



Pensar en Movimiento

Aportes a la práctica docente
desde pensadores americanos

Coordinadores

José Alejandro Tasat
Victor del Carmen Avendaño Porras

Autores

José Alejandro Tasat, Armando Belmes, Federico Gerónimo,
Celeste Scalise, Sebastián Castiñeira, Sergio Rotela,
Daniela Cerúsico, Carolina G. Almada, Andrés Altamirano,
Romina Babino, Patricia Frigerio, Carlos Di Pangrazio, Claudio Álvarez.

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Pensar en Movimiento

**Aportes a la práctica docente
desde pensadores americanos**

Coordinadores

José Alejandro Tasat

Victor del Carmen Avendaño Porras

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



Centro Regional
**de Formación Docente
e Investigación Educativa**

PENSARES EN MOVIMIENTO

Aportes a la práctica docente desde pesadores americanos

José Alejandro Tasat
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

© Universidad Nacional de Tres de Febrero

Valentín Gómez 4828, Caseros, Provincia
de Buenos Aires, Argentina
Teléfono 11 4759-0040
www.untref.edu.ar

© Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR)

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,
San Juan Copalar
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas
Teléfono 01 963 636 6100
www.cresur.edu.mx

ISBN: 978-987-86-7774-3
Primera edición, diciembre 2020

Maquetado y diseño de portada:
Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Producida por:
Programa Pensamiento Americano UNTREF
Sede Caseros II. Valentín Gómez 4752
Caseros (B1678ABH)
Provincia de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 5218-4308
www.untref.edu.ar/pensamientoamericano
correo: pensarenmovimiento@untref.edu.ar

Impreso en Argentina

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externos para su publicación.

Tabla de contenido

Presentación

José A. Tasat 07

De “Abrir la escuela” a “Pensar en movimiento”: un trayecto situado, poético y educativo

Armando Belmes y José A. Tasat 10

Resonancias educativas situadas

Federico Gerónimo 39

Pachakuti Educomunicacional

Celeste Scalise 48

El convite educativo

Sebastián Castiñeira 59

Una maestra en lo alto del cerro

Sergio A. Rotela 74

Decidirnos por América

Daniela Cerúsico 90

Explorar desde la sensibilidad

Carolina G. Almada 104

Relatos de experiencias

Andrés Altamirano y Romina Babino 112

Desarmar el aula	
Patricia Frigerio	120
Saberes escondidos	
Carlos Di Pangrazio	127
Un aporte latinoamericano a los formatos educativos mediados por tecnologías: el caso de la plataforma Pensar en Movimiento	
Claudio Álvarez	134

Presentación

Presentamos en este libro nuestros enfoques y experiencias sobre el proceso de aprendizaje en el suelo de la educación. Desde nuestra experiencia de disponer y crear un portal de modalidad virtual con entrevistas a pensadores americanos en diálogos y actividades sugeridas para el aula y nuestra práctica del curso docente brindados este último lustro, denominado “Pensar en Movimiento:nuevos paradigmas para la ciencias sociales”. Quisiera, en primer lugar, presentar a cada uno de los colegas que acompañan los capítulos del presente libro.

Sebastian Castiñeira ingresa en la experiencia de la generación del proyecto para la plataforma Pensar en Movimiento en una de las Jornadas de Rodolfo Kusch, acompañado por cuarenta estudiantes de escuela secundaria. Ante mi asombro me acerco a hablar con él para construir desde su ímpetu de acercar los niveles educativos y generar vínculos interinstitucionales. Sebastian se incorpora como uno de los docentes del primer curso de Pensar en Movimiento, curso que brindamos en la ciudad de Caseros en el año 2015. Uno de sus estudiantes, Sergio Rotela, fue quien después se incorporó al equipo por sus aportes constantes en cada una de las clases que daban la posibilidad de repensar la práctica docente. Con su ejemplo y cuestionamiento propositivo a la práctica docente nos hacía pensar en forma constante sobre nuestras propuestas.

De la misma manera otros estudiantes de cursos brindados en la UNLP se incorporaron como docentes ante la adhesión del enfoque teórico práctico que generaba la experiencia. Entre ellos se encuentran Federico Gerónimo y Celeste Scalise, quienes pudieron brindar nuevos cursos en la reiteración de nuestra propuesta en esa universidad los años subsiguientes. Desde sus propios umbrales de la filosofía y la historia aproximaron nuevas metodologías de trabajo.

Cuando tuvimos la posibilidad de brindar el curso en la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la convocatoria Escuela Abierta, conocimos a Patricia Frigerio, maestra de grado, y Carolina Almada, de artes plásticas. Ellas posibilitaron la transferencia de sus experiencias a los aportes que nosotros generamos desde el pensamiento situado, emotivo e intuitivo de los pensadores americanos. En su práctica cotidiana ambas generaban y vislumbraban nuevos procesos de enseñanza/

aprendizaje que iban mucho más allá de la tradición de transmitir saberes socialmente significativos. Porque enseñar es mucho más difícil que aprender, enseñar es dejar aprender al otro. Es loable como estas docentes no se cristalizaron en su forma de ejercer la docencia y se permitieron, en su búsqueda, nuevos estilos atractivos y significativos del proceso de aprendizaje.

La plataforma Pensar en Movimiento junto con el curso seguía careciendo, desde nuestra evaluación, un anclaje en lo más lejano y más cercano que tenemos: nuestro cuerpo. El misterio del mito de la ciencia hegemónica que habitamos separa y divide las producciones de nuestro pensamiento con la vivencia corporal. Al brindar nosotros los aportes de los pensadores americanos nos dimos cuenta de la unidad y totalidad que conlleva la acción educativa. De este modo se sumó Daniela Cerúsico quien, con su expertise y formación, logró que la propuesta consiga una integridad y que tenga también en cuenta el paisaje que contiene el cuerpo en el proceso de aprendizaje.

También participa de este libro Romina Babino quien se incorporó ante mi pedido de narrar la experiencia de la aplicación, con alumnos y alumnas de 4to, 5to y 6to grado de algunas escuelas del gobierno de la ciudad, de las historietas didácticas disponibles en nuestra plataforma Pensar en Movimiento. Destacamos la posibilidad de pensar su práctica en conjunto con su grupo de estudiantes y la comunidad.

Sumamos a Andrés Altamirano ante la necesidad de sistematizar la acción docente en los relatos de experiencia desde el umbral de la comunicación con el objetivo de unificar una narración atractiva para los lectores y destinatarios.

Mi amigo Claudio Alvarez acompañó todo el desarrollo y puesta del portal Pensar en Movimiento, nos seguimos desde jóvenes, antes que las redes sociales invitaran a seguir al otro, y nos seguimos por que sabíamos que en nuestra acción la política de la amistad daba productividad a nuestro quehacer educativo, entre admiración mutuas y cuidado del otro.

Por último, me di el lujo de reunir y convocar a escribir a Carlos Di Pan-gracio, con quien me une años de actividades socioeducativas en diferentes sectores populares y con quien siempre pensamos en seguir expandiendo horizontes en el campo educativo. Su texto y su letra es desde la impronta de su experiencia en escuelas públicas del conurbano bonaerense, como docente de plástica. Sumé en este último plano a otro amigo, Armando Belmes, del ámbito educativo con quien abrimos la escuela en forma lite-

ral a través de un proyecto presentado durante la década del noventa que era la posibilidad de abrir las escuelas en verano y en invierno como espacio social/educativo que hoy, 30 años después, continúa. La experiencia consiste en generar a través de metodologías lúdicas el trabajo de saberes socialmente significativos en lectoescritura, matemáticas y ciencias.

Este libro es un eslabón más en nuestra búsqueda constante para aportar al suelo educativo desde una distancia óptima que nos permita recrear nuestra práctica docente.

José A. Tasat

De “Abrir la escuela” a “Pensar en movimiento”: un trayecto situado, poético y educativo

Armando Belmes¹
José A. Tasat²

*Educación es lo mismo / que poner un motor a una barca...
Hay que medir, pensar, equilibrar... / y poner todo en marcha.
Pero para eso, / uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino... / un poco de pirata... / un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador soñar, / mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño, / irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío / llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.
Soñar que, cuando un día / esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá / nuestra bandera enarbolada³.*

A finales de los '80 la Argentina atravesaba, como tantas otras veces, una crisis social y económica muy profunda que se patentizaba en una hiperinflación descontrolada e índices de pobreza e indigencia alarmantes. Con el cambio de gobierno, el responsable de la cartera educativa de la Ciudad de Buenos Aires nos convocó en el último trimestre de 1989 para generar y coordinar la implementación de un proyecto educativo y asistencial que ofreciera un espacio de aprendizaje y de contención a niñas, niños y adolescentes de los sectores vulnerados de la jurisdicción y del conurbano bonaerense.

1 Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas UBA. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación UBA. Especialista en Ciencias Sociales FLACSO. Docente e investigador. Miembro del Programa Pensamiento Americano UNTREF. Consultor en temas educativos de la Administración Pública. Capacitador de docentes y de directivos.

2 Doctor en Educación, UNTREF/UNLA. Licenciado en Psicología, UBA Coordinador del Programa Pensamiento Americano, de las Jornadas el Pensamiento de Rodolfo Kusch 2012-2019, del 1º y 2º Congreso Internacional Interdisciplinar de Pensamiento Crítico Autor del libro "La educación negada: aportes desde un pensamiento americano" – Prometeo 2019. y Coordinador de la Plataforma Educativa Pensar en Movimiento (<http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/>)

3 Gabriel Celaya. Poeta español (1911-1991).

Para la ejecución del proyecto, que inició el primer día hábil de 1990, disponíamos de la posibilidad de utilizar cien establecimientos educativos (si lográbamos convencer a directivos y cooperadores) con sus respectivos comedores y de contratar a mil docentes en ejercicio (si superábamos la desconfianza de los educadores hacia la administración educativa) para atender a una población de 15000 niños.

Para ese entonces habíamos acumulado experiencia en el trabajo educativo con los sectores populares y acreditábamos un recorrido profesional signado por una perspectiva clara y definida, corrida del formato escolar tradicional, por lo cual fuimos convocados. Por dimensión y significación “Abrir la escuela” marcó un sendero: la impronta que le imprimimos fue un lugar y un tiempo para que habitaran durante el receso escolar aquellos que habían quedado a la deriva y, como una cara de la misma moneda, un espacio desacartonado de aprendizajes socialmente significativos del cual desearan apropiarse.

Comprendimos que debíamos convidar, alimentar el deseo de estar allí, porque, como sostiene Gagliano (2014), la escuela no incluye, la escuela convoca, invita, pero que y son los propios estudiantes los que incluyen a la escuela en su universo personal y social. Agrega que, para que eso ocurra, es necesario que la escuela sea un lugar que “valga la pena” transitar y apropiarse. Para ello lo que sigue a una convocatoria, a una invitación a la escuela como un lugar que resulte grato y “apropiable”, es el reconocimiento recíproco de que el sujeto en posición de alumno puede aprender y de que el sujeto en posición de docente le puede enseñar. Y agregamos nosotros, siguiendo a Freire, esas posiciones, complementarias, a menudo se intercambian.

El proyecto significó, a la vez que la utilización inteligente del espacio físico de una de las pocas instituciones referenciadas por la sociedad, la posibilidad de dejar entrar la subalternidad, legitimar el ingreso del barrio, de las distintas culturas que lo habitan, los saberes “profanos”, en definitiva el paisaje que a esos chicos y sus familias los constituye. Y también el carnaval y la alegría. Abrir la escuela los invitó, en medio del infierno, a habitar la escuela como un espacio propio. Parafraseando a Ítalo Calvino⁴,

4 “El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquél que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio” Epílogo de *Las Ciudades invisibles*.

se trataba de “buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio”

Como dice el proverbio “el camino más largo empieza por el primer paso”, ese proyecto es una marca que nos acompañó en la docencia universitaria, en la investigación y en la capacitación docente y nos trajo hace cinco años a “Pensar en movimiento”: hay un hilo conductor que atraviesa estas tres décadas. Mirar lo obvio e ir más allá de él, eso aprendimos en las escuelas que no se abrían en verano o invierno y hicimos de ese espacio social un lugar de aprendizaje continuo y en la universidad darnos cuenta que toda la bibliografía era eurocéntrica, más del 90% de la bibliografía en nuestras universidades y en otras solo se trabaja pensadores eurocéntricos y enfocamos hacia lo más próximo a los pensadores americanos, negados, olvidados, invisibilizados, como esa lógica que nos habita donde el jardín del vecino es más bello o la casilla de al lado es más hermosa y no nos damos cuenta que nosotros somos condición para que el otro exista.

“Pensar en movimiento”, como se consigna en la introducción, es un dispositivo educativo que conjuga un soporte que posibilita y promueve la divulgación de diferentes perspectivas, enfoques y horizontes del pensar situados en América a través de publicaciones audiovisuales y de producciones y guías didácticas para el trabajo docente. Llevado a modalidad curso de formación docente para pensar la práctica desde el umbral del ropaje que habitamos, para asumir una posición libre, situada y en contexto.

“Pensar en movimiento” es a la vez una metáfora. Se trata de un diálogo en movimiento entre pensadores contemporáneos americanos, “caminos del pensar”, caminos trazados en el andar del viviendo-siendo. Porque el pensamiento mismo está en movimiento, es provisorio, viene de y nos conduce a nuevos pensamientos. El pensamiento está en diálogo y el diálogo es movimiento que conjuga una pluralidad de voces, las de aquellos que dialogan, así como las de quienes por ellos son habladas. La situación casual, descontracturada, en la que la conversación transcurre, aportan las condiciones apropiadas para generar ideas, acuerdos, desacuerdos, en fin: da lugar al pensamiento vivo, en el suelo gravitado y posibilita el encuentro de aquello que suele escapárenos, eso tan simple y obvio que nos insta, incita e inspira a pensar, el simple hecho de “vivir nomás”.

Posar la mirada sobre ese hilo conductor que liga Abrir la escuela con Pensar en movimiento y que atraviesa nuestra experiencia en la docencia y la investigación, nos desafía a formular algunas reflexiones que hacen

foco en el campo educativo y en las prácticas formativas desde un enfoque crítico y decolonial.

Educación, Formación, Pedagogía

Como punto de partida caracterizamos a la educación como una de los instrumentos de la guerra civilizatoria que vivimos y es a la vez una práctica cultural, ética y política y la encuadramos teóricamente en el análisis político del discurso educativo (Buenfil Burgos, 1993), que proporciona herramientas para analizar tanto las políticas educativas, como las prácticas pedagógicas y los sujetos intervinientes como parte del acto político de educar.

En lo que tiene de específico, se trata de un proceso social que contribuye a la formación de subjetividad a partir de una acción sistemática e intencional, desarrollada a través de unos determinados procedimientos, las intervenciones didácticas, basados en vínculos singulares plasmados en relaciones político-pedagógicas, entre sujetos históricamente situados, cuyo resultado es la formación.

La formación, siguiendo a Ferry (1997), no es otra cosa que ponerse en forma es decir, adquirir cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionarla. Formarse consiste en encontrar formas de desarrollar ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. De este modo, en principio, la formación excede la escolarización. La escuela o el currículum, son mediaciones y dispositivos, así como la enseñanza y el aprendizaje son soportes del proceso de educar.

Educar es un acto político, intencional, por lo tanto no es neutral. Nos ayuda recurrir a Davini (1989: 8), quien señalaba que “Toda práctica pedagógica se asienta –de manera consciente o inconsciente- en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender (y que) toda acción pedagógica supone la opción implícita o explícita- de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje”⁵

¿Y la Pedagogía? Si consideramos a la formación como efecto de educar y que formar es el objeto de la educación, la Pedagogía es la ciencia (o el discurso o saber) que busca criterios de intervención para mejorar los procesos de formación.

5 Un modelo, afirma Davini, es una construcción teórica comprometida con posturas ideológicas, que sustenta una organización metodológica y modalidades concretas de acción (1989:7).

La educación constituye, en toda su complejidad, el campo de estudio específico de la Pedagogía, que está constituida por teorizaciones que posibilitan comprender las prácticas educativas y definir criterios de intervención “*hacia un para qué indeterminado que constituye la formación*” (Silber, 2007)

Las pedagogías críticas

Magedenzo (2003) relaciona la Pedagogía Crítica (deberíamos decir las pedagogías críticas mejor) de modo lineal con la Teoría Crítica, refiriendo al trabajo del grupo de analistas socio-políticos encuadrados en la Escuela de Frankfurt⁶ que argumentan en términos de emancipación “como proceso mediante el cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias” (2003:20).

El mismo Mageenzo afirma que la denominación “Teoría Crítica” deriva de la consideración de que la emancipación se logra a partir “de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental” (2003:20).

Este enfoque, que ha influido sustantivamente en pedagogos americanos, no debiera conducirnos a ocultar, olvidar o minimizar a las teorías críticas americanas que aportaron la teoría del desarrollo, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y la teoría sobre el dominio del patriarcado. Enfoque que asume la otredad, la exterioridad como opción de un nosotros, no son los otros los oprimidos, esclavizados, los nadies, somos en relación y no monódicos donde unos designan al otro, un nosotros donde de “detrás de cada yo hay un nosotros” como propuso Kusch.

En ese sentido, si bien son dignos de destacar los aporte teóricos de Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren, en el mundo anglosajón que han incorporado principios de la teoría crítica al campo educativo, sin dudas el trabajo de Paulo Freire con los sectores oprimidos del norte de Brasil dio origen al término Pedagogía Crítica y señaló con su obra el camino que que han ensanchado y enriquecido otros pedagogos latinoamericanos a través de numerosos y sumamente valiosos trabajos y experiencias

6 Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse y Habermas, entre otros.

desarrolladas en el campo de la educación popular. Para ser justos habría que decir, parafraseando a Goethe: en el principio era Simón Rodríguez y Simón Rodríguez era pensarnos americanos.

Siguiendo a Puiggrós (2013: 76) se pueden señalar cuatro líneas teóricas que influyeron en las pedagogías críticas latinoamericanas, de acuerdo a dónde hicieron eje: i. la resistencia frente a la dominación mediante las acciones de los sujetos; ii. Emancipación; iii. Prácticas culturales (influencia de Bourdieu) y iv. Las ideas de hegemonía, lucha política y conflicto social (Gramsci).

En cualquier caso, las pedagogías críticas ponen en tensión el orden civilizatorio de la modernidad que confirió a la escuela un papel clave en la constitución de los estados nación. En los países de la región se trató, además de disciplinar las infancias (categoría creada por la modernidad) uniforma las conciencias y homogeneizar las culturas anuladito aquellas preexistentes a la colonización En palabras de Dussel: “Así nace la institución pedagógica moderna, la Escuela del Estado burgués primero, imperial después, neocolonial simultáneamente, que niega lo anterior (la cultura feudal) y oprime lo popular (la cultura popular en la periferia: nuestra cultura dis-tinta y en parte autóctona)” (2012: 585).

En la Argentina particularmente, la escuela sarmientina⁷ fue el dispositivo eficaz (junto con el servicio militar obligatorio) bajo el lema “formar al ciudadano” para imprimir la ilusión del progreso y el oren de la cultura europea e intentar desanudar los lazos de los pueblos con sus raíces.

Resulta interesante una digresión: a contramano del sentido común, retomamos a Postmann que sostiene que “Lo que hace que las escuelas sean públicas no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes como que los tengan sus alumnos. La razón para ello estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo crea” (1999, 30). En ese marco remarcamos que la educación es uno de los instrumentos de esta guerra civilizatoria que vivimos en la pequeña historia de los últimos 500 años que se transmite como cierta y es el encubrimiento del OTRO, negro, esclavo, mujeres, los pueblos ancestrales, los nadies, lo popular.

Resaltamos lo popular por convicción, porque nuestro origen está en la educación popular, lo mismo que las pedagogías críticas de este lado del

⁷ La Ley N°1420 de 1880, impulsada por Domingo Sarmiento, crea en la Argentina la escuela gratuita y obligatoria. Refiere a la escuela primaria y, como una derivación necesaria, crea la educación de adultos para alfabetizar al grueso de la población que excedía la edad escolar.

mundo, y nos referimos a aquello que, como nos advertía Huergo (2009), siempre está en proceso de conformación y de transformación, visible a través de los usos y de las relaciones que la ‘cultura popular’ establece con otras culturas. Las culturas populares sobreviven a través de estratagemas, de tácticas cotidianas frente a las estrategias hegemónicas, de manera de poder materializar (ante nuevas condiciones) sus modos de vivir y de pensar.

En síntesis, la pedagogía se ocupa del campo educativo donde se articulan saberes, experiencias y conocimientos cuyos límites no son demasiado precisos, ya que interviene lo social, lo político, lo económico, lo cultural (Puiggrós y Marengo, 2013).

El sentido del aporte de los pensadores americanos

Pensar en Movimiento es una propuesta de abordaje interdisciplinar de la filosofía de la educación que, a partir de este enfoque, desborda el encuadre filosófico abarcando tanto la filosofía, como la antropología, la historia, la geografía, la ciencia política y distintas disciplinas que estudian el campo educativo visibilizando lo negado por la modernidad que hoy habita en una multiplicidad de prácticas pedagógicas que son el basamento de los supuestos axiológicos de nuestras acciones cotidianas.

Pensar en Movimiento no pretende estudiar y comprender el sistema educativo. Se asienta en la educación, como posibilidad de tramitación de conocimiento y sabiduría, enmarcando el análisis en una estructura lógica que implica, no la contradicción, sino la convivencia de posiciones antagónicas, paradigmas eurocéntricos y paradigmas americanos.

El interés por recurrir al pensamiento de lo negado por la modernidad a partir del quehacer educativo responde a una reformulación crítica de este último. Cabe aclarar que utilizamos la tensión incluido-excluido como ejercicio para establecer que es una tensión dual desde un arraigo situado donde se instala la condición de posibilidad de los dos polos.

Recuperamos desarrollos conceptuales de pensadores americanos como recurso analógico entre pensadores excluidos del conocimiento universal y naturalizado por el paradigma moderno de las ciencias sociales. Procuramos de este modo develar lo negado por la modernidad, lo invisibilizado y oculto en sus discursos, imaginarios y símbolos compartidos.

Lo negado está en las sabidurías ancestrales y populares, en aceptar

la vulnerabilidad de vivir sin precisiones ciertas de certezas, en el mero estar para poder ser. Encontraremos destinatarios que siguen compartiendo y tramitando saberes socialmente significativos proporcionados por el sistema educativo y sabidurías que tramitan la vida desde otra visión, que interpelan la certeza que occidente plasmó en sus valores y prácticas.

Se trata de ver a través del pensar popular cómo asoma una razón que pudiera ser pura, ya que el problema no es el de la razón misma sino el de un modo propio de captarla. (...) Cabe tomar en cuenta lo popular en una triple vertiente: como una tradición rota que no encontró su eco aún en una actividad consciente; como una diacronía que pesa sobre nuestro quehacer; y, finalmente, como un motivo serio para reflexionar sobre nuestra descolocación cultural que impide lograr una eficiencia filosófica (Kusch, 2007).

El proyecto de la modernidad, plasmado en el ideario de los autores clásicos, estableció un imaginario simultáneo, hegemónico y único, que no reconoce otras sabidurías legítimas (ancestrales-populares) diferentes del relato de progreso racional, las que conviven hoy el campo de la educación, implícitos en el currículum oculto de las ciencias sociales como yuyos que brotan. entre los ladrillos en los muros.

El legado de la modernidad se plasmó en las obras de los autores de la Ilustración, entre ellos Hobbes, Descartes, Locke, Comenio, Humbolt, Mill, Conte, Durkeim, Rousseau, quienes vislumbraban un nuevo vínculo humano, nuevo marco de propuesta y análisis. La necesidad de predecir la acción en un orden establecido llevó a los ideales de la modernidad a consumarse como modernización tecnológica, negando las sabidurías situacionales de los pueblos de América, que lucharon y resistieron, quedando de generación en generación en los ritos orales y la memoria colectiva de los pueblos ancestrales, y en el mestizaje producido en la vida cotidiana de las nuevas ciudades.

En este sentido, se trata de pensar en y desde América, en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y des-gravitado de nuestro horizonte cultural, fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas-sociales y culturales. Estas tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda.

Esto último ha sido posible en el acaecer de aquello que Quijano (2000) denomina “colonialidad del saber”, práctica impulsada por la ciencia moderna y su imperio epistemológico, es decir, su auto-referencia como única forma de acceso al conocimiento riguroso y, por tanto, la postulación de sus resultados como los únicos válidos.

Los pensadores americanos traen, a partir de los aportes de José Martí, Paulo Freire, Iván Illich, Rodolfo Kusch, Salasar Bondy, José Santos, Arturo Roig, Santiago Castro Gómez, Aníbal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui, Rita Segato, Carlos Cullen y Milton Santos, como algo diferente, la búsqueda de supuestos axiológicos, de los valores que están atrás de las cosas, en el fondo del pensamiento hegemónico de occidente.

Mientras occidente lo que más teme es la pérdida del sentido de la acción y por eso se refugia en el proceso de validación; el pensamiento americano se sostiene en el principio irreductible de la evidencia. Estos dos relatos sostenidos axiológicamente en polos opuestos conviven en un tiempo y espacio. Uno conlleva la esperanza de otro horizonte humano, superpuesto, entre la tierra y el cielo, entre lo divino y lo profano, donde juega la pulcritud, el hedor, la ira, la fe, la astucia o la razón universal en el devenir de la vida y el otro relato -hegemónico de occidente- encausado en la mercantilización de la vida.

¿Existe pensamiento en Nuestra América?

Salasar Bondy publica su libro “¿Existe una filosofía de nuestra América?”, en 1968. Carlos Ossandón, en su libro “¿Qué se entiende por filosofía americana?”, propone pensar, cuando se referencia a la filosofía americana, en tres cosas diferentes: a la filosofía “en” América, a la filosofía “acerca” de América y a una filosofía “de” América. (Santos Herceg, 2010)

José Santos Herceg en “Conflicto de Representación: América Latina como lugar para la filosofía” (2010) propone preguntarse qué se entiende por América Latina y cómo se la concibe para poder pensar el modo en que ésta influye sobre el pensamiento y su filosofía. América Latina es un lugar que es y puede ser muchos lugares, se trata de las diversas representaciones que da a lugar. Un espacio es muchos lugares y de allí las múltiples formas de representarla y de nombrarla: Latinoamérica, Indoamericana, América Morena, Iberoamérica, etc.

Arturo Roig menciona en su libro “La Idea Latinoamericana de América”, que desde el comienzo en América Latina conviven dos representaciones contradictorias: una como defensa frente a la amenaza de invasión y otra que adquiere un sentido de dominio en el contexto de la ideología del panlatinoamericanismo. Dos lugares antagónicos conviven: el de la amenaza de dominio y el de la reacción y defensa: Nuevo Mundo y Nuestra América (Acosta, 2012).

Decir América en tanto Nuevo Mundo es decir con ello un territorio que fue soñado, inventado, invadido. Decir América en tanto Nuestra América supone nombrar una tierra ignorada, un sueño de unidad como resistencia, autonomía e independencia. La filosofía de Nuestra América es diferente y antagónica a la del Nuevo Mundo y se encuentra marcada por una reflexión dominadora y colonizada. La filosofía de Nuestra América aparece en el lugar de la amenaza y el dolor, y el de resistencia y emancipación (Acosta, 2012).

No tiene sentido seguir hablando de descubrimiento a menos que sea por razones históricas ni tampoco hablar de encuentro entre dos culturas porque un encuentro, como dice Enrique Dussel, “supone un cara a cara de personas que van una hacia la otra en términos de igualdad y respeto”⁸. Lo que caracteriza ese encuentro es un encuentro de desigualdad, conquista y violencia. El europeo se sitúa como superior, y se propone “civilizar” a los bárbaros (Dussel, 1993).

O’Gorman propuso la idea de que América no fue descubierta sino inventada. América provee el tiempo y el espacio para el mito y la utopía, los hace tangibles. Reedita y actualiza las viejas leyendas, la Edad de Oro, el Paraíso Terrenal, La fuente de la Juventud, el Dorado. Cristóbal Colón declara haber anclado en el Paraíso Terrenal. Estos mitos serán un motor fundamental para la conquista posterior a la llegada de Colón. El nuevo mundo es el lugar de la resurrección del mito clásico, es el espacio de la nueva utopía, una tierra sin historia para el europeo donde todo puede hacerse. Es un espacio No-Europa en el sentido de una Europa perfecta, sin vicios ni corrupción (Santos Herceg, 2010).

América entra a la historia universal (la europea) de forma equivocada, disfrazada. De hecho, ingresa tan equivocada que toma el nombre de un

⁸ Pensamiento americano UNTREF. Pensar en Movimiento:
<http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo6.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=LBAjZHdMmU>

“descubridor” que ni siquiera es tal: Américo Vespucio. El conquistador nomina, abandonando los nombres de los pueblos ancestrales, Nueva Granada, Nueva España, Nueva Toledo. Se re-descubre y re-bautiza todo. El nombre es otorgar la esencia, la definición, es dar existencia. Se nombra para apropiarse, para ubicar, para controlar. Nombrar América y nombrar lo americano es un proceso de ejercicio de poder.

Pensar en el Nuevo Mundo es hacerlo en una tierra cuyo nacimiento está marcado por la invasión, por la imposición y la violencia. La filosofía del nuevo mundo es una reflexión que se sobrepone, se adueña del espacio. La filosofía europea se trasplanta a América, se la exporta imponiéndola como “La Filosofía”, como filosofía colonizadora, teocéntrica y eurocéntrica. El caso paradigmático es el de la filosofía de la conquista. Es una reflexión sometida, dominada, colonizada, acorralada por el pensamiento europeo, que es una mera copia o imitación. Filosofar en el Nuevo Mundo se reduce a repetir, se trata de una filosofía plagaria que instauro un aparato hegemónico en nombre de la normalización filosófica.⁹

“Nuestra América”

“Nuestra América”, ensayo publicado en 1891 por José Martí, condensa un programa revolucionario e independentista. Yamandú Acosta (2012) propone analizarlo como un ensayo portador de un programa transmoderno con el consecuente potencial revolucionario capaz de trascender los límites de la modernidad. Plantea esto porque desde su perspectiva Martí no fundamenta la incorporación a la modernidad a través de un sometimiento a la ley como condición de posibilidad de la autonomía, sino una superación de la modernidad en una perspectiva que implica un discernimiento de la ley desde el ejercicio de la autonomía radical.

Por su parte, Dussel (1993) interpela la superación de modernidad no como posmodernidad que ataca la razón desde el irracionalismo de la incommensurabilidad, sino como transmodernidad que ataca como irracional a la violencia de la modernidad, siendo para ello necesario negar la negación del mito de la Modernidad. Así, la cara negada de la modernidad debe

9 Salas, R. 1º Congreso internacional interdisciplinario de pensamiento crítico: PENSAR AMÉRICA EN DIÁLOGO. Santiago de Chile, Octubre 2014. [<https://www.youtube.com/watch?v=kEbDrte1wSA>]

juzgarse como inocente y la modernidad debe ser juzgada como culpable de la violencia sacrificadora, conquistadora, esencial. Negar la inocencia de la modernidad permite descubrir la otra cara oculta, la del mundo periférico, el indio sacrificado, la mujer oprimida, la cultura popular alienada.

El imperialismo, con la lógica de la expansión y profundización de la modernización capitalista, construye una lógica constructivo-destructiva que alcanza su mayor grado de visibilidad con la globalización capitalista. En José Martí nuestra autotransformación a través de la superación de la condición individualista es fundamental para nuestra realización como sociedad y cultura. Esta autotransformación es condición necesaria para tomar conocimiento de “Los gigantes que llevan siete leguas en sus botas”, es decir, de las amenazas que se ciernen sobre nosotros y nuestro mundo (Acosta, 2012).

Ante el capitalismo y el imperialismo se impone una celosa vigilia como mejor posibilidad de neutralizar las amenazas. Las armas del juicio vencen a las otras y las trincheras de ideas valen más que las trincheras de piedras. Las armas del juicio refieren a la capacidad de juzgar y discernir, que vencen a las otras que aportan la razón de la fuerza, y así la fuerza de la razón termina imponiéndose.

Potenciar las armas del juicio y las trincheras de ideas no significa plegarse a los procesos de constitución de la “sociedad del conocimiento” que parece revalidar el mito del progreso de la modernidad capitalista. Martí propone, en cambio, constituirse como una sociedad del pensamiento que permita una distancia crítica del imperialismo y de la modernidad capitalista. Martí también establece que hay formas de subjetividad alienadas (aquellas que se niegan americanas) y también hay instituciones y formas de gobierno alienadas y alienantes con el espíritu de nuestra América. Son instituciones que provienen de otras realidades y que se aplican de manera imitativa a realidades disímiles y que al fracasar dan lugar a experiencias de desgobierno. Estos fracasos son depositados en las condiciones histórico-sociales y no en las instituciones. Se trata entonces de la constitución de un “pueblo” que es en definitiva el nosotros y no el pueblo de la modernidad de las constituciones republicanas, sino un pueblo transmoderno como en las constituciones plurinacionales del siglo XXI.

Civilización o Barbarie

En “Nuestra América”, José Martí enuncia que no hay batalla entre la civilización y la barbarie sino entre la falsa erudición y la naturaleza.

Se trata del mito del progreso de la modernidad en que la civilización y la barbarie no describen realidades distintas, sino que oponen lo superior con sentido de futuro que debe ser, con lo inferior y negativo con sentido de pasado, que debe dejar de ser.

Civilización se entiende como falsa erudición, mientras que Barbarie es traducida como naturaleza. Así Civilización o falso lugar de superior se considera como lugar inadecuado, y Barbarie o naturaleza como el lugar epistemológico desde donde se ha hecho posible el discernimiento de la falsa erudición. No se enseña la historia Inca, pero si la griega. El conocimiento tiene un valor práctico: conocer es resolver. El sujeto de conocimiento es un sujeto de la acción, ante los problemas se activa, ya no es una falsa erudición.

