



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**EL DÍA A DÍA Y LO IMPONDERABLE.
FORMAS PEDAGÓGICAS CONTRA-COLONIALES
EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL SUR DE MENDOZA.**

DOCTORADO PERSONALIZADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORANDA: MG. MARIA MILENA QUIROZ
DIRECTORA: DRA. MERCEDES CECILIA BARISCHETTI
CODIRECTORA: DRA. ADRIANA MARIA ARPINI
MENDOZA 2022



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**EL DÍA A DÍA Y LO IMPONDERABLE.
FORMAS PEDAGÓGICAS CONTRA-COLONIALES
EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL SUR DE MENDOZA.**

DOCTORADO PERSONALIZADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORANDA: MG. MARIA MILENA QUIROZ
DIRECTORA: DRA. MERCEDES CECILIA BARISCHETTI
CODIRECTORA: DRA. ADRIANA MARIA ARPINI
MENDOZA 2022

Agradecimientos

Agradezco al Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, INCIHUSA (CONICET), por el respaldo institucional, la promoción y el apoyo a la ciencia pública. A mis compañeros/as de grupo de investigación por los intercambios, la compañía y el apoyo.

A la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO, por el acompañamiento institucional, el asesoramiento y la gestión en el desarrollo del doctorado personalizado en Ciencias de la Educación.

A las escuelas primarias públicas de Malargüe, especialmente a las dos comunidades educativas que hicieron posible este estudio; Escuela Sargento Baigorriá y Escuela José Ranco junto a sus docentes, estudiantes, familias, directivos y supervisores quienes activamente participaron en la problematización propuesta.

Agradezco a mi directora Mercedes y codirectora Adriana por sus tutorías solidarias, rigurosas y comprometidas. También por su empatía, lucha, cariño y sororidad en la práctica de investigación social.

A los míos, mi familia, por ser fecundos. A mi minino latinoamericano Pedro, por ser infancia, por ser motivo.

Y a todos/as aquellos/as amigos/as que se vincularon en este proceso con algún gesto amoroso.

Resumen

La coligación entre el proyecto moderno colonial - eurocéntrico y las formas de habitar la escuela primaria pública ha delimitado la construcción de cosmovisiones, proyectos de vida y lazos comunitarios sociales contextualizados que sostienen como válidas reducidas opciones de vida y sobrevivencia social. Problematizar dicha coligación supone advertir todos los elementos escolares presentes y ausentes envueltos, su dialéctica y su tensión. Particularmente, entre aquellos elementos presentes de manera hegemónica, impuestos por la racionalidad moderna, y aquellos ausentes, invisibilizados o no evidentes desde esta lógica. Desde las Epistemologías del Sur y a partir de la metodología filosófico-educativa del diálogo y las comunidades de indagación se investigan dos escuelas primarias públicas de Malargüe, en el sur de Mendoza. Se recuperan las voces de las comunidades escolares –en interacción con quién investiga– para pensar si es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela. El estudio se organiza a partir de la asunción de tensiones entre presencia y ausencia, para identificar los elementos obstaculizadores que reproducen el patrón de poder colonial, los elementos de resistencia a dicho patrón y finalmente los aprendizajes de transmutación o contra-coloniales. Estos son senderos propios que escapan a la lógica dicotómica y de clasificación moderna de roles y funciones y se muestran como condiciones de posibilidad de otros saberes y prácticas bajo cuatro formas pedagógicas contra-coloniales: la otredad emergente, la contingencia como condición de posibilidad, la política del cuidado de la palabra, la su(b)jetividad contra-colonial.

Palabras Claves: escuela primaria, pedagogía, contra-colonial, comunidad de indagación, Malargüe.

Abstract

The link between the modern colonial-Eurocentric project and the ways of inhabiting the public primary school has limited the construction of worldviews, life projects and contextualized social community bonds that hold as valid reduced options for life and social survival. To Problematize this colligation implies noticing all the school elements present and absent involved, their dialectics and their tension. Particularly, among those elements present in a hegemonic way, imposed by modern rationality and those absent, invisible or not evident from this logic. From the Epistemologies of the South and from the philosophical-educational methodology of dialogue and the communities of inquiry, two public primary schools from Malargüe, in the south of Mendoza, are investigated. The voices of the school communities -in interaction with the researcher- are recovered in order to consider whether it is possible to make visible other ways of inhabiting the school. The study is organized on the basis of the assumption of tensions between presence and absence, in order to identify the hindering elements that reproduce the pattern of colonial power, its elements of resistance and, finally, the transmutation or counter-colonial learnings. These are proper paths that escape the dichotomous logic and modern classification of roles and functions and are shown as conditions of possibility of another knowledge and practices under four counter-colonial pedagogical forms: the emergent otherness, contingency as a condition of possibility, the policy of caring the word, the counter-colonial su(b)jectivity.

Keywords: primary school, pedagogy, counter-colonial, community of inquiry, Malargüe.

Índice

Introducción	8
Capítulo I: La escuela y la forma de habitarla.....	12
Antecedentes y fundamentos	12
Marco Teórico de Referencia.....	14
Objetivos	18
Anticipaciones de sentido	18
Capítulo II: Consideraciones epistemológicas y metodológicas	24
Miradas y decisiones iniciales.....	24
Categorías necesarias: colonialidad, comunidad de indagación, pedagogía y Buen Vivir	27
Miradas y decisiones del proceso.....	36
Capítulo III: Propuesta de agrupamiento de las categorías nativas para la construcción teórica	42
Las voces escolares	42
La delimitación teórica.....	43
Capítulo IV: Andar entre teorías y voces	50
Primer Andar	52
Las marcas coloniales en la escuela	52
Colonialidad de la ausencia.....	57
Colonialidad de la cuna.....	73
Colonialidad de valoraciones y prácticas	89
Segundo Andar	92
Escuela y vida	92
El tiempo en nosotros/as: la memoria como dispositivo contra-colonial	96
Lo justo en nosotros/as: ¿Somos juntos/as en la escuela?.....	104
El vivir en nosotros/as	120
Tercer Andar	124
La escuela como comunidad donde se aprende: ¿No sólo donde se enseña?....	124
El aprendizaje como pregunta.....	129
La enseñanza como pensamiento	133
A. Enseñar a pensar y crear	134
Venir y habitar la escuela.....	145

Cuarto Andar	152
Pedagogía y colonialidad	152
Pedagogías para el acá/aquí	156
Pedagogías de la posibilidad	163
Pedagogías para cambiar	173
A. Cambiar como plantar una visión	175
B. Cambiar, pero ¿desde el principio?, ¿qué cambiamos?	178
Conclusiones	182
Recapitulación	182
Las formas pedagógicas contra-coloniales.....	197
Bibliografía	211
Anexos 1	218
Comunidad de Indagación: Dar la Voz.....	218
Anexos 2: Análisis de las voces.....	238
Movimiento 1	238
Movimiento 2: José Ranco.....	240
Movimiento 2: Sargento Baigorria.....	244
Movimiento 3: Comunidad de Indagación.....	250

Índice de imágenes, tablas y esquemas

Tabla 1: Esquema general del proyecto	20
Tabla 2: Agrupamiento y organización de preguntas	23
Tabla 3: Guión de entrevista	25
Tabla 4: Estructura de análisis	43
Esquema de análisis de movimiento 1	45
Esquema de análisis de movimiento 2	46
Esquema de análisis de movimiento 3	47
Esquema integrado de categorías	48
Esquema final de escritura	49

Nómina de Abreviaturas

RAE. Diccionario de la Real Academia Española.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas.

CODENPE. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

Introducción

En este trabajo de investigación nos proponemos *explorar y atender* algunas *preocupaciones* sobre la escuela primaria pública y la forma en que se habita.

Estas inquietudes fueron distinguidas en principio durante la tesis de maestría en educación realizada en la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil¹. Luego, y a partir de esta, advertimos de las tensiones entre las presencias y las ausencias en la escuela: aquello que se ve de forma evidente, presencias hegemónicas como un/una buen/a estudiante, la respuesta correcta; la buena nota y todo aquello que encauza a la comprensión moderna de la pedagogía como objetivo y función escolar de desarrollo y progreso. A su vez, aquello que queda fuera del rango de lo evidente: personas, palabras, gestos que podríamos denominarlo como lo otro, lo ausente desde la lógica oficial.

La escuela primaria es motivo de variados estudios. Algunos, que suelen ser los más visibles, suponen el análisis de indicadores que delimitan la función escolar desde la eficiencia institucional. Por ejemplo: se estudia el aprender en contraste con el fracaso escolar, lo que supone transitar la escolaridad efectivamente en contraste con la noción de permanencia o el valor de algunos saberes prioritarios en contraste con aquellas habilidades y competencias para el mundo laboral actual. Nuestro estudio, en especial, se corre de tales premisas que consideran la institución escolar particularmente como función e *indaga* desde una mirada crítica educativa y filosófica las tensiones y los diálogos entre las presencias y las ausencias, las memorias y los olvidos, la vida y la clausura de ella, las preguntas como problemas y como verdades, la pedagogía dominante y otras posibles formas pedagógicas en la escuela. Para ello, *problematizamos* las racionalidades que configuran la escuela moderna mediante la indagación teórica sobre las prácticas educativas en escuelas del sur de la Provincia de Mendoza.

Pablo Pineua (2005), pedagogo argentino, analiza la expansión de la escuela en la modernidad, sobre todo en el pasaje del siglo XIX al XX. El autor utiliza la

¹ Tesis de maestría en educación denominada: La escuela como lugar de Buen Vivir: Magia y traducción, publicada en el repositorio UFJF del Programa de posgraduación en educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil.

metáfora: “la modernidad dijo esto es educación y la escuela dijo yo me ocupo” y remite a cómo la escuela responde a un discurso y proyecto moderno, el cual fue construido fuera de la escuela y se basa en la idea de un ciudadano/a, adulto/a, civilizado/a, adaptado/a. Desde la perspectiva moderna “la escuela es un resultado lógico del desarrollo educativo”, “es un dispositivo de generación de ciudadanos”, “es una conquista social y un aparato” que supone la “inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva” (p.28).

Para el autor este proyecto triunfó, la escuela se institucionalizó y se publicita como una organización social naturalizada a fin de invisibilizar las críticas sobre su coligación con la modernidad. Sin embargo, el proyecto moderno social contextualiza y, de cierta manera, organiza a la escuela. Los objetivos y los sentidos escolares son parte operativa del discurso y los mecanismos que componen la comprensión del proyecto moderno en Latinoamérica. Para nuestro estudio escuela y modernidad son indivisibles.

Aníbal Quijano (2014a) sostiene que el dominio europeo en el continente americano, a partir de la conquista de América, no sólo implicó la extracción de riquezas en base a la mano de obra esclava sino la clasificación de humanos superiores – españoles y portugueses – e inferiores – indios, negros, mestizos – bajo el concepto de raza, con el objetivo de dividir trabajos y funciones sociales.

¿Cómo fue posible la expansión de estas nuevas formas de dominación y clasificación? Quijano estudia cómo la modernidad colonial y eurocéntrica se conforma a partir de un sistema global integrado en un patrón común: la colonialidad de poder. Este patrón organiza y opera en las relaciones e instituciones bajo diversas formas, mecanismos, prácticas y saberes que garantizan la clasificación nombrada.

Por lo tanto, la escuela, como invención moderna, también es colonial y eurocéntrica, es un lugar donde opera el patrón de poder colonial y esto es nuestro principal interés de analizar en la escuela.

Partimos del supuesto, de cierta manera ya anunciado, que la escuela actual moderna de manera exclusiva tiene la función de formar seres “capaces de”. La educación se centra en el futuro, el desarrollo, el crecimiento y el progreso. Su función mayormente consiste en colocar algo nuevo que reemplace lo anterior. A su vez, promueve un modelo individual, competitivo y aislado del entorno.

Es frente a esto qué surge la idea de *cómo* habitar la escuela: ¿Es posible

visibilizar otros modos de habitar la escuela? ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela? En torno a esto dilucidamos algunos posibles caminos, *aportes* para la deconstrucción de saberes instaurados, bajo formas pedagógicas contra-coloniales que asumen las tensiones entre presencia y ausencia en la escuela.

Cabe señalar que estas formas pedagógicas contra-coloniales las constituimos a partir de las voces de docentes, niños/as, familias de dos escuelas primarias públicas del sur de Mendoza. *Analizamos* voces y diálogos de la comunidad que conforman las principales líneas de esta investigación. Este es un trabajo que su lugar de partida es el conocimiento de y con otros/as sobre la escuela.

Para la construcción teórica propuesta apelamos a una *conversación* con diversos pensadores y pensadoras que permiten delimitar las principales líneas de estudio: - las marcas coloniales en la escuela, -escuela y vida, - la escuela como una comunidad donde se aprende y no sólo se enseña, - colonialidad y pedagogía como vínculo de convergencia y divergencia que posibilita reconocer, *en medio de* las mismas, formas pedagógicas contra-coloniales.

Finalmente, nuestro estudio busca *dilucidar* las condiciones de posibilidades para habitar la escuela desde un proyecto pedagógico que asume la crítica a la colonialidad de poder y propone una “subversión epistémica del poder”, es decir, y a partir del pensamiento de Aníbal Quijano, un Giro Descolonial que “no es otra cosa que el viraje en la reubicación de la posición del sujeto en un nuevo plano histórico” (Segato, 2018b).

Debemos soñar, pero no los sueños que propone la matriz colonial de poder, la modernidad y los valores eurocéntricos. Para ello proponemos considerar formas pedagógicas contra-coloniales, ya presentes de manera subrepticia en la escuela, como:

La otredad emergente

La contingencia como condición de posibilidad

La política del cuidado de la palabra

La su(b)jetividad contra-colonial

A modo reflexivo, en este estudio pretendemos recuperar la escuela como espacio capaz de crear las condiciones para un proyecto histórico propio, que reconozca las cosmovisiones, los sentidos de vida, los vínculos cotidianos escolares y las posibilidades de saberes y prácticas como potencias para un andar común,

colectivo y latinoamericano.

Capítulo I

La escuela y las formas de habitarla

Antecedentes y fundamentación

Esta investigación surge de inquietudes sobre la escuela primaria, dilucidadas durante la tesis de maestría en educación², en torno a su funcionamiento, objetivos y alcances. Para el planteamiento de la presente investigación los primeros bosquejos problematizaron las ausencias escolares, es decir aquello quedan fuera del rango a simple vista como: personas, palabras, gestos, temas; también cuestionaron las presencias hegemónicas y la pedagogía encauzada en el proyecto escolar moderno como única vía de desarrollo y progreso.

Es a partir de aquí que surgió una primera versión del proyecto que se denominó: *Una pedagogía de la presencia y la ausencia: deconstruir saberes de la escuela moderna y reinventar la forma de habitarla*. Dicha versión tenía como intención producir conocimiento acerca de las formas de habitar la escuela primaria del sur de Mendoza a partir de la construcción de un marco teórico que toma en consideración las categorías de pedagogía de la presencia (Gumbrecht, 2005) y pedagogía de la ausencia (De Sousa Santos, 2006) como nociones que habilitan la deconstrucción de saberes, prácticas y tiempos pedagógicos para otras formas de habitar la escuela.

Cabe señalar, que otros trabajos e investigaciones han abordado la pedagogía de la presencia y la ausencia, como es el caso del estudio realizado por Da Costa Gomes Antonio (1995)³ llevado a cabo en Brasil con adolescentes en dificultades (incluidas judiciales), en el cual propone un modelo de ayuda pedagógica basado en esta idea de presencia, de reconocimiento de aquellos/as que la sociedad considera los/as peores. Otro estudio es el realizado por Pasten Silva Lorena (2016)⁴, tesis de maestría denominada: “Desde una pedagogía de la ausencia hacia una pedagogía de

² Quiroz, Milena (2016) La escuela como lugar de Buen Vivir: Magia y traducción. [Tesis de maestría en educación publicada en el repositorio UFJF]. Programa de posgraduación en educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil.

³ Da Costa Gomes, Antonio (1995). Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades. Editorial Losada S.A.

⁴ Pasten Silva, Lorena (2016). Desde una pedagogía de la ausencia hacia una pedagogía de la presencia. El proceso de abandono de la escuela en jóvenes de Chile. Ideas para una propuesta de escuela de segunda oportunidad. [Tesis de maestría no publicada]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado.

la presencia. El proceso de abandono de la escuela en jóvenes de Chile. Ideas para una propuesta de escuela de segunda oportunidad”. Éste recupera los casos de países como Argentina, Colombia y Brasil de jóvenes que abandonan la escuela y busca formular políticas educativas que le posibiliten seguir sus estudios. También mencionamos el estudio de Vila Merino Eduardo (2011)⁵ denominado: “Pedagogía de la ausencia: la defensa de las políticas educativas públicas en tiempos globales”. Aquí se analiza la influencia de las políticas educativas generales, en pleno contexto de globalización neoliberal, en la educación pública en pos de considerar críticamente una pedagogía que haga frente a las desigualdades e injusticias.

Tales estudios avanzan en la visibilización de lo ausente en las políticas públicas educativas de diversas regiones en el contexto capitalista global. Sin embargo, el trabajo que nos convoca apela a una reflexión filosófica educativa de las ausencias como aquello olvidado, negado, invisibilizado y las presencias como el movimiento que produce efectos en el mundo, en las cosas, en y con otros/as en clave histórica.

Por lo que específicamente, se tomó la decisión de profundizar en la construcción de herramientas teóricas que habiliten la visibilización de las tensiones entre presencia y ausencia en el espacio escolar y la indagación de los saberes pedagógicos que circulan en la escuela. Estas herramientas permitirán formular preguntas colectivas y abrir posibilidades de nuevas miradas de la educación escolar. Para lograr esto se tomó como marco teórico de referencia las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2006) y como metodología de trabajo las comunidades de indagación (Kohan, 2013). En este marco, los dispositivos de análisis están constituidos por las narrativas surgidas en el trabajo con dos comunidades educativas: a) la escuela Sargento Baigorria N°1-428, rural, ubicada en el ingreso del acceso al predio de la ex Fábrica Grassi, por ruta nacional N°40 Sur, a 8 kilómetros de la ciudad de Malargüe y b) la escuela José Ranco N° 1-681, urbana, ubicada al oeste de la ciudad, en el Barrio Los Intendentes. La elección de ambas comunidades se sustenta en la búsqueda de voces no hegemónicas del sur mendocino. Estas escuelas se encuentran categorizadas como marginales, reciben población con rasgos

⁵ Vila Merino, Eduardo (2011). Pedagogía de la ausencia: la defensa de las políticas educativas públicas en tiempos globales. Revista Innovación Educativa. Vol. 11 (54) pp..5-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421434001>

de vulnerabilidad, de barrios periféricos del centro urbano y con profundas dificultades socioeconómicas.

Se espera contribuir a la creación conjunta de espacios de encuentro para crear inteligibilidad, preguntarse y habitar la escuela sin destruir la diversidad.

Marco teórico de referencia

Las primeras experiencias de escolarización representan una parte importante de nuestras vidas y por ello, surge la necesidad de pensar ese habitar la escuela primaria. Sabemos que se levantan muchas dudas sobre las prácticas escolares. Pareciera que su exclusiva función fuera consolidar personas capaces de enfrentar la realidad y el mundo para el progreso y el crecimiento acumulativo. Como parte del proyecto moderno, la escuela asume la función de colocar algo nuevo por sobre lo viejo y, en este sentido, se desvincula del pasado como parte integral de la cultura y del presente que la inscribe, a fin de llegar a formar personas para un futuro, el cual presumiblemente será mejor. Por ello, cabe considerar que es necesario incorporar categorías que permitan la convivencia de distintos pasados y presentes, como elementos emergentes de otros espacios no considerados en su vitalidad por parte de la escuela moderna.

La práctica pedagógica de la escuela pareciera desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria. Estas experiencias contienen la fuerza y vitalidad política para vincularnos de cierta manera, comprendernos y comprometernos con el mundo, desde donde irrumpimos y nos hacemos presentes. En ello encontramos la urgencia de hacer experiencia y visibilizar esos encuentros cotidianos como acontecimientos políticos.

Fernando Bárcena (2015) publicó un escrito de reflexión llamado: *Filosofía como educación, un apunte*. Allí expresa que aquello que nos preguntamos, o nos inquieta, o nos cuestiona, “se pueda hacer común, devolverlo, pues, al mundo, que fue de dónde vino, aunque fuese pensado en la intimidad de un cuarto propio. Porque sobre lo que es común no hay expertos, ni funcionarios”. Pareciera que el preguntarse, tiene que ver con el hacer con otros y también con lo que hacemos de nosotros mismos, cómo nos hacemos presentes. Es posible pensar la presencia desde

la “producción de presencia” en los términos de Hans Ulrich Gumbrecht (2005)⁶. Con ello, Gumbrecht se refiere a una relación espacial con el mundo de los objetos. Respecto a la idea de producción, del latín *producere*, hace referencia al acto de conducir hacia adelante. Así, la presencia es un movimiento hacia adelante para el encuentro con las cosas y el mundo. Este movimiento puede pensarse como y desde la experiencia de vincularnos al mundo. Fernando Bárcena (2012) sostiene que la tradición filosófica dominante en educación configuró la práctica como “una mera construcción racional de la realidad educativa, a la que somete a un examen racional a partir del establecimiento de una 'distancia crítica' con su objeto de conocimiento” (Bárcena, 2012, p. 25). Para albergar la presencia como condición necesaria de un pensamiento educativo, el autor propone una ruptura con la tradición racional e invita a considerar una “pedagogía de la presencia” (p. 25). En la que se asume una relación poética, como acontecimiento, entre la presencia y la realidad. En cuanto a esta última Larrosa (2010) dice: “Lo real no queda reducido a lo que 'debería ser', sino que siempre es lo que, de hecho, 'ya es', del modo como se manifiesta” (p. 109).

En el mismo sentido, De Sousa Santos (2006) propone pensar la racionalidad que subyace en el pensamiento actual dominante. Habla de una razón “indolente” predominante en el pensamiento moderno que se caracteriza por ser perezosa ya que contiene principio y fin, se cree exclusiva y única y no es lo suficientemente amplia para mirar la riqueza inagotable del mundo. Critica esa racionalidad y propone la reconfiguración de saberes, sujetos y prácticas en torno a lo ausente (p. 20).

Una pedagogía de la presencia presupone una pedagogía de la ausencia. Es decir, implica abordar el pasado no como olvido, la memoria no desde la omisión, los silencios como nuevos sentidos, las periferias y los quiebres de los espacios como lugares de presencia y ausencia. Invita a visibilizar diferentes voces de mujeres, niños/as, puesteros/puesteras y familias del sur de Mendoza, docentes rurales, descendientes de aborígenes, entre otros/as subalternos/as.

En síntesis, De Sousa Santos (2006), teórico poscolonial, acentúa las ausencias como elementos claves para pensar diferentes racionalidades. Es decir, otros modos de mirar y participar de la realidad. Gumbrecht (2005), pensador literario, recupera la idea de presencia como un movimiento hacia adelante para el encuentro con el mundo y Fernando Bárcena (2012), filósofo de la educación,

⁶ Traducción de Aldo Mazzucchelli.

recupera la experiencia de la presencia como acontecimiento poético, como la posibilidad de un nuevo pensamiento filosófico-educativo. En este sentido, el producir presencia, suponiendo la ausencia, implicaría vitalizar los encuentros diarios de las personas con la realidad contextual y con los demás como acontecimientos poético-políticos.

La presencia, como se dijo, supone movimiento. Uno externo, por así decir, de aparecer, ponerse a la vista, y otro interno o de retorno, donde resuenan las cosas del mundo (Gumbrecht, 2005). Las condiciones materiales de una época, la cultura, los símbolos y las instituciones contextualizan la presencia y ya tienen movimiento en el tiempo y el espacio antes y durante el movimiento que deviene propio de ella. Por ello, la distancia o cercanía entre la presencia y el mundo es de encuentro y de lejanía y sus efectos suponen que todo movimiento hacia adelante también implica uno hacia atrás y todo resonar como efecto supone su efecto contrario.

Entre lo dado o heredado del mundo y lo nuevo de la presencia como irrupción y entre la distancia y la cercanía del movimiento entre la presencia y el mundo está contenida la experiencia como acontecimiento (Mèlich, 1999). Es decir, la experiencia es la materialización en la presencia de dicho movimiento como saber y sentido.

Según Jorge Larrosa (2009) la experiencia es pasar por algo nuevo y no conocido. En ese sentido es algo que no soy yo y no depende de mí. Ex-per-ien-tia significa para el autor “salir hacia afuera y pasar a través”, este movimiento es un saber ya que esa experiencia, externa que acontece, sin ser esperada me interpela y se convierte en algo significativamente irreductible, único y singular y así, transforma la condición de estar presente. Se puede decir que el “salir hacia afuera” de la experiencia implica un movimiento y un saber que es inseparable del sujeto que lo encarna. La experiencia, por tanto, se da con un sujeto presente, que está. El devenir de la presencia en experiencia esconde una vitalidad simple y diaria que podría comprenderse como poética (p.17).

Lo poético en la educación puede pensarse como la vitalidad de los acontecimientos en el tiempo. Carlos Skliar (2014) en una entrevista denominada *Conversa*, profundiza sobre la poética en educación y sostiene que ella permite establecer una relación más íntima con el lenguaje y más verdadera. Es un detenerse y hacer durar el instante. Pero hablar de poética en educación pareciera una batalla perdida, dice este pensador, porque es vincularnos con el pasado como tesoro,

cuando parece que el profesor/a ya tiene un contrato con el futuro y es cómplice de su proyecto moderno. Para el autor, pensar lo poético en educación y lo poético en sí tiene que ver con el lenguaje, con las palabras y con el tiempo en que las asumimos. Por ello, y para él, implica asumir una ética, una política y una ideología, reconsiderar la historia y construir memoria. Tiene que ver con estrujar los mismos espacios y re-habitarlos siendo irreverente con las tradiciones académicas, romper con sus fronteras y pensar nuestro tiempo y nuestra vinculación con el pasado como fantasmal, como algo no tan muerto y no tan olvidado, aunque siempre por deconstruir y traducir.

Para ello, cabe considerar la posibilidad de un pensar “con otros”. Tal posibilidad la encontramos planteada por la comunidad de indagación, la cual propone una discusión dentro del campo de la filosofía de la educación e invita a pensar la filosofía en la escuela como una actitud de indagación y problematización conjunta. Cabe señalar, que el “con” implica un modo de pensar filosófico político que abre posibilidades para la realización de prácticas con un mayor carácter democrático y convoca a la participación y protagonismo del sujeto individual y colectivo (Grau Duhart, 2009, p. 11; Kohan, 1998). Desde este punto de vista, y asumiendo la comunidad de indagación como posibilidad de pensar en diálogo con otros/as, el problema común se construye en relación con el entorno, su historia y su memoria, en este caso se sitúa al sur de la Provincia de Mendoza, Argentina.

En la región, en los últimos tiempos, han circulado discursos que proponen la idea de “otro vivir”. Esto instala una preocupación común, visualizada por las teorías pos-coloniales. Raúl Zaffaroni (2011) en su libro *La Pachamama y el Humano* revisa las teorías de la relación del hombre con los animales y con la naturaleza y encuentra una tergiversación de la teoría de la evolución por parte de la ciencia y el estado moderno. El autor recupera el “Buen Vivir” o “Estar Bien” de los pueblos ancestrales de la región andina de América Latina, frente a la consolidación de la idea de evolución como progreso acumulativo. En sentido semejante, De Sousa Santos (2006) propone pensar la traducción de otros tiempos, prácticas y saberes, “porque los que están antes están con nosotros” dice en referencia a los pueblos ancestrales como memoria de la tierra. Por ello, algunos estudios de la región frente a la colonización en América sostienen que para abordar otro vivir deberíamos pensarnos por fuera de la teoría moderna occidental (p. 27).

Finalmente, y desde un pensamiento contextualizado, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares? ¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela? ¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad? ¿Cómo y por qué deconstruir saberes desde y en la escuela a partir de la pedagogía de la presencia y la ausencia? ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela? ¿Cómo consolidar una pedagogía de la presencia y la ausencia en la escuela que impulse traducciones⁷ de la realidad que se habita?

Objetivos

Se propone como objetivo general:

Problematizar las racionalidades que configuran los saberes escolares mediante la indagación teórica sobre las prácticas educativas en escuelas del sur de la Provincia de Mendoza.

Específicamente y desde una dimensión práctica y dialógica se propone:

-Visibilizar los modos existentes de habitar las escuelas primarias del sur de Mendoza.

-Diseñar dispositivos teóricos que permitan hacer visible las tensiones entre presencia y ausencia en el espacio escolar.

-Formular aportes para la deconstrucción de saberes instaurados, a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia.

Anticipaciones de Sentido

Algunos supuestos previos, anticipaciones de sentido, enmarcan esta investigación en forma de posibles respuestas a las preguntas planteadas. Dichas conjeturas parten de componentes de la escuela y su función y por ser una investigación cualitativa, no requieren ser comprobadas o verificadas al estilo de las ciencias naturales. Sin embargo, aquí funcionan como supuestos a priori que

⁷ La traducción es un proceso intercultural, intersocial. Utilizamos una metáfora transgresora de la traducción lingüística: es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización. En ese sentido, se trata de una traducción al revés de la traducción lingüística. Intentar saber lo que hay de común entre un movimiento de mujeres y un movimiento indígena, entre un movimiento indígena y otro de afrodescendientes, entre este último y un movimiento urbano o campesino, entre un movimiento campesino de África con uno de Asia, dónde están las distinciones y las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad (De Sousa Santos, 2006, p. 32).

acompañan toda la investigación de manera problematizadora, posibilitan organizar la información del trabajo de campo, “encarar el análisis de la información”, “avanzar sobre el conocimiento de la temática” y realizar una explicación profunda de los avances del trabajo de campo en relación al planteo original (Malegarie y Fernandez, 2016, p. 12).

Las profesoras Malegarie y Fernandez (2016) sostienen que la hipótesis o anticipación de sentido es una “amalgama interesante entre la teoría y la empiria, entre el plano conceptual y la realidad a analizar”, “siendo un posicionamiento en la interpretación de la realidad social analizada (pp. 2-3). Por lo cual, los supuestos de los cuales partimos son:

A. La escuela actual, moderna, asume como exclusiva función el formar seres capaces de enfrentar la realidad y el mundo para el progreso y el crecimiento acumulativo.

-A nivel pedagógico: Lo que se hace llamar educativo simplemente supone transformar un individuo para el futuro, bajo la promesa que ese futuro será mejor que el presente y el pasado.

-La educación es entendida como un proceso individual, personal, competitivo y aislado.

B. En las comunidades del sur de la Provincia de Mendoza esa función consiste en colocar algo nuevo por sobre lo viejo y, en este sentido, se desvincula del pasado como parte integral de la cultura y del presente que la inscribe.

-El quehacer educativo supone un ensamble y combinación de capacidades para que el sujeto se adapte en el sistema hegemónico-dominante y logre reproducir dicha estructura.

-La práctica pedagógica está desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria.

Tabla 1: Esquema general del proyecto

En la siguiente tabla se encontrará los elementos del proyecto organizados a partir de las preguntas.

Preguntas	Anticipaciones de sentido	Objetivos	Opciones Epistemológicas	Metodología
<p>General:</p> <p>¿Es posible habitar la escuela de otra manera?</p>	<p>A. La escuela actual, moderna, asume como exclusiva función el formar seres capaces de enfrentar la realidad y el mundo para el progreso y el crecimiento acumulativo.</p>	<p>General: Problematizar las racionalidades que configuran los saberes escolares.</p>	<p>Epistemologías del Sur.</p> <p>Comunidad de indagación (el saber como pregunta).</p> <p>Habitar la escuela primaria desde una pedagogía de la presencia y la ausencia.</p>	<p>Observación y problematización.</p> <p>Diálogos y entrevistas.</p> <p>Comunidad de</p>
	<p>B. En las comunidades del sur de la Provincia de Mendoza esa función consiste en colocar algo nuevo por sobre lo viejo y, en este sentido, se desvincula del pasado como parte integral de la cultura y del presente que la inscribe.</p>			

<p>Específicas</p> <p>¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela?</p> <p>¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares?</p> <p>¿Cómo de-construir saberes desde y en la escuela a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia?</p>	<p>. La práctica pedagógica está desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria.</p>	<p>Diseñar dispositivos teóricos que permitan visualizar las tensiones entre presencia y ausencia en el espacio escolar.</p> <p>Visibilizar los modos existentes de habitar las escuelas primarias del sur de Mendoza.</p>	<p>Colonialidad</p> <p>Pedagogía</p> <p>Buen Vivir</p> <p>La educación como experiencia del pensamiento; preguntarse</p>	<p>indagación.</p> <p>Teoría Fundamentada. (Análisis)</p>
<p>¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad?</p>	<p>. La educación es entendida como un proceso individual, personal, competitivo y aislado.</p>			
<p>¿Cómo consolidar una</p>	<p>. El quehacer educativo supone un</p>			

<p>pedagogía que impulse traducciones de la realidad que se habita?</p>	<p>ensamble y combinación de capacidades para que el sujeto se adapte en el sistema hegemónico-dominante y logre reproducir dicha estructura.</p>			
<p>Final del Trabajo ¿Por qué y para qué reinventar juntos/as el habitar la escuela?</p>	<p>. A nivel pedagógico: Lo que se hace llamar educativo simplemente supone transformar un individuo para el futuro, bajo la promesa que ese futuro será mejor que el presente y el pasado.</p>	<p>. Formular aportes para la deconstrucción de saberes instaurados, a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia.</p>		

Tabla 2: Agrupamiento y organización de preguntas

En la siguiente tabla se encontrarán las preguntas ordenadas con las categorías necesarias de estudio.

Preguntas Agrupadas	Opciones Epistemológicas: Categorías necesarias para dialogar durante el trabajo de campo.
<p>General</p> <p>¿Es posible habitar la escuela de otra manera?</p> <p>Finales del trabajo</p> <p>¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela?</p>	Habitar la escuela primaria: Presencia - Ausencia (se construirá luego del trabajo de campo).
Preguntas específicas	Categorías necesarias para el trabajo de campo
¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares?	Colonialidad.
¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela?	Comunidad de Indagación: Educación como experiencia del pensamiento, como acontecimiento ético y político.
<p>¿Cómo de-construir saberes desde y en la escuela a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia?</p> <p>¿Cómo consolidar una pedagogía que impulse traducciones de la realidad que se habita?</p>	Pedagogía.
¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad?	Buen Vivir.

Capítulo II

Consideraciones epistemológicas y metodológicas

Miradas y decisiones iniciales

Para investigar sobre las prácticas de colonialidad y los saberes en la escuela moderna se apela a conceptos y categorías filosóficas. El trabajo se inscribe dentro de la línea crítica de las Epistemologías del Sur, según la propuesta de De Sousa Santos (2007), la cual considera que la riqueza del mundo y la diversidad de organizaciones sociales configuran la heterogeneidad de racionalidades que posibilitan habitar y pensar el mundo. El asumir esta posición invita a deconstruir, volver a mirar y traducir los tiempos, los saberes y las prácticas educativas creando inteligibilidad sin destruir o negar la heterogeneidad de voces. A su vez, el trabajo asume la educación como experiencia educativa “rompiendo la fijación metodológica” y se “lanza a la experiencia (no recoge experiencia sino entra en ellas) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender” (Pérez de Lara, 2010, p. 18). Esta perspectiva permite mirar la educación como práctica, como situaciones singulares y únicas, y explorar y ampliar con ello la propia noción de investigación. En este sentido, es una investigación educativa que participa y se sumerge en la experiencia de indagación como vivencia, como irrupción, como inmersión, como actividad. (Pérez de Lara, 2010).

El escenario de investigación está constituido por dos comunidades de educación primaria pública, específicamente dos escuelas de Malargüe, al sur de Mendoza. La Supervisión regional de educación primaria del sur, luego de obtener el permiso de ingreso otorgado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, recomendó⁸ para trabajar: La escuela José Ranco N° 1-681, ubicada al oeste de la ciudad, en el Barrio Los Intendentes y la escuela Sargento Baigorria N° 1-428 rural, ubicada en el ingreso del acceso al predio de la ex Fábrica Grassi, por ruta nacional N°40 Sur, a 8 kilómetros de la ciudad. Ambas instituciones, como ya se anunció, se encuentran categorizadas como marginales.

Se ingresó a las escuelas en diciembre de 2019; en febrero 2021 finalizó la

⁸ Las escuelas y sus características se mostraban como potenciales espacios según las líneas del proyecto. Por lo cual, se aceptó dicha recomendación.

instancia del trabajo de campo, el cual tuvo tres movimientos organizativos basados en las preguntas específicas⁹ del proyecto inicial. Vale la pena aclarar que las preguntas de investigación atraviesan y están presentes en cada momento. Sin embargo, a modo estructural, cada instancia responde con más profundidad a una de ellas que le brinda la óptica y el sentido a la mirada de quien investiga.

1. Primer movimiento: Se propuso indagar cómo se habita la escuela y si presenta marcas de colonialidad, para ello se observaron las principales fuentes de la escuela como el Proyecto Institucional o el Libro 7/5 de actas, y se procedió a rescatar la historia de la escuela, el número y las características de sus miembros, el perfil y la misión escolar, el proyecto pedagógico, las debilidades y las fortalezas. Además, se realizaron las primeras aproximaciones con la comunidad educativa por medio del diálogo y la información acerca de la experiencia de investigación. Esta instancia buscó voluntarios/as para la siguiente etapa.

2. Segundo movimiento: Se propuso indagar las prácticas pedagógicas y su poética; su relación entre saber y sujetos, palabras y tiempo, vida y escuela, para pensar los modos propuestos e instaurados de encuentros educativos de y en la escuela. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas abiertas e individuales a diez docentes, cinco de cada escuela. Algunas entrevistas se realizaron de manera virtual a fin de guardar la cuarentena por el virus Covid-19. La entrevista se confeccionó según las siguientes pautas:

Tabla 3: Guión de entrevista

Preguntas del proyecto de investigación	Preguntas de la entrevista
¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela?	Contame un poco: ¿Cómo es tu vida cotidiana en la escuela? ¿Qué diferencias y similitudes tiene con otros espacios cotidianos? ¿Trabajas en otras escuelas? ¿Puedes marcar otros modos de habitar?
¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares?	Contame: ¿Cómo te sentís en la escuela hoy? ¿Siempre te has sentido y ha sido así? ¿Qué percibís de los otros sujetos de esta escuela? ¿Qué percibís de cómo se vive la escuela y cómo se vive en la escuela? ¿Qué cosas les son impuestas a la escuela? Me las describes.

⁹ Tabla 2: Agrupamiento y organización de preguntas.

<p>¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad?</p>	<p>¿Qué es para vos el Buen Vivir? ¿Pensas que la comunidad tiene el mismo concepto que vos del Buen Vivir? ¿Y eso pasa en la escuela? ¿Qué podemos hacer para que pase?</p>
<p>¿Cómo de-construir saberes desde y en la escuela a partir de una pedagogía que reconoce la tensión entre presencia y ausencia?</p>	<p>¿Qué es para vos presencia y ausencia? ¿Con qué lo relacionas? ¿A qué te remite? ¿Qué me podes decís de las presencias y las ausencias en la escuela?</p>
<p>¿Cómo consolidar una pedagogía que impulse traducciones de la realidad que se habita?</p>	<p>¿Imaginas otra escuela? ¿Cómo sería? ¿Quiénes y cómo podrían habitarla?</p>
<p>¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela?</p>	<p>¿Cuándo sería el mejor momento para realizar una experiencia de comunidad de indagación?</p>

3. Tercer movimiento: Esta instancia final conformó una comunidad de indagación con docentes, niños/as y miembros de la comunidad a fin de pensar juntos/as algunas necesidades o temas emergentes de la escuela. Las comunidades de indagación tienen por sentido el construir conjuntamente un espacio horizontal de diálogo conducido/orientado en la escuela. Es preguntarse por las cosas y por sí mismo, a partir de la experiencia de pensar juntos/as. Esta metodología articula la filosofía en la escuela y propone hacer filosofía con niños/as. (Kohan, 2006).

Específicamente, se buscó generar un espacio para el diálogo participativo, y valorizar y reconocer las voces de todos/as a fin de visualizar formas de Buen Vivir. Dentro de las comunidades de indagación se tomó como dispositivo explorador las propias narrativas, relatos, imágenes y memorias de quienes participan. Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (1995) sostienen que la narrativa y su investigación tienen como tarea comprender a las personas sumergidas en historias dentro de un continuo contexto experiencial. El re-contar historias, revivirlas y narrarlas como parte de un proceso conjunto entre quien investiga y la población de interés implica una tarea colaborativa donde todas las voces salen al encuentro para comenzar a caminar juntas.

En síntesis, se tomó como marco teórico las Epistemologías del sur; como metodología de trabajo las entrevistas y las comunidades de indagación propuestas por la Filosofía con Niños/as; como dispositivos de análisis las narrativas/vozes surgidas

en el contexto de la comunidad. El trabajo de campo se adecuó al protocolo por el virus Covid-19: en un primer momento se trabajó en la escuela, luego se realizaron las entrevistas de manera virtual debido al aislamiento social y finalmente, nos reunimos para la comunidad de indagación, respetando el protocolo del uso de los espacios, uso de barbijo y distanciamiento social.

Categorías necesarias: colonialidad, comunidad de indagación, pedagogía y buen vivir

Algunas categorías teóricas identificadas¹⁰ se tornan necesarias para ingresar y participar del trabajo de campo. Este movimiento pretende establecer un diálogo entre las opciones epistemológicas y el trabajo de campo en las escuelas.

La primera categoría identificada es: Colonialidad.

Comprender y analizar la colonialidad como forma de vida, de producir conocimiento, de pautar normas, leyes sociales, modelos productivos, entre otros, nos remite al pensador latinoamericano Aníbal Quijano (2014a). En su texto *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina* el autor delimita este concepto, su construcción y su vigencia como patrón de poder.

Para empezar a comprender esta categoría se remite a la conquista de América en el siglo XV como experiencia de dominación de las etnias y del territorio. Tal conquista generó un patrón de dominación social sin precedentes históricos, único en su forma y violencia, el cual instauro un nuevo periodo temporal y espacial sumamente eficiente en su objetivo: la Modernidad.

Desde una mirada europea, la modernidad surge con la colonización de América y su expansión en otros territorios y pueblos se fundamenta en ideas tales como: ser un tiempo de avanzada, novedoso, racional, laico y secular. Tres ejes la configuran como patrón (Quijano, 2014a):

- La colonialidad como experiencia de dominación.
- La estructura y doctrina capitalista como control del trabajo.
- La mirada eurocéntrica de la historia mundial como central y universal.

Para abordar la primera idea propuesta por el autor cabe la diferenciación entre los conceptos de colonialidad y de colonialismo. Quijano (2014b) sostiene que colonialismo es “una estructura de dominación y de explotación” (p.285), la cual atenta contra una identidad, se apropia de ella y ejerce control por medio de una

¹⁰ Se remite a Tabla 2: Agrupamiento y organización de preguntas. Cap. I.

autoridad política de los recursos de producción y del trabajo de una población fundada en otra jurisdicción territorial. Por ejemplo, la conquista en América Latina fue una experiencia de colonialismo.

Colonialidad es un término más antiguo que colonialismo, es más profunda y duradera y fue engendrada dentro del colonialismo mundial. En este trabajo a la colonialidad la entendemos como “uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista”. Es una práctica enraizada y por ello se caracteriza por su poder y efectividad (Quijano,2014b, p.285).

Específicamente en América Latina, la colonialidad surge de la experiencia de conquista de los pueblos del continente por medio de un nuevo patrón de poder que implicó la extracción de riquezas con mano de obra esclava, justificado en la noción de raza. Tal noción es un constructo mental que diferencia de modo fenotípico en un primer momento y luego, implica una categorización ontológica, la cual ubica a los conquistados/as en un lugar inferior.

La idea de raza, según Quijano (2014a), no tiene un concepto/sustento de referencia o de origen claro, pero sí se propuso diferenciar en humanos superiores e inferiores y clasificar la población en: indios, negros, mestizos, por un lado, españoles y portugueses¹¹ por otro; de este modo se configuran relaciones de dominación establecidas en la conquista con el objetivo de crear una nueva “id-entidad” Americana. (p.783).

La Modernidad clasifica en raza, género y clase a los pueblos. Un patrón eficaz donde el color de la piel, la condición de género y el origen filial pasaron a ser centrales en la división del trabajo, los roles y las relaciones sociales. Esta nueva identidad es lo que se entiende por colonialidad de poder.

La segunda idea desarrollada por Quijano es Capitalismo. Este patrón de poder colonial surgió con un objetivo clave: el control del mercado mundial. El capitalismo se funda bajo la idea “de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos”, que fueron articulados alrededor de la relación capital-salario (Quijano, 2014a, p. 780).

Capitalismo es la estructura de control del trabajo, los recursos y los productos. Los roles del trabajo se asociaron a la idea de raza, por lo cual hubo una división racial del trabajo. Según Quijano este mecanismo se hizo efectivo al ser los indios

¹¹Esta clasificación se amplía con el avance de la Modernidad.

tempranamente reconocidos como libres, siglo XVI, pero confinados a la servidumbre sin salario. Muy pocos mestizos (hijos de madres indias y padres españoles) fueron incorporados a las actividades de la nobleza española como el comercio o algunos oficios. Destino totalmente diferente al de los/as negros/as provenientes de África que eran reducidos/as a la esclavitud.

De este modo, se impulsó con la Modernidad la distribución racista del trabajo y la “blanquitud del salario”. El salario era un privilegio de los blancos. Quijano (2014a) la llama “una nueva tecnología de dominación/explotación” (p.782).

El trabajo gratuito de América de indios/as, sirvientes/as y negros/as esclavos/as posibilitó el ingreso de Europa al mercado mundial. Una posición ganada por el oro, la plata y las mercancías latinoamericanas. También la ubicación Atlántica y la posterior monetización del mercado fundó la nueva “id-entidad geo-cultural”: Europa occidental. América y Europa fueron sede hasta 1870 de la mercantilización de la fuerza del trabajo. Así, el capitalismo fue colonial y euro-centrista (Quijano, 2014a, p. 783).

El eurocentrismo, tercera idea que coloca el autor, es la nueva intersubjetividad mundial construida por Europa. Quijano (2014b) sostiene: “No solamente tenía el control del mercado mundial, sino que pudo imponer su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta, incorporándolas al sistema-mundo” (p.786).

A cada pueblo colonizado se le impuso su noción histórica, existe un antes y un después de Europa en cada región. Las nuevas identidades geo-culturales, la idea de raza, el comercio, entre otras concentró el control de la subjetividad de la cultura y con ello, de la producción del conocimiento.

La subjetividad se manejó y se dominó por medio de nuevas formas de crear el conocimiento. Por ejemplo: todos/as deben aprender la cultura del dominador, deben aprender la religión oficial judeo cristiana, se debe llegar a una verdad racional y universal. Entonces; ¿Por qué es tan efectiva la modernidad y su patrón de poder?

Parafraseando a Quijano, todos los patrones modernos tienen una idea común: homogeneizar formas de existencia y naturalizarlas. El crear un sistema mundo global, valores comunes y universales predominó sobre cosmovisiones propias y contextuales. La racionalidad y la universalidad prometían la verdad común, única e irrefutable que venía de Europa.

Sin duda este patrón de poder (raza, capitalismo, eurocentrismo) es un fenómeno único y funda una nueva subjetividad y percepción histórico-espacial,

influye en las relaciones sociales, culturales y productivas.

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo (Quijano, 2014a, p. 801).

A modo reflexivo, tanto la perspectiva del conocimiento eurocéntrico (superior) como el patrón cognitivo (única forma de conocer) están presente en la cultura escolar en: las formas de disciplinamiento de prácticas y conductas organizativas, las estrategias unilaterales de aprendizaje de escritura y lectura de la lengua hegemónica orientadas a un alumno ideal, las representaciones de la realidad ya estructuradas en un modelo uniforme (como por ejemplo en los dibujos escolares donde el cielo siempre es celeste y el suelo marrón o verde), el modelo de buen estudiante y mal estudiante, entre otros.

Por otra parte, en pos de considerar la identificación y posterior desaprendizaje del patrón colonial cognitivo emerge la segunda categoría: Comunidad de Indagación, que invita a pensar filosóficamente y a poner en práctica la experiencia de preguntar y preguntarnos juntos/as. Específicamente, la comunidad de indagación surge como un campo de saber a partir de la idea de filosofar con niños/as.

El libro *La escuela pública apuesta al pensamiento* de Kohan y Olarieta (2013) ofrece varias sugerencias y reflexiones en torno a la filosofía con niños/as en escuelas públicas. La reciente obra analiza, de modo teórico y metodológico, prácticas filosóficas en escuelas de la periferia de Río de Janeiro y establece un diálogo entre educadores y las comunidades de indagación como espacios de comprensión de los problemas de la clase. La obra propone “pasos para andar el filosofar” como un acto también pedagógico y didáctico que propone comprender la educación como experiencia del pensamiento y no como conocimiento acumulado o relacional. Esta idea es coincidente con Paulo Freire en su propuesta de la pedagogía del oprimido cuando diferencia entre educación bancaria y educación liberadora (p. 23). (citar freire)

La filosofía con niños/as es un campo del saber que se propone filosofar junto

con otros/as. Es un ejercicio compartido, de horizontalidad, de indagación sobre la vida cotidiana a fin de problematizarla y vivirla o mirarla de múltiples formas. La práctica de problematizar invita a deconstruir nociones y conceptos naturalizados o hegemónicos, reflexionar sobre las injusticias, las violencias, las tensiones y las lógicas dominantes. De esta manera, las comunidades de indagación tienen como intención construir nuevas formas de pensar, arriesgarse a ideas y problemas impensados. Para ello, hay una serie de pasos metodológicos que Walter Kohan (2013) propone tener en cuenta.

La experiencia filosófica se debe “componer” en una experiencia y no en una estructura, sostiene Kohan (2013). La idea de componer proviene del ejercicio que realizan los artistas, donde todos los materiales y herramientas están al servicio de la construcción de la obra propia en un momento acondicionado para ello. Para componer una experiencia se debe considerar algunos momentos como:

Primero: Tener una disposición inicial. Es proponer una actividad afectiva-reflexiva inicial a fin de facilitar la relación de los niños/as con el texto y la discusión filosófica.

Segundo: Vivencia. Es la lectura de un texto. El texto fuerza e induce al pensamiento. Texto se considera al dispositivo de motivación: puede ser escrito, narrativo, audiovisual, dramatización, virtual, etc. Deben ser bellos, promover un enigma y tener fuerza propia.

Tercero: Problematización del texto. En esta instancia es importante preguntarse a partir del texto de forma conjunta o individual para definir problemas, que afecten a los integrantes y socializarlos. Las preguntas son fundamentales para comenzar y para ello, hay que crear y potenciar las condiciones de modo alegre e intenso.

Cuarto: La elección del tema o preguntas. Del texto surgen preguntas. Deben seleccionarse una o varias para pensar juntos/as a partir de algún criterio pautado conjuntamente. Se puede sortear, agrupar, secuenciar, etc. El objetivo es que el tema / pregunta provoque una exploración con mayor detención. Esta instancia es de profundización.

Quinto: El diálogo es fundamental para profundizar ideas y preguntas. El docente debe correrse del lugar central y propiciar la participación amplia y compartida, cuidar la conversación para no perder el foco y generar condiciones de diálogo. El contenido que se discute está estrechamente ligado a cómo se discute, es

decir a la forma del intercambio. Finalmente, el diálogo no sólo está compuesto de palabras sino también de gestos, silencios y otros lenguajes.

Sexto: Para continuar pensando se evalúa, se destaca y se recupera la experiencia. No sus participantes sino lo que pasó en conjunto. Esta instancia puede abrir nuevos rumbos, nuevos conceptos, dispositivos, etc. e implica un ejercicio filosófico educativo de repensar la propia práctica.

Es fundamental crear el espacio-ambiente de la experiencia, integrar lo intelectual y lo afectivo y siempre tener una postura filosófica de cuestionar certezas. Kohan y Olarieta (2013) también sugieren pensar, como docentes, algunos gestos tales como: evitar juicios moralizantes, insistir en re-preguntar ¿Por qué?, no sentirse incómodo con ninguna situación, promover la interacción, no pretender llegar a respuestas, evitar monólogos propios y del grupo, si el grupo necesita reglas colocarlas democráticamente, el mismo grupo puede producirlas y siempre estar abierto/a a lo inesperado.

La filosofía con niños/as promueve un ejercicio de democratización consciente de nuestras prácticas y de cuidado de la palabra como viva. Es un ejercicio público de la palabra, contestataria y problematizadora (Kohan, 2014). Para ello, se retoman las ideas de Carlos Skliar (2014) expresadas en el Marco Teórico de este proyecto:

–La poética de la educación surge para establecer una relación más íntima con el lenguaje y más verdadera. Es un detenerse y hacer durar el instante. Es vincularnos con el pasado como tesoro (...) Tal vez, tiene que ver con estrujar los mismos espacios y re-habitarlos siendo irreverente con las tradiciones académicas, romper con sus fronteras y pensar nuestro tiempo y nuestra vinculación con el pasado como fantasmal, como algo no tan muerto y no tan olvidado, aunque siempre por deconstruir y traducir (Skliar, 2014).

¿Qué posibilitaría abordar desde la práctica una poética de la educación? La pedagogía. Tercera categoría que se abordará.

La comprensión de la pedagogía presenta variadas y múltiples puertas de entradas. En principio podemos decir que implica una visión y una perspectiva de la educación. Por ello, es un saber que media la práctica educativa con una intención y objetivo. Paulo Freire propone pensar la pedagogía como una práctica de liberación. En su famoso libro *Pedagogía del Oprimido* invita a construir y poner en práctica una pedagogía que medie entre los pueblos oprimidos y su lucha, por medio de impulsar la construcción de una nueva palabra en el mundo. Así, visibilizar una voz que la cultura hegemónica de la colonialidad de poder ha silenciado. Esta obra presenta algunos pilares fundamentales sobre la concepción de educación en Latinoamérica: cuál es su

objetivo, su función, quiénes la constituyen y de qué tarea se encarga.

¿Cuál es su objetivo y su función?

El título del libro sugiere pensar cómo la educación tiene una función social fundamental: liberar al oprimido. Aquel que no tiene su libertad, que sufre violencia, injusticia y explotación, aquel que no puede participar ni construir la historia, el “condenado de la tierra”, expresión que Freire toma de Frantz Fanon para referirse a los desposeídos de todo el mundo. Al oprimido le es negada su humanidad, le es quitada desde su nacimiento. La pedagogía así es una práctica que busca restituir la humanidad.

¿Quiénes la constituyen?

Freire plantea una dialéctica humanista entre el opresor y el oprimido. El opresor es quien posee no sólo el capital sino también el poder sobre la estructura significativa de la cultura, que legitima y reproduce las desigualdades e injusticias. El oprimido es aquel que no sabe, no toma conciencia de su lugar en la historia, de su condición de sujeto histórico capaz de transformar sus condiciones sociales y culturales. El oprimido no da cuenta de su condición desigual, no la reconoce, dice Freire (1985), y por ello, reproduce la estructura del opresor y busca llegar a ser como él.

¿De qué tarea se encarga?

La pedagogía entonces es una práctica, un movimiento, una acción, un espacio y un tiempo, un ejercicio y un acontecimiento de recuperar el valor de la humanidad negada históricamente. La educación posibilita la lucha para restaurar la humanidad y sólo tiene sentido cuando se resuelve creativamente la dialéctica, mediante la afirmación de formas de ser y estar auténticas que no persiguen el modelo del colonizador.

La humanización representa una posibilidad. “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su puesto en el cosmos” (Freire, 1985, p. 31).

La problematización de sí mismo es la puerta de la liberación, a la cual no se llega por casualidad sino por su búsqueda, por el conocimiento y el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. El desafío es crear una “pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la libertad” (Freire, 1985, p. 35).

La *Pedagogía del oprimido* visualiza algunos caminos posibles para una educación crítica. Por un lado, comprender la acción/intención pedagógica como un saber que media para el autoconocimiento, la autodeterminación y la autovalorización en un hacer con otros/as. Por otro lado, se pueden ver efectos contrarios o contradictorios que prolongan la situación de opresión y deshumanización, como el mismo Freire señala.

Vale la pena rescatar lo que propone Walter Kohan (2020), desde una mirada filosófica de Freire, al establecer una vinculación entre la educación y la vida. La vida es inseparable de la educación, la vida es inseparable de la política como movimiento. Para Freire, dice Kohan (2020):

El énfasis parece estar puesto en los desposeídos, en los expulsados de la educación, de la vivienda, de la salud, del trabajo, de la paz, de la verdad, del respeto, de la justicia: “los sin...”. Lo común a todas esas personas parece ser una privación, pero también una afirmación: La esperanza en la posibilidad del cambio; cambiar es posible (p. 142).

En nuestro contexto actual estas premisas recobran fuerza y vigencia para pensar la escuela. Así, la categoría final que se recupera es Buen Vivir o Vivir Bien, en relación con la idea de escuela y vida.

Para abordar esta relación se recupera la categoría de Buen Vivir¹². Se trata de una cosmovisión de los pueblos ancestrales de Los Andes Sudamericanos, que hoy se configura como una ética basada en la convivencia de todos los seres, asumiendo la comprensión andina del cosmos, la tierra, el ecosistema y el hombre. Este concepto ha sobrevivido en el tiempo, en los pueblos originarios, y se ha fortalecido estos últimos años con los movimientos sociales y las comunidades indígenas con su participación política y social. En especial, los Estados de Ecuador y Bolivia lo rescatan para pensar una alternativa de organización social y jurídica respecto del Estado Moderno tradicional y el avance del capitalismo.

Surge de una gran discusión que envuelve a diversos países, comunidades, universidades, instituciones, movimientos y corrientes de pensamiento. Sin duda es un concepto complejo. Etimológicamente, el Buen Vivir o Vivir Bien provienen del Quechua y el Aymara, dos de los principales idiomas precolombinos.

El Buen Vivir en Quechua es entendido como *Sumak Kawsay*. Tal término se traduce

¹² Para abordar esta categoría se retomarán y profundizarán algunos puntos claves de una escritura previa que es parte de la tesis de maestría en educación realizada en el programa de posgraduación de la Universidad Federal de Juiz de Fora. (Quiroz, 2016).

en español como lo hermoso de la vida, la vida de las personas es bonita o las comunidades tienen características de vida.

El Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) asumió el concepto como: “el *sumak kawsay* viene de dos palabras kichwas: *sumak*, que se interpreta como plenitud, armonía y *kawsay* que es vida. Esto se traduce como buen vivir (*Alli kawsay*)”. El *Alli Kawsay* se tradujo en su derivado quechua *Sumak* y *Kawsay* como: vida digna, saber vivir, saber convivir, vivir en equilibrio, entre otros (Guandinango Vinueza, 2013, p. 23).

Bolivia, también rescata el concepto desde la cultura e idioma andino aymara donde Vivir Bien significa *Suma Qamaña*. El profesor de estudios andinos Xavier Albó (2009) sostiene:

Qamaña es ‘habitar, vivir [en determinado lugar o medio], morar, radicar’ (to dwell, en inglés) y *qamasiña*, ‘vivir con alguien’. *Qamaña* es también el nombre que se da al lugar abrigado y protegido de los vientos, construido con un semicírculo de piedras, para que, desde allí los pastores, mientras descansan, cuiden a sus rebaños. Es decir, *qamaña*, desde sus diversos ángulos, es vivir, morar, descansar, cobijarse y cuidar a otros. En su segundo uso, insinúa también la convivencia con la naturaleza, con la Madre Tierra *Pacha Mama*, aunque sin explicitarlo (Albó, 2009, p. 26).

El *sumak kawsay* y el *suma qamaña* son una visión, discurso, paradigma o ideología actual basada en la propuesta de las ancestrales comunidades de los Andes fundada en la idea central de: convivir de modo armonioso con la naturaleza y todos los seres vivos en el planeta.

El concepto y su práctica continúan en construcción a pesar de haberse consolidado como política de estado en ambos países. La idea eje del Buen Vivir /Vivir Bien es reconocer los derechos de la tierra, los pueblos, los/as ancestros/as, las comunidades locales y los/as trabajadores, así como construir en conjunto un otro vivir basado en el equilibrio, en la armonía con la tierra y los demás seres vivos.

