aproximar las figuras del saber al sabor construye una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, disociados en la actualidad por una absurda pretensión de dominio



técnico del mundo que genera, sin más, el desgarró, la escisión y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

### **Hacia una atención no-extractivista**

Afirmábamos más arriba que la atención es disposición, disponibilidad y espera. Esto implica la suspensión del pensamiento, es decir, la actitud opuesta a la obsesión y a la asimilación de lo otro en uno. No se trata de la búsqueda activa que se revela como exigencia ni tampoco de la desesperación por un hallazgo inmediato. Tiene que ver, en cambio, con la paciencia y con la disposición atenta hacia la realidad que atrae:

La atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto, manteniendo cerca del pensamiento, pero en un nivel inferior y sin contacto con él, los diversos conocimientos adquiridos que deban ser utilizados [...]. Y sobre todo el pensamiento debe estar vacío, a la espera, sin buscar nada, pero dispuesto a recibir en su verdad desnuda el objeto que va a penetrar en él (Weil, 2009, pp. 70-71).

Pensada desde una perspectiva de cuidado, la atención debe ser entonces concebida como un gesto no-extractivista. No busca adaptar, modelar o ajustar las cosas del mundo a una imagen pre-establecida de la mismidad, sino que se sustenta en una instancia de suspensión del yo. De este modo, se elude el afán de auto-reafirmarse a través del cual se adapta el mundo percibido a lo propio. Frente a este automatismo que busca el constante reaseguramiento de sí y la reducción de la novedad a lo ya conocido, se apuesta a una experiencia en la que se interrumpe la racionalidad economicista. El conocimiento entonces no se asocia a una lógica de la acumulación, de la ganancia y de la búsqueda de utilidad, sino que conlleva un gesto asociado al vacío, el desasimiento y la pérdida de seguridad. No se trata, por lo tanto, de un develamiento, de un des-ocultamiento o de la extracción del verdadero ser de las cosas, sino de calibrar una distancia que permita resguardar algo del orden del enigma y el misterio ante la materia que compone el mundo.

Sin embargo, no es extraño que este vacío, asociado a la atención, venga acompañado de cierta angustia o malestar, propio de las experiencias en las que el sujeto soberano y poseedor (de sí, de



los demás y del mundo) se ve impedido de reactualizar su obsesión por el dominio y el control. Es esta angustia la que, de forma precipitada, nos suele reconducir a la racionalidad económica que goza con el cumplimiento del mandato de productividad, expansión y acumulación. Por consiguiente, como afirma Simone Weil (2009, pp. 70-71), la atención también debe ser concebida a partir de la noción de espera. Una espera que es un habitar ese malestar, un saber-hacer de la angustia, que habilita la aparición de un tiempo-otro acorde con los ritmos de lo educativo.

Como puede apreciarse a partir de lo anterior, esta atención ligada a una actitud no-extractivista nos implica en las redes de lo afectivo. Interrumpir las lógicas que subsumen la vida a la razón del capital, requiere por tanto un trabajo de los afectos en la que se articulen regímenes de sensibilidad en sintonía con un paradigma de cuidado. En esta configuración afectiva alternativa el humano deja de considerarse como un ser desgajado y escindido del resto de los cuerpos que constituyen la trama de lo existente. Por eso, en esta elaboración corpórea y sensible, se da lugar a un modo de la presencia en la que se asume una actitud cognoscitiva que encuentra su impulso, no en los mandatos superyoicos del totalitarismo de la ganancia, sino en la curiosidad, la exploración y la inquietud vital. En otras palabras, es el deseo el que moviliza y orienta esta búsqueda del saber en la que la materia del mundo se ofrece con renovada intensidad.