La colonia está presente en la actualidad de la república, como factor determinante en la identidad republicana de los países de nuestra América. Constituir una república no es un documento fundacional como es la constitución, sino que en la república sobreviven elementos, hábitos y estructuras coloniales. Constituir la república supone una permanente confrontación con la colonia y las lógicas coloniales.¹⁰ No hay choque de civilización como tampoco hubo choque entre civilización o barbarie. Lo que hay es una lucha defensiva de la humanidad ante el cada vez más agresivo y ofensivo ataque de la civilización capitalista.¹¹

Pensar en América es hacerlo “desde” y “sobre” ella. Si se piensa desde ella pero no “en América”, es un pensamiento americano en tanto el sujeto que lo produce. Si se piensa sobre ella pero no desde ella estamos en un pensamiento americano por su objeto pero que se puede ejercer desde circunstancias culturales distintas y distantes. No obstante el pensamiento americano pareciera tener una nota distintiva de autenticidad por lo que ese sujeto del pensar expresa una cultura auténtica.

Si la consigna pensar en América excluye a Estados Unidos y oculta a Canadá, es una orientación latinoamericanista donde EEUU se establece

10 UNTREF. Pensar en movimiento.
<https://www.youtube.com/watch?v=1Hh1w0uEKnc/>
<https://www.youtube.com/watch?v=CAmSsqJ0rms>

11 El choque de dos mundos. Largometraje documental. Heidi Brandenburg y Mathew Orzel, 2016, 103 min.

como otro. En cambio si no se lo excluye, estaríamos en presencia de un pensamiento panamericanista en tensión con el latinoamericanismo que se instituye como un nacionalismo de la gran nación latinoamericana. Cuando se habla de las Américas, se está en esta filiación panamericanista.

Pensar en América debe ser apreciado como pensar Nuestra América, es decir, sobre nuestros modos históricos de objetivación, los cuales implican procesos, estructuras e instituciones. Por lo tanto es un pensar sobre el nosotros dado y el nosotros utópico que lo acompaña como condición de posibilidad.

Este pensar tiene el carácter de la reflexión que no excluye el análisis sino que lo subsume. Frente a la perspectiva del análisis que supone la relación sujeto-objeto (matriz dualista de la lógica de la modernidad), la perspectiva de la reflexión supone la relación sujeto-sujeto donde el sujeto de análisis no se siente por fuera y por encima del objeto que considera sino que se siente y se sabe involucrado en la problemática.

Pensar en América implica pensar relaciones intersubjetivas y también las instituciones que median esas relaciones. Es un pensar a través del cual el nosotros se autoconstituye. La perspectiva de universalismo concreto del nuestramericanismo incluirá a todos los nosotros cuya afirmación no excluya la posibilidad de afirmación de otros nosotros, de manera que esos muchos nosotros sean posibles. Se trata de transformar las relaciones deshumanizantes en otras humanizantes que impliquen la posibilidad de vivir con dignidad: Nuestra América entre las profundizaciones de la modernidad y las emergencias de la transmodernidad.

Aportes de pensadores americanos

Rodolfo Kusch plantea en la oposición Ser-Estar, la dicotomía fundacional y más original de su pensamiento. Esta distinción, tomada inicialmente de Canal Feijóo¹², pero profundizada radicalmente, indica el rasgo decisivo que separa y tipifica a América en oposición a la manera de ser occidental.

¹² Bernardo Canal Feijóo fue un abogado y escritor argentino; el documento titulado "Confines de occidente" publicado en 1954 forma parte de la Colección Personal de Rodolfo Kusch y se encuentra en su antigua casa de Maimará, Jujuy, Argentina. Rodolfo Kusch publica su libro fundacional *América Profunda* en 1962.

Se adjunta el link del índice donde uno de los capítulos que inicia en la página 113 se titula Ser, estar. http://170.210.60.80/pergamo/wsvpic/wsvpic.html?pic=pgmedia/kusch/imagenes/001937_l1.jpg

Hay cientos de referencias para explicar el ser y el estar en la obra de Rodolfo Kusch siendo la más clara aquella señalada en *Indios, porteños y dioses* (1966), llamada “La espera en la chichería” en la cual Kusch opone la espera del indio, con su chicha y su embriaguez, a la vida del porteño de sectores medios que se pierde en la impaciencia. En efecto, mientras en Buenos Aires ocupamos todos los espacios y nos movemos vertiginosamente en una carrera por *ser alguien*, el indio, dice Kusch, meramente *está*. Y afirma Kusch: “Nos sentimos satisfechos de las cosas logradas en los últimos años: algún título, alguna propiedad, algunos libros más, algún traje nuevo o algún cargo. Nos gusta pensar en esas cosas. Decimos que al fin y al cabo hemos puesto nuestro esfuerzo para ser alguien. Hacemos otro esfuerzo y pensamos mal de la gente que se deja estar. Pensamos incluso que el indio es una mala persona porque se *deja estar*, porque nada hace por mejorar su situación. Y también aquí en Buenos Aires hay mucha gente que hace lo mismo. Todo ese pueblo del tango, el del fútbol... todos ellos se dejan estar y, entonces, cómo van a progresar. Y pensamos “yo en cambio hago mis cosas, estudio, trabajo, lucho” (...) Gritamos para nuestros adentros “yo soy alguien y esa gente se deja estar” (Kusch, 2007).

Acerca de la fagocitación, en *América Profunda* (1962) sostiene “hay una fagocitación del ser por el estar en América”. Un ejemplo de esto lo expone en su libro *Geocultura del hombre americano* (1976) en el cual da cuenta de un complejo ritual que se lleva adelante frente a la llegada de un camión a una comunidad campesina. Allí se le arranca el corazón a un cordero y se queman sus huesos. Se viste al camión, se lo llena de dioses – dice Kusch – y se lo incorpora a la cultura y a la comunidad. Es decir, en donde un escéptico dice “camión, técnica, dominación”, Kusch propone un proceso de apropiación, resignificación o fagocitación. Pero esto no opera solo en el campo de lo indígena, ahí lejos, en alguna comunidad perdida de Bolivia o de Perú. El *estar* está definitivamente instalado en nosotros mismos, en las pequeñas y grandes ciudades.

Kusch (2007) presenta dos temporalidades (la de la cosecha y la del progreso) y dos concepciones de mundo articuladas bajo la perspectiva occidental y la americana. El ideario de progreso que habita en la cotidianidad de la ciudad se opone a la espera sagrada de las entrañas americanas. Esta oposición le permite a Kusch, en primer lugar, dejar en evidencia la convivencia de dos concepciones del mundo presentes en un mismo territorio, que definitivamente se imbrican y se habitan. Hablar de dos mundos

aquí hace alusión no a dos creencias sino a dos mundos establecidos desde lo ético, lo simbólico, lo cultural e incluso, desde lo perceptivo. En ese sentido, Kusch cuestiona una visión en apariencia convencional del mundo que se desprendería de la distinción sujeto-objeto. La consideración occidental del mundo lo define como “un espacio vacío lleno de objetos que son percibidos por sujetos” y propone que el descubrimiento de las leyes que regulan ese mundo, articuladas en el discurso científico, nos sitúan ante la verdad del mundo, con el objeto fundamental de explicarlo, predecirlo y, finalmente, dominarlo por medio de la técnica. De allí se desprende nuestra concepción de naturaleza entendida como recursos naturales. Entonces, la ecuación desde una perspectiva occidental es una realidad que se da afuera, un conocimiento de esa realidad y una acción sobre la misma a los fines de dominarla.

Rita Segato (2013), identifica cuatro teorías originadas en suelo latinoamericano que establecieron su permanencia en el pensamiento mundial y, por lo tanto, atravesaron la frontera geopolítica entre norte y sur. Estas teorías son: la Teología de la liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Teoría de la Marginalidad y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder.

Respecto de la teoría de la Colonialidad del Poder, la contextualiza en un cambio de paradigma sociológico que se da a partir de la caída del muro de Berlín y el fin de la polaridad capitalismo-comunismo. En este sentido, enfatiza que, aunque el modelo de Aníbal Quijano tiene origen regional, debe ser pensada como una teoría para el sistema-mundo.

Los aportes de Aníbal Quijano (2000) al estudio de las ciencias sociales fueron plantear que América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder: la primera identidad de la modernidad. De esta manera, codifica las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros: los blancos europeos. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo y fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía en América¹³.

13 “Como en el caso de las relaciones entre capital y pre-capital, una línea similar de ideas fue elaborada acerca de las relaciones entre Europa y no-Europa. Como ya fue señalado, el mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad es la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental. De ese mito se origina la específicamente eurocéntrica perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana. Dicho mito fue asociado con la clasificación racial de la población del mundo. Esa asociación produjo una visión en la cual se amalgaman, paradójicamente, evolucionismo y dualismo. Esa visión sólo adquiere sentido como expresión del exacerbado

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevó a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. (Quijano, 2000)

Los habitantes de América tenían identidad y eran nombrados por su designación: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad da noción racial, colonial y negativa. Todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. Su nueva identidad racial, colonial y negativa implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. Eran pueblos definidos como inferiores y primitivos con una perspectiva de conocimiento que simbolizaba el pasado y una epistemología arcaica. Esta lógica se aplicó en cada territorio colonizado en el sistema mundo que orientaban los imperios, desarrollado por la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tra-

etnocentrismo de la recién constituida Europa, por su lugar central y dominante en el capitalismo mundial colonial/moderno, de la vigencia nueva de las ideas mitificadas de humanidad y de progreso, entrañables productos de la Ilustración, y es la vigencia de la idea de raza como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo." (Quijano:2000)

dicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.

Los aportes de Paulo Freire al pensamiento americano se anclaron en la educación, con su premisa “El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando... Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido”¹⁴ (Freire, 1997)

(...) la educación no configura a la sociedad sino que la sociedad configura a la educación en la medida de los intereses de aquellos que tienen el poder. (...) Y yo dije que ese concepto de la educación como un medio para la transformación de la sociedad, me parece estar basado en la segunda fase del ciclo, en aquella fase en la cual la educación preserva lo que la sociedad le permite transformar. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1997).

Hay una dicotomía que convierte a las escuelas en lugares para la distribución del conocimiento y no para el acto de conocer, porque la educación no es el trabajo de transmitir conocimientos, sino el acto de conocer, así lo sostiene Freire:

...la educación es un proceso permanente y aquí diferimos: es un proceso permanente por razones tales como, por ejemplo, la dimensión inacabada de los seres humanos, porque los seres humanos son seres, seres históricos y seres de búsqueda, búsqueda permanente. Segundo, en ésta búsqueda los

14 Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad; del miedo que, al ser “educado”, va generando valor.

seres humanos adquieren la habilidad de conocer su realidad y de saber que saben. A causa de eso, para mí, uno de los aspectos fundamentales de la educación es que fue y continúa siendo una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica” (Freire, 1997).

Los aportes seleccionados de Carlos Cullen están centrados en la cultura, como ámbito simbólico compartido. Se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o un sujeto cultural¹⁵.

“{Hegel} distingue tres objetos sucesivos, recogidos por tres disciplinas distintas: el alma (objeto de la antropología), la conciencia (objeto de la fenomenología) y el sujeto (objeto de la psicología). Son sucesivos, porque la conciencia supone el negar dialécticamente el alma, y el sujeto no es sino la negación que la conciencia hace de la sustancialidad del alma. Pensar las relaciones entre el cuerpo y la cultura desde el punto de vista de la conciencia genera un modelo signado por la negación... Por eso el cuerpo molesta en la cultura, produce malestar. Porque sólo es posible hacerse cargo de su ‘otredad’ y de su ‘contradicción’ desde una tarea educativa. Sólo educando, se reprime, y sólo educando se disuelve lo contradictorio.” (Cullen, 2007)

Si sabemos estar como “vulnerables”, es decir, interpelables por el otro, podremos crear el mundo de vuelta haciéndolo más justo. Entonces, la filosofía de la educación habita donde habita la filosofía sin más, es una forma ética de resistencia, ayudando a liberar el potencial crítico y naturalizado de las representaciones sociales de los diferentes actores. Esta posición ética está en frente del pensamiento único que legitima la exclusión y la hegemonía de dominación de poder.

“La tarea de la Filosofía de la Educación es en primer lugar y como forma de resistencia, ayudar a liberar este potencial crítico de la educación, empezando por saber ver sus formas, participar de sus intentos, y entonces, proveer de argumentos más sólidos para sostener ese potencial crítico de las prácticas. (...) También dar elementos para deconstruir representaciones sociales e his-

15 “...el cuerpo es malestar en la cultura porque la cultura identifica su subjetividad social con la conciencia y la libertad, que niegan la urdimbre comunicativa, único esbozo de un sujeto cultural pleno, que constituye a la corporalidad humana como estructura individual sui generis de la conciencia y de la libertad, que no necesita afirmarse negando, reprimiendo, limitando. Desde aquí la tarea educativa: reconocer en el cuerpo el deseo de moverse a sí mismo en la búsqueda de la subjetividad cultural. (...) Nuestra tarea empieza por reconocer en el cuerpo nudo comunicacional que nos involucra una simple demanda: yo puedo ser sujeto.” (Cullen:2007)

tóricas naturalizadas (...) En tercer lugar la filosofía de la educación puede entenderse como una forma de resistencia que denuncie las crecientes estrategias depotenciadoras de la crítica, que tienden a dar una visión fragmentaria del sujeto de la educación, una visión meramente instrumental de las instituciones, una visión apolítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una estrategia mercantil en las evaluaciones y acreditaciones” (Cullen, 2007)

En definitiva, la posición que plantea Cullen como propuesta para la filosofía de la educación es como parte de la manera de resistir e insistir con inteligencia crítica. La insistencia es en lo público, en el conocimiento y la responsabilidad social.

Rita Segato (2018), una de las voces más significativas de nuestra contemporaneidad, introduce el concepto de pedagogía de la crueldad como uno de los principios fundamentales en el paradigma de explotación actual. En este sentido, señala que la disminución de la empatía y la naturalización de la expropiación de la vida son componentes de los cuales depende el capital y eso implica que “no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición.”(p.12) En este proceso lo que se genera es un vaciamiento de las relaciones entre personas más allá de las utilidades e intereses y un ambiente de decadencia acelerada que signa la fase actual del proyecto histórico del capital.

Segato (2018) presenta en su libro “Contra-Pedagogías de la Crueldad” dos proyectos históricos en curso: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos; ambos orientados a concepciones diferentes de bienestar y felicidad. En el primero la satisfacción es funcional al capital. En el segundo, se insta a la reciprocidad y a la comunidad. Respecto de esto señala que: “Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja a consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida”. (2018:16)

Silvia Rivera Cusicanqui¹⁶ aporta al pensamiento americano una distancia en la condición de colonizado y en las formas de recolonización aplicadas en América: “La condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia, el impulso modernizador de las élites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización.” (Rivera Cusicanqui, 2010)

16 Pensar en Movimiento- UNTREF : <http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo3.html> / <https://www.youtube.com/watch?v=dgzmsiUHIM>

“La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha- y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado, qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani. El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservadoras del status quo y de otras que significan la revuelta y renovación del mundo: el pachakuti. El mundo al revés del colonialismo, volverá sobre sus pies realizándose como historia sólo si se puede derrotar a aquellos que se empeñan en conservar el pasado, con todo su lastre de privilegios mal habidos. Pero si ellos triunfan, “ni el pasado podrá librarse de la furia del enemigo”, parafraseando a Walter Benjamin” (Rivera Cusicanqui, 2010)

Cusicanqui plantea que no puede haber un discurso ni una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora. Asimismo, diferencia que el discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización sino que encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización. “..Su función es la de suplantar a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora.” (Rivera Cusicanqui, 2010)

“...Existe también el mundo ch’ixi. Personalmente, no me considero q’ara (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero ch’ixi, y considero a ésta la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos. La palabra ch’ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción ch’ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido” (Rivera Cusicanqui, 2010).

Aportes Geo-Culturales del Pensamiento Americano

Las causas existen, el por qué en nuestra forma de pensar es extraño que no exista. Nosotros solo sabemos ver el efecto, la consecuencia de una causa y todo pensamiento que no dependa de un proceso de validación, no

entra en nuestra lógica occidental. Occidente ante todo está desesperado para a cualquier acción ponerle un código.

Se apela a la epistemología de la certeza, sin duda y sin cambio, configurando la estabilidad de un sistema hegemónico, donde el antagonismo no se tiene en cuenta, donde parece que todos somos iguales y que todos podemos progresar, sin considerar que somos diferentes y que lo que en verdad mueve a la historia es el conflicto, reflejado en lo implícito de las cosas y las palabras, armado en los discursos e imaginarios sociales.

Esto aportan los pensadores americanos como algo diferente: la búsqueda de supuestos axiológicos, la búsqueda de los supuestos de valores que están detrás de las cosas, en el fondo del pensamiento hegemónico de occidente. Para ser alguien, en la lógica de la ciudad, siempre se intenta ser alguien, porque es la gran ilusión en la cual vivimos y el ser alguien es lo que nos separa de no ser nada. Se cree en la posibilidad de ese discurso en el cual en lo profundo de un relato convive ese ser alguien con creencias americanas en los pueblos andinos, guaraníes, afrodescendientes, que simbolizan la vida para el mero estar, para ser parte de la cosmología en comunidad.

Lo profundo de conmemorar pensadores americanos no es por lo que hicieron, sino por lo que se puede generar desde su umbral aportado al pensamiento: una metodología que cambió la contemplación por la escucha, donde la palabra del otro recobra sentido en lo colectivo, cuestionando e interpelando a todo el mundo académico y en la vida, vislumbrando sentido en la sabiduría para el mero estar, la vida nomás.

En este sentido, a nivel metodológico, se da, según Kusch, la “unidad geocultural”, comprendida como conjunto de unidades estructurales que apelmazan lo geográfico y lo cultural constituyendo una totalidad difícil de penetrar, a no ser que la misma unidad proporcione los medios para hacerlo. En tanto: “...la geografía hace al hábitat, y éste existencialmente al domicilio. La geografía comprende las rugosidades reales, como los accidentes de la tierra. Pero ese lado apunta a un modo de ser-ahí, al “para vivir”, o sea al hábitat, al molde simbólico en el cual se instala el ser” (Kusch, 2007).

Así y aquí es posible ensayar un pensamiento geocultural, entre el suelo y el cielo, en el molde de mundos advenidos habitables, en torno de los cuales resulta posible la territorialidad del ser, el pensar, el saber y el hacer de los sujetos culturales.

Acorde al camino recorrido se considera que, el sujeto pensante dispuesto, en los campos disciplinares del saber, también está siendo¹⁷ un sujeto cultural. Siguiendo a Kusch, el “sujeto cultural” logra conciliar, de un modo abierto y espiralado, el suelo y el símbolo, se podría agregar “en” el territorio, a través de la decisión cultural, que implica el encuentro con eso que nos hace “comunes”, y remite al simple hecho de estar vivos. En este sentido: “...para comprender una cultura es necesario el sujeto que ve el sentido, como también el que lo crea...” (Kusch, 2007). Así, parafraseando a Kusch, “pensar remite a pesar” lo que nos ocurre, podría decirse, no como algo externo que está “ahí” (fuera de mí), sino aquí, “pa’ adentro”. Ante todo, porque nadie puede pensar más allá de sus propias vivencias, dolencias, ausencias, silencios, tragedias y sonrisas.

La idea de “colonialidad del saber” y de “geopolítica del conocimiento” señala que nos orientamos por un conjunto de categorías de pensamiento concebidas en un contexto sociocultural diferente del nuestro. Estos conocimientos no son des-localizados, desincorporados, como quiere su pretendida universalidad y abstracción, sino tan particulares como los demás, lo que lleva a una necesidad de mirar-nos, de re-tornar hacia nuestras propias epistemes, y construir otras a partir de ellas.¹⁸

Por tanto, en América se trata de organizar un trayecto que va desde el cosmos, como organizador del caos original, a fin de que el hombre pueda vivir y no, como sostiene Kusch, “...dejarse ilusionar con la civilización ficticia”, sino por el contrario, reconocer su realidad viviente, desplegar, en lo demoníaco y vegetal sus posibilidades, no vergonzantes, ni del hedor ni del diablo y, poder construir así, una América madura, la que brota desde la barbarie, y no contra la barbarie. En el continente mestizo, como dice Kusch, entre la tensión de lo sagrado y lo profano, donde Occidente se refugia en la ciencia, el indígena, el campesino y el afrodescendiente se refugian en otro saber-sabiduría, en el umbral del hedor y la distancia amurallada de la pulcritud. Así, mientras Occidente se amparó en la culpa como organizador de la fe, América antepone la conjura como posibilidad del estar-siendo (Kusch, 2007). Pues, la geocultura concilia, de un

17 “La fórmula del estar-siendo implica la paradoja de lo humano mismo, donde el obrar apunta al “es”, pero dentro de lo que ya está dado, en lo impensable del estar. De ahí lo gerundio del es, la dinámica de la esencialidad de lo humano, se debe a la paradoja misma, según la cual no hay determinación posible, sino la circularidad de una reiteración de lo impensable que adopta muchos modos de ser...” (KUSCH, 2007).

18 Pensamiento americano UNTREF. Pensar en Movimiento – Documentales Temáticos : “Academia” <https://www.youtube.com/watch?v=cWJmO73nZjU>

modo mandálico, espiralado y abierto, al sujeto, al suelo, al símbolo y al territorio para poder, desde enfoques pluridisciplinarios y pluriculturales, intentar crear el mundo de vuelta, cada vez. Esto implica poner en juego un pensamiento vivo, emotivo, gravitado y profundo, en definitiva, pensar en movimiento.

Pensar en movimiento y el paisaje educativo

Pensar en movimiento es una mirada desde el sur y un aporte a la construcción de pedagogías críticas que revitalicen el enfoque decolonial y contribuyan a resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial (Quijano, 2003).

En ese paisaje, América, que es una forma de enunciarnos, fue y sigue siendo el imaginario de un nuevo mundo ante el hastío y cansancio de un viejo mundo Europeo, occidental y cristiano, que ha consolidado un conocimiento autolegitimado en el mito de la ciencia social europea, ocultando, invisibilizando a los pensadores y autores americanos.

Pensar en movimiento recupera el pensamiento y experiencias (que se nutren de y despliegan) en ámbitos corridos de las lógicas educativas, productivas y políticas tradicionales ancladas en el discurso hegemónico¹⁹. Significa traer los pensadores americanos, las otras formas del vivir no hegemónica, que habita en los relatos de los pueblos ancestrales, populares, los nadies que son condición para que existan los otros -blancos -europeos pulcros. Sostenemos la convivencia de los antagonismos, no como etapa superior de una hegemonía dominante, sino antagonismo que convive en un territorio en forma de resistencia e insistencia ritualizada en su tramitación de la vida.

Pretendemos, proporcionando espacios de diálogo entre autores comprometidos con una comprensión crítica del aquí y ahora situados, aportar a la revitalización de la descolonización pedagógica y a la recuperación de prácticas y saberes pedagógicos emancipatorios.

19 Recuperamos el concepto clave de discurso como lo entiende Laclau, en el sentido de toda práctica significativa, no solo aquellas que están directamente ligadas al habla o la escritura, lo cual implica que es equivalente a la producción social de sentido, es decir, al tejido mismo de la vida social. Eso conduce a que "(...) las palabras y las acciones (a lo que deberíamos agregar afectos) son parte de una red interdependiente." (Laclau, 2012: 83)

Este dispositivo de diálogo entre autores que interpelan las matrices del conocimiento académico y restituyen el valor de los “saberes del sur” (Souza Santos, 2010) que refieren a saberes populares y prácticas ancestrales corridos del conocimiento escolarizado o socialmente validado, digno de ser enseñado y aprendido, tiene efectos sobre la valoración de los sujetos y pueblos portadores/productores de estos saberes y prácticas comprometidas con sus comunidades y la naturales que los cobija. Esta matriz se replica en las guías didácticas que acompañan a los soportes audiovisuales de registro de estos diálogos.

Sostiene Walsh que “...es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no sólo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales” (2013:31).

Una pedagogía en clave decolonial, estamos hablando las pedagogías que perturban y trastornan (Walsh, 2013), no es algo acabado, es una construcción en proceso. En principio significa, como apunta Díaz: “comprensión crítica de la historia, reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (2010:221).

Pensemos en movimiento, arraigado a un suelo simbólico compartido donde desvelemos los dominios de una historia que transmitieron los imperios dominantes, para expandir poesía en nuestra practica áulica, en definitiva, para inventar el mundo de nuevo, abriendo escuelas y moviendo pensamientos.

Referencia

- Acosta, Y. (2012). *Reflexiones desde “nuestra América”*. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica. Motevideo: Nordan Comunidad.
- Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Auat, L. A. (2006). Crítica de la razón conquistadora: Vitoria y la transmodernidad. *Asociación de Filosofía y Liberación*.
- Borges, J. L. (2005). *El otro, El mismo*. Buenos Aires: Emecé.
- Buenfil Burgos, R. “El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación”. México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE 12.
- Cabaluz Ducasse, F (2015). *Entramando Pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Castro Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano”. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En R. FOLLARI, & R. C. LANZ, *Enfoques sobre Posmodernidad en America Latina* (págs. 155-182).
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la Universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 79-90). Bogotá: Siglo del Hombre .
- Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2007). *Resistir con Inteligencia*. México, D.F.: Pueblo Nuevo.
- Cullen, C. (24 de septiembre de 2015). *Pensamiento Americano Untref*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kmC4nTnMUfk&list=PLLuSG4y8Gr-p2KwRy8HoNQbDODB7meiPF>
- Davini M.C. (1989): Bases metodológicas para la educación permanente del personal de salud. Organización Mundial de la Salud. Publicación N° 189
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: 2009.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del metodo*. Buenos Aires: Aguilar.

- Díaz, C (2010). “Hacia una pedagogía en clave descolonial”. *Revista Tábula Rasa*, 13: 217-233.
- Dussel, E. (1993). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito en la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Dussel, E (2012). *Érótica y Pedagógica. Para una ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Docencia.
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico.
- Freire, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1975), *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo, y Faundez, Antonio, (1986) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.
- Freire, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Córdoba: Tierra del sur.
- Ferry, Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Furlan A. y M A Pasillas: “Investigación y campo pedagógico”, en *Revista Argentina de Educación*, Asoc. Grad. en Cs.de la Educ., 1994, n° 20.
- Gagliano, R. “Sobre las formas de invitar, reconocer y cuidar, Una aproximación al trabajo pedagógico,” en *Revista Novedades Educativas* 283 - Julio 2014
- Geneyro, J. C. (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 247-266.
- Giroux, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- González Gazqués, G. (1989). *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Editorial Garcia Cambeiro.
- Guardini, Romano. (1981). *El ocaso de la edad moderna*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Guelman A y Palumbo M. (Comp) (2018): *Pedagogías descolonizadoras. y formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires. Clacso. El colectivo
- Habermas, J. (1989). Modernidad: un proyecto incompleto. En N. Casullo, *El debate Modernidad Posmodernidad* (págs. 131-144). Buenos Aires: Punto Sur.
- Huergo, Jorge (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata,

Ediciones de Periodismo y Comunicación.

- Huergo, Jorge, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, EPC, FPyCS-UNLP.
- Illich, I., & Freire, P. (2002). *La educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Lacan, J. (2011). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, FCE, Buenos Aires,
- Laclau, E. (2013). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, EE (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lefebvre, G. (1970). *Lógica formal, lógica dialéctica*. México: Siglo XXI.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Magedenzo A: Pedagogía Crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica. Año 2 N°2. Diciembre de 2002
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del SER: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez, & R. Grosfogue, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2003). *The Darker Side of the Renaissance*. Michigan: University of Michigan Press.
- Postman, N (1999): El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Puiggrós, A (2005): De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana, Buenos Aires, Colihue.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO.
- Quijano, A. (2014). El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 833-846). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A (2003). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, E (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A (2010). “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. *Revista Casa de las Américas*, 259-260: 4-15.
- Rancière, J. (2000). Política, identificación y subjetivación. *El reverso de la diferencia; identidad y política*, 145-152.

- Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utiva. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Salasar Bondy, A. (1968). *¿Existe una Filosofía de nuestra América?* Mexico: Siglo veintiuno.
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2013). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología a demanda. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Silber, J (2007): Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A. y otros (Comp.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Souza Santos, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Souza Santos, B (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Walsh, C (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya Yala.

Resonancias educativas situadas

Federico Gerónimo¹

*“Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo querramos. Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie”...
(..)¿Se aprende para saber mucho, o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje? ¿Acaso no se aprende sólo para vivir? (Kusch)²*

La propuesta del curso docente Pensar en movimiento posibilita instancias colectivas de concientización y problematización sobre la ausencia de pensadores americanos en la formación de docentes y en el campo de las ciencias sociales en general. Pero sobre todo es una oportunidad para el encuentro y la reflexión sobre nuestra tarea con la enseñanza en las aulas.

En el dictado del curso nos encontramos con la inquietud por conocer ideas y experiencias de pensadores americanos contemporáneos y de otros pensadores invisibilizados por la tradición académica. Estos autores escriben desde diversos campos disciplinares de las ciencias sociales como la antropología, la filosofía, la sociología, la Historia, etc. Sus conceptualizaciones tienen su encuentro en diversos campos del saber y del saber hacer, entre ellos el campo de la educación. Nuestro cruce fue una invitación a problematizar el eurocentrismo presente en los campos disciplinares que atraviesan el currículo de los itinerarios formativos docentes y de algunas profesiones, para luego tomar conciencia del privilegio epistemológico occidental y su reproducción en los campos de saberes, en las instituciones escolares, la formación docente y en las configuraciones de la subjetividad.

1 Lic. en Trabajo Social (FTS UNLP). Profesor de Filosofía IFD (Córdoba), Especialización en docencia universitaria en curso. Realiza actividades de docencia en Institutos de Formación Docente de la región (ISFD y T N° 9, ISFD N°17, ISFD N°95), en instituciones de educación secundaria y en la licenciatura de Trabajo Social FTS UNLP. Dicta seminarios y cursos vinculados con la reflexión filosófica de la educación, la formación docente, la dimensión pedagógico- filosófica de la intervención profesional. Participa como investigador en formación y docente ad honorem en el programa “Pensamiento Americano” de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF).

2 Kusch; Rodolfo (2007). “Un maestro a orillas del lago Titicaca” en Indios, porteños y dioses. Obras completas: tomo I. Rosario , Argentina. Fundación Ross

Los encuentros son una apertura al diálogo de saberes desde lo colectivo y a la construcción de prácticas situadas para pensar la educación en nuestra aula. Compartiendo indagaciones, preguntas y cuestionamientos de aquello que nos pasa en el aula, en relación al saber, a la docencia, en fin, a nuestro estar en América.

Lo siguiente es una invitación a pensar en movimiento, a pensar lo que nos pasa en el aula y a sumarnos a la ronda del pensar.

Pensar en movimiento

Se piensan muchas cosas, algunas claras y distintas, otras hondas y sentidas. Se piensa de pie, sentado o reposando, se piensa yendo de camino, compartiendo un mate, encontrando la mirada o aperturando la palabra. Se puede pasar una vida pensando y también se puede dejar pasar la vida sin pensar. Pensar es un pesar lo que nos pasa, diría Kusch. y claro! hay tantas cosas que nos pesan que es mejor no pensarlas.

Hay quienes dicen que pensar es perder el tiempo y lo llenan de objetos, y así pierden el tiempo en el afán de querer dominarlo todo. ¿Será que hay miedo a reconocernos en la intemperie del devenir? ¿Será que un pensar deviniendo es un pensar más auténtico? ¿En qué momento separamos el vivir del pensar? Quizás educar sea una invitación a pensar el vivir, puesto que “Se conoce para vivir, y no por el puro hecho de conocer.” En eso andamos, pensando en la educación, pensando en el aula.

Occidente naturalizó la separación del vivir y el pensar construyendo un modelo ontológico y epistémico que posibilitó la ruptura de lo que antes de la modernidad estaba unido, privilegiando el pensar, es decir, la razón y separándola de toda aquella contaminación que obstaculice su afán de conocimiento. Este modelo epistémico, que sustenta la ciencia moderna, privilegia al sujeto de la razón como aquel que puede acercarse al objeto (el cuerpo, la naturaleza) posibilitando un conocimiento objetivo, científico y universal. Esta separación del vivir y del pensar es la separación de la mente y el cuerpo formulado por Descartes con su cogito. Se articuló un modelo epistémico y una visión de sociedad moderna reproduciendo una propia narrativa histórica y, por ende, naturalizando un paradigma civilizatorio desigual y excluyente. Luego, con las múltiples readaptaciones del capitalismo, se fue postulando como la única propuesta civilizatoria.

Según Lander *la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales.* (Lander, 2000)

El curso pensar en movimiento es un esfuerzo de deconstrucción epistémica para poder restituir el pensar con el vivir. Porque volviendo al hecho histórico de la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, formulada por el filósofo francés René Descartes, podremos comprender el carácter asituado del pensar y de su pretensión de universalidad, su reproducción en las ciencias sociales, en la educación y en nuestra praxis educativa.

La ruptura ontológica entre la razón y el mundo quiere decir que el mundo deja de ser un orden significativo, y al carecer de vida se vuelve inerte. La comprensión del mundo ya no es un asunto de estar en armonía con el cosmos, como lo era para los pensadores antiguos. El mundo se convirtió según el paradigma moderno, en un mecanismo desespiritualizado pudiendo ser captado por conceptos y representaciones construidas por la razón. Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó a la mente. Esta subjetivación de la mente, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos.

Pero ya en los años 60 un pensador argentino emprendió un viaje hacia lo profundo de américa en la búsqueda de un pensar situado. Rodolfo Kusch nos invitaba a restituir el pensar con el vivir, (cuerpo y mente, razón y mundo) puesto que el pensar, el conocimiento, la cultura no pueden estar desgravitados de su suelo, puesto que hay una afectación en el pensar.

“Detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto, así como la calle Potosí en Oruro o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse porque no se lo ve [...] Y ese suelo así enunciado que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. El simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. [...] No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo, y peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque si no no tiene sentido la vida. [...]” (Kusch, 2000, pag 99-110I).