Estas ideas extraídas de un trabajo más grande de tesis invitan a brevemente delimitar el concepto de Buen Vivir/Vivir Bien en un significado integral. El antropólogo Salvador Schavelzon (2015) realiza un análisis del concepto pos-constituyente y sostiene cómo éste supera sus fronteras etimológicas originales y viene siendo traducido por las organizaciones políticas como un puente entre el Estado y las comunidades.

Si bien hay una cultura andina común, la pregunta es: “¿Se trata de llegar al estado o de descolonizarse del mismo? ¿Descolonizar es llegar y ocupar los lugares antes cerrados a los indígenas o es otra cosa?” (Schavelzon, 2015, p. 183).

La pregunta del antropólogo invita a pensar este trabajo y en la línea de Katherine Walsh, que cita el autor, abrir “la posibilidad de pensar con otras filosofías, cosmovisiones y modos de relaciones colectivas de vida no centrados en el individuo ausente” (p. 187) y en qué medida esta idea se separa de la matriz colonial.

Si se asumiera el Buen Vivir como perspectiva que interpela la escuela, sería oportuno abrir el espacio para dialogar y pensar en qué medida es posible dar pasos en dirección del autoconocimiento, indagar acerca de ¿Quiénes somos? ¿Qué cosas determinan nuestra forma de ser? ¿Podríamos ser de otro modo? ¿Por qué? ¿Cómo? y también establecer algunos caminos teóricos/prácticos para comprender la vinculación entre pedagogía, vida, política, colonialidad, experiencia de pensar con otros/as, preguntarse sobre la condición en el mundo y el conocimiento, etc.

Miradas y decisiones del proceso

El trabajo de campo se inició a finales del 2019 con una lógica presencial: visitas, entrevistas, diálogos, observaciones y experiencias de encuentro en la escuela. En marzo de 2020, al decretarse el aislamiento social preventivo por el virus mundial Covid-19, tuvo que reorganizarse la dinámica y el formato del avance de éste. Gran parte del primer movimiento se había realizado entre finales del 2019 y a comienzos del 2020, inclusive algunas entrevistas voluntarias (segundo movimiento). Luego, se reformuló para ser virtual y en las desgrabaciones de las narrativas/voces se observa con claridad el clima de cómo se vivió la escolaridad sin escuela y la práctica docente virtual. Voces que se visualizarán en la siguiente etapa de análisis.

En cuanto al contexto de aislamiento, inusual, excepcional y único, generó un fuerte debate sobre el valor de la escuela y sobre la presencialidad. En esta investigación sobre la presencia y la ausencia.

De Sousa Santos (2020) escribe en pleno contexto de aislamiento un análisis sobre la normalidad de la excepción y establece algunos contornos reflexivos como: el aislamiento por pandemia no es una situación opuesta a la normalidad, la noción de crisis es una situación inusual y temporal y no permanente, las causas reales de una crisis son fundamentales para construir miradas y el objetivo, al menos provisional, de una crisis es la superación, solución o crecimiento. “La pandemia sólo agrava una

situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial”, dice el autor (p. 20) y devela el colapso del sistema democrático, financiero, público y privado acentuado por la situación epidemiológica.

El año 2020 cambió el estilo de vida y las políticas mundiales se orientaron al cuidado de la población. Se pautó el aislamiento social preventivo e implicó la vigilancia, el control de circulación y las multas en caso de incumplimiento. En algunas regiones se observaron también medidas represivas y de bloqueo de información o fake news.

Según De Sousa Santos (2020), un elemento emergente del aislamiento fue la higiene social. Desde las sociologías de las ausencias se encrudeció las circunstancias emergentes y vulnerables como es el caso de migrantes, refugiados/as, detenidos/as, encancelados/as y familias en situación de hacinamiento. “Hay un grifo de agua para 1300 personas y no hay jabón” (p. 27) expresa un médico de Sin Frontera respecto a la situación de los refugiados en Grecia.

En cuanto a nuestro continente, el cual De Sousa Santos (2020) denomina “el sur” (p. 45)¹³, como espacio – tiempo político, social y cultural, se acentuó la vulnerabilidad social. Los pueblos sometidos a la dominación, explotación y en especial algunos/as actores como son mujeres, disidentes, niños/as, enfermos, ancianos, trabajadores precarizados, entre otros/as debieron elegir entre morir del virus o de hambre.

De Sousa Santos (2020) sostiene: “La pandemia de coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (p. 64). El análisis que nos propone el autor posibilita reconocer la crisis y su origen previo a la pandemia.

Por ejemplo, la escuela, según expresiones de docentes malargüinas entrevistadas, perdió la función social de alimentación y contención de los/as niños/as. Política pública escolar de cuidado que respondía a atender las necesidades básicas de una población vulnerable y con la cuarentena cesó dicha acción.

Desde una mirada pedagógica la escuela pública continuó su tarea de manera virtual. Aun así, se vislumbró con claridad la situación de algunos hogares en relación con: la falta de conectividad o insumos tecnológicos, el hacinamiento y con ello, los

¹³ Esta categoría no se refiere a la ubicación geográfica sino a un espacio- tiempo excluido, colonizado, expropiado, dominado, entre otros. Varias regiones del mundo son denominadas por el autor “el sur”.

escasos espacios privados para aprender, la falta de apoyo familiar para las rutinas diarias y el acompañamiento en las tareas, entre otras.

Dichas circunstancias visibilizaron con mayor crudeza las desigualdades sociales. La presencialidad unificaba u homogeneizaba a los/as niños/as en la tarea de enseñar y aprender; la virtualidad requirió nuevas mediaciones, uso de nuevos recursos didácticos e intervenciones de otro orden a la que no todos/as tenían acceso.

En este contexto, el trabajo de campo (observaciones, entrevistas y encuentros) se orientó hacia el rescate de voces, ideas, sentimientos y posicionamientos. Algunas de estas voces expresaron la necesidad de encontrarse presencialmente, pasar tiempo en el aula y en la escuela a fin de reducir la brecha de acceso a la educación a través del uso de los materiales de la escuela. Otras, se centraron en reflexionar sobre la mediación docente y el uso de las tecnologías para la enseñanza como circunstancia que posibilita pensar la formación y la actualización docente y finalmente, voces con posicionamientos respecto a la pandemia y a la cuarentena y su influencia en la propuesta educativa.

Cabe señalar, que las voces recolectadas pertenecen a docentes con antigüedad tanto en la docencia como en las escuelas, de 10 a 25 años de experiencia en la profesión. Los/as docentes que recientemente han iniciado su carrera no son estables en la escuela y a pesar de haber sido convocados/as su situación provisional de suplente los/as limitaba en la participación. Así, las voces pertenecen a docentes de 40 años en adelante, titulares, la mayoría mujeres.

La última estrategia metodológica utilizada fue la Comunidad de Indagación. Ella representa el aleph del trabajo de campo. Borges (1996) en su famoso cuento *El Aleph* sostiene que éste supone una luz/foco/lugar/tiempo donde se unen y se ven todos los puntos, “es un instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces, ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia” (p. 113).

Este encuentro final se denominó: *Dar la Voz. Sala del pensamiento* y se llevó a cabo el 23 de febrero 2021 en la escuela Sargento Baigorria. Previamente, se invitó individualmente a la experiencia a: docentes, miembros de la comunidad y estudiantes¹⁴. Se explicó detalladamente de qué se trataba la experiencia, qué se proponía por objetivo y lo fundamental de su participación en un sentido colectivo, se

¹⁴Participaron en total 10 personas.

invitó a dialogar, escuchar y preguntarse con otros/as.

La experiencia no fue pensada sólo para niños/as sino para la integración de diversos actores escolares, por lo cual con gran cautela fueron elegidos los dispositivos que impulsaban el diálogo. El equipo directivo de la escuela y la supervisora regional de educación brindaron aportes en la organización de la experiencia y sugirieron invitados específicos, lugar y horario. En cuanto al clima general del momento de encuentro mostraba una escuela diferente, un poco vacía y atípica en su dinámica. Los y las participantes volvían a la escuela luego de un año de cuarentena. Se observó felicidad al encontrarse y al saludarse y predisposición para pasar un tiempo en la sala. La dinámica consistió en ubicarse en círculo, alrededor de un baúl que contenía los textos/dispositivos generadores del diálogo. El espacio se adecuó y se preparó para generar un ambiente de confianza. Cada participante debió sacar del baúl un dispositivo; estos contenían imágenes con frases, fragmentos de escritos poéticos o voces que expresaron ideas sobre el aquí- acá de la escuela y su comunidad¹⁵. Luego, en torno al mismo, cada uno/a debía formular preguntas. Se compartieron dichas preguntas con el grupo y se organizaron a fin de agruparlas para comenzar el diálogo conjunto. El grupo definió los criterios de agrupamiento de las preguntas y el objetivo de esta instancia era circular la palabra en torno a las preguntas construidas por todos/as y abrir nuevos rumbos al pensamiento. La tarea de mediación y coordinación de la experiencia no resultó sencilla, de manera constante se volvía a las preguntas con repreguntas y se cuidaba que todos/as hablaran. Pasadas las dos horas, se cerró la experiencia y se rescató individualmente algo que dejó el diálogo; podía ser una palabra o pregunta, una preocupación o inquietud. Entre las voces de quienes participaron se observó un deseo por establecer enunciaciones afirmativas o negativas con el objetivo de superar o explicar la situación problemática que generaba cada pregunta. Como una voz esperanzadora o romántica en educación. Aun así, las preguntas fuertes atravesaron el clima siempre abierto de diálogo. Algunas de las preguntas construidas por ellos y ellas fueron: ¿Por qué la escuela vive el día a día? ¿Por qué es tan importante? ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía? ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno? ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la

¹⁵ Ver anexo: Comunidad de indagación.

comunidad?, entre otras.

Por otro lado, para analizar la información obtenida se toman algunos aportes del diseño propuesto por la Teoría Fundamentada. Específicamente, el diseño denominado por Charmaz (2006); constructivista.

Glaser y Strauss propusieron la Teoría Fundamentada¹⁶ en 1967 con el objetivo de construir una teoría que emerja de los datos, apelando a dos estrategias: El método de la comparación constante y el muestreo teórico. El primero; es quien recoge, codifica y analiza simultáneamente datos en busca de teorías plausibles y el segundo; busca descubrir categorías y sus propiedades para analizar las interrelaciones de la teoría por construir. Por ello, la importancia de algunos procedimientos, como son: “el ajuste” (las categorías deben surgir de los datos) y “el funcionamiento” (las categorías deben ser capaz de explicar la conducta del estudio), para la comprensión conceptual del diseño y para desarrollar una sensibilidad teórica que posibilite comprender, dar sentidos a los datos, “refinar teorías y sumar información a las mismas” (Soneira, 2007, p. 155).

Existen diversos diseños de la teoría fundamentada para su aplicación en estudios de ciencias sociales y humanidades. Este trabajo asume el diseño constructivista creado por la estadounidense Kathy Charmaz (2006), quien sostiene: “la importancia de incorporar la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación con el fin de entender hasta qué punto sus intereses y asunciones (...) influyen en él”. Es decir, reconocer el papel activo de quien realiza la investigación: las interpretaciones de los datos emergen de la relación entre quien investiga y el campo. A su vez, el/la investigador/a es quien compone el relato. Es decir, no lo describe ni lo informa, lo construye asumiendo la mirada de quién observa, así como de quién es observado. Para mayor rigurosidad, la autora propone “hacer explícito el proceso de construcción subjetiva de los datos” y “mostrar las relaciones de poder y de confianza sujetas al proceso de recogida de datos” (p. 285).

Un dato fundamental de esta perspectiva es que los significados construidos son el resultado de la negociación, por ello se “co-construyen” entre creencias, ideas, ideologías, valores, etc. (Fábregues y Paré, 2007, p. 286). De cierta manera la autora invita al investigador/a cualitativo a estar atento a todos los elementos que intervienen

¹⁶ Grounded Theory en inglés.

en el trabajo de campo, a realizar de manera densa y detallada la recolección de datos y asumir de forma transparente las intenciones epistemológicas que enmarcan el proyecto y los resultados en torno a dicho objetivo.

En este caso, se evidenció en cada instancia lo que se buscaba y se solicitaba: datos, voces, encuentro, y para qué: ver las marcas coloniales en la escuela, dialogar e indagar sobre las prácticas y su poética, pensar juntos/as para formular preguntas sobre el habitar la escuela.

Las epistemologías del sur, propuestas por De Sousa Santos (2006), y la línea de investigación de la experiencia educativa de Nuria Pérez Lara enmarcan este trabajo. Tales apelan a rescatar el sentido y el saber de lo vivido o pensado y expresar la complejidad de cada situación indagada, y considerar y asumir las paradojas, las contradicciones y las incongruencias de la complejidad que se investiga (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Larrosa (2010) sostiene que la experiencia educativa tiene que ver con un “no y con una pregunta” (p. 88). Con un no a todo aquello que se presenta en educación como obligatorio y con una pregunta orientada hacia lo irruptivo, lo otro, lo diverso siempre abierto y por descubrir. Con este marco y mirada, el trabajo de análisis de los datos busca rescatar la experiencia como irrupción, memoria, sentido, vida, pregunta, posibilidad, ausencias, presencias, etc.

Capítulo III

Propuesta de agrupamiento de las categorías nativas para la construcción teórica

Las voces escolares y el proceso analítico

Este capítulo tiene la intención de dar a conocer a los/as lectores/as la propuesta de agrupamiento de categorías nativas (voces de la comunidad educativa) para la posterior nueva construcción teórica. Es decir, cómo se compone y se construye el análisis de las voces.

Cada instancia de la investigación implica un gran desafío, pero sin duda el análisis supone el ejercicio más artesanal en dos aspectos: por un lado, establecer y esclarecer la relación entre el proyecto de investigación inicial, sus objetivos y los datos obtenidos en el trabajo de campo. Por otro lado, el ejercicio analítico cualitativo de seleccionar fragmentos/narrativas/voces claves que posibiliten construir teorías o nuevas preguntas.

Como ya se anunció se tomará la Teoría Fundamentada, propuesta por Glasser y Strauss junto con la perspectiva constructivista delimitada por Charmaz (2006), la cual sostiene que en el diseño constructivista “el investigador puede mover más lejos los métodos de la teoría fundamentada al reino de la ciencia social interpretativa”. (Soneira, 2007, p. 169). Por lo cual, en este trabajo se realizará una co-construcción de los significados producto de la interacción entre quien investiga y las comunidades educativas. Dichos significados se encuentran atravesados por las opciones epistemológicas y los datos obtenidos, los cuales son a veces coincidentes y otras no con los objetivos planteados, de aquí es que surgen nuevas categorías.

El análisis de las voces se propone:

1. Comparar¹⁷ los datos y las informaciones obtenidos en los Movimientos 1, 2 y 3 del trabajo de campo. Se busca agrupar datos, relatos y voces por medio de la relectura de toda la información obtenida.
2. Identificar categorías nativas. Es decir, extraer información del texto original a fin de buscar sus propiedades (atributos o características pertenecientes a una categoría) en una idea o concepto denominado: Categoría Nativa. Esta es aquella que emerge de los datos.

¹⁷ En la teoría fundamentada se conoce este procedimiento como codificación.

3. Delimitar la teoría a través de dos movimientos, uno al maximizar similitudes y minimizar las diferencias de las categorías y unir las en una o pocas centrales. Dos, realizar el proceso inverso de enfatizar las diferencias de las propiedades de las categorías encontradas para establecer interrelaciones. La estructura y los conceptos fundamentales de análisis en este trabajo son¹⁸ los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Estructura del análisis

Registro de discurso grabado	Categoría nativa y propiedades de la categoría	Delimitación Teórica	
		Categorías presentes y de diálogo con el trabajo de campo	Construcción teórica
Incidente crítico: son aquellas expresiones e ideas diferentes, inesperadas, que causan asombro, duda o preguntas a quién investiga. Resaltan, por algún motivo crítico, del relato general.	<p>En esta instancia se realizan las primeras interpretaciones o las primeras preguntas.</p> <p>Se denomina categoría nativa a la idea principal y central que emerge de los datos, tal cual o lo más fiel posible al dato. Puede ser; una disyuntiva, una contradicción, una pregunta, un a priori, incongruencia, expresión, etc.</p> <p>Se denomina propiedades a aquellas características pertenecientes a la categoría nativa.</p>	<p>Esta instancia es la que configura el Referencial Teórico del trabajo en su totalidad. Parte del diálogo entre las categorías iniciales propuestas y el trabajo de campo.</p> <p>En este caso, surge del diálogo entre las categorías: colonialidad, comunidad de indagación, pedagogía, buen vivir y los datos del trabajo de campo, del cual puede emerger una nueva categoría no construida en el proyecto inicial.</p>	<p>Son las categorías construidas en esta tesis. Implica la conjunción entre la categoría nativa y la categoría presentes y de diálogo con el trabajo de campo. Podría decirse que es aquella que emerge de todo el proceso de análisis.</p>

El proceso de análisis se encuentra en el Anexo 1.

La delimitación teórica

El proceso analítico supone la re-lectura constante de los datos, las observaciones de videos y la escucha de audios para realizar un trabajo artesanal de atención y selección de voces claves, críticas o que por algún motivo resaltan y a partir de ellas, construir un camino para pensar el habitar la escuela primaria, en este caso. El análisis de los movimientos 1 y 2 (observación y entrevistas) presentó características diferentes al análisis del movimiento 3 (comunidad de indagación). La

¹⁸ El análisis de este trabajo se encuentra en Anexo 1.

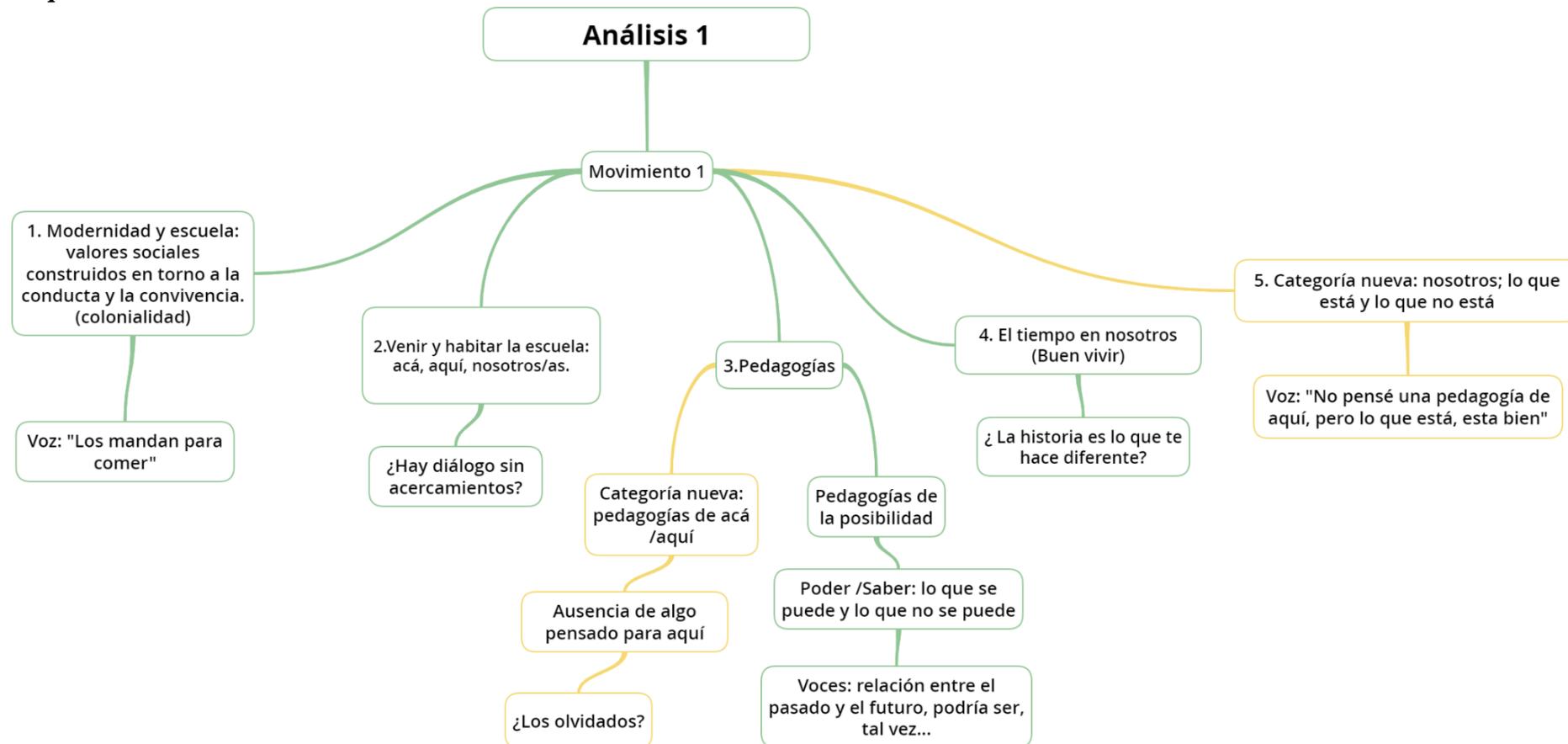
primera etapa supuso trabajar voces fragmentadas, es decir voces de individuos, actores escolares, que pensaban algo específico propuesto por quien investiga. Por ello, se denominan categorías fragmentadas a las surgidas en esta etapa.

La segunda etapa que consiste en el análisis del movimiento 3 supuso seleccionar voces colectivas: expresiones y pensamientos envueltos en una experiencia de comunidad de indagación. Esto implicó un trabajo denso de dejar hablar esos datos y sus rumbos, sin aferrarlos a ninguna categoría previa de diálogo con el trabajo de campo o a ninguna posible interpretación a priori. Las voces, si bien son parte de una propuesta de diálogo que presentó dispositivos que incitaban un recorrido, tomaron su propio camino, construyeron sus propias preguntas y se unieron e integraron desde diversos roles y funciones. A su vez, la comunidad de indagación tuvo características peculiares, no sólo eran niños y niñas quienes participaban, sino diversos actores como: mamás, abuelas, docentes, supervisoras e investigadoras. Tal conjunción y encuentro de voces, no escapó a las relaciones de poder pautadas por los roles sociales. Por ejemplo, la maestra siempre buscó explicar a sus alumnos/as los términos y las palabras nuevas, la abuela expresó su preocupación sobre la escuela vacía, las investigadoras presentes siempre buscaron volver a preguntarse, los/as niños/as presentes intentaron entender las palabras y sus significados, la mamá de la comisión cooperadora resaltó el trabajo comunitario realizado en pandemia y finalmente, la otra docente más antigua, buscó comprender la historia de la escuela con la historia de quienes la transitan¹⁹.

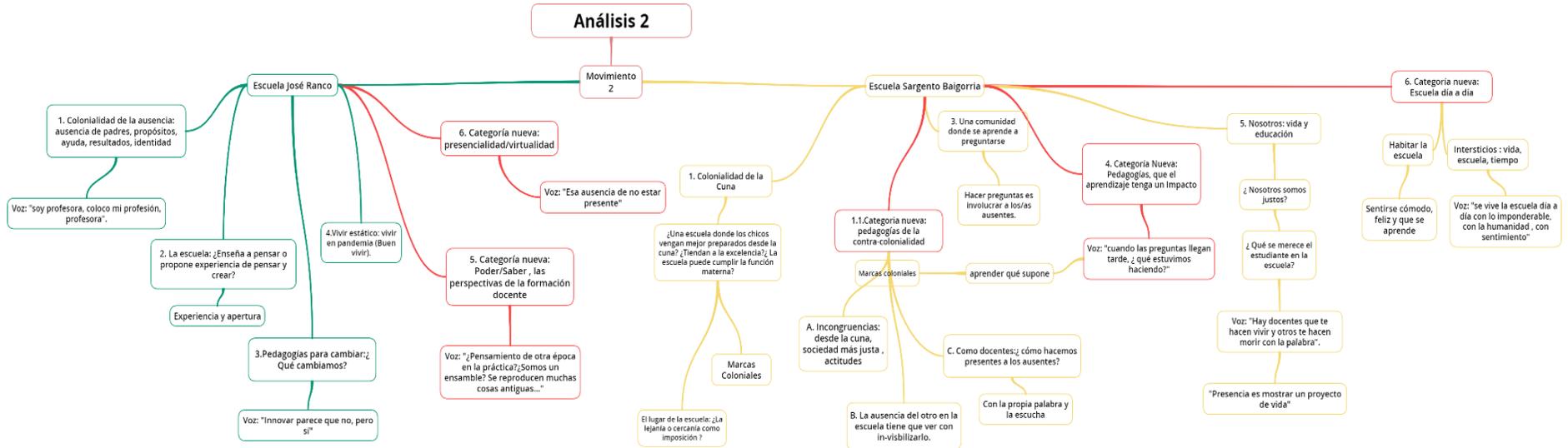
A continuación, se compartirá un grupo de esquemas en los que se organizan las categorías que emergieron de la “construcción teórica”: Aquellas categorías finales construidas en esta tesis, resultaron de la conjunción entre la categoría nativa y la categoría presente y de diálogo con el trabajo de campo. Podría decirse que son aquellas que emergieron de todo el proceso de análisis.

¹⁹ Estas ideas o intenciones expresadas por los/as participantes pueden encontrarse en el Anexo 1, donde está la transcripción cruda de la experiencia.

Esquema de análisis de movimiento 1



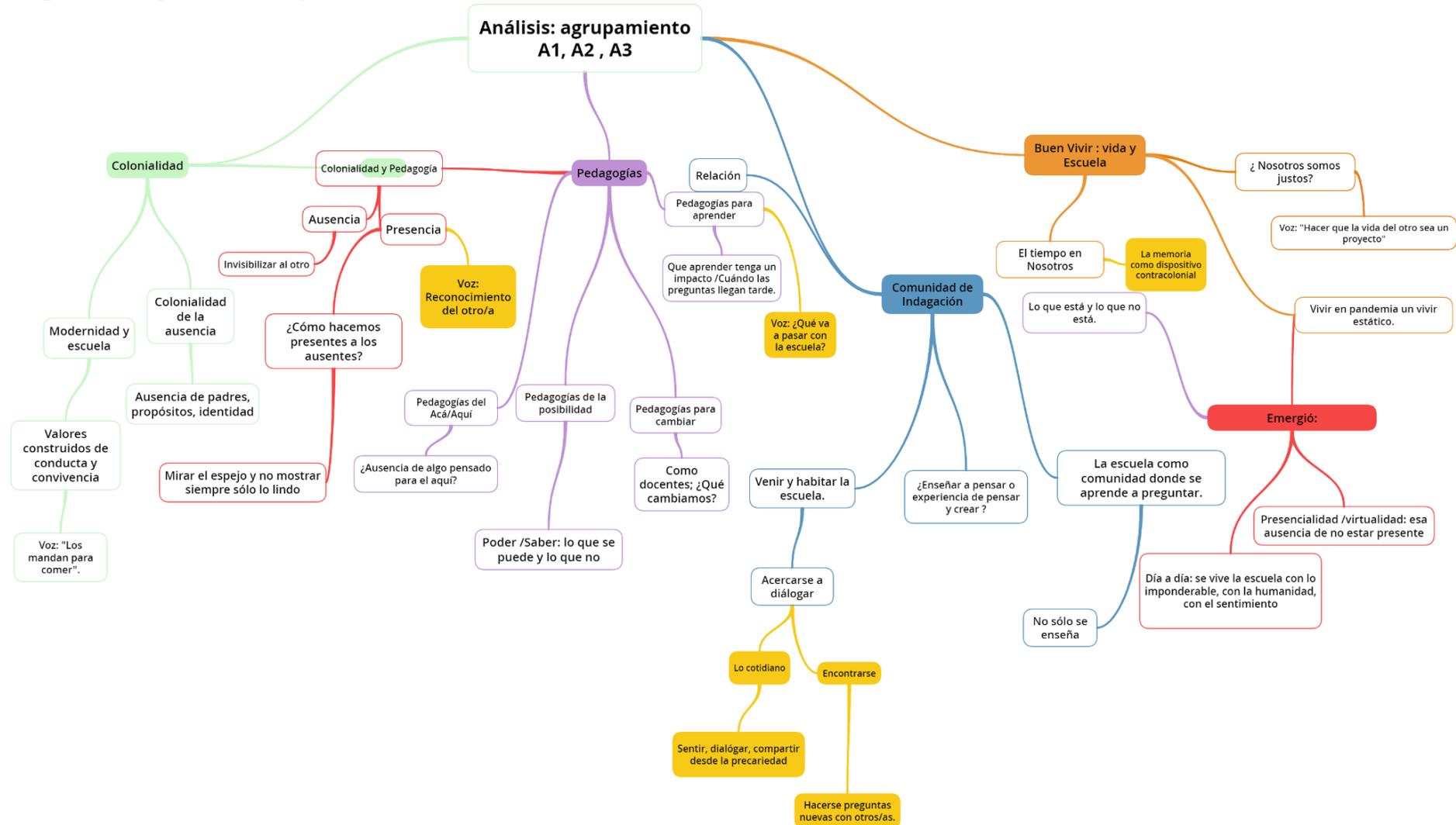
Esquema de análisis de movimiento 2



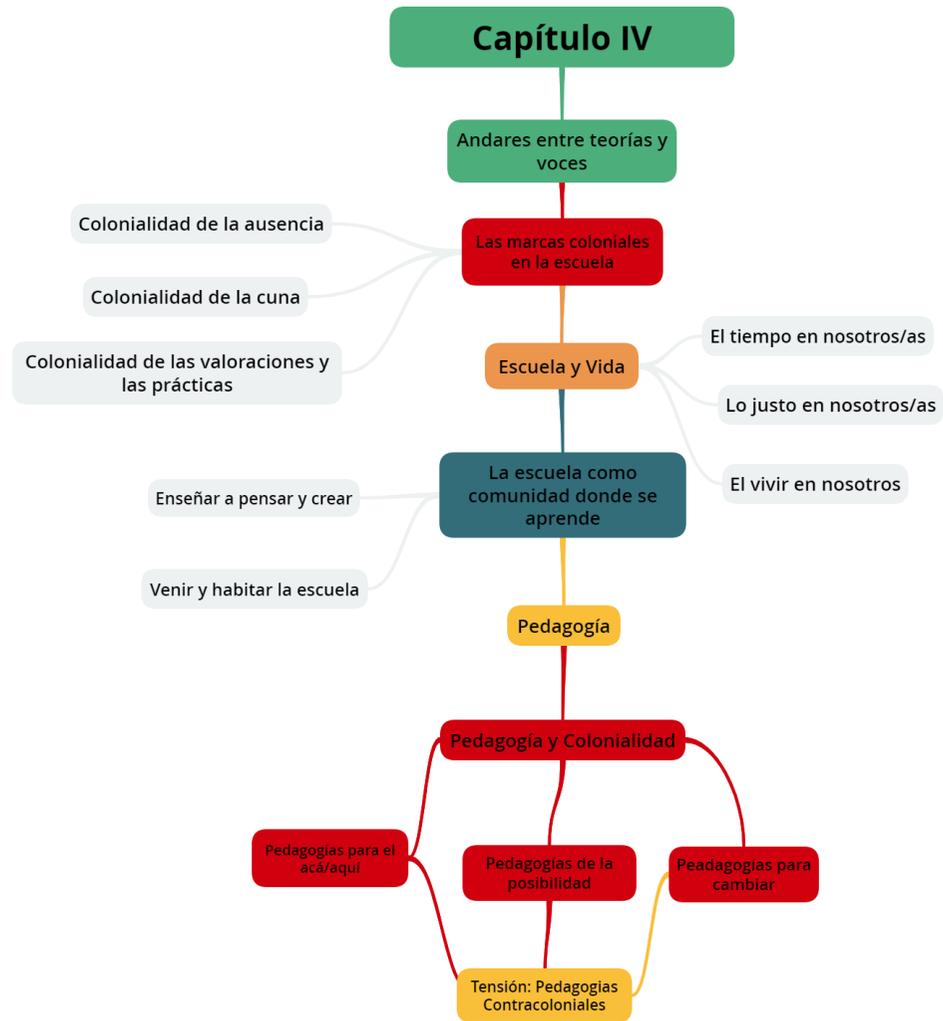
Esquema de análisis de movimiento 3



Esquema integrado de categorías



Esquema final de escritura



Capítulo IV

Andares entre teorías y voces

En el presente capítulo nos proponemos poner en diálogo perspectivas prácticas y teóricas del campo de las Ciencias de la Educación y de la Filosofía de la Educación con las voces de la comunidad educativa puestas en juego en el trabajo de campo.

En los capítulos anteriores se exploraron ideas, metodologías, marcos teóricos y datos. Cabe resaltar, que esa instancia fue escrita de manera impersonal. Ésta, en particular, constituye el encuentro de esa indagación inicial con la presencia de quien lo indaga. Dejamos la forma impersonal de escritura para ponerle un rostro explícito a las nuevas construcciones teóricas. Las categorías y las voces de las comunidades educativas de ambas escuelas serán integradas con problemáticas de orden teórico y metodológico. Pretendemos, por un lado, explicar los caminos del estudio y responder a las preguntas iniciales y por otro, poner en tensión las anticipaciones de sentido; de manera que se pueda generar nuevas proposiciones teóricas que respondan a las necesidades encontradas y objetivos de investigación.

Escribimos a partir de percepciones y de miradas rescatadas en el trabajo de campo, lo cual supone recuperar las voces de los/as sujetos y los sentidos que le otorgan al objeto de investigación a fin de ponerlos en juego con el entramado teórico de la investigación.

Con estas consideraciones, presentaremos a continuación cuatro andares²⁰ (andanzas) que abordan la exploración de las presencias y las ausencias en la escuela:

- Las marcas coloniales en la escuela
- Escuela y Vida
- La escuela como comunidad donde se aprende: ¿No sólo donde se enseña?
- Pedagogía y colonialidad

En el primer andar nos proponemos identificar y analizar las marcas coloniales que posibilitan hacer visible las tensiones entre presencia y ausencia en el espacio escolar. Las marcas coloniales atraviesan todo el trabajo de tesis y este primer apartado conceptualiza las mismas como formas de pensar, entender, conocer, expresar, practicar y vivir la “colonialidad de poder” en la escuela y su posible contra mirada, en nuestras palabras su contra-colonialidad (Quijano, 2003).

²⁰ Recorridos, pasos, movimientos.

En el segundo andar, intentamos visibilizar los modos existentes de habitar la escuela a partir de la comprensión del vínculo escuela y vida: analizamos los intersticios de los contornos de la vida escolar y la vida de la comunidad que contiene la escuela.

En el tercer andar buscamos diseñar dispositivos prácticos y teóricos que permitan imaginar y orientar la escuela como comunidad donde se aprende a partir de la concepción de la enseñanza como pensamiento y el aprendizaje como pregunta. Ideas claves que emergieron de las expresiones de la comunidad de indagación.

En el cuarto andar abordamos la tensión y la dialéctica entre la colonialidad de poder y las formas pedagógicas presentes en la escuela. Analizar dicha tensión (colonialidad-pedagogía) y sus desdoblamientos como: aquí-acá, posibilidad-imposibilidad, cambio-permanencia constituyen las contribuciones finales de todo este capítulo.

El trabajo de tesis se propone formular aportes para la crítica de los saberes hegemónicos instaurados en la escuela a partir de la construcción de un marco teórico que toma en consideración la tensión entre presencia y ausencia. El análisis de las voces del trabajo de campo en las escuelas ha posibilitado dilucidar dichas tensiones y agruparlas en una preocupación: La colonialidad y la contra-colonialidad en la escuela como formas de vida, aprendizajes, memoria, relaciones, encuentros, diálogos y preguntas (capítulo V).

Las circunstancias de pandemia interpelan a quiénes investigan en educación a mirar con mayor cautela, con una cierta lucidez y con un gran compromiso vital la situación de la escuela pública. El investigador argentino Carlos Skliar ha tomado este reto y en sus recientes conversaciones y exposiciones expresa la necesidad de escribir sobre el afuera, sobre la fragilidad de la vida, sobre este mundo que hoy no se entiende desde el otro mundo pasado. Por ello, también realiza un llamado de atención para habitar este mundo, habitar esta rara quietud y brisa desconocida y abrir un camino para todos/as: el pensar desde el total desconocimiento (Skliar, 2021).

Desde este lugar se presentan a continuación los cuatro andares entre teorías y voces.

Primer Andar

Las marcas coloniales en la escuela

La noción de colonialidad es uno de los ejes centrales de esta investigación²¹. En principio, ingresamos al trabajo de campo con ella a partir de la contextualización que ofrece Aníbal Quijano (2014a).

Recordemos que para este pensador la colonialidad se gesta “como un nuevo patrón de poder mundial” y adquiere su forma geo-temporal en la Modernidad a partir de la conquista de América en el siglo XV²². Es bajo la noción de raza (construcción mental que divide y clasifica la población por rasgos fenotípicos y rasgos biológicos primero y luego, en roles y funciones sociales, laborales y de género) que se justificó la superioridad europea, su blanquitud, por sobre la identidad mestiza, negra, campesina e indígena (Quijano, 2014a, p. 777).

La dominación colonial europea en América Latina se constituyó a partir de esa nueva organización geo-temporal y cultural, por la imposición de una identidad fundada en la idea de raza, en el control y en la división del trabajo (la blanquitud del salario) y en la intervención sobre las prácticas cognitivas (formas y temas de conocimientos) en torno a la historia y el devenir cultural.

De ahí que la noción de colonialidad alude a una forma de vida, prácticas, experiencias y subjetividades que reproducen y legitiman, debido a su normalización, tal patrón de poder.

La colonialidad es de poder, ejerce poder, para Quijano (2014a) porque se funda a partir del control y el dominio del territorio, la población, sus prácticas, sus creencias, sus modos de vincularse, de trabajar y de conocer. A partir de aquí se compone una “nueva intersubjetividad mundial” (p. 789) que obligó a estas regiones colonizadas a establecer una nueva re-identificación histórica, geográfica y social (América junto con África, Asia y eventual Oceanía), ubicándose Europa como central en el nuevo sistema-mundo:

²¹ Junto con Buen Vivir, Comunidad de Indagación y Pedagogía.

²² Ver Capítulo II de esta tesis. Apartado: Categorías necesarias: Colonialidad, Comunidad de Indagación, Pedagogía y Buen Vivir.

La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde este punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, Europa occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/místico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u “Occidente”, fue “Oriente”. No los “indios” de América, tampoco los “negros” de África. Estos eran simplemente “primitivos” (Quijano, 2014a, p. 789).

A partir de la contextualización que ofrece Quijano buscamos primero comprender y visibilizar cómo se presenta en la escuela la colonialidad, cómo tiene vida y cuáles son sus marcas a fin de visualizar otras prácticas posibles. Luego, advertir acerca de las violencias que ejercen éstas en la dinámica escolar, las cuales clausuran el habitar la escuela. Y finalmente, pensar una posible pedagogía de la contra-colonialidad desde las tensiones entre las presencias y las ausencias escolares. Noción que se desarrollará en profundidad en el apartado Pedagogía y Colonialidad.

Cabe señalar y delimitar que los estudios y las teorías coloniales en América Latina presentan diversas tramas de ingreso y comprensión del problema de la Modernidad.

Entendemos por Modernidad a la invención eurocéntrica (a partir de la conquista de América) de un geo-tiempo global, como un mecanismo estructural y social de control de la subjetividad, de división del trabajo, blanquitud del salario, racionalización de las etnias bajo el concepto de raza y como conceptualización de la idea sistema-mundo que elimina, de cierta manera, lo local, lo contextual y lo regional y define una idea universal de tiempo, espacio, intercambio, desarrollo, crecimiento, etc.

Quijano (2014a) sostiene que la Modernidad se presenta y se publicita como un tiempo novedoso, avanzado, racional, científico, laico, secular, un fenómeno posible en todas las culturas, exclusivo. Un estilo que es la “patente europea de la modernidad”. Aun así, según Quijano, dicha publicidad “escamotea” argumento. Se debe considerar que: previo al descubrimiento de América lo moderno era el mundo mediterráneo (islámico-judaico). Europa recibió como herencia la cultura grecolatina de comercio, minería, textilera, agricultura, etc., resguardada o cuidada por la cultura islámica-judaica, mientras que ella estaba viviendo el orden feudal y “su oscurantismo cultural”. La mercantilización de la fuerza del trabajo (relación capital-salario) surgió de esa cultura grecolatina y se expande luego a Europa. Fue por la conquista de América y la derrota del Islam (siglo VIII) que comienza a desplazarse “el centro de la actividad cultural a esa nueva región” (centro-norte de Europa). De esta manera Europa, se impone como la nueva geografía de poder posterior a la conquista y se atribuye este

nuevo tiempo (p. 791).

Entonces, la Modernidad ¿es exclusividad de Europa? El universo de relaciones, intereses, circunstancias constituyen la modernidad. Sin embargo, es central la cuestión de “la liberación humana como interés histórico de la sociedad y, también, en consecuencia, su campo central de conflicto” (Quijano, 2014a, p. 792).

Quijano nombra algunas proposiciones que conforman este fenómeno geotemporal en único y llamativo: en principio articula todas las formas históricamente conocidas de control sobre las relaciones sociales. Hay una estrecha relación entre las estructuras de cada ámbito de la existencia y las instituciones que responden y han surgido a partir de tal patrón de poder. De la empresa capitalista surge el control del trabajo; de la institución del Estado emana el control de la autoridad, sus recursos y sus productos; de la institución familia burguesa deriva el control del sexo, de sus recursos y sus productos y del eurocentrismo resulta el control de la intersubjetividad. Existe una relación de interdependencia entre las instituciones y su existencia (patrón de poder como sistema). En fin, “este patrón de poder está configurado como un sistema” que cubre el planeta (Quijano, 2014a, p. 792).

La humanidad así se constituye como un sistema-mundo-global, conectado mundialmente por un denominador común: un patrón de poder de carácter colonial e imperial²³. Por ello, si bien existen varios discursos que ponen en juego la conceptualización de la Modernidad, muchos y muchas estudiosos/as de las Historias de las Ideas Latinoamericanas sostienen que es indivisible e imposible estudiar Modernidad y Colonialidad separadas.

Rita Segato (2018a) ubica la categoría colonialidad de poder de Quijano como un modo de “subversión epistémica del poder”, más conocida como Giro Descolonial que “no es otra cosa que el viraje en la reubicación de la posición del sujeto en un nuevo plano histórico”. Para Quijano este giro implicaba comenzar a vivir el futuro a partir del emerger de otro sentido histórico que reconfiguraría el presente. El Giro Descolonial, para esta autora que analiza y estudia a Quijano, evita el término descolonización ya que no es un movimiento restaurador,

Sino una recuperación de las pistas abandonadas hacia una historia diferente, un trabajo en las brechas y fracturas de la realidad social existente, de los restos de un naufragio general de pueblos apenas sobrevivientes de una masacre material y simbólica continua a lo largo de quinientos años de colonialidad, de izquierda y de derecha (Segato, 2018a, p. 57).

La propuesta de Quijano es la revolución y no la restauración, aparentemente

²³ “Prácticas sociales comunes para todo el mundo, y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación valórica del conjunto” (Quijano, 2003, p. 215).

propuesta por los estudios descoloniales. El Giro Descolonial asume esa esperanza de acción histórica y “ese camino en las grietas de lo que sobrevivió bajo el dominio injusto de colonizadores de ultramar y gobernantes republicanos” (Segato, 2018a, p. 58).

Así, los estudios poscoloniales de manera general:

Al mismo tiempo que ofrecían un campo novedoso de reflexión, inquiriendo sobre las dimensiones discursivas y simbólicas de la subjetividad lo hacían desde una dimensión que no perdía el anclaje en dos cuestiones muy precisas; en primer lugar, en el hecho de una agencia descolonizadora de los sujetos, y por lo tanto se afirmaba su validez teórica política, y en segundo, en una dimensión material de los procesos históricos (De Oto, 2012, p. 195).

Tales estudios presentaron diversos registros de ingreso al problema modernidad-colonialidad que pusieron en juego heterogéneas miradas e interpretaciones de los posibles caminos anticoloniales, des-coloniales o como giro descolonial:

El panorama se vuelve complejo cuando se conecta la politicidad en juego en todos estos desarrollos teóricos y filosóficos con la epistemología que comienza a desplegarse para enfocar el objeto complejo de la subjetividad. Un recorrido rápido sobre cada uno de ellos devuelve preguntas que parecieron durante muchos años haber permanecido en estado de latencia. Por ejemplo: ¿es la racialización de las relaciones sociales algo superado en el análisis social contemporáneo? ¿Qué le ocurre a nuestras nociones generales acerca del pasado cuando se desafían los modos en que se dan los procesos afiliatorios a escala nacional, por ejemplo? ¿De qué modo se reinscriben nociones como las de liberación en la imaginación de una subjetividad subalterna? El punto que me interesa destacar es que cada una de estas preguntas, y por supuesto muchas más, han hecho presión sobre los espacios del saber y su organización. Como problema permanece abierto en tanto cada una de las prácticas críticas de las que estoy haciendo referencia se delinearon por lo que podría llamarse “restos no articulados” de la hegemonía (De Oto, 2012, p. 203).

Con estas ideas De Oto y Segato nos señalan, por un lado, la complejidad de las tramas de los estudios coloniales/pos-coloniales; ya sean en clave des-colonial como un nuevo proyecto sociopolítico, Segato (2018a) los nombra como estudios nostálgicos que toman conciencia de lo perdido pero que no sustituyen la esperanza; o en clave giro-des-colonial de volver a analizar la experiencia y la subjetividad producida por la conquista para crear nuevas formas teóricas y epistemológicas que posibilitan pensar otras vidas, políticas y saberes comunitarios, y fundar con ello, un nuevo presente. En palabras de Quijano (2009) comenzar a convivir con el futuro.

En suma, este trabajo busca, por un lado, poner en marcha la agencia descolonizadora de sujetos a través de la proposición de instancias²⁴ que impulsen la descolonización de la subjetividad de la comunidad educativa inmersa en prácticas y en

²⁴ Encuentros, entrevistas y comunidades de indagación como disparadores que abren el universo sobre el habitar la escuela y el preguntarse por ello de manera conjunta.

relaciones de poder colonial e imperial.

Como en párrafos anteriores decíamos, para ello en principio debemos visibilizar la colonialidad (marcas coloniales) en la escuela y advertir de las violencias envueltas en las mismas y cómo impactan en la vida escolar y en su universo de posibilidades en torno al saber, al conocer, al pensar, al estudiar, al aprender, al preguntarse, etc., para luego vincular dicho proceso con la dimensión material de los procesos históricos.

Así, por otro lado, nos proponemos vincular las expresiones, preguntas, diálogos y cuestionamientos, en clave des-colonial, compartidos en el trabajo de campo con la dimensión y la coyuntura histórica en que se inscribe la escuela. Es decir, establecer una relación entre estas voces de la comunidad educativa y su propia práctica de descolonización con varios frentes teóricos y metodológicos posibles como la relación entre escuela y vida, la escuela como una comunidad donde se aprende, la tensión entre colonialidad y pedagogía.

Por ello, el lugar de enunciación no es menor en este marco. Este trabajo, e inspirado en el pensamiento de Rita Segato²⁵, acudirá a la idea de contra-colonialidad como una práctica de transmutación, de aprendizaje, de interpelación, de coraje, de visión, de anclaje histórico en torno a las marcas coloniales puestas en juego por la comunidad educativa en la escuela en torno a la vida y lo vivo.

Observamos que estos patrones de poder se repiten de manera constante en las voces, modos de participación y dinámicas escolares compartidas en el trabajo de campo. Podemos considerar a estas formas coloniales en la escuela como marcas.

Las marcas coloniales en la escuela son aquellas señas, signos, símbolos, huellas, heridas, cicatrices, rastros, tatuajes, inscripciones y vestigios presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares.

A partir de ellas, visualizaremos nuevos caminos y pensares, otras prácticas y formas de vida, nuevas palabras y ejercicios de la memoria que colocan en valor al sujeto latinoamericano/a, quien se caracteriza, en este caso, por estar presente y ausente en su trama cultural actual. Podemos decir, que compartimos voces que dan cuenta de visiones contrariadas, atravesadas por el patrón de poder colonial, que se desdican, se tuercen y desdoblan diariamente y, sobre todo, que construyen preguntas vitales, se arriesgan a pensar de otro modo.

A continuación, analizaremos las marcas coloniales en la escuela primaria como problemas y posibilidades de nuevas preguntas y con ello, nuevas maneras de pensar y

²⁵ El libro de Segato Rita (2018b). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Ed. Prometeo.

habitar la escuela.

Colonialidad de la ausencia

–Para mí la ausencia del otro tiene que ver con invisibilizar a la otra persona. Viste que antes se sentaban atrás los que menos estudiaban... (risas). Al principio de la fila se sentaban los que más sabían. Como una especie de espejo, por ahí mostraba sólo lo que estaba bien. Tenía que ver con el buen alumno, yo creo tenía que ver con eso, la escuela mostraba sólo algunos y determinados aspectos de ciertos alumnos y si me decís la escuela en qué ha avanzado es en esto; en la inclusión o por lo menos intentar que todos estemos incluidos, que nuestra presencia se note, que sea visible, desde aquel que llega y no habla nunca hasta aquel que habla mucho. Hay docentes, celadores, alumnos que se hacen presentes y son visibles y otros que no. Entonces ¿cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes? Esto tiene que ver mucho con la palabra, creo que lo hablamos una vez con vos, habilitar la palabra para todos. Es la forma de hacer presente a alguien. Que a veces no habla por timidez, problemas de integración o relación, pero que siempre tiene algo para decir y ser escuchado (Docente 3, 2020)²⁶.

Esta expresión abre varios caminos de reflexión. En vista de identificar y visibilizar las marcas coloniales en la escuela cuatro ideas nos llaman más la atención: La idea de un espejo que sólo muestra lo que “está bien” en términos hegemónicos o burocráticos escolares.

La ausencia del otro/a como invisibilización, se torna al otro/a ausente, se lo/a hace ausente por su propia alteridad: sea hablar poco, rendir con notas menores a lo esperado o simplemente, aspectos socio-culturales de ciertos estudiantes no aceptados como valiosos en la escuela.

El hacerse presente implica un movimiento de visibilidad, de hacerse visible para otros/as. Pero ¿qué características tiene este movimiento?, ¿presenta alguna vinculación con la palabra?

“¿Cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes?”, ¿qué puede ofrecer la pedagogía para hacer presentes a los y las ausentes?

A continuación, abordaremos estas cuestiones.

-En cuanto a la primera marca colonial, el espejo dominante que sólo muestra lo que “está bien” evidencia el reflejo de las marcas modernas, positivistas y tradicionales en la escuela al resaltar la figura del estudiante ideal, aquel que se sienta adelante, que responde apropiadamente y hace silencio cuando se solicita, aquel autómatas, de cierta manera, que siempre tiene la respuesta esperada. La figura de este estudiante se construye, se modela en contraste con aquel que queda por fuera de esta marca y se los y las observa como opuestos: buen estudiante-mal estudiante, eficiente- inoperante, inteligente-burro/a, brillante- perdido/a, el/la de al frente- el/la de atrás, etc.

²⁶ Docente 3. (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela Sargento Baigorria.

Segato (2018b) en su reciente libro *Contra -Pedagogías de la Crueldad* utiliza la metáfora: “frente al espejo de la reina mala”, como una manera de mirarse, posicionarse, enfrentarse con aquellos reflejos y perfiles que no queremos o podemos ver a simple vista. Es decir, observarse en un espejo que no da cuenta de nuestro mejor perfil sino de aquel que desconocemos, aquel ausente. Esto implica volver a mirar y mirarse con otros/as. Nos miramos juntos/as, nos describimos, nos reescribimos, nos co/miramos, nos reeditamos. Esto no es más, según Segato, que conversar otra vez, en tanto nos han robado el tiempo y el placer de conversar y estamos a tiempo “de recuperar algo de su incerteza”, ya que nunca sabemos a dónde se dirige un diálogo o una pregunta (Segato, 2018b, pp. 11-12).

Si nos observamos en la escuela con el espejo de la reina mala, damos cuenta que aquellos/as estudiantes que se sientan en el fondo, que menos saben en apariencia son producto y resultado de algunos ejercicios y prácticas de exclusión, de segmentación y de clasificación escolar. A veces implícito y otras explícito se pauta y se norma la dinámica escolar en posiciones centrales y periféricas, en sub-roles y sub-participaciones escolares vinculadas directamente con el acceso y el pasaje por la escuela. Un estilo de merecimiento de unos/as chicos/as por sobre otros/as.

El espejo dominante emite una imagen de lo bueno, lo correcto y lo verdadero en la escuela. También emite, por reflejo contrario, una imagen de lo que está mal, lo que no se debe, lo incorrecto con la misma veracidad normativa.

Por ejemplo, una docente expresa:

–Vos podés tener una mamá, como me pasa con un niño. Sí yo tengo una mamá, pero ella no me ayuda porque ella trabaja, o sea está presente, físicamente la tiene, pero tiene lo justo en ese momento y no tiene alguien que lo ayude, entonces ahí tiene la ausencia (Docente 4, 2020)²⁷.

Este tipo de expresión e idea, recurrente en nuestro trabajo, visibiliza la necesidad de padres o madres presentes como un apoyo o soporte educativo para la tarea docente. Cabe la pregunta: ¿La educación primaria, la alfabetización, es una función sólo escolar o es compartida con las familias? No podríamos delimitar esta premisa, pero sí comprender que si bien la escolaridad es una responsabilidad que involucra varios actores, la función pedagógica en sí de enseñar (alfabetizar) tiene un rostro y es de algún/a docente. El reclamo que se les realiza a las familias sobre su supuesta presencia frente a su ausencia proviene de marcas coloniales culturales y sociales sobre lo que es esperable de una familia: en principio que se desarrolle

²⁷ Docente 4. (2020) Entrevista realizada por videollamada. Escuela José Ranco.

productiva y económicamente, luego que se encuadre en parámetros organizacionales de familia conservadora o tradicional en su estructura, conducta y roles heteronormativos de sus miembros en el ámbito público y privado y finalmente, donde el rol de la mujer es el de estar presente en cada dinámica escolar. Es decir, la mujer madre carga con el estigma social de ser la única responsable del acompañamiento en la escolaridad. El confinamiento de la mujer madre de manera exclusiva al ámbito privado, a las tareas del hogar y al cuidado es una construcción cultural arbitraria. De la cual emanan patrones culturales que normalizan el papel de la mujer como único y fundamental en la crianza y la escolaridad de sus hijos /as y no así del padre u otro familiar.

Se va colocando así el dilema de pensar los dilemas de la mujer, pero, al mismo tiempo, desencializar, desbiologizar la noción de mujer en un principio mediante la categoría género (...) Género no es otra cosa que una categoría analítica que pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad. En un primer momento, lo que hicimos fue oponer el sexo –referido al organismo biológico, a lo que los biólogos llaman Dimorfismo Sexual– al género, perteneciente al campo simbólico como relación entre posiciones. Luego, este primer modelo encuentra su límite, porque pasamos a percibir que es el diseño de campo simbólico el que organiza la clasificación de los cuerpos, capturándolos en el modelo dimórfico, binario, cuando se podría hablar de una variedad abierta de formas corporales. Actualmente, la discusión se sitúa en el hecho de que el mapa cognitivo que el género ofrece es binario, como veremos más tarde, binario para la estructura de mundo de la colonial-modernidad, pero dual, y no binario, en las comunidades (...) donde toda persona tiene la posibilidad abierta de ser una criatura mixta con respecto a su composición de género (Segato, 2018b, p. 28).

Como toda categoría analítica y visto desde una mirada colonial moderna, dice Segato (2018b), el género ancla comportamientos y prácticas, construye un modo cognitivo de entender y de vivir el género e identificar las normas que pautan la vida social y laboral en torno a ellos. En este caso, la mujer es la ausente de manera peyorativa de la vida escolar de sus hijos/as, donde el trabajar parece una excusa o una disculpa y no una necesidad.

Es frente a estas convenciones de dominación sobre las prácticas, las formas de enseñanza y de comprender la vida donde debemos colocar el espejo de la reina mala “que nos dice la verdad por más dolorosa que sea (...) preguntándole cuáles de nuestras creencias nos están traicionando. Qué es lo que está fallando en las medidas que se han tomado” es que lograremos habilitar otras posiciones y romper con las violencias, en este caso, en torno a sólo mostrar el buen alumno/a como triunfo escolar y el aparente mal alumno/a como fracaso social, especialmente en torno a la falta de función de la mujer madre (Segato, 2018b, p. 33).

Cada niño o niña tiene familias que se hacen presente en la escuela de diversa manera (algunas van, la habitan, la visitan, la practican y otros/as no). Aun así, observamos ideas determinantes para la docente en torno a su participación escolar, la cual las define como ausentes.

Este mecanismo colonial de exclusión (niño/a con familias “ausentes”) y de negación de las condiciones contextuales (no tiene quién lo ayude en la escolaridad) coloca a ese/a estudiante en desventaja y en vulnerabilidad por su origen filial en contraposición a aquellos/as donde sus familias se hacen evidentes en la dinámica escolar. Vale la pena resaltar desde los marcos teóricos de nuestro estudio que, puntualmente, la presencia de las familias no garantiza el aprendizaje en la escuela. Es decir, que la familia se haga evidente o no, no presenta vinculación directa con los aprendizajes sino con una dinámica social/cultural de aceptación y de reconocimiento de lo que se espera de las familias y las personas en el ámbito público escolar. Cabe aclarar que las familias son importantes para la escolarización, pero en cuanto al aula es indistinto la evidencia de ellas, esto varía según la propuesta pedagógica y el consentimiento de participación construido entre docentes y familias. Se puede tener una propuesta pedagógica basada en la participación de las familias la cual debe ser pauta y consensuada con la comunidad y sus necesidades. También, esa participación, para ser genuina, lejos de ser de ayuda o de asistencia en la escolaridad es de voz activa en el proceso pedagógico.

Para cerrar el análisis de esta primera marca, podemos decir que hay demandas y necesidades no vistas por el espejo bueno en la escuela y poco contenidas en las propuestas pedagógicas como es la consideración de papás y mamás que trabajan y sostienen sus hogares (en gran parte trabajadores de algunos sectores públicos, privados, informales e incluso precarizados). Es decir, lo que falta es la asunción de una conciencia de clase; el trato igualitario para todos/as los niños/as independiente de sus familias de origen; el reconocimiento de la diversidad de familias y las dificultades por las que atraviesan y la identificación de las desigualdades de género que atraviesan las relaciones escolares sobre lo que se espera de la mujer/madre/maestra/niña/niño, etc. Es fundamental la comprensión de las características integrales de la comunidad desde una mirada empática y contra-colonial que posibilite acercamientos y consensos de trabajo pedagógico conjunto. De cierta manera, es la escuela la que tiene que des-normalizar la desigualdad, las injusticias y los mecanismos coloniales que clasifican, peyorativamente castigan, colocan en la periferia del escenario escolar y olvidan. Si la ausencia es un

ruido importante en la propuesta pedagógica, si es motivo de reflexión lo ausente, entonces tiene que ser eje de trabajo pedagógico en torno a la idea de las presencias.

Presencia y ausencia están ambas efectivamente en la escuela. Las ausencias surgen como expectativas, deseos, pareceres, presencias no visibles en la escuela junto al cuestionamiento sobre por qué no están.

Nos surgen las preguntas: ¿Cómo abordar las ausencias en la escuela desde la dimensión pedagógica?, ¿se puede ofrecer un espacio para visibilizar otras presencias fuera del espejo bueno?, ¿qué legitimidad y fundamento presentan estos mecanismos coloniales que invisibilizan alteridades, subjetividades, memorias, expresiones y formas de vida contenidas fuera del espejo bueno?, ¿qué o quiénes los sustentan?

Estas preguntas las abordamos en el apartado: pedagogías de acá/aquí. Aun así, un posible consenso desde la empatía y desde una mirada contra-colonial puede ser el invitar a la comunidad a participar de la construcción del proyecto pedagógico institucional²⁸, el cual colectivamente podría contener voces, miradas y características locales, más allá de la entrevista individual anual que realiza cada docente a las familias. También, visibilizar las demandas pedagógicas de una comunidad como puede ser: espero que mi hijo/a sea feliz y pueda vincularse en la escuela, sea respetado/a y valorado/a, que aprenda, que sepa, etc., como clave histórica desde donde parte la propuesta educativa.