Por lo tanto, si la atención crea espera y disponibilidad -una inclinación inicialmente vacía de conocimiento en dirección a otro lugar, otro tiempo y otros cuerpos-, la curiosidad sugiere movimiento y exploración -un impulso hacia afuera, una salida, una travesía-. En este sentido, existe un hondo parentesco entre la curiosidad y el cuidado. Se esboza así una noción de curiosidad en tanto modalidad del cuidar:

Partiendo de esta caracterización del existir del mundo habría que explicar en qué sentido es la curiosidad (*cura – curiositas*) un cómo del cuidar. Cómo dicha curiosidad, en su realización expresa, no suprime lo dado por supuesto del existir, sino que lo refuerza y lo intensifica. Y lo hace porque el cuidado de la curiosidad se encubre constantemente a sí mismo. Hay que entender que el fenómeno del cuidado es un fenómeno fundamental del existir. Sólo partiendo de él, es posible explicar cómo el cuidado del mero ver y del mero preguntar se fundan en el ser de la existencia humana (Heidegger, citado por Tatián, 2020, pp. 101-102).



En este punto, la fascinación, la curiosidad y el cuidado se entrecruzan y se funden en una noción distinta de conocimiento. Se trata de una aspiración nunca satisfecha de saberes -siempre variados e ilimitados-, una pasión vana que, como bien señala Tatián, no ofrece conclusiones ni certezas sobre ninguna regla de la vida. Lejos de confluir hacia algún tipo de sabiduría, sostiene un impulso desintegrador, ilimitado, desordenado y desmesurado, reconocible en aquel gesto de búsqueda que excede la lógica utilitaria:

Infinitud del deseo que desborda la forma del conocimiento y arrastra fuera de los límites de la vida buena. A diferencia del sabio, el curioso no se subordina a ningún método; se abandona al placer de leer, de investigar, de coleccionar, sin una clara conciencia de los límites que impone la finitud al conocimiento humano. Por lo demás, el curioso ignora qué encierra el saber que persigue y cuáles serán los efectos de alcanzarlo (Tatián, 2020, pp. 107-108).

Si la fascinación, la curiosidad, el cuidado y la atención no pertenecen a este mundo (no responden a sus lógicas, no encajan en su orden, ni son acordes a su racionalidad predominante), quizá no sean más que el saber de un no saber todavía (del nunca poder saber todavía), esa ignorancia que no provoca conocimiento sino, en cambio, su búsqueda. La fascinación remite así a un encantamiento y un embrujo: la magia en torno a algo o a alguien que seduce, atrae, quita el aire o lo suspende, embelesa y abruma, acrecienta la vitalidad y la mortifica. Este es el dilema de quien intenta, sin asimilar ni subordinar, conocer el vértigo que deriva de la exposición al mundo, del estar expuestos a él de un modo sensible y frágil.

### **Malestar y deseo: cuidar lo que no se ve**

Siguiendo a Jorge Larrosa (2021, pp. 2-3), los ámbitos educativos pueden ser pensados como dispositivos atencionales en los que se configuran determinados tiempos, espacios, materias y dinámicas orientadas a desarrollar prácticas de estudio y cuidado del mundo. La forma que asumen estos dispositivos es lo que permite que las cosas del mundo nos hablen, nos interpelen y nos conmuevan. Es la suspensión de la dimensión utilitaria de las cosas lo que permite que se muestren de un modo-otro, develando así su singularidad y diferencia e interrumpiendo un orden basado en los intereses del sujeto soberano y apropiador.



Sólo a partir de una actitud de renuncia a la centralidad del yo, el mundo que ofrecen los ejercicios escolares y las prácticas de estudio aparece como algo que posee un valor intrínseco, que vale por sí mismo (Larrosa, 2021, pp. 5-6). En este sentido, el acto educativo consiste, en buena medida, en volver significativa a la materia que compone el mundo. Los ámbitos educativos, como dispositivos de atención y de cuidado, se comprometen así con una revitalización del mundo y con una ética de la escucha que se abre a las voces de la materia que lo compone.

Si la ontología moderna occidental se fundamentaba en una visión de la naturaleza como compuesta por materia muerta e inerte, el actual tiempo de crisis ambiental exige recuperar la capacidad de percibir la multiplicidad de agencias, afecciones y afectos que interactúan en las redes de interdependencia de lo vivo. En este entramado vital, el sujeto humano no está escindido ni fragmentado del flujo de fuerzas y materia que configuran los territorios. Se trata entonces de asociar la atención a la escucha del lenguaje de la naturaleza de manera de dejarnos afectar por el conjunto de voces que componen su sinfonía (Noguera y Giraldo, 2017, pp. 85-86).