La vida tiene sentido en el horizonte de la cultura que nos habita, y habitamos caídos en el suelo de América. Siguiendo estas intuiciones de Kusch podríamos decir que la docencia acontece caída en el suelo de las aulas y esa es la universalidad que compartimos los docentes. Occidente construyó la identidad y el quehacer de la docencia ubicándola en un púlpito magisterial mientras que en el curso nos fuimos reconociendo junto con otros docentes que la tarea de la enseñanza tiene mucho más de suelo que de púlpito, mucho más de siembra que de cosecha. Puesto que la semilla tiene su tiempo para llegar a ser fruto. No es lo mismo que las cosas lleguen a dar su fruto que estar a la espera de resultados. Aquí entran en tensión dos lógicas diversas de comprender el tiempo, por un lado, la lógica occidental que se rige por un tiempo lineal mientras que el tiempo para la lógica andina es cíclico, más cerca del tiempo de la naturaleza. Entonces, se puede comprender que los tiempos de la enseñanza están muy lejos de asociarse con las técnicas o las ingenierías que se usan para adelantar los procesos en la educación. En este sendero reflexivo nos fuimos adentrando para interpelar nuestros marcos teóricos de comprensión que fueron construyendo nuestra identidad en tanto docentes, nuestra relación con el conocimiento y con aquella alteridad que denominamos alumnos. Porque de lo que se trata es de ir haciendo una reflexión que invite a descolonizar la pretensión de universalidad con la cual se reprodujo cultura, conocimiento y, en última instancia, el otro.

¿No se tratará de crear el mundo de vuelta? se preguntaría Kusch. Es decir, aventurarse por un mundo donde se piense más en la siembra, y no tanto en los resultados, donde el conocer sea para vivir y no por el puro hecho de conocer. Entonces la tarea de la enseñanza se asemejaría pues a una actividad creativa y creadora.

¿Qué me pasa en el aula?

Me pasan muchas cosas, tantas en tantos años recorridos por las aulas, por los pasillos y los patios de las escuelas. Me pasan por la memoria muchos rostros y sus sueños. Me pasan las historias de vida, de resistencias y esperanzas, las experiencias vividas y el pulso de la vida en crecimiento. Tantas cosas pasan en el aula, también aquellas que no logro ver. Es que las historias pesan, así como pesa estar en el aula. Pesa el calor, el frío de la mañana,

las estufas sin gas, las ventanas sin vidrios. Pesan la orfandad, el sin sentido, los olvidos, las miradas. Aun así, sigo pisando el aula, haciendo pie, estando. Y es que no se puede estar en el aula sin pisarla, como en el Fútbol. Hay que hacer la pausa y levantar la mirada para abrir la jugada. Pues, ¡pesa pensar! y nadie quiere cargar con semejante peso. Es más liviano correr en las urgencias de lo cotidiano que suspenderse en el suelo del presente.

En uno de sus escritos Kusch sostiene que filosofía es una forma especial de pensar, que estaría implicada con el concepto de pesar. Según esto el filosofar es un pesar lo que nos ocurre, es decir, sentir el peso de las cosas. Entonces filosofar significa indagar los problemas que nos afectan tratando de encontrar una coherencia lógica advirtiendo el sentido de lo que ocurre.

Entonces para pensar, en el sentido de pesar lo que acontece, es necesario concebir una fusión entre sujeto y mundo. Porque no puedo ir más allá de mi vivencia. Es decir, pienso desde mi existencia, aquella que está caída y arraigada en el suelo, y pienso, porque me afectan los problemas.

Otro de los senderos del curso fue animarnos a pensar de manera afectada las alteridades, las identidades, las diversidades o a decir de Silvia Rivera Cusicanqui, lo Chixi aquello abigarrado, como el espacio donde lo indígena y lo occidental se entretujan y donde se evidencia la compleja trama cultural latinoamericana. (Cusicanqui, 2010). Pensar de manera afectada las alteridades es reconocer a aquel que está delante de mí y que también se encuentra caído en el suelo del aula. Porque nos pesa lo que le pasa y nos afectan sus existencias. Pero para poder acercarnos a sus existencias necesitamos romper los modos de mirar, de sentir y de escuchar a los otros. Para ello se requiere descolonizar los sentidos y no solo el saber. Puesto que para poder reconocer aquellos saberes otros, sus epistemes es imprescindible poder reconocer sus existencias.

De gran ayuda son los aportes de Boaventura de Sousa Santos con sus trabajos sobre la descolonización de los saberes, identificando aquellos saberes otros (sus existencias y resistencias) que quedaron por fuera del pensamiento abismal que occidente construyó y legítimo, adjudicándose los criterios de lo verdadero a partir del modelo de la ciencia y de lo legal con el ejercicio del derecho. (Sousa Santos 2010) Para una deconstrucción de las alteridades en América podríamos remontarnos al vínculo estructural que existe entre modernidad y colonialismo e identificar los efectos del pensamiento colonial en la configuración de los racismos existentes hasta día de hoy. El sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel realiza una

crítica al racismo en América como consecuencia de la separación que hizo occidente de lo humano y lo no humano, y que luego dio como conformación a la categoría de indio, homogeneizando toda la diversidad presente en los pueblos. Esta cosificación de la alteridad es uno de los efectos de la conquista de 1492 y que luego con el cogito cartesiano se conformará la construcción de aquel sujeto esperable de la educación, sujeto tabla rasa capaz de hacer uso de su razón. Sujetos sin epistemes.

El colonialismo es distinto al concepto de colonialidad. La colonialidad se refiere a un patrón de poder que se inaugura con la expansión colonial europea a partir de 1492 y donde la idea de raza y la jerarquía étnico-racial atraviesa todas las relaciones sociales existentes tales como la sexualidad, género, conocimiento, clase, división internacional del trabajo, epistemología, espiritualidad, etc. Como dice el filósofo de liberación Enrique Dussel, el ego cogito cartesiano es precedido por 150 años del ego conquiro occidental. La condición política de posibilidad del “Yo pienso, luego soy” son 150 años de “Yo conquisto, luego soy”. Esta epistemología imperial donde el hombre occidental va a ser el fundamento de todo conocimiento verdadero y universal, está en la base de todas las ciencias sociales y humanísticas occidentales. El “Yo” abstracto encubre quién habla y desde cuál localización corporal y espacial en las relaciones de poder se habla. (Grosfoguel, 2013) Esta jerarquía étnico-racial naturaliza una jerarquización del color de la piel otorgándole una condición de inferioridad. Y que en la actualidad la no blanquitas se asocia con lo popular, lo peligroso, o con lo que queda por fuera la pulcra sociedad metropolitana occidental. Otra vez kusch, acercándonos al hedor de América.

¿Será que el hedor de lo popular nos causa tal aversión que busquemos por todos los medios huir de ella? ¿Será que tenemos tan naturalizado el rechazo a la piel del otro? ¿Será que detrás de esa aversión por la piel del otro, está el miedo a encontrarse con uno mismo? Descubriremos quizás que detrás de la piel sólo hay otras existencias arrojadas al mundo y que no importa el envoltorio que nos cobija si somos capaces de andar por el mismo suelo.

Cuanta distancia hay entre mi piel y la piel del otro. En los discursos, las políticas o los programas se hablan de sujetos de la educación. Que inerte es la palabra sujeto, *subjetum*, *sustrato*, entidad, pero son solo esas palabras, conceptos. La educación no se trata solo de conceptos, palabras, números que nos permitan configurar un mundo, sino que también es un

encuentro con el pulso vital de los otros que nos llega por su color de la piel, el sonido de su voz y la postura de su cuerpo para poder convivir en un mundo común.

Otro sendero transitado en los encuentros fue un ejercicio de reconocimiento de nuestro cuerpo y el de los otros en un mismo tiempo y un mismo espacio. Allí pudimos ser conscientes de nuestra corporalidad suspendiendo por un momento el tiempo de las urgencias. Urgencias que la lógica productiva del mercado nos fue introyectado, según Kusch, en este afán occidental por el ser, y por querer ser alguien. Entonces la invitación es a dejar de correr la competencia de ser alguien para dejarse estar.

El término estar implica el concepto de un mero darse o mejor aún de un mero estar, pero vinculado con el concepto de amparo, domicilio o estar en casa y de germinación, como lugar de germinación. (Kusch, tomo 2 pág. 268-269) Acortar las distancias entre mi piel y la piel del otro es un modo de poder ser afectados por la alteridad y eso se da cuando hacemos la pausa del mero estar.

La ronda del pensar

Estar en el aula es una invitación al juego del pensamiento. Uno puede pensar más o puede pensar menos estando solo, pero se piensa mejor ingresando a la ronda del pensar. La ronda del pensar es lo que contiene y es el contenido, es atreverse bailar siguiendo el movimiento de la danza.

Danzar ¿Será quizás el pensar del cuerpo en movimiento? Nos hicieron creer cartesianamente que habitamos la separación de la mente con el cuerpo, que hay más valor en lo que dice la razón que lo que aflora del cuerpo. Hay muchos docentes que ponen el cuerpo en las aulas. ¿Poner el cuerpo es poner el corazón? ¿Poner el corazón no será un acto de amor?

En la docencia tenemos la posibilidad de abrazar la danza colectiva abriendo la ronda y tendiendo una mano. Hay muchos que siguen su baile, pero se pierden al instante en que deja de sonar la música por que al no poseer música propia siguen la música de otros. Entremos a la ronda del pensar y hagamos del pensar un pensar abrazado.

Pensar a la docencia como una trama colectiva fue otro de los senderos reflexivos que abordamos en los encuentros y por otro lado una invitación a asumir que la docencia es un acto ético político y un acto de amor.

Un docente que habilite procesos de cambio en las prácticas de la enseñanza tradicionales debe estar posicionado desde la acción reflexiva. Según Zeichner, un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, las prácticas del docente para someterlas al análisis y discusión crítica. Es decir, someter las teorías y las prácticas de enseñanza al examen propio y compartido puesto que ello posibilita tomar conciencia de las contradicciones y las debilidades de las intervenciones. Otro aspecto de una práctica reflexiva es recuperar su impulso político y emancipador puesto que centra las deliberaciones del docente en los problemas que genera la desigualdad y la injusticia en el aula. Y estos problemas nos atraviesan al colectivo docente pero no a todos los afecta, en el sentido kuscheano del pensar lo que nos pesa. Por eso es una invitación a sumarse a la ronda del pensar, porque lo circular integra y entrama lo diverso, y, por otro lado, abraza y sostiene al que se entrega a la danza, al ritmo de lo colectivo.

Una práctica educativa transformadora, creativa, innovadora es aquella que tiene que ver con el sentido formativo de la educación o el sentido formativo de la práctica de enseñar. Es decir, el para qué de la enseñanza en un sentido último o en su sentido primero. Pensar el para qué nos remite a reconocer nuestra identidad en tanto sujetos formadores y no meros sujetos transmisores o informantes del conocimiento. Ello conlleva entre otras cosas pensar el vínculo relacional entre docente y estudiante. Un vínculo que precisa reconocimiento mutuo al decir de Phillippe Jakson y un alto grado de amor por la enseñanza, *“si la enseñanza no puede realizarse amorosamente, en el sentido importante de que provoque en el enseñante una profunda satisfacción, probablemente sería mejor no ejercerla”*. En este último sentido la educación es una empresa moral puesto que procura a cada individuo que lo afecta una invitación a ser mejor.

Entonces la danza del pensar educativo es una invitación a poner el cuerpo y el corazón en movimiento y así comprender que la docencia es un acto ético-político y un acto de amor.

Bibliografía

- De Souza Santos, B. (2010). Para descolonizar Occidente. Buenos Aires: CLACSO; pp.11-20.
- Grosfoguel, R. (2013) “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI” en Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58, julio-diciembre 2013.
- Kusch, R. (2000) Obras completas. Editorial Fundación Ross
- Lander, E. (2000) “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos”. En: Lander, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) Ch'ixinakax utiwa. Sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

Pachakuti Educomunicacional

Por una Poética Educativa

Celeste Scalise¹

*“La mejor educación no es la que nos informe sobre las cosas,
sino la que nos armonice con todo lo que existe en el mundo.”*

Robindranath Tagore

*“¿Se aprende para saber mucho, o se aprende
para poder inscribir la propia vida en el paisaje?”*

¿Acaso no se aprende sólo para vivir?”

Rodolfo Kusch

*“No afirmen: “He encontrado la verdad.”,
sino más bien: “He encontrado una verdad.”*

Khalil Gibran

Un pachakuti para la escuela

Para los pueblos que habitan en los Andes Centrales, cada 500 años se cumple un ciclo cósmico durante el cual se produce un cataclismo que desordena cierto orden para originar uno nuevo. Estos pueblos le han dado el nombre de *pachakuti*, que literalmente significa “vuelta de pacha”. Es como un darse vuelta completamente. De éste modo, el universo, es decir la pacha, vuelve a su estado caótico para luego reordenarse nuevamente y dar inicio a otro ciclo cósmico.² Nuestropreciado filósofo argentino, Rodolfo Kusch, pregonaba una idea similar a esta pachasofía andina cuando afirmaba que “había que inventar el mundo de vuelta”.

No hay que confundir este *pachakuti* con un movimiento lineal y unidireccional que se da como pasado-presente-futuro en un bucle que se repite. El tiempo para los pueblos andinos es bi-o multidireccional, el pasado

1 Profesora de Historia por el ISFD N°104, diplomada en Filosofía de la Liberación y estudiante en la Maestría en Diversidad Cultural, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

2 Estermann, Josef. “Filosofía Andina”. ISEAT. La paz. 2009

está por delante porque es aquello que conocemos y el futuro a nuestras espaldas porque es aquello que cargamos, pero también a la inversa ya que el tiempo rota; la historia se da en regeneración cíclica de épocas que se corresponden y relacionan al cosmos. En esa vuelta de la pacha hay un cambio radical que incluye saberes ancestrales y legados milenarios.

En el año 2000 se produjo un *pachakuti* de carácter apocalíptico, ya que implicaba el fin de un milenio. Algunos hasta se animan a afirmar que fue el último y se dice que abrió el campo del 'futuro' pero como restitución definitiva del pasado. El futuro y el pasado confluyen en el ahora y aquí, es un quipa-nayra (futuro-pasado) que gravita en el kay pacha (ahora y aquí concretos).

Han pasado 20 años desde el inicio del último *pachakuti*, nos animamos a decir que, como todo proceso histórico, este cambio radical está-siendo, con sus flujos y reflujos. Tensionando, incomodando y potenciando nuestras voluntades, nuestras acciones y nuestros sentipensamientos. Todo se desordena buscando un nuevo orden cósmico, natural y humano. Es en el marco del pachakuti que pensamos la educación, y más específicamente la educomunicación, es decir en el marco del dar la vuelta a lo conocido, no para desecharlo sino para co-crear del modo inclusivo quipa-nayra, un orden nuevo en el kay pacha que contenga todos los saberes, todas las estancias, todas las identificaciones y todas las historias. En este contexto analizaremos la educación institucionalizada, sus problemáticas modernas y se propondrán alternativas desde la emocionalidad que puedan dar cuenta de un pachakuti en las escuelas.

La educación como acontecimiento

La educación es un misterio que se da como verbo en el estar así, no más, de la comunidad. Sucede más allá de las instituciones, y es, a nuestro entender, el primer acontecimiento cultural que surge en-sí como medio existencial para llevar la vida adelante. Se trata de una transmisión cultural de saberes que nos permiten resolver nuestro estar siendo en la tierra y fundar sentidos para la vida. De este modo, los oficios, las cosmovisiones, los saberes defensivos, los saberes agrícolas, etc. son los hilos de las redes educativas que las comunidades tejen desde antaño. Con el devenir de los años, esas redes se han ido transformando de acuerdo a necesidades,

sentires y pensares colectivos. ¿Qué es la escuela en éste contexto? Queda claro que no es la entidad educativa por excelencia, ya que esa entidad es la comunidad. La educación es previa a la escuela, es **con** la humanidad. La escuela se funda como uno de los entes fundamentales para legitimar el relato mítico de la modernidad e implementar un disciplinamiento civilizador que haga de lo otro (no europeo), lo mismo al yo (europeo) y excluya, como un dejar morir, a lo que resista en su otredad. Ya volveremos sobre esto en el siguiente apartado. Sin embargo, negamos la totalización de estas afirmaciones y apelamos a los pliegues y fisuras que el sistema educativo ha descuidado, a través de los cuales los docentes adquirimos movilidad y microlibertades para un hacer ético distinto. En ese hacer fronterizo es donde se juega, a nuestro entender, un nuevo sentido de escuela, un sentido menos colonial que dé inicio a un proceso de transición que vuelque a la escuela hacia una estancia más auténtica, más americana.

La educación como un hacer ético

En las siguientes páginas analizaremos cuestiones ligadas a la epistemología y a la gnoseología que surgen a partir del relato moderno, que son, a fin de cuentas, las que enmarcan la escuela moderna, es decir nuestra escuela. Más adelante, y a raíz de esta misma temática, nos adentraremos en la cuestión ética que evidentemente se manifiesta como deber en el hacer educativo en contexto del pachatuki educacional.

En el libro *1492, El encubrimiento del otro*, el autor Enrique Dussel establece los parámetros que demuestran cómo a través del Mito de la Modernidad se justificó la colonización de América. El filósofo explica que se trató de una colonización total, que implicó la negación de lo Otro por el establecimiento de una Mismidad mediante la violencia expresada en una conquista dividida en tres momentos: geográfica, corporal e imaginaria.³ Es decir, en un primer momento se ocupa la tierra, el espacio material, geográfico. En un segundo momento, se sujeta los cuerpos, se los somete, se los violenta, se los asesina, se los amolda, se los esclaviza. Y por último, *se coloniza el imaginario instalando las ideas de los dominadores*, para que

3 Dussel, Enrique. 1492 : el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. La Paz, 1994.

de este modo la colonización sea total. A través del mito civilizador de la Modernidad, se justifica la violencia, se culpa a la víctima y se declara inocente al asesino del Otro. La víctima es el costo de la civilización que promueven los europeos sobre los nativos americanos, es un sacrificio que se debe hacer ya que su cultura es “inferior e inmadura y debe ser iluminada por la cultura europea”. Así es como luego del choque devastador, en palabras de Dussel, que se dio entre el mundo originario y el mundo europeo, nacerá una nueva cultura; híbrida⁴, fagotizada⁵, ch'ixi⁶, sincrética o como se decida llamársela, en todo caso, surgirá el mestizaje, con todo lo que ello implica utilizar esta palabra sin caer en un etnocidio. Para continuar con el análisis del Mito de la Modernidad, y arribar a la pregunta ética que nos convoca, nos resulta imprescindible retomar los planteos que hacen los filósofos Theodor Adorno y Max Horkheimer en su libro *Dialéctica de la Ilustración*, publicado en el año 1947. Si bien sus análisis están impulsados por los horrores vividos en el siglo XX, durante y luego de los enfrentamientos bélicos de la época, nos resulta enriquecedor para terminar de expresar la mentira y el peligro del mito civilizador, ya que en su nombre se han cometido las más grandes aberraciones de la historia; por un lado, como analiza Dussel, de parte de Europa hacia los territorios que colonizó en América y en África, y por el otro, entre las mismas naciones autodefinidas como civilizadas, siempre utilizando el respaldo de la razón (como en otros momentos se utilizó a Dios) y la superioridad cultural y racial. Adorno y Horkheimer van a derribar el mito de la Ilustración y de su razón instrumental que busca dominar la naturaleza a través del conocimiento, incluyendo a los seres humanos mismos, negando su vinculación con la naturaleza. Estos autores exponen que la Ilustración es progresiva y se desarrolla con el afán de acabar con el miedo de lo incierto y la angustia ante lo desconocido, intentando conocerlo todo, entendiendo que conocer es sinónimo de poder, por lo tanto sometiendo ese mundo de afuera como un instrumento para sus propios fines racionales. De este modo se efectúa un pasaje del en-sí de las cosas hacia un para-él (sujeto cognoscente), y el “hombre” se convierte en amo del mundo exterior. El Iluminismo es totalitario porque totaliza el mundo exterior, lo pasa de “afuera” a “adentro”, a

4 García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. "Estrategias para entrar y salir de la modernidad."* Nueva edición. Debolsillo. Buenos Aires, 2012.

5 Kusch, Rodolfo. *América Profunda*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1999.

6 Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, 2010.

lo conocido, al ámbito de lo operable, de lo manejable, de lo sometido. Es análogo a lo que hace referencia Dussel cuando habla de negar lo Otro, y forzarlo a ser lo Mismo, totalizarlo. Es violencia. La Modernidad y la Ilustración con sus discursos civilizadores, procuraban (¿procuran?) alcanzar el bien mediante la verdad y el conocimiento, sin embargo han cometido los delitos de lesa humanidad más grandes y organizados de la historia. Y son la Modernidad y la Ilustración los padres de nuestras escuelas, de nuestros diseños curriculares, de nuestra formación docente, incluso de los planos con los que se construyeron los edificios educativos. Surge un dilema ético. La pregunta por el Otro y su bienestar. Surgió visiblemente para los occidentales luego de las guerras mundiales porque ellos mismos fueron sus propios asesinos, pero existe mucho antes del siglo XX, y fue contundente en la conquista de América para los pueblos sometidos.

En este aspecto de la ética y consecuentemente de la política, analizaremos los planteos de los filósofos Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur. Por su parte, Levinas es el filósofo de la Alteridad, postula la existencia de un Otro, absolutamente Otro al que no podemos acceder, y cualquier intento por hacerlo implicaría una negación del Otro, por lo tanto, hacerlo lo Mismo, su dominación y disolución. Para este autor, el Otro es otro porque no soy yo. La alteridad es anterior al yo, y me exige una responsabilidad ética, en la que debo cuidar el bienestar del otro antes que el del yo. Y esto, según este autor, se logra con la Ley que nos hace iguales y la justicia que vela por esa igualdad, y es, a su vez, fundamento del orden político.⁷ Por otro lado, Ricoeur es el filósofo de la Ipseidad; el sujeto contiene en su intimidad al otro, se considera a sí mismo como otro, y esta identidad es lo que impulsa el principio ético de reciprocidad. Para Ricoeur el hombre es libre y decide sus acciones, y en estas decisiones tiene en cuenta la concreción de la libertad del otro, en eso consiste la reciprocidad. El Otro me requiere, tenemos una responsabilidad con el otro.⁸ Para ambos autores, la articulación de la ética y la política es manifiesta, y su máxima expresión está en el rol del Estado que organiza racionalmente la comunidad. Para el filósofo Enrique Dussel, cercano a los planteos levinasianos, la acción humana está institucionalizada, y dicha institucionalización tiene distintos niveles de complejización; pueden ser formales, informales, simples o complejas como en el

7 Levinas, Emmanuel. Totalidad e Infinito. Versión digitalizada.

8 Ricoeur, Paul. Sí mismo como otro. Versión digitalizada.

caso del Estado. Para Dussel las instituciones no son algo negativo en sí mismas, sino necesarias para la organización de las sociedades. Pero hay que entender que son ambiguas y pueden adoptar sentidos contrarios al bienestar de su comunidad, y además, se corrompen cuando se fetichizan y burocratizan. En este sentido, destacamos el análisis del filósofo Michel Foucault, abordado en el contexto de los filósofos vitalistas que rescatan la noción de vida (*bios*, diferente a *zoe*) en la filosofía y dentro de la política. Este autor postula la noción de Biopolítica, opuesta a la de Soberanía, como el ingreso de la vida dentro de la esfera del poder político, que surge en una sociedad normalizadora y disciplinaria. Se trata de la sujeción de los cuerpos y la regulación de la población, negando todo lo Otro (el pobre, el loco, el enfermo, el niño) que es llevado a instituciones normalizadoras que tiene como objetivo transformarlos en lo Mismo, o excluirlos completamente para que no estorben, invisibilizarlos.⁹ Por otro lado, está basado en el racismo moderno, ese que impulsó y justificó la colonización y ese mismo que hizo que fuera posible Auswitch, y que continúa existiendo luego de las catástrofes del siglo XX, quizá operando de manera solapada y aceptada racionalmente, de la misma forma que operan las instituciones normalizadoras descritas por este mismo autor, y la Industria Cultural que describen Adorno y Horkheimer. En todos los casos, es para la satisfacción del gran triunfador del siglo: el capitalismo.

De este modo, se plantea el desafío ético de las instituciones educativas. Por un lado, trascender el hecho de haber surgido como institución disciplinadora. En segundo lugar, transformar sus objetivos consecuentes con la modernidad e ilustración. En tercer lugar, dar cuenta de las heterogeneidades que históricamente negó, invisibilizó y homogeneizó. En cuarto lugar, inaugurar epistemologías y pedagogías propiamente americanas que den cuenta de las necesidades situadas.

El filósofo colombiano, Santiago Castro Gómez, afirma que la mirada colonial del mundo se instaura a partir de una epistemología eurocéntrica, que denominará la *Hybris* del Punto Cero:

“La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrn en el pecado

⁹ Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. Editorial Caronte. Argentina, 2008.

de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista.”¹⁰

Esta epistemología impersonal, que pretende ser la luz que ilumina las cosas tal como son, que coloca al conocimiento en el exterior y fragmenta el mundo en infinitas disciplinas que apenas dialogan entre sí, es la que desembarca en nuestro continente con “la pluma y la espada” y se instala en nuestras escuelas y universidades. Desde entonces es la escuela el espacio por excelencia donde está el conocimiento y la universidad el único lugar donde se produce el saber. Esos espacios pulcros son donde habita la ciencia occidental, todo lo que está fuera de esos espacios, ¿qué son?

Rodolfo Kusch le da al conocimiento occidental el nombre de saber lúcido, en ésta lógica $4+4 = 8$. Sin embargo, existe un saber tenebroso, turbado por los sentires, energías y espíritus que el simple $4+4= 8$ no puede contener.¹¹ El saber lúcido es una máscara que nos da seguridad, pero a medida que comenzamos a transitar la vida e intentamos resolver nuestra existencia en ella nos encontramos con un saber desde adentro, personal, de corazón, donde la lógica occidental no da a vasto y comienza a tener su lugar el rito. El rito que hace que llueva, el rito que nos ayuda a aprobar un examen, el rito que hace que Messi meta un gol.

Tal como mencioné, para los occidentales el conocimiento se da por medio de la objetivación. El saber está en el exterior; la realidad está en el afuera como así también la solución a sus problemas. De este modo, para occidente, cuanto más objetivo e impersonal se vuelva algo, mayor será el grado de conocimiento con respecto a ese algo. El pensador Viveiros de Castro en su libro *La mirada del Jaguar*, señala que para los pueblos indígenas esto se da al revés: cuanta mayor subjetividad, mayor intencionalidad, mayor conocimiento. Por su parte, Rodolfo Kusch, a partir de su experiencia, remarcará que para los originarios de los andes, el exterior y los objetos que lo habitan son en referencia a un aspecto favorable o desfavorable, es decir en relación con el entorno. El indígena conoce con el corazón, las cosas no son en sí mismas sino en tanto sirven o no, en cuanto

10 Castro Gómez, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia. Bogotá, 2005.

11 Kusch, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. Editorial Tierra del Sur. Argentina, 2015.

son fastas o nefastas. No ven afuera de sí mismos, como comunidad, la solución de sus problemas, sino dentro de sí y su involucramiento personal, por ejemplo a través del ritual, es imprescindible.¹² ¿Qué sucede con esos saberes? ¿No son conocimiento por estar fuera de la lógica occidental? ¿Los descartamos y nos desentendemos que también nos atraviesan? ¿O que atraviesan a nuestros estudiantes?

Nos inclinamos a creer que, así como se presenta en la cosmovisión andina, el mundo que anhelamos conocer responde a criterios de complementariedad, relacionalidad, correspondencia y reciprocidad, pretender fragmentarlo es violento, pretender que responda a una sola forma de conocer es agresivo. Despreciar y deslegitimar las otras formas de vinculación con el mundo, las otras formas no europeas, es un modo de culturicidio.

Una de las propuestas de *Pensar en Movimiento*¹³ es reemplazar el conocer por el comprender, sustituir el conocimiento por la comprensión de saberes y que al hacerlo comencemos a entender que lo que queda al final de todo, son personas resolviendo su existencia, en el tiempo y lugar histórico que sea. Con lo que nos encontramos es con acontecimientos existenciales y situados, donde una comunidad resuelve sus necesidades de vida.

En este sentido, ya dijimos que la educación acontece. Ahora agregamos que la educación acontece en un territorio. Tanto como hecho en-sí como hecho-en-la-escuela, el acto educativo es geosituado, está inscripto en un paisaje habitado por lo humano y lo no humano, por historias e identidades. Negar el territorio es desentenderse del estar siendo de nuestros estudiantes, es dificultar los aprendizajes, quitarles a los saberes sus espesores gravitacionales de un suelo que les da sentido. Excepto en raras ocasiones, seamos o no conscientes de ello, las aulas son espacios habitados por multiplicidad de identidades e identificaciones que no tenemos el derecho a negar. Por eso es imprescindible asumir que se enseña situadamente; en un paisaje-símbolo.¹⁴ Y se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje. Se aprende para vivir. De lo contrario, ¿para qué van les educandos y les educadores a la escuela? ¿Para aprehender qué cosas? ¿Qué precisan nuestros estudiantes para vivir? Esa es nuestra pregunta principal, se trata de vivir. De estar al servicio de lo que, situadamente, nuestros estu-

12 Idem.

13 Iniciativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, dirigida por el doctor José Alejandro Tasat, para acercar pensadores americanos a las aulas.

14 Kusch, Rodolfo. *Indios, porteños y dioses*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1994.

diantes precisan para vivir en determinada estancia, lo que precisan para alcanzar cierta armonía con el medio, lo que precisan para gozar en sus estar-siendo, lo que precisan para conectar con su emocionalidad, lo que precisan comunalmente. Se trata de escuchar las demandas de les estudiantes y estar al servicio de esas necesidades, que son en el fondo las necesidades de la comunidad donde nos encontramos insertos.¹⁵ Es, después de todo, comprender de forma contextualizada lo que solicita la comunidad donde está inserta esa escuela.

Poética educativa

Nuestras contrapropuestas no consisten en establecer un nuevo paradigma fijo e inamovible de lo que la educación institucionalizada debería ser, sino movilizar espacios donde cada docente pueda reflexionar sobre su propia práctica, problematizarla e indagar en nuevos modos para habitar las aulas y los patios junto a sus estudiantes. El pachakuti de la escuela ha de ser plural, situado y amoroso, y la poeiesis¹⁶ educativa acontecerá como encuentro, en un convivio entre docentes, estudiantes, mapadres y quienes habitan a su alrededor. Se trata de nuestra vida y la vida de aquellos que comparten espacios vitales con nosotros para emprender procesos de aprendizajes donde no se pone en juego simplemente una suma o una fecha sino las vidas y los modos de vivir. Educamos en la escuela integrándonos a un plan educativo que excede a las instituciones y que es comunitario, educamos para que cada niño y joven desarrolle las habilidades para resolver su estancia existencial situada de un modo libre y responsable. Y nosotros, les docentes, elegimos que gran parte de nuestra vida se desenvuelva en los márgenes de una institución que tiene múltiples límites y asperezas, pero también infinidad de fisuras y pliegues por donde filtrar el pachakuti. Son esas zonas fronterizas la clave para hacer entrar a la escuela una historia más americana, una forma de aprender más contemplativa, un modo de vincularse más tierno y una comprensión más amorosa de las necesidades de les otros. Que acompañar la educación de otros sea nuestro

15 Segato, Rita. La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda. Editorial Prometeo. Buenos Aires, 2018.

16 Término griego que significa <creación>.

deseo, que sea un deseo. Al desearlo será un acto de fe y de amor que disfrutaremos, y nuestro entrar al aula será un acto poético. Que educarnos sea un acto poético, que se poeticen el patio, el aula, la entrada y los adioses. Que les chiques *quieran volver a la escuela*, en lugar de estar anhelando una esquina donde por fin estar y ser ellos mismos, que quieran volver porque allí encuentran espacios propios de un continuo transitar la vida, donde poner en juego sus saberes, ayudar a otros y ejercer sus libertades de modo ético. Que en la escuela se canten verdades plurales, que se asuman las dudas, que se colmen de aciertos que funden de sentidos los días, cada día, cada aprendizaje. Que los docentes encuentren en su tarea la delicia de quien cultiva. Que se encuentre en cada acto pedagógico la ternura para convertirse en compañeros en la pronunciación del mundo.¹⁷ Que educar tenga más sensibilidad que rigurosidad, que la confianza reemplace a la vigilancia y que la heterogeneidad reine, baile, se mueva. Que cada identificación ch'ixi sea una historia y saberes de los cuales aprehender y disparar inquietudes y dudas. Que haya belleza; arte y ciencia unidos en relación dialéctica. Que la transdisciplinariedad vaya borrando los límites entre las disciplinas, que se integren los conocimientos y los docentes y los niños. Que la educación sea una práctica de la libertad, como quería Paulo Freire¹⁸. Que los educandos aprehendan a decir su palabra propia, que se alce la propia voz como poema, proclama o manifiesto. Que aprender sea en reciprocidad de conciencias. Que la pedagogía sea pensada con el otro y no para el otro. Que en ese transitar la vida en la escuela se construyan autonomías responsables. Que el educador se comunique y abra espacios de dialogicidad donde todo pensamiento y emoción sean una posibilidad de constituirnos con el otro.¹⁹

Aunque sea una cosa de todas las enumeradas lo que podamos cada uno de nosotros llevar adelante, que al menos lo deseemos, será entonces el pachakuti que aprieta y desordena, será el pachakuti que busca su nuevo orden y nos incentiva a crear la escuela de nuevo, una escuela más americana, más propia, más auténtica.

17 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires, 2016.