-La segunda marca colonial identificada es el mecanismo de invisibilización del otro/a por su propia alteridad o diferencia.

Una docente expresa: “Para mí la ausencia del otro tiene que ver con invisibilizar a la otra persona (...) Y si me decís la escuela en qué ha avanzado es en esto; en la inclusión o por lo menos intentar que todos estemos incluidos” (Docente 3, 2020)²⁹.

Dos análisis paralelos se abren: el proceso y mecanismo de invisibilización del otro/a y el proceso de inclusión del otro/a como aparente dispositivo de reparación escolar (busca insertar al otro/a en los mismos patrones que lo excluyen y lo niegan).

El invisibilizar puede deberse a no ver al otro/a. Es decir, una especie de alcance de visión delimitada o sesgada por esquemas, normas, estereotipos, etc. También, puede deberse a una práctica o ejercicio basada en el interés de negar, ocultar o borrar al

²⁸ El proyecto pedagógico institucional se dialoga y se construye previo al comienzo de clases en las primeras jornadas institucionales educativas nacionales/provinciales. Allí la comunidad de docentes y directivos elaboran un plan pedagógico de trabajo que contiene las líneas provinciales prioritarias delimitadas por las políticas educativas, como puede ser ESI en la escuela, lectura de tales libros, historia y turismo de Mendoza, robótica, etc. y las actividades que se realizarán por ciclo y en qué cerrarán dichas propuestas, por ejemplo: muestras, talleres, exposiciones, radio abierta, etc.

²⁹ Docente 3. (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela Sargento Baigorria.

otro/a. Ambas posibilidades son mecanismos que buscan anular al otro/a y ¿por qué? o ¿qué sentido tiene tal mecanismo?, ¿para qué?

Apelamos al pensamiento de Enrique Dussel (2012) que explora el *mito moderno*, cómo se constituye la subjetividad y la cultura europea como superior y más desarrollada y así, justifica su control colonial en América Latina.

La dominación europea es sobre el otro/a, entendido este último como no europeo. En este caso, es el sujeto latinoamericano/a identificado como inocente, víctima, bárbaro y carente que se requiere civilizar.

Para Dussel (2012) el eurocentrismo³⁰ se impone de forma violenta en el territorio a partir de fundar una nueva subjetividad y organización social en Latinoamérica basada en tres mitos sobre la modernidad (como emancipación, como utopía y como crítica). Esto tiene incidencia directa, desde nuestra mirada, en la invisibilización al otro/a por su condición no europea.

El mito como emancipación, argumentación construida por el humanista español Ginés de Sepúlveda, se fundamenta en la idea de que el sufrimiento indio es necesario para el desarrollo y la modernización latinoamericana. En este caso, Europa es superior a otras culturas y puede civilizar y tal proceso ayudará a otras culturas a salir de su barbarie y emanciparse. Es importante resaltar que la dominación europea sobre otras culturas se realiza mediante acción pedagógica basada en “una violencia necesaria (guerra justa), y queda justificada por ser una obra civilizadora o modernizadora, también quedan justificados eventuales sufrimientos que puedan padecer miembros de otras culturas (...) son costos necesarios del proceso civilizador” (Dussel, 2012, p. 89).

Así, el europeo es inocente y meritorio, y el latinoamericano/a culpable de tal situación de no desarrollo, por ello se lo obliga a salir de la barbarie. Aquí, “la víctima inocente es transformada en culpable, el victimario culpable es considerado inocente” (Dussel, 2012, p.91).

El mito como utopía, posición construida por el misionero franciscano Gerónimo de Mendieta (Año 1524), fundamenta la necesidad de evangelización cristiana en todos los pueblos, un estilo de anuncio sobre el fin del mundo y el nuevo comienzo evangelizador. Y si bien tal proceso sería pedagógico, se justificaría también una guerra justa si los indios/as se negaran a evangelizarse.

³⁰Para Dussel (2012) el eurocentrismo es la falacia desarrollista fundada en el “mito sacrificial”. “Contra los posmodernos no criticamos la razón en cuanto tal; pero admitiremos su crítica contra la razón dominadora, victimaria, violenta. Contra el racionalismo universalista no negamos su núcleo racional, sino su momento irracional del mito sacrificial. No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del Mito Moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad Posmoderna; afirmamos la razón del otro hacia una mundialidad transmoderna” (pp.29-30).

“La vieja Europa había traicionado a Jesucristo con sus pecados, mientras que los indios, con su simplicidad y pobreza, pareciera que no habían sido tocados por el pecado original, de manera que se podría fundar una Iglesia ideal” (Dussel, 2012, p.93). Mendieta pretendía volver a la edad dorada de la iglesia y eso, lo lograría a partir de la alteridad del indio, su diferencia radica en no estar tocado por el pecado y partir de allí, hay que introducirlo en el cristianismo, en la tecnología europea (producción) y en los modos de policía urbana (política). Fundar así una nueva república de indios bajo el poder español.

Este proyecto fracasa (1564) cuando los colonos toman el control de las comunidades indígenas y las explotan laboral y económicamente. La utopía así fue destruida, la cual mostraba al indio con un carácter puro e inocente (Dussel, 2012).

La crítica del mito de la modernidad es la posición tomada por Bartolomé de las Casas, quien descubre la falsedad que juzga al sujeto indio como inmaduro. “Para Bartolomé se debe intentar modernizar al indio sin destruir su alteridad; asumir la modernidad sin legitimar su mito (...) modernización desde la alteridad y no desde lo mismo del sistema (...) la alteridad como creadora” (Dussel, 2012, p.96).

Bartolomé asume estas ideas a partir de su método crítico, como un racionalismo de liberación que se basa en la evangelización como procedimiento suave e invitación voluntaria al entendimiento religioso. Todos/as somos racionales y tenemos voluntad (libre albedrío) para participar y no habría violencia en este proceso.

Según Dussel (2012) Bartolomé se colocó en el lugar del otro/a, del oprimido/a, y en poner el acento en el respeto por la alteridad del indio.

Si tomamos estos tres mitos y los extrapolamos y profundizamos en el presente escolar, podríamos encontrarlos en las siguientes expresiones de docentes:

–La escuela transforma. Algunos se conforman con poco. Hay una gran mayoría que se conforma con un 7, con aprobar. Hay muy poquitos niños que tienden a la excelencia (Docente 2, 2020)³¹.

Esta expresión remite a la idea fundacional de la escuela moderna; el tener una cultura superior a la de quienes asisten. En este sentido escolarizar, alfabetizar, implica civilizar a la barbarie. Esta marca colonial eurocéntrica es muy profunda en la escuela y presenta su origen visible en la denominada Escuela de la Patria pensada a partir de la Ley N° 1420 (1884) de Educación Elemental en Argentina en la que participó Domingo Faustino Sarmiento. Se justifica aquí la disciplina, el castigo, la prepotencia y la violencia en el trato a fin de civilizar, educar a la barbarie. También se culpa al otro/a

³¹ Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

por su condición de ignorante o poco ambicioso: “poquitos niños tienden a la excelencia”.

Como en el mito de emancipación, se niega al otro/a por su alteridad (su diferencia radica en no estar civilizado) la cual no es reconocida, observada o percibida. Desde un comienzo es motivo de cambio, de mejora y de escolarización. Mientras menos se vea esa falencia/carencia de la propia alteridad del otro/a mejor será para la escuela y su objetivo. Un elemento para rescatar es la aparente neutralidad que carga este mecanismo de invisibilización del otro/a, podemos decir que se justifica la violencia, es necesaria para civilizar, y el otro/a es inocente y culpable al mismo tiempo de ello.

Otra docente expresa:

–En esta oportunidad se nota mucho la ausencia afectiva, sin papás. Ya sea abandono por adicciones, que hay muchos, porque son jóvenes y hacen su vida y no les importa mucho, hay casos de mamás que han decidido irse y dejar a los chicos con la abuela o con la tía o la vecina porque sus parejas no le aceptan los hijos y así tenemos muchos casos de padres ausentes a propósito y bueno, y a la ausencia a otro nivel, económica (Docente 2, 2020)³².

Esta segunda expresión remite a la ausencia de familias en la escuela con una premisa a priori oculta; el abandono, la decisión de irse y la no aceptación de sus hijos/as como un mal o un pecado. Se observa una connotación moral en esa idea de familias abandonicas o ausentes a propósito vinculado con la cultura cristiana. Especialmente, con la noción de pecado. Por un lado, los padres y las madres son vistos como aquellos/as que no cumplen con lo debido, lo que corresponde culturalmente pautado por el modelo de familia cristiana, y por otro, son percibidos/as y juzgados/as desde una moral que reconoce su alteridad como; inocentes de su ignorancia (son jóvenes), pero culpables del abandono (no les importa mucho y deciden irse). Aquí se reconoce, tal cual el mito utópico, la alteridad, la diferencia de esta comunidad que no tuvo las mismas oportunidades que otros/as, pero se justifica su juzgamiento, la guerra justa en palabras de Mendieta, si ellos/as se niegan a ser moralizados en términos evangelizantes (reconocer que el abandono está mal) y cumplir con el objetivo escolar de hacerse visible en la escuela.

Las marcas evangelizantes coloniales, se pueden traducir como prácticas morales, atraviesan la escuela a partir de sentir lástima y padecimiento por el contexto de la población que asiste y al mismo tiempo, responsabilizarla de tal situación. En esta disyuntiva se justifica su violencia hacia la población que asiste y se la juzga públicamente:

³² Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

–Ya van a ser 23 años que trabajo, tengo en la escuela casi 19 años, o sea que casi toda mi vida de práctica docente digamos he estado en escuela Ranco, así que te imaginás, mi vida es parte, o sea la escuela es parte de mi vida. Por ahí los niños que han pasado por mi entorno escolar ya son adultos, ya son papás, me reconocen ahora como profe. Yo me acuerdo tu mamá que siempre nos decía, cuando era supervisora: ustedes son Profesoras. Y eso no me olvido más, ahora donde puedo coloco: Profesora (Docente 4, 2020)³³.

Aquí aparece la cuestión del reconocimiento y nos remite al tercer mito moderno. Entendemos que para construir cualquier posición educativa de forma voluntaria y participativa se debe partir del respeto por la alteridad del otro/a. La carrera y la función docente, sobre todo estas últimas décadas en Argentina, se encuentra desvalorizada, ninguneada e identificada de manera peyorativa. Se torna difícil decir públicamente: soy profesor/a o soy maestro/a.

La escuela presenta varios mecanismos coloniales de poder sobre sus miembros y funcionan como control de sus miradas, percepciones y funciones, por ejemplo, cumplir una normativa presupuestaria, de contenidos, de estilo de evaluación, sin haber participado o tener conocimiento en la elaboración de la misma. En definitiva, es el sistema escolar moderno el que le otorga un lugar peyorativo a la tarea pedagógica a partir de controlar la mirada crítica sobre la práctica pedagógica. Incluye desde ofrecer bajos salarios, escasas condiciones estructurales de trabajo, pocas capacitaciones contextuales enfocadas en las demandas sociales hasta nula participación en las políticas públicas educativas. Esta docente firma como profesora y reconoce en ello su alteridad como creadora, en este caso, de autoridad pedagógica frente a construir otra mirada escolar y sostiene: yo trabajo hace 23 años, tengo algo para decir en torno a la educación.

Por ello, la inclusión, aparente dispositivo de reparación escolar frente a la exclusión que surgió con la Ley Federal de Educación (año 1993) y se reconceptualizó con la Ley Nacional de Educación (año 2006), no deja de ser un mecanismo colonial que excluye y niega la alteridad. La inclusión aparece de la mano de la idea de igualar condiciones de acceso al conocimiento y los mecanismos que la han sostenido han sido diseñados con formatos de: a- acreditación directa de estudiantes sin cuestionar los parámetros e indicadores que sustentan la acreditación y la repetición; b- aulas heterogéneas con niños y niñas con diversas capacidades motoras y cognitivas sin construir un proyecto pedagógico desde la alteridad y la diferencia de los/as estudiantes; c- la clasificación escolar de estudiantes buenos y malos sin asumir el reconocimiento

³³ Docente 4 (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela José Ranco.

de todos los actores escolares como valiosos; d- la integración escolar de estudiantes bajo un único objetivo sin analizar los variados caminos o trayectos de aprendizaje, etc. Es decir, la inclusión se justificó a través de mecanismos coloniales.

Podemos superar estos mitos modernos que constituyen la noción del otro/a como inferior y considerar la construcción de una nueva racionalidad que supere: la mirada del otro/a como inocente, víctima, bárbaro que hay que cambiar, excluir u ocultar. A partir del pensamiento de Dussel (2012) en la escuela conviven tres miradas acerca del otro/a: el otro/a como inocente de su propia alteridad y culpable de no darse cuenta de ella como un problema (anormalidad o diferencia), el otro/a como culpable de no intentar ser igual (normal) o estar dentro de (ser aceptado/a) y finalmente, la mirada del otro/a como una alteridad digna pero aún sujeta a ser pedagogizada en términos modernos.

El sometimiento violento del otro/a, la no aceptación y valorización nos invitan a considerar una posible racionalidad contra-colonial que sea capaz de impugnar cualquier racionalidad colonial y en este sentido, dar lugar al sujeto latinoamericano/a como participante activo/a de la construcción de saberes y prácticas ineludibles. Este sujeto es alteridad, pero no por ser no europeo (Dussel, 2012) sino por ser diferencia ontológica, irrupción, emerger desde otro lugar y espacio de inscripción, ser una marca histórica contrariada, un pueblo al que le quitaron el camino y siguió.

Por consiguiente, los mecanismos de anulación del otro/a buscan sostener la creencia que el otro/a no se encuentra civilizado y requiere ser mejorado bajo el paradigma de la escuela moderna. Es decir, que debe ser transformado/a. Por otra parte, la influencia de la moral cristiana en la práctica y los modos de participación social representan un patrón de normalidad cultural de lo que está bien y lo que es verdad; que en principio diferencia y luego culpa al otro/a por su diferencia, es decir, es el/la anormal. Finalmente, el reconocimiento del otro/a como digno, pero inmaduro/a y por ello, no se cambian los mecanismos que lo someten, ni se transforma la condición de otro/a anulado/a, como es el caso de la inclusión.

¿Y qué sentidos tienen estos mecanismos de invisibilización del otro/a? El de no perder ese lugar superior culturalmente, que viene a civilizar. En este caso, la escuela como superior a su comunidad. ¿Para qué? Para reproducir pautas de normalidad conocidas que por diversos motivos no se cuestionan o aún no son identificadas como violencias estructurales profundas en nuestra cultura. Sin embargo, hay muchas secuelas, heridas y dolores presentes y visibles como es la exclusión escolar. ¿Por qué? Aquí se torna más difícil dar una visión. Segato (2018b) reflexiona sobre el proceso de

conquista, el cual para ella no se cerró nunca. “Todas las regiones del continente donde existen comunidades asentadas sobre el territorio están bajo permanente amenaza de la acometida de grupos armados. Los métodos no difieren en mucho de los de la conquista del nuevo mundo” (p. 84).

La pensadora ve estas prácticas como un *modus operandi* en pleno vigor. Estado y empresa para ella son ejes de la vigencia de la colonialidad de poder, “conquistualidad permanente” (p. 84), por ello debe ser evaluada constantemente su vigencia, sobre todo en las diversas existencias y tecnologías de la sociabilidad.

Aquellos pueblos que han conseguido garantizar la vida luego de las peores condiciones de masacre presentan su eje central de persistencia en los modos de conservar la vida y en la vitalidad de sus nichos, así las respuestas al porqué vendrían de las sociedades y no del estado (...) No sabemos nada acerca de formas de bienestar que están entre nosotros y constituyen nuestras “tecnologías de sociabilidad” ni cómo argumentar en su favor y contra todo lo que las destituye. Ese es el trabajo de los intelectuales, contribuir con la verbalización y formular esas retóricas de valor que nos están faltando (Segato, 2018b, pp. 84-86).

-La tercera marca colonial alude al hacerse presente como un cierto movimiento de visibilidad, de hacerse visible para otros/as. ¿Qué características tiene este movimiento? ¿Presenta alguna vinculación con la palabra, como dice esta maestra?

Para explorar esta marca apelamos a la perspectiva histórico-lingüística de Hans Ulrich Gumbrecht (2005), que permite rescatar la noción de presencia (producción de presencia) la cual fue mencionada en el marco teórico de esta tesis (Cap. I).

Gumbrecht (2005) busca pensar, más allá de la hermenéutica y la búsqueda exacerbada por el sentido, “los efectos de la presencia”. La presencia para él se refiere a una relación espacial con el mundo de los objetos, es tangible a las manos humanas y tiene un impacto en los cuerpos. Respecto a la idea de producción, del latín *producere*, hace referencia al acto de conducir para adelante. Así, la presencia es un movimiento hacia adelante para el encuentro con las cosas y el mundo. Este movimiento puede pensarse como y desde la experiencia de vincularnos al mundo. “La producción de presencia apunta a toda la clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos presentes” (p. 11).

En suma, la relación con el mundo oscila entre los efectos de la presencia y los efectos del sentido. Sin embargo, Gumbrecht nos invita a pensar la tensión entre la presencia en su materialidad y el deseo de apelar a sus efectos en las relaciones con el mundo.

A partir de esta premisa, pensamos la/s presencia/s como movimiento el cual genera efectos en las cosas, los objetos y las personas e inversamente, la presencia de las cosas, los objetos y las personas tienen efectos en nuestra presencia, a veces

independiente, autónoma, asincrónica o indistinta, podría decirse, del sentido que ese movimiento adquiriera. Esto no significa que carezca de sentido sino advertir que todos los fenómenos envueltos en la presencia como movimiento y como producción de una “materialidad de la comunicación” son “un efecto tangible que viene de las materialidades” y del movimiento constante (mayor o menor proximidad y mayor o menor intensidad) (Gumbrecht, 2005, p. 15).

Cabe señalar que la idea de producción de presencia es un campo en exploración y estudio “acerca de cómo los medios y las materialidades de la comunicación podían tener impacto (si es que tenían de algún modo) sobre los significados que cargaban”. De cierta manera abandonar la separación entre materialidad y significado, y analizar cómo “cualquier forma de comunicación, a través de sus elementos materiales, 'tocará' los cuerpos de las personas que se estén comunicando de formas específicas y variadas”. Gumbrecht (2015) trae la poesía como ejemplo simultáneo que devela los efectos de la presencia (p. 30).

Nos interesa rescatar la presencia como efecto material y de sentido en el mundo. Como una cierta tangibilidad que viene de las materialidades de la comunicación como movimiento de la presencia con otros/as. En referencia a ello, escuchamos a la docente decir: “Hay docentes, celadores, alumnos que se hacen presentes y son visibles y otros que no” (Docente 3, 2020)³⁴.

Algunos/as se hacen evidentes, se sienten y se perciben próximos, se vislumbran en la intensidad de su movimiento y generan un efecto material y de sentido en la escuela y en otras presencias (aparecen, dialogan, entran en conflicto, corren muebles, hacen proyectos, intervienen en situaciones, brindan su punto de vista, reaccionan, abrazan, etc.). Otros/as no son visibles, ni sus efectos, ni sus formas, ni sus expresiones. Son llamados/as ausentes, invisibles y no evidentes. Lo que se reclama en la escuela son los efectos de la presencia, su movimiento, evidencia, un alguien que está efectivamente allí. La mirada contra-colonial de tal pedido podría relacionarse con la necesidad de democratización y de horizontalidad de las presencias en los espacios educativos. Hay un deseo genuino de hacer visible y de contemplar todas las presencias escolares, especialmente, en la creación de la palabra propia como movimiento de la presencia en el mundo.

La docente expresa: “Esto tiene que ver mucho con la palabra, creo que lo hablamos una vez con vos, habilitar la palabra para todos. Que a veces no habla por

³⁴ Docente 3. (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela Sargento Baigorria.

timidez, problemas de integración o relación, pero que siempre tiene algo para decir y ser escuchado” (Docente 3, 2020)³⁵.

Presencia y palabra presentan una profunda vinculación en la escuela. En principio uno de los efectos del movimiento de la presencia se evidencia en la palabra como expresión del pensamiento, el conocimiento y el comportamiento. Las palabras develan una forma de comprensión del mundo y así, una forma de habitarlo, hacerlo y vivirlo.

“A veces basta con cambiar las palabras para comprender mejor las cosas, para que el mundo aparezca de otra manera”, sostiene Jorge Larrosa (2018) y hace alusión a la palabra como capacidad de cambiar alguna cosa en el mundo. Sostiene que la palabra es mutante y en la clase se torna experiencia para cambiar algo. “¿Tendría que ver la educación con la constitución de un espacio para la experiencia y, por tanto, para el cambio de la palabra?” (pp. 312-313).

La palabra es inseparable de la forma de pensar y de las formas de hacer, seleccionamos qué es valioso y qué no, elegimos palabras y renunciamos a algunas también, reproducimos unas, resistimos a otras y les atribuimos diferentes sentidos según el contexto. Ante ello, la escuela es un lugar que por su función en sí puede habilitar la palabra viva.

Para Larrosa la educación, la clase, es una propuesta para los ejercicios sobre el lenguaje y la experiencia. En nuestro caso, para la presencia como movimiento y efecto de la palabra como pensamiento.

Consiste en enseñar a leer y a escribir, a hablar y a escuchar, y eso no puede estar separado de un trabajo de sensibilización respecto a la lengua que usamos y que nos constituye. De hecho, lo que trato de hacer en este tipo de ejercicios es algo así como hacer consciente la lengua, distanciarla, problematizarla, y por qué no decirlo, pensarla (Larrosa, 2018, p. 315).

El movimiento de la presencia en la escuela es un ejercicio de buscar las palabras que nos hacen y de forma constante nos desafían. El hacer consciente las palabras tiene por sentido el desautomatizar la lengua que inclusive muchas veces la escuela impone. En la escuela moderna conviven las impostaciones y las revelaciones de la presencia y de la palabra.

Es en las revelaciones donde nos posicionamos como posibilidad de algo por decir y ser escuchado. De esta manera, se habilita el movimiento y los efectos de la presencia en la escuela, se constituye un espacio para ello, se promueve dichas

³⁵ Docente 3. (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela Sargento Baigorria.

experiencias por medio de la palabra como pensamiento que cambia y puede cambiar el mundo (efectos de la presencia y el sentido).

¿Y que podría hacer la escuela para hacer posibles los efectos de la presencia y el sentido?

-En la cuarta marca la docente se pregunta: “¿Cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes?”, ¿Qué puede ofrecer la pedagogía para hacer presentes a los y las ausentes?

Hacer presentes a los/as ausentes implica, por un lado, reconocer efectivamente que las propuestas educativas modernas estratifican en principio en buen estudiante - mal estudiante. Esta clasificación, basada en variados principios deja afuera, no contempla y, en ocasiones, excluye y niega sujetos por su alteridad o diferencia.

Dichos principios de carácter sistémico son una de las principales marcas coloniales de la escuela, por ello, su colonialidad de poder es vigente en torno a la raza, la clase, el género, la división del trabajo, la blanquitud del salario.

Por otro lado, en la educación escolar, en su vida circulan diversas presencias y ausencias. La presencia, en especial, se convoca como movimiento y experiencia, como decíamos, que desautomatiza la palabra. Una experiencia en busca de palabras que nos hacen y de forma constante nos desafían.

La pedagogía habilita y conforma así los espacios para el movimiento de la presencia y sus efectos como creación de palabras. Esto nos remite a Paulo Freire y a Arturo Roig.

Freire (1985) propone que la educación consiste en la posibilidad de crear la propia palabra, de tener conciencia de ella, y con ella liberarse de diversas opresiones. Para Freire, las relaciones de dependencia imposibilitan la construcción de un “ser para sí” (p. 208). Es decir, un ser libre. Este debería ser un índice de desarrollo, un criterio básico de comprender el avance de una sociedad y una cultura y en este sentido, la palabra viva “elabora el mundo en comunicación y colaboración” para la libertad común (p. 19).

Roig (2009) rescata el discurso de Juan Bautista Alberdi³⁶, criollo de élite que invoca el nombre americano en Argentina (1837-1845), y reflexiona sobre la necesidad y el deseo de un discurso propio en el marco de la pregunta sobre quién es el sujeto de América y cuál es su discurso³⁷. Alberdi (1955) en su texto *Fragmento preliminar al estudio del derecho* decía:

³⁶ Los primeros planteos hechos en el Río de la Plata giran en torno a la necesidad de un discurso propio.

³⁷ “Desde este punto de vista el nombre que nos pongamos o el que aceptemos como ya puesto, sólo adquirirá validez en relación con el proyecto de un sujeto histórico, que no será este o aquel individuo, que posea la capacidad de

Nuestros padres nos dieron la independencia material; a nosotros nos toca la conquista de una forma de civilización propia: la conquista del genio americano. Dos cadenas nos ataban a la Europa: un material que tronó, otra inteligente que vive aún. Nuestros padres rompieron la una por la espada; nosotros romperemos la otra por el pensamiento. Esta nueva conquista deberá consumir nuestra emancipación (...) La inteligencia americana quiere también su Bolívar, su San Martín. La filosofía americana, la política americana, el arte americano, la sociabilidad americana son otros tantos mundos que tenemos que conquistar (Alberdi citado por Roig, 2009, p. 309).

El pensamiento de Alberdi pone en evidencia formas imitativas y un pensamiento ajeno y servil europeo que se requiere abandonar en pos de construir un discurso propio.

Comprendemos que emergió la necesidad de una visión teórica de la realidad americana, que la explicara y la comprendiera en toda su tensión, y la construcción de un discurso que surgiera de la estructura axiológica como “palabra propia” en América, un estilo de “emancipación mental” (Roig, 2009, pp. 309-310).

Lo que Roig (2009) analiza, como antecedentes de este periodo, es la necesidad por construir las bases de enunciación propia de la sociedad y la cultura argentina, latinoamericana. Especialmente, bajo la forma de una filosofía propia, como un saber que posibilite la sociabilidad americana y constituya una noción de sujeto que se reconoce así mismo como tal en su enunciación. “Se trata claramente de un sujeto que se tiene así mismo como valioso, y que en la medida en que se afirma desde su 'constitución externa', enuncia su propia subjetividad desde un 'nosotros'” (p. 331).

Para Roig (2009) una filosofía americana es el camino posible de la propia palabra, del discurso propio, y se encuentra en el sujeto que se reconoce así mismo. Se trata claramente de un sujeto que se tiene para sí mismo como valioso. “En efecto, definir los alcances del nosotros supone a la vez la definición de lo nuestro, no en el sentido que las cosas son nuestras, sino en nuestro modo de ser, nuestra identidad, que incluye nuestra relación con aquellas cosas” (p. 36).

¿Y qué características tiene esta palabra propia? Este tipo de filosofía ha de ocuparse de la organización social y el porvenir, y el referente de este discurso es el hombre exterior (el que hace y vive la historia) y la interiorización es “el rescate del sujeto del discurso dentro de los marcos de una comprensión de su naturaleza social”. Es decir, esta palabra es americana porque se ocupa de las respuestas que ese sujeto latinoamericano/a da frente a esos objetos circundantes (Roig, 2009, p. 334).

integrar una sociedad hasta ahora regida por la figura del señor y del siervo, del explotador y del explotado. De ahí que los nombres no valgan por sí mismos y que, en definitiva, el que nos sirva para señalar nuestra autoafirmación y para autorreconocernos, será el que sea, potencial o actualmente, legitimado por aquel sujeto” (Roig, 2004, p. 23).

Este autor establece un marco conceptual para la conformación de un discurso propio. Que implica asumir un camino hacia el “hombre plenamente histórico” “que ha tomado conciencia de la experiencia originaria de historicidad” (Roig, 2009, p. 335).

Este análisis se corre de la idea de civilización y del idealismo, de un conjunto de doctrinas elaboradas por otros, e invita a filosofar y construir en ello un discurso que atienda a la realidad objetiva³⁸ que lo oprime para transformarla. Es decir, en contacto y en vínculo con otros/as y con acontecimientos contextuales de su tiempo. En nuestras palabras, tomar conciencia de los efectos propios y de otros /as de su propia presencia y en ello, habilitar una palabra capaz de comprender y decidir sobre los caminos históricos por construir.

En la escuela, presencia y palabra son uno de los reflejos (entre otros) de ese “hombre plenamente histórico” e implica la creación de espacios y ejercicios, prácticas y experiencias que impulsen y motiven su movimiento, con ello sus efectos, su intensificación, sus contornos, su apertura en forma de preguntas y nuevas palabras. Supone habitar el mundo de manera libre en términos freirianos y es el paso del hombre identificado “hacia un hombre que se identifica” en términos roigianos (Roig, 2009, p. 334)³⁹.

Para resumir, la marca de colonialidad de la ausencia pone el foco en identificar y observar aquello que no se encuentra visible, pero que sin embargo está de manera oculta, no vista o invisibilizada en la escuela primaria. Dicha marca es actual y vigente debido a los reflejos emitidos por la escuela sobre su imagen social. Esta emite un reflejo y se observa así misma desde el *espejo bueno* y muestra a la sociedad en todas sus dimensiones y partes lo que está bien (en términos eurocéntricos modernos). Para continuar en el tiempo emitiendo a la sociedad esta imagen debe negar, invisibilizar, ocultar todo aquello que la irrumpe, en este caso, el otro/a no europeo. Sin embargo, lo que irrumpe se torna movimiento de la presencia (visible) y se pregunta por lo otro y el otro -la otra alterno/a, diferente, que tiene su propia palabra. La escuela y la pedagogía tienen la tarea histórica de habilitar la experiencia del sujeto histórico, sujeto que vive su tiempo y asume la tensión entre lo colonial y lo contracolonial. La tarea como leímos

³⁸ La respuesta de Alberdi habrá de concretarse en un intento de elaboración de discurso filosófico que tenga las ventajas que débilmente pretendía alcanzar el discurso literario en sus inicios, es decir, generación de especificidad y originalidad, en contra del discurso filosófico académico, pero que, a su vez, lleve más allá del planteo de aquel americanismo literario ingenuo, tratando de alcanzar una especificidad y una originalidad "internas" y no "exóticas". Esa "interiorización" no había de alcanzarse mediante un regreso a la subjetividad, sino todo lo contrario. El referente del nuevo discurso filosófico era el "hombre exterior" y la "interiorización" consistió en un rescate del sujeto del discurso dentro de los marcos de una comprensión de su naturaleza social (Roig, 2004, p. 225).

³⁹ Cabe señalar que dichas reflexiones giran en torno a las problemáticas del discurso propio con el fin de filosofar desde adentro.

no es sencilla, supone retorcerse, mirar más allá del *espejo bueno* y sus reflejos y moverse, hacerse visible y presente en y con otros/as.

Colonialidad de la cuna

Carlos Skliar (2017), en un breve comentario de libro que realiza, reflexiona sobre cómo a veces las palabras nos condicionan, nos producen desconfianza y nos desconciertan. Por ello, las evadimos o las evitamos un poco, “lo cierto es que dejamos de pensar o de sentir ciertas cosas simplemente porque sabemos o intuimos que lo que vendrá es pura alteridad, sacudida, perturbación, desacomodamiento” (p. 242).

Esta sensación es la que aparece con la palabra cuna. Ante todo, esta palabra emergió en las entrevistas de campo sin ser convocada o inducida. Apareció, se hizo forma, concepto y marca colonial. Además, se devela un claroscuro de certeza en torno a ella. Por lo cual:

Quizás no somos capaces de sostener sus efectos y sus potencias en nosotros mismos, esas verdades que, en principio austeras y en ningún caso soberbias, parecen estar hablando de cuestiones ajenas y alejadas, pero que poco a poco se instalan en la respiración de uno y ya no es posible vivir, ni pensar, ni sentir del mismo modo; verdades en todo caso, que muestran la extensión inabarcable del mundo, sus laberintos y sus encrucijadas (Skliar, 2007, p. 242).

Podemos decir que la palabra cuna aparece en nuestro trabajo como marca colonial que nos desconcierta, incomoda e interpela.

Una breve exploración por el Diccionario de la Real Academia Española nos dice que cuna es una pequeña cama con barandas laterales para evitar caídas y, en ocasiones, travesaños curvos para mecer destinada a bebés. Es una cama con estructura especial para que estos/as descansen. En su origen fueron cestos cóncavos o pequeños recipientes de madera y su origen remite a la antigüedad. (Por ejemplo, la historia antigua de Moisés). Etimológicamente proviene de *cunae* (plural) que es un conjunto de materiales como lana, paja, telas que sirven de yacija de un bebé. Se vincula a la palabra acunar, a crear un lugar confortable, calentito y libre de peligros para contener y descansar. También remite al origen, al lugar donde se nació, de donde uno/a es procedente, como un estilo de patria.

En este trabajo la palabra cuna en la escuela aparece en principio como ese lugar de origen desde donde se asiste a la escuela, se fundamentan las ideas y los comportamientos culturales. Luego, se pone en juego la práctica de acunar con el concepto de materner en tensión con enseñar y finalmente, las diversas cunas en la formación docente y su convivencia y convergencia.

Para comenzar a desentrañar estos sentidos traemos unas voces en torno a lo que la escuela requiere de la cuna:

–Sí, necesitamos más recursos y materiales. Y una cuestión actitudinal desde la cuna, que los chicos nacieran, que se pudiera generar un modelo de sociedad más justa, de familia (Docente 2, 2020)⁴⁰.

–Me gustaría una escuela donde los chicos vinieran mejor preparados, con mayor conciencia ambiental, una mayor predisposición al sacrificio. Me parece que así estaría muy piola la escuela. La parte actitudinal de los niños vinieran ya ...cosa de dedicarnos más a enseñar y no a la función materna (Docente 2, 2020)⁴¹.

Otra docente decía:

–Sí, una escuela ...donde todos los docentes trabajen, donde se forme a los docentes con una mirada de lo que queremos lograr. Ahora ya es imposible, todas las personas son distintas, nos formamos en épocas distintas, gobiernos y que todos tienen una mirada diferente, entonces somos un ensamble de perspectivas y de ideas de cada uno (Docente 2, 2020)⁴².

A partir de estas expresiones podemos agrupar preocupaciones, marcas coloniales, que nos convocan:

La primera marca es la necesidad en la escuela de “buena cuna”. Aquí nos preguntamos: ¿se requiere de una escuela donde los chicos/as vinieran mejor preparados, con predisposición al sacrificio, con mejor actitud? ¿“estaría muy piola la escuela si lo actitudinal viniera ya”?

La segunda marca es la antítesis entre escuela y la función materna: ¿la escuela puede/quiere cumplir la función materna? ¿Sería eso posible? ¿Cómo? Redoblando la apuesta en la mirada, nos preguntamos: ¿qué nos dice el patriarcado de la maternidad y cuál es su relación con la escuela?

La tercera marca es la tensión entre la escuela y la formación docente de diversas épocas y procedencias: ¿“entonces somos un ensamble de perspectivas y de ideas de cada uno”? ¿Venimos de diversas cunas de formación docente? ¿Cómo comprender el origen o el lugar de partida de la formación docente y su vinculación con lo que hoy la escuela requiere?

-Comenzaremos este camino de análisis por la marca colonial: “buena cuna”. ¿A qué remite que los/as chicos/as vengan de buena cuna, mejor preparados, con predisposición al sacrificio y buena actitud?

Esta marca pone en cuestión el origen, el lugar desde donde proviene el/la chico/a; su familia, su cultura, su espacio y territorio, sus costumbres, inclusive las ideas

⁴⁰ Docente 2(2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

⁴¹ Docente 2(2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

⁴² Docente 2(2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

que sustentan sus vínculos cercanos. Para este docente la cuna, el origen de sus estudiantes, necesita de actitud y de predisposición al sacrificio. Esta visión se sustenta en un gran a priori; el origen del chico/a no se corresponde con uno valioso vinculado al progreso, desarrollo y crecimiento, a una “buena cuna”, lo cual impactaría directamente, para él, en la escolaridad. Sostiene; “estaría muy piola que ya viviera con esa cuestión actitudinal de cuna”.

Desde una mirada hegemónica moderna (patrón de poder colonial de raza, clase y género) todos aquellos valores, costumbres e ideologías diferentes al patrón eurocéntrico de verdad, bien, belleza, estética y progreso son peyorativamente negadas, menospreciadas y culpadas de inferior, de bárbaras. En este caso de provenir de una cuna con poca actitud, preparación y disposición al sacrificio, como “valor de eficiencia escolar”. ¿Y qué características tiene esta buena cuna?

Recurriremos a un concepto que trabaja Arturo Roig (2009) en torno a quiénes somos nosotros, qué es lo nuestro, y es la noción de legado. En este caso, la cuna se hace evidente en forma de legado como elemento constitutivo de lo propio, lo nuestro y tiene que ver con lo más arraigado en la experiencia axiológica de quién soy y quiénes somos. A su vez, el legado devela el origen ideológico que agrupa e identifica, explica y formula los contornos de una comunidad y su forma de hacer la vida. En este caso constituido en el /la malargüino/a.

Acudimos a las notas de campo para traer a colación una breve caracterización que los/as docentes hicieron de sus estudiantes. Esta comunidad estudiantil son puesteros /as o tienen familiares directos/as que lo son, lo cual implica ciertas prácticas transmitidas ancestralmente. A continuación, describimos algunas de ellas:

→ Los fines de semana, veranos o inviernos se van al puesto y aprenden las prácticas y los modos de la vida rural de la montaña.

→ Escuchan diariamente la radio nacional de la región debido a que es la única frecuencia; valoran los lazos familiares, de vecinos/as, compadres/comadres como grandes círculos vinculares.

→ La cotidianidad presenta su propia temporalidad en el caminar, cocinar, jugar, reunirse y dialogar.

→ La fuente de transmisión de saberes es mayormente oral y experiencial.

→ Sus familias sólo adquieren bienes materiales necesarios que usan directamente en sus tareas de campo como son camionetas para trasladarse, radios para comunicarse, mesas y *freezer* para manipular y congelar carne.

→Cazan para comer y cuidan sus animales como chivo, cordero, caballo a veces nombrándolos como mascotas.

→En la escuela, en particular, los/as docentes se refieren al trabajo cotidiano con estos/as estudiantes de la siguiente manera:

→Son estudiantes que no necesariamente asisten con ropa nueva y guardapolvo “impecable”, huelen a humo ya que en sus hogares hay fuego por alguna razón.

→Se mueven por todo el espacio escolar, necesitan de varias dinámicas para aprender vinculadas con la práctica, las imágenes y la acción.

→Las actividades escolares que han funcionado muy bien, según las docentes, están vinculadas a solucionar problemas de la región como el sistema eléctrico, el uso del agua, la vegetación, la caza, etc.

→Todas aquellas actividades que surgen desde la mirada o el conocimiento local se desarrollan con gran profundidad y compromiso.

→Estos no son chicos/as urbanos/as, con las dinámicas de ciudad incorporadas, sino más rurales y con profundas herencias regionales.

→Su legado se vincula a habitar el puesto⁴³, tener contacto constante con él y su vida, los animales y la familia. Cabe señalar, que muy pocas familias puesteras son o se han convertido en empresas o grandes emprendimientos comerciales privados. Los crianceros, por ejemplo, se han agrupado en cooperativas de producción de alimentos a base de chivo. Podemos decir, que su forma de vivir en general no se vincula con la acumulación de riqueza, de bienes materiales y crecimiento económico en términos eurocéntricos/capitalistas. También, son familias que han decidido quedarse en sus puestos, no emigrar a la ciudad en busca de otros trabajos, por lo cual quedan por fuera de las dinámicas urbanas locales y a su vez, por fuera de las discusiones políticas del desarrollo del territorio, no son gauchos, empresarios rurales, grandes hacendados sino puesteros/as, personas que habitan su territorio y cuidan sus costumbres con fines de subsistencia.

Roig (2009) sostiene que el legado son todos aquellos elementos que se consideran propios, vienen impuestos en lo nuestro y el rescatarlo en su valor implica abrirlo y analizar sus diversas tramas, constituciones y ambigüedades. El legado en Latinoamérica se ha constituido en el tiempo desde diversas corrientes que se colocan

⁴³ Se entiende por puestos en el sur de Mendoza a una parcela de campo con casa y corrales que pertenece a la familia ancestralmente y no necesariamente contiene papeles de propietarios.

como dominantes tratando de dar respuesta a demandas sociales del contexto moderno eurocéntrico⁴⁴.

Por ello, el legado se constituye ideológicamente, hay un interés o motivo en conservar algunos elementos, y presenta una justificación histórica en nuestra región vinculada al control cultural y a los sistemas de vida.

De esta manera el legado es una problemática para analizar, dice Roig. Algunas de sus interpretaciones nos producen desconfianza, así también la noción de cuna: conjunto de elementos culturales y sociales que se hereda, se recibe, se transmite y se crea. “Existe en toda sociedad una transmisión y recepción de bienes, valores y junto con ellos, de sistemas de vidas, que integran su cultura, tomando esa palabra en su sentido más amplio, mediante los cuales esa sociedad se auto reconoce e inclusive subsiste” (Roig, 2009, p. 48).

El gran peligro en la comprensión del legado son las diversas corrientes dominantes, un estilo de perspectivas y modas que imparten valores como herencia cultural reducida a “bienes heredados”. A esto Roig (2009) lo denomina: “cultura espiritual” (religión, lenguaje, costumbres, la raza y la tierra). Especialmente, nuestro continente ha recibido manifestaciones de la cultura mundial como es el saber científico, la tecnología, el saber social, jurídico, etc. y la recepción de esta herencia ha sido incorporada como mandato histórico de corte tradicional. “De este modo, el legado no juega como un determinado mundo de bienes que nos abre a ciertas perspectivas opcionales, sino como una suerte de imperativo cultural insoslayable e indiscutible” (p. 49).

Cabe señalar que esta situación no niega el carácter del legado como transmisible y creador ya que se opera en sujetos históricos, que invocan el pasado en el presente. Esta condición es una posibilidad intrínseca de toda herencia cultural que se transmite porque puede ser recibida y es en esa dialéctica, es decir entre la transmisibilidad y la recepción donde, según Roig, se ubica el sujeto histórico que es receptor, que transmite y crea manifestaciones culturales, ideales y valores en torno a dichos bienes.

El tradicionalismo predominante y característico en nuestro continente colocó al sujeto latinoamericano como portador-receptor de su legado de manera ahistórica (el legado ya estaba formulado, conceptualizado y con un sentido eurocéntrico propio). Tal

⁴⁴ El hispanismo y el latinoamericanismo son ideologías ambiguas que tuvieron su justificación histórica particularmente en relación con la evolución y el avance del imperialismo norteamericano, pero que fueron del mismo modo herramientas opresivas, tal como sucedió claramente en el regreso al pasado hispánico de la década de los 30, en el que el hispanoamericanismo, en particular, se vio alimentado por ideologías abiertamente irracionales, como el fascismo italiano y el falangismo español. (Roig, 2009, p. 48).

hermetismo en la forma de herencia no sólo obligó a la renuncia de la propia historicidad, sino que el sujeto debió negarse en su condición de agente de la historia y “negar la historicidad a los otros” (Roig, 2009, pp. 49-50).

Roig presta especial atención a la relación legado y la forma de autoafirmación latinoamericana y se pregunta: ¿qué es lo nuestro?, ¿quiénes somos, ¿qué heredamos y transmitimos?, ¿qué creamos? Cuando el pasado sólo regresa de una manera, se recepciona de una sola forma, no hay lugar para otras interpretaciones (o se clausuran y penalizan) y se revaloriza el pasado como “oro”, inamovible, y con ello, se deshistoriza el presente. A su vez, el discurso que se establece como oro ha favorecido a grupos dominantes a desarrollar sus posiciones e imponer temporalidades ajenas.

Legado y dependencia cultural para Roig (2009) presentan una fuerte relación que ha llevado a desconocer al propio sujeto latinoamericano y considerar “como viciado todo lo transferido por altas culturas que han ejercido o ejercen formas diversas de imperialismo”. Cabe señalar, que la herencia cultural recibida mundialmente está y es parte del proceso que constituye el legado, sin embargo, amerita reflexionar en torno a su práctica o acción axiológica como ejercicio de recepción-transmisión y creación del legado a partir de su condición histórica “que conduce a poner en duda la propia posibilidad del discurso libertador que se enuncia”. Así, cada comunidad tiene la posibilidad de asumir el legado de una manera histórica o renunciar a ella por completo (p. 51).

Por consiguiente, la visión simplista o reducida de la recepción y la transmisibilidad de la cultura deshistorizan y habilitan con ello, la violencia, la dominación, la colonización y la imposición de elementos culturales. Pero en este proceso de endogenación, el cual en principio es producto de formas violentas del sujeto dominador, existe también el sujeto potencial y actual, para Roig, que es receptor creador del legado. Por ello, puede recrear el legado, autoafirmarse en él y constituirlo como parte de la realidad y las relaciones que lo inscriben. Es aquí, para Roig, donde se constituye la propia conciencia⁴⁵.

Nuestro legado colonial americano, recibido a partir del siglo XV, es de un mundo de bienes a reproducir: religión, lenguaje, valores sociales, formas de las

⁴⁵ El sistema de relaciones humanas no es un mundo de bienes, sino un mundo de sujetos en interacción, respecto de sí mismos y respecto del mundo de bienes. Colocados en el plano del deber ser social y atendiendo por eso mismo a la naturaleza de los sujetos que integran aquel sistema de relaciones, no se trata aquí de un mundo de medios, sino simplemente de un mundo de fines. Ciertamente que cada sujeto puede ser un medio para un fin, más sin dejar de ser un fin en sí mismo. No es necesario repetir que hablamos de un deber ser social y no de determinadas sociedades, como es el caso de la sociedad esclavista y de todas las formas sucedáneas de la misma, en la que hay hombres que son manejados como cosas y que en tal sentido son medios del mismo modo que ciertos bienes crudamente instrumentales (Roig, 2004, p. 38).

instituciones, formas de trabajo, valoración de arquitectura, arte, estética y prácticas atemporales de otros espacios, regiones y tiempos. Sin embargo, hay una contra mirada a la recepción pasiva del legado. Roig (2009) trae el ejemplo del mito de Calibán que aparece en *La tempestad* de Shakespeare.

Calibán es el personaje natural de una isla, descrito como una persona deforme, primitiva, salvaje, esclavizada por el protagonista/amo. Este, por no realizar tareas pesadas de crianza de animales y agricultura puede dedicarse al ocio (cultura espiritual). Calibán realiza los trabajos más pesados y duros y recibe alimentos para su subsistencia. Se somete bajo el marco de los valores espirituales del amo como el habla, la comprensión, el saber. Sin embargo, Calibán descubre por medio del habla todo lo que le ha sido impuesto y utiliza esa herramienta para maldecir a su dominador. Ha realizado así una “trasmutación axiológica”, “ha puesto a su servicio un bien, cambiándole de signo valorativo. El habla de la dominación se transforma en su boca en un habla de la liberación” (p. 55).

Si cruzamos estas reflexiones de Roig con las voces compartidas al comienzo de esta marca colonial, podemos realizar el siguiente análisis:

Cuando se remite a la cuna de los/as estudiantes de manera peyorativa se abre y evidencia la problemática en torno al legado, sus contradicciones, ambigüedades y tensiones. Compartimos como latinoamericanos/as la misma cuna/legado como así también sus valores y discursos hegemónicos que lo constituyen: somos la recepción de las corrientes imperialistas que componen el legado, y al mismo tiempo somos la recepción, creación y transmisibilidad histórica del legado latinoamericano que quiere emanciparse y liberarse.

Al sostener el proceso de recepción hermético e inflexible en torno al legado se deshistoriza lo propio, lo nuestro (negando la propia historicidad y la de otros/as). Cuando este docente expresa; “me gustaría que vinieran mejor preparados” subyace un sentido peyorativo del origen familiar que deshistoriza la escuela y deshistoriza a sus estudiantes. En simples palabras, este sentido se ubica por fuera de la coyuntura del legado.

Tal vez por distracción espacio temporal, falta de conciencia histórica diría Roig, se le atribuye al pasado eurocéntrico un lugar predominante y sobre valorado en torno a las formas de trabajo, de sociabilidad y de desarrollo escolar y social. Esta visión simboliza una trampa de progreso que es preciso deconstruir para poner en marcha una mirada contra- colonial. Se trata de reconocer al sujeto activo, receptor/a y trasmisor/a del legado moderno europeo como del latinoamericano que lo inscribe.

El legado escolar en quienes dirigen, enseñan y aprenden en ocasiones están constituidas por bienes deshistorizados y deshistorizantes y esto facilita el avance de discursos pedagógicos coloniales con temporalidades y parámetros ajenos como, por ejemplo: venir de buena cuna significa poseer bienes espirituales eurocéntricos, ¿inclusive en la estética predominante al pretender asemejar lo más posible a los rasgos o la apariencia eurocéntrica como las formas de higienizarse, cortes de cabello, gestos, vestimenta, olores?

En cuanto a la relación entre legado y autoafirmación hay que considerar que esta última es el sentido de una pedagogía contracolonial. En ella, se deben destacar dos tensiones. Primero, es necesario reconocer las tramas dominantes que imponen cierto legado y sus formas de violencia sobre la creación de legado propio. Así, por ejemplo, el lenguaje constituye un bien cuya valoración depende del fin para que se lo utilice. El lenguaje tanto puede fortalecer la dominación como favorecer la construcción de la propia palabra. La segunda, es la dimensión cultural y ética. Consiste en un ejercicio de autoafirmación que es la responsabilidad de las generaciones mayores de cuidar y acunar a las nuevas generaciones; de crear un lugar confortable, cómodo, calentito y libre de peligros para contener y aprender. Dado que esta tarea es principalmente docente se vincula con los dispositivos, objetivos y metodologías al enseñar. Una pedagogía contracolonial puede hacer esto posible.

Por ello, una fuerte tarea se presenta en la pedagogía en torno a la noción de cuna y legado, especialmente en la dialéctica entre la recepción y la transmisión del legado en clave histórica, la cual abre perspectivas sobre el pasado para proponer colectivamente una trasmutación axiológica (Roig, 2009) como la capacidad del sujeto de conocer el legado heredado y cambiarle el signo valorativo para construir la palabra propia o el discurso propio. Para cerrar este apartado podemos citar los peligros que implica seguir reproduciendo el legado de manera deshistorizante.

La hipostasiación⁴⁶ de las formas de cultura espiritual, sobre las cuales tantas veces se ha intentado alcanzar una definición del “nosotros” y de lo “nuestro”, no sólo nos niega como sujetos de nuestro propio ser histórico y nos convierte en receptores de un mandato, sino que parte de formas de negación generadas ideológicamente por los portavoces de la cultura dominante (Roig, 2009, p.58).

-Ahora vamos a entrar en otra marca colonial, la que busca comprender la relación entre la escuela y la función materna, aquí nos preguntamos: ¿La escuela puede/quiere cumplir la función materna? ¿Sería eso posible? ¿Cómo?

⁴⁶ Consideración de lo abstracto o irreal como algo real.

El docente expresa: “Me parece que así estaría muy piola. La parte actitudinal de los niños viniera ya (silencio). Cosa de dedicarnos más a enseñar y no a la función materna”.

La función materna es la acción o práctica de maternar⁴⁷/acunar: tarea de cuidado de generaciones nuevas que en nuestra sociedad ha llevado a cabo mayormente las mujeres.

Rita Segato (2018b) sostiene que para analizar las relaciones de género se debe comprender sus propias historias evolutivas; entrelazadas, convivientes, pero diferenciadas entre varones y mujeres.

Esas historias propias justamente encuentran su momento más difícil en el humanismo moderno, cuando, al igual que en el caso de la raza, el discurso universalista e igualitario provendiera un sujeto enunciador con características particulares y que, sin embargo, se va a instalar en la posición de paradigma universal de lo *humano*, es decir, como icono y emblema del sujeto titulado para hablar en nombre de la Humanidad (Segato, 2018b, pp. 67-68).

La modernidad comenzó a nombrar al hombre con mayúscula dice la autora y:

El dualismo pluralista del mundo pre-colonial se transforma así en el binarismo moderno: dos estructuras completamente diferentes, pues el orden binario es el orden del uno, de ese sujeto universal al cual pasan a referirse todas las diferencias, ahora minorizadas: la mujer será el otro del hombre, el heterodoxo en sus prácticas sexuales será el otro del hetero-normal, el negro será el otro del blanco, el primitivo será el otro del civilizado (Segato, 2018b, p. 68).

Así, este sujeto masculino, patriarca, burgués, propietario, blanco se configura como superior. Es un sujeto “representante de la Humanidad”, dice Segato (2018b), y delimita la diferenciación de “la minorización de todos quienes no coinciden con sus características” (p.68). La mujer en esta lógica queda relegada de la vida pública y política y se la ubica en el espacio doméstico como responsable directa de las tareas del cuidado y el hogar. Este lugar y rol, aparentemente pasivo, no es fácilmente asumido, sin embargo, las jerarquías institucionales sobre el género, las tareas y los roles han sido hasta hoy motivo de lucha feminista. De cierta manera, ha triunfado este patrón de poder colonial en la división de tareas de género y por ello, la compleja y viva organización de resistencia frente a este mecanismo.

La maternidad, especialmente la acción de maternar y acunar, junto con las tareas de limpieza, organización y economía del hogar en nuestra sociedad moderna es por un lado una tarea no reconocida como trabajo, sin salario, y menospreciada como fundamental en la consolidación de la sociedad, la economía y la cultura. Por otro lado,

⁴⁷ El movimiento feminista de este último siglo en Argentina sostiene que maternar es un verbo relacionado con cuidar, garantizar la supervivencia de la vida humana con amorosidad, asumiendo que tal práctica es una construcción cultural y una elección.

es romantizada en la figura de la mujer: casada, asexuada, reservada, ahorradora, relegada, complaciente, etc. De aquí que representaciones fuera del canon son mal vistas y rotuladas como mamá luchona, mamá abandonica, mamá soltera.

En el marco de este trabajo es especialmente relevante señalar que la cuarentena por pandemia en el año 2020 visibilizó con mayor nitidez la sobrecarga de las mujeres en las divisiones de tareas del cuidado de sus familias y en paralelo, sostener sus trabajos formales o informales.

Como decíamos, esta tarea ha sido confinada al espacio doméstico, como un estilo de despolitización de la acción de cuidar, dice Segato (2018b), de no decisión o deliberación sobre lo público, en este caso sobre lo valioso a ser enseñado. Sin embargo, “frente al derrumbe del canon político patriarcal” grupos de mujeres y disidencias luchan y colocan en la agenda política la necesidad de garantizar derechos que el “monismo humanista enclausuró” y levantan consignas, algunas ya derechos adquiridos, como: maternidades deseadas, derecho a decidir sobre mi cuerpo, educación sexual integral, no a la violencia obstétrica, infancias libres, etc. (p. 69).

La función materna, el acunar, son todos aquellos primeros cuidados fundamentales que garantizan la sobrevivencia y el desarrollo de las generaciones nuevas. Si bien esta tarea puede ser realizada por cualquier miembro de las familias, inclusive algunas las clases medias y altas argentinas contemporáneas pagan estas tareas como trabajo doméstico, estructuralmente estas se encuentran insertas en relaciones de desigualdad (sobrecarga de tareas) y se le atribuye de forma “natural” esta función a la mujer. Esta asignación es altamente política porque se ponen en juego relaciones de poder en la división económica y de género de tareas; también es pública, en tanto garantiza la puerta de entrada de un individuo a la vida social y cultural, responsabilidad de todas las familias en su conjunto y no sólo de la mujer.

Cabe señalar que este tipo de cuidado es especial, es humano y de amor, es único, no se compara con otro tipo de práctica, es ancestral y se transmite generacionalmente. Maternar y acunar presentan una profunda vinculación en tanto implican una acción práctica de preparar algo para contener a otro/a y cuidar a este/a del peligro.

La maternidad fue confinada al espacio privado, se designó trabajo informal/no pago, se normalizó esta tarea como exclusiva de la mujer y se la responsabilizó de los problemas sociales y económicos si no se realizaba en determinados parámetros y con determinados requisitos culturales.

Con la expresión de este docente “cosa de dedicarnos más a enseñar y no a la función materna” se cuestionan algunas formas de maternar; aquellas no hegemónicas. Se establece una norma de lo correcto en torno a ella y se sostiene que, por tales falencias, falta de actitudes, se debe cumplir en la escuela la función materna. ¿Cuáles serían estas prácticas maternas a las que este docente alude? Tal vez, se refiere a las prácticas de servir un alimento, el trato amoroso, el cuidado del bienestar emocional del estudiante, presentar atención a la higiene, el ropero escolar para abrigar, entre otras. Sin embargo, estas prácticas no constituyen el objetivo central de la escuela que es alfabetizar. Por ese motivo, la escuela no puede pretender decir que materna porque maternar es una actividad compleja y de tiempo completo, habitualmente asignada a las mujeres, que son quienes tendrían habilitada la palabra para hablar sobre estos temas. ¿Podemos decir entonces, según sugiere este docente, que estas dos funciones son incompatibles en la escuela?

En cuanto a la “autoridad” o “seguridad” con que este docente afirma dicha expresión contextualizamos una discusión mayor: la colonialidad de género.

Segato (2018a) examina “el cruce entre colonialidad y patriarcado y lo que de éste se deriva: el patriarcado colonial moderno y la colonialidad de género de las luchas por las autonomías” (p. 69).

La autora nos marca el cambio que han recibido en la historia las relaciones de género a partir del colonialismo. Como antropóloga visibiliza el mecanismo más violento de control moderno en las relaciones de género: el femicidio (nueva forma de guerra contra la mujer y su cuerpo por resistirse a las burguesas formas de organización del trabajo, la vida, los afectos, los vínculos, las maternidades). Como académica se propone deconstruir las narrativas de la violencia y construir un discurso sólido en torno al derecho a las diferencias, a permanecer diferente, no coincidir. Al mismo tiempo, pone su lupa en el Estado como principal agente jurídico, legislativo y orgánico en torno a diversas vidas: el proyecto del Estado históricamente ha sido colonial, no puede coincidir nunca con el proyecto de las autonomías ni de la restauración del tejido comunitario (Segato, 2018a).

El polo modernizador estatal de la República, heredera directa de la administración ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita las autonomías, irrumpe en la vida institucional, rasga el tejido comunitario, genera dependencia, y ofrece con una mano la modernidad del discurso crítico igualitario, mientras con la otra ya introdujo los preceptos del individualismo y la modernidad instrumental de la razón liberal y capitalista, conjuntamente con el racismo que somete a los hombres no blancos al estrés y la emasculación (Segato, 2018a, pp. 73-74).

Así, se torna necesario reconocer las relaciones entre patrones sociales de poder y su correlato en la escuela como agente del Estado: patriarcado colonial - colonialidad de género en la escuela; políticas coloniales de Estado moderno - políticas educativas; derechos modernos - el derecho a la diferencia y la autodeterminación de los pueblos en la escuela; patrón de poder colonial de género - prácticas de enseñanza. Estas tensiones son complejas, vigentes y más visibles que nunca.

Dichas relaciones presentan un proyecto histórico que los encauza, que responde o bien a la universalización de los patrones modernos, o bien al pluralismo y la diferencia. En términos de Segato (2018a) o bien a la repetición de formas de opresión, o bien a la garantía de deliberación del pueblo a crear su propio proyecto histórico. Esas contradicciones están presentes en la escuela y por ello, podemos enunciar, que es en forma de cruces, intersecciones y tensiones que se presentan dichas relaciones. Nos incomoda la idea de elegir entre materner o enseñar porque esto se traduce en la tensión entre reproducir patrones de poder colonial de género versus enseñar para una deliberación que habilite asumir formas de vida propia. Sin embargo, esta correlación es falsa porque tanto el materner como el enseñar pueden estar orientados a favorecer la deliberación sobre formas de vida propia. Es la reproducción de patrones coloniales lo que interfiere en la comprensión de que materner y enseñar, aunque no son lo mismo, no son necesariamente contradictorias en la escuela.

Cuando nos preguntamos: ¿Qué nos dice el patriarcado de la maternidad y cuál es su relación con la escuela? Podemos decir que nos dice mucho. De cierta manera la escuela sostiene el patrón colonial de género en torno a cuáles son las maternidades aceptadas y cuáles no, cuáles son los roles de género aceptados y la necesidad de pertenecer a esos parámetros para poder llevar a cabo su función: el enseñar como forma de reproducción de valores modernos y división de tareas de género.