Podemos esbozar entonces que el gesto educativo se inicia en una respuesta frente a este llamado del mundo, expresado en la lengua de la naturaleza. La curiosidad ante este lenguaje que se nos devela se asume en un decir sí. En tal sentido, la atención que -como recuerda Simone Weil- se dirige en una misma dirección que el deseo, se fortalece en el gesto de consentimiento de aquel que se entrega a la materia de estudio y afirma una disposición a dar un tiempo y una dedicación (un cierto cuidado) a las cosas del mundo (Larrosa, 2021, p. 4). En estos tiempos antropocénicos, la responsabilidad -como respuesta a un llamado- quizá deba entonces concebirse como ese decir sí, como la palabra que asume un compromiso por el cuidado de un mundo en ruinas.

De este modo, la noción del cuidado del mundo nos pone ante el desafío de preservar en su fragilidad a los organismos, las relaciones y las cosas. En otras palabras, comprende todo lo que hacemos (o tendríamos que hacer) para mantener, reparar y heredar un mundo que incluye la trama de cuerpos y existencias que componen la enorme red de sostenimiento de la vida interdependiente. Pero esta simple acepción del cuidado -que tiene que ver con la conservación de los seres y las cosas amenazadas de destrucción y con el sostenimiento de la vida humana y no humana-, necesita extenderse hacia el mundo de lo que no vemos. Se trata de lo que no se



conoce, de lo que ya ha pasado, de lugares a los que no hemos ido, de territorios donde se encuentra lo olvidado, lo ignorado, lo desechado y lo que ha sido expulsado más allá de la periferia hasta volverlo inexistente. Por esta razón es que el mundo no equivale solo a lo que hay, a lo que está presente, a lo que se posee, sino también a lo que no hay, lo que está ausente, lo que falta, lo posible, lo perdido, lo que se sustrae.

Por lo tanto, la tarea educativa consiste además en restablecer, a través de la memoria de una experiencia colectiva, ese otro mundo que no está delante de nuestras narices y que no es de nuestra propiedad. El mundo de todo aquello que no es mirado, escuchado, tocado, oído o pensado. Una realidad que no coincide exactamente con la «realidad», entendida únicamente como coyuntura, sino con su perforación o su horadación: todo aquello que impide a la realidad seguir siendo una única «realidad».

Prestar atención al mundo implica entonces abrir la escucha hacia todo aquello que excede las formas moldeadas según las cartografías vigentes y los modos sedimentados de percepción (Rolnik, pp. 57-58). Es decir, se trata de una apertura hacia lo extraño, lo raro, lo mínimo, lo que no encaja y nos perturba. Es en esta instancia que se ofrece como negatividad e impide la oclusión bajo el orden predominante donde reside la potencia que desarticula los esquemas establecidos y da lugar a la aparición de lo nuevo.

Si el poder en su afán totalizante actúa a través de diferentes modalidades del negacionismo (de la crisis ambiental, de procesos genocidas y de exterminio, de diferentes tipos de desigualdades y violencias) es porque en aquello que no encaja subyace un dolor y un sufrimiento. La impotencia y los dolores de un cuerpo, el malestar psíquico, la frustración, el agotamiento y el colapso ecosocial, nos hablan de determinados límites que la lógica sistémica, basada en el crecimiento y la acumulación, no se permite reconocer (Fernández-Savater, p. 14).

Frente a esa negatividad, la razón avasallante del capital propone reforzar los mandatos de aceleración, extracción, productividad, ganancia y crecimiento. Por eso, una pedagogía que no sucumba ante dichas premisas debe asumir y habitar el malestar que aparece cuando se reconoce aquello que no entra en las dinámicas totalizantes del rendimiento. En lugar de sostener un negacionismo cómplice de la destructividad, su apuesta será por una construcción colectiva que



elabore creativamente ese malestar (Fernández-Savater, p. 15). Sólo contraponiendo un impulso de creación y vida, los ámbitos educativos pueden ofrecer un espacio-tiempo que eluda el paso avasallante de esa fuerza destructiva y dominadora. El deseo, de este modo, se afirma en el consentimiento hacia la potencia subversiva que reside en todo aquello que es negado por el orden totalizante del capital.