18 *Idem*

19 *Idem*

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Versión digitalizada.
- Castro Gómez, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia. Bogotá, 2005.
- Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, 2010.
- Dussel, Enrique. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. La Paz, 1994.
- Estermann, Josef. *"Filosofía Andina"*. ISEAT. La paz, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires, 2016.
- Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. Editorial Caronte. Argentina, 2008.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. "Estrategias para entrar y salir de la modernidad."* Nueva edición. Debolsillo. Buenos Aires, 2012.
- Kusch, Rodolfo. *América Profunda*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1999.
- Kusch, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. Editorial Tierra del Sur. Argentina, 2015.
- Kusch, Rodolfo. *Indios, porteños y dioses*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1994.
- Levinas, Emmanuel. *Totalidad e Infinito*. Versión digitalizada.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. Versión digitalizada.
- Segato, Rita. *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*. Editorial Prometeo. Buenos Aires, 2018.

El convite educativo

Pensar-cuidar-enternecer los vínculos pedagógicos

Sebastián Castiñeira¹

Introducción

Al pensar en mi camino realizado en torno a la educación puedo decir que siempre se ha inscrito en un territorio marcado históricamente por ciertos sucesos. Muchas veces se trata de algo imprevisto, incluso, cuando se ha buscado lo contrario. En cada lugar donde me encuentro o me recuerdo hay algo que permanece abierto sin poder ser definido de forma absoluta. Lo que hoy consideramos como fijo y necesario de nuestro ser educadores y de la educación misma, muy posiblemente, haya sido en otro momento un mero estar. Mi intención es evocar algunos de esos tránsitos vitales de la historia personal que, de una forma de otra, se relacionan con la experiencia educativa, con el paso por las aulas y, por supuesto, con las vivencias colectivas de los cursos de Pensar en Movimiento de la UNTREF, las cuales, venimos realizando con un equipo de compañerxs y amigxs hace más de cinco años y en diferentes puntos del país. A ellxs mi gratitud pues la escritura de este texto no se hubiera hecho presente sin esta historia compartida que nos vincula.

Intentaré hacer este trayecto mediante un relato fluido al ir concatenando recuerdos, experiencias, prácticas e ideas en la medida que se vayan presentando. Esto implicará poner dentro de un relativo paréntesis la modalidad del artículo científico, el cual, requiere de una gramática menos fluida. No estoy seguro de lograrlo pues la costumbre, como bien sabemos, engendra hábitos difíciles de des-aprender pero, en todo caso, serán ustedes los que podrán decir si lo habré conseguido o no. Por supuesto, no pienso privarme de la oportunidad de dialogar con aquellos que me inspiran a pensar.

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad del Salvador (USAL). Investigador y Profesor adjunto a cargo de la cátedra Filosofía y Oratoria de la facultad de Artes y Diseño en la UNaM. Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y responsable del Proyecto Pensar en Movimiento (<http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/>), perteneciente al Programa Pensamiento Americano de la misma universidad.

De esta forma, seguiré mediante la escritura aquello que suelo hacer en mis clases y también hacemos en los cursos de Pensar en movimiento: generar diálogos situados y transdisciplinarios donde se comprometan las propias existencias.

¿Cuáles son los lugares educativos?

Los lugares privilegiados son los que se crean a través de toda clase de encuentros. Sin ellos la educación difícilmente sea algo interesante y atractivo para la vida. Si estamos de acuerdo que el ámbito educativo es fundamental para ser cada vez más humanos, entonces, las interrelaciones con todas aquellas realidades valiosas de nuestro entorno serán fundamentales como lugares educativos (López Quintás, 2002).

Ranciere (2016) dice respecto a la experiencia del Maestro Jacotot con sus estudiantes que para enseñarles “había que establecer entre él y ellos el vínculo mínimo de una *cosa* en común.” (p. 20). El espacio educativo puede implicar a las cosas, es más, a muchas cosas, pero *lo común* del espacio educativo no se acuerda sobre cosas (en el sentido de objetos) sino sobre existencias. El lugar educativo implica el despliegue vital de lo común en tanto comunidad. Por ejemplo, los contenidos que enseñamos son algo y, en ese sentido, pueden pensarse como cosas. Ahora bien, las cosas que enseñamos como contenidos adquieren su verdadero significado cuando se inscriben en esa trama de relaciones, de vínculos y de rituales de vida.

Este paragón entre la vida y las cosas en torno a la educación se ilumina con lo que Rita Segato (2018) enuncia sobre las *pedagogías de la crueldad* como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a trasmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” (p. 11). Por lo tanto, el inicio y desarrollo de toda experiencia educativa implica no un acuerdo mínimo con las cosas sino lo fundante de una comunidad de vida. A Ello apuntan las *contra-pedagogías de la crueldad* de Rita, pues “el proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad...una contra-pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida.” (p. 16).

En base a esto creo que si “el mito pedagógico divide al mundo en dos” (Ranciere, 2016: 27) no es tanto por el carácter explicador del maestro sino por la dualidad expulsiva que implica tramitar la enseñanza mediante

el (des)acuerdo de las cosas, en tanto que estas se conviertan en una dialéctica de poder que divide a unos y otros como ignorantes o sabios, inferiores y superiores, etc.

Con razón, Adriana Puiggrós² quien se presenta como pedagoga especializada en políticas educativas, pone el acento de la educación en el aspecto creativo del vínculo humano y pedagógico como eje fundamental suyo. Sin esto, la eficacia que promete la tecnología como orden de las cosas y destino de lo humano se transforma en ilusión. Por ejemplo, pensar que la igualdad en educación se va a dar por el solo hecho de que cada estudiante tenga o disponga de una computadora personal es parte de un espejismo.

En línea con las referencias de Rita y Adriana quisiera sumar a Carla Wainszok. Carla también se ha dedicado a reflexionar sobre cuestiones pedagógicas y se ha nutrido de algunas experiencias y actores de América para ello. Es por ello posible de pensar la pedagogía desde conceptos como el de convite, el de comunidades y de mutualidad que implican, pedagógicamente, “el estar entre siendo una pregunta.”³

Pensar la educación como convite posee una potencia inusitada, pues este se comprende como invitación a un espacio de trabajo y al mismo tiempo de fiesta que implica el ejercicio de la reciprocidad. El convite en nuestras tierras se ha vivido intensamente por muchos pueblos originarios desde mucho antes de los tiempos de la colonia. Antonio Ruíz de Montoya ([1639] 2011) recoge las hermosas palabras que para los Guaraníes implicaba este concepto. *Pepy* significa convite, ser convidado o convidar tanto para el trabajo como para la fiesta. Por lo tanto, el convite es parte de lo comunitario y esto se comprende mejor en relación al *potirõ*, que quiere decir, literalmente, todas las manos. Es el trabajo del que todos participan y al que previamente fueron convidados. Pero según Bartomeu Melià (Melià y Temple, 2004) estos dos conceptos no se comprenden sin un tercero que es el de *jopói*. “El *jopoi*, que significa manos abiertas, recíprocamente deriva hacia la comunicación sin reservas de lo que se tiene y de lo que se es: don de bienes y don de palabras.” (Melià, 2003: 110). Este entramado hace parte del *teko* guaraní, es decir, de su modo de ser y de estar. Si el convite y la reciprocidad forma parte de educación cultural de los guaraníes y en

2 En el 2019 Adriana dio una entrevista al proyecto Pensar en Movimiento, la cual se encuentra en edición para ser publicada en <http://www.untref.edu.ar/sitios/pensarenmovimiento/>

3 Esta idea y los conceptos citados más arriba forman parte de otra entrevista pronta a publicarse en <http://www.untref.edu.ar/sitios/pensarenmovimiento/>

general de muchos de los pueblos originarios, Y si esto es así, es comprensible pensar una educación donde el sentido comunitario esté puesto en el fluir de los vínculos vitales y no en el comercio y posesión de las cosas. Para Melià (2008) las educaciones de los pueblos originarios de América poseen diversas y grandes sabidurías, muchas de ellas dentro de tradiciones orales que “conllevan una visión más unitaria del mundo, una fuerte vivencia del presente como tal, una comprensión de la vida como un todo y no simple acumulación de cosas separadas.” (p. 7). Con esta conciencia podremos entender que la educación no se trata principalmente de aprender (aprehender) cosas sino de cómo habitar el mundo, pues el *jobói* es manos abiertas mutuamente y no manos que toman posesivamente.

Por el 2013, aproximadamente, recuerdo estar hablando con Melià por motivos de mi tesis doctoral y al preguntarle por cómo se concebía el yo de la persona guaraní, me representó una escena que tiene que ver con el carácter comunitario de la educación de la que vengo haciendo referencia. Así se expresó:

La misma educación es una educación en la aldea y mediante la aldea. Entre nosotros, el padre y la madre se arrogan el derecho exclusivo a corregir –aunque han entregado el hijo al Estado-, pero si la vecina se entremete en la corrección, se arma un lío: “¡como usted se atreve a corregir a mi hijo!” En una cultura indígena la educación es diferente y todos participan de la educación del niño, pues es el hijo de la aldea, no sólo de la familia y toda la aldea ha adoptado al niño como un ñande; esos son elementos conformadores de la identidad. (Castiñeira, 2015: 54).⁴

El saberse cada uno un nosotros, marca un criterio fundamental para el desarrollo de la educación en todos los ámbitos de vida, pues este tipo de educación es fundamentalmente el desarrollo de un “proceso vital” (Melià, 2008: 9-10).

Pero volviendo a los conceptos que mencionaba Carla, *el estar*, sin duda también se apunta en la misma dirección de pensar la educación en torno a lo comunitario y a la vida que allí se expresa. *El estar* como concepto filosófico fue acuñado y ampliamente desarrollado por Rodolfo Kusch (2000) y el mismo se relaciona con la *pura vida* o con *el estar no más*, el cual no se

4 Este fragmento forma parte de una serie de conversaciones sostenidas con Melià, cuyos audios luego fueron desgravados y publicados según la cita correspondiente. Ñande hace referencia al nosotros inclusivo. Por ejemplo, ñande reko significa nuestro modo de ser, donde se incluye a todos los que forman parte de ese modo de ser.

recubre de objetos para ser alguien, sino que se reconoce como tal estando siempre con los pies en la tierra y siendo parte de un nosotros. Este es el hombre que habita lo profundo de América, ya sea como indígena o como miembro de la cultura popular. Una frase de Kusch (1975) que se hizo bastante conocida entre sus lectores resume esto e interpela a lo educativo: “Se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer.” Se vive y se está, y el conocimiento ronda por medio sin extraviarse ni olvidar cuál es su lugar.

Vínculos pedagógicos fundantes y micros relatos

Hace ya casi 20 años, estuve viviendo en un paraje muy cercano a la localidad salteña de Tartagal. Allí se encontraba el Noviciado Franciscano a escasos metros del Santuario de la Virgen de la Peña. Durante un año tuvimos la oportunidad de participar de algunos trabajos y de las costumbres del lugar. Estas experiencias me permitieron vivir el sentido comunitario de la vida y del trabajo, lo cual, se tornó profundamente educativo para mí. Recuerdo que en una ocasión colaboramos en lo se conoce como *mita* o *minga* y que se relaciona al *potirõ* de los Guaraníes. En esa ocasión, muchos del paraje se reunieron para trabajar en la limpieza del cementerio del lugar. Lo que me llamó la atención era el ánimo con el que se trabajaba, se conversaba y hasta se compartían los alimentos en el mismo lugar de trabajo. Recuerdo incluso, al final del día, momentos de festejos donde participaban la mayoría de los que allí vivían. Niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres compartiendo a manos abiertas, mientras los dones y las palabras circulaban libremente. Allí se aprendía el modo de vivir y de crear vínculos. Lo más importante de ello no era lo que hacía cada uno pues el trabajo no estaba centrado en lo particular de las acciones individuales, sino en aquello que se daba *entre* todos. Justamente, esto me refiere al *estar-entre-siendo* que mencionaba Carla y que yo interpreto como don y acontecimiento de reciprocidad. Este *estar entre* de la *mita* dejó huella en mí, pues pude vivirlo y no simplemente leerlo en algún texto. Ciertas realidades necesitan atravesar el propio cuerpo para comprenderlas.

Este *entre* o lo que *se da entre* me hace pensar en el sentido de los vínculos pedagógicos. Al pensar desde aquí mi experiencia del aula escapo a los dualismos que llevan a posicionarse de forma pendular de un lado o del otro: profesor-alumno, enseñanza- aprendizaje, acción-pasión, etc. Sobre

todo, si estos términos suponen una dicotomía lineal jerárquica. Sin duda que usamos y seguiremos usando estos conceptos tan valiosos a la hora de la reflexión pedagógica, pero debemos reconocer sus límites. Por eso es que desde mi experiencia lo más relevante se encuentra en el *entre*, el cual, no puede ser absolutamente definido pues no es una cosa a la mano o una simple idea y, por lo tanto, se presenta y se ausenta más bien como pregunta. Esta es mi libre interpretación del *estar entre siendo una pregunta* de Carla.

Pero me gustaría agregar algo más a la interpretación de este *entre* y que es central para la comprensión de los vínculos pedagógicos según lo dicho hasta el momento.

Por un lado, este *entre* forma parte de lo que Ricoeur (2006) llama *mutualidad* para definir el acto de reconocimiento mutuo simbólico. Este acto se da *entre* los que participan de la mutualidad de modo simbólico. Entonces, podríamos pensar el *entre* de los vínculos pedagógicos desde esta perspectiva de *mutualidad*. Por otro lado, al referirse a la reciprocidad de los Guaraníes, Melià y Temple (2004), describen que lo que se da en este *entre* no es solamente reconocimiento sino humanidad. Es decir, que lo que surge *entre* el sí mismo y el otro produce un plus de humanidad. Si llevamos esto al campo educativo no solo estamos pensando el valor de los vínculos pedagógicos como reconocimiento sino como aquello provocador y creador de humanidad y vida. Por lo cual, no nos limitamos al conocimiento sino a un acontecimiento de creación vital.

El curso de este relato fluye a lo que podría denominar *vínculos pedagógicos fundantes*. Uno de ellos surge a partir del recuerdo de quien hizo las veces de padre para mí, Carlos Amarante, a quién solía ver dormido en su cama con un libro en su pecho tras ser vencido por el sueño. Esto se repetía con bastante frecuencia. Por supuesto que en ese momento no me puse a pensar sobre ello, pero con el tiempo me di cuenta de la importancia de esta mediación simbólica. Dentro de mis vínculos pedagógicos tanto de mi educación secundaria y universitaria, como de práctica docente, me reconozco constantemente en este vínculo pedagógico fundante. Carlos nunca me insistió con la práctica de la lectura o me dio lecciones sobre su importancia. Sin embargo, mi aprecio por ella y mi elección por la carrera de filosofía fue algo que él sembró (aún sin intención alguna de que sea así). Podría mencionar muchas experiencias más con él y con otras personas, pero me limito a solo dos más. Una con mi maestra de primaria Norma D'Avanzo y otra con un amigo y colega de docencia Tomás Frkovic.

Norma fue mi maestra durante varios años de mi primaria en la Escuela N° 16 de San Carlos de Bariloche. Ciudad que dejé al término de esta etapa de mi educación para ir a vivir a Buenos Aires con mis padres. Norma es el único nombre de unx docente que recuerdo tan vivamente. Tal vez, por el especial cariño que le guardo a ella y a su trato dedicado y amable para con nosotrxs. Hace unos 6 años y después de no haberla visto por más de 30, tuve la necesidad de hablar con ella. Busqué en redes sociales y gracias a su hija Cristina pude llamarla por teléfono. Mi sorpresa fue cuando al decirle mi nombre no demoró un segundo en recordarlo y enumerar a compañerxs de grado y algunos líos que solíamos hacer. En un momento me dijo:

—”me acuerdo de un cuento que te gustaba mucho, era de una ramita que al intentar partirla se lograba hacerlo fácilmente pero cuando se juntaban muchas se volvía imposible.”

Me llenó de emoción y de una profunda gratitud poder charlar con ella y le agradecí todo lo que se había brindado. Este breve relato que no recordé hasta que Norma me lo contara, es hoy el anticipo imprevisto en el que se inscriben muchas de las narrativas que me cautivan. Las de los pueblos originarios y sus *resistencias-existencias-persistencias* (Castiñeira,2017) por seguir siendo, a pesar de las asechanzas de la colonialidad; las del arraigo de este nosotros que somos en la tierra que habitamos, etc.

Reconozco en ese breve y más un simple relato de infancia toda la fuerza de la vida que se ha manifestado y se manifestará históricamente por medio de vínculos tan resistentes cómo creadores y transformadores. Estoy convencido, existirán cientos de *micro relatos* como este. Si ahora interrumpiéramos la lectura para hacer un ejercicio de introspección en busca de ellos seguramente nos encontraríamos con varios. Micros relatos como afluentes de una “historia grande”, en palabras de Kusch, que desborda constantemente los límites del registro historiográfico y que, muchas veces, corresponde a minorías violentadas. Como ejemplo baste mencionar el reciente genocidio *Aché* a finales del siglo XX (Melià, Miraglia, Mütznzel y Mütznzel, 1975).

Por último, quisiera referirme a mi inicio en la docencia. Fue en un pequeño colegio Parroquial de Los Polvorines, en el cual aún persisto en el ejercicio de esta elección diaria. Para ser sincero nunca pensé que la

vocación docente fuera para mí. Incluso terminando la carrera de filosofía la opción de la docencia era más una estrategia de supervivencia que un ideal. Allí conocí a Tomás y el vínculo que fuimos formando fue sin duda lo que me enseñó a mirar de otro modo la docencia. La pasión con la que asumía su tarea y el entusiasmo puesto en llevar adelante los proyectos me hizo querer permanecer y echar raíces en esta profesión. Puedo decir que más que los cursos de pedagogía y didáctica que me habilitaron como profesor fue en su compañía donde comprendí el sentido de ser profesor, aunque ahora mismo no pueda explicarlo con más palabras que estas.

Lo que sí podría decir es que este reconocimiento del ser docente se produce por medio de un vínculo que me coloca en el lugar de testigo, pues Tomás no me impartió un conocimiento de forma directa a modo de lecciones sobre *el valor de ser docente*, sino que esto se fue dando como *atestación* (Ricoeur 1996), como la certeza que surge entre el sí mismo y el otro, donde son fundamentales la fuerza testimonial y la confianza.

Estas tres experiencias las identifico hoy como algunos de esos *vínculos pedagógicos fundantes*, expresados en *micro relatos* (alegóricos, literales, existenciales, etc.). Ellos fueron parte de este *estar-entre* creador de reconocimiento mutuo y de vida. Por eso creo que la vida no se mide en años sino en la hondura de este tipo de vínculos, capaces de enseñarnos como habitar el mundo.

¿Cómo pensar la educación?

Pensamos de muchas maneras. Cuando calculamos, medimos, analizamos, definimos, estamos entendiendo. Pero existen otros modos. El pensar poético, por ejemplo, que aun cuando pueda ser calculado, medido, su verdadero sentido no se reduce a sumas de partes.

¿A qué voy con esto? Intuyo que lo mismo ocurre con la docencia y la praxis de pensarla. Incluso cuando hacemos nuestras planificaciones curriculares, cuando imaginamos recursos didácticos para el aula, todo ello no basta para comprender qué es la educación. Por lo menos no de forma absoluta. Cada vez que creamos y transitamos nuestros vínculos pedagógicos *experimentamos* que la pregunta por “*lo que hacemos*” sigue presente. Si estamos despiertos (fuera del modo automático de existencia) nos damos cuenta que se trata de algo viviente. Jean-Luc Marion (2008) refiere

a la existencia de ciertos fenómenos como saturados, realidades que por más que las pensemos, no puede intencionalidad alguna abarcarlas, mas nos vemos saturados por la intuición que tenemos de ellas. La historia es uno de estos fenómenos y diría que la educación también, en tanto acontecimiento histórico. Debido a esto es que la posibilidad de asombro se renueva constantemente y el aula puede ser un campo infinito de eventos inesperados.

Me parece interesante pensar la educación como convite según lo que ya dijimos sobre eso. De hecho, el propio significado de pensar tiene algo de convite. Para Heidegger pensar refiere más que a la *ratio* latina como medida, al *logos* como reunión. “Desde la aurora del pensar, “ser” nombra la presencia de lo presente en el sentido del reunir o recoger que ilumina y encubre, bajo cuya forma es pensado y nombrado el Λόγος.” (Heidegger, 1995: 318). Cuando pensamos en educación, pensamos en aquel *entre* que recoge y reúne un modo particular de ser y de estar difícil de definir.

El convite del cuerpo al pensar

En los cursos de Pensar en Movimiento creemos que en el contexto educativo no se debe excluir al cuerpo, es decir, también los cuerpos son convidados a la reunión del pensar. Esto implica una dimensión del movimiento físico que redundará por supuesto en lo que pensamos de modo especulativo ¿Es una frase meramente poética decir que pensamos con el cuerpo? Decimos que es necesario atender lo que nuestro cuerpo dice. Tratamos de dirigir nuestra atención a ese cuerpo que habitamos y no monopolizar el espacio de la palabra intangible. Lo cual, también es una práctica decolonial pues nos abrimos a las pluralidades del decir. “A la pluralidad de los cuerpos, que no son productos de línea fabril ni cumplen los estándares del ‘llegar a ser’ hegemónico”. (Pelussi, 2020).

Esto es lo que Daniela Cerúsico nos ha ayudado a reconocer en algunos de los encuentros del curso. Es increíble como prestar atención a nuestros cuerpos nos devuelve una conciencia distinta y más plena tanto de nosotros mismos como de los demás y del lugar donde habitamos. Sin duda, lo que es capaz de manifestarse de esta manera no es posible alcanzar desde otras. Claramente dichas experiencias facilitan no tomar nuestros cuerpos y el cuerpo de los otros como meros objetos y así vitalizar nuestras relaciones.

En esta línea creo que van las contra-pedagogías de la crueldad de las que habla Rita Segato (2018).

A este movimiento que implica el cuerpo y también los afectos es posible considerarlo desde una antigua palabra guaraní que corresponde a pensar. Se trata del *ara* el cual tiene dos sentidos que derivan de su composición. “el *arakuaa* en el sentido de entendimiento, de comprensión, e incluso de doma. Pero hay otra forma de saber más profunda y entrañable, más sim-pática, ya que hay en ella una conjunción de pasiones; *arandu*, es sentir el día, visitar el espacio tiempo, sentirle el pulso, es la visita al enfermo y llevarle la voluntad de vivir, la cura. (Melià, 2012: 3).

Para pensar la educación y los vínculos pedagógicos precisamos del *arandu*. No basta con teorizar, sino que se hace necesario involucrar las entrañas y visitar el espacio tiempo. Generalmente, las decisiones o políticas educativas que se asumen solamente desde los *laboratorios pedagógicos* como cápsula de ideas ajenas a las realidades complejas y diversas de las aulas, terminan siendo un *arakuaa* indomable y mal resuelto. Sobre todo, porque la pregunta por el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje debe responder siempre a un *quién* histórico y no solamente a un *qué* abstracto.

Pensar-cuidar-enternecer

En esta misma línea es pertinente considerar otro aspecto del pensar muy cercano a lo educativo. Además de todas las acepciones del pensar que mencionamos, la etimología de la palabra nos conduce al cuidar. Este, guarda relación con un término ya en desuso: *coidar* que, a su vez, proviene del latín *cogitare* que es pensar. La relación entre pensar y cuidado es fundamental para la educación y los vínculos pedagógicos. No solo en el sentido de prestar atención o advertencia, sino en el de *darse buena vida*. Lo cual, en esta sociedad de consumo y extremo individualismo se ha mal interpretado como pasarla bien, darse todos los gustos que, por lo general, se consiguen por medios monetarios.

El cuidado educativo de la buena vida es más a fin las filosofías de los pueblos originarios, habitualmente conocidas como *buen vivir*. El buen vivir, implica una forma integral de ser y de estar en el mundo y conlleva una relación de vínculos profundos con las realidades interdependientes. Por lo tanto, el pensar-cuidar de la educación en tanto darse buena vida (mutua-

mente), es un cuidado de los vínculos que implica el entre-estar-siendo del que hablábamos.

Con lo cual, este cuidar no se plantea de forma dilemática. No refiere en favor de uno y por eso, necesariamente, en detrimento del otro pues justamente no se reduce a esa lógica. El *darse* como acción pronominal, se abre a incluir a todos los pronombres personales, de los cuales, para el convite educativo, destaco el de *nosotros* sin por ello excluir al otro. Para esto último, me sustentó en la identidad personal *ipse* trabajada por Ricoeur (1996), pues permite comprender al sí mismo como otro. No obstante, corre por mi cuenta enfatizar, en este contexto, al sí mismo en relación al nosotros.

De este modo, la educación como pensar-cuidar que “*se da*” buena vida implica tanto el donar como el producir. En otras palabras, en el convite educativo se da y se crea buena vida. Por esto mismo, tal convite podría nombrarse como *trama acontencional*, (Castañeira, 2019) con el exceso y la reserva que ello implica.

A la relación pensar-cuidar le podemos agregar un tercer término con el que Carla Wainszok piensa los vínculos educativos como es el de ternura, pero transformada en acción, o sea: ternurar. Si bien Carla utiliza este neologismo, prefiero adoptar el término de enternecer.⁵ A mi entender, este término guarda relación con la expresión *maternar*, utilizada por Rita Segato y, por supuesto, muy a fin con el significado de contra-pedagogías de la crueldad. Así, el modo de pensar la educación podría estar orientado por esta tríada conceptual: *pensar-cuidar-enternecer*. No podemos pensar ningún acto educativo sino es verdaderamente un acto de ternura y cuidado de la vida, incluso cuando se piensan reglas o normas, pues estas deberán siempre estar orientadas a lo primero. Sin duda, esto implica un gran desafío en los tiempos que corren, pues tanto las prácticas como las instituciones educativas se encuentran hiper-judicializadas, lo que en muchos casos hace que lo que nos reúna sea el temor al castigo y no la ternura. Es verdad que las vidas de los estudiantes deben ser siempre preservadas de toda forma de violencia, pero ello no debe implicar desafectivizar los vínculos pedagógicos.

A propósito de este pensar-cuidar-enternecer, vuelvo un instante a la Virgen de la **Peña**.

⁵ La opción de este término me fue sugerido por la prof. Daniela Pelussi, a quién agradezco sus comentarios. Mover a ternura es enternecer, en nuestro caso, deberá ser pensado como ser movidos mutuamente y no como acción de uno sobre otro.

Un día, bien temprano por la mañana fuimos a trabajar al cerco⁶ de don Colodro, quien tenía que preparar la tierra para sembrar maíz. Sus herramientas eran de madera y su sencillez, extrema. Él sabía que los entonces novicios no estábamos acostumbrados a estas faenas y después de un tiempo de trabajo en silencio se acercó sin decir mucho, nos pidió que le diéramos las manos, para fijarse con las suyas sino comenzábamos a ampollarnos. Este gesto me quedó grabado por siempre. Esa pausa silenciosa del trabajo se convirtió en cuidado y ternura frente a un otro, a nosotros que éramos como extranjeros a los que se les da acogida. Sin duda, don Colodro era sabio y con su sabiduría nos pensó, cuidó y enterneció.

El otro somos todos

A principios del año 2020 atravesado por la pandemia del COVID-19, les pregunté a mis alumnx de la secundaria quién era el otro para ellos en estas circunstancias. Muchos señalaron que el otro era aquel que debían cuidar y algunos contestaron que el otro somos todos. Me parecieron dos respuestas llenas de sentido y muy provocativas, pues muchas veces pensamos al revés. El otro como desconocido es alguien del que debo cuidarme pues el desconocimiento que tengo de él me hace temerle. Por esta razón, el otro es aquél a quien tengo enfrente o, peor aún, a quien me veo enfrentado. Ahora bien, si creemos que el otro somos todos esto cambia radicalmente, pues, al mismo tiempo que planteo la alteridad quedo implicado en ella. Decir que el otro es un todos-nosotros y viceversa nos conduce a que el pensar-cuidar-enternecer no implica ni un rechazo de la alteridad por negación, ni una absorción por la afirmación. Esto se da, justamente, por esta relación entre el otro que somos todos como un nosotros. De esta manera es que vuelvo a proponer pensar la educación como convite.

La invitación y el convite educativo encuentra una de sus expresiones en el dispositivo de la ronda que empleamos en cada curso de Pensar el Movimiento. La ronda es más que una forma de organizar el espacio físico. Es sobre todo un intento por salir de la lógica binaria y facilitar la circulación de las palabras. No está demás decir que la ronda no es lo mismo que el círculo. La ronda no posee una igualdad perfecta, sino que

6 Pequeño o mediano espacio de tierra destinado al cultivo y cosecha de vegetales.

desde su propia apertura e irregularidad da lugar a la alteridad del otro siendo un nosotros.

Las relaciones entre el otro y el nosotros también pueden ser consideradas mediante el *neosociacionismo policlasista* que Scannone (2016) menciona acerca de las capacidades de organización de los pobres (incluida la de la educación). Resaltando que su vida y libertad se da de forma comunitaria, abierta al diálogo y mediante acciones con otros actores para una cooperación conjunta. La cuestión de la alteridad en torno a educación y sus relaciones con la Filosofía de la Liberación, amplía de forma muy interesante nuestros planteos. Esta perspectiva se encuentra en la obra de Fabian Cabaluz Ducasse (2016). Allí también se trata el concepto de comunidad, dentro del que se incluyen pedagogías biofilas y ecopedagogías.

El movimiento educativo como compromiso

Una de las tonalidades del curso Pensar en Movimiento es desarrollar una postura crítica de la educación, es decir, un pensamiento sobre la educación en clave decolonial. Pero para ello es fundamental no quedarnos en una mera crítica de las ideas sino involucrar nuestras existencias y nuestras prácticas. Lo contrario, mantenernos en la repetición del pensamiento decolonial, convierte este pensar en algo estático e incurre en una contradicción performativa.

Si nos zambullimos, la posibilidad de movilizarnos a nosotros mismos y a los demás es el movimiento que resulta de estar-ahí. Esto también da lugar a la novedad y al despliegue creativo dentro la situación de aprendizaje pues al no auto-excluirnos estamos innovando. Pero, sobre todo, esta innovación educativa implica abrirnos a una acción propositiva y transformadora. La idea del curso siempre fue, lejos de dar recetas, que quienes transitan el curso desarrollen ideas o propuestas para llevar adelante en sus prácticas docentes.

Muchas de mis experiencias con estudiantes han sido encuentros verdaderamente transformadores por la confianza que posibilitaba el que uno como docente se involucrara vitalmente en lo que estaba diciendo. Son momentos donde la vulnerabilidad propia y del otro se encuentran, sobre todo, cuando uno toma la iniciativa de des-armarse para que la vida se manifieste de otros modos. Por ello, insisto en la importancia de la *atestación*

en relación a nuestros vínculos pedagógicos, pues en estas circunstancias no es tan importante la actitud del expositor como del testigo de algo que vale la pena testimoniar.

Concluyo este recorrido invitando, una vez más, a un convite educativo que nos permita seguir re-pensando nuestros vínculos pedagógicos en favor de la vida que se da y surge en nuestras comunidades. Humildemente, pero con una profunda convicción es lo que intentamos hacer cada vez que asumimos la tarea de realizar el Curso Pensar en Movimiento. Un trabajo que ya lleva varios años, pero que no damos por terminado, sino que seguimos proponiendo como lugares para la pensar-cuidar-enternecer nuestros trayectos educativos y sus prácticas.

Bibliografía

- Cabaluz, F. (2016). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Castiñeira, S. (2019). “El pensamiento filosófico de Bartomeu Melià” en *Acción*. Febrero, N° 391. 24-29.
- Castiñeira, S. (2017). *Don y Reciprocidad. De Bartomeu Melià a la filosofía contemporánea*. Buenos Aires: SB.
- Castiñeira, S. (2015). “Don y reciprocidad en la cultura guaraní según el pensamiento de Bartomeu Melià. Un diálogo con la filosofía.” *Hacia un planteo intercultural del pensar y la cultura en Concordia. Internationale Zeitschrift für Philosophie. Serie Monografías*. 63, 36-58.
- Kusch, R. (2000). *Obras Completas. (IV Vol)*. Santa Fe: Fundación Ross.
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia Creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC.
- Marion, J-L. (2008). *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Madrid: Síntesis.
- Melià, B (2008). *Educación indígena y alfabetización*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.

- Melià, B. y Temple, D. (2004). *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*.
Asunción: Centro de Estudios Paraguayos.
- Melià, B. (2003). “Paraguay o el triunfo contra Babel”, *Preservar la diversidad cultural y lingüística*. Paris: UNESCO.
- Melià, B., Miraglia, L., Mütnzel, M., Mütnzel, Ch. (1973). *La agonía de los ache-guayaki: historia y cantos*. Asunción: CEADUC.
- Pelussi, D. (2020). *El Cuerpo Discapacitado*, Tesis de Licenciatura no publicada.
- Ranciére, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz de Montoya, A. ([1639] 2011). *Arte, Vocabulario, Tesoro y Catecismo de la Lengua Guarani*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch” (4 vol.)
- Scannone, J.C. (2016). *La irrupción del pobre en América Latina como hecho de vida y libertad*.
- Material inédito cedido por el autor para la Diplomatura de Pensamiento Crítico Americano de la UNTREF.

Una maestra en lo alto del cerro

Sergio A. Rotela¹

Los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir en ella [...] el “don de los muertos”.

Philippe Meirieu, Frankenstein educador

La maestra

Era temprano para ser tarde, sin embargo, la sensación que teníamos era que algo estaba demorado. Pasados varios minutos del horario pautado, casi no había asistentes al curso, el salón que daba a la esquina del pueblo estaba prácticamente vacío. Entonces decidimos dar paso al comienzo del ritual. Como aquel indígena que golpea con fuerza para espantar al gato que provoca el granizo², pero al revés, porque lo que queríamos era atraer ocasionales alumnos y alumnas. El gesto fue simple: abrir la puerta del aula improvisada, acto que ejecutamos sin sospechar su alcance.