Para Segato (2008a) el papel del Estado es:

El restituir a los pueblos su fuero interno y la trama de su historia, expropiada por el proceso colonial (...) contribuiría así, a la sanación del tejido comunitario rasgado por la colonialidad, y al restablecimiento de formas colectivas con jerarquías y poderes menos autoritarios y perversos que los que resultaron de la hibridación con el orden primero colonial y después republicano (p. 79).

Podemos trasladar estas nociones a la escuela como agente estatal, especialmente a la enseñanza como práctica que; o incita a la deliberación acerca de las formas de vida propia o sostiene el patrón moderno colonial y sus violencias. Cabe resaltar, que el primer camino comienza por el ejercicio de cuestionarse lo establecido, en prácticas de preguntarse sobre lo dado en clave histórica.

Nos quedan algunas preguntas abiertas, por ejemplo: ¿Cómo opera la colonialidad de género en la función escolar? ¿Cómo las políticas públicas educativas abordan esta relación (colonialidad de género y escuela) y sus violencias? ¿Cómo conviven los proyectos históricos enmarcados en la base de los derechos modernos y el derecho a la diferencia y la autodeterminación de los pueblos en la escuela?

También rescatamos algunas certezas: Las prácticas de maternar son educativas, pero no escolares ni escolarizantes. Persiguen el sentido de proteger la vida, sostener la vida, ofrecer vida. La enseñanza, por su parte, busca ofrecer las posibilidades para la palabra propia, que habilite la construcción de la propia su(b)jetividad⁴⁸. Esta última sería un elemento que constituiría una pedagogía contra colonial.

Las expresiones de este docente nos revelan la vigencia del patrón colonial de género, su normalización y mecanismos inclusive de reproducción en la escuela: se clasifica el origen-cuna del estudiante, se cuestiona la forma de cuidar de su familia materna, peyorativamente se despolitiza la tarea como privada y de la mujer y se la responsabiliza de poca aptitud. La enseñanza así se torna patriarcal. Rita Segato (2018a) dice: “Debemos soñar, pero no los sueños del patriarca”. Con esta idea aparece nuestra propuesta de pedagogía contra-colonial capaz de aliarse a las diferencias sociales y educativas que conviven en la escuela y reconocerlas en pos de habilitar otra historia posible (p. 66).

-La última marca colonial de este apartado es escuela y formación docente de diversas épocas y/o cunas. La docente se pregunta: “entonces ¿somos un ensamble de perspectivas y de ideas de cada uno?”, podemos agregar ¿venimos de diversas cunas de formación docente? ¿Cómo comprender el origen o el lugar de partida de la formación docente y su vinculación con lo que hoy la escuela requiere?

Aquí la “cuna” se asocia a un estilo de patria de la formación docente. En este caso, de patrias de diversas perspectivas de formación ontológica, pedagógica, epistemológica, metodológica que acompañan a lo largo de toda la carrera. Huellas y marcas de profesionalización que delimitan lo posible, los alcances y los contornos de las prácticas de enseñar.

De manera directa el análisis nos lleva al lugar donde se forman profesores de nivel primario: la universidad, los institutos superiores de formación docente y las escuelas normales. Especialmente, en su función de profesionalización docente. Un estudio realizado en Argentina (Tenti Fanfani, 2010) sobre la formación de educadores

⁴⁸ Usamos el término su(b)jetividad con la b entre paréntesis para indicar que se trata a la vez de un proceso de construcción del sujeto social y el sí mismo como sujeto (Arpini, 2020).

sostiene que la identidad profesional docente es un objeto en construcción y presenta diversas caras vinculadas con diferentes reformas y transformaciones sobre la formación docente basadas en: la localización institucional, los planes de estudio, los sistemas de evaluación y acreditación, la certificación para el ejercicio de los cargos y la formación continua, las demandas sociales y económicas de un periodo histórico, las principales líneas políticas en educación, etc.

Este conjunto de reformas se debió principalmente a cuatro motivos vinculados entre sí. En primer lugar, la masificación de los sistemas educativos a partir de la segunda posguerra generó la necesidad de proveer de mayor cantidad de formadores al sistema y, en consecuencia, favoreció la ampliación de los estudios superiores a un número cada vez mayor de la población. En segundo lugar, el agotamiento de los modelos tradicionales de formación –en particular el modelo normalista– planteó la necesidad de trasladar dicha formación a los estudios superiores con los consiguientes cambios institucionales y curriculares que esto supuso. En tercer lugar, los avances en la profesionalización de la docencia también impactaron sobre la demanda de cambios en la formación, especialmente en cuanto a la duración de los estudios, las titulaciones y las nuevas áreas de conocimiento a incorporar. Finalmente, la emergencia del discurso acerca de la “calidad” educativa a comienzos de los años ’80 instaló la demanda de aumentar la calificación de los actores del sistema, de manera que la mejora de la formación docente se transformó en parte central de la agenda de las políticas educativas. Las reformas mencionadas estuvieron acompañadas por un notable crecimiento en la investigación y producción de conocimiento acerca de la formación docente (Acosta, 2010, p.37).

Acosta (2010) nos señala cómo la identidad de la profesión docente ha sido orientada por diversas demandas contextuales y a su vez, una época histórica crea ideológicamente sus líneas prioritarias de abordaje pedagógico escolar. La recepción de estos marcos presenta una dimensión objetiva que unifica en principios educativos un territorio y subjetiva ya que el contexto y las características locales de la escuela se adecuan a dichos parámetros establecidos. A su vez, cada docente como profesional de la educación asume conceptual, práctica e ideológicamente su forma de enseñar.

Las políticas educativas así presentan múltiples traducciones realizadas por los/as actores/trices escolares involucrados/as. Por ello, esta docente expresa la necesidad de unificar miradas. ¿Será que “ahora ya es imposible”? sostiene, “somos un ensamble de perspectiva e ideas de cada uno”. Coincidimos con esta docente sobre el ensamble de perspectivas, es decir sobre las diversas cunas desde donde surgen los y las profesionales de la educación. Sin embargo, esto no entra en contradicción con un sentido común en la escolaridad, una mirada hacia lo que se quiere lograr.

Para desentrañar estas preguntas vamos a apelar en principio a la cuna de la formación como marca colonial, es decir a la profesionalización docente al servicio de

la función moderna escolar. Luego, a la tarea docente desde el punto de vista del trabajo en equipo, interdisciplinar, en conjunto y colaborativamente.

Aprender una profesión se encuentra vinculado a la empleabilidad, a llevar a cabo un trabajo y cobrar un salario por ello. Aun así, ser educador/a presenta otras características que la convierten en una profesión diferente.

Larrosa (2018) coloca en cuestión la ideología de la profesionalización al servicio de: la flexibilidad, las capacidades, las competencias, las habilidades, la innovación, la adaptación y todo el lenguaje que implica el autocontrol y auto explotación de la tarea educativa moderna. El “aprender a aprender”, dice Larrosa (2018), incita a ser un/a competidor/a eficaz “en el juego siempre móvil de lo que llaman entornos laborales y para eso no hay que saber demasiado ni tener mucha disciplina”, son “rehenes permanentes de la formación profesional que nunca acaba porque (...) no se fundamenta ni en tradiciones ni en convenciones ni en nada que pueda ser estable” (p. 333).

La profesionalización docente es adaptada, moldeada y orientada a las demandas modernas escolares cambiantes pero, al mismo tiempo, es hermética para quienes trabajan en educación y no pueden tener injerencia en dichos cambios. Pareciera que los cambios acontecen con tal velocidad que obturan la reflexión teórico-práctica sobre la escolaridad. Los protocolos son tan poderosos que incitan el automatismo y la aceptación tanto en la formación como en el desenvolvimiento profesional.

Larrosa (2018), según nuestra lectura y de manera cautelosa, coloca en cuestión la formación teórico-práctica. Por un lado, habla de la necesidad de reflexionar filosóficamente sobre la teoría y la práctica de las ciencias de la educación en la formación docente y por otro, coloca en cuestión el rol de las disciplinas puramente teóricas en los programas de formación de docentes.

Esto se observa claramente en los primeros años de los profesorados donde un corpus de asignaturas como historia de la educación, problemáticas del nivel primario, didáctica general o pedagogía son difíciles de vincular directamente con su desempeño profesional (principal reclamo estudiantil) y por ello en muchos casos no es evidente cómo este corpus teórico es necesario para su devenir profesional.

Para Larrosa, este corpus teórico en los primeros años de formación no logra vincularse con el lenguaje actual de “competencias” escolares. Estos lenguajes débiles, podríamos decir, limitan el análisis de lo que acontece en las aulas de formación.

La universidad no sólo enseña una profesión, sino que también la pone a distancia (...) No es lo mismo aprender cómo ganar más dinero y pagar menos impuestos que estudiar economía, no es lo mismo aprender a hacer casas que estudiar arquitectura, no es lo mismo aprender los síntomas de la gripe que estudiar medicina, no es lo mismo aprender a redactar un atestado que estudiar derecho, no es lo mismo aprender a elaborar una programación docente que estudiar educación, no es lo mismo aprender a bailar que estudiar danza (Larrosa, 2018, p.334).

Este punto de vista que nos trae Larrosa visibiliza las distancias en el considerar la práctica educativa como sólo programación escolar, además asumirla como vacía de corpus teórico, de ciencia, y la peligrosa relación entre profesionalización y función escolar. Una escuela marginal no debería variar en calidad de una escuela urbana, no debería existir una escuela de trabajadores y otra de élite como agencia de mano de obra al mercado del trabajo (Rechia, 2018).

Cuando la docente nos decía: “Ahora ya es imposible, todas las personas son distintas, nos formamos en épocas distintas, gobiernos y todos tienen una mirada diferente, entonces somos un ensamble de perspectivas y de ideas de cada uno”, devela las tensiones entre profesionalización y práctica, también la dialéctica entre la práctica docente y la función escolar moderna. La práctica, actualmente, se encuentra forzada a integrarse; la formación docente debe estar al servicio de la escolarización y sus modos. “La escuela no es una función, la escuela es una forma (...) al profesor no se lo valora por su funcionamiento”, dice Larrosa (2018) y abre el segundo análisis que nos proponemos: la condición humana docente y su apertura al trabajo común (p. 335).

Que el aula funcione como “colectividad del pensamiento”, donde todos/as son capaces de hacer juntos, “caminar a la orilla del mismo río”, conversar sobre los mismos asuntos depende en gran medida de los protocolos de consignas propuestas y de la disposición a cumplirlos (Larrosa, 2018, p.340).

Los protocolos son aquellos procedimientos que organizan la actividad escolar. Una serie de pasos que delimitan un camino y al mismo tiempo se proponen “captar lo ordinario”. Es un llamado al aquí/ahora, una disciplina de la atención, de “hacer el mundo presente” y de llevar de un lugar a otro. De comenzar un camino con un saber y llegar a otro lugar con otro saber. Es una apuesta a la igualdad, a la colectividad del pensamiento donde es posible salir de los automatismos e integrarse en la tarea común. En ello también es posible advertir la dimensión personal, el cómo nos hacemos presentes con otros/as. El cómo nos presentamos se encuentra integrado a lo que nos convoca, sea: relacionar, hacer mapas, escribir un texto, hacer un proyecto, trabajar en equipo y propone dejar de lado el narcisismo de sobresalir, de esperar un

reconocimiento, una nota para “estar atento y hacer el trabajo honestamente” (Larrosa, 2018, p. 343).

En este sentido y para finalizar esta marca sostenemos que la profesión docente es diferente porque pone entre paréntesis las diversas cunas de formación para homogeneizar la tarea en una escuela determinada. Esto se debe a la socialización laboral y a la fuerte impronta administrativa que la escuela tiene por lo cual se disminuye el impacto de las diferentes formaciones en la práctica cotidiana.

Larrosa (2018) describe este paréntesis de las diversas cunas de la siguiente manera: “De ahí que el aula funcione, en el mejor de los casos, como un tipo de colectividad en que no contaba lo que era o lo que sabía cada uno, sino lo que entre todos éramos capaces de hacer juntos cuando nos proponíamos” (Larrosa, 2018, p. 340). Entonces: ¿Cómo comprender el origen o el lugar de partida de la formación docente y su vinculación con lo que hoy la escuela requiere? El lugar de partida es la persona, es esa apertura modesta y generosa al encuentro, donde uno/a puede pensarse a uno/a mismo/a en ello, establecer una relación personal con las cosas, los sentidos y los objetivos a partir de protocolos/pasos/consignas claras, estrictas, que plantean un objetivo común y que liberen del impulso individual, del capricho, la emoción o la facilidad y habiliten una realidad conjunta que ignoramos (Larrosa, 2018).

Entonces, la formación docente de diversas cunas encuentra su lugar común en esa particularidad que constituye la escuela como tal, con sus problemas, desafíos y singularidades. Este paréntesis de las diversas cunas es un trabajo común que remite a un nosotros en términos de Roig. Una colectividad en la que el individuo adquiere sentido en el “nosotros” de la comunidad escolar.

Colonialidad de las valoraciones y las prácticas

–Mandan a los chicos a esta escuela por el comedor (Docente 8, 2019)⁴⁹.

–La escuela ha cambiado, pero tuvimos épocas muy duras, se golpeaban, te puteaban, etc. ¡Vieja de mierda! (Docente 1, 2019)⁵⁰.

–Acá es fundamental transmitir valores, que los tienen que traer de la casa, pero siempre uno tiene que afianzar valores en los chicos. Doy en cuarto grado, pero, he estado en todos. Los valores están en todo momento (Docente 1, 2019)⁵¹.

Estas voces nos remiten a valoraciones, a conductas y a posibilidades en y de la escuela. ¿Qué visión de la escuela se percibe en estas voces? Según sus expresiones

⁴⁹ Docente 8. (2019) Notas de Campo. Escuela Sargento Baigorria.

⁵⁰ Docente 1 (2019). Notas de Campo. Escuela Sargento Baigorria.

⁵¹ Docente 1 (2019). Notas de Campo. Escuela José Ranco.

pareciera que la escuela es un lugar donde los niños/as vienen a cubrir sus necesidades básicas, a expresarlas, a resistir a la autoridad docente, a mostrar otras posibilidades y prácticas socioculturales, otros esquemas de valores.

Observamos una disonancia entre las valoraciones estudiantiles y docentes en y de la escuela. Tal vez esta tensión se vincule a la visión de escuela como función. En el apartado anterior decíamos: “La escuela no es una función, la escuela es una forma (...) al profesor no se lo valora por su funcionamiento” (Larrosa, 2018, p.335).

Podemos aplicar este mismo análisis al grupo estudiantil. Cuando se los/as observa desde la función, de la acción que se espera de ellos/as, de lo correcto de su práctica. Así, se los/as cataloga y categoriza como fuera o dentro de la función escolar, un registro de ello es la idea de “los mandan a la escuela sólo por el comedor”.

El reforzar valores implica establecer los contornos de las funciones escolares. En otras palabras, es la reproducción y el cuidado del patrón de poder colonial que consolidó la escuela moderna en una función de control sobre las valoraciones y las prácticas.

Masschelein y Simons (2014) estudian las demandas políticas y sociales modernas que se le hacen a la escuela. Ellos utilizan la palabra “domar” la escuela como una forma de gobernar su carácter democrático, público y renovador y con ello, anclar la institución a un ideal moderno predeterminado (valores cívicos o religiosos). “Como institución la escuela debe incorporar ese ideal, él la controla, y los recién llegados son iniciados en el uso adecuado de una determinado texto o habilidad” (p. 106)⁵².

Domar la escuela implica sujetar a sus estudiantes, orientarlos/as hacia su propio aprendizaje como domesticación⁵³ y negarles en ello la posibilidad de construirse como generación nueva. En este caso, hay que domesticar a aquel estudiante que “putea” y pone en jaque las dinámicas de socialización escolar.

Con una profunda reproducción de las funciones modernas escolares se imposibilita la educación, sostienen Masschelein y Simons (2014).

La escuela al servicio de la sociedad moderna implica domar las funciones escolares. Varios filósofos de la educación coinciden en deconstruir esa imagen de escuela como función y proponen otras alternativas como: la escuela es forma y materia dice Larrosa, es posibilidad y libertad dice Freire, es tiempo libre y suspensión dice Masschelein, etc. Desde nuestra perspectiva es mirada y práctica contra-colonial. ¿En

⁵² Traducción del portugués al español realizada por la tesista.

⁵³ La escuela es considerada responsable (por lo menos parcialmente) por resolver problemas sociales; los problemas sociales, culturales y económicos son traducidos como problemas de aprendizaje, o una nueva lista de competencias es acrecentada a un currículo. (Masschelein y Simons, 2014, p.109).

qué sentido? Especialmente en vinculación a los/as niños/as, a su motivación por venir a la escuela, a cómo se comportan en diversas situaciones, lo que manifiestan que requieren, lo presente y lo ausente en su quehacer (diversos valores y prácticas).

Ahora bien, si colocamos la lupa especialmente en los y las niñas decimos que la infancia no se refiere estrictamente a una edad cronológica sino a una potencia, a una forma de intimidad con las cosas y las circunstancias. Walter Kohan (2020) reflexiona sobre el pensamiento de Paulo Freire y sostiene la necesidad de comenzar a pensar la escuela por la infancia, “por la infancia en cuanto escolaridad”. El propone para ello el tiempo *Kairós*. Es decir, un momento adecuado y oportuno para que algo suceda. Es un tiempo cualitativo, los griegos lo consideraban el más oportuno para la novedad.

De modo diferente, la escolarización sigue un tiempo *kairós*, necesita acontecer en el momento oportuno, en uno y no en otro momento, solo ocurre cuando las condiciones son propicias. Las ciencias de la vida establecen un *kairós* para la escolarización y, dentro de ella, la alfabetización. Sin embargo, la dureza de las condiciones de vida, por lo menos en Brasil y en muchos países de América Latina, permite que apenas una minoría tenga ese tiempo *kairós* respetado (Kohan, 2020, p.166).

La infancia en cuanto escolaridad hace alusión a este tiempo, el de ahora, “infantes en cuanto al estado de escolarizar” no es estar en el tiempo cronológico más eficiente, no se corre atrás del tiempo sino es en un mundo infantil donde cobra valor el encuentro, el vínculo con otro/a, las relaciones con las cosas, los sentimientos y los afectos que no puede medir un reloj. Se aprende “un tiempo de presente, una presencia, un presente”, de modo que “la lectura y la escritura de las palabras acompañe la lectura y la escritura del mundo” (p.167).

Los valores sociales así no se definen por la función escolar y sus perspectivas (positivista, higienista, cívica moral, etc.) sino desde una pedagogía contra-colonial que pone atención a la infancia en cuanto escolaridad y en este sentido, habilita las reales valoraciones y prácticas a veces controvertidas, irruptoras e incómodas.

¿Cuál será la aparente causa por la que “putean” los y las chicas en la escuela? ¿Por qué las docentes insisten en transmitir valores de función, de lo que se espera de los chicos y las chicas? ¿Cuál es el a priori que esconde que los chicos y las chicas vienen sólo a comer a la escuela? ¿Será que la escuela está preocupada y ocupada en “domar” la escuela?

Algunas prácticas y valoraciones son violencias del patrón de poder colonial (clase, raza o género) y del adultocentrismo en la escuela que ponen en peligro los lazos vinculares escolares. Por ello, se pueden dar otras lecturas a las expresiones: lecturas contra-coloniales que se preguntan los sentidos de estas dinámicas en la escuela y que

apelan a otra temporalidad, realidad, valoraciones y prácticas sobre la vida. Tal vez, estas expresiones estudiantiles buscan ser una resistencia o un límite, simboliza algo que detiene el avance de la colonialidad y la desvaloración de su propia cuna/legado.

En síntesis, llamamos la atención sobre el reduccionismo de estas voces docentes al ubicar a la escuela, sus valores y prácticas predominantemente como función escolar hegemónica. La infancia en cuanto escolaridad puede llegar a ser una alternativa de tantas sobre el habitar la escuela y dar luz a los valores y las prácticas envueltas, sin esperar un resultado numérico, una práctica o expresión esperada, una conducta automática generalizada.

En este primer andar (caminar) hemos visto las marcas coloniales de la ausencia, la cuna, de las valoraciones y las prácticas. Las cuales nos ofrecen un cierto mapa de coligación de signos, heridas, huellas, señas y tatuajes del patrón de poder colonial, su vigencia y su violencia en la escuela. Cabe señalar que estas marcas no se agotan aquí, los siguientes agrupamientos (ausencia, cuna, valoraciones y prácticas) son la forma más evidente del análisis de las voces.

Estas marcas coloniales están presentes en todo el trabajo y a continuación abriremos el mapa con los lugares/puntos/referencias en donde se hacen presentes, viven y se nutren: escuela, vida, memoria, justicia, aula, aprendizaje y enseñanza para finalmente idear y dar los contornos de las tensiones entre colonialidad y pedagogía a fin de considerar las características de una pedagogía como ya anunciamos de carácter contra-colonial.

Segundo Andar

Escuela y vida

La escuela y la vida presentan una profunda y compleja vinculación. A veces se entrelazan, se mezclan, se unen; otras veces se desunen, se delimitan y se separan por completo. Digamos que existen intersticios en la comprensión de los contornos de la vida de la comunidad en la escuela y de la vida de la escuela en la vida de la comunidad. Ante ello, nos proponemos expandir y explorar dicho vínculo.

Cabe señalar dos cuestiones. Primero, la escuela es una institución con un espacio y una materialidad específica, sin embargo, al referirnos a ella lo hacemos como un conjunto de prácticas de escolarización instituidas e instituyentes que van más allá del edificio escuela, como es el caso de las clases virtuales, las conferencias, la

formación docente y las decisiones de política educativa. Segundo, la vida de la escuela se contextualiza en objetivos, funciones, rituales, espacios y tiempos delimitados, aún en la virtualidad.

Para comenzar podemos decir que la vida del estudiante se hace presente en la escuela y la interpela de alguna manera y a la inversa, la escuela se hace presente en la vida del estudiante.

La noción de vida se asocia con ser vivo, vivir, estar vivo. También, se asocia a un tiempo de nacimiento y otro de muerte, podríamos decir a un lapso del tiempo de vida y a una condición de finitud. En el humano, en especial, se vincula profundamente a la de ser, estar y tiempo. El tiempo donde está, donde es, donde se hace presente.

Jorge Larrosa (2003) sostiene que hay una profunda relación entre las prácticas discursivas institucionalizadas que enmarcan la vida y quiénes somos, cómo vivimos, cómo contamos y cómo nos contamos que vivimos.

El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en la que uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las auto-narraciones o historias personales (...) Esas historias están construidas en relación a historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen (Larrosa, 2003, p. 607-608).

La vida está constituida e interpretada por historias, las cuales son mediadas y producidas en el interior de las instituciones como; la familia, los vínculos de amistad y amorosos, un tribunal, la escuela (Larrosa, 2003).

Para analizar la cuestión del sujeto y la vida Larrosa (2003) rescata tres ideas⁵⁴; la primera es que el ser se interpreta e interpreta el mundo, la segunda es que interpretar supone una relación con el conjunto de sistemas semióticos disponibles, es decir, “la disponibilidad de vocabulario y de unos modos de discurso” y tercero, el sujeto está inmerso el mundo en el cual ya el discurso funciona junto con sus lógicas de poder. Estas lógicas atraviesan las interpretaciones y auto-interpretaciones sobre quiénes somos (p. 609).

En la narración de lo que vivimos, de lo que nos pasa en el tiempo y de lo que somos se pone en cuestión el sí-mismo. “Por eso, a la pregunta de quiénes somos sólo podemos responder contando alguna historia”, o narrando alguna parte significativa para aparecer como un quién (Larrosa, 2003, p. 610).

La identidad de las personas se construye narrativamente en historias que hemos vivido o hemos oído de otros y se le otorga un significado a esa experiencia y a las

⁵⁴ El autor desarrolla esta idea a partir de abordar la cuestión del sujeto desde el giro hermenéutico, el giro semiótico y el giro pragmático (Larrosa, 2003, pp. 607-652).

relaciones donde tuvieron origen. La autoconciencia, por su parte, posibilita dar sentido y decidir lo que significa para nosotros vivir u oír tal historia. Lo que somos es cómo nos comprendemos y es análogo al modo cómo construimos textos sobre nosotros mismos.

Por ello, construimos historias que nos importan, donde nos sentimos identificados, vinculados y las creemos. Aun así, existe un peligro eminente⁵⁵, sostiene Larrosa (2003), tanto en la construcción de la identidad como en la auto-conciencia se puede: “convertir la historia de nuestras vidas en estereotipo”. Por ello, las historias:

O pueden enseñarnos a hacer nuestra autocomprensión más rica, más nítida. O nos pueden enseñar la contingencia, la pluralidad histórica y cultural, y la inestabilidad de las formas en que nos construimos a nosotros mismos. O pueden hacer nuestra autocomprensión más ambigua, más borrosa, más inestable. O nos pueden sacar de nosotros mismos y transformarnos, convertirnos en otros (Larrosa, 2003, p. 620).

La vinculación entre vida e historia no es más que el camino a la auto-interpretación sobre qué somos. Ahora cabe preguntarnos: ¿quiénes somos? ¿qué historias contamos y nos contamos?, ¿qué historias nos cuentan sobre nosotros?

En la escuela encontramos varias narraciones e historias en torno a la vida propia escolar y a la comunidad que asiste a las mismas. Al respecto una docente dice:

–Tenés padres que se comprometen en lo esencial de traerlo acá a la escuela. Otros que cumplen, donde traen los útiles, aunque no esté físicamente, y están mucho más los ausentes otra vez, en el hecho de que no les importa, los mandan y que alguien... (Docente 2, 2020)⁵⁶.

Este relato nos indica que están aquellos/as estudiantes que vienen de familias llamadas “presentes”, cumplen con las tareas, alguien acompaña en esta obligación (entre otras prácticas) en el sentido formal de lo que se espera de ellas civilmente. Otros/as vienen de familias diferentes, llamadas “ausentes” con otros vínculos y lazos.

El lugar social, sea dentro o fuera del sistema moderno laboral y cultural, marca las prácticas diarias de una comunidad y con ello, su vínculo con la escuela; de atenderla en su pedido formal de presencia, estar presente, o de transitarla como un espacio/tiempo más, entre otras múltiples formas de pasar y vincularse con ella.

En torno a la vida de la comunidad encontramos expresiones como:

–Hay mucha gente del campo que está acostumbrada a vivir con lo elemental, no tiene agua potable, se vive igual, no tienen luz, se vive igual. Se vive igual mientras haya comida, algo de ropa para ponerse y fuego para prender (Docente 2, 2020)⁵⁷.

Este docente describe a la población que asiste como acostumbrada a lo elemental. Se infiere de su relato que la vida es algo simple, que se resuelve con poco, aunque ese poco, sea central entre las prioridades de estas familias. ¿Desde qué posición

⁵⁵ RAE: Que destaca en altura sobre lo que le rodea.

⁵⁶ Docente 2. (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

⁵⁷ Docente 2. (2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

en la vida describe este docente la situación de las familias? ¿Desde qué posición en la vida perciben la escuela estas familias?

De alguna manera lo que narramos, las historias que contamos aluden a una forma y compromiso con el pensamiento. Rita Segato (2018b) considera que los problemas actuales sociales, antropológicos, culturales y filosóficos no tienen nombre, no se pueden analizar. La estrategia de la élite fue “no nombrar, pues los nombres llevan al reconocimiento del problema” (p.62). Esta idea ayuda a comprender con más detalle las descripciones previas de las familias y la comunidad, donde no hay nombres para el sufrimiento humano como es: la ausencia de políticas públicas de viviendas, la falta de agua potable y de electricidad para vivir y lo elemental se presenta naturalizado en la pobreza, bajo la expresión: “se vive igual”.

Lo que no se nombra o no tiene nombre se evade, se niega o se desconoce. En este caso, por un lado, se responsabiliza a la comunidad de poco ambiciosa, de quedada, abnegada, que no le importa y sin aspiraciones. Por otro lado, se desconoce o no se nombra o no se reconoce con palabras la diversidad de historias de esa comunidad, sus diversos puntos de vistas y las injusticias que la atraviesan.

En cuanto a la propia vida escolar, a la historia sobre quién es la escuela, sobre cuál es su identidad, encontramos relatos como:

–Todos sabemos que la palabra puede animar o puede destruir y yo creo que el elemento del docente es la palabra no la tiza. Por mucha más tecnología que haya es la palabra y esa palabra puede matar a alguien o puede resucitar (Docente 3, 2020)⁵⁸.

En este sentido, la palabra en la escuela puede ofrecer vida o cerrar los caminos para ella.

–Sobre todo, el buen vivir pasa por respetar lo que hago, hacer lo mejor posible y dar lo mejor de mí y si bien hay dificultades no bajar los brazos (Docente 1, 2020)⁵⁹.

Podríamos decir que la percepción de los/as docentes acerca de la escuela, el qué significa la escolaridad para ellos/as, responde por un lado a una valoración de la profesión educadora y por otro, a una idea de progreso. El buen vivir llegará con esfuerzo.

Como dijimos, somos historias. La escuela representa un escenario de prácticas discursivas que dan contornos a la vida, a cómo le decimos, la describimos, las expresamos y cómo nos las cuentan.

Es en las historias donde se abren las diferencias: nuestra historia, la propia, nunca la contamos igual o la leemos igual. También, nuestra historia es contada por

⁵⁸ Docente 3. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Sargento Baigorria.

⁵⁹ Docente 1. (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

otros/as y no coincide necesariamente en su comienzo y fin con nuestra lectura. Finalmente, hay muchas voces en nuestras historias, son historias polifónicas. (Larrosa, 2007). Por ello, cuando contamos la historia propia o de una comunidad con la que nos vinculamos las lecturas e interpretaciones siempre están sujetas a nuestra percepción de la historia, a otras historias, a diversas lecturas, ideas, conceptos y referentes con que simpatizamos y coincidimos.

En estas voces compartidas encontramos referentes o puntos de partida de diverso orden. Unos meritocráticos, por ejemplo: aquella comunidad no se esfuerza por vivir de otro modo, no hacen lo suficiente. Las familias se dividen en presentes y ausentes en razón de la respuesta al pedido formal de la escuela. El progreso llegará en forma de buen vivir con esfuerzo.

Otras voces de docentes parten de principios más históricos para nuestra comprensión, como es el encuentro de las palabras con la propia historia de vida en la escuela.

Sin embargo, tanto la direccionalidad como la intencionalidad escolar está dirigida a ingresar al sistema mundo (Quijano, 2014a), y no tanto a visibilizar con nuevas palabras lo que constituye una vida digna. Es decir, re-memorar nuevamente si es necesario para escuchar y contar otras historias y con ello, delimitar otras vidas posibles.

A simple vista contamos una y otra vez la misma historia sobre la escuela y definimos en los mismos términos modernos a las comunidades subalternas como rural, pobre, puestera, del sur, del campo, del barrio.

Carlos Skliar (2021) sostiene que el mundo hoy ha tocado un límite y ha dejado la propia idea de vida en un límite. El acontecimiento de la pandemia ha develado nuestra propia fragilidad y nos invita a reflexionar sobre el destino de la humanidad. Parafraseando al autor; el mundo y las vidas han llegado a un límite y ante ello, la educación habilitaría un pensar sobre un destino distinto, anclado en el presente y en su sentido como urgencia. Educativamente y escolarmente, desde las ruinas podemos pensar otro destino para la humanidad.

A partir de las voces de las comunidades estudiadas se abren ante nosotros tres ideas que nos habilitan a expandir más aún esta relación escuela y vida: el tiempo en nosotros/as, lo justo en nosotros/as, la vida en nosotros/as.

El tiempo en nosotros/as: La memoria como dispositivo contra-colonial

La representación de la escuela se asocia con no perder el tiempo. Aquel que se

pasa allí debe ser operativo, secuenciado, pautado en tareas previamente planeadas en horas de concentración y de descanso y finalmente, eficiente y aprovechado. Es un tiempo, podría decirse, que viene de afuera del sujeto para organizar su vida escolar.

Sin embargo, “la temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo y sabemos, desde los griegos, que esa experiencia es distinta en la infancia, la juventud y la adultez” (Skliar, 2017, p. 27).

Para los niños, niñas y docentes de la escuela primaria el tiempo tiene que ver con las historias que transitan día a día. El tiempo se ofrece en narrativas, caminos, circunstancias y experiencias escolares y de vida que se dejan contar, transitar y vivir.

Una docente se pregunta: “¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas que nos construye nuestra historia viva?” (Docente 2, 2021)⁶⁰. Esta pregunta nos posibilita abrir algunas premisas sobre una posible historia de olvido, estática, fría y silenciosa y otra historia viva, con movimientos, rupturas, posibilidades y diferencias compartidas. O como dice otra docente:

“El cambio es en el mundo como también es en nosotros y los otros tienen también una historia que hace que todos seamos diferentes en la misma historia” (Docente 1, 2019)⁶¹. Entonces, la historia asume un movimiento interno y externo⁶² en la vida que podemos pensar como memoria.

Cabe señalar que historia y memoria son dos términos diferentes y su relación es motivo de profundos estudios que presentan diversos ingresos al problema. Ricoeur (2004) desde una filosofía crítica de la historia aborda el conocimiento epistemológico de ambos términos y sostiene que la Historia⁶³ es la ciencia que se encarga del pasado y busca representarlo lo más fiel posible a cómo se produjo. Para ello, consulta archivos, por medio de métodos y estrategias, y usa la escritura para explicar los acontecimientos del pasado y representarlos como verdad o como veracidad. La memoria es una experiencia viva de doble aspecto; uno cognitivo y otro pragmático, es una práctica principalmente abocada a los elementos ausentes o no dichos del pasado.

La distinción entre memoria e Historia es una cuestión de saber, pero no de objeto. La Historia tomó la decisión cultural de escribir y hacer un tratamiento del pasado en retrospectiva. Colocó, para poder estudiar, el acontecimiento en la

⁶⁰ Docente 2. (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

⁶¹ Docente 1. (2019). Notas de Campo. Escuela Sargento Baigorria.

⁶² Es interno en tanto el recuerdo es singular, no se puede transferir los recuerdos a otras personas y es una posesión privada basada en las vivencias del sujeto. “La memoria es el pasado y este pasado es de mis impresiones”. (Ricoeur, 2004, p. 128). Es externo porque su práctica supone el lenguaje, los discursos y los intercambios con otros/as, necesitamos de otros/as. A su vez, “atravesamos la memoria de otros, esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento” (p. 158).

⁶³ Usamos el término Historia con mayúscula para referirnos a la disciplina, la usamos con minúscula, historia, para referirnos a los relatos vinculados con la experiencia subjetiva del acontecer histórico.

exterioridad de la huella del archivo. La memoria es movimiento que se transmite como vida en la oralidad y siempre la acecha el peligro de la propia oralidad, el olvido, los inter-juegos discursivos, los vacíos, los huecos y las ausencias. Aun así, ambas son inscripciones. Ricouer (2004) sostiene que la memoria posibilita asegurar al ser al tiempo y con ello, ver y poner en cuestión la tarea de la Historia que tal cual una pintura se inscribe, crea una realidad del tiempo y guarda silencio sobre la misma. Es decir, no emite respuestas o intercambios en caso de preguntas. En este sentido, a veces la Historia es un daño para la memoria, cierra el pasado para no poder actualizarlo en el presente. Tal es el caso del proyecto moderno de la Historia euro-centrista.

La Historia comprendida como universal y única es una invención europea y moderna, y uno de los elementos constitutivos de la colonialidad de poder en América Centro- Sur (Quijano, 2003). En este escrito nos proponemos desandar tal camino de comprensión del tiempo y para ello, exploramos dos ideas: la historia como olvido y la historia como vida.

Previamente decíamos que la historia asume un movimiento en la vida que podemos pensar como memoria, ésta es un tipo de práctica, ejercicio y actividad de recordar, de buscar, mirar y andar nuevamente el pasado para traerlo al presente y con ello, analizar qué nos dice, qué nos devela, qué mensaje nos trae. La memoria es movimiento, no tiene un punto claro. Nunca se sabe con certeza lo qué nos mostrará.

Su único lugar de referencia es el presente a donde llegan los elementos que ella trae y desde donde se inicia el movimiento de volver a andar algunos rastros pasados. Walter Benjamín (2008) advierte de los peligros y las dificultades en torno a la memoria como renovación. Primero, sostiene que la historia moderna como progresión representa un tiempo vacío y homogéneo y no es la historia de los pueblos. “La esencia de los pueblos se encuentra oscurecida” (p. 90). Segundo, “la historia es algo que se deja narrar”, es una construcción no despojada de interpretaciones ideológicas y la posibilidad de reconocer la condición histórica de la humanidad y de los pueblos está en advertir que existe una historia impuesta que sólo nombra los vencedores y no los vencidos, denominando a estos últimos; “los sin nombre”, que no son famosos/as, festejados/as, poetas/tisas o pensadores/as. El tercer elemento y el más peligroso para él es la empatía con el vencedor que “beneficia siempre a los dominadores del momento”. Así, al recordar siempre corremos el riesgo de sólo contar la historia de los vencedores, evadir y oscurecer otras voces del tiempo y emitir un mensaje presente que reproduce las ideas dominantes (Benjamín, 2008, p. 92).

Los escritos de Walter Benjamín son de la primera mitad del siglo XX y

posibilitan comprender la ruptura con una forma de entender la historia para dar lugar a la memoria y con ello, abrir la posibilidad a refundar otro presente.

Reyes Mate (2006) analiza el uso del pasado y sus exigencias actuales y parte de la pregunta ¿Qué pasa cuando el pasado está ausente? El presente, para él, se muestra armonioso. Las democracias actuales manifiestan que se hizo lo que mejor se pudo con el pasado en pos de fundar Estados pos-guerras, pos-dictaduras o pos-crisis, sobre la base de la idea de consenso y de silencio. Pero no se hizo lo que se debía hacer y el pasado tiene sus exigencias. Esto se analiza en la idea de progreso, la cual supone levantar grandes estructuras urbanas sobre el sacrificio de los/as débiles, construir una memoria de la paz sobre el silencio de los/as asesinados/as, los/as ausentes y los/as vencidos/as e instalar una verdad común en un Estado de excepción. Es decir, instalar un falso acuerdo sobre el silencio en torno a las injusticias históricas.

Ahora; ¿Cuál y cómo es la relación entre memoria y escuela? Para comenzar a explorar esta relación, traemos las siguientes palabras:

“Yo igual no pensé una pedagogía de aquí, no, lo que está y lo que no está. Pero lo que está, está bien” sostiene una docente (2019)⁶⁴ en referencia a los alcances de la pedagogía en la escuela y en la comunidad.

En la idea de la docente –“hay cosas que están y cosas no”– se identifica el silencio en la escuela, cuestiones que no se hablan como: la necesidad de replantearse el proyecto pedagógico para una vida digna, rescatar elementos locales para construir nuevos saberes, valorizar las voces de quienes asisten para poder construir nuevas preguntas, mirar el pasado escolar en la región y los elementos que fortalecen y debilitan su función, etc. Sin embargo, bajo la idea de consenso y progreso, se sostiene: “lo que está, está bien”. Se afirma el presente como está y se legitima que allí solo hay lugar para pocos/as. Es decir, se presta atención a lo que se ve superficialmente sin identificar lo que no está. De cierta manera, olvidar y no volver a mirar hacia atrás en la escuela y la educación posibilita afirmar un presente del presente. Un presente que niega, olvida o no nombra su pasado. Una escuela de excepción.

Pero “hay un pasado que no fue y sigue siendo, y otro que fue, y es siendo, es decir, ya no es” (Reyes Mate, 2006, p. 45). El presente que sobrevivió es aquel colonial, heredero de ese tiempo vencedor. Aquel vencido, ese olvidado, lo trae la memoria viva nuevamente como derrota y como deseo.

Cuando Reyes Mate (2006) dice que la memoria tiene sus exigencias, habla de eso ausente, olvidado, propio de los fracasados/as, derrotados/as, del sufrimiento no

⁶⁴ Docente más antigua. (2019). Notas de Campo. Escuela José Ranco.

nombrado, de la violencia sobre la vida. Dice: “La realidad no es sólo lo fáctico, lo que ha llegado a ser, si no también lo posible: lo que fue posible entonces y no pudo ser; lo que hoy sobrevive como posibilidad por entrenar” (p. 45).

Al respecto podemos compartir la reflexión de una docente que dice:

S1–El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido? Yo puse la frase con el olvido, como que se va olvidando, se va postergando. Los chicos más jovencitos están acostumbrados a ver los árboles secos y no van a extrañar, aquello que no vieron... ¿Dónde parte el olvido? (S1, 2021)⁶⁵.

En esta reflexión encontramos una idea acerca del pasado que tiene sus exigencias. Es decir, este aparece e interpela el presente. En este caso, aquellos árboles que rodeaban el camino a la escuela, hoy secos, son la huella del olvido. Se va postergando, dice la docente, aquello que no se coloca en agenda, en el currículo prescrito, hasta que un día se torna urgente. ¿Uno se acostumbra a la sequía? ¿Se acostumbra a los árboles secos y por ende al aire menos puro? No, nadie se acostumbra a las injusticias. No se extraña lo que no se ha visto, pero sí se evidencia una falta, una ausencia, una violencia que tiene lugar en lo que no está y, tal vez tampoco está presente como saber escolar, como algo que se aprende en la escuela. Aun así, debemos andar nuevamente esos rastros para saber de dónde parte el olvido.

El olvido, según nuestra comprensión, no es oposición a la experiencia y práctica de recordar. El olvido es pariente de la memoria, sugiere Ricouer. Es un familiar que la constituye y se torna colonial cuando cierra y clausura el presente por medio de hacer el pasado inaccesible. Comprendido así, podríamos decir que cierta clase de olvido es un elemento constitutivo de la colonialidad de poder.

Cabe rescatar el pensamiento de Nietzsche (1999)⁶⁶, quien explora la noción de olvido en el marco de preguntarse sobre la utilidad de la historia para la vida. Sostiene que necesitamos de la historia para la vida, enfocada en nuestras necesidades y no tanto así en la construcción de conocimiento ocioso como es la Historia eurocéntrica; pensada como ciencia pura convertida en soberana.

Los humanos aspiramos a la felicidad, al conocimiento, a la voluntad, a discernir; estas prácticas de existencia son posibles por el olvido. Para Nietzsche (1999) el olvido es parte del *fue* del hombre. Es decir, así como el recuerdo, el olvido también exige un conocimiento de existencia, es un ininterrumpido *haber sido*, es una capacidad y posibilidad de poder sentir de manera no histórica, abstrayéndose de toda duración. “En toda acción hay olvido”, así como todo organismo necesita de luz y de oscuridad

⁶⁵ S1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria La docente se refiere al momento de la comunidad de indagación en donde se pidió que eligieran una frase y se preguntaran por ella.

⁶⁶ Edición, traducción y notas de German Cano.

para vivir, el ser en su existencia para afirmarse en su historicidad necesita de su no historicidad, o sea de olvidar (p.42). “Lo ahistórico y lo histórico son en igual medida necesarios para la salud de un individuo, de un pueblo, de una cultura” (p.45). El poder sentir de una manera ahistórica es la posibilidad de mirar nuevamente el pasado, es un estilo de atmósfera o nube poco clara que posibilita la historia y se atreve a ser, a vivir, a caminar, a entender. Un ejemplo de esto nos ofrece el historiador Horacio González al hablar de la suerte y el destino de la ESMA⁶⁷: “Creo que la vida cotidiana tiene sus exigencias, y la convivencia y el presente tienen un ligero tinte no de olvido, sino de apaciguamiento. Eso no me parece mal, porque no podemos vivir bajo la exaltación del recuerdo permanente del horror. Pero tenemos que, de algún modo, descubrir la forma de que, al acatar ciertas exigencias de la vida cotidiana, en algún punto del museo, de la visita a la ESMA, de un acontecimiento como éste, tiene que aparecer el tema bajo formas dignas, no de obligar a los demás a tener un sentimiento que no quisieran tener. Pero el que lo quiera tener, tiene que encontrar la forma adecuada de decirlo. Y así se cumpliría la función memorística de este edificio” (Schiavi, 2021).

El concepto de olvido que propone Nietzsche se asemeja a la idea de apaciguamiento que nombra González. Es necesario tornarse a-histórico para ser histórico, olvidar para recordar, apaciguar para reconocer.

Coincidimos con Reyes Mate en la idea que la memoria sabe menos que la Historia, pero ella guarda un secreto cognitivo y pragmático. Cognitivo de siempre aprender, conocer, ver, andar el pasado y nunca cerrarlo. Pragmático vinculado a la vida la cual mira y analiza los fracasos, las injusticias y las violencias para hacer realidad sueños y no reproducir ideas dominantes.

“¿Por qué privilegiar la mirada del sujeto que sufre?” Se debe “saber que la historia pudo ser de otra manera”. “Para los oprimidos su historia es permanente estado de excepción. Esto es algo enorme porque se está reconociendo que la democracia de los estados democráticos es sólo para algunos” (Reyes Mate, 2006, p. 46).

Una parte de la sociedad que progresa representa la causa de la permanente condición de la excepción, ya que su desarrollo se debe a aquellos que no progresan. Por ello, la dimensión pragmática de la memoria alude a una dimensión política y una dimensión ontológica de la vida.

⁶⁷ESMA (Espacio de la Memoria y los Derechos Humanos). Fue uno de los centros de detención, tortura y exterminio más importantes que implementó la última dictadura cívico militar en la Argentina entre 1976 y 1983. Aquí se cometieron crímenes contra la humanidad, que están siendo investigados y juzgados en los tribunales federales. Hoy es un espacio abierto a la comunidad, que busca preservar la memoria y promover y defender los derechos humanos. Está ubicado en el barrio de Núñez, en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires.

Podemos agregar una dimensión más a la memoria desde nuestro estudio y es su dimensión contra-colonial. La colombiana Pilar Cuevas Marín (2013) sostiene que la historia en y de América Latina implica un ejercicio de recuperación de la memoria colectiva como metodología política y educativa. Política como “el acercamiento del sujeto como actor social a la comprensión de su historicidad” y educativa porque “señala la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de la comunidad para interpretar e interpelar su historia”. Es decir, producir otras narrativas sobre el tiempo que rescaten la dimensión histórica de la región (p. 76).

Esta discusión teórica sobre la concepción de Historia en América Latina surgió en los años 70 y 80 del siglo XX con dos objetivos fundamentales: uno, conocer la realidad de los sectores populares, los subalternos, los sin nombre; dos, recuperar otras narrativas no oficiales que confronten con la mirada hegemónica del tiempo y el único discurso sobre el pasado.

Cabe aclarar que esta iniciativa tuvo lugar en Inglaterra en particular en la figura de Raphael Samuel. La lectura de esta perspectiva se traduce en América Latina como construir la Historia desde abajo y genera propuestas propias enfocadas en la crítica al pensamiento occidental como es el caso de Orlando Fals Borda con la investigación acción participativa y Paulo Freire con la pedagogía de la liberación⁶⁸ (Marín, 2013).

El visibilizar las micro-historias, voces, prácticas, cosmovisiones, expresiones y percepciones locales, las luchas, los silencios, las presencias y las ausencias de las huellas andinas del pasado llevarían a construir un pensamiento crítico del presente, como podemos visibilizar en el siguiente fragmento de la comunidad de indagación:

I 2– A mí me gustaría esto, de si es un lugar frío primero, ¿qué es? ¿Si les parece que la escuela es un lugar frío?
E 2– No...
I 2– ¿Qué sería algo frío para ustedes?
E 2– Que no hay luz...no hay niños.
I–¿Y silencioso?, ¿es silenciosa la escuela?
E 1– Sí...
I 2– ¿Se puede pensar que algo es silencioso cuando hay ruido?
Silencios...

En este diálogo⁶⁹ se percibe el ejercicio de memoria compartido en torno a dialogar y preguntarse en la escuela. No es fría la escuela, hay luz y niños/as, pero se promulga el silencio. Un silencio en el ruido. No se invita a hablar, pero las

⁶⁸ (Marín, 2013, pp. 73-77).

⁶⁹ I 2, E1, E2 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

experiencias, los encuentros y las tareas conjuntas hablan nuevos lenguajes. El camino sin árboles a la escuela se dice sólo y ese mensaje no solo es reconocido y recepcionado por diversos actores, sino que también interpela a la comunidad, la cual se vinculaba fuertemente con la vida escolar.

Por ello, asumimos el compromiso epistemológico de comprender que la Historia hegemónica busca el control del pasado y ante ello, la memoria es una práctica contra-colonial y de vida. De ahí la fuerza por construir la memoria con pobladores y con comunidades con nuestras palabras mediante otros encuentros escolares.

Al respecto podemos repasar algunas cuestiones que nos conciernen:

-La memoria supone un ejercicio con otro /a y envuelve la voz, la narrativa, la escritura y la palabra que posibilita nombrar el tiempo y la vida. Este movimiento supone y busca una transformación cultural y como pueblo aun no logramos dar los contornos a nuestra propia historicidad. Enrique Dussel, específicamente en 1973, sostenía: “El primer descubrimiento que posibilitará la creatividad es saberse latinoamericano, argentinos, cuyanos y asumir críticamente la dependencia cultural en la que se encuentra nuestro mundo, sea el cotidiano, sea el científico, sea el estrictamente filosófico, en Cuyo, en Argentina, en América Latina” (Roig, 1998, p. 110).

-El pasado se vuelve a andar con la intención de preguntarse sobre él. El valor de la pregunta en sí es posible en un espacio compartido dónde conviven problemáticas, sentidos del pasado, interpretaciones, afecciones. La memoria afecta y hay que estar disponible a ello.

-La memoria, decíamos, es movimiento de recordar y tiene un pariente que es el olvidar. O sea que asume la capacidad de nombrar y de callar, de ver y de evadir la mirada, de rescatar y de soltar, de apaciguar o dejar agonizar, de seleccionar y enmarcar hasta borrar por completo marcas del pasado. Así, podemos decir que hay una estrecha relación de convivencia entre la historia como olvido y la historia como vida.

-Es la educación filosófica, en el preguntarse con otros/as, que se descubre dicha convivencia (recordar-olvidar) a la luz de una posible memoria contra-colonial (mirar las marcas coloniales) que irrumpe en el presente.

-Finalmente, para la memoria, irrumpir en el presente implica identificar las injusticias y esto la torna contra-colonial. Diana Maffia (2021) habla de colocar la atención en la justicia epistémica de la memoria: cuándo el pasado se torna injusto. Ella sostiene, por un lado, que la memoria posibilita mirar las injusticias. Existen testimonios que se imponen o se validan por sobre otros y los reclamos que se encuentran por fuera

de los discursos jurídicos, científicos, escolares en este caso, toman vida únicamente con la memoria colectiva. Frente a la condición de que “la memoria no es transparente”; se selecciona una imagen, se olvida otra, se registra una cosa y otra no, se siente de diferente manera un hecho a fin de organizar lo mejor posible la vida o para sobrevivir lo mejor posible. Es que las pequeñas memorias en lo colectivo adquieren forma de lucha organizada y se tornan un discurso de autoridad y de reclamo de justicia. Por otro lado, esta autora sostiene que no podemos dejar de hablar de las mujeres en la memoria. Estas recuperan las diferencias de la historia. Sus testimonios y de las comunidades disidentes involucran tanto lo público como lo privado, la sensibilidad de los hechos en perspectiva de género y las desigualdades patriarcales que atraviesan su vida devela otros pasados. Por ello, la memoria es mente-cuerpo, sostiene la autora. Es revelar la huella de la violencia en los cuerpos, en las subjetividades, en los vínculos, en el entorno y en la vida con una exigencia de reparación. El presente trabajo de investigación se constituye mayoritariamente por voces de mujeres docentes y en ese sentido sus voces no escapan a estos elementos que nombra Diana Maffia.

Con esta idea, entramos en nuestra segunda exploración en torno a la vinculación vida y escuela: lo justo.

Lo justo en nosotros/as: ¿Somos justos/as en la escuela?

Cuando se habla de lo justo en la escuela se alude al gesto pedagógico de promover la igualdad y la inclusión en el acceso de los aprendizajes de todos los niños y las niñas. Esto conlleva a prestar atención a las dimensiones que envuelven el aprendizaje: el estilo y el criterio de los agrupamientos por año escolar, las líneas prioritarias de aprendizajes, los indicadores de aprendizajes alcanzados, la vinculación familias-escuela, las perspectivas pedagógicas de las prácticas, los modelos de las evaluaciones, etc. A su vez, alude a una perspectiva epistemológica y ontológica que sustenta un tipo práctica educativa que va más allá de los aprendizajes como: apelar a formas democráticas de diálogo y de vínculo con la comunidad, asumir la perspectiva de los derechos humanos para cuidar y proteger las infancias en su diversidad, crear escenarios para el encuentro de saberes locales y escolares, acoger diversas formas culturales y valores de la comunidad en la escuela, reivindicar la función pedagógica docente como práctica política, social, cultural y filosófica, etc. Algo de estas formas pueden verse en el siguiente testimonio:

–La escuela tiene que ver un poco con los sueños que uno tiene si ese chico recibe realmente lo que se merece en la escuela. Primero pasa por ahí, si nosotros somos justos y le damos lo que le chico realmente merece, lo que realmente necesita para su vida, su vida profesional y laboral y su vida también personal porque veo gente tocar la vida de otros no solamente en lo pedagógico o la enseñanza de los aprendizajes que están en un diseño, va muchos más allá de eso (Docente 3, 2020)⁷⁰.

Lo justo en la escuela, para esta docente, aparece en la práctica y el encuentro educativo con un objetivo y sentido social. No obstante, la complejidad de la noción de justicia en la escuela parte de la concepción de justicia social en debate en los Estados modernos democráticos mundiales y frente a los problemas locales observados damos cuenta, por un lado, de la forma controversial en que se presenta en la escuela este concepto vinculado con la vida, las posibilidades, el desarrollo, la valoración y el reconocimiento. En consecuencia y, por otro lado, el espacio escolar se muestra atravesado por injusticias en sus prácticas de acceso a los aprendizajes y a las herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas para una vida digna.

La noción de justicia refiere a profundas discusiones de diversos campos. Rita Segato (2018b), desde la antropología, al estudiar las violencias más extremas en América Latina (Ciudad de Juárez, Brasilia, Bogotá) sostiene que no vemos la violencia hasta que vemos sus procedimientos, como pueden ser: una mujer con el ojo machucado, un niño desnutrido, una comunidad contaminada con agrotóxicos, una guerra entre una comunidad y un Estado por el territorio, el analfabetismo en los códigos de la información digital global, etc.

Las violencias se han tornado un imaginario habitual de asimetrías donde hemos aprendido a vivir. Por ello, Segato coloca sospechas sobre “las memorias implantadas” coloniales en América Latina y motiva a pensar que la modernidad en toda su organización sólo avanzó en las injusticias: “¿Cómo en lugares tan custodiados y organizados como las instituciones democráticas modernas hay injusticias?” (Segato, 2018b, p.37). Por nuestra parte preguntamos: ¿Cómo en lugares tan custodiados y organizados como las escuelas públicas hay injusticias?

Tales interrogaciones posibilitan abrir la sospecha anunciada por las docentes entrevistadas sobre la escuela, la cual tiene un sueño u objetivo de justicia que se vincula con el garantizar los aprendizajes que habilitan una vida diferente. Esto lo podemos traducir como un camino reflexivo para identificar y eliminar las violencias escolares y sus mecanismos: prácticas que cierran otras posibilidades de comprensión del mundo por la negación de formas de vida o imposición de parámetros de desarrollo.

⁷⁰ Docente 3. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Sargento Baigorria.

También, repensar la noción de aprendizaje en clave contra-colonial, un saber que va más allá del manejo de contenidos por áreas.

Justicia y vida es nuestro lugar de partida y, ¿cómo se presenta lo justo en nuestras vidas, lo justo en nosotros/as en la escuela? A partir de lo expresado por la Docente 3 nos preguntamos: ¿Somos justos/as en la escuela? ¿Ofrecemos lo que cada estudiante necesita?

Para comenzar a andar estas cuestiones primero podemos explorar la noción justicia, luego la justicia educativa y escolar, la justicia en la docencia y de los aprendizajes, y finalmente, delimitar una posible justicia cognitiva en clave contra-colonial, como una forma de integrar vida, justicia, escuela.

Adriana Arpini (2020) analiza el problema y señala que John Rawls, filósofo político estadounidense, sostiene que las instituciones contienen los principios de justicia (derechos y deberes) en la sociedad. Una sociedad democrática bien ordenada presenta instituciones justas y cada ciudadano es participante y co-responsable de las mismas. También señala que Amartya Sen se centra en el concepto de igualdad y reflexiona que la misma no sólo se da en la distribución material de objetos, sino en el hecho de promover la capacidad de cada sujeto para convertir esos recursos materiales en libertades. El economista reconoce que somos diversos en varios órdenes: habitamos distintos territorios, practicamos diversas culturas y construimos valores particulares, presentamos distinto acceso a los bienes, etc. Para garantizar la justicia hay que colocar atención en las capacidades de las personas para lograr desempeñarse como individuos libres a partir de reconocer esas diferencias o particularidades de las comunidades como condición de dignidad. Arpini (2020) concluye que la problemática de la justicia se encuentra vinculada a la noción de distribución y de reconocimiento. Por un lado, la distribución equitativa de bienes en la población para la vida digna y, por otro lado, el reconocimiento de las diferencias y las diversidades de culturas, poblaciones, identidades, cosmovisiones, necesidades, valores y demandas. Si bien ambos conceptos han luchado por su estatuto y en muchos casos se han contrapuesto en la definición sobre cómo entender la justicia, hoy podemos decir que ambas dimensiones constituyen la discusión en torno a la noción. Por ello, se estudia como concepto polifónico que no escapa a las lógicas de poder discursivo, estructural, institucional y político.

Estas posiciones se centran en dos discusiones ya anunciadas, la justicia comprendida como distribución y la justicia comprendida como reconocimiento. Para Rawls los principios más justos están en la distribución de recursos y de riqueza, y son las instituciones quienes regulan esos principios. Esta visión pone el acento en superar

la economía desigual de la sociedad, en la división del trabajo y en la participación laboral de las sociedades civiles. Podemos decir, que es una propuesta centrada en los objetos.

El reconocimiento se sitúa más en el plano simbólico y cultural, y advierte que las injusticias derivan de este orden de estatus. Consideran que el menor respeto, valorización, estima y prestigio de unos grupos en comparación con otros es el eje de la desigualdad. Hay “patrones institucionalizados de valor cultural” que suelen considerar como normativas ciertas categorías de actores sociales y como inferiores otras (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011, p. 62).

El reconocimiento está vinculado a políticas de la identidad y de la dignidad. Para esta perspectiva la diversidad se celebra, es el lugar desde donde parte cualquier tipo de justicia. Mientras que para la visión redistribucionista el remedio para las injusticias radica en transformaciones económicas que tiendan a igualar los recursos con los que dispone una población.

Adriana Arpini (2020) sostiene que la perspectiva de Sen realiza un aporte valioso en visibilizar los diversos factores que intervienen en la justicia, más allá de la mirada económica, y propone la vinculación entre el desarrollo de capacidades para una vida digna y libre. En este punto en especial la pensadora se detiene e introduce el concepto de Enrique Dussel sobre la vida buena. En primer lugar, indica que en la justicia distributiva existen grupos excluidos y hay una necesidad urgente de reconocerlos, pero para ello hay que trascender la lógica de la identidad desde el universalismo y determinismo para introducir la noción de iguales en la diversidad. O sea, advertir que hay una población excluida por su propia condición de diversidad⁷¹ y hay una urgencia en reconocerla bajo la condición de dignidad. Si bien ambas teorías⁷² acentúan en ofrecer igualdad de oportunidades, es necesario analizar las condiciones estructurales y contextuales históricas y presentes por las cuales los grupos son subordinados, segregados o excluidos: “Resultan en situación de manifiesta injusticia, en buena parte por causa del desigual reparto de bienes básicos, lo que, además, dificulta el desarrollo de las capacidades, y en parte también por causa del no reconocimiento de la diversidad constitutiva de sus propias identidades”(p.121). Enrique Dussel se propone ampliar, desde una mirada ética, esta cuestión y analiza: Sen, distingue otros elementos en la economía y reconoce que tales elementos pueden negar, anular y borrar otras formas de vida, a su vez, sostiene que el eje de la vida buena está

⁷¹ Mujeres, niños, niñas, comunidades disidentes y LGBT, migrantes, extranjeros/as, pobres, hacinados, refugiados, refugiadas, ancianos, ancianas, etc.