### **Narración y cuidado: nuevas formas de respiración colectiva**

La hegemonía del signo, de la que hablaba Henri Meschonnic (2007, p. 67-68), también puede pensarse referida a las modalidades de la atención que imperan en el mundo de la racionalidad economicista. Como sostiene Yves Citton (2023, pp. 36-37), existe un extractivismo de la atención, acorde con aquella racionalidad, que se fundamenta en una escucha y una percepción centrada en los signos, es decir, en el supuesto “contenido”, en la información y en los datos. Sin embargo, desde esta óptica, poca importancia posee aquello que excede al significado y refiere al orden de las fuerzas, las intensidades, los tonos, las vibraciones y los ritmos. Este desinterés por lo pulsional, por lo que subyace a “lo que se ve”, impide captar ciertos climas y atmósferas que se producen en la interacción e inter-relacionamiento entre cuerpos. Pero es precisamente la incapacidad de atender a estas resonancias, lo que obtura la posibilidad de vislumbrar horizontes de transformación de lo existente.

Una pedagogía que apueste a la germinación y el nacimiento de mundos-otros se abre a una elaboración colectiva de los malestares que impregnan la existencia en este tiempo de colapso. En esta dirección, captar las fuerzas que habitan en ellos y que pulsán por su despliegue, conlleva un cultivo de la atención que dé paso a actos de creación que traduzcan este potencial. Esta actualización de las fuerzas y afectos vitales puede ser canalizada por la “vía de la narración” (Baricco, 2023).

Se trata así de concebir ciertos relatos de todo lo que no ha sucedido todavía, de aquello que nunca sucedió o de lo que se encuentra en una potencia del acontecimiento: la lluvia que no llega, la planicie quieta del alma, los sonidos que no componen palabra alguna, cada uno de los misterios que jamás develaremos. Aquello que creemos ser se reparte entre lo excesivamente visible y lo



demasiado secreto (lo que nadie ve, lo que no está dirigido a nadie, lo que no está expuesto). Esta forma de la ausencia es la que abre paso a la atención hacia lo que no hay o no hubo, lo que se escapó o lo que vendrá:

La política, el conocimiento y la transmisión del conocimiento, el arte, el pensamiento son formas de cuidado del mundo si atentos a lo que no está ahí, a lo que no hay, a lo que hubo alguna vez y se perdió o a lo por venir. También a lo que es singular y a lo que es raro. Cuidado del mundo pues en tanto interrupción del circuito que establecen los significados impuestos por lo que ha vencido –lo que normalmente llamamos “realidad”. En el juego de lenguaje que se trata de proponer, mundo es lo que hace un hueco en la realidad, lo que permite entrever detrás, lo que la destotaliza y la mantiene en el abismo (Tatián, 2020, pp. 103-104).

Afirma Baricco (2023, pp. 9-11) que las historias, que se expresan en los relatos, comienzan siendo un campo de energía, un fragmento de mundo que vibra con especial intensidad. Este resulta de la composición de determinadas fuerzas y movimientos que se organizan bajo una dinámica determinada. Sin embargo, es sólo al contar una historia (es decir, al componer un relato) que se trae al mundo algo de este campo de fuerzas. Por lo tanto, sostiene el autor, en el acto de narrar se deja andar una historia y se da sonido a aquellas “vibraciones misteriosas del mundo” (Baricco, 2023, p. 48).

Se habilita así un pensamiento de lo educativo vinculado al re-inicio del relato que narra una herencia compartida. En el mismo lo fundamental no consiste en traducir una serie de hechos y acontecimientos, sino en lograr una transducción del orden de las fuerzas, los tonos, los ritmos y las intensidades. Dicho gesto permite continuar y reinaugurar un legado precisamente porque supone una noción de justicia asociada a la transmisión de aquello que no es posible pensar (ni ser aprehendido) desde las categorías de la propiedad y la posesión. Narrar puede ser entonces concebido como el acto de (re)creación de mundos en los que, a partir de la captación de un pulso vital, se hace surgir y se ofrece una nueva atmósfera. Una en la que, frente a un clima que se vuelve asfixiante, permita ensayar -al menos en ciertos momentos- nuevas formas de respiración colectiva.