El calor de esa media mañana de octubre todavía no abrasaba como sabíamos que iba a hacerlo cuando esa clase terminase. Porque teníamos esa certeza, al menos una: la clase iba a empezar y terminar. Con horarios algo flexibles, es cierto, y a la espera que entraran algunos asistentes más. Al otro lado de la misma esquina del pueblo una panadería con las puertas abiertas. A medias, para evitar el sol directo. Lo cierto es que en las clases no había ritual posible sin algo para compartir con el mate, sobre

1 Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Se desempeña como docente de Historia en institutos del conurbano bonaerense. Desde el año 2016 es integrante y docente de dedicación simple del Programa de Pensamiento Americano, desde donde participó como coordinador en diversos encuentros, congresos, y otras actividades académicas y como docente en distintas versiones del curso de formación “Pensar en Movimiento” y el curso de Posgrado “Aportes de Rodolfo Kusch”. Desde el año 2018 es docente de la materia “Comprensión de la información”, perteneciente al Curso de Ingreso de UNTREF. Es autor de artículos sobre historia, educación y pensamiento americano.

2 Ver relato en Kusch, R. (1994). Indios, porteños y dioses, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

todo en ese corte impreciso que pretendía jugar de bisagra entre ambas partes del encuentro. Alguno de nosotros se cruzó a comprar, no recuerdo bien quién. Si qué: pan con grasa, criollitos, bollos. Lo mismo que no es lo mismo, pero asume nombres disímiles por estas amplias latitudes. Esperamos un rato más en la puerta como quien reparte un volante, saludando y girando sobre sí mismos buscando complicidades. Encontramos varias que se sumaron a las del día anterior; estábamos estratégicamente ubicados delante del salón municipal de Maimará, Jujuy. ¿La excusa? Las *V Jornadas El Pensamiento de Rodolfo Kusch*.³

Como buena construcción en plena puna, el espacio estaba mucho más fresco adentro. Nos fuimos amuchando en la parte que oficiaba de pizzería, y como era costumbre dimos paso a una ronda que nos permitiese recuperar lo compartido en la jornada anterior para comenzar a trabajar. Aquella característica estuvo presente desde el primer curso. Siempre la ronda, a veces el mate más tempranero, pero siempre en circularidad. Pero una circularidad dispar, porque nunca importó tanto la forma como el *para qué* de la disposición diversa. Una ronda para juntarse de otra manera y ver si se podían decir y/o hacer otras cosas –o las mismas de otra forma-, sin pretender romper ninguna estructura por el solo hecho de romperla, sin proponer soluciones mágicas ni definitivas en un espacio de formación docente que fue mutando a uno de colaboración y reflexión colectiva. Una circularidad que nunca pretendió demostrar que las experiencias que cada persona llevaba al aula eran la corroboración de algo que se estaba haciendo mal, sino poder repensar con las palabras y el cuerpo los diversos sentidos de la educación, sobre todo, los que se sentían agotados. Quizás justamente fueron estos últimos los que nos posibilitaron encontrarnos en tantas oportunidades y darle forma a *Pensar en Movimiento*.⁴

3 Dichas Jornadas son organizadas por el Programa Pensamiento Americano de UNTREF y se desarrollaron entre los días 19 y 22 de octubre de 2016. Para conocer la historia y el recorrido de las mismas ver el texto de González, M. (2018). Jornadas "El Pensamiento de Rodolfo Kusch. Un recorrido por sus seis primeras ediciones. Cuadernos del CEL, volumen 3, N°6, páginas 319-357. Recuperado de <http://www.celcuadernos.com.ar>.

4 Los cursos se han desarrollado a partir del año 2015 hasta la actualidad, contabilizando un total de casi veinte versiones. El primer trayecto (2015-2016) estuvo enmarcado en el Programa de Capacitación Permanente Nuestra Escuela, con un primer anclaje en la Universidad Nacional de Tres de Febrero para luego ser brindado a nivel nacional en la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de la Plata y en la localidad de Villa Soldati (Instituto Virgen Inmaculada). Luego hubo otras experiencias en la Universidad Nacional del Centro, Olavarría; en la Universidad Nacional del Oeste y la experiencia que enmarca el presente texto en Maimará, Jujuy. Durante el transcurso de los últimos tres años (2018-2020) el curso fue incluido dentro de las propuestas de Formación Permanente de Escuela de Maestros (CABA) siendo brindado tanto de manera presencial como combinada.

Esa mañana era el segundo de tres encuentros en los que habíamos condensado, resumido y reelaborado los contenidos de nuestro curso para ajustarlo al marco de las Jornadas. No puedo recordar bien la temática de esa clase. Pasó mucho tiempo, casi cuatro años exactos. Este texto estuvo desde aquel día de octubre en mi cabeza, en mi corazón, en mi cuerpo. Debe haber existido algo del orden de esa postergación que respondió a un fuerte convencimiento de no poder ponerlo en palabras. Pero el desafío de contar mi experiencia en *Pensar en Movimiento* va al intento de vencer ese convencimiento que me asalta hasta hoy. No puedo hablar del curso sin narrar esta historia, pese a la selección fragmentaria y selectiva que la memoria se encarga de hacer.

La cuestión es que la clase comenzó y se desarrolló: se retomaron algunas ideas del encuentro anterior y se trabajó en torno a una cartografía de ideas. Pero había algo en el ambiente que no era igual al día anterior, incluso poco asimilable a todas las experiencias anteriores.⁵ Una especie de sensación de necesidad del corte ritual del recreo. Quienes oficiaban de alumnas y alumnos –la mayoría colegas, amigos y gente de las localidades cercanas- se disiparon por el espacio, otros fueron al salón municipal a chusmear la ponencia, tentarse con algún libro en venta o tomar un café al sol; algunos otros hicieron mate. Por nuestra cuenta, dispusimos en el centro del espacio algunas mesas con lo comprado en la panadería y algunas otras cosas que había para compartir. Salimos, y siento que debo aclarar porqué escribo la mayoría del texto en plural. En primer lugar, porque toda la trayectoria de *Pensar en Movimiento* fue siempre colectiva⁶, la circularidad no fue nunca una cuestión de forma sino una manera de ritualizar la horizontalidad entre docentes, alumnos, autores y prácticas. Y en segundo término porque casi toda la vivencia aquí relatada la transitó con Sebastián. Más allá del recuerdo y la amistad compartida, por supuesto la memoria y la responsabilidad sobre este escrito es absoluta responsabilidad mía. Fue con él que buscando algo, que quizás en ese momento sentimos que era el sol o el aire del casi mediodía maimareño, volvimos a abrir la puerta del salón y salimos.

5 Mi primera participación en el curso del año 2015 había sido como alumno y al siguiente año me integré como parte del cuerpo docente en la versión dictada en el barrio Ramón Carrillo de Villa Soldati.

6 El proyecto "Pensar en Movimiento" está coordinado desde sus inicios por José A. Tasat, a quien agradezco su generosidad en la primera y todas las invitaciones que siguieron. Asimismo destacar el lugar brindado por Sebastián Castiñeira y Ana Julia Bustos, quienes en aquellas primeras versiones me permitieron crecer como docente en la construcción de este espacio.

Y en ese momento pasó.

En todo sentido pasó. Pasó la situación, pasó el sentido, pasó ella. No para quedarse, al menos no en un lugar físico. Sino para seguir pasando. Nunca se trata únicamente de la dimensión espacial.

Desde la curva de aquella esquina venía caminando una mujer que, a juzgar por el ritmo, era de edad avanzada. Aunque claro, la observación estaba hecha desde mi temporalidad acelerada de ciudad. Y pienso ahora que no venía de la esquina, de esa esquina que une la calle llana, mansa y prolija con la otra que lleva al cerro. ¿O lo trae? Ese otro camino desperejo, abierto y ancho que cuesta subir mientras el sol se empecina con colorear nuca y brazos en una primavera puneña que recuerda la inmediatez del invierno ya enterrado. De esa calle venía ella. De alguno de esos cerros más cercanos a la ruta que a nosotros mismos. Venía de otro lado.

Mientras alguien más compartía unos mates con nosotros fui advirtiendo que su paso aminoraba, aunque no terminaba de frenar. Miró despacio. Escrutó el espacio, la gente. Y con un tono tan titubeante como firme nos preguntó:

- Hola ¿qué hay acá?

Recuerdo que nos miramos, algo sorprendidos por una pregunta que nos movía (de) alguna certeza. Quizás anticipaba lo complejo que es explicar lo simple, y lo simple que puede resultar explicar algo que parece rebuscado.

- Hola señora, es un Congreso de Filosofía, respondí.

Resolví de manera escueta, pobre, por supuesto insuficiente y con cierto dejo de subestimación a la pregunta, no tanto por la interpelación misma sino por el contexto. Ningún docente —se supone que ese era el rol que jugábamos en ese momento— debe responder jamás esa pregunta. Nunca me habían preguntado que había ahí adentro mientras tomaba un café, esperaba aquellos alumnos expertos en alargar recreos, charlaba con alguien o simplemente estaba en la puerta. Jamás. Hay algo del aula, de ese espacio de aprendizaje que está dado por el marco, con todos los matices que allí puedan encontrarse. El aula no se explica: desde el nivel inicial en adelante, a nadie se le ocurre averiguar qué pasa ahí adentro. Se da por sentado.

Quien entra, quien la observa o quien la piensa puede preguntarse muchas cosas en torno a ella, pero no se cuestiona qué hay allí. Un error, ahora que lo escribo. Un horror.

Pero por suerte, a la mujer si se le ocurrió preguntar, y siguió haciéndolo:

- ¿Y qué hacen acá?

La fotografía que me asalta por completo es la de una mujer de la puna, bajita, firme, abrigada, intentando a través del diálogo, pero sobre todo a través de su percepción entender qué, quiénes y por qué estábamos inmersos en ese paisaje que hasta hace dos días no nos contenía, en esa esquina que ella seguramente transitaba decenas de veces por semana. Nosotros nos mirábamos, buscábamos las respuestas a oscuras a pesar de la claridad del día. No puedo recordar de manera íntegra el diálogo, pero sí algunas de sus preguntas, porque fueron aquellas las que me interpelaron por completo. Había algo de magia en su aparición, de esa que irrumpe con tanta fuerza que te recuerda la feliz incapacidad de no poder racionalizarlo todo. Como afirma Kusch (1994) “uno de los motivos por los cuales rechazamos el altiplano, estriba en que allá se cree en la magia, y nosotros aquí en Buenos Aires, ya no creemos en ella. Somos extraordinariamente realistas y prácticos” (p.77). Su aparición fue disruptiva. Nos movió de esa realidad hasta allí constituida a través de la magia; de esa que te hace sentir pequeño en un mundo enorme, como un desprendimiento de uno mismo. Una subjetivación casi absoluta.

Como pudimos, le explicamos un poco la actividad que se estaba desarrollando.

- En realidad, el Congreso está atrás. Nosotros somos profesores en un curso para docentes acá, dijimos señalando el salón de adelante.

- ¿Y el Congreso de qué es? Insistió.

- De un filósofo argentino, que vivió acá en Maimará. Kusch, Rodolfo Kusch. ¿Lo conoció? ¿Lo conoce?

La respuesta no fue que no. No hubo respuesta. Ni a esa pregunta ni cuándo le consultamos por su mujer, Elizabeth. A la distancia no puedo saber si jamás los había conocido o si poco le interesaba el autor que late mientras hago memoria de esa mañana puneña, pero sí recuerdo que Rosa —así se

presentó cuando nos estrechamos las manos- estaba absorta en saber más de la actividad, del espacio.

- ¿Entonces acá son todos docentes? Deben saber mucho
- Si, más o menos dijimos, entre medias sonrisas nerviosas.

Supongo que fue esa la pregunta que me terminó de desarmar. ¿Qué es saber mucho? ¿De qué sabemos mucho? ¿De qué sabemos? ¿Qué es saber? Todas esas preguntas formaban parte de la propuesta del curso, desde el principio o desde su propio movimiento habían ido emergiendo e instalándose por entre las grietas de la bibliografía y las actividades. Pero siempre se habían generado adentro del aula, desde nosotros y/o los asistentes. Ahora estábamos afuera del aula. ¿Era realmente afuera?⁷. Desde ese otro lugar que venía, Rosa generaba un diálogo con el que durante tres días instalamos en ese salón. Y con su irrupción, se generaba otro espacio: nuevo, desafiante, interpelado por la sorpresa y el acontecimiento. Un cruzamiento que anticipaba que llegaba para quedarse. En lo personal, sus preguntas me permitieron revisar las ideas de *conocimiento*, *aprendizaje*, *enseñanza* con una intimidad y una potencia que ninguna otra experiencia me lo había habilitado. ¿Qué se aprende y qué se enseña?

- A mí me gustaría saber más, pero no sé leer, continuó enseñándonos Rosa.

Recuerdo que a esa altura ya no podíamos intentar muchas respuestas a esas preguntas y esos comentarios que nos derribaron en cuestión de pocos minutos las pocas certezas que teníamos, incluso en forma de cuestionamientos. Intentamos decir-nos que hay otras formas de aprender, de compartir, de comprender lo que nos rodea, y a medida que el diálogo se fue repitiendo en torno a esto, llegaba el momento de volver a la clase, ir *adentro*. Algo de la actitud corporal de la mujer invitaba al salón a seguir abriendo puertas. Cada vez más cerca del umbral alguien más que no puedo recordar quién era seguía cebando un mate ya lavado. Notamos que Rosa quería quedarse un rato más, y extendimos la invitación. Con la misma sutileza que llegó a la vereda, ingresó con nosotros al aula. Parecía caminar en voz baja, sumergida en un pensamiento lleno de curiosidad.

7 Es muy interesante el trabajo de Kusch sobre la dicotomía *dentro-fuera* en el pensamiento moderno. Para profundizar en el ver el relato "Una niña en Ollantaytambo" en *Indios, porteños y dioses*.

No sé cuántas personas más notaron su presencia al ingresar, había algo espectral en ella. Y eso es quizás el recuerdo más vívido que tengo de ese mediodía. Una sensación de inmaterialidad, de *algo* que flota, que no quiere terminar de asentarse porque desde su liviandad permite ver de otras maneras. La mayoría de los asistentes ya habían vuelto, y la actividad planteada para la segunda parte de la clase estaba en marcha. El tono descontracturado y grupal de la consigna –que se trataba de analizar material didáctico en clave decolonial y americana- hacía del aula un espacio fracturado de circularidad. Le alcanzamos una silla. Rosa estaba ahí, sentada con una postura más erguida que hacía un rato, la mirada hacia abajo, las manos sobre su pollera oscura a la altura de las rodillas, ubicada cerca de una columna en el centro del salón. Estaba ahí. Hubo un intento de presentación, de ritualizar su aporte a la ronda. No sé cuántas personas más la vieron. Con Sebastián nos acuclillamos un indefinido tiempo a sus pies y seguimos charlando. Si bien no desatendimos el resto del encuentro, la energía estaba concentrada allí. Tal vez a nosotros nos pasó lo mismo que a los demás: se borroneó todo lo *otro* y lo único que oíamos y veíamos con claridad era a ella.

¿Qué se aprende? ¿Qué se enseña? ¿Cómo sucede eso? Durante lo que fue un lapso de aproximadamente una hora esas preguntas y tantas otras quedaron condensadas en el diálogo con Rosa, al que el adjetivo de intercultural le queda chico, porque rebalsó las orillas de ese concepto e incluso lo dejó obsoleto. Tenía ganas de hablar, muchas. Y nosotros de escuchar. Era en voz baja, como un texto contenido dentro de otro más grande. Todas las preguntas que surgieron durante el recreo en que ella pasó, adentro se aplacaron. Ya no preguntaba, sino que contaba, narraba, generaba texto. Tejía palabras y frases que salían tímidas, dubitativas, pero certeras; las iba hilvanando, cuidándolas mucho. Y en ese cuidado y selección había un caudal inmenso de sabiduría.

Haciendo memoria de aquella mañana recordé una bella historia del mundo navajo, en la cual una niña no quiere aprender a tejer debido a que cuando el telar que está haciendo su madre se termine, su abuela se irá a la Madre Tierra. Ani, la protagonista, se las ingenia para intentar retrasar la finalización del tapete, pero guiada por las enseñanzas de su abuela acaba por asumir ella misma la tarea al comprender la inevitabilidad del paso del tiempo, aunque también la conexión de la muerte con la naturaleza, su propia historia y una cosmovisión cíclica del paso del tiempo y de la

vida⁸. Quizás la lejanía del hogar material que habitamos diariamente me hizo sentir durante gran parte de aquel rato hablando con mis abuelas, la que estaba (y aún está) físicamente y la que ya no. En ese diálogo, en ese texto que se iba generando había aromas de cocina, surcos en la cara y un constante sonido de máquina de coser que venía a recordar las dos dimensiones del tiempo: su inexorabilidad y su circularidad. Con tantos autores y análisis teóricos intenté estudiarlo y enseñarlo. Ahora lo vivía. Porque algo de la magia de la irrupción de Rosa tuvo que ver con romper aquella temporalidad que hacía un rato parecía certera: hablar con Rosa fue dialogar con los ancestros, que siempre son contemporáneos. Fue asumir un tiempo distinto, mezclado y revoltoso que rompió con toda linealidad.

Hablamos de varias cosas, de las cuales seguramente algunas no recuerdo y otras me reservo, porque a medida que transcurría ese encuentro mágico fui advirtiendo que el sentido del mismo era tan primario como educativo: era comunicarse con el *otro*, sin más sentido que conocerle un poquito. Mientras escribo este texto que me obliga a frenar cada dos renglones -no tanto a releer sino a recordar sentimientos-, me pregunto si todo acto pedagógico no se resume en definitiva a eso, al encuentro con alguien más, al diálogo genuino, al compartir lo que se sabe, que no es mucho más de lo que se vive. Ahora, en plena virtualidad que nos vino a recordar que no hay proceso de enseñanza-aprendizaje posible si no está el *otro*, porque es esa ausencia la que difumina el *yo*⁹.

Algunos detalles de la charla con Rosa elijo no compartirlos porque corresponden a su esfera privada que compartió con nosotros durante ese rato. Hablamos de lecturas, de alfabetización, pero también de nuestras familias, nos contó parte de su historia y todo el relato estuvo fuertemente marcado por una concepción filosófica muy particular de la vida y la muerte, aunque esa cosmovisión se desprendía de la experiencia de sus años, que nos dábamos cuenta que tampoco eran tantos y de sus historias, la historia *grande* como afirma Kusch¹⁰.

8 Ver Miles, M. (1999). *Ani y la anciana*. México: Fondo de Cultura Económica.

9 Es vasta la bibliografía para aproximarse al tema de la otredad, pero para analizarla teniendo como telón de fondo la cuestión americana y la Conquista ver Todorov, T. (2008). *La conquista de América. El problema del otro*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

10 "Recién tendremos nuestra propia historia, que es al fin y al cabo la gran historia, la de todos los días, la que encierra la miseria de estar no más, con un afán de sacrificio que no sabemos de dónde viene. ¿Y qué valor tiene ante esto la historiografía, los hechos objetivamente dados, el examen exhaustivo de las fuentes? No más que el

En un momento, con objetivo de calmar alguna inquietud personal, volvió a hacernos una pregunta:

- ¿Ustedes saben cuánto tiempo pasa hasta que el alma se desprende?

Probablemente la pregunta no fue tal cual la enuncio, pero me permito parafrasearla en base al diálogo abierto por el interés de la mujer en ahondar en las cuestiones de cuidado, agasajo y convivencia con el alma de un ser querido. El desprendimiento sobre el que se cuestionaba era la separación física de este mundo. Siendo fines de octubre, con la proximidad del Día de Todos los Santos y de los Difuntos y lo caro que son dichas fechas y sus ritualidades en el norte argentino¹¹ –como en tantas otras latitudes de América- era evidente que estaba pensando y sintiendo algo en torno al tema.

Lo cierto es que no pudimos responderle, y quizás por dos motivos distintos, aunque íntimamente ligados. Por un lado, si bien en lo personal tenía alguna idea de alguna lectura no muy vieja en la cabeza con la que podría haber intentado alguna respuesta, me asaltaba la idea de no tener jurisdicción sobre esa cuestión. Reflexionando un poco sobre el motivo de esa inhabilitación, encuentro las marcas de la colonialidad en mi propio saber y hacer. Mis propios límites de resolución en una situación que había borroneado por completo el rol del docente, del alumno, y la configuración espacio-temporal del aula. Algo que nos pasa siempre, aunque la irrupción del acontecimiento sea la que nos permite advertirlo. Es decir, no me sentí habilitado para intentar responder –incluso junto a ella- una pregunta que en mi estructuración de saberes tenía y tiene más que ver con *su mundo*, que con el *mío*. Y dicha separación menos tiene que ver con el orden de la espacialidad, sino con el asumir una modernidad universal y única en espejo de Europa que se contradice con la capacidad de entender la modernidad americana como una intersección de diferentes temporalidades históricas

de una pequeña historia. ¿Y por qué pequeña? Pues porque apenas habla del sacrificio de los otros, que ya no interesan porque lo importante es mi propio sacrificio con los ojos cerrados." Ver en Kusch, R. (2008) "El miedo y la historia" en *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires, Argentina, p.188.

11 Para profundizar en las costumbres y temporalidades particulares del NOA ver Krmpotic, Claudia y Vargas, Amalia. (2018). "El día de los muertos y el cuidado del espíritu en el noroeste argentino" en *Cultura-hombre-sociedad*, 28(2), 227-247. Recuperado de <http://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/1530>. En dicho artículo, las autoras afirman: "El día de los difuntos que se celebra el 1 de noviembre, implica una serie de preparativos que comienzan el 28 y concluyen el 31 de octubre, para luego festejar el 1 y 2 de noviembre, día que finaliza con el reencuentro entre las almas y los vivos. En ese día las familias andinas reciben las almas de los seres queridos. Se dedican a atender a los difuntos elaborando alimentos como bebidas. En tanto manifestación de cuidado, arraiga en la idea que sus almas cuidan y proveen bienestar a todos, tanto a familiares como a la comunidad, lo que refuerza el compromiso colectivo con la festividad."

(Lander, 2011). Por eso hablo del gesto de asumir la propia condición colonial, asumir el andar por el mundo con una idea de dónde estoy *yo* –con lo propio- y dónde lo *otro* –con lo suyo-. Y en esta vida que ando y andamos, el aula es un lugar dónde esa frontera parece confundirse y generar otra cosa, distinta, que merece ser celebrada. Pero ella no era una alumna, y yo ya no era un docente. Su pregunta sobre las almas me restituyó toda mi condición colonial en un instante: pertenecía al mundo de la magia, del cual supuse yo no sabía nada, al menos no de esa manera.

Y por otro lado, ligado a lo anterior en cuanto constitución de nuestra matriz de pensamiento, tal vez la pregunta no pudo ser respondida por la relación tan distante que parece existir a simple vista entre un acto pedagógico y cualquier reflexión sobre la muerte –desde una cosmovisión estrictamente occidental-. Entrar a un aula, apostar por la educación, trabajar con jóvenes, generalmente son tareas que en nuestra lógica binaria moderna asociamos con la otra cara de la moneda, con la vida. Aunque claro, eso es una construcción ideológica, histórica, cultural y la pregunta de Rosa nos permite correr ese velo. Porque tal como afirma Octavio Paz (2004) “el culto a la vida, si de verdad es profundo y total, es también culto a la muerte. Ambas son inseparables. Una civilización que niega a la muerte, acaba por negar la vida” (p.65).

No puedo recordar con exactitud en qué momento Rosa se incorporó y se fue del aula, no puedo visualizar su salida. Tengo la sensación que fue un ratito, instantes antes que la clase termine, agradecimientos mutuos mediante, que nos contó que iba a seguir camino a la panadería. Hacia allí iba –o al menos eso nos dijo- cuando pasó por la puerta. Desde aquel día, no puedo pensar en una clase con las puertas cerradas. Esa certeza de que aquel encuentro iba a tener un principio y un final desapareció, dando lugar a una concepción cíclica del proceso de enseñanza, que jamás volví a conceptualizar como antes. Advertí durante ese encuentro que lo que veníamos intentando hacer en el curso –y lo que me llevó a él y las prácticas hacia las que me disparó luego- era más simple. Que la teoría decolonial, poscolonial, los aportes americanos, la reflexión crítica, las planificaciones, los conceptos que seguimos y seguiremos usando son herramientas importantes en clave hermenéutica, como tantas otras. Pero no son más que eso, instrumentos que nos ayudan a conceptualizar y llevar a cabo algunas prácticas, tan válidos como tantos otros que aún no utilizamos, por el simple hecho que no forman parte de nuestra manera de conocer el mundo.

Descenso al cerro

En el medio de la charla Rosa nos había comentado que vivía en el punto más alto de la calle por la cual había doblado aquella mañana. Nos invitó sin explicitarlo mucho y nos brindó alguna referencia sobre la gente y las cosas que nos darían la pauta que la casa era la indicada. En las últimas horas del día de aquel encuentro, coincidimos con Sebastián en ir a visitarla al siguiente día. Era una especie de necesidad, quizás estimulada por la idea simplista de *ir a su lugar*, para devolver la gentileza de *haber venido al nuestro*. Así, luego de la última mañana del curso —y antes de seguir con las actividades del Congreso por la tarde— esquivamos la modorra de la siesta maimareña para comprar unas empanadas y emprender el camino a su hogar. Hicimos una parada en el medio para comer y visitar un ratito la *Biblioteca y Archivo Rodolfo Kusch*¹², que por esas cosas de los dioses se encontraba sobre el mismo camino a subir.

Costó subir. Y no sólo por la inclinación de la calle, las piedras, el polvo y el sol de primavera castigando. Costó porque lo que íbamos a buscar era algo incierto. ¿Qué era saber mucho? Si alguna enseñanza había dejado el día anterior era la cantidad de sabiduría que puede estar contenida en cualquier relato de vida, sobre todo en una existencia tan inquieta que se alimenta de una sed de aprendizaje continuo. Pienso que no fueron muchas las veces que me animé a entrar a un lugar desconocido, simplemente atraído por la curiosidad y el deseo de compartir mis saberes sin el temor a que otro los juzge. Rosa lo había hecho, y nos había interpelado a intentarlo. Quizás por eso subíamos hacia el cerro. Subíamos para descender.

Las referencias que nos había dado Rosa no eran precisas, pero nos permitieron encontrar su casa sin mayores inconvenientes. Terminando el camino de subida, muy cerca de la ruta que hacia la derecha continúa camino a Tilcara, una decena de construcciones dispersas y muchos materiales de construcción acompañaban la soledad de algunos perros que cortaban con la monotonía del silencio arenoso. Para asegurarnos, le preguntamos a un muchacho que estaba ordenando unos ladrillos y bolsas en un lugar que oficiaba de galpón. En realidad, fue la excusa para parar, tomar aire y

12 Dicho lugar fue la casa donde vivió Rodolfo Kusch en la localidad de Maimará. En el marco del Programa Pensamiento Americano, la UNTREF firmó el convenio con Elizabeth Lanata de Kusch para que se pueda realizar la digitalización y puesta en valor público de la Biblioteca y Archivo del filósofo argentino Rodolfo Kusch. Los objetivos y actividades de dicho proyecto se pueden visualizar en <http://www.untref.edu.ar/pensamientoamericano/rodolfo-kusch.php>.

recuperar la respiración entrecortada que nos generaba la Puna y el poco tiempo que teníamos.

- ¡Hola! Perdón. Estamos buscando la casa de Rosa, dijimos.

Sin dejar de hacer su trabajo, el muchacho nos indicó con algún gesto y pocas palabras que “era ahí”, a unos metros, dando un rodeo a ese galpón con rejas. Hicimos unos pasos más y estábamos en la puerta de la casa. Ahora que reconstruyo el momento, pienso que quizás era la misma propiedad, aunque la memoria es tan débil que tampoco puedo afirmar con certeza desde dónde asomó Rosa: si salió a abrirnos desde adentro o vino de otro lado. Como sea, su aparición siempre rozaba la magia. Nos hizo pasar cordialmente y nos invitó a sentarnos en dos sillas que daban el respaldo a una ventana que daba al árido jardín. Nos sentamos luego de que Rosa reacomode el lugar de las sillas y las desocupe de cosas, sobre todo de ropa que estaba esparcida por todo el ambiente. Quizás por prejuicios, esperaba una casa más precaria, cosa que no resultó así. La cocina que teníamos de frente estaba separada del resto del espacio por una barra y todo el ambiente que se visualizaba daba la impresión de estar siendo construido de a poco, a juzgar por el brillo de algunos azulejos relativamente nuevos. Más allá un pasillo que quizás daba a un dormitorio y hacia nuestro costado derecho un comedor oscuro para aplacar el calor de octubre. Pero lo que sobresalía era otras dos cosas. Por un lado, la alegría del encuentro y la hospitalidad y convite de Rosa para con nosotros, quien nos sirvió algo fresco de tomar y comenzamos a charlar. Teníamos poco tiempo, y el único objetivo era volver a verla y agradecerle el momento vivido el día anterior. Si bien habían pasado solo un par de horas, en lo personal sentía internamente que ese encuentro había sido una bisagra en mi manera de ver y vivir el aula y la enseñanza. Le comentamos un poco lo que habíamos sentido al conocerla, al haber compartido con ella ese rato en un ambiente mucho más íntimo que el día anterior. Tal como nos había comentado, la lectura era tanto un anhelo en la vida de Rosa. Cuando se había presentado en la puerta del salón, nos había manifestado que no sabía leer, pero en su hogar -además de la cantidad de ropa acumulada- se imponía una pila muy heterogénea de revistas sobre la mesa de la cocina. Rosa nos la mostró, con confianza, como quien da vuelta las hojas que ya ha escrutado varias veces y nos contó esas lecturas las iba recopilando, y

que la mayoría se las dejaba uno de sus hijos cuando la visitaba. La noche anterior, antes de irme a dormir había guardado un libro en la mochila que me acompañaría durante todo aquel viernes. A simple vista, las razones de la elección del libro no resisten mucho análisis, considerando que el único material de lectura que había llevado de Buenos Aires a Maimará era tres o cuatro libros que usábamos como bibliografía para el curso. Entre ellos, seleccioné el más pequeño de tamaño, pensando en su liviandad como algo que invitase a Rosa a aventurarse a su lectura, sin saber aún que sus revistas eran incluso más abundantes en hojas. Lo cierto es que antes de retirarnos, saqué de la mochila y le obsequié una pequeña edición de *Ch'ixinakax utxiwa* de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), en el cual la autora dice:

Personalmente no me considero *q'ara* (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero *ch'ixi*, y considero a ésta la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos [...] la noción *ch'ixi*, [...] obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercer incluido. (p.69)

Tal vez, más allá de la disponibilidad y el tamaño, inconscientemente quise dejarle y recordarme a mí mismo ese concepto tan interesante para pensar nuestras identidades latinoamericanas. Aquello que había sentido cuando Rosa nos preguntó por aquella alma, esa sensación de que *su mundo* no tenía nada que ver con *el mío*, de que su *conocimiento* era diferente al *nuestro*, puede encontrar en lo *ch'ixi* una manera de tramitación distinta, alternativa, fuera de lo binario. Como explica la autora, si bien de lejos algo puede verse gris, es sólo porque la distancia nos separa de lo que en realidad son infinitos puntos blancos y negros yuxtapuestos. Estar cerca de lo *otro*, intentar comprenderlo, ponerlo en diálogo y asumir esas diferencias, puede ser una manera de apostar por otra educación, por otro pensamiento que escape de lo binario y apueste por la convivencia y el tejido de saberes.

A lo largo de todas las experiencias del curso *Pensar en Movimiento*, se fueron generando distintas dinámicas y actividades que permitieran generar un ámbito de reflexión auténtica sobre el hacer y ser docente. Una de ellas – sencilla, concreta, en los comienzos del primer encuentro de cada versión – fue preguntar a quienes asistían en calidad de alumnas y alumnos porqué habían elegido el curso. Por supuesto que las respuestas eran siempre muy

variadas, contemplando cuestiones de intereses personales, profesionales, la institucionalización de la cursada; entre muchas otras razones. Pero había algo que siempre nos resultó muy llamativo y fue la cantidad de docentes que manifestaban acercarse al curso por una palabra que se encontraba en la segunda parte de su denominación: “*nuevas estrategias para pensar la educación situada desde las Ciencias Sociales*”. ¿Ciencia? ¿Educación situada? No, lo que atrajo a decenas de asistentes era la idea de “*estrategias*”. Y cuando consultábamos porqué, las respuestas o silencios nos daban la pauta que ante los desafíos que la tarea pedagógica presenta, la idea de recibir una especie de receta para hacer las cosas de otra manera o conseguir distintos resultados resulta sumamente atractiva. Rápidamente aclarábamos –y los seguimos haciendo– que nuestra propuesta se encuentra en las antípodas de dicho propósito. Si bien al desandar los encuentros obviamente se produce un acercamiento a lecturas, autores, prácticas y procedimientos diversos, nuestra idea siempre hace hincapié en escapar a ese binarismo que derivaría en un simple reemplazo bibliográfico, curricular, conceptual o práctico.¹³ Por supuesto no es fácil, como sujetos estamos inmersos en nuestra propia formación –pretendidamente universal y única– razón por la que cuando Rosa nos interpeló dentro del aula, sentí que no tenía las herramientas para responder esa pregunta. En alguna otra ocasión, una alumna se enojó mucho cuando a partir de un texto leído en clase, la actividad posteriormente propuesta le generó la sensación que estábamos invitando a prescindir de toda la ciencia y la tecnología occidental. Nunca la idea es esa, más allá de saber que muchas de las prácticas llevadas a cabo pueden hacer aflorar discusiones que tienen que ver con asumir la propia colonialidad y luego ver qué hacer con ella; situación que es muchas veces tan estimulante como incómoda. No obstante, la propuesta va por ahí. Escapar a ese binarismo aparentemente irreconciliable de saberes,

13 Una de los temas y prácticas que más fue moldeando el proyecto es la recuperación del cuerpo como un elemento fundamental del conocimiento, escindido por la matriz de pensamiento colonial a la hora de pensar el proceso enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el pensador colombiano Santiago Castro-Gómez analiza lo que denomina la *hybris del punto cero*, para invitar a la necesidad de discutir la idea de objetividad en la ciencia moderna. Afirma: “El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento. Acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, empiecen a ganar *legitimidad* y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. Ver en Castro-Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad, La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.

inquietudes, relatos y prácticas y apostar por su convivencia, naturalmente tensionada y abigarrada, incluso dentro de nosotros mismos. Esa apuesta por la convivencia implica una conceptualización de la frontera epistémica, disciplinar y cultural absolutamente permeable y porosa. En una carta al pensador haitiano René Depestre, su amigo Aimé Césaire le dice:

Valiente caballero del tam-tam/ es verdad que tú dudas del bosque nativo/
de nuestras voces roncadas de nuestros corazones que nos vuelven amargos/
de nuestros ojos rojos de ron de nuestras noches incendiadas/puede ser que
las lluvias del exilio/hayan suavizado la piel del tambor de tu voz/Déjalos,
Depestre, deja la mezquindad solemne de un aire mendicante, déjalos/
[...] ¡Cimarroneémoslos, Depestre! ¡Cimarroneémoslos! /Como antes cimarroneábamos a nuestros maestros de látigos.¹⁴

Tal vez Rosa ingresó al aula a eso y la visita a su casa fue lo mismo: un simple cimarroneo. Pero no un cimarroneo que nos deja inmóviles en el llano o en el cerro, sino que nos permite abrirnos, conocer y dialogar. Es el intento de adquirir otras herramientas y realidades para poder revalorizar nuestras cosmovisiones. Son las ganas de conocer otras cosas y de otra manera, un esfuerzo por cruzar el límite del conocimiento ya adquirido y sus herramientas, para escapar, aunque sea un ratito de los límites que ello impone. Una apuesta continua por la reciprocidad y la horizontalidad de la ronda. Porque si algo dejó el encuentro con Rosa es el convencimiento que a América no se la invita al aula, ingresa. Ese conocimiento está en el suelo, en la tierra, en la esquina, en la vereda, en la montaña, en el semilleo de los yuyos silvestres, en las preguntas que no esperan resoluciones, y sobre todo en esa puerta que se abrió para no cerrarse. Está en esa mujer, en nosotros y en todos los mundos posibles que permitamos ingresar al aula.