⁷² Teoría del reconocimiento y teoría de la redistribución.

en la capacidad de elegir libremente, pero esta idea articula principios de la economía clásica “con la dimensión subjetiva material de la pluralidad de formas de vida en la evaluación del propio proyecto de vida”. Es decir, la adquisición de bienes no necesariamente implica la capacidad para gozar de ellos en una vida de bienestar (Arpini, 2020, p. 120).

Para Dussel la vida buena “requiere tanto del orden material como de los valores culturales”. Es decir, modos de concebir la felicidad, acuerdos sobre las referencias de valores, comprender el deber ser social e individual en una comunidad, etc. Arpini (2020) visibiliza esto como un tipo de motivación intrínseca de una cultura, un modo de entender y asumir la buena vida⁷³.

Si esto lo trasladamos a la escuela, podemos pensar que dicha motivación intrínseca varía entre actores escolares, entre generaciones, comunidades que asisten y en la interpretación y en la transición de los momentos de crisis inclusive. Así por ejemplo no todos y todas tuvieron la misma lectura sobre la pandemia y la virtualidad escolar. Tal perspectiva sobre los modos de comprender la buena vida, los valores y el fin de la educación escolar y, por ende, de justicia educativa influencia y enmarca la práctica.

Rescataremos algunas voces de docentes, que evidencian diversas perspectivas y nos posibilitan abordar las preguntas propuestas:

–Los chicos toman todo lo que vos quieras ponerles en la mente, bueno y malo, yo soy una persona muy abierta en ese sentido no tengo política ni religión, en la escuela estoy despegada de esas cosas. Yo siempre les digo a los chicos por qué es importante votar, por qué se debe creer en Dios, todas esas cosas que son importantes y no se las explican (Docente 5, 2020)⁷⁴.

–Si ellas me preguntan, yo tuve el año pasado tres chicas que menstruaron en mi tiempo de sexto año. Fue muy difícil para mí, ¿sabes por qué? Es mucha responsabilidad hablarle a una niña que sus padres no le han hablado, lo hice con la mayor responsabilidad y cariño y me emocioné porque es una etapa muy importante en una mujer. Entonces creo, que siendo docente tenés esas responsabilidades que no son tuyas y no podés obviarlas (Docente 5, 2020)⁷⁵.

⁷³ Podríamos analizar en un caso como se ve la relación entre reparación y buena vida. En Guatemala hubo un juicio de reparación con las mujeres indígenas. Se ganó un juicio al Estado por la situación esclavitud sexual de las mujeres en el marco de un conflicto armado. La violencia del Estado hacia las mujeres se llevó a cabo en los años 80 en el marco de una lucha y demanda de los campesinos por el uso y la legalización de las tierras en pleno golpe de estado. En este conflicto, las esposas de los campesinos fueron raptadas por los militares y esclavizadas en varios órdenes. En el 2012 se admitió su querrela y pudo llevarse a cabo el juicio. Este juicio si bien buscó reparar y visibilizar tal injusticia, pocas injusticias se lograron probar y la comunidad visibilizó que el reparar históricamente es garantizar no volver a repetir tales injusticias, construir la historia social desde otros lugares no hegemónicos y centrarse en la verdad y el valor de la palabra de los pueblos en la construcción de la identidad. Una identidad colectiva que dependía del territorio para su desarrollo, alimentación y convivencia y tal juicio, si bien era un camino necesario no reparaba el daño. (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M4ZxjnkGbiM>). Se podría interpretar como la reparación moderna, mediante un juicio, no necesariamente está asociada a sostener la vida buena. Esa buena vida ya les fue arrebatada y no hay forma de restituirla.

⁷⁴ Docente 5. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela José Ranco.

⁷⁵ Docente 5. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela José Ranco.

Cautelosamente analizaremos algunas expresiones de esta cita, a la luz de la noción de justicia educativa como paradigma estudiado e impulsado en estos últimos 20 años que busca integrar la visión de redistribución con la de reconocimiento de la diversidad de los contextos y de las culturas. Sobre todo, buscamos estudiar las injusticias educativas como procedimientos activos de diversas violencias. Desde nuestra mirada son violencias coloniales.

La docente dice: “Los chicos toman todo lo que vos quieras ponerles en la mente, bueno y malo (...) Yo siempre le digo a los chicos por qué es importante creer en Dios”.

¿Qué nos llama la atención de esta idea expresada? ¿Por qué desde nuestra perspectiva (marcas coloniales) incomoda esta idea? En principio esta expresión no contiene direccionalidad. Es decir, se percibe en la voz docente una intención de mejorar y ayudar la vida de los y las estudiantes en la escuela y apela para ello a la idea de creer. Se percibe que la docente asume como “importante” para la trayectoria escolar el creer en Dios y si bien no describe cuál específicamente, de qué religión habla, se observa en su relato un cierto consenso y aceptación en las prácticas escolares en dialogar de tradiciones religiosas, especialmente en este contexto sobre aquellas occidentales-monoteístas.

¿Cuáles son los alcances y los límites de estas expresiones en la escuela? Es la noción de educación laica, marco de la educación pública, quien establece los alcances y límites de estas expresiones. La cual promueve el respeto a todas las creencias e impulsa la formación democrática con otros/as. Así supone la convivencia de creencias en el escenario escolar bajo el principio de justicia social de reconocimiento de la diversidad cultural.

Amartya Sen, como previo se describió, comprende la justicia social más allá de la redistribución económica y estudia cómo las personas tienen acceso a diversos bienes y servicios que influyen la constitución de su vida, por ejemplo, vivir en un contexto de guerra o de paz, un gobierno de derecha o popular, tener acceso a la educación pública de calidad o la educación ser sólo privada, etc. La vida presenta un “valor intrínseco” y es la capacidad de los individuos de poder hacer cosas, es el umbral de posibilidades y alcances de tales acciones en torno a la “nutrición, salud, educación, autorespeto, integración social” (Arpini, 2020, p.118).

Ahora bien, las personas tienen diverso acceso a los bienes culturales y los valoran de diferente manera. Estas variaciones afectan la dinámica de las instituciones

sociales y este es el caso, de divulgar algunas creencias religiosas en la escuela como vía de crecimiento y desarrollo personal y social.

Para Sen un principio de justicia social debe considerar estas variaciones (valores diferentes) por medio de ofrecer protección a la sociedad. La educación laica, de cierta manera, es un lineamiento que responde a ésto y promulga el respeto por la diversidad de creencias y apela a la libertad individual en las formas de convivencia en torno a creer o no creen en Dios en contexto escolar, en este caso.

Cabe señalar que “no basta con la responsabilidad individual, es necesario combinarla de forma sensata con la responsabilidad social”, sobre todo hacia enfermos, pobres y vulnerables (Arpini, 2020, p.119).

Así, la justicia escolar pasaría por respetar y promover la convivencia con diversas creencias como bienes culturales comunes. Se torna injusto promulgar la creencia en Dios, de un Dios, por sobre todo lo posible en la escuela. Si bien, la escuela no puede evadir los valores contextuales de la cultura, ni el valor de la trascendencia, su tarea apela a la convivencia de la diversidad de valores, a alfabetizar para pensar de forma propia, brindar acceso a los conocimientos de los bienes culturales, reconocer el valor de la trascendencia⁷⁶ y de las condiciones para resolver problemas cotidianos que afectan la vida de manera injusta.

La docente también dice: “yo tuve el año pasado tres chicas que menstruaron en mi tiempo de sexto año. Fue muy difícil para mí, ¿sabes por qué? Es mucha responsabilidad hablarle a una niña que sus padres no le han hablado”.

Esta experiencia nos remite a la Ley de Educación Sexual Integral, también protección social que considera las variaciones culturales para construir la justicia social.

Observamos, en la expresión de la docente, un cierto temor por abordar y acompañar estos temas en la escuela, sobre todo en torno a lo que dice la familia. La escuela desde la mirada de la Educación Sexual Integral puede ofrecer información y espacios para preguntarse, analizar las violencias en las relaciones sociales y de género, conocer el propio cuerpo y sus cambios, la construcción de la identidad sexual, el deseo, etc. Esta Ley y programa educativo brinda un marco de formación y de reflexión para acompañar pedagógicamente estas cuestiones y promover el derecho sexual y de género al desarrollo sano, libre y diverso.

Estas dos cuestiones señaladas constituyen las injusticias educativas respecto al

⁷⁶ Entendemos la trascendencia en sentido amplio, ya se trate de trascender en relación con la naturaleza, en relación con valores como la solidaridad, la justicia, la caridad e inclusive trascender en relación con lo sobrenatural.

reconocimiento y la diversidad. Reconocimiento de la diversidad de creencias y del derecho a la Educación Sexual Integral en la escuela. De cierta manera, se desconoce el marco normativo que habilita la justicia social y escolar.

A su vez, las injusticias evidentes aparecen en las condiciones objetivas de los y las estudiantes: el desigual acceso a la vivienda, a la alimentación, al abrigo, a la información, a la cultura, a la salud y al cuidado. Estas injusticias “derivan también de los patrones institucionalizados de valorización del sistema educativo (...) se trata en este caso de problemas de reconocimiento, vinculados a la invisibilización o la desvalorización de los rasgos distintivos de ciertos sectores”. A su vez, “el excluido tiende a ser estigmatizado, despreciado y desvalorizado” (Veleda, et. al., 2011, p. 63).

Estos chico/as que llegan a la escuela siendo víctima de estas injusticias, se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad en comparación con otros/as. “El sistema educativo tiende a subordinar a los sectores populares y a ciertos grupos específicos” como migrantes, niños/as en condición de hacinamiento, poblaciones originarias, etc., y así negarles participar en toda su potencialidad en la vida escolar (Veleda, et. al, 2011, p.64).

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) denominan estos patrones de violencias escolares como “reconocimiento erróneo”, el cual se perpetúa “por negación o estigmatización de los rasgos de identidad de los alumnos/as”.

La homogeneización de los dispositivos de intervención de la política educativa anuló históricamente las posibilidades de expresión de la diversidad social y cultural, colectiva e individual. El modelo compensatorio, focalizado en las escuelas más desfavorecidas, ha ocultado tras el velo de las clasificaciones estandarizadas –escuelas pobres y no pobres– la gran diversidad de contextos, características y problemáticas de las escuelas (p.64).

Según estos autores la mayor dificultad en la escuela se genera porque no se logra identificar todas las diversidades y establecer categorías para medirlas, a fin de distinguir violencias e injusticias estructurales, de reconocimiento, específicas y locales.

Recuperamos algunas voces:

–De lo que no se habla en esa trayectoria del niño son relaciones humanas. Eso por ahí, eso es lo que queda fuera del contexto de la escuela, que vos tenés un niño que si no ha comido bien lo tenés adentro de la escuela, que si ha sufrido alguna dolencia en su familia como es la pérdida de un familiar lo tenés adentro de la escuela y eso también es parte de la escuela. Eso pesa en los maestros y hay que llevarlo en el día a día (Docente 1, 2020)⁷⁷.

⁷⁷ Docente 1. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela José Ranco.

–Ellos te mandan a los niños y vos tenés que recibir a una personita, no puede ser un número más. Yo creo que ahora, esto de la virtualidad y todo nos está llevando a eso. Presencialidad es lo que necesitamos hoy (Docente 4, 2020)⁷⁸.

Estas docentes develan cómo los mecanismos de la escuela moderna no acogen la “humanidad”. La igualdad de oportunidades y la calidad educativa son mecanismos que rigen estructuralmente la escuela. Si los observamos con una lupa presentan aristas de orden meritocrático: el ingreso “en igualdad de condiciones” (todos/as deben estar dentro de la escolaridad obligatoria) supone, una vez dentro, homogeneizar y ocultar la diversidad de la cultura que asiste. La calidad, segundo mecanismo, “remite a las teorías utilitarias de justicia”, basta con que cada estudiante incorpore contenidos para lograr los fines educativos. “Esto supone que los resultados de los aprendizajes son un fin en sí mismo, sin importar de qué contenidos se trate, si pueden ser utilizados o valorados en la vida real” (Veleda, et.al., 2011, p.65).

¿Y la “humanidad” dónde queda? ¿Las relaciones humanas son parte de la trayectoria del niño/a como sostiene la docente?

Desde nuestra mirada hay una profunda relación entre justicia y vida digna, la cual se vincula, a su vez, a la condición de historicidad y de reconocimiento. La alfabetización digital, de lecto-escritura y cívica son fundamentales en el marco histórico de los territorios. Se requiere saber leer, escribir, manejar los códigos digitales y el uso de la información global, discernir sobre las lógicas de poder involucradas en los discursos y construir una mirada científica e histórica sobre las injusticias sociales y esto, de cierta manera, es gran responsabilidad de la escuela. La función pedagógica asume la relación vida y escuela que nos encontramos explorando y, si bien, sabemos que esta discusión no se agota aquí, queremos visibilizar algunos caminos para iniciar una reflexión final filosófica práctica y pedagógica:

-La justicia educativa debe estar basada en la vida real. Esta idea la traen Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) a partir de la noción de “justicia en contexto” propuesta por Sen (2011). Su visión se basa en comparar cómo se vive y se percibe la justicia en diversos contextos para inferir sobre los modos de injusticia en el mundo. Así, se corre de una idea universalista y de un principio mundial de justicia para dar lugar a la pluralidad de voces. En este sentido una justicia educativa real debería partir de las voces, percepciones y nociones de los/as actores/as escolares involucrados/a en una injusticia contextual y local y, a su vez, evaluar el impacto de dichas percepciones/acciones. Esta lógica, también apunta a escuchar la voz de los/as

⁷⁸ Docente 4. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela José Ranco.

excluidos/as y más vulnerados/as del sistema educativo, ya que tales hacen evidentes los mecanismos de violencia: ser discriminado/a por su condición de raza, género o clase, no tener acceso a los derechos que implica toda la vida escolar, no ser acompañado/a pedagógicamente en una dificultad, negar su cultura para ser escolarizado, ser catalogado en un grupo (pobre o rico, avanzado o retrasado, de padres presentes o ausentes).

“La justicia se actualiza en cada tiempo y contexto histórico”. (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p.67). Esto supone conocer en profundidad la política educativa, los marcos normativos de un tiempo y la herencia escolar, así como los dispositivos usados en el pasado escolar para remediar, conciliar y abordar las injusticias que acontecen dentro de las prácticas. Un ejemplo es el acceso genuino a la Educación Sexual Integral, la cual hasta hoy se presenta en el aula con variadas controversias, tabúes, miedos y no se concibe como elemento constitutivo pedagógico.

La justicia basada en la vida real también posibilita “repensar las relaciones entre actores políticos y las comunidades educativas, entre centro y territorios (...) y la articulación de compromisos diversos por la educación” (Veleda, et.al., p.72).

Esta forma de justicia toma en cuenta las acciones de remediación tales como promover encuentros inter e intra escolares con actores para analizar y evaluar experiencias sobre los principios y las acciones de justicia educativa centrado en conflictos y problemas locales. Así se consideran situaciones tales como la de un/a docente que discrimina o clasifica a sus estudiantes, los conflictos entre barrios que recaen en la escuela, el corte de agua de riego en una escuela.

-La escuela pública debe promover el desarrollo de las condiciones humanas de vida digna y no suponer que con sólo superar las condiciones estructurales (económicas) de desigualdad se eliminarán las injusticias. Esta reflexión trae dos aristas: por una parte, no se puede culpar a la población de las injusticias que ella padece, no es culpa del pobre ser pobre, no es culpa de la mujer serlo, no es culpa del migrante serlo, etc. (analizamos previamente esto en los discursos de docentes sobre las familias ausentes y presentes). Por otra parte, “todas las vidas son iguales; todas las vidas tienen igual potencia de vida; no hay vida superior a otra vida, dentro o fuera de un aula, dentro o fuera de cualquier espacio educativo. Una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igualmente y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social” (Kohan, 2020, p. 97).

Inspirado en Paulo Freire, Kohan (2020) resalta cómo los y las educadores/as deben ponerse al pie de la igualdad y saber escuchar a sus educandos/as. Tener una

disponibilidad a la relación con otro/a, estar abierto/a a las “cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia”. Estas son características de quien pretende enseñar y sustenta el principio: “nadie es superior a nadie” (p. 98).

El autor explora este principio de igualdad ontológicamente y sostiene que tal no se opone a diferencia, “la igualdad es una condición política de la diferencia”, que la afirma sin jerarquías.

Ella sólo depende de una decisión (corporal, existencial, no sólo intelectual) de quien ocupa la posición educadora y de una práctica coherente con esa decisión. Ella puede estar presente en los contextos institucionales más diversos (...) He aquí un momento en que la dimensión política del educador encuentra proyección y sentido profundos, inclusive cuando el contexto más amplio, de la macro política educativa, parece ser más conservador y autoritario (Kohan, 2020, p.103).

Kohan resalta el valor de la práctica pedagógica como espacio y relación igualitaria de acceso a una vida digna. Sin mecanismos o dispositivos más que una disponibilidad y una posición de enseñar a partir del principio ontológico, y no estructural, de igualdad.

- Caminos para el reconocimiento en la escuela: ¿Cómo se presenta lo justo en la escuela? ¿Somos justos/as en la escuela? ¿Ofrecemos lo que cada estudiante necesita? Estas preguntas se contextualizan en el orden intersubjetivo, en la construcción subjetiva de justicia en la vida diaria de las personas en la escuela y se vinculan con la herencia cultural, las representaciones morales válidas para una región, los vínculos sociales, las expectativas normativas, los roles y las funciones escolares, etc.

En el escenario escolar se pretende obtener un cierto consenso sobre lo justo para que todos y todas aprendan efectivamente. Este objetivo no se separa de la vida, aprender es posibilitar modos de vida genuinos y dignos en el marco del reconocimiento. Esta última noción ha sido la principal idea en debate sobre la justicia educativa: ¿Qué supone un real o efectivo reconocimiento?

Axel Honneth ⁷⁹ y Nancy Fraser (2006) en el libro *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político- filosófico* debaten acerca de la injusticia. Si su principal causa se encuentra en una falta de reconocimiento o en una desigual redistribución.

Fraser señala que la mayoría de las luchas contemporáneas precisan

⁷⁹ Reconocido pensador alemán contemporáneo que replantea la teoría social de la escuela de Frankfurt en clave comunitaria y redefine la teoría del reconocimiento como una teoría crítica al capitalismo.

comprenderse desde la “política de la identidad” y “la exigencia del reconocimiento cultural de su identidad colectiva”, por ejemplo: los feminismos, las minorías étnicas, grupos migrantes, las subculturas gay y lesbianas “ya no luchan sobre todo por la igualdad económica o la redistribución material, sino por el respeto a las características que le llevan a considerarse culturalmente unidos” (Honneth y Fraser, 2006, p.90).

Fraser considera que la categoría de distribución y de reconocimiento son fundamentales e irreductibles para pensar la justicia. Sin embargo, Honneth busca llevar esta discusión al ámbito filosófico y afirma que el reconocimiento, como práctica, “condiciona la autonomía de los sujetos en el ámbito intersubjetivo” y lo que se denomina injusticia en el lenguaje teórico para una población es un atentado social a las reivindicaciones bien fundadas de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006, p.13).

Los movimientos sociales de fines del siglo pasado en Europa se han focalizado en la necesidad de paz, de cuidar el medio ambiente, de cuidar la población, las infancias libres, etc., y colocan el acento en la injusta forma de vida que propone el capitalismo. Para Honneth hay un sufrimiento social y un descontento moral sin consuelo causado por las instituciones capitalistas ⁸⁰. La tendencia global al empobrecimiento, las formas hegemónicas más crudas de clasificación social, el colonialismo territorial y cultural y las situaciones sociales de exclusión, migración y refugio son críticas.

Para Honneth la realidad es que no hay teoría que traduzca las injusticias de los movimientos sociales y coloque en el escenario la discusión de la injusticia como humillación y falta de respeto por la vida. Se requiere un estado efectivo de reconocimiento y repensar la teoría crítica en este sentido y darles valor a las problemáticas identificadas colectivamente en las regiones.

En otras palabras, en mi opinión, “el giro teórico del reconocimiento” representa un intento por responder a un problema inmanente a la teoría y no una respuesta a tendencias actuales de desarrollo social (...) ¿con qué herramientas conceptuales puede determinar una teoría social qué experimentan los sujetos como socialmente injusto en la realidad social? (Honneth, 2006, p.101).

Para poder investigar de alguna manera las formas de descontento y de sufrimiento social hay que alcanzar y construir una preconcepción conceptual (pre-ciencia) de las expectativas normativas que debemos suponer con respecto al reconocimiento social de la integridad personal. En tanto “cada sociedad requiere una justificación desde la perspectiva de sus miembros, en la medida en que tenga que

⁸⁰ La feminización de la pobreza, madres solas con sus hijos/as, con privación laboral, aislamiento social, baja estima en la vía pública, etc.; la economía rural, con privaciones a la economía regional, con pérdidas de territorios, con reducción de derechos para la comercialización, etc. o las familias numerosas, con bajos salarios, limitaciones en el acceso a los derechos ciudadanos y discriminación social, etc.

cumplir una serie de criterios normativos que surgen de reivindicaciones profundamente ancladas en el contexto de interacción social” (Honneth, 2006, p.103).

Honneth distingue tres tipos de reconocimientos fundamentales para comenzar este camino precientífico ante las formas de negación, desprecio, invisibilización y violencia sobre la vida, la cultura, las identidades y las diferencias de las personas:

El primero se da en la esfera del amor, como forma de reconocimiento más elemental del humano, que tiene su origen en el cuidado de la madre a sus hijos/as para el desarrollo afectivo, físico y psíquico. “La necesidad y los afectos sólo pueden confirmarse porque son directamente satisfechos o rechazados, por lo que el reconocimiento debe tomar el carácter de aliento afectivo. La autoconfianza se hace posible porque el sujeto se sabe amado por el otro y confía en la estabilidad de esta relación afectiva” (Zúñiga y Valencia López, 2018, p.273). En la interacción madre e hijo/a se incorpora la confianza. Podemos traducir esta idea como la necesidad de reconocimiento de la importancia de los primeros cuidados y esto se aplica a: las licencias por cuidado, las políticas públicas de salud orientadas a esos primeros años de las infancias y a la protección de quienes cumplen estas tareas, la reivindicación social de dichas tareas y el debate sobre si sólo las mujeres son responsables de las mismas, el confinamiento de estas prácticas al ámbito privado y la falta de espacios de intercambio para llevarlas adelante. En las escuelas estudiadas, la mayoría de los integrantes del equipo docente son mujeres que se encuentran atravesadas por estas lógicas violentas, por ejemplo: sólo contar con tres meses para cuidar al recién nacido/a y volver a retomar sus tareas dejando a sus hijos/as al cuidado de otros/as o al cuidado de sus hermanos/as mayores. Algunas docentes envían sus hijos/as a la misma escuela donde trabajan y en el mismo turno como estrategia de cuidado. Por otro lado, algunas para obtener un sueldo o salario digno deben trabajar dos turnos, por lo cual se ausentan de sus hogares alrededor de 10 horas, independientemente de si son sostén de familia o no, lo cual agrava el escenario. Este es un ejemplo de cómo la concepción de reconocimiento subyace al problema de redistribución.

En segundo lugar, el sujeto comprende que es portador de derechos por medio de conocer las obligaciones con otros/as en la sociedad civil. Es en el diálogo, las memorias, las narrativas colectivas y compartidas donde las voces encuentran formas de lucha, identifican las injusticias y se tornan una autoridad (Maffia,2021). “Un sujeto en la experiencia de reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad, las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad y la posibilidad de referirse a sí

mismo positivamente, lo que Honneth denomina como autorrespeto” (Zúñiga y Valencia López, 2018, p. 274).

En la escuela, esta noción se ajusta a las perspectivas de justicia portada por sus miembros. Esto se vislumbra en cómo cada docente interpretó el respeto al derecho a la educación en pandemia. Algunos/as pusieron el foco en las clases virtuales, otros/as sostenían la necesidad de presencialidad, o bien en realizar actividades y ejercicios escolares diversos para continuar, o aún en la importancia del encuentro virtual sincrónico para relacionarse y establecer contacto. Otras voces se vincularon con la forma de habitar el tiempo de pandemia y sostenían que “la vida se presentó estática en pandemia”⁸¹, la vida no es esto ya que no socializamos cara a cara o la vida ya nunca será igual, en vinculación a los rituales escolares.

En tercer lugar, Honneth considera el reconocimiento en relación con la solidaridad social. Esto supone la percepción de determinados valores compartidos y los aportes de cada uno/a para la construcción de una sociedad más justa. Esta última noción es fundamental en la escuela, tal vez, sea el camino de inicio de la justicia escolar para la autodeterminación histórica. La autonomía, el respeto y la autoestima son formas de reconocimiento cultural y hoy se muestra como la principal debilidad escolar. Los y las estudiantes, inclusive docentes, salen de la escuela muchas veces tristes, desanimados/as, sin perspectiva, con sentimientos de fracaso, de no pertenecer, no ser parte de nada, no servir, sentir vergüenza de sus familias, etc. Las prácticas escolares están alejadas de la condición humana en su sentido más simple; lo justo de cada día escolar. El acto pedagógico es un acto humano.

Honneth coloca el acento en el estudio de los primeros sentimientos en torno a un acto de violencia o injusticia padecido por una comunidad o por personas. Rescatamos esta discusión académica contemporánea en torno a la teoría del reconocimiento como teoría de resistencia crítica a la sociedad capitalista y también, como un tipo de teoría social basada en el efectivo reconocimiento, el cual se da porque se supera ese ámbito moral privado para llevar la discusión al ámbito público de la comunicación social, cotidiana y comunitaria. En este sentido, se pone en juego la función y los espacios de la escuela y sus prácticas dialógicas, sociales, pedagógicas de reconocimiento. ¿Es la escuela un espacio que efectivamente da voz a las alteridades y sus luchas por el efectivo reconocimiento? ¿Realiza un aporte en la identificación y construcción de la necesidad de reconocimiento de una cultura?

- Pensar una posible justicia cognitiva en clave contra-colonial como una forma

⁸¹ Docente 4. (2020). Entrevista (videollamada). Esc. José Ranco.

de integrar vida, justicia, escuela. Esta premisa supone abordar conversaciones incómodas para identificar las violencias no resueltas en el marco pedagógico.

Juan Carlos Tedesco, en el año 2013 en una conferencia ofrecida en México para los desafíos de la educación post 2015 en Latinoamérica y el Caribe reflexionaba sobre la adhesión real a la justicia social. El término es paradójico, sostenía, ya que todos/as condenan una injusticia general, pero de forma particular adherimos. Es decir, somos parte y reproductores de los mecanismos que la provocan. En la escuela esto se observa en sacar al chico o chica problemático/a, echarlo/a, sancionarlo/a, llamar a las familias para culparlas, hacerlo/a repetir y varios mecanismos de segregación a fin de no interferir en un grupo que progresa desde la mirada hegemónica. Existe un acuerdo implícito entre familias, profesores/as y compañeros/as, muchas veces influenciados/as, en estas lógicas segregacionistas.

¿Y que se esconde en estas lógicas? Procesos cognitivos diversos. Tedesco (2013) sostiene que cuando uno condena una injusticia se basa en información abstracta, pero cuando adhiere a los mecanismos que la provocan se basa en información que le afecta directamente.

De aquí surge la necesidad de una educación justa que promueva la adhesión a la justicia directa, cotidiana, concreta del día a día escolar. El foco debe estar centrado en los aprendizajes, en la expansión de la noción de aprendizajes escolares, basados en una dimensión cognitiva sobre el buen uso de la información que circula y una dimensión ética pragmática en la construcción de valores sociales colaborativos. La dimensión cognitiva escolar implicaría la alfabetización en lecto-escritura, en la capacidad de dialogar, en el uso de códigos digitales y en la perspectiva científica del uso de la información. Un debate en torno al medio ambiente, la pandemia, la virtualidad amerita estar bien informado y conectado con la región, lúcido/a a una época para participar y cuidar. En nuestro caso, cuidar la vida en tiempo de profundos peligros como dimensión ética.

Tedesco (2013) reconoce cómo la escuela y las políticas educativas deben estar orientadas a una justicia particular o especial, aquella que tiene influencia directa en la adhesión a los mecanismos que la sostienen. Y ésta se da por la vía alfabetizadora: en el enseñar a escribir, leer, dialogar, conocer los códigos digitales, su uso, saberes y relaciones con el discurso, y fomentar una cultura científica como formación ciudadana ética. La información que se maneja debe tener una fuente confiable y debe promover el cuidarnos de las catástrofes. Tedesco expresaba esto en el año 2013, adhiriendo a los proyectos de alfabetización digital como la entrega de computadoras a chicos/as en

escolaridad, a los marcos de la Ley Nacional de Educación Argentina y sus ocho modalidades, a la integración Latinoamericana como elemento constitutivo de la historicidad regional, a prestar cuidado a las poblaciones más vulneradas y atenderlas desde la necesidad y la demanda⁸², a reconocer los peligros de los contra-discursos que sostienen que algunos chicos/as están perdidos/as y no hay opciones para ellos/as en el mundo.

- En la misma línea propuesta por Tedesco, se requiere expandir la comprensión de aprendizaje. Ampliar la noción supone no sólo cumplir con los contenidos pautados curricularmente sino inferir en su profundidad y su exploración. Por ejemplo, el indicador de primer ciclo: comprensión y producción oral; lectura; escritura; reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos⁸³, supone la elección de dispositivos pedagógicos por parte del docente, como textos específicos, escrituras de texto en un contexto, análisis de textos y discursos en diálogos compartidos y reflexivos y finalmente, analizar los textos en los respectivos soportes o fuentes; un texto en un libro, un texto en un diario digital, etc. No se agota aquí, pero lo que buscamos mostrar es el rol fundamental del docente en torno a la comprensión, alcance, expansión y profundización de sus indicadores de aprendizaje a nivel nacional y regional. Fortalecer los aprendizajes, implica comprenderlos en su profundidad, proyección, exploración, relación, historicidad, etc., y depende directamente de la práctica y el rol docente. Para Veeda, Rivas y Mezzadra (2011) las competencias profesionales deben estar enfocadas en la reflexión sobre el sistema educativo más justo. Es una pieza clave, “un factor determinante en los aprendizajes” y agregan, “esta evidencia revela, además, que el sistema educativo puede, a través de sus docentes, revertir la tendencia de reproducción [de la injusticia] social” (p.106).

Asimismo, los autores avanzan en el problema de la evaluación al afirmar que “esta evidencia surgió de la proliferación de las evaluaciones nacionales e internacionales de la calidad educativa”. Tales demostraron que los mejores resultados, medidos desde los más equitativos, tenían relación directa con los y las docentes. Michel Barber y Mona Mourshed (2008) estudiaron estas evaluaciones de 15 sistemas educativos mundiales y llegaron a la premisa que los resultados tenían vinculación directa con la práctica docente. Este estudio es mucho más amplio y revela también las características de la formación docente. A nosotras nos interesa el apoyo técnico

⁸² Tedesco (2013) sostiene que la demanda es darle al otro/a lo que el otro/a tiene capacidad de pedir, ejemplo vivienda. Mientras que la necesidad es satisfacer a una población, aunque no esté la demanda para el desarrollo integral, como parte de una política justa. Ejemplo conectar igualdad.

⁸³ NAP (Núcleo de aprendizajes prioritarios) Primer ciclo. Nivel Primario.

necesario para la responsabilidad de educar. La cual no necesariamente requiere de un profesional externo que ofrece asesoría sino un equipo escolar que construye un ambiente y espacio de indagación en torno a la práctica como dispositivo contra-colonizador.

Estas ideas, son reflexiones en torno a la justicia, vida y escuela y para concluir este apartado explicaremos la última idea: la vida en nosotros/as.

El vivir en nosotros/as: el día a día

Vida y escuela, como anunciamos al comienzo de este andar, algunas veces se mezclan, se integran, se unen, y otras veces se des-unen, se delimitan y se separan por completo. La vida del estudiante se hace presente en la escuela y también, la escuela en la vida del estudiante por lo cual existe una interrelación de sentido, expectativas y necesidades mutuas.

A modo general, se espera que la escuela ofrezca herramientas para desarrollarse y vivir bien (insertarse en el mundo laboral) y la escuela espera que sus estudiantes se escolaricen, tengan buenas notas, avancen en la escolaridad, cumplan lo solicitado para vivir mejor y crezcan.

Desde la perspectiva del Buen Vivir⁸⁴/Vivir Bien⁸⁵, categoría con la que ingresamos al trabajo de campo⁸⁶, la vida es la posibilidad del ser humano de crecer, pensar, conocer, sentir, vincularse, habitar y construir cooperativa y colectivamente en la tierra. Es un otro vivir basado en el equilibrio y la armonía con la tierra y los demás seres vivos, en contraposición con el proyecto moderno capitalista, colonial y eurocéntrico.

En Ecuador y Bolivia encontramos los antecedentes de Buen Vivir /Vivir Bien como ejes de conformación del Estado Pluricultural y su función. De manera fuerte y clara, y debido a la organización de grupos indígenas presentes, la traducción de este concepto ha sido llevada a cabo en estos países con el objetivo de practicar otra constitución y organización política de desarrollo sustentable, de convivencia y vida común con otros/as y la tierra.

Para muchos pedagogos/as latinoamericanos/as críticos/as⁸⁷ el fin de la educación en la región es el Buen Vivir/Vivir Bien. Es el camino, experiencia, acontecimiento y vivencia con otros/as que busca recuperar la armonía con la tierra. Es dar lugar desde la educación a vivir bien como proyecto social, cultural y político. A su

⁸⁴ Ecuador (y Perú).

⁸⁵ Bolivia.

⁸⁶ Cap. 2 de esta tesis.

⁸⁷ Walsh Catherine en Ecuador, José Alejandro Tasat y Palermo Zulma en Argentina, entre otros/as.

vez, esta visión aspira a reconfigurar los lazos comunitarios de la región rotos por el colonialismo y el capitalismo.

La lectura y la recepción de este concepto varía en América Latina, cuya acogida en el sur andino (Malargüe) y especialmente, en las escuelas estudiadas, podemos rescatar a partir de las siguientes voces:

–El maestro (...) tiene que ver con un sueño, el sueño de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir. Más allá que ese alumno que uno está educando no sé si va a ser abogado, ingeniero o barrendero, pero que sea feliz (Docente 3, 2020)⁸⁸.

–La escuela se vive día a día, como eso que te dije, con esas cosas imponderables. La propuesta pedagógica siempre trata uno que sea de la forma más atractiva posible, que tanto el docente como el alumno que transita por ahí se sienta cómodo, feliz y sienta que está aprendiendo. Tanto nosotras en nuestro rol de docentes y los chicos en su rol de alumnos e integrar por supuesto a los papás, a los celadores como equipo de trabajo. Y están los imponderables (Docente 3, 2020)⁸⁹.

–El Buen Vivir para todos ha sido muy estático y para abajo este tiempo (Docente 4, 2020)⁹⁰.

La idea de Buen Vivir aquí remite por un lado a la felicidad, a sentir lo que se aprende, a estar cómodo/a y eso se distancia del proyecto moderno escolar de formar para ser alguien (abogado, ingeniero o barrendero) con la expresión: “más allá”.

El proyecto moderno escolar (Pineau, 2005) se centró en un sujeto ausente, uno que no está o no existe en muchos casos: un buen estudiante autómatas, que atiende a todo sin cuestionar, obedece, responde lo que se solicita en los términos explícitos, etc. Un estilo de máquina que válida las prácticas de aprendizaje dominantes.

Podemos decir que en las escuelas analizadas el Buen Vivir se dilucida en la forma de presencia, de experiencia de la presencia en la escuela como vida feliz, justa y posible. Idea y proyecto que se constituye día a día, el cual no se encuentra escrito aún sino en construcción como anhelo y deseo.

Por otro lado, podríamos preguntarnos si se percibe también como un Buen Vivir ausente, cuando se expresa “estático y para abajo” en contexto de pandemia. Esta idea incita a pensar que algunas circunstancias afectan de manera integral la vida y cierran las posibilidades para que sea feliz. ¿La convivencia con lo hostil de manera continua clausura la vida?

La traducción del Buen Vivir para la pedagogía crítica se basa en la construcción de la vida con otros/as en convivencia con la tierra. Su principal objetivo es crear un tiempo/espacio colectivo que coloque en tensión las estructuras económicas, de poder,

⁸⁸ Docente 3. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Sargento Baigorria.

⁸⁹ Docente 3. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Sargento Baigorria.

⁹⁰ Docente 4.(2020). Entrevista (Videollamada). Escuela José Ranco.

de comunicación y políticas globales. La pedagogía en clave Buen Vivir propone el cambio del paradigma del “ser civilizado” por el de “ser feliz”. Este plantea que el desarrollo de un individuo⁹¹ es por medio de la cooperación y la diversidad cognitiva, es decir, supone diferentes maneras de conocer y de considerar lo que es digno de ser conocido. Para esta visión, una persona aprende colectivamente y sienta las bases del progreso por el cultivo cultural, social, personal y comunitario (De Sousa Silva, 2013, p.472).

La primera docente resalta el Buen Vivir como manera, modo, condición de vincularse y habitar la escuela: estar feliz con todos/as.

El ser feliz se encuentra vinculado a una disponibilidad para comprender el mundo, la realidad y los/as otros/as con los que cohabitamos para crear nuevas subjetividades. También se vincula con cierta presencia; estar, mostrar, construir, posibilitar en tanto tenemos derecho a pensar la vida y la existencia fuera de las marcas coloniales. Una docente dice: “Presencia es brindarles un proyecto de vida a los chicos. Mostrarles la vida” (Docente 1, 2020)⁹².

Carlos Skliar (2021) realiza una lectura en voz alta sobre la fragilidad de la vida. Dice que nuestro mundo de hoy no es seguro, no es aquel de instituciones firmes, de avances, crecimientos, progreso, desarrollo y democracia. Es otro mundo, aislado de sí mismo, en el que el sujeto está confinado al adentro, sentado y obligado a pensar la ruptura entre el sujeto y el mundo.

No es algo que nos agarra desprevenidos/as ya que intuíamos que el proyecto moderno en sus extremas formas de exclusión, violencias e injusticias organizaría un mundo sólo para algunos/as. El no compartir y el desconocimiento del tiempo presente aparecen hoy y nos perturban, sostiene Skliar (2021). La lógica occidental impuesta ya no tiene recetas, ni verdades y nos muestra la inferioridad a la que nos habíamos acomodado. Acabamos creyéndonos nuestra propia invalidez de la palabra, de aquello que no se ha compartido aún, como región, continente y culturas subalternas excluidas, marginadas y violentadas.

Skliar (2021) dice: observamos y sentimos hoy la fuerza y la irrupción del saber, de la existencia y del lenguaje. El autor nos dice algo mucho más profundo, para nuestro trabajo; “las formas de estar siendo se escapan a la identificación”. Ya los reconocimientos establecidos no nos identifican, por ello la lógica está más enfocada en

⁹¹ Los planes de estudio de las carreras de formación docente presentan una materia que estudia el sujeto del aprendizaje. Esta materia caracteriza y construye la imagen del estudiante. Imagen que responde a una ideología hegemónica de reproducir un patrón válido de estudiante: bueno, que responde a lo solicitado, que no realiza preguntas imprevistas, etc.

⁹² Docente 1. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Sargento Baigorria.

lo que somos siendo y no tanto en el ser. ¿Y qué somos siendo? ¿O creemos que somos siendo?

Somos tiempo, vivencia de vida en el tiempo y tiempo en la vida, que no nos podemos abandonar a la suerte (Skliar, 2021).

Lo ausente en nosotros, lo que parece ausente, es la presencia de lo que no somos y por ello, todo parece estático y para abajo.

Lo que está fuera del espacio y del tiempo normal escolar hoy reclama vida para ser, para pensar, experimentar y construir otro tiempo. Por ello la escuela se torna el encuentro de las palabras con la propia historia de vida. En este caso: con “hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir”.

En síntesis, el Buen Vivir/Vivir Bien para Ecuador y Bolivia remite a una organización social política, ya que formula las bases de una constitución plurinacional que afirma otra forma de vínculo con los/as otros/as y la tierra. Parecería ser que la traducción (De Sousa Santos, 2006) de este concepto en las escuelas del sur mendocino presenta un matiz diferencial. Dado que en Argentina el Buen Vivir no está incorporado en la constitución como base de la convivencia, advertimos una suerte de desplazamiento hacia la su(b)jetividad. El Buen Vivir en las escuelas del sur remite a estar cómodo, bien y feliz, como una condición centrada en la vida individual que deja en segundo plano la comprensión de las relaciones con una forma política de Estado. Se basa en la experiencia su(b)jetiva cotidiana (presencia-ausencia) que supone transitar el tiempo y el espacio día a día donde se encuentra el Buen Vivir y lo imponderable. Es decir, supone una tensión entre un impulso que ofrece vida, “mostrarles la vida” en la escuela y aquel que clausura las condiciones para ella “estática y para abajo”.

En este segundo andar hemos visto lo que de cierta manera está contenido en la relación vida y escuela, como: tiempo, memoria, olvido, narrativas, presencia, ausencia, ¿qué es lo justo en la escuela?, ¿qué es lo justo en el aprendizaje?, el reconocimiento, el valor, “lo que somos siendo” en la vida, lo que queremos ser, la vida que no podemos abandonar a la suerte. Todos estos elementos, sus tensiones, constituyen dicha relación y su complejidad. Todo ello nos permite apreciar la condición inacabada de la su(b)jetividad. Es decir, que en definitiva somos siendo.

A continuación, abordaremos la escuela como comunidad, como lugar de encuentro; ¿dónde se aprende y no sólo se enseña? ¿Cómo y de qué forma?

Tercer Andar

La escuela como comunidad donde se aprende: ¿No sólo donde se enseña?

–Una escuela habitada por todos. Para aquellos que van más rápido, los que van más lentos, los que hablan mucho y aquellos que no hablan que se animen a hablar, que sea una comunidad donde se aprende no sólo donde se enseña. Esa propuesta que vos nos trajiste me parece súper interesante porque es una forma de aprender por medio de saber preguntar, saber dialogar, saber hacerse preguntas, es una forma de involucrar a aquellos ausentes (Docente 3, 2020)⁹³.

Pensar y proyectar la escuela como una comunidad donde efectivamente se aprende (“no sólo donde se enseña”), en donde se construyen saberes y preguntas en el diálogo con otros/as, pone en cuestión la delimitación y el alcance en la comprensión del aprendizaje. Surge la pregunta tan estudiada por las Ciencias de la Educación: ¿Qué es aprender?, y desde la Filosofía de la Educación podemos desdoblarla en: ¿Qué supone aprender? ¿Cuáles son los contornos que delimitan el aprender de cualquier otra práctica compartida? ¿Es un proceso, una experiencia, un estado, un acontecimiento que varía en los contextos y las personas? ¿De qué forma? ¿Qué quiere decir esta docente cuando habla de aprender como “forma de involucrar a los ausentes”? ¿Se puede aprender sin estar presente?

La expresión de la docente “no sólo donde se enseña” interpela directamente a la enseñanza. Pareciera que ella hablara de una enseñanza burocratizada. Entonces la escuela no puede sólo enseñar porque tal práctica no hace real el aprendizaje. En nuestras palabras; no hace presente el aprendizaje en la escuela, no involucra a los y a las ausentes.

Una de las principales tesis de Freire (2008) es: “No hay docencia sin discencia”. Haciendo alusión a “que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o de su construcción” (p.24).

La relación pedagógica para Freire supone una dialéctica: “quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado”. Es decir, “al enseñar se aprende y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2008, p. 25).

Enseñar para Freire es una práctica social e histórica, de movimiento, de diálogo e intercambio, de apertura al otro/a, donde educador/a y educando/a aprenden. También, se encuentra estrechamente vinculada con la disposición abierta al mundo, a la confianza en eso compartido, al respeto, la autonomía y el pensamiento.

⁹³ Docente 3. (2020). Entrevista (videollamada). Escuela Baigorria.

Para enseñar hay ciertas exigencias: el enseñar a pensar es pensar acertadamente.

Sólo quién piensa acertadamente puede enseñar a pensar del mismo modo aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para lograrlo es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Por eso, pensar en forma acertada- siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismos, rigurosamente ético y generador de belleza- me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia (...) el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de conocer el mundo al intervenir en él (Freire, 2008, p. 29).

Freire trata de ir más allá de la educación basada en los contenidos y pone al educador/a más cerca de su función de pensar, de preguntar, de habitar el mundo e intervenir históricamente en él. El verdadero aprendizaje transforma a las personas, las impulsa a arriesgarse, a pensar de otro modo, a construir y reconstruir posiciones, a crear nuevas interpretaciones y miradas para participar de la realidad.

Freire (2008) dice que el “falso enseñar” tiene efectos negativos en el reproducir una educación bancaria: totalitaria, absoluta, desigual, en términos ontológicos injusta, en términos de reconocimiento de la propia palabra no problematizadora de la vida, la cotidianidad y las circunstancias históricamente desiguales. Desde la mirada freiriana: “La enseñanza no existe sin aprender” (p. 25).

Inspiradas en el pensamiento de Freire observamos una profunda relación entre enseñanza y pensamiento, y entre aprendizaje y pregunta. Freire piensa una pedagogía alternativa crítica centrada en el vínculo pedagógico y en la alfabetización de adultos en contexto de profunda vulnerabilidad en Brasil. Sin embargo, las actuales formas de escolaridad muchas veces pierden de vista lo que supone enseñar y aprender en clave freiriana.

La enseñanza y el aprendizaje aparecen en la enseñanza escolarizada como campos de saber independizados⁹⁴ en su objeto de estudio. Sin embargo, ambos se co-constituyen e interactúan en el acto pedagógico y tal, es el motivo de nuestra exploración. Es decir, no buscamos estudiar objetos separados sino la relación enseñanza-aprendizaje.

Frente a la enseñanza, que parece haberse encapsulado en el transmitir contenidos de manera hermética e inflexible para obtener resultados estables en el sistema de información escolar; el aprendizaje, bajo la apariencia de la autonomía, se desliga de la

⁹⁴ La relación entre el enseñar y el aprender es motivo de estudio de la didáctica. Alicia Camilloni, por ejemplo, estudia la ruptura entre la teoría de la enseñanza y la teoría del aprendizaje a partir de 1980. Este estudio se encuentra en el libro *el Saber Didáctico*.

relación enseñanza-aprendizaje. Por ello es necesario pensar ¿qué característica presenta esta autonomía?

Nos encontramos llenos de publicidades, propuestas e informaciones en torno a aprender de forma virtual, online, sincrónica, asincrónica, con videos, tutoriales, etc. Como un estilo de educación de avanzada, donde ya no es imprescindible aprender en la escuela, con profesores/as, con algún dispositivo escolar y en conjunto con otros/as. Esta información es profundamente peligrosa en cuanto que ofrece una imagen falsa en cuanto a la autonomía e imposibilita un debate real en torno a reinventar y reivindicar la escuela pública.

Fernando Bárcena (2019) sostiene que nos encontramos en “una sociedad del aprendizaje (que pone el acento en el aprender, pero no en el estudiar) - entre el sujeto y el saber”. Como una suerte de sociedad siempre volcada a la presión de dar resultados y olvida el momento socrático, el cual pone el acento en el cuidado de sí, para reproducir el momento cartesiano que pone el acento en el conocimiento útil y productivo (p. 41).

Larrosa (2017) resalta que la sala de aula, como principal dispositivo escolar, está en trance de desaparición debido a dos cuestiones: que el tópico se puede aprender en cualquier lugar y que el aula se está convirtiendo en un ambiente de aprendizaje. Idea que no coincide con la sala de aula como ritual en torno a la atención compartida sobre algo.

Podemos decir que los discursos pedagógicos contemporáneos hegemónicos se han centrado en el aprender como un estilo de herramienta o contenido que incorpora una persona para ser aplicada en la vida productiva. El objetivo escolar se ha centrado en “hacer del aprendizaje una forma de trabajo” (Valerio López, 2019, p. 74).

Larrosa (2017) estudia, en una de sus investigaciones, la materialidad de la escuela y de la educación escolar. Él observa nuevamente los artefactos milenarios que la caracterizan con el objetivo de volver a pensar y delimitar la tarea de la educación, la universidad y la escuela. El pensador rescata la sala de aula, el pizarrón, el borrador, los patios, etc., como lugares donde se atiende a algo particular, de carácter educativo, que ningún otro espacio/tiempo ofrece.

La sala de aula, por ejemplo, proviene de la idea de círculo ceremonial, corral en que se encierra a los niños/as e igualmente donde se los resguarda⁹⁵. También, proviene de la idea de patio vacío donde no se hace nada y puede ser llenado por otras cosas. El espacio aula se hace, se vive y se experimenta por medio de una serie de rituales como: cerrar la puerta para la clase, escribir en el pizarrón, leer un texto en voz alta, compartir

⁹⁵ Idea que propone a partir de los estudios de Masschelein y Simons.

un ejercicio, etc. Por ello, la sala de aula es un dispositivo pedagógico, un lugar cerrado que resguarda de otras dinámicas sociales, un lugar para la atención compartida, el lugar de la voz, de la imagen; donde las paredes se pueden escribir y colgar cosas, es el lugar de los/las estudiantes y el/la profesor/a, como dos disposiciones (Larrosa, 2017).

Esta reflexión de Larrosa posibilita pensar y comprender los rituales escolares como únicos, particulares y esenciales para algunos objetivos como: atender, practicar, ejercitar, estudiar, preguntar y encontrarse en ello con otros/as.

“De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos sobre todo al mundo. No a sí mismos, sino, al mundo”. Por ello, “los ejercicios escolares deben concebirse como gimnasia de la atención”. “Y se trata de convertir a los alumnos en estudiantes, los ejercicios son siempre ejercicios de estudio y para el estudio” (Larrosa, 2018, p.149).

La coyuntura de pandemia, la virtualidad de la función de la escuela, por un lado, ha buscado sostener los rituales escolares sobre algunos temas. En muchos casos con genuinas intenciones de sobrellevar de la mejor manera dichas circunstancias. Aun así, esta instancia ha visibilizado con más intensidad que la crisis de la escuela actual sólo evidencia una crisis previa sobre su función, tarea y devenir, donde la escuela justifica su existencia en programar y evidenciar aprendizajes productivos. Por otro lado, coincidimos con Jorge Larrosa sobre el valor de los rituales escolares de ejercicios, prácticas y atención compartida en torno al estudio de algo. Pareciera que la escuela olvidó su sentido más íntimo, aquel soplo que le dio vida: ser un lugar donde se aprende a estudiar, a presentar atención a algo, a practicar algo, a preguntarse con otros/as.

Para Larrosa el principal sentido de la escuela y de la enseñanza es convertir en estudiantes a los/as chicos/as que asisten.

Y ¿Para qué estudiamos? ¿Cuál es la vinculación entre el estudio y el aprendizaje? ¿Existe una vinculación? ¿Cuál es la distancia y la cercanía entre estudiar y aprender?

Para abordar estas cuestiones deberíamos corrernos de la idea moderna sobre el aprendizaje como acumulación de contenidos, capacidades y herramientas y de la enseñanza como transmisión de información hermética. Y buscar en su lugar otras formas de comprender la relación enseñanza-aprendizaje.

Cuando hicimos la comunidad de indagación⁹⁶ observamos una disposición abierta a habitar otros espacios para pensar y estar juntos/as. Pareciera que esta

⁹⁶ Ver Capítulo 2.

experiencia se pone en tensión con el aula habitual, viviendo un pasaje entre sentirla ajena y burocrática, por un lado, y un espacio de motivación para preguntarse, reunirse y habitar la escuela, por otro. El aula vestida de otro color y formato se torna diferente. Vuelven a sentir con otros/as en el pensar colectivo o como dice Larrosa, atender a la misma cosa juntos/as, pero de otra manera⁹⁷.

Si volvemos a la idea de que enseñanza y aprendizaje se co-constituyen en términos freirianos, especialmente en la relación entre enseñanza como pensamiento, y el aprendizaje como pregunta podemos explorar a partir de las voces escolares lo que supone este andar.

Así, por un lado, observamos el aprendizaje como pregunta. Como se puede ver en el siguiente fragmento de la comunidad de indagación en un intercambio entre estudiantes y docente:

E1–Acá nosotros elegimos la palabra que no entendíamos que son: precariedad y filosofía. Y ahí (en la foto) estamos haciendo un trabajo en equipo. ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía?

D1–No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado. Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas.

(Comunidad de indagación, 2021)⁹⁸.

Por otro lado, la enseñanza como pensamiento, como expresan estas docentes en distintos momentos de la investigación:

–Entonces, por ahí, el criterio que debe tener un docente es no creerse todo lo que te dicen. Un método fabuloso está genial, falló acá, bueno lo cambio y lo veo, pero eso pasa por la experiencia también y la apertura (Docente 2, 2020)⁹⁹.

S1– Yo soy optimista, no se me ocurre una pregunta, yo sé que la escuela parece que estamos más alejados, pero estamos más cerca porque si uno ve la necesidad de que la escuela es un lugar para encontrarse con el otro, ya lo viste... Vas a buscar la manera de juntarte (Comunidad de indagación, 2021)¹⁰⁰.

Como vemos la relación enseñanza- aprendizaje es compleja y a partir de las voces, e inspiradas en las reflexiones propuestas por Freire y Larrosa, exploraremos de forma detallada la idea de: aprendizaje como pregunta y enseñanza como pensamiento.

⁹⁷ Horizontal, dialógica, en torno a textos comunes para hacerse preguntas y circular las palabras para explorar, habitar, compartir, poner en un escenario común las preguntas construidas.

⁹⁸ D2. (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

⁹⁹ Docente 2. (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

¹⁰⁰ S1. (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria

El aprendizaje como pregunta

El aprender como pregunta supone abrirse a colocar en cuestión lo cotidiano, los textos escolares y escaparse al sentido de querer sólo responder. La Docente 1 (2021) exacerbadamente busca un sentido escolar para las preguntas planteadas por los estudiantes y se encuentra con que supone algo más: “es ir más allá de todo lo que día a día se incorpora”, expresaba en la desazón de la situación.

Este fragmento de diálogo de la comunidad de indagación devela, por un lado, el encuentro de diversos actores escolares y sus roles (estudiante que pregunta - docente que responde) al que no escapa la comunidad de indagación en la escuela. Sin embargo, es en el propio diálogo reflexivo, no interrumpido, sin pretensiones de explicaciones y respuestas, donde la docente se permite sondear la pregunta y divagar, andar por las ideas buscando primero una explicación, que no encontró, luego un ejemplo y finalmente una reflexión de lo que a ella le da a pensar. Sus estudiantes, involucrados en el diálogo horizontal, habitaban las preguntas con calma. El texto los remitió a: ¿qué? ¿Qué cosa es filosofía y precariedad? Y, aun así, está bien para ellos estar juntos, sostenían.

Por otro lado, el aprender como forma de involucrar a los/as ausentes resuena a la vida, a la voz de ausentes, de lo ausente, a compartir algo, colocarlo en el centro para ser visto, comentado y dialogado, por lo cual remite también a las presencias, a la disposición de algo y de alguien. En este sentido, la definición de aprendizaje como herramientas y capacidades para lograr la eficacia, el triunfo y la aprobación es un tanto reducida e impropia.

Previamente nos preguntábamos ¿Cuál es la vinculación entre el estudio y el aprendizaje? Podemos colocar una lupa aquí y establecer un paralelo entre aprender y estudiar ya que son términos cercanos, pero no iguales. Primero, podemos visualizar los últimos estudios sobre el tema que ubican esta relación como distante, delimitan que son términos independientes y de cierta manera, irreconciliables en su sentido. Segundo, y desde nuestra mirada, hay encuentros en esta relación desde la dimensión política (escuela pública) y nuestro punto de apoyo es la propia historicidad latinoamericana.

Los recientes estudios ubicados en la Filosofía de la educación sostienen:

La palabra aprender enuncia básicamente el gesto del gato que caza al ratón, del policía que atrapa al ladrón, o del aprendiz que se esmera por capturar un determinado saber. En la órbita de esta expresión encontramos términos como aprensión, presa, o empresa. La palabra estudio proviene del latín «studium» con el significado de empeño, aplicación, celo, ansia, cuidado, desvelo, poseyendo también el sentido de afecto («studia habere alicuius» quería decir «gozar del afecto de alguien»). Hablar de estudiar algo sin agrado habría sido para los latinos un contrasentido, al punto que, para decir que algo debía ser hecho por mera

obligación, utilizaban la expresión «non studio, sed officio», es decir, «no por agrado, sino por obligación». [...] La palabra aprender expresa el deseo de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse en relación a algo, cuidarlo y prestarle atención. En ese sentido, podría decirse que el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que, por el contrario, se desvive, por ello le dedica su vida (Bárcena, 2019, p.49) ¹⁰¹.

Larrosa (2003) sostiene que ser estudiante implica un gesto “de repliegue sobre sí mismo”, una pasividad de “cerrar los ojos y los oídos a todo lo que no es estudio”, un cierto olvido ya que no se sabe cómo comenzó este camino de estudio ni a donde llegará, una distracción inclusive de sí mismo (p. 639).

También implica una incertidumbre al perder la seguridad de la verdad, la cultura y las significaciones. El estudiante “tiene tiempo”, “está en la realidad fuera del tiempo”, se ofrece caminos sin prisa, asume el silencio y las nuevas palabras. Estudiar es caminos, trayectos, pasos, repliegues, suspensos, pausas, andanzas, donde “nada le está prometido” al/ a la estudiante (Larrosa, 2003, p.634).

El estudio se da en privado, en un cuarto propio, para prepararse para una lección, aprender ejercicios, hacer una tarea, memorizar algunos versos, explorar u observar una obra, etc. Por lo cual, deducimos que para Larrosa y Bárcena estudiar es un acto más bien solitario.

Esta mirada distancia el aprender del estudiar como disposiciones diferentes frente a la realidad y al mundo. Además, implican temporalidades distintas en cuanto a alguien que espera algo a cambio y alguien que se dispone abiertamente al mundo para mirarlo, atenderlo y cuidarlo.

Si miramos las diversas caras que componen el estudio como ejercicio y experiencia comprendemos que éste también se da con otros/as en la escuela en atender a las consignas, en preguntar sobre dudas de algún práctico, en dialogar con el/la compañero/a de banco sobre cómo hacer tal cuestión, en el escuchar a otros/as, en habitar las clases, las lecciones y los ejercicios escolares, etc., son momentos sociales del estudio que se complementan con el orden individual, se entretienen y simbolizan, según nuestra comprensión, aprendizajes.

Desde nuestra mirada, estudio y aprendizaje presentan encuentros y vinculaciones desde la dimensión política ¿Qué significa esto? Significa reformular las formas y los planteamientos sobre cómo pensamos, cuándo atendemos a algo, a qué prestamos atención. Es decir, 'el cómo y el cuándo' nos hacemos preguntas y 'qué' surge de ellas y a partir de ellas en nuestras vidas.

Uno escoge cómo ingresar a un problema o tema, dónde y en qué circunstancia

¹⁰¹ En libro Larrosa, Jorge (2018). P de Profesor. Ed. Noveduc. p.439.

lo hará y qué es motivo de atención urgente o contextual. Por ello, es un acto político.

Kohan (2007) en su libro *Infancia, Política y Pensamiento* explora la figura del profesor/a y la vinculación entre ignorancia, extranjería y política cuando trata el libro de Rancière *El Maestro Ignorante*. Aquí nos ofrece tres ideas claves para este apartado:

1- La noción de aprendizaje como experiencia extranjera. “La extranjería nace, como casi siempre, de un viaje. Éste es el primer aprendizaje: la extranjería no viene dada, se conquista mezcla de voluntad y casualidad” (Kohan, 2007, p.17).