## Bibliografía

BARICCO, Alessandro. **La vía de la narración**. Traducción de Xavier González Rovira. Barcelona: Editorial Anagrama, 2023.

BERARDI, Franco. **Respirare: caos y poesía**. Traducción de Darío Bursztyn. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

CALVINO, Italo. **Palomar**. Traducción de Aurora Bernádez. Madrid: Siruela, 2001.

CITTON, Yves. **Contra la economía de la atención, por una ecología de la atención: conversación con Yves Citton**. En Amador Fernández-Savater y Oier Etxeberria. El eclipse de la atención. Recuperar la presencia, rehabilitar los cuidados, desafiar el dominio de lo automático. Madrid: Ned Ediciones, pp. 27-47, 2023.

FERNÁNDEZ-SAVATER, Amador. **Capitalismo libidinal**. Antropología neoliberal, políticas del deseo, derechización del malestar. Madrid: Ned ediciones, 2024.

LARROSA, Jorge. **La escuela y la mimesis atencional**. Una hipótesis de trabajo a partir de algunos textos de Simone Weil. Xiphias Gladius: Revista interdisciplinaria de Teoría Mimética. Nº 4, 2021.

LEFF, Enrique. **Racionalidad ambiental**. La reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Traducción de Jesús M. Ayuso. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995.

MESCHONNIC, Henri. **La poética como crítica de sentido**. Traducción de Hugo Savino. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores, 2007.

NOGUERA, Ana Patricia; GIRALDO, Omar Felipe. **¿Para qué poetas en Tiempos de extractivismo ambiental?** En Héctor Alimonda, Catalina Toro Pérez y Facundo Martín (comps.). Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO / México: Universidad Autónoma Metropolitana / Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus, pp. 69-92, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas de la insurrección**. Traducción de Cecilia Palmeiro, Marcia Cabrera y Damian Kraus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia**. Traducción a cargo de Ana Elena Guyer y Beatriz Sosa Martínez. Madrid: Horas y Horas, 1995.

SLOTERDÍJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-textos, 2013.



TATIÁN, Diego. **El estudio como cuidado del mundo**. En Fernando Bárcena, Maximiliano López y Jorge Larrosa (organizadores), *Elogio del estudio*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 99-118, 2020.

WEIL, Simone. **A la espera de Dios**. Traducción Carlos Ortega. Madrid: Trotta, 2009.

Recibido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

---

[1] Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO-CONICET, PEN (Poetas, ensayistas, narradores). Email: [skliar@flacso.org.ar](mailto:skliar@flacso.org.ar)

[2] Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (ICCE-FFyL-UBA), Instituto de Filosofía (IF-FFyL-UBA). Email: [pablocosentino86@gmail.com](mailto:pablocosentino86@gmail.com)

[3] Enrique Leff (2004, p. 233) sostiene que para hacer frente a la crisis civilizatoria y a la devastación ambiental es necesario postular otra racionalidad basada en los saberes ambientales. Estos no constituyen una doctrina o sistema homogéneo y cerrado, sino una multiplicidad de conocimientos, intereses y prácticas que abarcan el campo de las ciencias, los saberes indígenas y campesinos, sus valores, tradiciones y formas de uso de la tierra (Leff, 2004, pp. 233-234). En esta dirección, los ámbitos educativos pueden erigirse como espacios que fomenten modos de relación con el mundo acordes con la pluriversidad, la convivencialidad y la sustentabilidad.

[4] Véase a este respecto el libro de Peter Sloterdijk (2013). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos; particularmente el capítulo 8: Juegos maestros. De los entrenadores como garantes del arte de la hipérbole.

[5] Como afirma el propio autor, el relato trata de un «personaje que persigue la armonía en medio de un mundo todo él estruendo y miserias» (Calvino, 2001, p. 10).