14 El poema se ha conocido como *Le verbe marronner*, aunque muchas son las traducciones, nombres e interpretaciones del mismo. La presente traducción fue recuperada de un artículo muy rico en información y análisis para profundizar en el tema y la idea de "cimarronear". Ver De Oto, A. (2011). Aimé Césaire y Frantz Fanon. Variaciones sobre el archivo colonial/descolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia. Julio-Diciembre 2011. N°15, páginas 149-169.

Bibliografía

- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad, La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- De Oto, A. (2011). Aimé Césaire y Frantz Fanon. Variaciones sobre el archivo colonial/descolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia. Julio-Diciembre 2011. N°15, páginas 149-169.
- Krmpotic, Claudia Sandra y Vargas, Amalia Noemí. (2018). El día de los muertos y el cuidado del espíritu en el noroeste argentino. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(2),227-247. <http://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/1530>
- Kusch, R. (1994). *Indios, porteños y dioses*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Lander, E. (Ed.). (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS – CLACSO.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial. Laertes
- Miles, M. (1999). *Ani y la anciana*. DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad, Postdata, Vuelta al Laberinto de la soledad*. DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2008). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Decidirnos por América

Daniela Cerúsico ¹

Para mi papá, el tucu que hablaba inglés.

Sucedió...

¿Alguien sabe qué tipo de música estamos escuchando-bailando?

Silencio, hasta que un nene dijo que su papá escuchaba algo parecido / Tango.

¿Alguien sabe de dónde es esa música-danza? (Tango)

¡Sí!, de París!, dijo una nena. No, de Japón, dijo otra. Yo seguía negando con la cabeza.

¡De Estados Unidos!, ¿de Brasil? ¡De la torre Eiffel!

Conversación con niños y niñas de un grupo B de 7 (años) en una Escuela de Estética de la ciudad de La Plata.

Pensar Situados

Fin de año. Estamos cerrando el ciclo lectivo 2019. Momentos difíciles, críticos, dolorosos para- en Nuestra América. Momentos de re-visarnos, de evaluar. Con los distintos grupos elaboramos síntesis de exploraciones (secuencias de movimiento, discursos corporales, escenas, danzas) y las compartimos, analizamos, nos miramos en ellas. Valoramos nuestros procesos, los de cada uno y del grupo. Lo que pudimos, lo que aún no, lo que construimos, lo que de construimos, lo que vivimos juntos. Nos escuchamos. “Soltamos”, descargamos en la tierra, el suelo que siempre nos sostiene; y tomamos nueva energía de allí. Volvemos a recorrer nuestro cuerpo, una vez más, habitando todos los rincones, o encontrando algunos sin habitar, reconociéndonos. Nos miramos. Nos abrazamos. Nos damos las manos.

¹ Es profesora nacional de Arte en Danzas, con orientación en Expresión Corporal. Estudió diversas técnicas corporales expresivas y terapéuticas. Realizó estudios en carreras de grado en la Unlp (Observatorio Astronómico y Facultad de Humanidades), y seminarios y capacitaciones de posgrado con certificación otorgada por la Dear, la Unlp y la Untref. Se desempeñó como artista y coordinadora de grupos en las áreas del Arte, la Salud y la Educación, en los ámbitos privado y público. En la Educación formal trabajó como docente en escuelas primarias, secundarias, terciarias y estéticas públicas. Actualmente da clases en la Escuela de Teatro y Danzas (EDTA) en La Plata, y se desempeña como docente invitada en el programa “Pensar en Movimiento”.

Nos agradecemos. Nos decimos palabras al oído y las “llevamos por el espacio”, las soltamos en el aire, las gritamos, las susurramos, las ponemos en “una olla común”.

Momentos muy importantes para nosotros, de cerrar y abrir, de acunar memorias, de reír sobre lo llorado, de reflejarnos, de fortalecernos y afirmarnos, de dejar atrás y seguir...

Escuchamos al flaco Spinetta: “Y deberás sembrar si quieres ver la flor nacer/ y deberás crear si quiere ver tu tierra en paz/ y deberás amar, amar, amar hasta morir”. Eso hacemos. Eso estamos haciendo. Eso queremos aprender: sembrar- crear- amar. Escuelas públicas. Terciarios de Artística de la provincia de Buenos Aires. Escuelas de Teatro y Danzas Tradicionales Argentinas. Nosotros.

Desde acá escribo. Desde acá pienso en movimiento.

“Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo queramos, y el paisaje, ya sea cotidiano o el del país, no es algo que está ahí afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su propia historia”. (Rodolfo Kusch).

Pensar en movimiento

Un pensamiento en movimiento es un pensamiento vivo, que no es en realidad, sino que está siendo. Es un pensamiento que se va construyendo, que se va saboreando, que va pasando de voz a voz, de mano a mano, de oído a oído, de fuego en fuego, recreándose, realimentándose. Que va tejiendo saberes, de distintos tiempos y espacios, de distintas bocas equivalentes.

Es un pensamiento que no tiene dueños, o, en todo caso, nos pertenece a todos los que formamos parte de esa comunidad o cultura, que está pensando.

Pensar en Movimiento también es pensar andando, caminando, porque el conocimiento no está sólo en los libros, está en los árboles, en las montañas, en los ríos... está en las danzas, los tejidos, las cerámicas... en los barrios, las esquinas, los mercados... en los dichos, las miradas, los cuerpos. Pero hay que saber leer: mirar, escuchar, tocar, involucrarse en la danza...

Uno de los principios del “Buen Vivir”², “la vida en plenitud”, filosofía de vida ancestral americana, es “saber pensar” (suma auyama), y se refiere a reflexionar no sólo desde lo racional, sino desde el sentir: “sin perder la razón caminemos la senda del corazón”, dice. Y otro principio, “saber caminar” (suma sarna ña), nos recuerda que “nunca caminamos solos”. Saber pensar es pensar juntos, caminando juntos, y desde el amor, no sólo con la razón.

Pensar en movimiento también es mover los pensamientos, ponerlos en movimiento, permitiéndonos revisarlos, cuestionarlos. Es darnos una vuelta para volver a mirar y mirarnos. Abrir otras puertas para mirar lo mismo, o mirar nuevas cosas abriendo las mismas puertas. Cambiar los lugares de visión de la misma cosa, o desde el mismo lugar, mirar cosas diferentes. Puntos de vista. Cerrar los ojos y volverlos a abrir. Barajar y dar de nuevo. Y es atrevernos a pensar, a darle valor a nuestro pensar, a ejercerlo. Cuestionar los lugares de saber, y entonces de poder: preguntarnos ¿qué es saber?, ¿qué es conocimiento?, ¿quién sabe?, ¿quién está habilitado para pensar, para decir?, ¿quién habilita?, ¿cuáles conocimientos tienen más valor?, ¿quién valora?, etc.

“Creemos que asumir éste rol (de pensadores) implica oralidad, cátedra, saber constituido, un corpus filosóficamente importado; y el problema es al revés: ejercer el pensamiento, con valentía, sin tener que desviar la intuición por que alguna cita bibliográfica nos bloquee el camino”. (Rodolfo Kusch).

Por qué poner el pensamiento en movimiento

“Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”. (Eduardo Galeano).

“...la historia parece, así como una propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las cosas”. (Rodolfo Walsh).

Hemos sido educados (¿educados?, ¿formados?, ¿formateados?) y educamos, en función de determinadas categorías, formas y encuadres teóri-

2 Cosmovisión ancestral americana. “Saber vivir en armonía y equilibrio”

co-ideológicos, de acuerdo con un pensamiento que se considera único y universal. Enrique Dussel³ señala que “muchas veces sin darnos cuenta pensamos nuestras propias realidades mirando a Europa o a Estados Unidos”, “habría que enseñar a pensar desde nosotros, cambiar la percepción de la historia, rehacer todo”.

Sostenemos que la educación en nuestro país comenzó con la Escuela, asintiendo que antes de Sarmiento no había educación.

Llamamos clásicos a los clásicos europeos, al menos en Música y Literatura, aunque probablemente también en otras artes y no artes. Por citar un ejemplo: la “Nacional Clásica”, emisora radial nacional y popular, “la radio de Todos”, es en realidad, “Nacional Clásica europea”.

Llamamos historia de la Danza a la historia de la Danza académica-occidental, y origen del Teatro al origen griego del mismo (¿no hay un origen americano?, ¿tiene sentido la división entre comedia y tragedia en América?).

Si de Filosofía se trata citamos filósofos europeos, que no han pensado generalidades o universalidades, sino que han pensado o piensan realidades europeas. ¿Y nosotros?, pensamos lo que ellos piensan. “La filosofía no piensa la Filosofía, piensa la realidad por que surge de la realidad”, señala Dussel. “Nuestras elites y nuestros colegios de filosofía (que piensan lo que los filósofos europeos pensaron) nuestras facultades, en gran parte son coloniales, son eurocéntricas”.

Lo mismo sucede con la Pedagogía y con la Historia. Llamamos Historia universal a la Historia europea. Siguiendo a Dussel, nos cuenta que en todas las universidades del mundo en que dio clases, tanto en Europa como en África, Asia o América, en China como en India, como en estados Unidos, la historia se divide en tres etapas “que todos conocemos”: Antigüedad, Edad Media y Modernidad. A pesar de que la Edad Media sólo existió en Europa, y de que América en esa historia no aparece hasta que nos “descubre Colón”⁴.

No sabemos nada de la historia de América. “Tomé un barco”, relata Dussel, y lo primero que pasó es que llegué a Montevideo, nunca había estado allí. De ese lugar no sabía nada. Sabía de París, de Berlín, Atenas, de los filósofos Hegel, Kant, sabía griego, latín, pero no sabía nada de Monte-

3 Enrique Dussel. Dr. en Filosofía mendocino-mexicano. Referente de la Filosofía de la Liberación.

4 Ver en “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”.

video. El barco siguió y a los días llegamos a Santo (Brasil). Había negros, yo no había visto casi a ninguno en mi vida. Me dije a mí mismo- esto está interesante, pero cada vez entiendo menos mi ignorancia- y para cuando llegamos a Río de Janeiro ya me empezó a entrar una preocupación y bronca. No conozco a América latina nada. Entonces me pregunté: ¿qué significa ser latinoamericano?”.

“El ser es y el no ser no es”, dijo Parménides. Obvio, dice Dussel. “Algunos dirán, es tan obvio que no sé para qué se enuncia”. “Pero la cosa es distinta. El ser es griego, y el no ser los bárbaros, los africanos, los asiáticos. En ese viaje me descubrí como no ser, como latinoamericano”.

Para el 12 de octubre seguimos conmemorando el día de la raza, a pesar del cambio de nombre (diversidad cultural), aunque nuestros paisanos originarios recuerden ese día como “el último día de la libertad”, y aunque sepamos, por los partes del ejército, que en las “matanzas” de la campaña al desierto (solamente), desaparecieron 30000 indios (¡sí!, 30000!). Diversidad cultural tampoco es el nombre apropiado para un genocidio.

“Lo nuestro es ser cosmopolitas”, “descendemos de los barcos”, “somos un crisol de razas”, decimos. Un estudio sobre genética de poblaciones realizado por el Servicio de huellas digitales de la UBA, a cargo del Dr. Daniel Corach, revela que un 60% de la población argentina tiene sangre aborigen: “hay que redefinir la composición étnica del país, somos mucho más latinoamericanos de lo que pensamos”, dice.

Una investigación del historiador Hugo Chumbita demuestra que muchos de los protagonistas de nuestra historia, nuestros próceres, algunos de los cuáles combatieron a estas culturas americanas, y otros sobre los cuáles hace pie nuestro orgullo de ser argentinos, fueron descendientes directos de ellas. Hablamos de San Martín, Belgrano, Rosas, Facundo Quiroga, Leandro Alem, Urquiza, Perón, y la lista sigue.

Carlos Martínez Sarasola y Felipe Pigna, entre otros, nos cuentan en sus escritos de historia, cómo indios, negros y mestizos, fueron partícipes en la construcción de nuestra nación: “los gauchos de Güemes”, dice Luis Pincen⁵, “eran, en realidad, las coyas de Güemes, hoy provincianos, villeros...”

Negros africanos, que también descendieron de los barcos, y cuya sangre también corre en nuestra historia y nuestras venas, no vinieron a vender pastelitos y velas, sino como esclavos-esclavizados, y a quiénes les debe-

5 Luis Eduardo Pincen. Tataranieto del lonco y gnempin (el que sabe decir) Vicente Pincen (Gununa-Kena/mapuche).

mos, entre otras muchas cosas, el Candombe. Y al decir de Zitarrosa⁶: “la milonga es hija del Candombe, así como el Tango es hijo de la Milonga”.

En el crisol de razas que decimos ser, hay sustancias que no reconocemos, negamos o mal miramos, y “aunque parezca mentira, creo que, en esa negación, en esa ignorancia, radica uno de los problemas argentinos. Tenemos, desde el vamos, una visión falsa de nosotros mismos, una visión que la genética desmiente categóricamente”. (Dr. Daniel Corach).

¿Por qué nos costará tanto mirarnos en esos espejos? Rodolfo Kusch, uno de los negados, no mirados, no reconocidos de nuestra cultura, dice que se debe a que tenemos miedo. Miedo a ser lo que somos, miedo a pensar lo nuestro... Que padecemos de un complejo de inferioridad, que consideramos inferior a una parte de nosotros mismos:

“Tenemos la impresión de que América, en el fondo, nos da productos catalogados siempre como inferiores. Lo americano en sí está situado siempre en un margen de inferioridad frente a “nuestro mundo”, que en cambio es superior... América toda está estructurada sobre éste criterio de lo superior y útil, por una parte, y lo inferior e inútil, por la otra. Y eso está confirmado por la experiencia cotidiana. Caminamos por la calle y vemos indios, campesinos y cholos⁷, y todos ellos, aunque seamos muy democráticos y comprensivos, siempre hacen algo que no hacemos nosotros”. Rodolfo Kusch.

Nosotros y los otros. Nosotros los “alguienes” que enuncia Kusch⁸ y los otros, “los nadie”⁹ que poetiza Galeano: “que no hablan idiomas, sino dialectos; que no profesan religiones sino supersticiones. Que no hacen arte sino artesanías. Que no practican cultura sino folklore”. Que no saben, sino que opinan.

Nos hemos dejado convencer de que ser americano es poca cosa, es ser nada, nadie. Y eso no fue allá lejos y hace tiempo, sigue siendo ahora: cabcitas, negros (de alma quiero decir), villeros, provincianos, choriplaneros, chilotes, bolitas, paraguas, paraguayitos, yoruguas, brazucas...decimos, de acuerdo al momento y /o al contexto. Y así, convencidos como estamos, es muy fácil seguir colonizando nuestras conciencias. “Un pueblo que no ama

6 Alfredo Zitarrosa; músico rioplatense de origen uruguayo.

7 chola: americanismo, mujer mestiza del altiplano.

8 Ser alguien”: postulado central en el desarrollo teórico de R. Kusch.

9 “Los nadies”, poema de Eduardo Galeano, en “El libro de los abrazos”.

su pasado, es un pueblo sin conciencia, sin sentido, y, sobre todo, es presa fácil de sus enemigos”, escribe Raphael Girard¹⁰ refiriéndose a América. Pero es difícil hoy distinguir al “enemigo”, que ha tejido y sigue tejiendo sus discursos de poder con un hilo invisible, que nos atraviesa y nos confunde.

Desde aquí, dónde me paro a mirar, la educación artística, se ve lo mismo que desde otros lugares. Aún las artes bellas y las que no¹¹, lo culto o académico y lo popular, la danza y el baile, el arte y la artesanía. Separado el arte de nuestra historia americana, el arte de la política, el arte de nuestras vidas, el arte de nosotros mismos. Ya denuncia Arturo Jaureche a “los mandarines de nuestra cultura”, “que pretenden hacernos creer que el Martín Fierro es obra puramente literaria”. “Porque los conocía (Hernández) se previno: Digo que mis cantos son para los unos sonidos, y para otros, intención”. “Nos dejó así el mejor, sino el único, documento histórico sobre una época de transición en que fue sepultado el pueblo-base de nuestra nacionalidad”.

“Exterminio y explotación son variables que se repiten en toda América latina. Y la conclusión en Argentina es clara: todos tendemos hacia el amerindio. Aunque haya sectores de la sociedad que se animan a negarlo”. (Dr. Daniel Corach).

¿Por qué poner el pensamiento en movimiento?, ¿para qué?

“Y he aquí que llegamos al final. No hay dudas que, sin embargo, sigue habiendo indios por un lado y por el otro, cohetes interplanetarios. Realmente ante esto dan ganas de ser alguien. ¿Para qué? Pues para que lo tomen en cuenta a uno cuando den pasajes a los habitantes de Sudamérica para ir a Marte. Pero pensemos una cosa. Para ir a Marte es necesario trasladarse en el espacio, o sea, cambiar de paisaje. Pero nunca cambiaremos el paisaje de nuestra miseria interior, ese complejo sin enfrentar, eso de estar con un pie en la verdad, y ser demasiado cobardes para comprenderlo. Esta convicción también irá con nosotros a Marte. A nosotros nos conviene quedarnos. Porque recobrar la otra parte, la del complejo... es mucho más importante que ir a Marte, es en cierta manera encontrar los límites del mundo. Y en esto le sacamos ventaja a los astronautas... tenemos que hacer un viaje mucho más importante, el que nos lleva hacia las raíces de nuestra existencia”. (R. Kusch)

10 Raphael Girard, americanista estudioso en particular de la cultura Maya. En “Historia Universal de las civilizaciones antiguas de América”.

11 La Facultad de “Bellas Artes” de la Plata (UNLP) recientemente cambió su nombre. Ahora es Facultad de Arte. Las “Bellas Artes” excluyen algunas Artes, las urbanas por ej. (muralismo, murga, etc.)

Mover el pensar sobre el saber y el saber sobre el pensar

“Se conoce para vivir, y no por el puro hecho de conocer” (R. Kusch)

Los siguientes relatos, alejados entre sí espacio temporal y circunstancialmente, pero seguramente cercanos a nuestras vidas, nos invitan a mirar en ellos y reflexionar, acerca de los muchos y diversos saberes que atesoramos, y que han ido quedando afuera de las múltiples escuelas que transitamos. Tan afuera, que dejamos de tenerlos en cuenta. Tan cercanos que dejamos de considerarlos como tales.

Cuando conocí al que hoy es mi compañero de vida, él estudiaba Biología. Me pareció apropiada o coherente su elección, ya que se crio en una casita en Punta Lara, delante el Río de La Plata, a un costado también el río, al otro un arroyo, atrás la Selva Marginal (la selva subtropical más austral del mundo). Tenía un conocimiento de-con la Naturaleza, nacido del vínculo con ella. A poco de andar juntos dejó la carrera, faltándole unos pocos kilómetros. Cuando le pregunté los motivos me dijo -es que cuando entré a la Facultad amaba a la naturaleza, y ahora sé-: “antes la escuchaba, la tocaba, la sentía, era parte; ahora me distancio, la clasifico, la disecciono, la controlo, la manejo”.

Vi un documental en un Congreso (“El Rey de las nubes”, de María Laura Molina), que recogía la experiencia de un joven humahuaqueño, músico, integrante de una banda de sikuris, que aprendió su arte en el pueblo, en comunidad, andando por los caminos, tocándole a la Pacha, a los Dioses...Y así lo recuerdo. Y también sentado en una piedra, en la montaña, escuchando y escuchándose, su música la de los vientos, la de los pájaros, la del silencio. Su rostro humano-montaña-semilla, toda la existencia reunida en él. Alentado por un profesor de Buenos Aires radicado en su pueblo, se trasladó a estudiar en la Una (Universidad Nacional de las Artes).

Lo recuerdo luego, en una esquina de Buenos Aires, “tocándole a los autos” y transeúntes por unas monedas. Su música perdida entre bocinas y motores. Su rostro cansado-ninguno, “otro morocho en las esquinas de Buenos aires”. Toda la miseria reunida en él. Se volvió a la Puna. La edu-

cación inclusiva no funcionó. Allá es músico. Acá no sabe. Allá vive. Acá sobrevive. Allá es rico. Acá es pobre.

Recuerdo a Jenny. La veo como si estuviera frente a mí. Su rostro, su pelo, su ropa, su silencio, su particular campera azul y su olor, tan particular. Su campera olía mal. Jenny olía mal. No sabíamos a qué era el olor, pero lo asociábamos con suciedad. Nos reunimos con las demás compañeras de grado, estábamos en la secundaria, y decidimos hablar con la preceptora, para que se lo dijera. Jenny se fue de la Escuela. ¡Si yo hubiera sabido!, Jenny no se hubiera ido, el olor era a humo. Imagino sus mañanas prendiendo el fuego para calentarse y hacer el desayuno, y quizás sea ingenua en mi imaginación. Hoy sé de fuegos porque me caliento a leña en los inviernos, y porque alguna vez también lo hice por necesidad. ¿Qué es saber?

“Enfrentada a su alumna de segundo año que insistía en que “no sabía nada”, la profesora de Geografía se decidió a demostrarle todos los saberes que acumulaba”. Y le hizo dos preguntas: 1-describir una actividad económica y 2- mencionar los aspectos más importantes de un país latinoamericano. - ¡De eso sí sé!, dijo Gabriela, que trabajaba en la producción de frutillas y había visitado el país de origen de sus papás bolivianos. Y narró el detalle de la producción de frutillas, el uso de agro tóxicos, la explotación laboral, la desigualdad social, el trabajo infantil. Y describió a Bolivia, las casas, las costumbres, los paisajes, las comidas, las bebidas.

Me detuve en una frase suya: “todo eso lo cocinan en una clase de horno a la parrilla, yo me sé el nombre, pero no cómo se escribe”. Pensé que probablemente el nombre, que sí sabe, de esa comida, fuera en quechua (o aymara), y éste no se escribe, o por lo menos no como “nosotros” escribimos. Pensé también en el poder que le atribuimos a leer y escribir, en el sentido de alfabetizar, y en cómo éste accionar no sólo excluye otras lenguas, sino otro tipo de lecturas y escrituras (killkas, tejidos, quipus, etc.).

Esto me hizo, a su vez recordar el relato de una profesora originaria, Balbina Calderón, que en relación a las plantas decía: -aquí (en la escuela) estamos hablando teoría, no es igual que ir al monte y le haces ver (a los chicos). Acá en la Escuela lo dibujarán, pero así no lo van a reconocer en el monte. En la Escuela aprenden más que nada a escribirlo...

La evaluación sucedió en mayo del 2016, en una Escuela de las sierras, entre Balcarce y Mar del Plata, y la experiencia y lo que suscitó, dio lugar a un libro que se llama “Frutillas”, de Lucía Garrincho (la profesora de Geografía).

¿Qué es saber?

Vinculamos el saber básicamente con la razón y la enciclopedia. Postulamos que hay que “ser alguien” en la vida, y “saber” es uno de los caminos.

“En nuestra cultura americana se esgrime mucho ese saber de enciclopedia. Ha de ser influencia francesa. Entre nosotros el que cita datos precisos, aunque sólo haya leído una enciclopedia menor, pasa a ser el que sabe” (R. Kusch)

¿Y la intuición?, ¿Y la imaginación?, ¿y los afectos?, y las percepciones?, ¿y las experiencias? ¿no son saberes? ¿Cómo conocemos? ¿qué conocemos? ¿para qué?

Asociamos el pensamiento con el intelecto, de hecho, llamamos intelectuales a “los que piensan”. Y ubicamos el pensamiento en la “cabeza”, separándola del resto del cuerpo (porque la cabeza es cuerpo, ¿no?), dividiendo así a los que “piensan” de los que “hacen”, a las actividades o materias “teóricas” de las “prácticas”, a los trabajadores de los intelectuales, y así; y establecemos “lógicas” jerarquías.

Los pueblos amazónicos vinculan el pensamiento no sólo con el cerebro, sino con todo el cuerpo, y también con el cuidado de los demás. “Mi corazón piensa” dicen, y esto hace que los pensamientos circulen por todo el cuerpo.

“Aunque el corazón es el centro de pensamiento de una persona, esto no significa que monopolice todos los procesos de pensamiento. Los pensamientos también pueden residir en otras partes del cuerpo, pero el corazón es el que junta a todos bajo un mismo latido y flujo de sangre. Pensar con el corazón, significa pensar como un todo fluido”.¹²

“Entre los waris y los airo-pai¹³ se dice que los perezosos, tacaños y envidiosos, incapaces de prodigar cuidados a los demás, no tienen corazón porque no saben pensar”.¹⁴

“Entre los muinane¹⁵ el centro del pensamiento se ubica en el “canasto

12 Pueblos Amazónicos. Luisa Belaunde, en “Sexualidades Amazónicas”

13 Idem

14 Idem

15 Idem

de conocimiento” de una persona, correspondiente a la caja torácica”¹⁶. Y ese conocimiento se alimenta de la escucha, el consejo de los antiguos y la utilización de alimentos espirituales.

El “Buen Vivir” o “Vivir Bien”, la vida en plenitud, es un paradigma milenario americano, resumido por el Consejo Interamericano sobre la espiritualidad indígena (Cisei) en 13 principios, que son 13 saberes: saber danzar/ saber meditar/ trabajar /amar y ser amado/ escuchar/ pensar/ ente otros. Razonar no figura entre ellos, y es que, como ya dijimos, es parte del pensar: “sin perder la razón, transitemos la senda del corazón”. Pensar es reflexionar desde lo racional y desde el sentir.

Pero todo esto es muy indio, ¿no?

“Esto del indio es curioso. Porque nada tenemos que ver con él. Por ningún lado vemos indios, ni siquiera en nuestro pasado histórico, ya que nuestra nacionalidad, como nos han enseñado, se hizo desplazando al indio. Mucho más simpático nos resulta el gaucho, que, también según nuestros manuales, se confabula con nuestra historia, para dar éste país que ahora tenemos, con su Buenos Aires y el resto”. (R. Kusch)

Pero a veces...” nos sale el indio”.

¿Por qué “nosotros” circunscribimos el pensamiento a la razón, olvidando al resto de las facultades del pensamiento? ¿Por qué “nosotros” escindimos la “cabeza” del cuerpo?, ¿por qué separamos la Naturaleza de la Cultura?, ¿Por qué escindimos al humano de los otros seres? ¿Será necesario? ¿para qué, ¿para quiénes?

Si bien las percepciones también pueden ser dominadas, y lo vemos claramente con las publicidades, que, casi sin darnos cuenta, nos imponen modelos hegemónicos, en relación a nuestro cuerpo, por ejemplo, o a nuestras maneras de actuar; escapan más fácilmente al control de “los dueños de todas las cosas”. ¿Por qué?

La técnica fundamental de mi quehacer, la Sensopercepción¹⁷ se propone la profundización y recuperación de las capacidades de observación y registro de los estímulos internos (sensibilidad intero y propioceptiva) y externos (sensibilidad exteroceptiva), a partir del desarrollo de la atención,

16 Idem

17 Sensopercepción es la disciplina base de Expresión Corporal, y debe su nombre a la sensopercepción, término acuñado por la neurofisiología para referirse a un momento en el proceso de conocimiento

dirigida a nuestro cuerpo en principio (huesos, músculos, piel, dimensiones, etc.) y luego hacia los otros y las cosas: miramos, escuchamos, tocamos, contactamos, olemos, registramos, le ponemos palabras, nos damos cuenta... compartimos.

Este desarrollo sensoperceptivo nos permite registrar la realidad (lo que está siendo) con mayor agudeza; “ver más colores”, reconocer más “texturas”, “escuchar otras músicas”, observar más en detalle y desde distintos puntos de vista; darnos cuenta (de nosotros, de los otros, de las cosas), cuestionar y cuestionarnos al advertir más posibilidades que las que habíamos visto antes, abrir nuevas preguntas, por ejemplo, y al decir de Kusch, preguntarnos para qué corremos, ahorramos, compramos, vendemos.

“Y ahí nos damos cuenta que la vida no consiste sólo en tener cosas” Rodolfo Kusch

Patricia Stokoe, argentina, creadora de la Expresión Corporal, y con ella de la Sensopercepción, nos advierte: “por supuesto, se puede hablar o escribir con claridad y sensibilidad sobre sensación y percepción, sin necesariamente haber experimentado uno mismo los fenómenos sensoriales de los cuales se habla. Ahora bien, no es lo mismo hablar de emoción que emocionarse, como tampoco es lo mismo hablar de arte que hacer una actividad artística”

¿Y si experimentamos? ¿Y si nos miramos, contactamos, escuchamos, encontramos...? (realmente, sin juicios ni valoraciones, estando en eso, estando ahí): ¿quién está ahí, detrás de esos ojos, o quién en esa temperatura, en esa piel? ¿quién aquí? ¿Dónde están ahora los vestuarios, los títulos, las propiedades? ¿De qué color es la frontera que nos separa o nos une?

¿Y si nos abrazamos? ¿si nos sentimos latir, respirar? ¿si advertimos que respiramos el mismo aire, qué bebemos de la misma fuente, que nos ilumina el mismo sol?, a los humanos y no humanos.

¿Y si pausamos, nos permitimos “no hacer” o “esperar que suceda”? ¿Y si detenemos por unos momentos el movimiento y el sonido, y estamos en el silencio y la quietud? ¿y si estamos? ¿Y si estamos siendo nosotros mismos, en nuestro cuerpo, en nuestra danza, en nuestra vida? ¿en el misterio de una suspensión, un andar o un grito?

¿Quién querría comprar qué, si descubre la dicha de simplemente estar, y estar siendo uno mismo?, ¿y quién querría explotar qué o dominar a

quién, en el que se encontró?

¿Y si nos decidimos por América? ¿qué es decidirse por América?

“Lo americano no es una cosa. Es simplemente la consecuencia de una profunda decisión por lo americano, entendido como un despiadado aquí y ahora y, por ende, como un enfrentamiento absoluto con uno mismo”.

“Y he aquí el problema de mirarnos para ver lo que somos. ¡Cuánta valentía se necesita!” (R. Kusch)

Fuentes

- Belaunde, Luisa Elvira. (2008) *Sexualidades Amazónicas*. La Siniestra. Lima.
- Chumbita, Hugo. (2004) *Hijos del país*. Emecé. Buenos Aires. (2014) *El secreto de Yapeyú*. Editorial Octubre. Buenos Aires.
- Corach, Daniel. (10/08/2005) La historia también se escribe en los genes. *Revista Página 12-ciencia*.
- Dussel Enrique. (2020) La función de la filosofía es crear teoría para transformar la realidad. *Revista La capital-educación*. Entrevista de Vanina Cámpora. Rosario.
- Revista El Espectador*: La filosofía europea no es universal. (03/04/2015) . México.
- Reforma educativa es descolonización mental. (30/03/2019) *Revista 3.0*.
- Revista De Frente.cl*. El pueblo es el actor de la transformación histórica. (21/05/2018)
- Galeano, Eduardo. (1980) *El libro de los abrazos*. Siglo xxi editores. Argentina.
- Hierro, Gustavo. (05/05/2005) *Argentina Ancestral, la cuestión indígena*. *Revista El federal*, año1, N22.
- Jaureche, Arturo. *El medio pelo en la sociedad argentina*, volumen 3.
- Kusch, Rodolfo. (2007) *Obras Completas*. Fundación Ross. Rosario.
- Mamani, Fernando Huanacuni. (2020) El canciller que enseña a vivir bien. Entrevista. *Revista El espectador.com*. Colombia
- Pigna, Felipe. (2004) *Los mitos de la historia argentina*. Norma. Buenos Aires.
- Stokoe, Patricia. (1987) *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. Humanitas. Buenos Aires.
- Martínez Sarasola, Carlos. (2005) *Nuestros paisanos los indios*. Emecé. Argentina.
- Vilca, Mario. (01/11/2018), En el mundo andino, la vida y la muerte son dos caras de la misma moneda. *Revista Al Filo*. Facultad de Humanidades de la Universidad de Córdoba.
- Walsh, Rodolfo. (Mayo 1968) *Cordobazo*. Periódico de la CGT.