Kohan reflexiona sobre cómo la experiencia extranjera, como otra lengua, cultura y forma de vida, se vincula con aprender, en el sentido en que aprender es un viaje donde el/la profesor/a enseña su lengua, invita a habitar otras tierras y culturas. Dicha experiencia es incómoda, es extraña y “no es posible anticipar la trayectoria extranjera de un aprendizaje. No se conocen esas tierras y en la imprevisibilidad del viaje radica, también, la fuerza”. “La extranjería del aprender tiene la marca de la vida y la potencia”. “La extrañeza del extranjero se potencia. Ya no es extraña la relación sólo con los alumnos, sino también con el conocimiento, la inteligencia, la voluntad y la igualdad” (Kohan, 2007, p.18).

Aprender, nos sugiere Kohan (2007), es una experiencia extranjera del pensamiento y tiene su origen en un viaje, en el movimiento incómodo y nuevo.

2- La noción de ignorancia de saberes implica una política de la igualdad, al afirmar que todos/as desconocemos de igual manera y eso es una potencia para aprender. En contrapartida, la noción escolarizada de ignorancia de saberes supone la desigualdad. Hay algunos/as que saben más y otros/as que saben menos o no saben.

Cuando la pedagogía se abre a esa lógica extranjera, no conocida, de la otredad, se afirma una política de la igualdad (pp. 18-19).

3- La política como lógica de superiores -inferiores es una política de la desigualdad. Para reformular una política igualitaria se parte de la premisa que todos/as somos iguales frente a las posibilidades de conocer como “una fuerza de la alteridad que se abre desde tierras desconocidas y sin jerarquías” (Kohan, 2007, p.18).

Estas tres ideas en torno a:

-El aprendizaje como experiencia extranjera, de alteridad, extraña, de viaje.

-La ignorancia de saberes como principio político de igualdad.

-La reformulación de una política igualitaria basada en que todos/as somos iguales en el punto de partida del movimiento pedagógico, en vinculación con el conocimiento y la vida, nos posibilitan fundamentar nuestra idea inicial del

aprendizaje como pregunta.

De esta manera, el aprender como pregunta posibilita construir y formular otras formas de pensamiento y experiencias a partir de la extranjería, la extrañeza y la alteridad. También, parte del principio que 'ignoramos' los diversos caminos posibles de pensamiento (ignoramos saberes) y finalmente, implica la afirmación de una política de la igualdad como posición que refuerza la horizontalidad en el encuentro con otros/as, con el saber, con el deseo o motivo y con la vida. En este sentido, el aprendizaje supone un modo de reformulación de la existencia entre lo posible y lo imposible del lenguaje que nos dice quiénes somos, qué deseamos, dónde estamos. He ahí la dimensión política.

Además, el aprendizaje como pregunta supone una experiencia histórica donde se devela la presencia, la voz, la violencia, el sufrimiento y las memorias del otro/a. Rita Segato (2018a) sostiene que hay que “devolver la posibilidad de la deliberación interna”, la cual “equivale a devolver la historia propia, las riendas de la historia, un estar en el tiempo propio”. El pasado común es el horizonte del destino común, según esta autora, por lo cual la pregunta construida del aprendizaje es histórica y presenta su anclaje en la propia condición de varón, mujer, disidencias, infancias, familias, comunidades latinoamericanas alternas/otras (p.26.).

Cabe aclarar que inclusive en lo que se puede pensar como comunidades escolares hegemónicas, alienadas, reproductoras, xenofóbicas, discriminatorias, etc., en la experiencia del aprendizaje como pregunta son parte de este horizonte común. Este proyecto pedagógico asume todas las voces y las presencias y las ausencias: tanto la pregunta construida desde la alteridad (abierta, irruptiva, nueva) como la pregunta construida desde la hegemonía (cerrada, reproductora y explicativa) se constituyen como interpelación política. A su vez, el posicionarse desde la alteridad, estar en el margen del sistema, no necesariamente supone una pregunta abierta al mundo. Puede esta posición construir una pregunta hegemónica, cerrada, que clausura las posibilidades y aquellas posiciones hegemónicas hacerse preguntas abiertas que abren caminos a un pensamiento otro. Es decir, a pesar de que quienes participan de las comunidades de indagación no escapan a lógica de roles y poder escolar, la experiencia en sí se torna histórica al construir preguntas diversas, de rangos y profundidades distintas, de caminos y ventanas de luz de diversos momentos del tiempo e imprevisibles.

Para cerrar este apartado acerca de la noción de aprendizaje como pregunta podemos pensar que – tal vez, esto sea lo más llamativo metodológicamente – nunca se sabe qué se encontrará, qué generará, ni a dónde se llegará.

La enseñanza como pensamiento

El enseñar supone una experiencia de pensamiento que comienza al convocar e invitar a viajar, a vivir una práctica extranjera y pensar lo impensado en conjunto. Esto involucra y asume ausencias, presencias, saberes y prácticas, subjetivaciones, nociones, conceptos, ideas y otras lenguas.

La enseñanza es una práctica política en tanto se contextualiza en principios ontológicos en torno a sostener la vida humana. Por ello, desde una decisión político-pedagógica se horizontaliza el espacio de encuentro, se promueve la circulación de la palabra, el silencio necesario para escuchar las voces, la participación y la construcción de pensamientos para estar atentos al tiempo que se habita. Los dispositivos pedagógicos, aquellos que inician la propuesta, son enigmáticos, orientados a incomodar, provocar extrañeza, intervalos, polémicas, rupturas y disonancias con lo que pensamos.

Kohan (2007) dice: “Tal vez valga la pena pensar, con este profesor extranjero, si acaso pensamos en la naturalidad de nuestra tierra, en el espacio de todos los días o si debemos, al contrario, perdernos en otras lenguas, habitar otros territorios, inventarlos, para poder pensar en serio” (p.19).

En otro de sus textos nos dice: “el cuestionamiento filosófico más significativo, necesario, es el que toca la propia vida y la vida común, la vida de cada uno y la vida compartida en las *pólis*: ¿Por qué vivimos como vivimos? ¿Por qué esta vida y no otra vida?” (Kohan, 2014, p. 153).

En vinculación a estas ideas de Kohan, una docente sostiene: “No hay que hacer tanto caso a las modas pedagógicas y pensar qué estrategia es valiosa para la clase”. Es decir, animarse por un lado a crear las propias condiciones de enseñanza y de aprendizaje y por otro, habitar otros territorios con ellas.

Otra docente expresa: “La mirada positiva sobre la escuela surge en el hecho de encontrarse sin buscar resultados, en el hecho de encontrarse en sí”. Encontrarse representa la vida común, práctica diaria en la escuela que no siempre se rescata, casi por el contrario la escuela individualiza, divide y estratifica estudiantes y docentes en saber-no saber, avanzado/a- atrasado/a, aprobado/a – desaprobado/a, etc. Sin embargo, es en lo común donde se funda lo político en sí y el hecho de 'encontrarse' constituye una fortaleza de la escuela: el ser un lugar de encuentro de lo común del mundo.

Así, y en la misma línea metodológica, podemos preguntarnos: ¿Se puede enseñar a pensar y crear? ¿Qué pasos prácticos y metodológicos requiere enseñar a pensar? ¿Y enseñar a crear?

A-Enseñar a pensar y a crear

–La escuela está recibiendo imposiciones en cuanto a lo social. Me parece que no es evitable. La escuela siempre va a estar alejada del centro, los papás siempre van a tener el inconveniente económico que es trasladarse hasta la escuela y eso es una imposición (Docente 2. 2020)¹⁰².

Escuela y enseñanza parecen términos profundamente ligados, sin embargo, desde la mirada de este docente¹⁰³ hay elementos que interfieren en dicha relación; la cultura, la sociedad, las condiciones estructurales, etc. Especialmente, las familias ausentes en la escolaridad de sus niños/as, la distancia de la escuela del centro, la clase social son elementos que aparentemente interfieren en la enseñanza de manera impuesta e inevitable. Examinando con más profundidad nos preguntamos: ¿De qué manera las circunstancias sociales, como las distancias y la condición de clase, y si desdoblamos de raza y de género, se tornan una imposición en la práctica de enseñanza?

Analíticamente, lo social como “imposición inevitable” visibiliza una concepción y forma de enseñanza ideal. Aquella que pretende no sólo el/la estudiante excelente, pasivo/a que recibe todo el conocimiento desde afuera, sino también las condiciones perfectas de enseñanza; si tengo computadoras para todos/as puedo enseñar TICs, si las familias vinieran puedo trabajar con ellos/as, si todos/as vivieran cerca podríamos vincularnos más, etc.

A modo reflexivo, pareciera que la enseñanza está en las condiciones contextuales sociales y no en la práctica en sí¹⁰⁴. Por lo cual, si lo comprendemos así, ni los docentes son responsables de ello, ni hay rostro pedagógico para la enseñanza, la cual está sujeta a un limbo de circunstancias externas que interfieren de manera determinada e inevitable. Aquí se sustentan discursos tan comunes como: “no aprenderá nunca este niño/a porque su familia está ausente”, “no logrará nada en su vida”, “qué se puede esperar de este niño/a si es de aquel barrio”, “en esta escuela se hace lo que se puede con lo que se tiene”, etc. Discursos profundamente peligrosos, instalados en la escuela, que desde nuestra mirada se desvinculan de la enseñanza como práctica social y crítica del pensamiento, humana y contra-colonial.

Exploramos un camino de remediación, de reparación de estos discursos hegemónicos, y superador de las formas instauradas coloniales de enseñanza, las cuales identifican el contexto y las condiciones de clase, género y raza como condiciones

¹⁰² Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

¹⁰³ En este caso hablamos de un docente varón.

¹⁰⁴ Cabe señalar que existe una vinculación entre enseñanza y contexto. Desde nuestro estudio, no se vincula a la forma de ‘imposición inevitable’.

herméticas que clausuran las posibilidades de nuevos pensamientos, formas de vida y participación social. Para ello, construiremos una mirada de la enseñanza como pensamiento infante y precario, y como creación.

-Enseñanza como pensamiento infante y precario.

Walter Kohan (2007) explora la posibilidad de otro pensamiento (democrático, colaborativo, extranjero, disruptivo, cotidiano, bello) en el marco de la Filosofía de la educación. Particularmente, en las comunidades de indagación en escuelas públicas de América Latina.

En el capítulo II de esta tesis decíamos que las comunidades de indagación tienen por sentido el construir conjuntamente un espacio horizontal de diálogo conducido/orientado en la escuela. Es preguntarse por las cosas y por sí mismo, a partir de la experiencia de pensar juntos/as. Esta metodología articula la filosofía en la escuela y propone hacer filosofía con niños/as y jóvenes. (Kohan, 2006).

Además, es un campo del saber en torno al filosofar junto con otros/as y supone un ejercicio compartido, de horizontalidad y de indagación sobre la vida cotidiana, para problematizarla y vivirla o mirarla de múltiples formas. La práctica de problematizar invita a deconstruir nociones y conceptos naturalizados o hegemónicos, reflexionar sobre las injusticias, las violencias, las tensiones, las lógicas dominantes, entre otras. De esta manera, las comunidades de indagación tienen como intención construir nuevas formas de pensar, arriesgarse a ideas y problemas inesperados: “tornar el mundo extraño”, distanciarse un poco de él y “hallar nuevas maneras de aproximarse” (Kohan y Olarieta, 2013, p.122).

Rescatamos dos caminos de pensamiento que nos muestra Kohan (2007): uno vinculado a la infancia y otro a lo precario.

La infancia, para Kohan (2007), no se vincula a una etapa de la vida o del desarrollo, sino que es un “símbolo de afirmación, figura de invención, espacio móvil de desplazamiento, gesto sereno de otra palabra, canto energético de un atraso, abundancia plena de un desplazado”. Esta imagen corre la infancia del lugar de falta o lo que le falta para ser adulto y ciudadano/a y, desde la pedagogía, se vincula a una “cierta intensidad en la forma de estar en el mundo”, a “voces que suenan más fuerte”, “a otro modo de dar atención a los derechos”, “a una oportunidad para pensar” (pp.101-102).

Kohan se posiciona desde la educación, en el encuentro pedagógico, para sostener la necesidad de promover en el mundo y en las personas un devenir infante y este camino es posible en la escuela, en la enseñanza como pensamiento infante.

Para este pensador la filosofía con niños/as es un encuentro con la infancia. Es decir, con la condición de infante. Kohan (2018) sostiene: “La infancia es la filosofía del pensamiento” por dos razones, la primera es que la infancia y la filosofía son dos formas extranjeras. La infancia es la presencia de una lengua extranjera, no conocida, que no se puede aprender u oír. Cabe señalar que para Kohan (2018) la escuela no intenta aprender esa lengua extranjera de la infancia y por ello, hace un gran ejercicio de darle la lengua oficial a la infancia como eso de que carece. Pero, la filosofía nada sabe, es otra forma de saber, no es una ausencia de saber, es un saber extranjero. Así, “la filosofía es infancia y la infancia es filosofía del pensamiento” porque también son dos formas de intimidad de la vida y el pensamiento. La intimidad con las cosas pequeñas, con esa que parecen banales o insignificantes, la filosofía se acerca a ellas y las torna importantes.

Inspiradas en esta mirada, la enseñanza para nuestra propuesta sería la práctica que crea los espacios y las condiciones para tornar lo simple en importante. ¿Qué significa esto? Pensar lo impensable, ir más allá del límite, sumergirse en lo lógico e ilógico, crear, inventar.

Algunas voces envueltas en estas experiencias decían:

- I2– Es mejor trabajar en equipo, lo han tomado como una afirmación. ¿Por qué será mejor trabajar en equipo?
E2– Porque es más fácil...
E1– Es más divertido.
I2– ¿Qué lo hace divertido?
E2– Y pensar, hacerse preguntas...
I2– Y ahora; ¿estamos haciendo preguntas cierto?
E2– Sí.
I2– ¿Y por qué es más fácil? ¿Qué significa que algo sea más fácil?
E1– Porque tenés respuestas que vos no pensás.
I2– Respuestas que no habías anticipado o previsto antes. ¿Qué son nuevas?
E1– Sí.
I2– ¿Y si en vez de respuestas tenemos preguntas? ¿Podemos tener más preguntas?
¿Qué será mejor tener preguntas o tener repuestas?
E1– Tener preguntas (Comunidad de Indagación, 2021)¹⁰⁵.

En este caso los/as niños/as expresaron que el pensar con otros/as daba nuevas respuestas, las cuales serían insospechadas si se pensara de manera solitaria. También afirmaron que era muy divertido estar con otros/as, en equipo, en cofradía, amistad y complicidad. Es más fácil pensar con otros/as.

¹⁰⁵ Comunidad de Indagación (2020). Escuela Sargento Baigorria.

Adam Zagajewski (1985) escribe el poema *La belleza creada por otros*, el cual dice:

Sólo en la belleza creada por otros hay consuelo,
en la música de otros y en los poemas de otros.
Sólo otros nos salvan, aunque la soledad
sepa a opio. Los otros no son el infierno,
si se les ve temprano,
con sus frentes puras, lavadas por sueños.
Por eso me pregunto qué palabra debería utilizarse,
“él” o “tú”. Cada “él”
es una traición a un cierto “tú” pero
a cambio el poema de alguien
ofrece la fidelidad de un grave diálogo (p.9).

De este poema rescatamos la idea de: sólo con otros/as, los/as otros/as nos salvan si les vemos temprano, a tiempo.

Verlos a tiempo no simboliza ver la plenitud, la perfección, la verdad en o del otro/a sino la precariedad del pensamiento en su expresión más nítida en el acontecimiento de encuentro.

–Somos arrojados a la infancia precaria, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento (...) La pregunta tiene la precariedad del pensamiento, es la muestra que ningún pensamiento puede afirmarse por sí y que cuando apenas lo cuestionamos, todo pensamiento puede ser de otra manera. Entonces, filosofía e infancia son formas comunes de la precariedad y de la posibilidad. La filosofía es infancia por ser precaria y posible (Kohan, 2018)¹⁰⁶.

Transitar la precariedad del pensamiento posibilita expandir la temporalidad y la cotidianidad escolar en torno al vínculo y el sentido con las cosas, las personas, los materiales, las circunstancias, los contextos, las historias, las memorias, las presencias y las ausencias.

En torno a este concepto encontramos voces que dijeron:

D2– Lo que pasa es que la precariedad influye en muchas cosas. Influye: en los elementos electrónicos de la escuela, en el día a día, influye en el comedor porque las heladeras se quedan sin energía. Mucho estuvimos, cuando se cayeron los 14 postes (de luz), el ante año pasado, entonces esa precariedad influye en muchísimas cosas que hacen a la conectividad, por ejemplo, el acceso de ellos (estudiantes) a lo digital, a lo informático, que a veces no lo tienen en la casa (D2, 2021)¹⁰⁷.

C1–¿Es muy precario decir que es controlado? Sabemos que en realidad si autorizan la caza no va a haber organismos que controlen que eso sea...controlado. O sea, no hay posibilidad de controlar que no sea algo que termina perjudicando a la comunidad malargüina. Eso pasó con los guanacos en la Payunia, fue la caza descontrolada y se dieron cuenta cuando ya no quedaban guanacos, entonces...Ahí hay una precariedad de poder controlar que eso funcione (C1, 2021)¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Kohan, Walter [CINEAD LECAV] (2018). Abecedario de Infancias. F: Filosofía. Min.18.

¹⁰⁷ D2 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹⁰⁸ C1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

I2—Cómo se van relacionando los conceptos... ¿no? La precariedad se va relacionando con el hacer, con el no hacer y se va relacionando con el día a día, que son las anteriores (palabras) que han ido apareciendo (I2, 2021)¹⁰⁹.

La noción de precariedad hace alusión a instalaciones frágiles, inseguras, a la falta, insuficiencia o ausencia de un servicio, material o recurso. También, a las ideas poco sólidas o fundamentadas, pobres, sin desarrollo, sin potencia. Esta noción se desdobra en la comunidad de indagación como un concepto relacional con diversas caras como la condición material, la práctica del día a día, lo cotidiano, el hacer y el pensar de una manera.

Observamos que la palabra precariedad en la escuela no produce mayores sorpresas, pareciera, a pesar de no contener su significado conceptual-textual y preguntarse por él, que se convive con la noción diariamente y es más familiar de lo previsto.

Para explorar esto podemos rescatar la idea propuesta por Enrique Dussel de vida como hacer, como autoconciencia del hacer, y cuán involucrado está la precariedad en esa conciencia y esa práctica de hacer en el mundo.

Dussel (2015) presta atención a la vida de los mamíferos, especialmente del humano en vinculación con otros humanos y con la naturaleza. Detalladamente comienza a cuestionarse; ¿qué es el ser humano? Sostiene que es un ser que se relaciona diferente de otros seres para vivir. El resto de los animales del mundo se relacionan con la naturaleza y de ella sacan su alimento. El hombre sólo se vincula con la naturaleza desde la “técnica” con la posibilidad de modificarla para sobrevivir en ella. De esta manera, el principal vínculo humano es con otros seres humanos (relación sujeto-sujeto), vínculo de práctica, de “praxis” en el mundo. “El mundo como totalidad de mi experiencia está construido desde los otros sujetos” y se nace en el mundo, en el cual si no nos acogen no sobrevivimos. “Nacemos demasiado pronto”, sostiene Dussel (2017)¹¹⁰. Los mamíferos humanos necesitamos el alimento de la propia humanidad, alimento materno. También que nos protejan de la muerte o la enfermedad y habitar un ambiente que nos permita crecer y desarrollarnos fuera del vientre, por ejemplo, en los primeros meses de un bebé el cerebro sigue su desarrollo de crecimiento fuera del vientre, por lo cual requiere más cuidados que cualquier otro ser. Todo lo mencionado

¹⁰⁹ I2 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹¹⁰ DUSSEL, Enrique [Ese Wey] Enrique Dussel Clase de ética. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=dDZxrRtOqpk>.

alude a la precariedad de los seres humanos.

Para Dussel (2017) ésta es la primera relación ética: sujeto-sujeto, donde somos contruidos/as por otros/as sujetos en la praxis. Dicha experiencia de relación es el motivo de estudio de la ética en torno a la premisa: cuál es la experiencia de vida de una comunidad humana. Para él es la sobrevivencia, el afirmar la vida y eliminar el riesgo de muerte como criterio real (fundamento de la ética).

Quizás exclusivamente en el Homo Sapiens el cerebro pudo desdoblarse creando una nueva nota en el mundo. No sólo tenía un sistema afectivo y cognitivo, y la capacidad de tener *conciencia* de sus actos, sino que, por el aumento de su aparato lingüístico articulado a nuevos centros neuronales, pudo alcanzar la *autoconciencia*. El mundo se comprendió como mundo (Dussel, 2015, p. 21).

Dussel (2015) sostiene que con el lenguaje aparece el pronombre *nosotros* que se diferencia del yo, tú, él y ella. El sujeto, en esta diferenciación, se hace consciente de sí mismo, de sus actos, de su praxis; la cual se encuentra integrada con la pretensión de bondad, maldad, justicia e injusticia. Entonces, el fenómeno moral y ético tiene su origen en este momento cósmico en torno a la vida (relación sujeto-sujeto), como proceso y dignidad auto-consciente.

A su vez, este pensador, a partir de la materialidad de la ética (el contenido de un acto humano), coloca el acento en dos prácticas: comer (alimentarse) y enseñar (instruir).

¿Comer para qué? ¿Instruir para qué? Y de 'para qué' en 'para qué' llegaremos a una finalidad última horizonte de todos los fines: para vivir la plenitud de la vida humana (...) De manera que el contenido final de todo acto es la afirmación de la vida humana misma; su materialidad acabada (...) Nos referimos a un vitalismo crítico racional, universal, ético y de izquierda (Dussel, 2015, pp. 72-73).

En definitiva, Dussel analiza sobre quién se equivoca en la vida es aquel que muere, que se expone al peligro.

“El ser hombre, entonces, que comenzó, por ser en su nacimiento un ser físico dado, será, [precario], en el transcurso de su existencia, cada vez más, un *eídos proairetón* (una esencia elegida y querida)”, aunque más no sea en las más precarias de las posibilidades. “El ser se irá despegando efectivamente”, descubriéndose (no técnicamente) en sus posibilidades existenciales imprevisibles e impensadas (Dussel, 2015, pp. 82-83).

De ahí que, aunque precaria en materialidad, condiciones, posibilidades y devenir, la vida humana es posible por el mutuo cuidado, es autoconciencia del nosotros y es posibilidad imprevisible (precariedad). En nuestro contexto global capitalista la vida se encuentra profundamente precarizada: sueldos bajos, condiciones vulnerables de

vivienda, desnutrición, explotación, hacinamiento, discriminación, inseguridad, falta de agua potable, contaminación, inaccessos a la escolarización genuina, pandemias, etc. Aun así, y desde la mirada de Dussel, existe en el ser autoconciencia del hacer en el mundo con otros/as, por ello, la existencia humana es el cuidado de la vida e identificar y evitar los peligros, los riesgos y la muerte.

Dussel (2015) incorpora algunos elementos más a este análisis, vinculado a “la ética material, sustancial o de contenido”, donde se refiere a los valores culturales determinados de los diversos pueblos. Estos presentan diferentes concepciones valorativas y particulares (p. 83).

Por lo cual, el cómo se comprende la precariedad se enmarca en una ética material construida por una cultura. De allí que observamos culturas que conviven sin mayores interpelaciones con lo precario, por ejemplo: las grandes ciudades se han habituado a ver gente que duerme y vive en la calle, niños/as sin ropa o comiendo de la basura, mujeres pidiendo ayuda con sus niños/as, familias en condiciones de hacinamiento, etc.

La palabra precariedad viene del latín *precarius* (Real Academia Española, 2021), que se vincula a la palabra *preces* (Diccionario Crítico Etimológico de la lengua castellana, 1997): ruegos o súplicas. La palabra precaria se vincula así a los obtenidos por ruegos y súplicas, a plegaria. Inferimos que la precariedad puede estar asociada a rogar por la vida, sobrevivir en el mundo junto a otros/as. La palabra nos resuena a un cierto acontecimiento de sostener la vida en el mundo, sobrevivir, querer vivir, nutrir la vida, estar, cuidar y hacer con otros/as un mundo para vivir.

El rogar por la vida, el querer efectivamente vivir, se da en una cultura atravesada por prácticas de poder, violencia, control y determinación de roles y lugares sociales muchas veces desiguales. La vida no se hace sin violencia. Los procedimientos de poder están en nuestras vidas y por ello, hacer la vida es precario desde su raíz. De esta manera, muchas veces no nos sentimos identificados con lo que somos, decimos, contamos, pensamos, ofrecemos, etc.

Larrosa nos dice que ya no estamos tan satisfechos en cómo nos interpretamos, en lo que hacemos y en lo que creamos:

Y no porque dispongamos de una nueva verdad acerca de nosotros, sino porque desconfiamos del vocabulario en que la verdad está establecida (...) si pensamos lo que somos desde el escepticismo, desde la contingencia de la forma de su fabricación, lo que somos no es algo que descubrir, o corregir. Lo que somos es algo que hay que vencer (Larrosa, 2015, p. 626).

Al respecto una docente decía:

SI–También las épocas, en un momento dicen; son buenos los jabalíes, son buenos los paraísos o no eran tan buenos, entonces va a ir cambiando, o sea vamos ensayando posibles respuestas (S1, 2021)¹¹¹.

En la escuela pública, en particular, las comunidades de indagación asumen el encuentro de diversos actores con el propósito de prestarle atención a elementos que se encuentran más allá, más acá o en la periferia del currículo prescripto y de forma colectiva tornarlo infante, precario, posible, por vencer. Dicha experiencia no es única y exclusiva, es más familiar de lo que parece y se torna pedagógica cuando se devela, en el encuentro con otros/as, cómo esas palabras y nociones atraviesan la vida, la propia historia y la humanidad en modo de respuestas. La condición de infante se devela a partir del encuentro y la disponibilidad a hablar con otros/as y la precariedad se torna poco familiar al analizar el hacer de la vida propia y de quienes nos rodean, las prácticas, las cotidianidades, las circunstancias.

El pensamiento precario supone desfamiliarizar las circunstancias por medio de la autoconciencia. Las preguntas son: “¿Por qué es mejor trabajar en equipo? ¿Qué supone pensar lo que no había pensado?”, y todas aquellas preguntas que surgieron en la comunidad de indagación son las marcas pedagógicas del camino de enseñanza que abren y concluyen en caminos de pensamientos compartidos¹¹².

-Enseñanza como creación.

La enseñanza se encuentra relacionada a la creación de material didáctico, de dispositivos, de temas, de informaciones, de textos, de situaciones problemáticas y de diálogos. Como práctica de creación y mediación está sujeta a movimientos, transformaciones, acciones para dar existencia a algo, para proponer algo, para dejar de lado algunas cuestiones y para lo imprevisible.

¿Cuáles serán algunos posibles pasos metodológicos para pensar la enseñanza como práctica de creación, como una presencia que crea?

Al respecto unas docentes nos decían:

–Estos alumnos, de la escuela, están acostumbrados al movimiento. Acá no están estáticos, las actividades son en el patio, en la galería, se ocupa toda la escuela. Esa es una representación, acá los chicos se mueven más que en otra escuela. No tienen computadora, por ejemplo. Ellos en su casa juegan, se mueven, se trasladan. No son chicos urbanos. Tienen calle, tienen potrero (Docente 9, 2019)¹¹³.

–Había un diálogo sin acercamiento, no había una reflexión, cuando eso se logró hubo un cambio ahí en la relación, era un grupo como cerrado, ellos también

¹¹¹ S1 (2021) Comunidad De Indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹¹² Dato no menor en nuestra región donde toda idea se presenta como 'grieta', como 'lados opuestos', como 'odio' a lo otro, como violencia hacia la diferencia, etc.

¹¹³ Docente 9 (2019). Notas de Campo. Escuela Sargento Baigorria.

tendrían su posición respecto a esta maestra también, o sea yo (Docente 1, 2019)¹¹⁴.

Una escuela donde se enseñe a pensar es lo que hace falta hoy en día (Docente 1, 2020)¹¹⁵.

La primera voz nos da una pista sobre el espacio y la necesidad de moverse y ocupar la escuela. Esto nos abre la posibilidad de pensar la creación como movimiento.

La segunda voz nos remite a la pregunta: ¿Un diálogo sin acercamiento es diálogo? ¿O qué será? También, podemos pensar la creación como acercamiento.

La tercera voz remite al pensamiento como necesidad. Dimensión que ya exploramos previamente, aun así, le podemos incorporar un elemento más que sería: el sentimiento que impulsa la necesidad y el deseo de pensamiento.

A su vez, estas voces contienen un quién que se mueve, que quiere dialogar y siente necesidades. Es decir, una/s presencia/s.

Para explorar la primera voz, rescataremos una frase de Larrosa (2018), la cual toma de un profesor amigo, y dice: “En mis clases la asistencia no es obligatoria, pero la presencia sí”. Aquí se distingue presencia de asistencia; la asistencia es llegar y hacer cómo que estamos sin saber si realmente estamos allí, “como autómatas”. Larrosa dice: “Estoy concibiendo la presencia de los/as estudiantes como algo vivo, como aquellos que, incluso en la repetición, puede ofrecer algo que rompa con ese continuo” (pp. 325-326).

Presencia es una categoría fundamental de este trabajo. Larrosa trae un par de imágenes escolares para analizarla como: la fuerza del profesor/a que da la clase, la percepción de su estar allí en el modo de mirar, saludar, sentarse, caminar por la clase, utilizar las palabras, los tonos, su postura, etc. En este caso, podríamos pensarla como un modo de moverse, circular y ocupar la escuela.

La presencia convoca, según Larrosa, a hacer algo bien; “si se está, hay que estar allí y no en otra parte”. “La presencia no puede darse por supuesta y tiene que ser, de algún modo, convocada”. Primero por el/la profesor/a, luego por la materia, tema o dispositivo de estudio. Se debe hacer presente la materia de estudio, como poner algo a ser compartido y llamar al interés y la atención de los y las estudiantes. El colocar algo en el centro para ser mirado, dialogado, debatido, leído, conocido es invocar la presencia y se hace cuando está el o la docente presente en el aula. “La batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia”, es convocar una cierta reciprocidad,

¹¹⁴Docente 9 (2019). Notas de Campo. Escuela Sargento Baigorria.

¹¹⁵Docente 1. (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

responsabilidad, diálogo e intercambio; “la presencia convoca presencia” (Larrosa, 2018, pp. 327-328).

Así, abordamos la segunda voz también. La presencia convoca otra presencia y el diálogo con otros sólo es posible en el acercamiento de estar allí efectivamente. Ambos actores/as escolares (maestro/a- estudiante) al tener un primer contacto no se convocan mutuamente, ya que se requiere de una cierta sensibilidad y temple para ello. María Zambrano realiza el ejemplo de la primera clase donde se reciben las miradas de todos/as con interrogación, como en espera, en silencio y sólo suena la palabra del maestro/a:

Tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde a nuestro silencio –y el silencio es algo absoluto– y que tu gesto corresponda igualmente a nuestra quietud –la quietud esforzada como la de un pájaro que se detiene al borde de la ventana. Pues que todo ello siente el maestro al recibir la mirada y al sentir la presencia del alumno– en todo ello va su sacrificio, el sacrificio de nuestra juventud, dice Zambrano (Larrosa, 2018, p. 329).

La presencia del maestro/a convoca a la palabra del estudiante, al diálogo, la mirada y el silencio correspondido. Es por ello, que nos preguntamos; ¿habrá un diálogo sin acercamiento? ¡Qué extraño ese diálogo! Resulta que había sólo acciones escolares sin presencia. No había una confirmación de la presencia, la cual se ofrece en la correspondencia, en un ¿hay alguien ahí? que se muestra primero en el silencio, la espera y la exigencia. Por ello, la presencia que convoca el o la docente supone en un primer momento de desconcierto, temblor, presentación, un “tenerse presente” así mismo/a “reclamando una respuesta” para hacer presente algo que aún no somos. (Larrosa, 2018, p.330).

El movimiento, moverse para corresponder al otro/a y al espacio cotidiano, desde nuestra comprensión es una dimensión de la presencia. Un modo de manifestarse propio, único y particular.

Larrosa también sostiene que “la presencia tiene que ver con la verdad”, con hacer de verdad. Ser de verdad maestro/a, ser de verdad estudiante, “con hacer las cosas de verdad” (p.330).

Larrosa recupera de Foucault (2002)¹¹⁶ el concepto de *parresía*¹¹⁷: “no puede haber logros filosóficos sin esa experiencia del cuerpo del lenguaje que tiene sus

¹¹⁶ Foucault, Michel (2002). La hermenéutica del sujeto. Fondo de la cultura económica.

¹¹⁷ “La parresía esencialmente no es ni la franqueza ni la libertad de expresión, sino más bien la técnica que permite al maestro utilizar como es debido todo aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo. La parresía es una técnica que se utiliza en la relación entre el médico y el enfermo, entre el maestro y el discípulo; es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar aquello que es pertinente para la transformación y mejora del sujeto” (Foucault, 1994, p.79). Parresía proviene del griego *parrḗsia* que significa decirlo todo literalmente. (RAE, 2021).

cualidades propias, su plástica propia, y sus efectos (...) es necesario, que por un lado el maestro, haya una serie de reglas que no se refieren a la verdad del discurso, sino a la manera misma como ese discurso de verdad va a formularse” (p.331).

La formulación del discurso está estrechamente vinculada a la verdad del/de la docente en su dimensión artística, técnica y moral. Estos autores consideran que el/la maestro/a formula un discurso en forma de *parresía*. Es una forma de discurso de verdad, en términos de la verdad de quien la porta como docente, y un discurso orientado a actuar sobre otros/as, “siempre a beneficio de quien habla”, sin embargo, no pretende beneficio propio sino un estilo de generosidad (modo de hablar). Es el discurso de quién lo transmite, la verdad de quien la trasmite, “soy aquel para quien son verdaderos” y pretendo compartirlos. “Estar presente, no como la referencia del enunciado (no tiene que hablar de sí mismo), no como el que dice 'esto soy yo', sino en la coincidencia entre el sujeto de la enunciación y la verdad de sus enunciados” (p.332). Tal vez, esto se puede traducir en portar las palabras, ser coherente entre lo que hablamos y hacemos, soportar y sostener las palabras e ideas que decimos como una cierta lógica práctica de enseñanza y por ello, está en juego la verdad que se construye en la interacción entre maestros/as-estudiantes en cada situación.

La verdad se encuentra entre el sujeto (maestro/a) de enunciación, que apela a la presencia (de su estudiante), y sus enunciados. La relación enunciante-enunciado es “una relación que tiene que ser de presencia” y por ello, es una relación sensible, que percibe, siente, oye, comprende, sabe lo que dice de un modo sensible. La relación de presencia/s es la de compartir una verdad (Larrosa, 2002, p.332).

De esta manera, presencia está vinculada a correspondencia, a movimiento, a acercamiento y a una 'verdad' que podemos pensarla como situada, que se vincula a su vez a formas de ocupar la escuela, de convivir, de dialogar en ella. También está vinculada a una voz que apela a la franqueza, a su verdad y con ello, al riesgo, la crítica y el deber con otros/as.

En cuanto a la tercera voz: ¿Qué impulsa a decir 'necesitamos pensar'? ¿Deseamos pensar? ¿Sentimos que debemos pensar? Podemos inferir que se manifiesta como un deseo de verdad en los términos que hemos desarrollado en este apartado: de integrar sujeto de la enunciación y sus enunciados en la escuela como un acto generoso.

Al respecto unas voces decían:

I2– Se sintieron bien, ¿qué es bien?

E1– Estar cómodo en el lugar... (Comunidad de indagación, 2021).

Estar bien para esta comunidad es estar cómodo, confortable, habitar el espacio. Las experiencias de las comunidades de indagación en la escuela pública posibilitan reinventar el espacio. El crear se presenta como posibilidad de otra práctica, encuentro y experiencia escolarizada en y con la escuela, pero no en su sentido burocrático sino en un sentido más íntimo: ser un lugar de atención compartida en torno a algo y un lugar para una verdad común donde se encuentran las presencias.

La presencia docente como movimiento de verdad (parresía), como acercamiento de la presencia (palabra) y como sentimientos (deseo de verdad) son tres miradas de la enseñanza como creación.

Venir y habitar la escuela

Las recientes investigaciones y experiencias de Filosofía con niños/as se ubican en la escuela. Estas últimas décadas, en América del sur, dichas experiencias se han llevado a cabo en escuelas públicas, periféricas y marginales como parte de un posicionamiento epistemológico de democratizar el saber y valorizar el pensar y el preguntarse como ejercicio horizontal. Cabe señalar, que los orígenes de la comunidad de indagación tuvieron lugar en espacios y en ambientes donde primaba el silencio general, la disposición exclusiva a la actividad, los textos familiares para el grupo que participaba, etc.

La comunidad de indagación en la escuela pública apuesta de cierta manera a afirmar los espacios de igualdad para pensar cara a cara “lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer con eso” (Kohan y Olarieta, 2013, p.164). Es decir, implica asumir el gran riesgo de abrirse a una alteridad que no se puede anticipar y tal pretensión, se visibiliza con mayor intensidad en la escuela pública estatal.

Sea por su dinámica, impronta o coyuntura la escuela presenta algunas características que hacen que tales prácticas de indagación se ven interpeladas por su vida. Por ejemplo: observamos en nuestra experiencia de campo que hay una estrecha relación de las preguntas construidas por el grupo y su entorno. También, los/las participantes son quienes están disponibles a ello y pueden, efectivamente, estar allí. No necesariamente se conforma un agrupamiento exclusivo de niños/as. Finalmente, el diálogo horizontal con diversos actores escolares no escapa a la estructura de roles y de poder escolar, lo que hace que la tarea de quien coordina se intensifique en torno a abrir el diálogo para que todas/as participen y en cuidar la horizontalidad sobre el valor de lo compartido. Es decir, el rol de cuidar la palabra se torna político.

Kohan (2013) sostiene que “ninguna institución es perfecta ni puede desconocer que donde hay seres humanos hay posibilidad de resistencia” (p.167). Cabe preguntarse:

¿Hay disposición a pensar con otros/as en la escuela? ¿Cómo la escuela asume las preguntas generadas en su interior? ¿Cuál es el alcance de las preguntas en la práctica de enseñanza? ¿Cuál es el alcance de las preguntas en la comunidad de indagación como metodología filosófico-educativa en la escuela? El problematizar la práctica pedagógica y los espacios de encuentro es abrir los modos de ser, de estar y de vivir. En este caso, poner en tensión los roles, las disponibilidades, las posibilidades y la comprensión y el conocimiento del entorno y la escuela.

Hacia adentro de la escuela encontramos voces que nos decían:

D3– La escuela sigue siendo muy verticalista, nosotros respondemos a un supervisor, el supervisor a su vez a un supervisor regional y así sucesivamente. Entonces hay decisiones, que, a lo mejor, siempre estamos como asustados por si estará bien, está bien fundamentado o no, o estamos bajo la normativa, por supuesto que la normativa es muy importante, es bueno conocer la de las instituciones y con la cual se regula la DGE (...) Ahí viene: ¿qué parte le toca a la escuela? ¿Qué rol tiene el docente en identificar esto? ¿Qué necesitamos como docentes para transformar esa situación? Y que lo que nosotros enseñamos y el chico aprenda tenga otro impacto. Nos ha pasado que llega a cuarto grado y no esté alfabetizado. Una pregunta, al interior de la institución, es: ¿qué estuvimos haciendo?, por ejemplo. Bueno, esas preguntas a veces llegan tarde (Docente 3, 2020)¹¹⁸.

D1–Hay cosas que le son impuestas, en particular yo trato de sacarlas e innovar en algo y decir esto es así. Por ejemplo, las filas nenas y varones, un año hicimos una prueba con los niños de 7mo en lo que se formaban mezclados y está en el común escolar; pasen las nenas y después los varones. Y mis alumnos se quedaban cuando decían pasen las nenas y decían: ah! Ustedes están mezclados, pase 7mo. Ese común de la escuela es el que viene como impuesto y algunas no están escritas en ningún lado; tomar distancia, hacer la fila, el guardapolvo blanco, o sea hay cosas que no están reglamentadas (...) y esas personas que establecen líneas educativas tienen que haber trabajado en el aula (Docente 1, 2020)¹¹⁹.

La primera voz nos remite a cómo la verticalidad de la burocracia escolar atraviesa y limita todas las prácticas escolares. El clima de posibilidades es acotado y las decisiones posibles se realizan con un cierto temor y susto. Las normativas en ocasiones limitan: las prácticas, las decisiones y las experiencias, en este caso, sobre el pensar y el construir preguntas juntos/as. A su vez, tales marcos no responden en gran medida al orden local, situacional y contextual. Los equipos directivos y docentes fundamentan las decisiones a modo de encastre, es decir, que sea convincente para el sistema. Uno de los ejemplos brindados por docentes fue el colocar presente en la asistencia a todos/as durante la pandemia. Sin saber cómo ese niño/a estaba, se sentía o transitaba la cuarentena por la pandemia (de caso contrario no podían cargar en el sistema sus notas). Con este ejemplo, queda en evidencia un sin sentido o contradicción,

¹¹⁸ Docente 3. (2020). Entrevista virtual. Escuela Sargento Baigorria.

¹¹⁹ Docente 1. (2020). Entrevista. Escuela Sargento Baigorria.

porque por un lado se les ponía presente en la asistencia y por otro lado había una “total ausencia de presencia” respecto de dialogar sobre la situación de cada uno/a en pandemia.

Así, se acentuó en este contexto un estilo de enajenación y distancia entre la normativa y la vida escolar.

Cabe señalar, que el trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en un mundo distinto al vivido o pensado hace unos años atrás. El año 2020 develó a partir del acontecimiento de la pandemia la fragilidad humana, los peligros sobre la vida y el límite de los problemas modernos planteados en los mismos términos.

La segunda voz docente nos decía que hay cuestiones que están impuestas y no están escritas en ningún lado. Sin embargo, a modo de ritual heredado de un modelo de escuela de la patria, positivista, normalista, homogénea, máquina, podríamos decir que dichas prácticas habitan la dinámica escolar en el “tomar distancia, hacer la fila, el guardapolvo blanco, o sea hay cosas que no están reglamentadas” (Docente 1, 2020), pero operan en las prácticas cotidianas.

Esta docente expresa la necesidad de políticas y normativas educativas ancladas en el aula. Skliar (2017) al respecto expresa: “No dudo de incorporar lo nuevo en la educación, pero sí del hecho de pensar la educación como asimilación permanente y dócil de las novedades. Como si las escuelas siguieran el curso inevitable de una cierta y determinada idea de progreso y abandonaran su sensible e impredecible relación con lo contemporáneo y el pasado” (p. 43).

Una realidad es que cada escuela presenta sus propias preguntas, inquietudes, debilidades y fortalezas, narrativas y dinámicas que no se ven muchas veces reflejadas en los marcos jurisdiccionales de políticas educativas¹²⁰. La relación entre el aula o la clase y la política educativa de cada jurisdicción del sistema escolar obligatorio se encuentra desfasada a veces de los reales requerimientos y demandas de la acción pedagógica concreta. Es decir, observamos que las políticas educativas tienen poca vinculación con la clase en sí. Y si bien esto no es novedoso, la docente expresa: quien planifica políticas educativas debe conocer el aula como condición fundamental de cualquier gobierno y representante de tal espacio. Por lo cual, se presenta como una demanda práctica la interrelación entre la normativa de la jurisdicción y los requerimientos del aula.

¹²⁰ En este caso de la provincia de Mendoza.

La primera voz docente desdobra esta cuestión de la verticalidad burocrática y se pregunta: “¿Y qué parte le toca a la escuela? ¿Qué rol tiene el/la docente en identificar esto? ¿En preguntarse con otros/as al respecto? ¿Qué necesitamos como docentes para transformar esta situación?” La docente brinda algunas pistas para esas preguntas y dice: “que lo que nosotros enseñamos y lo que el chico/a aprenda tenga otro impacto” y cuando esto no ocurre hay que volver a preguntarse: “¿Qué estuvimos haciendo?”.

Esta docente nos propone dos dimensiones de análisis al interior de la escuela: Una, centrada en aquella forma de funcionamiento basada en la normativa, la cual limita prácticas y decisiones de otro orden (local, contextual, situacional, etc.). La otra, asume que existe una fortaleza en la escuela que es su autonomía y libertad en el alcance en torno a lo que se enseña y se aprende. Es decir, que tenga otro impacto el enseñar para que puedan surgir posibilidades impensadas. Por ello, cuando no se hace lo que “se debe hacer”, cuando no se habita esa posibilidad impensada, surge la cuestión: “¿Y qué estuvimos haciendo?” ¿Por qué no transitamos otros caminos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Por qué no exploramos mayores y mejores posibilidades? ¿Por qué no nos atrevimos a andar por los senderos más largos, los no conocidos, los más profundos e incómodos? ¿Por qué no dimos todo lo que teníamos? ¿Por qué no proyectamos y visualizamos que se podía más, que efectivamente merecemos más?

La docente realiza un ejemplo concreto al decir: cuando el niño o niña de tal año no lee, no calcula o resuelve problemas, no explica algunas situaciones cotidianas, no construye preguntas, ¿qué hicimos como docentes?

La demanda de esta docente a la escuela no tiene que ver con más trabajo docente en términos modernos sino, aparentemente, con el principio ontológico y ético que sustenta todo acto educativo: el querer efectivamente a otro/a. (Kohan, 2020). Motivo que habilita la repregunta sobre: ¿Qué hicimos como docentes cuando algo salió mal? ¿Qué hicimos cuándo no ofrecimos algo del todo genuino? ¿Cuándo negamos y clausuramos caminos del pensamiento, cuando no garantizamos vías para aprender y conocer? ¿Qué hicimos cuando no habilitamos a crear las propias preguntas y miradas sobre el mundo? ¿Cuándo no motivamos a intervenir en el mundo, a construir la propia historia, la propia vida?

Habitar estas re-preguntas sobre la práctica es un acto político que convoca tanto a la reflexión como al amor. Entonces, se abre la posibilidad de habitar la re-pregunta, la que viene después para retomar críticamente lo transitado y comenzar de nuevo, para presenciar otros nacimientos y expandir la vida.

Paulo Freire sostiene; “educar es un acto amoroso”. “Cuanto más se ama, tanto más se ama”. “Cuando más se educa, tanto más se ama. Cuando más se ama, tanto más se educa” (Kohan, 2020, p.117).

Freire vincula el amor a dos dimensiones pedagógicas; una política y otra erótica. Política en tanto hay un deseo de expandir la vida y no de reproducirla en su desigualdad e injusticia. Así, la educación sienta sus bases en amar a las personas, el mundo, la naturaleza, los animales y la vida.

A amar se aprende sugiere Freire, al recrear el enigma o misterio del *eros* pedagógico basado en los sentimientos que se generan en la escuela: de autoconfianza, de seguridad, de alegría, de gratitud, de esperanza, de interés, de asombro, de motivación, etc.

La erótica es algo tan necesario, pero al mismo tiempo imposible, inesperado, invisible. Es una pasión vital que de la mano de la educación busca ser posible en esperanza y encuentro.

Para Freire el amor es fundamental en las pedagogías emancipadoras y de cierta manera, una alternativa ante otras corrientes que atentan contra el amor por medio de la violencia, de naturalizar el desamor, de tener desconfianza, de clasificar y negar voces, de oprimir (Kohan, 2020, p. 121).

También, el amor es una condición de verdad para Freire, de la verdad de las acciones, de las resistencias y las nuevas creaciones de vida. Es una condición de diálogo, de la pronunciación en el mundo, de la palabra, la escritura y la participación. Es una condición de la libertad “la verdadera revolución nace en el amor” ya que no hay posibilidad de amor en la opresión (Kohan, 2020, p.122).

Por ello, la pedagogía debe ser un camino para que sea más fácil amar, en el cual las lógicas opresoras no obstruyan tanto la posibilidad de sentirlo. “Siendo así, el mundo parece estar invertido: para un educador o educadora, lo primero y principal¹²¹ pasa a ser lo último, lo que sería lo más fácil se vuelve lo más difícil, esto es, amar su propia pasión de aprender y enseñar” (Kohan, 2020, p.124).

Es pertinente aclarar que a nivel sistemático esto no es tan sencillo, hay un trato de desamor estructural instalado en las escuelas desde estudiantes como sólo un número o registro hasta docentes con bajos salarios, escuelas con instalaciones precarias, cargos docentes suplentes indeterminados, etc. “¿Cómo es posible, para maestras y maestros, educar de verdad en un mundo en que son tratados constantemente con desamor, lo que

¹²¹ Se refiere al amor pedagógico.

hace extremadamente difícil que puedan amar su mundo pedagógico, descuidado y desatendido por décadas de negligencia y desinterés?” (Kohan, 2020, p. 124).

Sin negar estas circunstancias, el enseñar es un acto de amor por la propia profesión, por los y las estudiantes, por la escuela, la vida, la comunidad, el saber, etc. Por lo tanto, a la pregunta: ¿qué estuvimos haciendo? Podemos responder que lo que se hizo fue funcional al desamor. Decíamos que asumir la re-pregunta es un acto de amor que también es político, entonces podemos decir que cuando la educación está en crisis también la relación de amor de la humanidad está en crisis.

La docente citada realiza otro desdoblamiento y se pregunta; “¿qué pasa cuando las preguntas llegan tarde?”

Nos preguntamos: ¿Se puede llegar tarde con las preguntas? Cuando las preguntas a veces llegan tarde remiten a una cierta desazón, al que el tiempo se fue, a que las posibilidades pasaron, a que los chicos y las chicas se fueron de la escuela.

Estar en la escuela, venir y habitarla sería ese acto educativo político basado en amar enseñar y aprender. También, es sostener la incertidumbre que presenta la precariedad, la alteridad, la colonialidad.

Amar no tiene apenas el valor de una pasión o afecto por el otro. Amar a alumnos y alumnas significa amar la posición que ocupan, la relación educativa, la propia posición de quien enseña, amar el mundo común que puede ser construido a partir de la relación pedagógica. Para eso es necesario respirar condiciones dignas, sentirse respetado y respetar la profesión. Por eso, enseñar es un acto amoroso en múltiples sentidos. Un educador ama enseñar, su enseñar, pero también el enseñar de quien aprende y del mundo que enseña. Él también ama aprender, su aprender, y también el aprender de quien aprende con él. Ama repensarse permanentemente a sí mismo y ama ayudar a otras y a otros a repensarse a sí mismos; ama también mostrarse con apertura, disponibilidad, curiosidad, falta de certeza; y ama la curiosidad de otros y otras (Kohan, 2020, p.124).

Estas reflexiones de docentes de las escuelas nos posibilitaron también habitar con ellas la comunidad de indagación. A nivel metodológico observamos y vivimos algunas experiencias que dieron origen a ciertas aperturas.

La pandemia interpeló a quienes investigan en educación a mirar con mayor cautela, con una cierta lucidez y con un gran compromiso vital la situación de la escuela pública. Sin duda, el investigador argentino Carlos Skliar, ha tomado este reto y evidencia sobre la fragilidad de la vida, sobre este mundo que hoy no se entiende desde el mundo previo a la pandemia. Por ello, también realiza un llamado de atención para habitar este mundo, habitar esta rara quietud y brisa desconocida y abre un camino para todos/as los/as educadores/as: hay que pensar desde el total desconocimiento. (Skliar, 2021).

Para concluir este apartado, y a partir de las voces y de la experiencia en sí de indagación formulamos algunas nuevas ventanas metodológicas de estudio específicas como:

-La escuela pública, como institución moderna, presenta algunas características (dinámicas, funciones, objetivos y sentidos) que hacen que las prácticas impulsadas por la comunidad de indagación se ven interpeladas por su vida. Tal es el caso del tiempo y de los/as participantes disponibles para la propuesta. Por ejemplo, la duración se negocia con el grupo y los mismos, a veces, se conforman de manera heterogénea sea en edad, género, contexto o roles/funciones escolares.

-Metodológicamente y debido a la heterogeneidad del grupo que se conforma se deben componer con mayor precaución la experiencia y prestar atención a los dispositivos que inician el diálogo. Deben ser comprensibles para todos/as sin perder su condición de enigmáticos.

-El diálogo horizontal con diversos actores escolares no escapa a la estructura de roles y de poder escolar, lo que hace que la tarea de quien coordina se intensifique en torno a abrir el diálogo para que todas/as participen y en cuidar la horizontalidad sobre el valor de lo compartido. Es decir, el rol de cuidar la palabra se torna político.

-De la experiencia en sí surgen nuevas preguntas y se observa una estrecha relación de las mismas con su entorno. Las preguntas surgen de un sentimiento, una percepción, un conocimiento, una opinión, una experiencia, un recuerdo o una imagen del entorno y su tiempo. Así, el ejercicio compartido de abrir el pensamiento, cuestionarse y problematizar con otros/as se presenta en clave histórica y en clave coyuntural.

En este tercer andar hemos visto con una mirada filosófica, pedagógica y metodológica la escuela, por ello la denominamos “comunidad donde se aprende”. En principio ofrecimos los contornos del aprender como pregunta y el enseñar como pensar y desde aquí nos aventuramos en la idea de posicionar la enseñanza como pensamiento infante y precario y la enseñanza como creación. Finalmente nos preguntamos; ¿qué debemos hacer para venir y habitar la escuela en estos términos propuestos? Aquí concluimos que requerimos querer efectivamente al otro/a, educar es un acto político y amoroso. Eso habilita asumir y entregarse a la incertidumbre de las preguntas en torno a nuestra presencia con otros/as.

A continuación, ingresamos en el apartado final de este capítulo, el cual se lanza por una posible noción pedagógica, analiza los efectos de una pedagogía presente que reconoce las marcas coloniales escolares y busca alternativas y miradas para construir contra-pasos, de carácter contra-colonial.

Cuarto Andar

Pedagogía y colonialidad

La pedagogía y la colonialidad, elementos y preocupaciones que aparecen a lo largo de este trabajo, componen una relación de convivencia y de tensión. La pedagogía es quien marca el oriente educativo, la forma, la manera y el sentido del encuentro y la experiencia escolar. La colonialidad en la escuela son aquellas marcas, inscripciones, huellas y vestigios del “patrón de poder colonial”¹²² y están presentes en todas las prácticas escolares, algunas veces desapercibidas a simple vista dentro de ellas (Quijano, 2014).

Esta convivencia es singular, compleja y de tensión constante, de encuentro y desencuentro en su forma y sentido. Además, tienen parecida antigüedad en la escuela, por lo cual la delimitación de sus elementos se torna difusa.

A partir de nuestra experiencia de investigación entorno a dicha convivencia podemos decir:

-Primero, cuando pensamos las marcas coloniales en la escuela viene la imagen de sus efectos nefastos como la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la denigración educativa. Sin embargo, las marcas coloniales no suponen una estructura estable y visible o una forma intencionalmente maléfica desde donde se opera, más bien están naturalizadas en las prácticas cotidianas.

Resulta complejo reconocerlas porque muchas veces están legitimadas. Se puede observar una tensión entre los intentos de legitimarlas o deslegitimarlas.

Observamos los efectos de legitimidad de las marcas coloniales en la clasificación peyorativa por el lugar de origen y el color de piel de los/as estudiantes, en la reproducción patriarcal de roles en las funciones sociales, en la valoración moral de prácticas denominadas buenas o correctas. También, y de manera simultánea su contracara, su deslegitimidad, en la identificación de las violencias institucionales que normalizan la exclusión, en expresiones de denuncia ante algo que clausura, en

¹²² Control capitalista y eurocéntrico mundial de la raza, el género y la clase.

sentimientos de dolor o rabia en torno a injusticias, en sentidos y posibilidades de otras prácticas, saberes y preguntas.

Podemos inferir que las marcas coloniales son aquellos vestigios que se ubican “en medio de” el movimiento de tensión entre elementos, posiciones, miradas, sujetos, valores, pedagogías de la presencia y la ausencia. No es un punto de la misma sino una conjunción de elementos constitutivos del movimiento que se ponen en juego en dicha tensión.

Como ya dijimos en capítulos anteriores, para Quijano (2014b) la colonialidad de poder en América Latina se articuló en tres elementos: el trabajo, el género y la raza. La edad también, pero en determinados ámbitos de poder. Tales elementos implican el control sobre “la fuerza del trabajo, de los recursos y productos del trabajo” y se institucionaliza en la forma de “propiedad”; el control del sexo, el placer y la decencia también en función de la propiedad; finalmente, el control sobre la idea de raza que garantiza las relaciones de poder fundadas en la clasificación de superior e inferior según diferencias fenotípicas y de origen. Tales patrones constituyen una manera de clasificación social y subjetivación, posible de comprender a partir de los conflictos presentes en la sociedad¹²³ (pp.312-313).

El autor dice:

La colonialidad del poder es el eje que las articula en una estructura común (...) En tanto que todos los elementos que concurren a la constitución de un patrón de poder son de origen, forma y carácter discontinuos, heterogéneos, contradictorios y conflictivos en el espacio y en el tiempo, es decir, cambian o pueden cambiar en cada una de esas instancias, en función de sus cambiantes relaciones con cada uno de los otros, las relaciones de poder no son, no pueden ser, una suerte de nichos estructurales preexistentes, en donde las gentes son distribuidas, y de los cuales asumen tales o cuales características y se comportan o deben comportarse acordemente (Quijano, 2014, p. 313).

El patrón de poder no supone así una estructura sino una tensión, según nuestra comprensión, entre varios elementos heterogéneos, opuestos a veces, contradictorios o que responden a diversas visiones. Es “una articulación de discontinuos, heterogéneos y conflictivos ámbitos y dimensiones”, lugares y papeles que no pueden tener las mismas ubicaciones en la existencia social o “en cada momento del respectivo espacio/tiempo”, dice Quijano (2014, p. 313).

Por ello y para el autor el patrón de poder colonial está en cada conflicto e implica un proceso de clasificación, desclasificación o reclasificación de la población,

¹²³ Por esas razones, acerca de la clasificación social o procesos de subjetivación social frente a la explotación / dominación, la cuestión central es la determinación de las condiciones históricas específicas respecto de las cuales es posible percibir los modos, los niveles y los límites de la asociación de las gentes implicadas en esas tres instancias (trabajo, género y raza) (Quijano, 2014, p. 316).

que, a su vez, está siempre en cuestión. También, el poder colonial está siempre en estado de conflicto y en procesos de distribución y de redistribución. Sus períodos históricos pueden ser distinguidos, precisamente, en relación con tales procesos y “atraviesa todas las relaciones sociales y de existencia de manera discontinua, heterogénea y conflictiva” (Quijano, 2014, p. 314).

El ejemplo más evidente de esto es la idea de raza, patrón de poder colonial eurocentrado que penetró cada una de las áreas de la existencia social considerando natural tales ideas: El /La negro/a, mestizo/a o trigueño/a es menos inteligente, es sucio/a, pobre, delincuente, debe ser civilizado/a. Esto ya hace unas décadas atrás se presenta de manera conflictiva en educación y abre las preguntas: ¿Esto será así? ¿Por ser negro se es menos inteligente? ¿Los/as delincuentes son todos negros/as?

De este modo, las marcas coloniales están presentes en las relaciones pedagógicas de manera discontinua, heterogénea y conflictiva, en el movimiento de tensión entre elementos que ponen en juego su legitimidad y su deslegitimidad. Es decir, se ubican “en medio de” conflictos por medio de procesos de distribución y de redistribución del patrón de poder colonial.

-Segundo, la pedagogía por su propia naturaleza apela a la irrupción, al desencuentro con las marcas coloniales y se constituye también como una práctica de resistencia frente a las violencias, imposiciones e impostaciones del patrón de poder colonial.

Decimos: “por su propia naturaleza” porque si bien la Pedagogía es motivo de diversos estudios e interpretaciones sobre educación, educabilidad, aprendizaje, enseñanza, metodologías, entre otros, ella contiene los argumentos (en todas estas formas inclusive) para inaugurar otras prácticas socio/educativas. Es decir, reinventarse y refundarse así misma tantas veces le sea posible desde una mirada sobre la humanidad y la realidad. Paulo Freire la nombró como el armamento junto con el amor que libera tanto a oprimidos/as como opresores/as. (Kohan, 2022).

Este autor al respecto dice:

Habría dos formas de expresión del amor: el amor a la vida y sobre todo a una vida justa, digna y humana, que sienten las clases oprimidas; y el amor a la muerte, que ama controlar, mecanizar y adueñarse de la vida; de esta manera oprime a la vida y por lo tanto demuestra que ama verdaderamente a la muerte (Kohan, 2022, p.57)¹²⁴.