Explorar desde la sensibilidad

*Carolina Gisela Almada*¹

*“Libres son quienes crean, no quienes copian,
y libres son quienes piensan, no quienes obedecen.*

Enseñar, es enseñar a dudar”

*Eduardo Galeano*²

Cuando somos docentes en una institución tenemos que cumplir con determinadas pautas. No podemos realizar un taller libre, tenemos que regirnos dentro de un programa y un marco determinado. Uno de los tantos encuadres son los NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, y otro más específico el Diseño Curricular, ya pensado para cada región. Por último, y más enfocado aún en nuestra tarea, está el PEI (Proyecto Educativo Institucional), con una perspectiva más determinada en la población específica que asiste a cada establecimiento educativo.

Los libros de texto que se publican año a año para las distintas materias pueden tener un programa específico que no necesariamente se condice con el proyecto de nuestra escuela o la propuesta para determinado grupo. Dar una clase basada en lo que se escribió en otro contexto, o teniendo en cuenta las necesidades e intereses de nuestros estudiantes puede ser tanto un desafío como una decisión totalmente en contra del aprendizaje que queremos construir.

El contenido que se puede ofrecer es casi infinito; tanto los NAP como el diseño curricular están pensados de un modo suficientemente amplio como para permitirnos tomar decisiones de modo que la educación que ofrecemos esté pensada para los estudiantes con quienes nos encontremos.

Pensando en las artes visuales, que es el tema que me compete, me pregunto qué sentido tiene enseñar renacimiento italiano en Buenos Aires del siglo XXI si no invito a conocer absolutamente nada del arte y la cultura

1 Es Profesora de Artes Visuales con orientación en Pintura. Se desempeña actualmente como docente en nivel medio de Historia del Arte y en Talleres extracurriculares de artes plásticas en nivel primario.

2 Galeano, E. Los hijos de los días. Siglo XXI Editores. 2011

de los Pueblos Originarios, el arte contemporáneo o las producciones actuales locales de los pueblos que habitan nuestra tierra.

En nuestra cultura latinoamericana, se ha visto mucho hacia afuera, hacia el norte, hacia Europa. La educación se ha pensado teniendo en cuenta las situaciones de otros países y del poder hegemónico, pero para saber hacia dónde queremos ir sería importante empezar a mirar hacia adentro y hacia nuestro entorno más cercano. ¿A quién tengo al lado? ¿A quién estoy educando? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Estoy enseñando a copiar un libro? ¿Quisiera que los estudiantes trabajen de ese modo? ¿Estoy invitando a imitar? ¿A escuchar? ¿A pensar? ¿A reflexionar? ¿A observar? ¿A sentir? ¿Qué es lo más valioso que podemos compartir con nuestros estudiantes?

Repensar dinámicas docente-alumno, puede generar cierta resistencia sobre todo en temas como la forma de relacionarnos, de construir el respeto. Esta resistencia al cambio, muchas veces es el indicador de que se está saliendo de una situación “cómoda”, de lo conocido y se está propiciando una forma distinta, que implica el reto de reinventarnos una y mil veces con cada grupo, en cada año, y con cada clase, estando atentos a aquello que sucede y contemplando el clima que se siente ese día y con ese grupo. Esta es una invitación a conectar con nosotros y con los que nos rodean, y a partir de ello, construir conocimiento juntos. Una buena alternativa es proponer una asimetría que no sea una autoridad impuesta sino una relación de ida y vuelta en la que se propicie el aprendizaje mutuo. Es importante escuchar lo que tienen para decir, dejar que desarmen nuestro plan y de este modo volver a armarlo en conjunto. Encontrar otro orden, otro equilibrio; que sea por el placer del estar y de compartir. El placer del camino transitado juntos, y no la meta apurada. Que sea un desafío a este mundo que quiere resultados asegurados, que sea una rebelión al orden, a lo normal. Que sea un disfrutar del trayecto, de los sentidos, de la curiosidad. Un despertar de las preguntas, un dejar de buscar respuestas. Dejar de pensar que hay un modo, encontrar múltiples modos, infinitos senderos, ricos en sus diferentes formas y colores.

Es hora de plantearse que quizás “lo importante” en un grupo no sea lo mismo en otro grupo, quizás la Historia del Arte no sea la misma todos los años porque se basa en tantos enfoques como recorridos, artistas y conceptos distintos. Entonces... ¿por qué repetir? ¿Y si nos pudiéramos enfocar en aquello que es pertinente este año con este grupo? ¿Si salimos del camino marcado y exploramos juntos las posibilidades?

Creo que esta idea de exploración, de placer por el conocer, de construir en conjunto, de sentir curiosidad y disfrutar del andar, es mucho más que el objetivo de sólo llegar con el programa, la planificación y esas presiones externas; es mucho más potente que cualquier concepto de la materia que quisiera explicar. Estoy convencida de que nuestros estudiantes tienen muchas más posibilidades de enriquecerse y enriquecer su mundo, su día a día, cuando podemos transformar esta tarea en algo placentero y compartido.

Cuando pienso en los objetivos que tengo este año para con mis estudiantes, reflexiono en qué quiero dejarles, qué quiero aportar, construir, mostrar, compartir. Pienso en su futuro y en su pasado, pero sobre todo en su presente; pienso en fomentar su hambre de conocer e incrementar la curiosidad por el mundo; en los valores humanos, el mirar hacia el otro y pensar que ese otro es también parte de uno.

Pensando en un enfoque más práctico pienso que fomentar la búsqueda y la exploración, puede develar múltiples conceptos o ideas que quisiéramos explicar. Se puede plantear el aprendizaje a partir de preguntas y de formular situaciones a resolver; pensarlas cada uno desde su historia y también todos juntos. Esto puede decantar en los millones de posibilidades que pueden existir. Para lograr esto es muy importante fomentar la comunicación, valorar sus vivencias, su pasado y sus ideas.

Pensando en el concepto de “educación situada” que desarrolla Kusch en el que se toma como parte fundamental el entorno, la cultura y lo vivencial, valorar y experimentar el presente es clave. El encuentro, el observar el entorno y volver a empezar son herramientas fundamentales porque al tener una mirada más atenta podemos ir realizando ajustes sobre todo lo que habíamos resuelto. Se puede ser protagonistas activos de la planificación y de la práctica, del aprendizaje y de la construcción con otros. Para ello es necesario ajustar a las necesidades, entornos, intereses; observar y ver qué resulta, qué resuena, este año, con este grupo, en esta escuela, inserta en este entorno.

“(…)He aquí un problema de la enseñanza que se nos ha olvidado. Al lago lo conocen todos. A Pitágoras, nadie. El lago es inmenso y Pitágoras es chico. Es lo que solemos olvidar entre nosotros. ¿Se aprende para saber mucho, o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje?

¿Acaso no se aprende sólo para vivir? ¿Y porqué insistir en enseñar algo más que eso que llevamos en lo más hondo del alma, eso que se da como lago o como pampa afuera? (...)” (R.Kusch)³

Cuando hablamos de una educación situada pensamos en vínculos, comunidad, cultura e identidad. Consideramos recuperar estos vínculos, retomar esos saberes y encontrarnos con otros modos.

Si exploramos los intereses propios de los estudiantes y aplicamos los conocimientos de la materia a los mismos, podríamos acercarles contenidos que les resulten de interés. A su vez, podríamos integrar los temas realizando analogías, comparaciones y conversaciones buscando su aplicación a lo cotidiano.

Pensando, por ejemplo. ¿Dónde está el Románico y el Gótico hoy? ¿Quedó en el pasado? ¿Dejó un rastro? ¿Dónde está la expresión de los pueblos originarios? ¿Hay una huella? ¿Conservamos rituales? ¿Nos creemos ajenos? ¿Se revalorizan sus prácticas, sus modos?

Pensar en nuestra tarea de educadores debe ser una tarea de repensar la educación y lo cotidiano permanentemente. Dándonos cuenta de con quiénes nos encontramos y no qué se espera de nosotros y usando una analogía del concepto de Rita Segato de “Antropología por Demanda”.

“(...) una antropología interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto. (...)” (R. Segato)⁴

Para saber qué aportes pueden enriquecer nuestra práctica, es necesario abrirse al debate y a la reflexión garantizando el diálogo; escuchar y sobre todo estar atentos al emergente, agudizar nuestros sentidos y estar al acecho de todo lo que nos pueda orientar.

Una vez que esto sucede podemos pensar en las opciones y el material que llevamos. Es imprescindible ser críticos con nosotros mismos y entender que aquello que mostramos es, lo que creemos que existe y que por ende será lo que haremos creer que existe. Cuanto más diverso sea el material y cuanto más incluya, más amplio será el mundo que presentamos, más anchas las posibilidades y más ricas las conexiones. El tiempo es finito y por lo tanto el material que presentamos también lo es, pero desde el advertir que esto es sólo una muestra ya podemos hacer un cambio. Dentro de nuestras posibilidades mostrar todo lo que podamos, saliéndonos de los

3 Geocultura y desarrollismo - R. Kusch

4 Una antropología por demanda, una antropología litigante - R. Segato

estereotipos y las imágenes comunes, ensanchando nuestra mirada y a la vez la de aquellos con quienes compartimos.

Pensando en la coherencia

Si al comienzo de un curso trabajamos en la noción de grupo, es posible que logremos identificar unos objetivos comunes concretos. Cuando todos tenemos un objetivo común, podemos actuar para conseguirlo de un modo más espontáneo, sin tantas instrucciones y sin tener que imponer formas de hacer permanentemente. Siendo esta tarea la que nos convoca, se puede plantear como un tiempo placentero compartido. ¿Cómo podríamos llevar una clase apurada y forzada? ¿Puedo forzar el placer, la sensibilidad?

Quizás sea cuestión de dar tiempo de disfrute y observación; tal vez sea hora de entender que hay distintas vivencias que traen diferentes historias y vínculos impensados. Es el momento de comprender distintos puntos de vista sabiendo que hay un relato oficial que puede que no sea el único, que puede no ser el nuestro. Es por eso que la sensibilidad juega un rol fundamental permitiéndonos entender que no hay una opinión que valga más que la otra, remarcando que esta diversidad nos potencia como humanos y que esta unidad nos hace mucho más que la suma de las partes.

Para llevar esto a cabo, es fundamental la coherencia en los modos de comunicarnos y en los modos de evaluar y planificar en el aula. Es incómodo, pero preguntarnos es la única manera; cuestionar todo constantemente y ver si seguimos alineados con nuestros valores. Pienso en la coherencia al momento de la evaluación y la metodología con los objetivos que nos propusimos como docentes. No quiero horrorizar alumnos o espantarlos del aprendizaje sino generar curiosidad y mostrar su potencialidad. Quiero que den cuenta de todo lo que pueden descubrir y cómo eso les amplía sus horizontes.

Como docentes, un ejercicio fundamental es el de tomarnos el tiempo de ir a aprender algo, algo de lo que no tengamos ni idea. Ser humildes, frustrarnos, y recordar cómo era no entender o que algo no nos salga. Este ejercicio va a lograr ponernos en el lugar de los estudiantes y de ahí poder pensar en una clase, en ese tiempo que tenemos que compartir entendiendo sus necesidades. Otra forma de poder conectar es pensar en nuestras

biografías escolares, ¿de qué me acuerdo? ¿Momentos placenteros, momentos compartidos, de aprendizaje, de miedo, de angustia, de frustración? ¿Qué pasó en ese momento que me despertó esa emoción? ¿Cómo puedo hacer que las clases sean memorables desde un punto de vista del placer asociado al aprendizaje?

Cuando en la escuela alguien se acerca desde afuera del aula y ve una clase ruidosa en la que hay risas y movimiento, puede surgir una idea errónea de un caos en el que no hay trabajo ni aprendizaje, pero sí hay una pérdida de tiempo. Sin embargo, creo que permitir la expresión de las personas, es mucho más importante que limitarlas en movimiento detrás de un banco, sentados derechos; el aprendizaje es con todo el cuerpo, no con la mente solamente. Deberíamos perderle el miedo al “caos”. Es acá donde la imaginación y la creatividad pueden surgir desordenándonos un rato para realizar nuevas conexiones.

Relato de vivencias en el aula

Actualmente nos encontramos en una situación que pone en evidencia lo maleables que somos y lo importante que es que prestemos atención a observar para luego poder actuar. En una crisis de pandemia global como la que nos tocó vivir en este 2020 me parece más significativo que nunca escribir estas palabras.

Todas las instituciones educativas tuvieron que adaptarse abruptamente a las video llamadas, la televisión pública, al whatsapp y a las distintas aplicaciones de aulas virtuales, y a la tardanza en la entrega de los cuadernillos que algunos habían llegado a comprar. La situación fue muy repentina y por ello fue muy difícil al comienzo. Nadie estaba preparado, no estaba en los planes ser alumnos y docentes a la distancia. Así y todo, nos fuimos acomodando. En la secundaria donde doy Historia del Arte en 5to año, propusieron que enviáramos actividades para las dos primeras semanas de cuarentena. A través de la página web las iban a subir para que los estudiantes pudieran verlas y enviarlas resueltas por mail a los profesores. Para poder relacionarnos con un poco más de calidez, les escribí mail a los alumnos, creé un aula virtual y propuse una comunicación más fluida y cercana. Luego propuse una video llamada, pero al no tener computa-

doras o celulares con la capacidad suficiente para sostenerla en todos los casos, tuve que buscar otra solución. Finalmente, decidí grabar audios y enviarles las imágenes sobre las que hablaba en los mismos; siempre como complemento del texto con el que trabajamos y sumando otros materiales como videos, links, etc. Esta fue la forma en la que mejor me pude acercar a ellos, sin embargo, previamente realicé múltiples intentos. Hoy veo que responden a las actividades, pero al no ser un grupo tan unido les cuesta compartir en espacios comunes (como un grupo de whatsapp), sin embargo, escriben mensajes o realizan consultas de forma individual.

La experiencia de la escuela virtual y a distancia representa mucho tiempo frente a pantallas. Además, en algunos casos, los estudiantes reciben demasiados trabajos prácticos cuando la realidad de la tarea diaria de la escuela no es esa. Es por eso, que presentarles material, para luego reflexionar juntos a través de un diálogo puede ser de tanto o más aprendizaje que otro tipo de tareas más metódicas. A su vez, comparto actividades en las que busco que se establezcan relaciones entre los contenidos que estamos estudiando y aquello que ya saben, con su vida cotidiana, sus opiniones y observaciones. Estas actividades tienen distintas formas de entrega, a veces pueden presentarlas de modo escrito, otras realizando un collage digital, una infografía o un video, intentando que de este modo puedan integrar con conocimientos que ya poseen.

En relación a los contenidos, el programa de Historia del Arte que está planteado en esta materia que se agregó a partir de aplicar a la NES está pensado desde una mirada eurocéntrica del arte. Comenzando en el Arte Románico y Gótico de la Edad Media en Europa, continuando por el Renacimiento y siguiendo en esa línea, para luego ver las vanguardias europeas y de Estados Unidos y recién en la tercera y última unidad hacer un recorrido por el Arte Argentino desde el siglo XX aproximadamente.

Para ampliar un poco la mirada, dado que es la única materia que trata estos temas, siempre al comenzar el ciclo lectivo les explico que, si bien vamos a realizar este recorrido, esto es sólo una posibilidad de las tantas que existen y que claramente no podemos abarcar todos los estilos, manifestaciones y artistas que existieron/existen.

Por otro lado, me parece muy importante conocer las producciones de nuestro país, pero no sólo a partir de la colonización española, si no de los pueblos originarios. Es por eso que dentro de las posibilidades del progra-

ma voy incluyendo material al respecto, así como de otras obras de arte de otros territorios no europeos, brindando una concepción del arte más amplia a la que, muchas veces, se tiene por el imaginario que nos habita.

Es mi intención como docente que el conocimiento sea algo más aterrizado, por eso mismo invito a los estudiantes a que observen obras de arte contemporáneo, que asistan a muestras locales, de artistas actuales y que no nos quedemos únicamente con la idea renacentista de arte. Pero principalmente, que reflexionemos sobre el concepto de arte como un concepto dinámico que muta de acuerdo a los contextos socioculturales, históricos, territoriales y espaciales.

Bibliografía

- Segato, R. (2018) *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*. Editorial Prometeo. Buenos Aires
- Kusch, R. *Un maestro a orillas del lago Titicaca*
- Gruzinski, S. (1990) *La guerra de las imágenes*. Fondo de cultura económica
- Kusch, R. *Geocultura y desarrollismo*
- Kusch, R. (2000). *Obras Completas. (IV Vol)*. Santa Fe: Fundación Ross

Relatos de experiencias

Este apartado incluye los relatos de experiencia de tres docentes de nivel primario que se vincularon al curso Pensar en Movimiento. Todos desempeñan sus tareas en escuelas públicas del Área Metropolitana de Buenos Aires con poblaciones estudiantiles diversas.

Las historias de Patricia, Romina, Carlos Y Claudio surgieron de una serie de conversaciones que mantuve con ellos y están atravesadas por una misma inquietud: ¿cómo aportar a la educación de los más chicos desde una perspectiva americana?

Esos relatos tienen también un punto de partida común: el convencimiento de que los establecimientos de enseñanza primaria en Argentina están todavía impregnados del pensamiento moderno occidental y su vocación disciplinadora y homogeneizadora.

Su apuesta es incorporar a los procesos de aprendizaje todo lo que está excluido por esa matriz colonial: experiencias, tradiciones y modos de hacer que circulan en las familias y en los espacios cotidianos fuera de la escuela. ¿Con qué propósito? Construir conocimientos para la vida.

Enterarme de la labor que realizan me llenó de entusiasmo y espero que ocurra lo mismo con los lectores.

Sobre el final de cada relato, me permito algunas reflexiones apelando a las ideas de nuestros pensadores y de otros autores críticos de la modernidad.

Andrés Altamirano¹

¹ Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como docente y periodista. Ha dado clase en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de las Artes. Fue secretario de redacción de la revista Mundo Contemporáneo editada por EDUNTREF. Creó los cursos "El rock en la cultura" y "El cine y sus géneros". Está finalizando la Especialización en Periodismo Cultural de la Universidad Nacional de la Plata.

Rituales para vivir

*Romina Babino*²

Cuando reviso cada año finalizado, en mi cabeza resuena el dicho popular “entre lo dicho y lo hecho, el largo trecho”. No porque hayan quedado cosas sin hacer. No porque fue diferente a lo que esperaba (aunque siempre lo es), sino porque me quedo con el recorrido, el camino que hicimos y hacemos con nuestros estudiantes.

Me veo siendo con ellos marionetas humanas, para que algunos logren quietarse y generar las condiciones pedagógicas necesarias para comenzar el día. En otros momentos ejecutando la *Danza da maozinha* de Axe Bahía, que fue el baile que nos ayudó a relajarnos, concentrarnos y prepararnos para el trabajo cotidiano en algún tercer grado de alguna escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Pienso en otro estudiante que pasó de ser experto en revolver bancos a interpretar concienzudamente a “Tomate”, el personaje de la novela *Frin* de Luis Pescetti. O en cada simulación del cajero del banco que paga la jubilación a los “viejitos”, cuando los chicos y chicas hacían cola en mi escritorio para que corrigiera sus cuadernos (aunque el trabajo había sido colectivo y comentado oralmente). También pienso en esa dramatización de la mafia napolitana donde me prestaba al soborno diario, diciéndole en cocoliche a “J. Mascalzone” (como habíamos acordado que fuera su apodo) que, si trabajaba para lograr alfabetizarse, yo debía pagarle la módica suma de una tijerita que corta con formas. Y tantas otras situaciones diversas, particulares, de cada grupo que, por su repetición, pasan a ser parte de nuestro día a día en la escuela.

Son esas escenas las que vienen a mi mente cuando repaso el año. Esas que siempre fueron las que orientaron para mí, y creo que para mis alumnos también, las horas en la escuela.

En el inicio del año los docentes debemos preparar secuencias, proyectos, asistir a capacitaciones en servicio masivas en las que se nos brindan contenidos que debemos trabajar, con el correspondiente monitoreo de los especialistas. Pero llegado ese momento se apodera de mí una inquietud, porque constato que hay una brecha casi insalvable entre la forma en que

2 Maestra de nivel primario desde hace 10 años en escuelas públicas de CABA dentro de los barrios de Parque Chacabuco y Boedo, algunas de las cuales reciben hijos de familias migrantes procedentes de Perú, Bolivia y Paraguay. Da clase en la asignatura Conocimiento del mundo para alumnos de 2do y 3er grado. Abrazó la profesión docente a los 34 años y reconoce que su práctica es su mayor tesoro.

pienso mi práctica y esos esquemas. Es positivo y bienvenido capacitarnos, los docentes peleamos por ello. La incomodidad surge al preguntarme desde dónde se piensa esa necesidad y en qué suponen las políticas educativas del momento que debemos capacitarnos para mejorar la educación pública.

¿Qué es lo crucial para la enseñanza primaria y el ejercicio docente que se juega en esas instancias? ¿A qué ideas sobre el conocer responden estas decisiones?

Está claro que el foco está puesto en los contenidos, mientras el cómo transmitirlos está digitado por expertos en cada área. Sin embargo, se olvida una parte sustancial del proceso: la que corresponde a la práctica en el aula.

Esta lógica planificadora parecería desestimar que las subjetividades enmarcan nuestros recorridos. ¿Acaso no es el estar en la escuela lo que nos conduce cada año? ¿No es lo propio lo que se impone desde adentro y encauza el aprendizaje más allá de los objetivos propuestos?

Es desde los saberes y los rituales de los pueblos originarios de América que me propuse reflexionar sobre lo que hacemos en la escuela, esos que tensionan desde adentro y que no pueden ser expresados en recetas pulcras. Sobre ellos quise indagar con mis alumnos, buscando construir aprendizajes para vivir.

La actividad se desarrolló en el marco de una propuesta de “Respeto a la diversidad cultural”, no centrada en la diferencia sino en lo que une. Por lo tanto, el eje estuvo puesto en hallar en lo aparentemente diferente (las culturas de los pueblos originarios) lo propio, encontrándonos en nuestras diversidades.

A partir del análisis de la canción *El niño* de Sebastián Monk, y de la historieta animada *Conocimiento y sabiduría* inspirada en la obra de Rodolfo Kusch y producida por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, pudimos buscar entre niños y adultos qué saberes nos hacen ser quienes somos.

Monk, maestro y músico, expresa en su canción los saberes que pone en juego una madre ante diversas situaciones del vivir. Las chicas y los chicos rápidamente se representaron en las curaciones, remedios, mimos y soluciones de problemas que propone el tema, lo que nos permitió problematizar las respuestas posibles a cuestiones cotidianas de la vida dependiendo de cómo se piensen: si desde la ciencia o las costumbres. En cuanto a la historieta, nos permitió cuestionar e indagar aún más sobre lo propio, encontrando asidero en el ser y sentir de América y de sus pueblos.

Aquella experiencia caló hondo en los pequeños y sus familias, y derivó en nuevas maneras de encarar los vínculos dentro de la escuela y fuera de ella.

Un estudiante, que no lograba afianzar su escritura y oralidad en castellano, y venía de un recorrido lleno de desencuentros con otras instituciones, me manifestó:

“Seño, yo decía puro ñañai guaguai papai, en el jardín. La vice-directora me dijo que deje de hablar así porque nadie me entendía. Mi mamá se enojó mucho cuando eso pasó. Cuando mi abuela llama a mi casa desde Bolivia yo ya no puedo hablar con ella porque no nos entendemos. Mi mamá tiene que hacernos de traductora como con el señor de la historieta”

En el marco del taller, el mismo niño muy entusiasmado me contó que su mamá tenía un libro de canciones en quechua. Ese libro llegó a nosotros y fue presentado al grupo. De a poco, otros espacios comenzaron a ser habitados por este alumno, liderando algunos juegos entre sus compañeros. Gradualmente, el idioma español encontró lugar en él, pudiendo realizar producciones escritas cada vez más ajustadas y que respondían al deseo común de “separar bien las palabras”. Llegaron palabras dichas y escritas con gusto, y hasta alguna que otra cartita de amor recorriendo otras aulas.

Mientras transitábamos la propuesta, otra estudiante argumentaba en cada ocasión que todas las soluciones a los problemas cotidianos en su casa se apoyaban en la ciencia. Su madre asistió escapándose del trabajo a las corridas, como expresó al llegar. Cuando fue el momento de hablar, recordaron entre risas una costumbre que tenían:

“Con mamá en casa cuando se nos pierde algo, damos vuelta un vaso sobre la mesa para atrapar al duende que nos esconde las cosas hasta que aparece lo que buscamos”

Ese momento sin apuro, de miradas y complicidad con su madre, quedó flotando en el resto del taller. Fue el clima que se llevaron juntas a casa.

Otra niña, cada vez que nos veíamos me decía que le daba impresión darme un beso en el cachete porque yo le resultaba demasiado flaca. Supe luego que su mamá había fallecido cuando ella nació. En la actividad, comentó con alivio que, junto a su padre y abuela, toman mate en el cementerio cuando la visitan, y le ofrecen uno en cada ronda mientras hablan y le cuentan sus cosas. A partir de esa confesión pudimos conocer que su pasado, su ancestro, es parte de su presente.

Se mencionaron algunos remedios populares para picaduras de insectos como hacerles encima una cruz con las uñas; para el dolor de panza, frotando papas sobre la zona; y para el dolor de oídos, colocando en su interior unas gotitas de leche materna, entre muchos otros.

Hubo otras recetas dedicadas a los bebés. Para curarles el susto algunos recomendaron quemar yerba mate con azúcar y poner al niño boca arriba sobre el humo, o masajearlo y llamar a su ánima con éstas palabras: “vente, vente (el nombre completo del niño), vente, vente”, y luego echarle tres soplos. Además, aparecieron invocaciones para evitar las peleas familiares. El ritual se hace cuando nace un bebé, y consiste en apoyar un hilo rojo sobre su boca.

Curaciones caseras, costumbres familiares y creencias, despertaron sorpresa al ser compartidas por los asistentes, que pocas veces se comunicaban entre sí más allá de la escuela.

Agradecimiento por dicho espacio, cercanía, consejos, acuerdos para colaborar en maternar³ a sus niñas y niños, comunicación y más palabras fueron el resultado, sorprendente para mí, de la experiencia.

Conocer aquello que es propio para ellos y que decidan compartirlo me interpeló como docente, me ayudó a comprender sus intervenciones y también a modificar algunas decisiones pedagógicas de cara al futuro.

La escuela como ámbito del diálogo intercultural

Andrés Altamirano/ Romina Babino

Este relato de experiencia da cuenta de cómo se pueden resignificar los actos y efemérides que forman parte del calendario escolar para apuntalar nuevas formas de convivencia en la escuela.

El 12 de octubre es el día en el que se recuerda el momento histórico en que Cristóbal Colón arribó a América en 1492. Instituido como día festivo nacional en 1917 por un decreto del presidente Hipólito Yrigoyen para conmemorar el legado del “genio hispano” en nuestro continente⁴, desde

3 Maternar es un neologismo que designa el cuidado del ser filial a través de lazos afectivos profundos. Incluye cuidados y educación, compañía y protección, alimento y seguridad emocional. En <https://www.infobae.com/opinion/2018/10/20/maternar-cuando-la-maternidad-se-hace-verbo/>

4 El decreto de Yrigoyen destacaba que “la España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático el magnífico valor de sus guerreros, el ardor de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el precep-

entonces se conoció esa fecha como “Día de la raza”. Permanecería largo tiempo bajo esa denominación hasta que el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) impulsó una iniciativa para cambiar su nombre a “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, formalizada por un decreto de la presidenta Cristina Fernández en el año 2010.

Ese giro se debe a la crítica de la idea de “raza” que, entre otros, elaboraron los representantes del pensamiento decolonial, donde se destacan las contribuciones de Aníbal Quijano. Según el sociólogo peruano:

“Se trata de un desnudo constructo ideológico, que no tiene, literalmente, nada que ver con nada en la estructura biológica de la especie humana y todo que ver, en cambio, con la historia de las relaciones de poder en el capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado”⁵

Sin embargo, el hecho de que se haya reemplazado el concepto de “raza” por el de “respeto a la diversidad cultural” no agota el problema. Como bien señalan Silvia Dutchavsky y Carlos Skliar⁶, la introducción de la diversidad cultural en las escuelas encuentra sus limitaciones cada vez que se considera a los otros como “como sujetos plenos de una marca cultural”, es decir como portadores de identidades esenciales incommovibles ante las formas que asumen las relaciones de poder en los cambiantes contextos históricos.

De acuerdo a los autores, uno de los riesgos de esta aproximación es caer en el reduccionismo folklórico:

“Se trata de ‘aprender’ sobre los grupos culturales, su exotismo, despojándolos de narrativas, del relato de la experiencia. Aprender la diversidad, aceptada, en fin, concluir que en el mundo no estamos, lamentablemente, solos. Pero los otros no están en la escuela, sino en el currículum. De ese modo, el objetivo es enseñar acerca de la diversidad cultural y no la educación de la alteridad. Los otros están al alcance de la mano, pero lejos, enmarcados en fotos, pinturas, músicas, teatros, banderas, fiestas escolares, etc.”⁷

tismo de sus sabios, la labor de sus menestresales, y derramó sus virtudes sobre la inmensa heredad que integra la nación americana”. En <https://www.ellitoral.com.ar/corrientes/2008-10-11-21-0-0-el-decreto-de-hipolito-yrigoyen>

5 Quijano, A., “¡Que tal raza!” en Revista Ecuador Debate Nro. 48, CAAP, Quito, 1999.

6 Duschatzky, S y Skliar C, “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 Nro. 7, Bordes, Rosario, 2000.

7 Ob. cit.

Dutchavsky y Skliar también advierten sobre las contradicciones de los discursos de la tolerancia y el respeto “cuando admitimos en la escuela pública a los hijos de las minorías étnicas, religiosas u otras, aunque esta aceptación material no suponga reconocimiento simbólico”⁸.

Precisamente, el taller fue pensado desde una perspectiva que se desmarca de la mirada folklórica y privilegia las experiencias de los actores. Así, la propuesta se planteó en términos de un diálogo intercultural y una “negociación de las diferencias”⁹. Las creencias, costumbres, rituales y curaciones que forman parte de los horizontes culturales de los pueblos originarios fueron el punto de partida para pensar expresiones afines en quienes tienen una ascendencia europea. Y aquellos estudiantes y familias de procedencia indígena, pudieron compartir en la escuela pública las formas en que viven y experimentan su cultura, algo muchas veces vedado para ellos, como lo demuestra el caso del niño boliviano.

Coincidimos con Rita Segato cuando, al reflexionar sobre su campo disciplinario, afirma:

“La tarea de la antropología no sería la de dirigir nuestra mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo, sino de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro, permitir que su mirada nos alcance, e inclusive que abra juicio sobre nosotros”¹⁰.

¿Por qué adoptar en las escuelas las prácticas de las comunidades indígenas? ¿Deberíamos circunscribirlas sólo a una fecha específica? ¿Qué pueden agregar los rituales de estos pueblos a las dinámicas propias de la enseñanza primaria?

Para Ricardo Santillán Güemes¹¹ la sabiduría indígena es autónoma de la occidental, tiene su origen en la afectividad y adquiere coherencia y operatividad a través del rito. Los rituales representan para él la posibilidad de ponerle límites a la fragmentación progresiva en los tiempos que corren, permitiendo la reintegración de lo humano y la plasmación de un vivir digno, en comunidad.

8 Ob. cit.

9 Ob. Cit.

10 Segato, R. “Colonialidad del poder y antropología por demanda”, en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*, Prometeo, Buenos Aires, 2003.

11 Santillán Güemes, R., “Rituales hedientos” en *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, EDUNTREF, Buenos Aires, 2013.

Mirar entonces hacia esos saberes para pensar otros modos de habitar la escuela, entendiendo que las planificaciones y la medición de los resultados son parte de su trama pero sin absolutizarlos, y dando lugar a un aprendizaje basado en los lazos afectivos y comunitarios. A propósito, Rodolfo Kusch reflexiona:

”Se mantiene el ideal de la pulcritud creando políticas puras y teóricas, economías impecables, una educación abundosa y variada para crear una América limpia, sin mácula (...) No debemos hacer como nuestros padres y buscar la solución exterior con la ciencia, la economía y la política (...) cabe emprender un camino interior. Sólo desde el fondo del alma habremos de ver si todo eso que es tan hediento en América tiene o no consistencia y valor para vivir”¹².

Bibliografía

- Duschatzky, S. y Skliar C. “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 Nro 7, Bordes, Rosario, 2000.
- Kusch, R., “El hedor de América” en *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, EDUNTREF, Buenos Aires, 2013.
- Quijano, A. “¡Que tal raza” en *Revista Ecuador Debate* Nro. 48, CAAP, Quito, 1999.
- Santillán Güemes, R. “Rituales hedientos” en *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, EDUNTREF, Buenos Aires, 2013
- Segato, R. “Colonialidad del poder y antropología por demanda”, en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*, Prometeo, Buenos Aires, 2003.

12 Kusch, R., “El hedor de América” en *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, EDUNTREF, Buenos Aires, 2013.

Desarmar el aula

Patricia Frigerio¹

“El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando” (Paulo Freire)

Me gusta caminar leyendo con mis alumnos. Leemos en el patio, en los recreos, en otros cursos como portadores de textos hacia niños más pequeños. La escuela primaria tiene una estructura de quietud, tradicionalista. Cuando se mueve el pensamiento o se piensa en movimiento se derriban certezas, se vuelve a construir. El aula nunca está quieta, nunca están los bancos igual.

Aspiro a que la docencia vaya por otro rumbo. Invité a los chicos a que se relacionen con la currícula para armar el grado juntos. Así me dan todo lo que va a nutrirnos para trabajar, enfocándonos en que somos nosotros este año, en este grado.

Me gusta verles las caras siempre, no ser ajena a eso. No pensar que el alumno hoy está atravesado y lo corro. Lo mismo yo. No puedo transmitirles angustia, bronca o lo que me haya pasado en mi vida personal. Si logro cambiales el día, esos chicos terminan bien, y no solo en la escuela, también cuando se van y continúan con sus cosas. Ya lo que hagan va a ser distinto.

Aprendí que si la relación con el otro (ambos somos el “otro”, al principio) no es una existencia que se muestra como un “nosotros”, no hay forma que podamos vincularnos con el aprendizaje.

Lo que propongo es un pacto donde todos podamos entrelazar intereses, saberes, afectos, discrepancias y semejanzas. Y ese pacto se da a través de palabras que llevamos al aula y que decidimos que existan cada año. Se relacionan con los valores que consideramos esenciales para ese contrato que vamos a establecer. Las pensamos y acordamos conocerlas, transitarlas, mantenerlas, sin dejar que se esfumen en nuestra relación. “Compromiso”, “empatía”, “compañerismo”, “conocimiento”, “reconocimiento”, “confianza”, “autonomía”, “convivencia”, “identidad”, “respeto”, “diver-

¹ Profesora para la Enseñanza Primaria del I.E.S. “Juan B. Justo” de Villa del Parque. Trabaja ahí desde 1988, donde fue docente de 1° y 2° grado hasta 2017. Actualmente desempeña sus funciones en Segundo Ciclo, como maestra de jornada completa en 4° y 5° grado en las áreas Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales.

sidad” y “equipo” son las que aparecen con más frecuencia. Las sacamos de una caja y las trabajamos un tiempo, los significados y las acciones. ¿Qué cosas voy a hacer para comprometerme de acá a 15 días? Muchas veces se reclaman: “No tuviste empatía”.

Jamás empiezo a trabajar con líneas de tiempo históricas sino trabajé primero con sus propias líneas de tiempo. Saber qué sucesos fueron importantes en su vida. Adelante tenés una persona que puede opinar, sentir, extraer esos sentimientos y dártelos. No es solamente terminé jardín y empecé primero, sino qué me paso, qué me dejó esa salita de 1 si puedo recordar. Y en esa línea de tiempo, descubrir que hubo un proceso que puedo evaluar. Aunque tengan diez años, puedo saber qué fue bueno para ellos, qué no tanto y transformarlo en algo positivo de ahí en adelante, para que entiendan que es un camino a seguir. Después recién voy a las líneas históricas. Tengo procesos muy puntuales: en cuarto Introducción a los pueblos americanos y en quinto Esclavitud.

No teníamos el mapa con América en el centro. Lo llevé yo, le hice una copia a cada chico. Es el primer mapa que vemos, un planisferio diferente. Así arranca cuarto, con un esquema roto. “Este mapa está mal”, te dicen. Y comparamos, vemos mapas más antiguos, ponemos todos en pizarra y hablamos de su historia, de los monstruos en el océano, y llegamos a las personas, a nuestra tierra, a quiénes somos nosotros y los que llegaron, por qué esa imposición de su cultura y cómo desterrarla. Que aprendan a desmenuzar esos procesos para tratar de descolonizar todo y americanizar más. Me interesa que los chicos entiendan que esto es un mundo desconocido todavía y que todo lo impuesto tiene que quedar a un costado, por lo menos lo negativo de eso, y que uno puede caminar América y hacer desde donde está parado.

Las evaluaciones son una foto: es ese día, ese momento, en esa situación. Lo que hago es ver caminar a cada chico y armar la evaluación de acuerdo a los intereses que tienen. No llegan a mi evaluación sin haberla hecho antes. No creo en el factor sorpresa, la foto sin saber que va a venir. Si estuvimos leyendo mucho una novela, les pido hacer algo distinto y creativo, que conecten ese texto con otro o que piensen una parte nueva para la historia con un plan de escritura. Les doy narrativas históricas que les encantan. En ciencias sociales los trabajos finales son grupales. Ahí les pido que busquen material sobre un tema y que nos den una clase a los demás. Al evaluar, lo hacemos con todos los que estuvieron escuchando.

Algunos exponen, otros arman una lámina y leen los epígrafes, porque es lo que ese grupo pudo.

Trabajamos mucho con imágenes, poniendo en relación fotos viejas y nuevas. Organizamos con los chicos dónde buscarlas. Las imprimimos y confeccionamos láminas, aprendemos a hacerlas, a escribir epígrafes. El aula se convierte en un lugar de investigación.

A los chicos les cuesta sacar lo que tienen adentro. Conocen un montón de tecnología, pero, ¿qué sienten por su tierra, su familia, su armarse? Hago consejos de aula para saber cómo va cada uno, cómo se llevan, si puedo intervenir de alguna manera. También desayunos de trabajo, donde comemos y tomamos algo mientras producimos. Me estoy vinculando y no tengo un solo problema con mis alumnos. La prioridad no puede ser una currícula, la prioridad tiene que ser el chico y todo lo que se va a llevar de tu mano ese año, que le tiene que servir para seguir avanzando.

No hay que dejarlos caer. La marcha siempre tiene que ser de frente y para arriba. No dejé a un solo chico en repitencia. Si la escuela expulsa creo que estamos haciendo algo mal. La escuela tiene que ser vinculante, atrapante, dejar que se permanezca de la manera en que cada uno es y puede; si cierra puertas, esos chicos van a ir tediosamente todos los días, no van a poder generar nada, ni siquiera un vínculo social. Y la escuela no es solo formadora de saberes. De personas con valores, también.

Vincularse más, separar menos: una forma americana de pensar la educación

Andrés Altamirano

La disposición regular de las aulas en la escuela primaria es todavía un ejemplo de administración de “cuerpos dóciles”, según la ya conocida definición de Foucault.² Generalmente encontramos al docente dando lección, vigilando desde su lugar privilegiado a los alumnos atrapados en sus pupitres y encauzando su comportamiento de acuerdo a un sistema de gratificación-sanción donde “toda la conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas, de los buenos y los malos puntos”³.

Patricia Frigerio desactiva ese modelo al proponer irse a caminar con los libros o cuando resignifica el espacio del aula, ya sea moviendo los bancos, compartiendo un desayuno con los chicos o al plantearles evaluaciones de acuerdo con sus preferencias. Busca desestructurar los roles preestablecidos para docentes y alumnos, basados en una relación jerárquica. Es un planteo que desafía toda una tradición de la modernidad occidental y sus “instituciones de secuestro”. Como explica Pablo Pineau:

“En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo “infancia” fue segregado del de los adultos (...) La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su incompletud (...) Educar fue completar al niño para volverlo adulto.”⁴

Esa escuela donde el alumno no puede opinar por ser considerado incompleto es la que no tiene cabida en la concepción de Frigerio. Desde su óptica, los estudiantes no son meras tabulas rasas en las que la institución escolar debe introyectar “conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol productivo en la sociedad”⁵. No se trata de infantes a los que hay que enderezar,

2 Foucault, M. Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2014.

3 Ob. Cit, p. 211

4 Pineau, P., “¿Por qué triunfo la escuela?” en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, 2001, p. 35.

5 Castro-Gómez, S. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en *La colonia-*

sino de personas con opiniones, sentimientos y una carga de vivencias que encierran conocimiento en sí mismos.

Su esfuerzo está puesto en promover otro tipo de contrato pedagógico, uno que prioriza la construcción de un “nosotros”. Con un marco: el de las palabras claves pensadas y transitadas por el conjunto. Palabras que promueven la reciprocidad y que se encarnan en acciones.

Acá la relación afectiva cobra un valor esencial. Introducir a los alumnos en las Ciencias Sociales desde sus propias líneas de tiempo, o mecanismos como los consejos de aula para conocerlos mejor son elocuentes en ese aspecto. Las experiencias y emociones de los estudiantes tienen tanto peso como cualquier elaboración racional que puedan hacer, algo que pone en entredicho la lógica binaria que ha atravesado a la escuela históricamente. Como apunta Silvia Duschatzky:

“La escuela, heredera de los lenguajes del orden, la certeza y la supremacía, se ha movido sobre una lógica binaria de entender el mundo. Desde aquí ha privilegiado la razón sobre la experiencia y la emoción, la demostración sobre la interpretación, la verbalización sobre la gestualidad, la deducción y la inducción sobre la metáfora, la analogía y la paradoja, la ciencia sobre el arte, la literatura, y el sentido común (...) La cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes.”⁶.

Contra esa “gramática escolar fuertemente disciplinadora y homogeneizante”⁷, la propuesta aquí es que cada uno pueda permanecer en la escuela de la manera en que es, con sus posibilidades y capacidades.

Ese quiebre con el modelo occidental dominante que organiza la vida en pares opositivos excluyentes también se expresa en la actividad de la lectura caminante. Aníbal Quijano⁸ considera al dualismo cartesiano que separa el cuerpo de la mente como el núcleo del pensamiento europeo occidental. El cuerpo, reducido a simple objeto, se opone así a la razón, que es la condición del sujeto. Para el autor, esa dualidad es el fundamento en

lidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires, 2000.

6 Duschatzky, S., “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” en *Propuesta Educativa Año 7 Nro. 15*, Buenos Aires, 1996.

7 Duschatzky, S. y Skliar, C., “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 Nro. 7*, Bordes, Rosario, 2000.

8 Quijano, A., “¡Que tal raza!” en *Revista Ecuador Debate Nro. 48*, CAAP, Quito, 1999.

el que se apoyan el racismo y el sexismo, en tanto atribuye a los cuerpos características objetivas y naturales.

La lectura, que desde la perspectiva cartesiana (y eurocéntrica) sería una prerrogativa del intelecto y del espíritu, para Frigerio es potenciada y enriquecida con el movimiento del cuerpo. Y podríamos decir que en esa mirada integradora, hay una posición más cercana a América. Siguiendo las reflexiones de Rodolfo Kusch:

“El quichua restablece y mejora su condición pero sin adulterarla. Eso es propio de una cultura en el mero estar. Vivir, consiste entonces en mantener el equilibrio entre orden y caos, que son las causas de la transitoriedad de todas las cosas, y ese equilibrio esta dado por una débil pantalla mágica que se materializa en una simple y resignada sabiduría o en esquemas de tipo mágico. Nuestra cultura occidental, en cambio, se diferencia en que suprime, de todos los opuestos, el lado malo, casi como si pretendiera que todo fuera orden”⁹.

Su postura americanizante tiene, claro, un correlato obvio en el uso de materiales didácticos como el planisferio con el continente americano al centro, pero también en esta operación más sutil de cuestionar los binarismos de orden colonial imperantes en la escuela.

Esa insistencia en preservar el vínculo personal sobre la currícula también entronca con otros aportes de Kusch, que rechaza los conocimientos técnicos y científicos en abstracto en pos de una enseñanza donde los docentes “redondeen la vida de sus alumnos simplemente con lo que necesitan”.¹⁰

9 Kusch, R. “¿Qué es la fagocitación” en *América Profunda. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000, p. 199 – 200.

10 Kusch, R. “Un maestro a orillas del Lago Titicaca” en *Indios, porteños y dioses. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000, p. 193.

Bibliografía

- Foucault, M. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2014.
- Castro Gómez, S. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- Duschatzky, S. “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” en *Propuesta Educativa Año 7 Nro. 15*, Buenos Aires, 1996.
- Duschatzky, S y Skliar C. “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 Nro. 7*, Bordes, Rosario, 2000.
- Pineau, P. “¿Por qué triunfo la escuela?” en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- Quijano, A. “¡Que tal raza!” en *Revista Ecuador Debate Nro. 48*, CAAP, Quito, 1999.
- Kusch, R. “¿Qué es la fagocitación?” en *América profunda. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000.
- Kusch, R. “Un maestro a orillas del Lago Titicaca” en *Indios, porteños y dioses. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000.

Saberes escondidos

Carlos Di Pangraccio¹

Aquella mañana los alumnos de un tercer grado de una escuela del Gran Buenos Aires se subieron al micro entusiasmados. No tanto por el lugar que iban a visitar, el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, sino por lo novedoso que era para ellos salir del barrio. Fue cuando el vehículo se metió en la ruta, rodeada de amplias extensiones de campo, que me llamó la atención el comportamiento del alumno A. Se paraba, señalaba por la ventana, les indicaba a sus compañeros más cercanos diversas características de los animales que se cruzaban en el camino. Lo hacía con gran interés, con pasión.

Llegamos al museo y nos hicieron esperar. El alumno A se desesperaba por atrapar a los pájaros que se acercaban a nosotros. La maestra le exigía que volviera a la fila con el resto. Al ingresar, el entusiasmo del alumno A se acrecentó debido a la enorme cantidad de animales embalsamados que había en el edificio. Se adelantaba al recorrido, yendo de un lado a otro, poniendo a prueba la paciencia de la "seño".

Mi curiosidad hacia él también fue en aumento y había decidido acompañarlo de cerca. En un momento le pedí que compartiera sus conocimientos con el grupo. Dudó un poco pero aceptó. Llamé a sus compañeros y a la docente a cargo y les dije que él sabía mucho sobre lo que estábamos viendo, que sería bueno escucharlo. Entonces el alumno A se lanzó a hablar de los ejemplares exhibidos, contento con su papel de guía, atrayendo la atención de todos. Al terminar, la maestra le dijo: "te felicito, cuando seas grande vas a poder estudiar zoología o veterinaria". A lo que el alumno A respondió: "NO, cuando sea grande quiero ser carrero".

El encuentro con él me llenó de preguntas. ¿Cómo adquirió tantos conocimientos fuera de la escuela? ¿Cómo surgió tanta pasión? ¿Cómo puede ser que la escuela no haya descubierto sus intereses? ¿Y por qué ese deseo en él de ser carrero, de recolectar en un carro tirado a caballo cartones, plásticos y metales?

¹ Maestro de Dibujo egresado de la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano. Profesor de Pintura egresado de la Escuela Prilidiano Pueyrredón. Docente de artes visuales en escuelas públicas de nivel primario y secundario del partido de Quilmes, entre ellas EP N. 21, N. 43, N. 36. Trabaja con alumnos que viven en barrios populares y presentan realidades familiares complejas.

Al indagar un poco más en la vida del alumno A, pude entender que había incorporado todos esos saberes en las salidas con el carro manejado por su padre, charlando con él, en su estar cotidiano, en un ámbito donde se sentía cómodo y se reconocía. Y lo más interesante es que el chico sabía todo eso por el simple gusto de saberlo, sin pensar que le serviría para ser alguien cuando sea grande.

Algunas preguntas similares se me despertaron al conocer la historia de la alumna B. La alumna B esperaba siempre con emoción una costumbre que compartía con sus padres: que le leyeran un cuento antes de ir a dormir. Disfrutaba mucho de las historias que le contaban y los abrazos que le daban. Una de esas noches les pidió a sus padres que le leyeran el mismo cuento muchas veces. Un día los sorprendió: la encontraron en la habitación que compartía con su hermano menor, sentada, sosteniendo el mismo libro. Le estaba contando a su hermano la historia que había aprendido de memoria, imitando el gesto de leer. La alumna B tenía 5 años. Recién después empezó a preguntar por los nombres de las letras y cómo se juntaban para leer las palabras.

¿Cómo les puede entusiasmar a los más chicos aprender a leer si primero no se sienten atrapados por las historias que encierran los libros? ¿Les vamos a explicar que es bueno para su futuro? Leer puede ser aburrido hasta para los adultos muy lectores. Uno lee lo que le interesa, sino se deja de leer. Entonces, ¿por qué pensamos que en ellos esto funciona diferente? ¿Por qué nos empeñamos en enseñarles las letras y las palabras antes de abrirles la posibilidad de disfrutar de las historias?

Hay que pensar en los libros de otra manera: como un instrumento más de diversión, como posibilidad de despertar la curiosidad, de compartir un momento afectivo con el que lee. Lo demás viene solo. Ellos mismos van a estar interesados en descifrar esos dibujos que tienen historias que les interesan.

¿Para quién enseñamos? ¿Logramos conocer a quienes «educamos»? ¿Estaremos más ocupados en suministrarles datos que en producir conocimientos junto a ellos? ¿Los niños y niñas no saben nada y solo la escuela les dará el saber? ¿Es exagerado decir que la escuela se parece mucho al ejército?

En un ejército existe una cadena de mando y lo que se debe hacer es ordenado por los mandos superiores. En la estructura educativa, el conocimiento se establece por principio de autoridad: es así porque lo dijo el profesor o el libro. Nuestros estudiantes esperan, con toda naturalidad, que

les revelemos qué está bien y qué está mal para lograr una buena nota, un buen concepto. La posibilidad de que elaboren un pensamiento propio sobre sí mismos es algo que no se contempla.

Percibirme y percibir mi entorno, que habito un espacio y tiempo junto a otros, con quienes además comparto historias, tradiciones, saberes, no integra el recorrido curricular. A veces cuesta encontrar el límite entre educar y adiestrar.

Mi intención es romper el papel tradicional del docente frente a la clase, diciendo qué hay que hacer y cómo. Tiro una pelota a una cancha sin límites donde puedan crear sus reglas, acercarse, comunicarse en el hacer, en la búsqueda. Probando, sin temor a equivocarse.

Un ejercicio que suelo hacer es repartirles unos cartoncitos y pedirles que los unan sin pegarlos. “Profe, sin pegar no se puede”. Los aliento diciéndoles que usen su imaginación, que eliminen de sus cabezas todo lo que se supone que tienen que tener para unir esos elementos, que piensen en lo que pueden hacer con sus manos. Se puede cortar, eh. Otra cosa: en mis clases está permitido copiarse y equivocarse. Les muestro los intentos de sus compañeros para que aprendan de ellos y busquen sus propias soluciones. Y así sucede: usan el cartón como hilo, alambre, clavo. Me preguntan si se puede cambiar la forma del cartón. Claro que se puede, muy buena idea. Acá ya aparecen formas intencionadas, reflejo del conocimiento que van adquiriendo del material y de ellos en relación con el material. De decir que no se podía trabajar con lo que tenían pasaron a producir imágenes de personas, coches, construcciones. Y no fui yo el que les dijo cómo hacerlo. Es el resultado de su hacer y pensar. Me parece fundamental que yo les señale que es su logro. Después les pido que formen grupos de tres, para que con el aporte de los cartones de cada uno armen historias y pasen todo por escrito, tomen fotos y graben videos para tener un registro de sus realizaciones. Ahí se produce un revuelo, ruidos, movimientos. Esa instancia es maravillosa, cuando se genera ese clima, esa sensación en la que me doy cuenta que estoy de más, donde ya no me piden permiso ni me preguntan. Están cómodos trabajando en el suelo, o sobre las mesas, algunos sin el guardapolvo, porque saben que ese momento es suyo y nadie los va retar. Aparecen nuevas ideas, piden más cartón, consultan si los pueden pintar o agregar dibujos. Les doy vía libre a todo lo que se les ocurra.

Si a estos chicos y chicas les hubiera planteado desde el principio dibujar el rostro de su compañero, seguramente se les hubiese hecho un nudo

en la cabeza. Pero con esta experiencia son ellos los que proponen dibujar y pintar, porque hay una idea y un proyecto que les interesa, que les pertenece y les surge como una necesidad que tiene que ver con su propuesta.

Al mismo tiempo, en forma natural, se encuentran entre ellos. Es muy frecuente ver grupos que están todo el año juntos y algunos no saben el nombre del compañero que se sienta en la otra punta del salón. Y acá la realidad me interpela. Una de las cosas que escuchamos con frecuencia es que estamos formando al ciudadano del mañana. Pero sería bueno que nos preguntemos qué tipo de ciudadanos estamos formando si en la escuela no existe la convivencia, si lo que hay es un bombardeo de limitaciones reglamentarias que aleja a los chicos de sentir ese espacio tiempo como propio. No podemos pasar por las aulas año tras año realizando una actividad mecánica. Si les coartamos a nuestros alumnos la libertad de manifestarse como son, no vamos a poder generar instancias para saber lo que piensan, sienten y les interesa.

Lo negado en la educación y la perspectiva del conocimiento situado

Andrés Altamirano

Las historias compartidas por Carlos Di Pangrancio son un claro ejemplo de cómo en el marco de la escuela los saberes que portan niños y niñas a partir de sus propios recorridos de vida suelen ser desvalorizados.

Desde su práctica, Di Pangrancio reivindica un aspecto negado en la educación primaria: el conocimiento situado que brota del suelo que pisamos.

Según Rodolfo Kusch, la vereda de nuestra casa, la calle, las casas de los vecinos, el paso a nivel cercano, la avenida a dos cuadras es “el símbolo más profundo con el que cada uno escribe en grande su pequeña historia.”²

Kusch se pregunta: ¿para qué se aprende, para saber mucho o para inscribir la propia vida en el paisaje? Según él, hacemos las cosas al revés: terminamos aprendiendo “los signos, técnicas, ciencias, pero no sabemos con exactitud a qué aspecto de nuestra vida corresponden”.³

2 Kusch, R. “Un maestro a orillas del Lago Titicaca” en *Indios, porteños y dioses. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000, p. 191.

3 Ob. cit., p. 192.

Si nos detenemos en la historia del alumno A, vemos que en él el conocimiento deriva de sus vivencias cotidianas y de la relación con su padre, sin que medie ningún tipo de actitud especulativa. Al reparar en la alumna B, también observamos que su interés por la lectura surge de un momento afectivo con su familia y no por una exigencia externa.

¿Pero por qué no se validan estas competencias que circulan fuera de la escuela y surgen de la experiencia y las emociones?

Siguiendo a Santiago Castro-Gómez⁴, hay que buscar el origen de esas exclusiones en el contexto de la conformación de los Estados modernos en América Latina hacia la segunda mitad del siglo XIX. De acuerdo al pensador colombiano, en esos tiempos fundacionales la conducta de los actores sociales estaba regulada por tecnologías basadas en la escritura, lo que permitió configurar los imaginarios de la “civilización” y de la “barbarie”. No solo la escuela tuvo un rol preponderante como productora de las subjetividades deseadas por los incipientes Estados nacionales, sino que hubo otras pedagogías como los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua que se fundieron con ella y dictaron los modos en que había que conducirse en sociedad para ser “buen ciudadano”. Al respecto, Castro-Gómez señala:

“Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos (...) los individuos no solo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un continuum arbitrariamente constituido desde la letra”⁵

Imbuida de esa lógica, la institución escolar privilegió desde ese momento lo escrito sobre lo oral (como lo demuestra la preeminencia de los libros de texto), el autocontrol y la represión de los instintos sobre la gestualidad y los movimientos del cuerpo, la exposición y la demostración sobre la verbalización espontánea y las expresiones del habla popular.

En la historia del alumno A, vemos que esos principios siguen operando. La maestra a cargo de la excursión lo vigila para que no se mueva demasiado. Accede a que hable de los animales, pero se enfoca más en lo

4 Castro Gómez, S., “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000

5 Ob. cit., p. 91.

que le falta que en lo que sabe (“cuando seas grande vas a poder estudiar veterinaria o zoología”)

Silvia Duschatzky coincide en que las instituciones sociales como la escuela, pensadas desde y para una sociedad homogénea, no fueron especialmente permeables a la pluralidad de significados. Sin embargo, dice que adentro y fuera de ellas, siempre existió un “otro lado” portador de sentidos subestimados por la razón modernizadora:

“El “otro lado” es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados. El “otro lado” es el lugar de circulación de las formas culturales desjerarquizadas por las culturas oficiales y recuperadas en géneros diversos como la radio, la televisión, la historieta, los programas de humor, el cine”⁶.

Para la autora, esa falta de reconocimiento se da especialmente cuando se trata de estudiantes de los sectores populares. Según ella, el punto de vista predominante al querer explicar los malos resultados en su aprendizaje es el de atribuirles un déficit cultural dada la pobreza del medio ambiente en el que viven:

“La suposición básica era que los llamados grupos populares no disponen de ningún margen de libertad en la configuración de su experiencia cotidiana y que, por lo tanto, sus selecciones, gustos, ritos, interacciones, creencias son meras respuestas a su privación económica (...). La teoría del déficit sugiere la idea de privación verbal y legítimas expresiones tales como ‘son incapaces de formular frases completas, ignoran el nombre de los objetos corrientes, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos’. Esta perspectiva expresa un profundo desconocimiento de las lógicas particulares de construcción de significado y por lo tanto una imposibilidad de establecer puentes entre diferentes dialectos y lenguas.”⁷.

Duschatzky insiste en que las esquinas donde se encuentran estos jóvenes, los jueguitos electrónicos, la bailanta, las redes de solidaridad entre vecinos, la parroquia del barrio, el shopping convertido en lugar de paseo y no sólo de compras, “constituyen espacios de reconocimiento, de ‘modos

6 Duschatzky, S. “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” en Propuesta Educativa Año 7 Nro. 15, Buenos Aires, 1996.

7 Ob. cit.

de hacer', reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida"⁸

Esos conocimientos que traen los estudiantes consigo y que no son tomados en cuenta son los que Di Pangraccio recupera y coloca en el centro de su propuesta.

Cuando les pide a esos chicos y chicas de los barrios populares que armen formas que se les ocurran con los cartoncitos que les reparte, apela al conocimiento que tienen de la experiencia de vivir, aquel que surge del "estar" y no del "ser", que les es propio y revela "modos de hacer". Y busca también que se aprenda del otro. Promueve la construcción colectiva con algo que es prácticamente un sacrilegio y una ofensa para el sistema educativo: copiarse.

Lejos de las normas y de la disciplina, Di Pangraccio impulsa una educación consagrada a celebrar la autonomía de los individuos, una que hace de lo vivencial, de la escucha y el encuentro sus pilares.

Bibliografía

- Castro Gómez, S., "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000
- Duschatzky, S. "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad" en *Propuesta Educativa Año 7 Nro. 15*, Buenos Aires, 1996.
- Kusch, R., "Un maestro a orillas del Lago Titicaca" en *Indios, porteños y dioses. Obras completas (tomo II)*, Fundación Ross, Rosario, 2000.

8 Ob. cit.

Un aporte latinoamericano a los formatos educativos mediados por tecnologías: el caso de la plataforma Pensar en Movimiento

Claudio Álvarez¹

No debería alarmarnos señalar que el aula entró en crisis, a pesar de que, en su forma tradicional, como dispositivo, no ha dejado de ser compatible con lo que la sociedad espera de ella.

La actividad cognitiva, el pensamiento crítico, implica un conjunto de representaciones, conocimientos, afectos y motivaciones que hoy es necesario pensar desde otros paradigmas.

Resulta prioritario reconfigurar la intervención docente para hacerla más acorde a las subjetividades contemporáneas, en las que las tecnologías de la desmaterialización juegan un papel central.

Es cierto que los formatos audiovisuales y transmediales aplicados a la enseñanza hoy están en auge por el coronavirus, pero eso se debe a una razón de fuerza mayor.

Muchos sectores de la comunidad educativa los siguen resistiendo porque cuestionan algunas de las nociones básicas que acompañan el ejercicio docente desde hace tiempo.

Los docentes debemos poner especial atención en poder acompañar, guiar y formar a un sujeto multicultural en constante cambio y con una alta dispersión atencional.

Varios piensan que no hay motivo para modificar sus métodos, que el libro o el manual que hasta el momento les dio resultado seguirá funcionando. Lo que no logran entender es que cambió el perfil de los estudiantes, que hoy aprenden de una manera diferente y necesitan otro tipo de acercamiento al conocimiento.

1 Responsable de Imagen y Sonido de la Plataforma Pensar en Movimiento. Realizador y docente en temas audiovisuales con 30 años de trayectoria. Ha sido director de la carrera Producción y Realización Audiovisual en la Universidad Abierta Interamericana y coordinador del área de Periodismo Televisivo en la Universidad Nacional de Avellaneda. Además fue docente en la Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, Universidad de Belgrano, Universidad Blas Pascal y Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Se desempeñó como director de Relaciones Internacionales del Festival Cine del Sur y director de la Red de Universidades para el Desarrollo del Campo Audiovisual en América Latina y el Caribe (REDAU).

Dialogando con ellos, he comprobado que el contenido en video eleva su satisfacción en la experiencia de aprendizaje y mejora la comprensión. ¿Pero qué valoración puede tener en el campo educativo asociar el estudio con el disfrute? ¿No es una actividad cuyos frutos se extraen del esfuerzo? ¿No estaremos presos de una mirada demasiado solemne sobre la educación?

Otra de las novedades que traen los contenidos multimedia es que los docentes aprenden de los ámbitos de pertenencia y prácticas que son propios de las generaciones más jóvenes, refutando esta vieja idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos lugares bien definidos e inmovibles: el del saber, que detentarían los profesores, y el de la ignorancia, que correspondería a los alumnos.

No puedo dejar de remarcar que la educación es un proceso dinámico y de intercambios, y que las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación son en ese sentido muy vastas.

La plataforma Pensar en Movimiento, activa desde el año 2014, toma lo mejor de las herramientas tecnológicas para potenciar el trabajo en el aula y acercar algunas de las preguntas fundamentales sobre las sociedades latinoamericanas, sus procesos históricos, culturas y estilos de vida.

Pensadores americanos en primera persona

La plataforma es un apoyo didáctico del Programa de Pensamiento Americano de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, con videos especialmente producidos para la ocasión que se van renovando periódicamente.

La página web contiene entrevistas y diálogos con pensadores como Santiago Castro-Gómez (Colombia), Bartomeu Meliá (Paraguay), Ricardo Salas Astrain (Chile), Raúl Fonet-Betancourt (Cuba) o Rita Segato, Carlos Cullen, Jorge Aleman, Walter Mignolo y Juan Carlos Scanone (Argentina), por mencionar solo algunos.

Lo audiovisual y lo transmedial ofrecen la posibilidad de conocer a los protagonistas detrás de los libros. Partimos de la idea de que el pensamiento no es sólo escrito sino vivido, puesto en encuentro, diálogo y movimiento.

Desde el proyecto, estamos convencidos que la gente se aburre si se le presenta un saber cristalizado, anulado en su devenir y que no da cuenta de su sensibilidad ni sus necesidades.

Estos formatos le permiten al invitado captado por la cámara pensar sobre su habla y su acción, sumando más allá de su experticia, su sensibilidad. Quien mira y escucha puede asistir a la construcción de ese pensamiento a partir de la persona que lo genera.

Detrás de estas piezas audiovisuales hay todo un trabajo de preparación y de edición en donde intervienen de manera articulada los docentes e investigadores del Programa de Pensamiento Americano, la Red de Universidades para el Desarrollo del Campo Audiovisual en América Latina y el Caribe (REDAU) y UNTREF Media. En todas ellas se utilizan gráfica y texto para reforzar los conceptos y problematizaciones que proponen los autores, constituyéndose así en una verdadera guía didáctica.

Cada una de las entregas incluye una breve descripción de la situación en la que se hizo la grabación, biografías de los participantes y links que profundizan en sus trayectorias. Pero sobre todo, los videos despliegan una serie de preguntas y actividades para que cada cual pueda armar su propio camino y entablar un diálogo con las ideas expuestas.

Hay también una sección titulada “Pensadores americanos para el aula”. Este espacio explora las conceptualizaciones de Rodolfo Kusch (Argentina) acerca de la dualidad entre conocimiento y sabiduría, las de Silvia Rivera Cusicanqui (Bolivia) sobre las identidades latinoamericanas y las de Aníbal Quijano (Perú) sobre raza y colonialidad con una particularidad: lo hace desde una expresión de la cultura de masas como la historieta, apuntando a tener una mejor llegada a los públicos juveniles.

Otra sección es la de los “Documentales Temáticos”, en la que diferentes docentes e investigadores trabajan desde una multiplicidad de enfoques aspectos como el quehacer filosófico, las características de un pensamiento latinoamericano emancipatorio, la necesidad de construir una universidad menos colonial y más auténtica y la deconstrucción de las identidades sexogenéricas.

La sección de más reciente creación, “Pensamiento Americano en Salud”, pone en escena los diferentes modos en que se conciben la salud, la prevención y el tratamiento de las enfermedades tomando en cuenta la convergencia de culturas que caracteriza a nuestro continente. Hay comentarios de la coplera y sanadora coya Josefina Aragón, que aporta su mirada desde la cosmovisión andina, y también del experto brasileño en salud colectiva Naomar de Almeida Filho. Recientemente se sumaron otros videos sobre la pandemia de covid-19, con testimonios de filósofos

como Mario Vilca, que explica su irrupción a partir del concepto quechua de Pachakutti (una crítica de la tierra a la ceguera del ser humano).

Se trata, en definitiva, de brindar una caja de herramientas para todos los que tengan interés en iniciar una aproximación a los autores de nuestra América.

El diseño de la plataforma busca facilitar el aprendizaje, el recuerdo y la contextualización de los contenidos, y aporta un valor añadido al proceso educativo al imprimirle dinamismo, cercanía, expresividad y comunicación.

Conclusión

El video siempre es invasivo, poner una cámara en un lugar es alterar la situación inevitablemente, pero lo que se ha logrado con las entrevistas disponibles en la plataforma es que estas personalidades, mas allá de su rigor académico, puedan soltarse y hablar desde un lugar de mucha honestidad intelectual. En ellas podemos apreciar no solo su consistencia teórica y su crítica a la colonialidad y lo eurocéntrico sino también su riqueza de experiencias, su pasión por lo que hacen, sus inquietudes y sus extraordinarios recorridos de vida. Ese es el agregado que tienen estas grabaciones: mostrar que el conocimiento está fuertemente atravesado por una dimensión subjetiva.

Cuando uno graba, en general está inmune a lo que pasa alrededor, porque la preocupación está puesta más que nada en la faz técnica, en asegurarse de que el hecho filmico fluya de la manera correcta.

Con este proyecto fue distinto. No podía sustraerme a lo que algunos de los entrevistados decían, me fascinaba escucharlos, al punto que tuve que dejar la cámara trabajando y sentarme a la mesa con ellos. Ustedes también pueden hacerlo en <http://untref.edu.ar/sitios/pensarenmovimiento/>.

Aportes a la práctica docente desde pesadores americanos, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Diciembre de 2020. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Andrés Jerónimo Pérez Gómez.

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



CRESUR

Centro Regional
**de Formación Docente
e Investigación Educativa**