¹²⁴ Traducción del portugués al español realizada por la tesista.

Freire hace referencia a la tensión pedagógica entre afirmar la vida (oprimido) o la muerte (opresor). La pedagogía así puede habilitar a la vida digna y justa o clausurar los caminos para ello y oprimir la vida.

En *Pedagogía del Oprimido* este pensador expresa:

Así, la sociedad opresora vive de un amor a la muerte que se expresa en una existencia automática, mecánica, no reflexiva. Por lo tanto, para transformar una sociedad no basta con mejorar las condiciones materiales de existencia, satisfacer algunas demandas materiales, aumentar el nivel de consumo. Eso es necesario, pero no es suficiente. Se necesita mucho más: una vida que se atreva a atreverse activa y responsable para "crear y construir, para admirar y aventurarse" (Kohan, 2022, p. 58).

La pedagogía pensada por Freire presenta algunas exigencias radicales como vivir la libertad y la emancipación. La emancipación como creadores del mundo y la libertad como condición de amar el mundo y la vida que lo habita. Se llega a esta exigencia mediante la problematización de sí mismo, la cual es la puerta de la liberación y no se llega por casualidad sino por su búsqueda, su conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella (Kohan, 2022; Freire, 1985).

-Tercero y último, a partir de comprender la trama de convivencia entre pedagogía y colonialidad, pretendemos aquí rescatar los efectos de una pedagogía presente que habilite habitar la escuela desde y para una práctica deslegitimadora, contra-colonial, como acción de transmutación, de aprendizaje, de interpelación, de anclaje histórico en torno a las marcas coloniales puestas en juego por la comunidad educativa en la escuela en torno a la vida y lo vivo.

Jorge Larrosa (2017) reflexiona sobre los lugares donde no nos sentimos del todo vivos y cita un poema de Olvido García Valdés: “a veces me acometen crisis de irrealidad; no de identidad, sino de irrealidad, la pregunta no es quién soy, sino dónde estoy, o mejor: si estoy. ¿Dónde vivimos? (el plural acoge a muchos, pero solos). No donde se nos ve, se nos encuentra, sino donde vivimos, donde nos sentimos vivir” (p. 272).

Esta cita nos inspira a pensar una pedagogía vital, qué nos interpele y resuene sobre dónde estamos, vivimos, habitamos y hacemos educación. También, correrse del lugar desde donde se ve la pedagogía cómodamente como función y objetivo escolar, como vínculo entre lo que se sabe y lo que se pretende saber y acogerla desde donde la sentimos ser y vivir.

Podríamos decir que la pedagogía es aquella que se vive. Ni se observa desde afuera o se planifica desde ejes temáticos, sino que se hace, se práctica y se pone en

acción. Para ello se debe renunciar al carácter enunciativo moderno que la contextualiza (las marcas coloniales) y abrirla como experiencia.

En torno a cómo se vive la pedagogía dos docentes se preguntan:

M1–Tengo una preocupación. Nosotros teníamos muchos proyectos para este año; ¿Qué va a pasar? (M1,2021)¹²⁵.

C1–Escuchándolas a ellas; ¿Cómo podemos reinventar la escuela hoy postpandemia para poder hacer esa primera pregunta que se hacían (¿Por qué es tan importante la escuela?)? (C1, 2021)¹²⁶.

Como desarrollamos en el segundo capítulo de esta tesis la Pedagogía visualiza algunos caminos posibles para una educación crítica. Por un lado, comprender la acción/intención pedagógica como un saber que media para el autoconocimiento, la autodeterminación y la autovaloración en un hacer con otros/as. Por otro lado, se pueden ver efectos contrarios o contradictorios de prolongar la situación de opresión o deshumanización, de muerte en palabras de Freire.

A partir de las voces e ideas de docentes, estudiantes y directivos encontramos tres caminos posibles que se abren como pedagogías contra-coloniales que deslegitiman la colonialidad de poder: pedagogías para el aquí/acá, pedagogías de la posibilidad y pedagogías para cambiar.

A continuación, veremos estos tres caminos contra-coloniales.

Pedagogías para el acá/aquí

La pedagogía se vive, como dijimos. Ni se observa desde afuera o se planifica desde ejes temáticos, sino que se hace, se práctica y se pone en acción.

Algunas docentes de las escuelas investigadas dicen:

–Para pensar una pedagogía de acá, de Malargüe, habría que tener un libro, un libro de ..., que está adaptado a las características de acá. Por ejemplo, nos hacen trabajar con Klofky¹²⁷ y no está adaptado a la realidad de acá, te habla de las medusas, el mar, eso ni se conoce. Por ejemplo, el Pehuenchito¹²⁸, hay que hacer algo así le serviría un montón al docente para poder hablar más de nuestra zona. Nosotros siempre incluimos Malargüe en nuestros temas (Docente N, 2019)¹²⁹.

–A mí no se me ha ocurrido nada nuevo en cuanto a las propuestas, pero viajamos y esas salidas nos ayudan a vincularnos con Malargüe desde otra perspectiva (Docente A, 2019)¹³⁰.

¹²⁵ M1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹²⁶ C1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹²⁷ Novela infantil utilizada por la provincia de Mendoza para aprender durante la pandemia.

¹²⁸ Manual de educación primaria del departamento de Malargüe escrito por Hernán Javier Ulloa en 1991.

¹²⁹ Docente N. (2019). Notas de Campo docente más nuevas de la institución. Escuela José Ranco.

¹³⁰ Docente A (2019). Notas de Campo docente más antigua de la institución. Escuela José Ranco.

–La escuela va a seguir transformándose, estamos ya en un cambio (Docente 4, 2020)¹³¹.

C1–El tema de nuestra propia historia o cómo construimos la historia en la escuela y escuchando también las distintas experiencias que han tenido con el medio ambiente me surge el interrogante; ¿cómo la escuela hace lugar a la experiencia para construir la historia en sí, el día a día? (C1, 2021)¹³².

Estas voces nos posibilitan ir hacia una noción de pedagogía presente, que se vive, es experiencia y es acción. ¿Y en qué consistirá esta pedagogía? ¿Dónde la sentimos ser y vivir?

- El lugar: en principio se inscribe en el acá, en el lugar. Pareciera que una pedagogía presente y viva convoca una realidad espacial particular, inscripta en el acá /aquí.

- El andar: también, alude al movimiento de viajar, de andar, a un traslado. Sin pretensiones de saber: “viajamos y esas salidas nos ayudan a vincularnos con Malargüe desde otra perspectiva”.

- El transformar: habita la transformación, no la evoca ni la construye, la vive: No está la pedagogía donde se ve, sino donde se siente vivir, donde se transforma.

- La experiencia: decíamos que debemos renunciar al carácter enunciativo moderno que la conceptualiza y abrirla como experiencia: ¿Y “cómo la escuela hace lugar a la experiencia?” Específicamente: ¿Dónde se siente vivir la pedagogía? ¿Dónde la vivimos?

Se desarrollan a continuación estas cuatro ideas, poniendo en juego las voces de los y las docentes con la concepción de educación como experiencia y el viaje como un ejercicio de atención compartida de los estudios Masschelein (Larrosa, 2010).

-El lugar: para comenzar podemos recuperar el pensamiento de Jorge Larrosa (2010). El utiliza la palabra “experiencia” para situarse en un lugar o en la intemperie “desde la que decir no: lo que no somos, lo que no queremos”. La experiencia, sostiene, “nos ha servido también para afirmar nuestras ganas de vivir. Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa ...?” (p. 87).

Lo que nos pasa, para Larrosa (2010), está vinculado a abrir la ventana o la puerta del afuera en nosotros porque intuimos que algo nos encierra y hay que salir de allí. Lo que vemos al abrir la ventana o la puerta nunca es lo que creemos, “lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo previsto”. Ahí surge la apertura

¹³¹ Docente 4 (2020). Entrevista Virtual. Escuela Sargento Baigorria.

¹³² C1. (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

inesperada, inevitable para la experiencia, es un “quién sabe” que vendrá o que será. Es un dejarse afectar (p. 88).

La docente N (2019) imagina una pedagogía de aquí/acá y nos invita a reflexionar acerca de la pedagogía como práctica inscripta en un lugar y experiencia inesperada. Ésta habita la intemperie que afirma la apertura de la vida en el espacio, es sentir la vida como pasaje y es un no a lo mismo, a los contornos de lo previsto y lo enunciativo como verdad universal que delimita la vida.

Por ello, la experiencia en educación tiene que ver “con un no y con una pregunta”.

Con un no con eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (hacia otros modos de pensamiento y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero eso sí, sin determinarlo. (Larrosa, 2010, p. 88).

Si tomamos las definiciones de la RAE sobre el aquí y acá vemos una distinción por la cual; *aquí* denota en este lugar y *acá* este lugar y su área próxima.

A partir de esta distinción podemos decir que una pedagogía viva es experiencia en el aquí, inscripta en el tiempo presente y el espacio escolar que posibilita abrir la ventana o la puerta en clave histórica¹³³; y también es acá porque es el sur de Mendoza con toda la experiencia que implica ser del sur.

Segato (2018a) sostiene que la teoría de Quijano sobre la colonialidad de poder es recuperar la heterogeneidad de la realidad latinoamericana, aquella “económica, social y civilizatoria, en permanente e irresoluble suspensión”. Para la autora esta heterogeneidad situada no puede ser aprendida desde el Marxismo o desde las categorías modernas liberales y republicanas. “Se trata de una teoría para el sistema-mundo” donde la colonialidad y la raza son fundamentales para entender el orden moderno (pp. 39-40).

Esta heterogeneidad se caracteriza porque tiempos distintos conviven en la simultaneidad, “esta totalidad es abierta y sus contradicciones se derivan de todas las lógicas históricas articuladas en una heterogeneidad histórico-estructural”. También, es irreductible, es un “entrelazamiento de la múltiples historias y proyectos que tendrán que combinarse y articularse en la producción de un nuevo tiempo”, sostiene Quijano (Segato, 2018a, pp. 40-41).

Esto implica la experiencia ser del sur (estar en el sur) para Quijano, es un enclave territorial que reconoce su heterogeneidad y pretende la recomposición de las

¹³³ La memoria como dispositivo contra-colonial.

relaciones comunitarias negadas, olvidadas o tapadas por la modernidad. Supone acoger el regreso del futuro, aquel clausurado “poniendo en marcha sus caminos ancestrales y sus proyectos históricos propios, comunales y cosmocéntricos” (Segato, 2018a, p. 45).

Dicho enclave supone la experiencia del acá y es la que permite el pasaje de la experiencia, admite grados de comparación de dicho pasaje por nosotros/as. Como un estilo de autenticidad de la experiencia de la vida pedagógica en las personas en torno a más acá o más allá de lo que nos interpela, mueve, conmueve o sentimos. Por ello, es una experiencia de alteridad, cambiamos, no volvemos a ser quienes éramos.

Es decir, el hecho de poner en común esas heterogeneidades implica considerar los diversos grados de interpelación, cada persona se apropia de diferente manera de la experiencia pedagógica del aquí y el acá.

- El andar: la docente A (2020) dice: “viajamos y esas salidas escolares nos ayudan a vincularnos con el lugar desde otra perspectiva”.

Una pedagogía viva implica una salida de campo, un paseo, que supera las posibles pretensiones esperadas (tareas como hacer un mapa, responder preguntas, sacar fotos, etc.) y convoca un andar común.

Larrosa (2018) acompañó los viajes de campo realizados por el profesor francés Jan Masschelein y reflexiona sobre su composición como dispositivos escolares. Larrosa rescata las intenciones expresadas por Masschelein de “hacer visible lo visible”, “de transformar el mundo en algo real, de hacer el mundo presente”. Para ello, se hicieron dos propuestas; un caminar o andar común y un ejercicio de atención compartida sobre el mundo que se habita en el aquí. Masschelein explicaba que la mapeamiento de la línea que ingresa a un lugar específico es un dispositivo de entrada para atender al mundo, hacerlo más cercano, poder percibir el traslado y el movimiento de un sitio a otro y captar algo del espacio que se puede llevar al aula, al proceso de aprendizaje propio y al de otros/as, es una hacer hablar al espacio. O sea, es traer algo del acá al aquí. Masschelein sostiene que todo en este ejercicio se torna importante para la clase, inclusive lo que en apariencia carece de importancia y se impulsa con ello, la libertad: “construir imágenes con palabras, poner en negro sobre blanco lo que sale al paso, que salta a los ojos”. “Alguien va a leer la ciudad por los perros abandonados. Quieren buscarlos, seguirlos, ver dónde están, qué es lo que hacen y por dónde se mueven, pasar la semana en su compañía” (Larrosa, 2018, p.341).

Masschelein invita a prestar atención al mundo en el andar, el caminar y el viajar y activar estos como dispositivos escolares, registrar en la propia vida el movimiento de viajar. Trazar una línea en un sitio/lugar a fin de ser capturado en uno/a de manera

singular, única, libre y contextual. También, volver al aula con ello y hacer que resuene en los diálogos y las preguntas que aquel andar trae.

La docente expresaba que los viajes; “nos ayudan a vincularnos”, a comprender que somos parte de ese paisaje, de ese lugar, que parte de él nos da contornos para nuestra autocomprensión y habilita la libertad para atender de múltiples maneras un lugar, su vida y a los/as otros/as.

Sobre este asunto, otra docente se refería a la arboleda que bordeaba el camino a la escuela, seca en la actualidad:

–No es sólo un árbol que no está, sino todo lo que el árbol nos daba y que nosotros sentíamos (Docente 1, 2021)¹³⁴.

De esta manera, una pedagogía viva implica una salida de campo que por su propia existencia emite sentimientos, ideas, cartografías, mapeos y percepciones libres que se deben dejar ser/vivir en la escuela en forma de palabra, expresión, discurso. Ese andar común, ese trazo o línea de recorrido, es una atención sostenida sobre el mundo en torno a miradas, preguntas, sentidos y rastreos únicos sobre el paisaje. Lo nuevo de tal práctica es lo más cotidiano del andar sin pretensiones, sin aspiraciones, sin búsqueda de ninguna verdad sino de una experiencia auténtica.

- El transformar: “La escuela va a seguir transformándose, estamos ya en un cambio” dice la Docente 4 (2020) y con ello, devela un cierto movimiento inevitable en la escuela, que acontece independiente de la conciencia de sus miembros de ello. Nos llama la atención también al decir “estamos ya en un cambio” y deja resonar la idea sobre la pedagogía como transformación en sí, una práctica y acción sin referencias fijas, una andante de caminos no trazados, que cuando se la busca como verdad no se la encuentra, pero sí, está presente en el movimiento educativo y sin ser llamada o convocada aparece.

Una idea que surge con fuerza en las escuelas primarias es la necesidad de respuestas a problemas concretos por parte de la pedagogía o de la didáctica. Como si estas ciencias de la educación le debieran a la escuela una verdad que le permita resolver la incertidumbre de los problemas escolares. Sin embargo, allí no aparecen ni la pedagogía ni la didáctica (donde se las espera) sino que se las siente vivas en la transformación, se las siente vivir en el movimiento.

Rescataremos dos voces a fin de profundizar estas ideas:

¹³⁴ Docente 1(2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

–Una escuela que tal vez no necesite los bancos, ni las sillas ni el lápiz (Docente 1, 2020).

–Los desafíos no son los niños sino la relación entre docentes, si fuera más unida, poder trabajar juntas. Poder hacer críticas constructivas. Hay que reforzar el aspecto entre colegas (Docente N, 2019)¹³⁵.

Una pedagogía viva puede prescindir de bancos, sillas y lápices si predomina su vida por sobre los elementos escolares que la enuncian. Su sentir vivir educativo es previo a su conceptualización y definición. Por lo cual, su devenir es en el movimiento de experiencia educativa.

Larrosa (2003) recupera la figura del/la viajero/a y el/la lector/a en la formación educativa. Especialmente, la relación que hay entre la experiencia de viajar y de leer, entre la aventura de andar y la imaginación de la aventura. Es una “economía distinta de la experiencia de formación”, sostiene, “una suerte de topografía del pensamiento en dos espacios análogos: el espacio textual de la biblioteca y el espacio físico del mundo”.

En ambos “aparecen, en una primera instancia, como laberintos, como lugares peligrosos en los que hay que aprender a orientarse y, finalmente, en el peor de los casos, como laberintos-trampa de lo que hay que aprender a escapar” (pp. 336-337).

Escapar de los caminos ya trazados y las verdades ya resueltas, sugiere Larrosa. Asumir el peligro es también de la propia experiencia de viajar, tornarse extranjero en su propia región, o de leer y quedarse fascinado/a por los textos, “prendido del texto” y perder el sentido de la realidad. Por lo cual, la experiencia es movimiento, es una travesía nueva, y una lectura, un contacto con el lenguaje en forma de laberinto. Enfrentarlo, prepararse para andar o leer el mundo, implica estar lo suficientemente preparado/a como para no dejarse “transformar por el viaje” e ir por un camino malo, también “haber viajado es haber superado los riesgos del viaje, haber regresado”. Lo mismo acontece con la lectura para Larrosa, se debe estar preparado/a para enfrentar los peligros de ella y asumir interpretaciones propias (Larrosa, 2003, p. 346).

Estar preparado y preparada es estar listo para encontrar el saber, no tanto así para buscarlo si no estar alerta y abierto/a para que llegue producto del movimiento y la lectura o viaje del mundo para vivir mejor. La pedagogía se siente vivir en el movimiento de apertura de la experiencia, inclusive a veces dolorosa porque interpela en demasía y es totalmente nueva.

–La experiencia: C1 (2021) realiza la pregunta: ¿Y “cómo la escuela hace lugar a la experiencia”? Inspiradas en Larrosa diremos que la escuela contemporánea ha expropiado la experiencia, la ha cancelado, sustraído.

¹³⁵ Docente N (2019). Notas de Campo docente más nueva de la institución. Escuela José Ranco.

La educación será ya el lugar del conocimiento y del desarrollo. Y la experiencia, entendida como experimento, el lugar de la acumulación del conocimiento para la apropiación y el dominio del mundo y el lugar de la constitución progresiva y estandarizada de una subjetividad normativa y homogénea (Larrosa, 2003, p.351).

Ante ello, retomamos la pregunta: ¿Dónde se siente vivir la pedagogía? ¿Dónde la vivimos? La vivimos en la sensación de irrealidad y de contra realidad; no buscamos la identidad educativa, sino que la sentimos vivir al arriesgarse y abrirse al movimiento; observar y contemplar las posibilidades; estar atento/a al exterior y a los objetos; advertir los peligros de los caminos y las lecturas del mundo y aquí aparece la pregunta que nos proponía el poema inicial de Olvido García Valdés: ¿Dónde estoy?

Estamos contrariados/as, como perdidos/as, interpelados/as de manera sistemática, aturcidos/as de información, sobrecargados/as de violencias, ausente del “estoy” y presentes como “soy” del debería ser, estamos en “un mundo que no se entiende desde el otro mundo”, sostiene Skliar (2021) ¹³⁶.

La lógica occidental, el “debería ser” crea inferioridad y precariedad, somete la experiencia a identidades. Por ello, la contra-colonialidad tiene que ver más con el “estar siendo” que con “ser”. Skliar (2021) sostiene que el estar siendo tiene que ver con vivir “en la intemperie y no ser un indigente”, “estar jodido y no ser un jodido”, “estar en la exterioridad y no, el deber moral de ser en la interioridad”, “es la confrontación entre las cualidades y su predicación”. Por ello, el hacernos sumisos a estas lógicas de superioridad del ser (eurocentrismo) es imposibilitar la singularidad (estar siendo) reemplazándola por un deber ser que dificulta la presencia en la experiencia. Lo más peligroso de las lógicas del deber ser para Skliar es la autopercepción de invalidez, aquí “alguien acaba creyendo que no es quién debería ser”. “Aquí estoy, pero no soy esto”, dice Skliar (2021) poniendo en tensión estas lógicas con las implicaciones cotidianas de la escuela.

O sea, el “ser” (eurocéntrico) supone una identidad cerrada mientras que el “estar siendo” le alcanza con pensar su singularidad.

Finalmente, las ideas reflexivas presentadas por Skliar nos posibilitan advertir las visiones y las perspectivas puestas en juego en las voces de la escuela. Estas dan cuenta de un aquí estoy, pero no soy esto que dicen que debo ser. Por ello, dichas voces resisten en cierta medida a un “deber ser” o lo que “debería ser” y se muestran en visiones contrariadas, atravesadas por el patrón de poder colonial, que se desdican, se tuercen y desdoblan diariamente y, sobre todo, que construyen preguntas vitales, se arriesgan a pensar de otro modo, pero se encuentran aisladas y fuera de la estructura

¹³⁶ Video en vivo en la plataforma Facebook. (24 de mayo de 2021). Min. 24.

escolar del deber ser en ideas como: “¿necesitaremos de bancos y de tizas para estar en la escuela?” “No eran los árboles que rodean la escuela, era lo que nosotros sentíamos por ellos... y se secaron”. “¿Si fuéramos más unidas podríamos trabajar mejor?”.

En resumen, en el espacio escolar se viven y habitan las prácticas contra-coloniales educativas tanto como las prácticas hegemónicas. Por ello, una mirada pedagógica contra-colonial del aquí/acá es la experiencia que apela a la posibilidad de ser sí-mismo, a la ampliación del horizonte de posibilidades históricas, a la puesta en valor del conocimiento local y al desprendimiento de la matriz colonial-moderna que violenta y cerca otras formas de vida escolar¹³⁷.

Pedagogías de la posibilidad

Lo posible en la escuela lo encontramos en expresiones tales como: “por ahí”, “tal vez”, “pasa que por ahí cuesta”, “si hubiese sido de otra manera”, “cómo poder controlar”, “no hay posibilidad de controlar”, “ya no se puede”.

Veamos a continuación las voces docentes sobre esto:

–Por ahí también las acciones fueron en solitario, si las acciones hubiesen sido comunitarias como el equipo las plantea, tal vez la respuesta hubiese sido distinta (Docente 2, 2021)¹³⁸.

C1–O sea, no hay posibilidad de controlar que eso no sea algo que termina perjudicando a la comunidad malargüina (...) Ahí hay una precariedad de poder controlar que eso funcione (C1, 2021)¹³⁹.

–Igual tiene que existir mucha ética profesional, ya no se puede hacer la crítica destructiva. Es feo eso, si vamos a eso... (Docente 8, 2019)¹⁴⁰.

–Pasa que por ahí cuesta mucho trabajar en la escuela y sacar los pensamientos de otra época. Y el chico en su casa está con el teléfono viendo videos donde aprende, todo computarizado y por ahí cuesta mucho atraerlos a todo lo que es la escuela, es algo como atrasado (Docente 1,2020)¹⁴¹.

La primera voz nos invita a pensar lo posible y su vinculación con lo disponible: el “por ahí, tal vez, hubiese sido” devela lo disponible como posibilidad, en este caso caminos que invocaban otras formas de trabajo educativo.

La segunda y la tercera voz remiten a lo posible como control, como funcionamiento, como un saber que tiene poder, que define algo. Por ello, entendemos

¹³⁷ Visibilizar la colonialidad (marcas coloniales) en la escuela y advertir de las violencias envueltas en las mismas y cómo impactan en la vida escolar y en su universo de posibilidades en torno al saber, al conocer, al pensar, al estudiar, al aprender, al preguntarse, etc., para luego vincular dicho proceso con la dimensión material de los procesos históricos. (Capítulo 1)

¹³⁸ Docente 2. (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹³⁹ C1(2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹⁴⁰ Docente (2019). Notas de campo. Escuela Sargento Baigorria.

¹⁴¹ Docente 1(2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

lo posible como saber poder, en su amplio sentido¹⁴², y su forma en el mundo en torno a lo que se puede y lo que no se puede: “hay posibilidad de controlar”, “no hay posibilidad de controlar”, “ya no se puede”, “qué se puede”, “poder controlar que eso funcione”.

Finalmente, la cuarta voz habla de lo que hay que hacer (otro hacer) en una escuela que responde a un mundo que ha perdido vigencia: “sacar los pensamientos de otra época”, “el chico en su casa está con el teléfono viendo videos donde aprende”, “la escuela es algo atrasado”.

Exploremos a continuación estas tres ideas:

-Lo posible como disponible: inferimos que lo disponible no se encuentra a la vista, sin embargo, está presente de manera embrionaria en los lugares de enunciación, de vida y de memoria. La perspectiva crítica de la colonialidad de poder de Aníbal Quijano motiva “una torsión en nuestro pensamiento” y habilita lo posible en el reconocimiento del otro/a, su pensamiento y su vida, incluso cuando el otro/a somos nosotros/as mismos/as. Esta perspectiva también “imprime un nuevo rumbo a la lectura de la historia mundial (...) Es decir, de una franca mudanza de paradigma que cancela la posibilidad de retornar a un momento anterior al de su comprensión y asimilación” (Segato, 2018a, p. 36).

La fuerza teórica y práctica, propuesta por Quijano¹⁴³, invitan a no mirar al norte ni a las categorías impuestas para pensar. Al contrario, invitan a hacer pie en una comprensión propia desde un legado/cuna¹⁴⁴ en clave histórica, que abre perspectivas sobre el pasado para proponer colectivamente una trasmutación axiológica (Roig, 2009)¹⁴⁵.

Nos preguntamos: ¿Dónde está la disponibilidad para la posibilidad de una pedagogía contra-colonial?, ¿cuándo se torna posible en clave histórica?

La docente 2 (2021) dice que “por ahí también las acciones fueron en solitario”. Esta expresión revela una torsión en el pensamiento y en su lugar de enunciación al definir sus debilidades y flaquezas de abordar las tareas de manera solitaria, las cuales sí hubiesen sido colectivas tendrían otros resultados.

¹⁴² Formas de inteligibilidad, de prácticas, de participación, de delimitación, de construcción de nuevos saberes y preguntas, etc.

¹⁴³ “Quijano le habla a una asamblea de CLACSO obligada a lidiar con las perplejidades de las Ciencias Sociales frente al deterioro de las categorías marxistas y que tienen frente a sí la tarea de pensar sociedades ahora libres de las dictaduras que habían asolado el continente (...) se hace necesario introducir otra y novedosa lectura de la historia que reposiciona el continente en el contexto mundial” (Segato, 2018^a, p.39).

¹⁴⁴ Capítulo 1.

¹⁴⁵ Ver Capítulo I: “La visión simplista o reducida de la recepción y la transmisibilidad de la cultura deshistorizan y habilitan con ello, la violencia, la dominación, la colonización y la imposición de elementos culturales. Pero en este proceso de endogenación, el cual en principio es producto de formas violentas del sujeto dominador, existe también el sujeto potencial y actual, para Roig, que es receptor creador del legado”.

El pensar desde modelos escolares del pasado (formas de enunciación repetidas) no permite abordar la complejidad de las prácticas de enseñanza y clausuran otras maneras posibles de habitar la escuela. Las formas de repetición, memorización, hasta cierta desazón, desesperanza y agobio con antiguas formas escolares son marcas coloniales, sobre todo a partir de la propuesta de trabajo individual o individualista. Cabe señalar que siempre es posible apelar a formas escolares del pasado con un espíritu renovador, el problema radica en recurrir a esa repetición de manera mecánica.

Otra docente refiriéndose a las acciones escolares expresa: “Si hubiesen sido comunitarias...” ¿Se abrirían otras posibilidades?, ¿Otros vínculos y otras formas de trabajo conjunto?

Lo comunitario en América Latina hoy simboliza el cuidar, enseñar y crear lazos sociales contra-hegemónicos que sostengan los principales ejes de subsistencia de una cultura y comunidad local, en este caso: la infancia puestera, malargüina, mestiza, de pueblo.

Quijano utiliza la idea de “regreso al futuro”, que ya anunciamos previamente, como la capacidad de una comunidad de tejer lazos sociales anticapitalistas, antirracistas, no eurocéntricos en el presente. “De un horizonte que vuelve a abrirse al camino de la historia de los pueblos después de la doble derrota, a diestra y siniestra, del proyecto del estado liberal capitalista y del despotismo burocrático del socialismo real”. Ambos proyectos eurocéntricos (Segato, 2018a, p.58).

El retorno del indio¹⁴⁶, para Quijano, nosotras podríamos decir del mestizo/a, puestero/a, estudiantes y docentes locales rurales, es el pie del desmoronamiento de la colonialidad. Estas figuras como válidas convocan nuevas organizaciones y proyectos sociales libres, amenazados y en constante búsqueda por ser cancelados por el patrón colonial de poder.

Para Quijano es volver a la sabiduría contra la racionalidad instrumental y proponer formas alternativas de racionalidad. Las categorías del norte, engendradas como poder, han anulado la heterogeneidad de realidades de Latinoamérica. Por ello, Quijano rescata además la idea de “heterogeneidad positiva¹⁴⁷, como un modo de existencia en plural para el cual las explicaciones mono-causales sistemáticas no sirven”, aquí “tiempos distintos conviven en simultaneidad, mitos y logos coexisten” (Segato, 2018a, p. 40).

¹⁴⁶ Quijano (2008) sostiene: “Esa cuestión vuelve al centro del debate en el movimiento indígena de todo el mundo, comenzando en América Latina y en el debate sobre la cuestión de las relaciones entre estado y comunidad en la lucha contra el patrón de poder colonial/moderno”. (Segato, 2018a, p.59)

¹⁴⁷ No es dualismo.

En este sentido, sólo resta darles el valor a las incógnitas, preguntas y supuestos contra-coloniales que se presentan espontáneamente, a las propuestas docentes y de la comunidad y proporcionarles vida escolar como proyecto histórico “sin basarse en modelos y mandatos vanguardistas”. “Se trata de formas de existencia material vigente en retazos, sino punzantes jirones, del tejido social latinoamericano” (Segato, 2018a, p.41).

Aquí, en especial, se desean acciones comunitarias con nuevos pensamientos y lugares de enunciación:

América como realidad material y como categoría no es periférica sino central, y en torno de ella gravita todo el sistema que allí se origina (...) liberándose de sus clausuras a derecha e izquierda, acoge “el regreso del futuro”, poniendo en marcha sus caminos ancestrales y sus proyectos históricos propios, comunales y cosmocéntricos (Segato, 2018^a, p.45).

Los rastros de violencia eurocéntrica en la escuela son el punto de partida para un nuevo proyecto histórico educativo contra-colonial. Hay un camino disponible en el evidenciar las violencias de las marcas coloniales y luego, realizar “una torsión en nuestro pensamiento” pedagógico y estar disponible a construir comunitariamente a fin de no rasgar los lazos sociales. Así, son dos posibilidades que evidenciamos aquí: por una parte, el trabajo con otros/s de manera comunitaria en el reconocimiento de violencias y sus consecuencias coloniales; por otra parte, la torsión del pensamiento¹⁴⁸ para valorizar el lugar de enunciación y las prácticas educativas propias en clave histórica.

-Lo posible como saber/poder: Las voces docentes, inquietas y reflexivas, expresan de manera clara cómo predomina en la escuela un saber en forma de control que deja claro lo que no se puede hacer porque “no hay posibilidad de controlar” ni de prever que el control mismo no termine perjudicando. Sin embargo, también abren el escenario de discusión, colocan un límite ético a esta forma, y habilitan pensar lo que se puede, una posible otra forma de saber/poder (“ya no se puede hacer crítica destructiva” hacia un colega de trabajo ni hacia un niño/a en su proceso de aprendizaje, “hay una precariedad de poder controlar que eso funcione” en relación con el saber como control).

Carlos Skliar (2021)¹⁴⁹ en su red social personal dice: “El saber toma la forma de pregunta”, “el saber carga con el peso del mundo y no con un concepto”.

¹⁴⁸ Pedagogías de la disponibilidad.

¹⁴⁹ Idea expresada por Carlos Skliar en un vivo que realizó en su red personal de Facebook en el año 2021.

Así, podríamos suponer y analizar en principio la forma de saber/poder como control y luego argumentar otra forma de saber/poder como pregunta que carga con el peso del mundo.

Para comenzar entendemos que el saber tiene peso, en mayor o menor medida, porque carga la vida, la existencia, es sentir el peso de ella, la historia, la cultura, la tradición, las ideas en nosotros/as, también es sentir el peso de lo otro en nosotros/as, “sentir el peso del otro en nosotros” (Skliar, 2017, p. 163). Y por ello, supone subrepticamente poder: ¿cuál saber tendrá más peso?, ¿qué se pone en juego en dicho peso?, ¿qué hace que un saber tenga peso por sobre otro?

Michel Foucault (2010) analiza la forma de cierto tipo de saber en particular sobre el sexo en términos de poder. Para ello, propone colocar una lupa en las formas terminales del poder como son la Ley (lo prohibido y lo habilitado), la soberanía del Estado (las instituciones, su organización y funcionamiento) y la unidad global de dominación (el sistema de control y articulación global), y analizar de manera metódica las múltiples relaciones locales y cotidianas.

Para el autor la comprensión del saber en términos de poder implica vislumbrar que:

Las relaciones de fuerza inmanentes y propia del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault, 2010, p.89).

El poder está constituido por aquellas fuerzas envueltas en las relaciones sociales. Es decir, el poder se da en las relaciones sociales y opera en el juego entre fuerzas que delimitan u oprimen y que reciben o resisten. Por su complejidad, no observamos más que los efectos, producto de estrategias efectivas, del poder en las relaciones.

Lo que permite volver inteligible al poder, la condición de posibilidad del poder para Foucault (2019), son estos “cimientos móviles de las relaciones de fuerza los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder –pero siempre locales e inestables–” (p.89). Así, el poder se produce a cada instante, en cada relación, está en todas partes, viene de todas partes, es móvil y al mismo tiempo trata de fijar su desencadenamiento. Podríamos decir que, en el caso de la escuela, este cimiento móvil busca controlar su desencadenamiento al prever modos de participación, de funciones, de tareas y maneras de construir, reproducir y evaluar saberes.

Para Foucault (2019) el poder es una “potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada”. (p.89).

“No hay posibilidad de controlar que eso no sea algo que termina perjudicando a la comunidad malargüina”, dice C1(2021) y alude al poder del control sobre los propios mecanismos de poder, en este caso hegemónicos, que ponen en peligro los lazos comunitarios de la sociedad local. Ella cuestiona el poder de control que llega a la escuela y apela a un deseo de poder controlar los mismos para que no perjudiquen a la comunidad. Este deseo de controlar el control puede ser leído como una forma de resistencia. Reconoce aquí, que la forma de saber/poder como control es colonial porque evidencia la violencia que se ejerce al romper los lazos que integran la comunidad y proponen soluciones individuales para los problemas locales. Es decir, el saber poder como control no posibilita la unión para la organización y la lucha desde la escuela en torno a algo que termina perjudicando a la comunidad.

El poder se ejerce de innumerables puntos, sostiene Foucault (2010), por ello está presente siempre en todas las relaciones móviles y no igualitarias, es “inmanente” también, ya que se da en el seno de las relaciones, no viene desde afuera, ni desde arriba hacia abajo y al mismo tiempo nadie lo contiene, presenta efectos inmediatos en forma de injusticias, desigualdades, desequilibrios, peticiones que se producen en dichas relaciones.

Y esto explica, varias cuestiones del saber poder como control, como por ejemplo: la perpetuación de algunos saberes de control (debido a no conocer desde donde se origina y ser móvil) en la escuela como es la autorregulación con parámetros tradicionales en la forma de enseñar y de evaluar. El equipo docente y la comunidad educativa se autoevalúa, autorregula y autocontrola, bajo imposiciones implícitas y explícitas que circulan en la escuela (el poder no viene desde afuera ni de arriba hacia abajo). Otro ejemplo: de determinados temas o problemas no se habla o se pretende una escuela neutra, no política, en debates en torno a desigualdad o injusticias observadas. Negando de cierta manera, que en las relaciones hay poder envuelto y esto, supone una forma de saber de control en torno a lo que se puede y no se puede decir, pensar, hacer y ser en la escuela.

Por consiguiente, la escuela, como institución y aparato de producción, es el soporte “a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social”. Un tipo de “línea de fuerza general que atraviesa los enfrentamientos locales y los vincula” donde “las grandes dominaciones son los efectos hegemónicos sostenidos

continuamente por la intensidad de todos estos enfrentamientos” (Foucault, 2010, pp.90-91).

Tales dominaciones se producen de manera intencional, con miras y objetivos. Sin embargo, donde hay poder hay resistencia y por ello, la Docente 8 (2019), respecto a otras formas colectivas de trabajo dice: “tiene que existir mucha ética profesional, ya no se puede hacer la crítica destructiva”. Con esta afirmación ella denuncia aquellas formas que impiden la reflexión, la participación y la crítica en torno a la tarea docente.

Foucault (2019) nos ofrece la comprensión del saber poder, como fuerzas envueltas en las relaciones, escolares en este caso. No es posible escapar al poder, a su vez, las lógicas y las estrategias operativas hegemónicas en las relaciones son cada vez más efectivas y constantes en discursos de verdad, pero la resistencia también opera en posibilidades espontáneas, imprevisibles, salvajes, colectivas, artísticas, irreconciliables, etc. como “elemento enfrenador”¹⁵⁰, en este caso con forma de pregunta.

El saber toma forma de pregunta se encuentra envuelta también en las relaciones de poder, y como fuerza de resistencia no es externa a las relaciones, es móvil y transitoria e:

Introduce en la sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreductibles (Foucault, 2019, p.92).

La pregunta construida como resistencia contra lo instituido y lo instituyente del eurocentrismo opera como ruptura de unidades de poder hegemónico. Opera en “el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza, por su propio juego, implican”. Así, o refuerzan el elemento más fuerte, o invierten las relaciones, crecen, transforman o irrumpen (Foucault, 2019, p.95).

La pregunta problematiza dentro de las propias relaciones de poder, presenta también una meta y objetivo al discurso excluido y lo pone en el centro de la escena con una estrategia contra-colonial de romper las violencias ejercidas por el patrón colonial de poder.

La pregunta no escapa a las relaciones de poder, es parte del enfrentamiento de fuerzas, y se torna irruptiva cuando apela al saber como peso en el mundo, cuando pone

¹⁵⁰ Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio (...) también la formación del enjambre de los puntos de resistencia surca las estratificaciones sociales y las unidades individuales. Y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución, un poco como el estado reposa en la integración institucional de las relaciones de poder (Foucault, 2010, pp.92-93).

en cuestión desde las relaciones desiguales cotidianas hasta la ley, el estado y la unidad global de dominación.

Para poder imaginar, ver dónde sería posible, esta forma de resistencia en la en la escuela, Carlos Skliar (2017) nos ofrece algunas reflexiones sobre la alteridad en educación.

La alteridad es lo otro, lo diferente, casi inconcluso, difícil de definir, que carga con el peso del mundo y la vida en educación. Y si bien, este trabajo no profundizará en este concepto, amerita rescatar algunas de sus imágenes o formas posibles de la alteridad en educación como ejemplo; el saber poder como pregunta.

La alteridad es una forma y una disposición a habitar el tiempo y el espacio que pone en cuestión la escuela a fin de cambiar la suerte de ella y convertirla en un lugar donde sea posible pensar otra vida, “aprender otras formas de vivir” (Skliar, 2017, p. 159).

La escuela, los y las docentes, pueden provocar la alteridad en el pensamiento:

Toda inteligibilidad se detiene ante la sorpresa de lo diferente, lo bizarro, lo inclasificable. Pero ¿qué debería dejarnos más perplejos: la ilusión de que habíamos comprendido algo o la extraña duración de lo inesperado? ¿cuál es la forma más torpe que anuda la razón: darnos por satisfechos porque hemos comprendido que un individuo puede emanciparse a lo lejos o no saber qué hacer con la incomodidad que despierta saber que ese conocido rostro tan bueno se dedicaba a degollar gatos indefensos y a arrojarlos por el incinerador del edificio? (Skliar, 2017, p. 161).

Skliar propone habitar la alteridad como aquello que deja perplejo y crea una extraña perturbación sobre lo conocido naturalizado. No sabemos qué hacer. Allí, el saber poder toma forma de pregunta y provoca alteridad, torna posible otro hacer en el mundo.

- Lo posible como otro hacer en el mundo: entre lo hecho y el hacer aparecen voces como; hay que “sacar los pensamientos de otra época”, “el chico en su casa está con el teléfono viendo videos donde aprende”, “la escuela es algo atrasado”. Podemos decir que hay una relación de convivencia y de tensión entre eso que está en el mundo hecho y eso otro o nuevo por hacer como posibilidad.

José Martí (2003) proyecta un objetivo educativo emancipador y lo escribe en la revista *La Edad de Oro*¹⁵¹. Aquí expresa a todos/as los/as niños/as de América: “Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora” (p. 2).

¹⁵¹ Escrita en 1889 y publicada en 1905.

Esta idea habilita pensar la educación como contar y conocer cómo está hecho el mundo para hacerlo también y en ello, decidir cómo vivir.

Martí (2013) sostiene que la educación se nutre en el contarse hechos e historias del mundo; conocer desde el porqué del color de las piedras hasta la historia de batallas y religiones de los pueblos antiguos.

Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra: y les diremos lo que se sabe del cielo, y de lo hondo del mar y de la tierra: y les contaremos cuentos de risa y novelas de niños, para cuando hayan estudiado mucho, o jugado mucho, y quieran descansar. Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón (Martí, 2003, p.2).

La educación es la posibilidad de intercambiar ideas y preguntas con los/as niños/as, de afectarse por el mundo, las cosas y los otros/as. “Lo que importa es que el niño quiera saber”, “así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros”, “las niñas deben saber lo mismo que los niños”, “lo que queremos es que los niños sean felices” (Martí, 2013, p. 3).

La escuela es el espacio de encuentro para contar de qué está hecho el mundo, de intercambio vivencial, práctico e integral. Cómo están hechas las calles, las causas de cómo se secaron los árboles que rodeaban la escuela, el tendido eléctrico precario del barrio y sus riesgos, etc.

También abrir un espacio de pensamiento para analizar los por qué lo viví, fui parte, participé, lo escuché, lo leí a tal hecho (en clave histórica). La fuente que utiliza el o la docente es viva podríamos decir, tiene vida y propone vida. Observamos esto cuando los/as docentes dicen: usamos textos que no se vinculan con nosotros/as ni con nuestra realidad ni paisaje. Por ello la necesidad de referencias vivas, ancladas en lo histórico del lugar o en relación con el lugar, como comienzo de ese contar.

Así, esta forma de contar no es enciclopédica, sino que, según el uso que le da Martí, funciona como una suerte de metodología pedagógica. Es un hablar vivo que deja vivir también al respetar los tiempos de los/as niños/as, al atender de manera compartida algo del mundo, al deseo de libertad y de felicidad por sobre la acumulación de temas. El niño/a está habilitado/a y validado/a para intercambiar ideas, preguntar, explorar, participar más allá de los formalismos escolares como pueden ser la ortografía, la caligrafía o la exactitud. Es decir, aquí no es importante el hacer eficaz sino el hacer de vida y convoca un vínculo docente-niño/a de deseo sobre el mundo y las cosas.

El propósito educativo que inspira Martí es histórico, no psicológico, sociológico o cognitivo. Se apoya en la humanidad como principio de felicidad, de esperanza, de afecto y tornar el mundo un lugar libre: “Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol quema con la misma luz con que calienta. El sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de la luz” (Martí, 2003, p. 4)

El poeta cubano apela también a una cierta lucidez histórica latinoamericana no dependentista ni colonial que mira las posibilidades y para ello:” hay que sacar los pensamientos de otra época”, dice la Docente 1 (2020), los que no son propios.

Jorge Larrosa (2021) se pregunta: ¿cuáles son las formas escolares de hacer mundo? En un segundo movimiento podríamos pensar: ¿cuáles son las formas escolares de hacer posible otras formas de hacer mundo?

La Docente 1 (2020) dice: “y el chico en su casa está con el teléfono viendo videos donde aprende”, “la escuela es algo atrasado”. Con esta expresión inferimos la idea propuesta por Skliar (2021) sobre: “el saber toma forma de pregunta”. Se torna pregunta cuando la realidad nos avasalla, “el saber carga con el peso del mundo” y se hace visible en el hacer cuando lo diferente irrumpe, cuando lo injusto duele, cuando lo ausente aparece y problematiza lo presente, cuando entender con otros/as supone caminar por arenas movedizas.

El hacer apela al cuerpo, al uso de manos, pies, ojos, boca. También apela a la presencia de lo que hacemos con lo ausente, aquellas batallas pasadas, a la memoria del tiempo en nosotros/as, y a lo que parece ausente, que solo se puede dilucidar al abrir el mundo: “y el chico en su casa está con el teléfono viendo videos donde aprende”.

Comprendemos que la escuela está para el mundo, para hacer ver las cosas del mundo con palabras claras, para pensar en voz alta con otros/as, para hacer con otros/as mundo. Sin embargo, la escuela convive con exigencias y mandatos externos sociales, con nuevos y viejos paradigmas, con evaluaciones externas que la clasifican como: normal, periférica, urbana, de calidad o no. La escuela contiene el mundo y por ello, también es “algo atrasado”, carga con la tradición o el legado hegemónico tanto como con el de liberación.

Aun así, dicha convivencia entre lo nuevo y lo viejo en educación no necesariamente supone eliminar lo atrasado en educación. De hecho, lo novedoso, en ocasiones, se acerca a formas tradicionales de control cuando se habla de servicio, de domesticación del pensar, de mano de obra barata, de especialidad aislada, de educación orientada según las clases sociales, todo lo cual distrae de los temas centrales del

mundo. Por lo cual podemos decir que hay peligros en lo antiguo tanto como en lo nuevo y también hay posibilidades de otro hacer en ambos.

La escuela es la convivencia entre lo nuevo y lo viejo. Dicha relación devela elementos de resistencia contra-coloniales frente a las violencias coloniales. Así, se evidencian los efectos de la pedagogía presente en el cuestionar, preguntarse sobre otro vivir, soñarlo posible y hacerlo.

La pedagogía de la posibilidad se hace presente en la escuela:

Se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden “natural” de las cosas, es “naturaleza” que algunos piensan que es inefable y que no se puede contradecir ni torcer (...) se está allí para que el mundo no se acabe y para que los nuevos hagan otras cosas con el mundo anterior (Skliar, 2017, p. 44).

Pedagogías para cambiar

La palabra cambiar significa según la RAE poner algo en otro estado o situación. También, remite a intercambio de dinero, a dar y recibir el equivalente (mayor o menor) de dinero en monedas de otro país. Además, a la variedad de velocidad (cambio de velocidad). Por lo cual podemos inferir que cambiar es: mudar de situación, estado o lugar y produce efectos en la presencia propia, en las cosas o en y con otros/as, se vincula al valor y también al deseo en torno a una proyección (a un lugar donde llegar o un objetivo que alcanzar) y finalmente, varía en más o menos, mayor o menor velocidad, valor, proyección.

Además, remite por antinomia a la permanencia, al principio que sostiene la continuidad de algo, a la inmutabilidad. Ese es el punto de partida de un posible cambio. En cada cambio, algo permanece de lo anterior de cierta manera. El nuevo estado se conoce por contraste con el estado anterior; el intercambio es posible por la variación de valor o condición previa; lo que hace posible advertir el cambio es el contraste con lo que antes estaba o existía.

Al mirar la escuela pareciera que hay cambios externos, esperados o inesperados, que no dependen de las personas directamente, pero influyen en las variaciones sobre lo que era y su estado actual. Dichos cambios suelen ser aquellos establecidos por las autoridades de las políticas educativas públicas pensadas para el aula, y si bien suele haber una reminiscencia hacia lo que estaba, terminan incorporarse los cambios solicitados, muchas veces impuestos, sobre la clase, la enseñanza, los aprendizajes, los planes o las evaluaciones.

Los cambios deseados, proyectados o anhelados, internos o externos, presentan otras características, remiten a otra dimensión escolar de sus protagonistas que supera o

desborda la dimensión estructural de su funcionamiento. Esta dimensión es la que nos proponemos explorar aquí. Una dimensión que podemos llamar pedagógicas para cambiar.

Al respecto las docentes dicen:

–Por ahí, la habilidad del directivo debe ser la de: plantar una visión. Bueno... hay algo que tiene que cambiar, hay muchas que te van diciendo esto tiene que cambiar y bueno, desde el principio: ¿Qué cambiamos? (Docente 2, 2020)¹⁵².

S1–¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno? Entorno que se define por la impronta social de los pueblos (S1, 2021)¹⁵³.

–Hace tantos años que soy maestra que decís: no, no hay nada nuevo y sí, para innovar (Docente 2, 2020)¹⁵⁴.

Nos interesa dilucidar nociones sobre el cambiar tales como: plantar una visión, acciones que producen un cambio drástico en el entorno, parece que no hay nada y sí, para innovar. También preguntas: ¿Qué cambiamos? ¿Qué acciones hacen el cambio drástico? ¿Cambiar para innovar?

Estas nociones sobre cambiar apelan a un estilo de su (b) jetivación, de construir y entender un yo-nosotros (lo nuestro) como valioso en palabras de Arturo Roig (2009) y un nuevo imaginario anticolonial y anticapitalista en palabras de Aníbal Quijano (2014a). Invoca un nuevo horizonte de posibilidad, una visión que produzca un cambio drástico, “un movimiento de la sociedad” frente a las condiciones de “marginalidad con relación al trabajo y al mercado” que se estabilizan “como forma de existencia y se vuelve permanente, en paralelo con la expansión del trabajo servil y esclavo, sostiene Segato, siguiendo a Quijano (Segato, 2018a, p. 61).

Cambiar es crear nuevas formas de sobrevivencia, creativas maneras de convivir para privilegiar la vida por sobre la propiedad y esto requiere una “transformación de la subjetividad, no bastando su eficiencia puramente material como estrategia de sobrevivencia” (Segato, 2018a, p.61).

Ha comenzado así un proceso de des-colonialidad de la existencia social. Un nuevo horizonte histórico está emergiendo. Eso implica, en primer término, nuestra emancipación del Eurocentrismo, esa forma de producir subjetividad (imaginario social, memoria histórica y conocimiento) de modo distorsionado y distorsionante, que, aparte de la violencia, es el más eficaz instrumento de control que el capitalismo colonial/moderno tiene para mantener la existencia social de la especie humana dentro de este patrón de poder. Esa emancipación es precisamente, lo que está ocurriendo (Segato, 2018a, p. 61).

¹⁵² Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

¹⁵³ S1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

¹⁵⁴ Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

Este movimiento y anhelo de cambio es contra-colonial, es un contrapaso a la vida mercantilizada para plantar una visión, producir un cambio drástico en el entorno con la impronta de los pueblos e innovar, cuando parece que no hay nada por hacer.

A fin de profundizar lo que supone estas nociones de cambio abriremos dos sendas: A. Cambiar como plantar una visión. B. Cambiar, pero ¿desde el principio? y ¿qué cambiamos?

A. Cambiar como plantar una visión

La preocupación de la Docente 2 (2020) se vincula a la necesidad de una visión clara en su escuela y expresa: “eso tiene que cambiar”.

En la entrevista dice:

–El cambio de directivo de un año a otro y la no estabilidad de un mismo director durante un tiempo continuo en la escuela. [si] el mismo director no lo hace propio [al proyecto escolar]. Si se siente parte de la escuela, pero no tiene un proyecto claro. No estoy juzgando a un profe o a otro sino al sistema. No le permite el sistema decir: “esta escuela la quiero así”. Por más que vos tengas la visión de lo que querés, no lo podés lograr (Docente 2, 2020)¹⁵⁵.

El cambio continuo de directivos en la institución y la falta de relación y diálogo entre cambio y cambio frena la construcción de una visión, de una política escolar que permanezca lo suficiente para instalar una visión, no cualquiera, una fundamental y que implique praxis en el mundo.

Paulo Freire (2019) en una entrevista realizada en 1985 en la UNICAMP¹⁵⁶, reflexiona sobre la educación brasileña y su problema; partir de una pedagogía de la respuesta y no de la pregunta. Este autor expresa: “Entramos a la sala de aula con respuestas, las preguntas fundamentales se perdieron en el tiempo y la gente ni sabe cuáles fueron ellas”. El o la docente “llega y da las respuestas al estudiante y dice pucha no pregunte”. “Esa acción de la respuesta castra la curiosidad necesaria del educando que tendría que expresarse en la pregunta, que es parte del acto de conocer, el cual no puede ser asumido sin riesgo” (Freire, 2019)¹⁵⁷.

Freire habla sobre cómo el tener las respuestas, desde las aparentemente verdaderas hasta aquellas falsas y repetidas sobre la historia, clausuran la pregunta y no cualquiera pregunta sino la fundamental; la que requiere de la presencia y la ausencia, la que asume el riesgo, despierta curiosidad y posibilita conocer el mundo.

¹⁵⁵ Docente 2 (2020). Entrevista. Escuela José Ranco.

¹⁵⁶ Universidade Estadual de Campinas. Brasil.

¹⁵⁷ Freire, Paulo (2019). Encontro com Paulo Freire. Min. 48. Traducción del portugués al español propia.

Freire (2018)¹⁵⁸ habla claramente de una visión educativa, una que busca construir preguntas fundamentales, no respuestas a preguntas inexistentes; habitar el espacio común cotidiano, es decir, experiencia de permanente aprendizaje porque naturalmente no nos preguntamos por él y nos habita y nos marca diariamente; construir una palabra colectiva, abrir el diálogo, y cambiar en conjunto la realidad, situarnos desde la praxis en un tiempo y un lugar con otros/as en mediación con el presente como potencia.

Para el autor quienes pueden poner en marcha esta visión pedagógica son los/las educadores/as en el acto de tornar la educación praxis en el mundo ¿Cómo hacerlo?

Unas veces mediante el esquema de acción programa-proyecto-proceso que lleva consigo la sistematización y re-problematización de situaciones y acontecimientos, otras a través de la operatividad inherente a la propia vida vivida, de cuerpo presente siempre aunque la mayoría de las veces olvidado, que conlleva una sabiduría en ejercicio perenne que imbrica el juego de las indagaciones, del saber que sabía, del posicionamiento ético, político y educativo, de poner en duda nuestro estatus de educadores y educandos, de aprendientes o, finalmente, considerando la conjugación de ambas, materializando y verificando que la realización del deber educativo, ético y político –y del poder como potencia– consiste en ser para, y con, los demás, haciendo un despliegue de prácticas de transformación del sujeto, inmersos estos en procesos que han de suponer siempre una pragmática de la transformación singular y social que requiere siempre una concientización en movimiento continuo, donde los aprendizajes que se perfilan en este proceso necesitan de la praxis (Freire y Faundez, 2018, p. 11).

Las visiones pedagógicas se plasman en la escuela (programas, proyectos y procesos) como en la problematización del contexto escolar local, regional y mundial. Implica un posicionamiento de cuestionarse por la propia práctica de enseñar y la autoridad docente. El ángulo distinto que proponen estos autores supone la deconstrucción de la figura positivista docente y abre lugar al docente como persona que también aprende al enseñar, reflexiona críticamente con sus estudiantes los problemas o dilemas históricos regionales y sostienen los principios democráticos. Para Freire y Faundez (2018) la “substantividad democrática” se vive en el afirmar la pregunta, la curiosidad y la apertura propia y la del/la estudiante a aprender, el asegurar la libertad por sobre cualquier forma autoritarismo constituye la praxis pedagógica crítica (p.53).

La Docente 2 (2020) también visibiliza la necesaria habilidad de las personas que ocupan los cargos directivos de vincularse a la escuela y hacerse presente de manera pedagógica. En la entrevista completa esta docente expresa la necesidad de apoyo y acompañamiento por parte de directivos en habilitar y apoyar determinadas prácticas,

¹⁵⁸ Libro Por una pedagogía de la pregunta. Primera parte. El Acto de Preguntar: cómo ir más allá de una pedagogía de las respuestas. (pp.24-69).

proyectos y experiencias de otro orden a las conocidas. “Bueno hay algo que tiene que cambiar, hay muchas que te van diciendo esto tiene que cambiar”.

¿Cómo plantar una nueva visión en la escuela?

Segato (2018b) piensa una contra pedagogía de la crueldad y apela a la idea de “contra” como dar un paso de resistencia no esperado, una contra-revolución pedagógica frente a la pedagogía del poder (patriarcado, división y jerarquía de clase, capitalismo, individualismo, cosificación del cuerpo, violencia extrema, imposición de la historia oficial, etc.) y realizar una transformación de la su (b)jetividad.

La antropóloga considera que la forma vigente y conocida de pedagogía pone su foco en las relaciones extractivistas, mercantiles, en la noción de vida como empresa, en la práctica como servicio, en los mecanismos de repetición de la violencia y normaliza el paisaje de crueldad en Latinoamérica. Segato (2018b) concibe una pedagogía, como habíamos ya comentado al comienzo de este capítulo, como un proyecto histórico dirigido a romper los patrones coloniales de poder.

El paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida, y esta modalidad de explotación depende de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos (...) el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida, la depredación, es decir, que no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición (Segato, 2018b, p. 14).

Esta idea de Segato de formular una pedagogía contra la crueldad o una pedagogía que proponga otro caminar revolucionario frente al despótico capitalismo colonial moderno, inspira a pensar el habitar la escuela primaria de Malargüe desde una visión contra-colonial que transforme la su(b)jetividad y recupere la vida.

La preocupación de la Docente 2 se enmarca en una práctica contra-colonial, apela a las personas, al grupo de colegas, a sus estudiantes, a la escuela como espacio vital, a los vínculos de reciprocidad que producen comunidad escolar, a promover y habilitar un tipo de su(b)jetividad sobre un camino histórico propio escolar y no aquel impuesto o esperable.

Un diálogo de la comunidad de indagación puede ser una pista para pensar el cambio posible en la escuela:

I2– ¿Y por qué hay que cuidar los árboles?

E2– Porque tenemos aire puro...

I2– ¿Y eso es algo que es importante?

E2– Sí, porque nosotros respiramos (Comunidad de indagación, 2021)¹⁵⁹.

¹⁵⁹I2 y E2. (2021) Diálogo entre investigadora y estudiante. Comunidad de indagación. Escuela Sargento Baigorria.

Para cerrar esta idea, sostenemos que el recuperar el soplo vital de la existencia se ha tornado una tarea revolucionaria y, a la vez, pedagógica porque es capaz de reconocer y contar las necesidades vitales cotidianas que fundamentan los cambios deseados y proyectados por las personas en la escuela: necesitamos aire puro porque respiramos, dice el estudiante (E2) y visibiliza una contra dimensión escolar que se vincula con la vida y el derecho a la autodeterminación de un pueblo: ¡no corten ni dejen secar nuestros árboles! Plantar una visión es una tarea revolucionaria y pedagógica porque permite recobrar los lazos rotos entre la escuela y la comunidad; impulsa a hacerse preguntas fundamentales; a recuperar el espacio de encuentro no mecanizado ni burocrático; a comprender el presente como potencia en torno a qué historia nos concierne y con ello, refundar nuestra su(b)jetividad.

B. Cambiar, pero ¿desde el principio? y ¿qué cambiamos?

“Desde el principio; ¿Qué cambiamos?”, dice esta docente. Pareciera que los cambios aluden a un momento también: puede ser a partir de ahora o retornar al comienzo de algo, como un cierto volver atrás o a un punto. El principio varía según la percepción de quien lo vive, habita o anhela, en este caso. Puede ser el comienzo del año lectivo, de un proyecto o línea educativa o las bases que fundan la escuela, más atrás en el tiempo aún.

El momento del principio se puede pensar como un tiempo y un lugar o situación especial, que se diferencia del momento del proceso y del final. Es un comienzo y de cierta manera inferimos que esta docente se pregunta: ¿Por dónde comenzamos el cambio para cambiar realmente? ¿Cuál es el principio (comienzo) que torna posible el cambio radical?

Kohan (2018)¹⁶⁰ en su *Abecedario de las infancias* rescata la idea de tiempo para los griegos, idea que en apartados anteriores abordamos y recuperaremos a fin de pensar el cambio. El autor habla del tiempo *Chronos*, aquel del calendario, cuantitativo que organiza un antes, durante y después del tiempo necesario para el ciclo de algo como una cosecha, el calendario escolar, las jornadas de trabajo y vacaciones. Luego habla de un tiempo *Kairós*, que se traduce como oportunidad. Es para los griegos el momento oportuno en varias dimensiones de la vida social, como por ejemplo de tomar la medicina, de hacer una intervención médica, para responder un ataque de otro país, en la retórica es el momento oportuno de la palabra. “Es un tiempo que parece estar esperando el presente para poder acontecer”. Finalmente, habla del tiempo *Aión*, que es

¹⁶⁰Kohan, Walter [CINEAD LECAV] (2018). *Abecedario de Infancias*. K: Kairós. Min.35.

aquel de la infancia, el “tiempo de niñez” (basado en Heráclito, 52). Es el tiempo libre de la infancia, inoportuno y no sabe de reloj ni cronogramas.

Para Kohan (2018) el tiempo *Aión* es el tiempo del pensamiento infantil y por ello, “la filosofía es la infancia del pensamiento”.

Podemos decir, que el tiempo *Kairós* es el tiempo oportuno de la educación, del encuentro educativo para producir un cambio. Por lo tanto, la pedagogía podemos pensarla también como la oportunidad del pensamiento. La posibilidad de la praxis en el mundo.

En este sentido, el principio al que alude esta docente se puede traducir en tiempo *Kairós*. Aquel tiempo oportuno para cambiar y es pedagógico porque supone un motivo especial: encontrar o concebir el momento adecuado para la praxis. Por ello, también es *Aión*.

El principio sería el momento de la oportunidad para revisar, rever, analizar y recordar el pasado con sus presencias y ausencias. Es la oportunidad del tiempo de refundarse, de la memoria como dispositivo contra-colonial.

Sin embargo, también aquí se apela a un cambio fundamental, como la pregunta de Freire, y drástico que involucre la impronta del pueblo. “¿Qué acciones hacen el cambio drástico?”, dice S1 (2021).

El cambio alude también a un lugar que supone la relación aquí/acá¹⁶¹ y la impronta de sus protagonistas.

Algunas docentes al respecto dicen:

C1–¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad? (C1, 2021).

D2–No lo extrañan porque no se dan cuenta de lo que teníamos (...) Digo, yo venía todos los días por el camino a la escuela y no me fijé si venía agua todos los días. Y no me pregunté a quién le podría decir por qué no viene agua hoy. ¡Si yo vi durante una semana que no había agua, ¡ops! ¿qué pasó? No viene agua, se van a secar los árboles. No fue eso, fue cuando los árboles estaban secos [que] me di cuenta lo que había perdido (D2, 2021).

Las preocupaciones de estas docentes aluden a la función de la escuela moderna en relación a las problemáticas de la comunidad que se inscribe y con su compromiso en pos de saber lo que acontece en el entorno, sobre todo cuando es injusto y violento.

¹⁶¹ Este lugar y su área próxima.

Ambas expresiones se presentan como problemas sobre algo perdido o que no está en la escuela: la relación escuela-comunidad y la relación escuela-realidad en clave histórica.

Rita Segato (2018b) dice: “Nuestro prejuicio racista, anti-indígena y anti-comunitario nos hace pensar que la modernidad ha avanzado. Nuestro prejuicio positivo en relación a la modernidad y negativo en relación a sociedades de organización comunitaria nos hace creer que hemos progresado” (p.43).

La comunidad y las prácticas comunitarias han sido mal vistas desde la modernidad, percibidas como símbolo de atraso e inferioridad. Sin embargo, para Segato (2018b) hay una estrecha vinculación entre el avance del estado moderno y el avance de las violencias e injusticias sociales y son las comunidades locales quienes sostienen los lazos y los vínculos sociales y culturales frente a tal escenario.

Por ello, “nuestro tiempo” devela la necesidad de luchar por la democracia, la libertad y la emancipación y estas ya no son contenidas por el Estado moderno colonial patriarcal, sino en un Estado con elementos y principios comunitarios de autodeterminación, autodeliberación y autoorganización de los pueblos. Así, las respuestas a las problemáticas anunciadas ya no están en el Estado que conocemos sino en la comunidad, sus elementos y sus prácticas (Segato, 2018b).

La escuela moderna contiene elementos del Estado moderno que busca unificar y homogeneizar la historia, el conocimiento, las prácticas, las dinámicas, la vida. Lo que queda afuera del patrón moderno hoy reclama su espacio.

La insatisfacción, inquieta en la búsqueda de caminos hacia un mundo más benigno para más gente. Esa ética insatisfecha es estimulada, desencadenada, por el desafío del otro, con su diferencia. Es una ética permanentemente insatisfecha con lo que soy, con lo que me enseñaron a ser y ve en la diferencia del otro, con sus demandas, lo que todavía le falta (Segato, 2018b, p. 37).

¿Qué reclama espacio? ¿Qué acciones hacen el cambio drástico? Podemos inferir que se trata de la construcción de verdad y de mundo común que constituye en sí misma una revolución pedagógica de carácter contra-colonial.

Para finalizar este apartado podemos decir: “La educación puede entenderse como una forma amorosa de generar las condiciones para que nazcan nuevos mundos”, una especie de comienzo de un mundo nuevo “donde no sea tan difícil amar” al otro/a (Kohan 2022, p.62). Por ello cambiar es atender a nuestro modo de su(b)jetivación a partir de tornarnos valiosos en “lo nuestro”, posibilitar el amor y en ello, visualizar un

nuevo imaginario y organización social anticolonial, anticapitalista y antipatriarcal. El principio del cambio viene a ser, “nosotros mismos”.

Conclusiones

Recapitulación

En el presente estudio nos propusimos organizar algunas preocupaciones vinculadas al habitar la escuela primaria del sur mendocino de otra manera. Nos enfocamos en delimitar teóricamente un grupo de problemas escolares que traducen las tensiones entre la pedagogía de la presencia y la pedagogía de la ausencia; sistematizar los elementos que componen dichos problemas; y finalmente, visualizar y construir las condiciones de posibilidad de nuevos caminos filosóficos-pedagógicos en torno a la escuela y las formas de habitarla.

Estos caminos posibles se caracterizan por asumir tensiones entre dos o más elementos que a veces se integran, otras veces buscan objetivos distintos, otras ponen en valor diversos elementos (presencia - ausencia, memoria - olvido, pregunta que abre el mundo - verdad hegemónica, condiciones de posibilidad para la vida buena - la clausura de ella, prácticas pedagógicas estandarizadas - prácticas pedagógicas para crear nuevos pensamientos). Cuando en estos elementos en tensión se presentan contrapasos/contrapropuestas al proyecto educativo moderno, colonial y eurocéntrico, entendemos que constituyen formas pedagógicas contra-coloniales.

La hipótesis de este trabajo presupone la comprensión de la escuela moderna como lugar encargado de buscar intensamente resultados o productos. Esta configuración se ha fortalecido desde finales del siglo XIX y principio del siglo XX con cada reforma educativa llevada a cabo en la región. La misma se presenta como:

- la función de la escuela de formar seres capaces de enfrentar la realidad para el progreso y el crecimiento acumulativo. En este sentido, coloca siempre algo nuevo que reemplaza o se superpone con lo anterior.

- el objetivo de la pedagogía escolar es transformar al individuo y prepararlo/a para el futuro, bajo la promesa que este será mejor. Así, las prácticas pedagógicas están desvinculadas de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria.

- un proceso individual, competitivo y aislado para que el sujeto se adapte al sistema hegemónico-dominante y logre reproducir dicha estructura.

Consideramos que a lo largo de esta tesis hemos abordado dichas premisas. En especial, en los cuatro andares desarrollados en el capítulo IV, los cuales respondieron a las preguntas iniciales del proyecto.

A continuación, presentamos primero el desarrollo de este estudio, el recorrido teórico construido para pensar las preguntas y los problemas iniciales. Luego, lo que emergió de las coligaciones realizadas entre las categorías iniciales del proyecto y las voces de las comunidades escolares estudiadas. Las interpretaciones de las voces de la comunidad educativa emergen de la relación y la negociación de significados construidos conjuntamente entre quien investiga y el campo (Fábregues y Paré, 2007). Finalmente, se compartirán los aportes y las contribuciones identificadas bajo formas pedagógicas contra-coloniales.

En el primer capítulo de esta tesis delimitamos la problemática sobre el habitar la escuela primaria pública con la intención de ingresar al problema de otra manera, analizar diversos elementos y relaciones en contrapartida a la mirada educativa de *función escolar*. Para ello, buscamos un nuevo lenguaje para el problema a partir de observar detalladamente cómo el proyecto moderno de escuela de cierta manera ha delimitado el habitar la escuela fijando, o al menos eso busca mostrar, una serie de parámetros válidos sobre cómo se la transita y se la vive.

Para abordar la problemática constituimos un marco teórico de referencia que tomó en consideración la pedagogía de la presencia y la ausencia: recuperamos la noción de *presencia* como movimiento y experiencia de vincularse con el mundo (Gumbrecht, 2005), que propone comprender los efectos materiales de la presencia, lo que acontece con y en ella en su vínculo con las cosas y con otros/as. Además, rescatamos la *pedagogía de la presencia* (Bárcena, 2012) como una otra relación con el mundo a conocer, de acontecimiento poético entre presencia y realidad y la *ausencia* (De Sousa Santos, 2006) como aquellas prácticas y saberes que la razón moderna, que se cree única y exclusiva, no posibilita ver. Una pedagogía de la presencia presupone una pedagogía de la ausencia ya que coexisten otras relaciones entre presencia y realidad, no cartesianas, ni racionales, ni de control e implican elementos no percibidos o considerados por la razón moderna.

Desde estos autores y nociones constituimos los antecedentes de la relación entre elementos presentes de manera hegemónica en la escuela y aquellos que no se ven, no son evidentes, están ausentes desde esta lógica.

Tales elementos se sitúan en un contexto Latinoamericano particular del sur,

puestero, periférico, subalterno, pobre, alejado que llevó a considerar la relación entre vida y escuela. El concepto ancestral andino de Buen Vivir/Vivir Bien (Zaffaroni, 2011) habilitó el camino conceptual de pensar otra vida en escuela, otro proyecto escolar, forma de vínculo con la realidad, el mundo y la tierra.

Para estudiar estas categorías en la escuela metodológicamente asumimos el marco que ofrecen las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2007), el diálogo y las entrevistas abiertas con actores voluntarios/as escolares como experiencia educativa (Pérez de Lara, 2010) y la comunidad de indagación propuesta por la Filosofía con Niños/as y Jóvenes (Kohan y Olarieta, 2013) para encontrarse a pensar con otros/as.

En suma, el primer capítulo proporciona la delimitación teórica del problema a investigar desde una mirada filosófico-educativa; visibiliza las otras caras del concepto de presencia y ausencia y su vínculo con la vida en la escuela. Desde esa mirada se enuncia la hipótesis de que la escuela ha clausurado otras formas de habitarla.

En el segundo capítulo describimos los caminos, las decisiones metodológicas y las ampliaciones teóricas necesarias para el ingreso al trabajo de campo en las escuelas. Desde los marcos epistemológicos nombrados y a partir de los permisos otorgados por la Dirección General de Escuela de la Provincia de Mendoza, el escenario de investigación se centró en dos escuelas de Malargüe: Escuela José Ranco, urbana, y escuela Sargento Baigorria, rural. Ambas instituciones, categorizadas como marginales.

El trabajo tuvo una duración de 15 meses, de diciembre de 2019 a febrero de 2021. Transitó, como pasaje, el confinamiento social por pandemia (Covid-19) lo cual marcó una diferencia en las voces de las comunidades escolares previas y posteriores a dicha experiencia. Presenta voces individuales de docentes y directivos (notas de campo y entrevistas) y voces colectivas construidas en conjunto con niños/as, madres, docentes, directivos, investigadoras. Una de las decisiones fundamentales fue organizar en tres movimientos el ingreso al trabajo de campo, que responden a las preguntas iniciales del proyecto agrupadas en categorías referenciales: 1. cómo se habita la escuela (marcas de colonialidad); 2. las prácticas y su forma; 3. formas escolares de vida.

De manera simultánea se realizó una ampliación teórica de categorías necesarias para ingresar al campo: colonialidad, comunidad de indagación, pedagogía, Buen Vivir/Vivir Bien. Colonialidad (Quijano, 2014a) como patrón de poder eficaz que clasifica la población por raza, género y clase a partir de la conquista de América en el siglo XV en nuestro continente. Comunidad de indagación (Kohan y Olarieta, 2013) como pasos para un pensar con otros/as en la escuela pública. Pedagogía (Freire, 1985) como una mirada crítica en educación que presta atención a la violencia en la vida, las

condiciones opresivas que reproduce la educación bancaria, y a las condiciones humanas injustas. Buen Vivir/Vivir Bien (Albó, 2009; Schavelzon, 2015) como otra forma de vida y vínculo con la tierra; concepto que aún se encuentra en construcción debido a las tensiones, interpretaciones y decisiones de su implementación en Bolivia y Ecuador.

En suma, el capítulo dos describe detalladamente el trabajo de campo, la construcción de momentos basado en el agrupamiento de preguntas orientadas a pensar el habitar.

El capítulo tres aborda la perspectiva de análisis de las voces escolares. Se asume la metodología de análisis propuesta por la Teoría Fundamentada en su versión constructivista (Charmaz, 2006), en el cual las interpretaciones de las voces se co-constituyen entre quien investiga y los grupos estudiados.

En principio emergieron de las voces las denominadas *Categorías Nativas* y sus propiedades: aquellas narrativas crudas, que recuperan de manera fiel las voces de la comunidad y se identifican bajo la forma de *Incidentes Críticos* (expresiones que resaltan por algún motivo). La *Categoría Nativa* presenta una o varias propiedades, es decir se puede agrupar en una noción o pregunta. En nuestro caso, en un comienzo agrupamos las *Categorías Nativas* de las comunidades escolares con las categorías con las que ingresamos al trabajo: colonialidad, comunidad de indagación, pedagógica, Buen vivir/Vivir Bien. Sin embargo, al transcurrir el análisis de las voces emergieron características propias que constituyeron un estilo de matiz diferencial (Vasilachis, 2007).

En suma, el capítulo tres analiza las voces de las escuelas. Lo que posibilita ordenar las preocupaciones propuestas, visibilizar otras y nuevas miradas sobre cómo se vive y habita la escuela y pensar algunas condiciones de posibilidad para formas pedagógicas contra-coloniales.

En el cuarto capítulo desplegamos lo que emergió de las coligaciones realizadas entre las categorías iniciales del proyecto y las voces de las comunidades escolares estudiadas; problematizamos los elementos contenidos en la tensión entre presencia-ausencia y las pusimos en tensión con las preguntas iniciales y las anticipaciones de sentido. Este capítulo es uno de los fundamentales de la tesis, es el que configura la construcción teórica; está organizado en cuatro *andares*:

- Las marcas coloniales en la escuela.
- Escuela y Vida.
- La escuela como comunidad donde se aprende: ¿No sólo donde se enseña?

-Pedagogía y colonialidad.

Describimos brevemente estos andares:

-En el primer andar abordamos la colonialidad en la escuela; identificamos y analizamos las marcas coloniales, aquellas formas de prácticas y de saberes que producen y repiten “el patrón de poder colonial” (Quijano, 2014a) en la vida escolar.

La escuela, desde sus inicios en Latinoamérica presenta un matiz colonial evidente como el considerar que una raza es superior a otra, cuál es el “buen alumno”, considerar las mujeres mejores para las tareas del cuidado: “la madre está ausente de la escolaridad de sus hijos/as, no se ocupan de sus hijos/as, fueron expresiones recurrentes en las voces de las escuelas durante el trabajo de campo, ubicando a la mujer madre como una de las responsables del fracaso escolar al no ocuparse de sus hijos/as de manera exclusiva. Segato (2018b) lo piensa como una forma de binarismo moderno capitalista. De aquí que “la mujer será el otro del hombre” (p.68). También, presenta un matiz colonial más sutil: invisibilizar al otro/a y ocultar su diferencia; definir la buena práctica escolar en los términos del patrón de poder colonial; desvalorizar otras formas de vida y saberes. Estas tensiones, evidentes y sutiles, las agrupamos en tres marcas coloniales: La colonialidad de la ausencia, la colonialidad de la cuna y la colonialidad de las valorizaciones y las prácticas.

La colonialidad de la ausencia nos remite a un otro/a que en apariencia no está o no se ve. ¿Cómo la escuela o sus prácticas tornan algo/alguien ausente? Rita Segato (2018b) propone mirar la realidad con el “espejo de la reina mala” que posibilita advertir los mecanismos de invisibilización del otro/a. La falta de identificación (el ver) y el reconocimiento (el valor) de la diferencia presenta su lugar de partida en el patrón de poder colonial de raza, clase y género. Entendemos que su vigencia se debe a un tipo de su(b)jetividad efectiva, que se constituye a partir del mito moderno donde Europa se apropia del proyecto histórico de la región por medio de implantar otra su(b)jetividad que es colocada como superior a la de América Latina y funda, en esa imposición, una nueva identidad geocultural: las colonias (Dussel,2012).

El mito moderno se caracteriza por negar al otro/a inferior o carente de algo, sin embargo, éste/a se hace visible en la materialidad de su presencia en la escuela (Gumbrecht, 2005). La presencia, aunque negada u ocultada, funciona como efecto material, su diferencia irrumpe el espacio escolar y ante ello la escuela o niega (no ve), invisibiliza (sesga la visión hacía sólo un oriente) o anula (impone modos de saberes y prácticas).

Entonces: ¿Qué puede ofrecer la pedagogía para hacer presentes a los y las ausentes? Estas preguntas son los principales aportes de este andar. El hacer presente a los/as ausentes implica, por un lado, reconocer efectivamente que las propuestas educativas modernas estratifican con principios modernos y deja afuera a sujetos por su alteridad o diferencia. Por otro lado, la práctica pedagógica crítica consiste en reconocer que en la vida escolar conviven/habitan las diversas presencias y ausencias.

La colonialidad de la cuna es nuestra segunda marca analizada. Esta noción surgió de las propias voces escolares y remite a ese lugar de origen del estudiante (donde se hace presente). También a la práctica de acunar: el concepto de materner en tensión con enseñar, “si los chicos/as vinieran mejor preparados desde la casa podríamos enseñar y no materner” expresa un docente. Finalmente, remite a las diversas cunas en la formación docente, su convivencia y convergencia.

En principio, el origen de sus estudiantes, el cual necesita de actitud y de predisposición al sacrificio, venir de “buena cuna”. Esta idea se vincula a los valores eurocéntricos, los cuales han adquirido diversas tramas y formas sutiles: “si vinieran mejor preparados desde la casa”. Roig (2009) apela al concepto de legado para comprender las ambigüedades de los valores culturales que nos constituyen como latinomaericanos/as. El legado escolar está constituido de formas dominantes tanto como formas de re-creación. O sea, puede constituir bienes culturales que facilitan el avance de discursos pedagógicos coloniales, como también, afirmar la historicidad en valorizar las condiciones de creación de la propia cultura. La posibilidad de conciencia, para Roig, es la capacidad de comprender los bienes heredados y distinguir los peligros de la recepción y endogenización simplistas y recrear con ello nuevas formas culturales capaces de delimitar otra historia posible sin dependencias.

En una segunda dimensión de esta marca colonial nos preguntamos: ¿la escuela puede/quiere cumplir la función materna? La modernidad colonial intensificó el patriarcado y la división de clase-género-raza-edad en diversas tareas y funciones. La función de la mujer (el otro del hombre) fue confinada al ámbito privado y doméstico, se la responsabilizó de los problemas sociales y económicos derivados de la no realización de esta tarea en el hogar bajo determinados parámetros y requisitos culturales. Quienes no cumplen con lo establecido vienen a ser sub-categorizadas en “el otro de lo otro”: madres solteras, solas, luchonas, abandonicas. La tensión entre enseñar y materner en la escuela se expresa como proyectos diferentes: o enseñamos o maternamos. El peligro de estos discursos radica en lo que Segato (2018b) denomina la estrecha relación entre el patriarcado moderno colonial y la colonialidad de género y si

bien la escuela presenta prácticas de cuidado de las infancias no constituyen el objetivo central que es alfabetizar. Por ese motivo, la escuela no puede cumplir la función materna. Estas dos funciones son incompatibles en la escuela por ser matriz colonial de poder que designa cuál es el rol de la mujer madre y de no cumplirlo en estos términos se la des-habilita. Sostenemos que tal mecanismo sólo es de coerción hacia las mujeres y no involucra la práctica concreta en la escuela.

La última dimensión de esta marca es la diversidad de cunas de formación docente. El anhelo de reunificación de cuna, como lugar desde donde se unificarán las prácticas docentes, simboliza un objetivo perenne, un proyecto moderno colonial en nuestras palabras ya que es en la propia diversidad y heterogeneidad de la formación docente la que posibilita pensar la educación en diversos contextos. El anhelo de unificar cunas, “origen” de formación se presenta como una trampa discursiva, que distrae de las prácticas contextuales y anula la diversidad de visiones.

El aporte de la esta marca radica en estas tres dimensiones que colocan en evidencia cómo el lugar desde donde nos hacemos presentes puede ser de posibilidades o de la clausura de ellas –reproducción del patrón de poder colonial–. Este recorrido de análisis nos habilita a decir que la construcción de una su(b)jetividad contra-colonial puede ser una condición de posibilidad para dudar de las matrices escolares conocidas con otras formas de saber y trabajo conjunto-colectivo de manera curricular.

La última marca colonial es *de las valorizaciones y las prácticas*: visualizamos disonancias no resueltas entre estudiantes y docentes en torno a valorizaciones y prácticas en la escuela. Esta se encuentra vinculada a ver la escuela como función: “lo que se espera de”. Las expectativas y estereotipos del buen estudiante que no “putea”, no cuestiona el orden establecido, no se revela sostienen lo que Masschelein y Simons (2014) llaman mecanismos para domar la escuela. La imagen de escuela al servicio de la sociedad moderna implica domar las funciones escolares. Desde nuestra perspectiva esta disonancia de valores es una práctica contra-colonial. ¿En qué sentido? Especialmente en vinculación a los/as niños/as, a su motivación por venir a la escuela y ser irrupción, a cómo se comportan en diversas situaciones de forma “no esperada”, a lo que manifiestan que requieren, lo presente y lo ausente en su quehacer.

En suma, en este primer andar abordamos las marcas coloniales en tres dimensiones; la ausencia, lo que no está desde la lógica moderna; la cuna, vista de forma peyorativa si no coincide con los valores modernos eurocéntricos y finalmente, la cuna de la formación docente y su coligación en términos de “lo esperable de”.

La contribución principal de este andar es responder la pregunta inicial ¿Cuáles

son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares? Descubrimos que las marcas coloniales son visibles y efectivas: a veces como huellas y vestigios, otras como inscripciones y tatuajes del patrón de poder colonial y también, una tercera forma que queremos resaltar especialmente, como aprendizaje de transmutación (Segato, 2018b).

En la normalización del patrón colonial de poder, en sus nuevas formas y expresiones, en su legitimación en el espacio escolar y en las violencias simbólicas y materiales envueltas en estas prácticas, encontramos aprendizajes de transmutación -en términos de Segato- o contra-coloniales como preferimos llamarlos por nuestra parte. Son aquellos saberes y prácticas que resisten a las propuestas escolares hegemónicas y de poder colonial. Son formas corridas, variables, alteradas, “ausentes” de lo esperable por el proyecto moderno escolar y se presentan en figuras como: putear a la maestra, jugar en el piso con el guardapolvo blanco, oler a humo porque en mi casa el fuego es fundamental para vivir, llegar solo/a a la escuela porque mis padres trabajan, vivir con mi abuela y no sentir vergüenza de ello, aburrirme con la tarea y expresarlo, no hacer la tarea porque no tiene sentido para mí, hacerme preguntas sin buscar una definición. Estas formas simbolizan una potencia ya que conectan nuevamente con la vida, lo vivo, otra vida que me remite al propio anclaje histórico: el ser del sur. De aquí emerge nuestra primera forma pedagógica contra-colonial: *La otredad emergente*.

-En el segundo andar exploramos la relación entre vida y escuela: profundizamos aquellos lugares donde se observan lazos como así también intersticios. Larrosa (2003) propone pensar el paso de la vida y ella en sí como historias: las que contamos de nosotros/as, las que escuchamos, las que interpretamos de otros/as. El ser interpreta el mundo y así mismo y esto es posible porque en el mundo están disponibles diversos discursos y sistemas semióticos que posibilitan construir las historias (comprender). Estos discursos se encuentran envueltos en relaciones de poder que atraviesan el cómo interpretamos, contamos y entendemos la vida buena.

Estas historias están mediadas por las instituciones, ¿Cuáles historias cuenta la escuela de la comunidad que asiste? La escuela denomina a las familias de la comunidad como presentes y ausentes en la escuela. Las “presentes” son aquellas cumplen con el pedido formal de lo que se espera de ellas. Las otras son familias diferentes, llamadas “ausentes”, con otros vínculos que rompen con la expectativa escolar sobre ellas, al no responder al pedido, son nombradas también como pobres, carentes, disfuncionales, acostumbradas a lo elemental: fuego, techo y comida. Se observa un posicionamiento sobre la vida en la escuela, las familias ausentes “con poco

viven igual”. Por un lado, se responsabiliza a la comunidad de poco ambiciosa, abnegada y sin aspiraciones. Por otro, se desconoce o no se nombra o no se reconoce con palabras la diversidad de historias de esa comunidad y las injusticias que la atraviesan.

¿Cuáles historias cuenta la comunidad de la escuela? Como se observó en el primer andar, en la escuela hay una disonancia de valorizaciones y expectativas entre docentes y estudiantes. Ambos actores cuentan historias diferentes del día a día en la escuela y asumen la vida de forma diferente. Por ello, conviven en la escuela diversas historias y puntos de partida de diverso orden desde donde se cuenta la vida. Para expandir esta relación exploramos: el tiempo, lo justo y el vivir en nosotros/as.

El tiempo en nosotros/as se refiere a la relación entre memoria y olvido. En las escuelas estudiadas el tiempo se vive como historias vivas, de movimientos y de palabras; también, como historia fría, estática y silenciosa. Ambas nos remiten a la práctica de recordar y contar historias: contamos historias de rupturas, de ausentes, de olvidados/as, emitimos nuevos sonidos del pasado, los hacemos presente. Otras veces, olvidamos, no recordamos qué pasó y por momentos el pasado se torna ausente, frío, estático y silencioso.

Una docente decía que “hay cosas que están y cosas que no están” en referencia a aquello que se puede pensar y a aquello clausurado/censurado. Sin embargo, ese pasado, aunque cerrado sigue siendo y tiene sus exigencias y sus peligros (Reyes Mate, 2006). Peligros de seguir los caminos de la Historia oficial e identificarse con el vencedor. Exigencias de volver a abrir el pasado y contar otras historias, más complejas, más justas.

Otra docente se preguntó qué pasa cuando no contamos el pasado porque olvidamos “¿el descuido es producto del olvido?” El pasado de los derrotados/as, olvidados/as, ausentes, de los sufrimientos humanos más crudos implica una exigencia más fuerte aún del pasado: recordar hechos dolorosos y seguir viviendo con ello. Cuando el pasado es injusto se va postergando, sugieren las docentes. El olvido aquí funciona como una capacidad de abstraerse en el tiempo (Nietzsche, 1999), es parte constitutiva de la memoria –no oposición–, es una capacidad ahistórica que posibilita volver a mirar el pasado cuando este es muy crudo. Horacio González lo denomina un apaciguamiento necesario para luego reconocer el pasado en toda su posibilidad.

En suma, la memoria es la que torna posible en la escuela las diversas historias, su convivencia e irrupción. Es una práctica pragmática y cognitiva. Pragmática porque alude a una dimensión política y a una dimensión ontológica de la vida, es el cómo y el

cuándo de la historia que contamos. Cognitiva porque siempre aprendemos del pasado. La memoria se torna contra-colonial cuando el sujeto que narra también pone en juego la comprensión de su historicidad: las micro-historias, narrativas propias y cotidianas escolares constituyen las vidas y sus entrecruzamientos. Este es el principal aporte de este apartado: entre las prácticas de memoria y de olvido hay decisiones y percepciones que desde nuestra mirada se pueden pensar como contra-coloniales, volvemos a preguntarnos sobre el pasado, ya no somos los mismos.

Lo justo en nosotros/as remite a la pregunta ¿somos justos/as en la escuela? Esta pregunta surge de las voces docentes que apelan a pensar si se ofrece en la escuela lo que sus estudiantes merecen. También si la escuela es un lugar justo y si posibilita pensar una vida más justa.

Segato (2018) dice que no vemos la violencia sino sus procedimientos: una mujer con el ojo machucado, un/a niño/a analfabeto o excluido/a en la escuela. En América Latina las violencias y las injusticias son parte del escenario que el patrón de poder colonial implantó. Por lo cual, muchos de sus mecanismos están naturalizados. John Rawls y Amartya Sen colocan dos discusiones sobre la justicia social. Rawls comprende la justicia como distribución de objetos y materiales de igual manera a la población; Sen comprende la justicia como reconocimiento de la diversidad de los pueblos, cosmovisiones, sus necesidades y demandas contextuales. La buena vida, el buen vivir o vivir bien aquí se pone en juego en la visión de Sen ¿qué es Buen Vivir para una comunidad? ¿Qué es una vida justa para la comunidad del sur? Hay una vinculación entre el orden material y los valores culturales (Arpini, 2020). Adherimos a que cada comunidad constituye lo justo de una buena vida basada en ambas dimensiones, la distribución de lo material y el reconocimiento de sus propios modos de vida y cosmovisiones. Es decir, las condiciones materiales para que todos/as puedan estudiar y hacer sus trayectos genuinamente y el reconocimiento necesario de la comunidad para no negar su legado en términos de Roig. Sostenemos que la justicia social y educativa en las escuelas del sur se encuentra atravesada por marcas coloniales y el verdadero problema se presenta no tanto en la redistribución de materiales (aunque no menos importante), sino en las prácticas y los saberes hegemónicos que inhabilitan el real reconocimiento de la población que asiste. Se torna injusta la escuela a veces a partir de negar y buscar cambiar al otro/a: imponer un valor dominante, clasificar las familias, dejar a la deriva los proyectos históricos locales e invisibilizarlos.

En suma, las personas tienen acceso a diversos bienes y servicios que influyen la constitución de su vida. La vida presenta un “valor intrínseco” y es la

capacidad de los individuos de poder hacer cosas, es el umbral de posibilidades y alcances de tales acciones en torno a la “nutrición, salud, educación, autorespeto, integración social”. Así, el principal aporte de este apartado es visualizar que existe una profunda relación entre justicia y vida digna, la cual se vincula, a su vez, a la condición de historicidad y de reconocimiento. La alfabetización digital de lecto-escritura y cívica son fundamentales en el marco histórico de los territorios. Se requiere saber leer, escribir, manejar los códigos digitales y el uso de la información global, discernir sobre las lógicas de poder involucradas en los discursos y construir una mirada científica e histórica sobre las injusticias sociales y esto, de cierta manera, es gran responsabilidad de la escuela. La función pedagógica asume la relación entre la vida y la escuela.

Desde la perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien la vida es la capacidad de crecer, vivir con otros/as y con la tierra en armonía y equilibrio. La lectura o recepción de este concepto varía en cada región andina. Malargüe, en especial y desde una mirada escolar asume el Buen Vivir/Vivir Bien como la posibilidad y la promoción de la felicidad y la comodidad necesaria para aprender y saber que estoy aprendiendo. Esta idea se distancia del proyecto moderno, el cual espera formar alguien para y se centra en estar bien con otros/as, más allá de lo que trabaje en un futuro. Otra lectura del Buen Vivir, sobre todo en pandemia, apela a ser “estático y para abajo”, cuando la vida se muestra frágil no hay movimiento; entonces lo ausente en nosotros es la presencia de lo que no somos o no podemos ser.

Entre la visión de ser feliz y ser civilizado se pone en cuestión el proyecto de *ser alguien* –moderno– y *estar siendo* –Buen Vivir–. Desde nuestra mirada, el ser feliz es una disponibilidad contra-colonial en tanto tenemos derecho a pensar la vida y la existencia fuera de las marcas coloniales.

Este segundo andar abordó lo está contenido en la relación vida y escuela. Todo ello nos permite apreciar la condición inacabada de la su(b)jetividad. La contribución principal del segundo andar es responder a la pregunta ¿cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad? Si bien las marcas coloniales son vigentes y producen injusticias, la escuela de manera informal asume este reto de pensar la vida buena al preocuparse por el aquí, acá, ahora del estudiante y buscar proponer un espacio para la felicidad más allá de lo que quiera ser. De este andar emerge nuestra segunda forma contra-colonial: *La contingencia como condición de posibilidad*.

-En el tercer andar pensamos cómo hacer una escuela para la vida buena en los términos nombrados. La escuela como comunidad donde se aprende y no sólo donde se enseña es la propuesta de las docentes... ¿no sólo donde se enseña? En las voces

docentes develamos una tensión entre enseñar y aprender. Aprender para esta comunidad supone la práctica de preguntarse, “saber hacerse preguntas”, y dialogar sobre el mundo con otros/as y enseñar, pero ¿cómo? ¿cómo sería posible ese “saber preguntarse”? Nos propusimos reflexionar filosóficamente sobre esta pregunta a partir del pensamiento de Paulo Freire (2008); enseñar supone enseñar a pensar y eso implica algunas exigencias prácticas y éticas: “pensar acertadamente”. Para el autor, esto implica dudar de las certezas que tenemos, identificar cuando pensamos de manera errada (verdades soberbias y absolutas), vislumbrar caminos para preguntarse, conocer e intervenir de manera histórica en el mundo.

Freire busca ir más allá de los contenidos y acerca el enseñar al “pensar acertadamente” en clave histórica y el aprendizaje a la pregunta abierta en y por el mundo (idea que coincide con las voces docentes).

El campo de la filosofía de la educación actual visualiza cómo la relación entre el enseñar y el aprender se ha teñido de valores modernos. La enseñanza parece más vinculada a los contenidos. El aprendizaje se ha corrido de la relación enseñanza-aprendizaje escolar y se muestra autónoma: se puede aprender sin la enseñanza. Lo llamativo aquí es que se promueve el discurso de que se puede aprender sin algún dispositivo escolar, esto pone en peligro la vida escolar. Larrosa (2017) dice que el sentido de la escuela, como lugar único y diferente a cualquier otro, es prestarle atención al mundo y tornar a los chicos/as que asisten estudiantes. El ejercicio de estudiar es una práctica donde las personas prestan atención de una manera especial a algo del mundo. Entonces, ¿por qué será la escuela una comunidad donde se aprende y no sólo se enseña? Para abordar estas cuestiones tomamos las discusiones propuestas, nos corremos de la idea moderna y en su lugar buscamos otras formas de comprender la relación enseñanza-aprendizaje. Si volvemos a la idea de que enseñanza y aprendizaje se co-constituyen en términos freirianos y a partir de las voces escolares de la experiencia de la comunidad de indagación exploramos esta relación en los siguientes términos: el aprendizaje como pregunta y la enseñanza como pensamiento.

El aprendizaje como pregunta implica abrirse a colocar en cuestión lo cotidiano, es un ir más allá del día a día escolar, es una forma de involucrar a los/as ausentes, es compartir algo colocarlo en el centro para ser visto, por lo cual remite también a las presencias, a la disposición de algo. Estudio y aprendizaje presentan encuentros y vinculaciones, más que desencuentros y distancias, y esto es posible desde la dimensión política. ¿Qué significa esto? Significa que el aprendizaje como pregunta supone reformular las formas y los planteamientos sobre cómo pensamos, cuándo atendemos a

algo, a qué prestamos atención. Por ello, es una praxis política. La enseñanza como pensamiento –y creación– reconstruyen la mirada de la enseñanza en clave contra-colonial a partir de pensar la enseñanza como pensamiento infante y precario y como creación.

La primera noción asume que el pensamiento filosófico propuesto por la comunidad de indagación es un pensamiento infante y “la infancia es la filosofía del pensamiento”. Son dos disposiciones extranjeras del pensamiento, nunca se sabe a dónde llegarán y presentan su propio lenguaje y tiempo (Kohan, 2018). También son formas precarias del pensamiento, porque son pensamientos donde necesitamos ser cuidados/as, alguien cuida “el cómo somos arrojados al pensamiento infante” y también cuida de la palabra que se compone con otros/as: la pregunta que abre el mundo. De lo contrario no sobrevivimos a tal pensamiento, tal cual la infancia si alguien no nos cuida y alimenta, no crecemos (Kohan, 2018). El pensamiento precario también supone desfamiliarizar las circunstancias por medio de la autoconciencia. Es decir, asume la convivencia con las cuestiones precarias cotidianas –sin luz, sin computadoras, árboles secos en la escuela– y además es la capacidad de tornar forma pedagógica contra-colonial esa convivencia con lo precario con una nueva pregunta, es un planteo sobre el vivir.

La segunda noción, la enseñanza como creación, supone la pregunta ¿Cuáles serán algunos posibles pasos metodológicos para pensar la enseñanza como práctica de creación, como una presencia que crea? En principio, esto implica convocar la presencia estudiantil, la reciprocidad con mi propia presencia como docente. Luego, supone el diálogo y la palabra correspondida. La palabra como materialidad de la presencia apela a otra presencia. Finalmente, la presencia tiene que ver también con la verdad, *parresia*, la verdad de quien la transmite (Larrosa, 2018).

En suma, en el tercer andar buscamos diseñar dispositivos prácticos y teóricos que permitan imaginar la escuela como comunidad donde se aprende. La contribución del tercer andar es responder a la pregunta ¿cómo y por qué deconstruir saberes desde y en la escuela a partir de la pedagogía de la presencia y la ausencia? Es a partir de la concepción de la enseñanza como pensamiento y el aprendizaje como pregunta, ideas claves que emergieron de las expresiones de la comunidad de indagación, que se propone re-habitar la escuela desde un pensamiento infante y precario. Estas formas, ya presentes en las escuelas, es donde conviven las presencias y las ausencias y posibilitan la deconstrucción de lo que propone la escuela moderna. De este andar emerge nuestra tercera forma contra-colonial: *la política del cuidado de la palabra*.

-En el cuarto andar exploramos la convivencia entre pedagogía y colonialidad en la escuela. De dicha convivencia decimos que a) las marcas coloniales están presentes en todas las prácticas y saberes de la escuela, no es tan sencillo reconocerlas y se encuentran bajo intentos de ser legitimadas o deslegitimadas. Así, no suponen una estructura estable y visible, sino que están naturalizadas en las prácticas cotidianas y se distinguen porque son aquellos vestigios del patrón de poder colonial que se ubican “en medio de” el movimiento de tensión entre elementos, posiciones o miradas que responden a diversas visiones y fuerzas (Quijano, 2014). b) La pedagogía apela a la irrupción y allí, se constituye como una práctica de resistencia frente a las violencias del patrón de poder colonial. c) En la convivencia entre colonialidad y pedagogía observamos los efectos pedagógicos contra-coloniales, acciones de transmutación, de aprendizaje y de anclaje histórico sobre las marcas coloniales en la escuela y estos efectos aparecen en tres formas: pedagogías para el aquí/acá, pedagogías para la posibilidad y pedagogías para el cambio.

La pedagogía para el aquí/acá es aquella forma educativa que convoca un *lugar*, un *andar*, habita la *transformación* y es *experiencia*. Es *lugar* porque es una práctica inscripta en la experiencia del aquí/acá. El aquí es aquella experiencia presente en el mundo en clave histórica; que también es acá porque es el sur de Mendoza con toda la experiencia que implica ser del sur como heterogeneidad. El hecho de poner en común esas heterogeneidades implica considerar los diversos grados de interpelación, cada persona se apropia de diferente manera de la experiencia pedagógica del aquí y el acá. Es *andar* porque invita a viajar y prestar atención a los vínculos en el camino cotidiano y común, problematizando y desnaturalizando miradas por medio de la pregunta. Es *transformar* porque habita el cambio y este es inevitable y peligroso: en el andar-viajar hay que tener cuidado de tornarse extranjero en la propia tierra o al leer el mundo con otros/as no perderse en discursos e interpretaciones que no son propias (Larrosa, 2003). Es *experiencia*, tiene que ver con el “estar siendo” en el acontecimiento.

La pedagogía de la posibilidad analiza lo posible en la escuela y su vinculación con lo disponible, también lo posible como control y lo posible como un “otro hacer”. Lo posible como *disponible* es todo aquello que está de manera embrionaria en los lugares de enunciación, de vida y de memoria. Esta forma invita a una torsión en el pensamiento para identificar las marcas coloniales ¿dónde está la disponibilidad para la pedagogía contra-colonial?, ¿cuándo se torna posible? Al revisar formas de enunciación conocidas y naturalizadas se habilita el retorno a lo nuestro (Roig).

Lo posible como *control* se refiere a lo que se controla y lo que no en la escuela. Foucault (2010), en torno al saber poder, dice que el poder es una potencia, se da en todas las relaciones sociales y opera en el juego entre fuerzas que delimitan u oprimen y que receptionan o resisten. El poder atraviesa la escuela y funciona como mecanismos de control, inclusive cuando no hay nadie para “vigilar o controlar que eso sea así”. Donde hay poder hay resistencia, en nuestro caso la resistencia toma la forma de pregunta que problematiza las relaciones de poder: “¿cómo podemos controlar que eso no sea algo que termine perjudicando a la población?”, se preguntan las docentes. Lo posible como un *otro hacer* remite a la propuesta de José Martí: hay que contarles a los niños/as de América de qué está hecho el mundo para que puedan también hacerlo y decidir cómo vivir. La escuela contiene el mundo, es “algo atrasado” y también algo nuevo, carga con el legado hegemónico tanto como con el de liberación. Por ello, esa idea de *qué está hecho para un otro hacer* remite a contar la vida vivida para poder vivir: en el contar se habita la propia temporalidad, se duda de lo que se dice, se denuncia, se proyecta.

Finalmente, desarrollamos la pedagogía para cambiar. Esta forma pedagógica apela al deseo, es inevitable y en ello, preguntarse ¿por dónde comenzamos el cambio que buscamos? Como una cierta referencia que lo torne real en los términos soñados. Cambiar en las escuelas es crear nuevas formas de sobrevivencia, creativas maneras de convivir para privilegiar la vida por sobre la propiedad y esto requiere una “transformación de la subjetividad, no bastando su eficiencia puramente material como estrategia de sobrevivencia” (Segato, 2018a, p.61). ¿Por dónde comenzamos? Esta preocupación docente remite al principio referencial. ¿Cómo plantar una visión? Primero, hacer pie en las condiciones históricas; segundo, formular la pregunta que abre el mundo. De allí, surgirá el tiempo oportuno, *Kairós*, para habitar las preguntas colectivamente para que de ellas nazcan nuevos mundos.

En suma, en el cuarto andar asumimos lo que implica la tensión y la dialéctica entre la colonialidad de poder y las formas pedagógicas presentes en la escuela. Analizamos dicha tensión y sus desdoblamientos como prácticas contra- coloniales del aquí-acá, de la posibilidad-imposibilidad, del cambio-permanencia y constituyen las contribuciones finales de todo este capítulo.

La principal contribución de este cuarto andar es responder la pregunta: ¿Cómo consolidar una pedagogía de la presencia y la ausencia en la escuela que impulse traducciones de la realidad que se habita? Las formas pedagógicas contra-coloniales constituyen una alternativa que impulsa la traducción de la realidad y valoriza el habitar

la escuela desde otras lógicas. Todo ello implica una *su(b)jetividad contra-colonial*, como cuarta y última forma pedagógica contra-colonial.

Como anunciamos al comienzo de la conclusión, reconocemos en esta tesis de doctorado algunas condiciones de posibilidad para nuevos caminos filosóficos-pedagógicos en torno a la escuela y las formas de habitarla. Cuatro formas pedagógicas contra-coloniales responden a nuestra pregunta general: ¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela? ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela? *La otredad emergente. La contingencia como condición de posibilidad. La política del cuidado de la palabra. La contra-colonialidad como su(b)jetividad.*

Formas pedagógicas contra - coloniales

A. La otredad emergente

Dentro de las tensiones entre lo presente y lo ausente en la escuela se manifiesta el otro, la otra, lo otro de ese otro/a, sus diversas y heterogéneas miradas, ideologías, prácticas y saberes como emergentes. En principio, parecieran, como dice Skliar (2021), “la fuente de todo mal” o el lugar de referencia para fundamentar la necesidad de decisiones educativas de homogeneizar y reproducir patrones coloniales, de eliminar el sesgo que hace que esté “afuera de”. Sin embargo, las voces escolares que reproducen patrones de poder colonial, que dejan afuera de, también se desdican, se tuercen y se muestran contrariadas al analizar escenarios de exclusión, injusticia y segregación escolar. Ese otro/a que por diversos mecanismos parece ausente no da lo mismo, ni pasa desapercibido/a en la escuela. Digamos que las voces, en especial de docentes, se muestran interpeladas, habitan las tensiones entre la presencia, como lo que está de manera hegemónica, y las ausencias, como aquello no visible y posible desde esta lógica.

Por consiguiente, las tensiones presencia - ausencia son habitadas en la escuela e incitan preguntas sobre: ¿cómo abordar las ausencias en la escuela desde la dimensión pedagógica?, ¿se puede ofrecer un espacio para visibilizar otras presencias fuera del “espejo bueno”?, ¿qué legitimidad y fundamento presentan esos mecanismos coloniales que invisibilizan alteridades, subjetividades, memorias, expresiones y formas de vida contenidas fuera del “espejo bueno”?, ¿qué o quiénes los sustentan?

Frente a estas inquietudes dilucidamos algunas condiciones de posibilidad en torno al otro/a ausente:

-El otro/a y su condición de otredad son presencias en la escuela invisibilizadas o negadas por ser consideradas de poco valor, desvinculadas, distintas. Las mismas quiebran el orden establecido y conviven como presencias emergentes.

-El espejo de la “reina mala” en la escuela y en las prácticas escolares posibilita comprender todos los perfiles que componen la escuela e inclusive aquellos que no vemos a simple vista. Rompe la fijación del triunfo escolar y asume la heterogeneidad de presencias como formas potentes de proyectos históricos. Las luces y las sombras de la escuela aluden a una forma de interpretación moderna. El mirarlas con este espejo habilita deconstruir los vicios modernos racionales, aquí no se emite un juicio, se habita la diversidad.

-El espejo de la “reina mala” supone un ejercicio pedagógico de colocar la atención compartida sobre lo otro en la escuela. Esto invita a crear dispositivos específicos, no es espontáneo este ejercicio ni parte de la práctica cotidiana, supone bucear amorosamente sobre las tensiones habitadas por medio de la pregunta abierta al mundo: ¿qué dice esta diferencia?, ¿qué quiere contarnos este estudiante hoy?, ¿de qué está preocupado/a?, ¿qué siente con esto que compartimos?, ¿cuál es tu mirada sobre tal cosa?, ¿podrías construir otro punto de vista?

-El binarismo moderno establece los contornos de lo que supone la otredad: mujer, infancias, la condición de pobre, el y la no europeo, etc. Desde la racionalidad moderna este sujeto y estas condiciones deben ser modificadas, el sujeto debe ser alfabetizado (civilizado/a), y de no lograrlo, será orillado hacia la condición de sujeto de menos valor bajo formas de trabajo precarizado, dificultades para el acceso a la salud y a la educación de calidad, restricciones en el uso de la información y las nuevas tecnologías, vivir en las periferias de las ciudades, etc. Estas circunstancias se encuentran naturalizadas y normalizadas, ese otro/a vive y piensa como otro/a, no se esfuerza para salir de la pobreza, por aprender la respuesta que se le solicita.

-La racionalidad contra-colonial viene a colocar un paño en estas formas radicales de asumir las tensiones y busca impugnar la racionalidad colonial moderna por medio de prácticas pedagógicas ancladas en el hoy, aquí, acá, lo posible, lo por transformar, lo que queremos ser y vivir. También propone, hacer visible lo invisible, integrar colectiva y cooperativamente las tensiones, no desde la explicación causa-consecuencias sino desde las violencias envueltas en ellas. Se ocupa especialmente de recuperar cómo nos sentimos con esas tensiones, qué

dice nuestro cuerpo y pensar sobre las mismas, cómo nos condicionan la participación en el espacio escolar. Advirtiéndolo allí, que parte de lo que me constituye, lo que creo que soy está enmarcado en el modelo colonial eurocéntrico. En algunas circunstancias aquello que reproduzco como normal, bello, verdadero me expulsa también por ser otredad.

Especialmente en referencia a la racionalidad moderna, ese binarismo que clasifica en género-clase-raza nos surgen otras preguntas: ¿Cómo opera la colonialidad de género en la práctica escolar? ¿Cómo las políticas públicas educativas abordan esta relación (colonialidad de género y escuela) y sus violencias? ¿Cómo conviven los proyectos históricos enmarcados en la base de los derechos modernos y el derecho a la diferencia, diversidad y autodeterminación de los pueblos en la escuela?

-Se torna necesario reconocer las relaciones entre patrones sociales de poder y su correlato en la escuela como agente del Estado: patriarcado colonial - colonialidad de género en la escuela; políticas coloniales de Estado moderno - políticas educativas; derechos modernos - el derecho a la diferencia, la diversidad y autodeterminación de los pueblos en la escuela; patrón de poder colonial de género - prácticas de enseñanza. Estas tensiones son complejas, vigentes y más activas que nunca (Segato, 2018b).

-La tensión del patrón de poder colonial y la colonialidad de género también habitan la escuela de manera natural y producen desigualdad, asimetría de tareas y responsabilidades, estereotipos y violencias, “no vemos la violencia hasta que vemos sus procedimientos” sostiene Segato (2018b, p.62). Es a estos procedimientos que debemos colocarle nombre para reconocerlos como problemas y constituir pedagógicamente una racionalidad contra-colonial. O sea, hay que colocar palabras a las tensiones nombradas y dejar de habitarlas de manera natural ¿cómo? volver a conversar sobre lo que no tiene nombre en clave contra-colonial.

Con respecto al otro/la otra cabe señalar el pensamiento del pedagogo argentino Carlos Skliar (2015) en su libro *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, editado en su primera versión en el año 2003. Skliar se plantea en este libro la cuestión del otro y es uno de los antecedentes fundamentales en educación escolar. El autor delimita los contornos subjetivos construidos sobre el otro

maléfico, de otro tiempo, extranjero/a, que desorienta, deja perplejo y produce un desconocimiento abismal: no puedo definirlo/a. Esa alteridad del otro/a es imprevisible.

La única alternativa posible para que la alteridad no quede aprisionada entre la condición y el estado del ser o no ser –o ser en parte– parece ser la de una temporalidad que podríamos denominar (como ya lo ha hecho Alexis López, 2001) la de *estar siendo*. Un *estar siendo* como proceso y no como estado identitario (...) un *estar siendo* como vibración y no como acentuación exacerbada (p.38).

Esta imagen que trae Skliar sobre otros/as que *están siendo* en forma de vibración, irrupción, acentuación “es un acontecimiento de la alteridad” y está en nosotros/as también. Es decir, nosotros/as también *estamos siendo* eso otro, lo otro en diversas circunstancias y por ello, también *somos siendo* si nos vemos y entendemos con los lentes contra-coloniales.

B. La contingencia como condición de posibilidad

“La escuela se constituye en el día a día”, dice una docente, “con eso imponderable” y con lo posible; “uno nunca sabe qué podría suceder”.

En la tensión entre presencias y ausencias en el espacio escolar y en las voces de docentes contrariadas entre la reproducción del patrón de poder colonial y las diversas formas de saberes y prácticas se vislumbran sendas, condiciones de posibilidad, que pueden entenderse como obstrucción y renuncia al proyecto moderno; y las podemos comprender a partir de las preguntas ¿qué historia contamos sobre la vida? ¿Qué historia nos han contado de la escuela y de la comunidad que abren o delimitan la vida? ¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o de historias compartidas? ¿En qué medida las historias que contamos nos dejan vivir bien?

La primera condición de posibilidad en respuestas a estas premisas se vincula al tiempo en la escuela, entre la memoria y el olvido:

-La memoria es el movimiento de recordar y de olvidar. Así como nombra también calla, ve y evade la mirada, apacigua o deja agonizar, selecciona y enmarca hasta borrar por completo marcas del pasado. Hay una estrecha relación de convivencia entre la historia como olvido y la historia como vida.

-La memoria es una práctica y ejercicio compartido, envuelve el diálogo y las preguntas con otros/as. Por ello, en ello hay voz, narrativa y palabra que posibilita nombrar el tiempo y la vida. Este movimiento busca andar otra vez el pasado y reconocer la propia condición de historicidad.

-El pasado a veces parece ausente, por ello se vuelve a andar con la intención de preguntarse sobre él y tornarlo presente.

-La pregunta sobre el pasado es posible en el espacio escolar, constituido para ser compartido, dónde conviven problemáticas, sentidos del pasado, interpretaciones, afecciones. La memoria afecta y hay que estar disponible para ella.

-Al identificar las injusticias, la memoria irrumpe en el presente. Esta forma pedagógica contra-colonial de la memoria se caracteriza por colocar la atención de manera compartida en las injusticias epistémicas de la memoria. Es decir, cuando el pasado se torna injusto, cuando el pasado parece ausente. A lo largo de este trabajo hemos visto aquellos discursos del patrón de poder colonial que se ajustan a la Historia oficial eurocéntrica, pero también en las microhistorias, narrativas, relatos y preguntas escolares, estos discursos toman forma resistencia, por lo tanto, también hemos visto formas contra-coloniales de la memoria en la escuela (Maffia, 2021).

- “La memoria no es transparente” (Maffia, 2021): se selecciona una imagen, se olvida otra, se registra una cosa y otra no, se siente de diferente manera un hecho a fin de organizar lo mejor posible la vida o para sobrevivir lo mejor posible.

-La memoria recupera principalmente lo ausente de la Historia oficial. Por un lado, podemos decir que las pequeñas memorias en lo colectivo adquieren forma (de lucha o de idea común) y se vuelven visibles como discursos de resistencia y de reclamo de justicia. Por otro lado, un actor principal en este trabajo es la voz de docentes mujeres en la construcción de la memoria escolar y comunitaria de la región. Éstas develan otros pasados y sus violencias, revelan la huella de la violencia en los cuerpos, en las subjetividades, en los vínculos, en el entorno y en la vida con una exigencia de reparación. (Diana Maffia, 2021).

-En la educación filosófica, en el preguntarse con otros/as, es donde conviven de manera pedagógica la memoria y el olvido, la historia viva y la historia estática de silencios a la luz de una posible memoria contra-colonial, la cual mira las marcas coloniales e irrumpe en el presente cuando es injusto.

-El movimiento de la memoria contra-colonial realiza una vigilancia epistemológica al desidentificarse con la mirada del vencedor/colonizador.

La segunda condición de posibilidad está vinculada a la pregunta en qué medida las historias que contamos nos dejan vivir. El identificar aquellas situaciones injustas para construir formas de vida justas en la escuela: ¿Somos justos/as en la escuela? ¿En

qué medida está presente la justicia en las historias que narramos? ¿Qué hacer pedagógicamente cuándo el pasado se vuelve injusto?

-Las formas pedagógicas contra-coloniales asumen la relación entre justicia y vida digna, y la condición de historicidad y de reconocimiento de lo propio y el legado de una comunidad.

-La justicia educativa debe basarse en la vida real de una región sostiene Veleda, Rivas y Mezzadra (2011). Para ello, debe partir de las voces, percepciones y nociones de los/as actores/as escolares involucrados/as en injusticias contextuales y locales y, a su vez, evaluar el impacto de dichas percepciones/acciones. En qué medida esa historia de justicia - injusticia que contamos deja vivir. Esta lógica, también apunta a escuchar la voz de los/as excluidos/as y más vulnerados/as del sistema educativo, ya que tales hacen evidentes los mecanismos de violencia: ser discriminado/a por su condición de raza, género o clase, no tener acceso a los derechos que implica toda la vida escolar, no ser acompañado/a pedagógicamente en una dificultad, ser catalogado en un grupo (pobre o rico, avanzado o retrasado, de padres presentes o ausentes).

- “La justicia se actualiza en cada tiempo y contexto histórico” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p.67). Esto supone conocer en profundidad la política educativa, los marcos normativos de un tiempo y la herencia escolar, así como los dispositivos usados en el pasado escolar para remediar y conciliar las injusticias que acontecen dentro de las prácticas. A veces las estrategias escolares de remediación se tornan injustas, por ejemplo: trasladar a un chico/a de la escuela por su comportamiento.

-La escuela pública debe promover el desarrollo de las condiciones humanas de vida digna y no suponer que con sólo superar las condiciones estructurales (económicas) de desigualdad se eliminarán las injusticias, aunque esto también es necesario. Esta reflexión trae dos aristas. Por una parte, no se puede culpar a la población de las injusticias que ella padece: no es culpa del pobre ser pobre, ni de la mujer ser mujer, ni del migrante ser migrante. Por otra parte, “todas las vidas son iguales; todas las vidas tienen igual potencia de vida; no hay vida superior a otra vida, dentro o fuera de un aula, dentro o fuera de cualquier espacio educativo. Una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igualmente y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social” (Kohan, 2020, p. 97).

-El reconocimiento escolar real de la comunidad supone poder investigar y visibilizar las formas de descontento y de sufrimiento social que atentan la integridad personal (Honneth, 2006). Podría la escuela preguntarse: ¿Es la escuela un espacio que da voz a las alteridades y sus luchas por el efectivo reconocimiento? ¿Realiza un aporte en la identificación y construcción de la necesidad de reconocimiento de una cultura?

-Otra dimensión es la justicia cognitiva en clave contra-colonial como una forma de integrar vida, justicia, escuela. Esta premisa supone abordar conversaciones incómodas (con palabras que no son habituales) para identificar las violencias no resueltas en el marco pedagógico. La dimensión cognitiva escolar implicaría la alfabetización en lecto-escritura, en la capacidad de dialogar, en el uso de códigos digitales y en la perspectiva científica del uso de la información. Un debate en torno al medio ambiente, la pandemia, la virtualidad amerita estar bien informado y conectado con la región, lúcido/a a una época para participar y cuidar. En nuestro caso, cuidar la vida en tiempo de profundos peligros como dimensión ética (Tedesco, 2013).

-Para una justicia cognitiva debe expandirse la comprensión del aprendizaje. Ampliar la noción supone no sólo cumplir con los contenidos pautados curricularmente sino penetrar en su profundidad y explorar los temas que llaman a la comunidad. Fortalecer los aprendizajes, implica comprenderlos en su profundidad, proyección, exploración, relación, historicidad y depende directamente de la práctica y del rol docente. El conocimiento sobre las injusticias educativas permite construir un tipo de voluntad ética docente en clave contra-colonial.

La tercera condición de posibilidad es la vida buena en la escuela la cual supone una mirada crítica pedagógica, el reconocimiento de las injusticias y las violencias que atraviesan a su comunidad y la autonomía en torno a la participación y construcción de una vida justa en una región:

-El Buen Vivir en las escuelas del sur remite a estar cómodo, bien y feliz, como una condición centrada en la vida individual y cotidiana.

-Se basa en la experiencia su(b)jetiva cotidiana (presencia-ausencia) que supone transitar el tiempo y el espacio día a día donde se encuentra el Buen Vivir y lo imponderable. Es decir, supone una tensión entre un impulso que ofrece vida,

“mostrarles la vida” en la escuela y aquel que clausura las condiciones para ella “estática y para abajo”.

-Esta experiencia su(b)jetiva adquiere forma de participación política en el encuentro con la palabra propia: la que cuenta aquellas historias que nos dejan vivir.

De esta manera, la contingencia como condición de posibilidad asume la dialéctica y la tensión de elementos contenidos en la relación de la historia como vida-la historia como olvido de manera potencial para llevar a cabo una crítica a las formas pedagógicas coloniales, y a partir de nuestra situación de periferia y de dependencia producir los efectos contrarios.

Arpini cita a De Zan (1973, p.107) cuando afirma:

A nosotros [dice] la dialéctica nos plantea un problema mucho más serio y profundo: cómo el arma del dominador, creada para dinamizar su propio mundo y suprimir sus contradicciones inmanentes manteniendo (aufhebung) su potencia imperial, puede ser utilizada efectivamente en el ámbito periférico (Arpini, 2020, p. 328).

En la periferia las tensiones de elementos se viven día a día y desde el sentido común local se privilegia la vida por sobre la propiedad, la su(b)jetividad solidaria para compartir e interactuar por sobre la cosificación de la vida, el encuentro humano por sobre la eficacia de una tarea. “Ha comenzado así un proceso de des/colonialidad de la existencia social (...) ya tenemos una tecnología social para prescindir del capitalismo” (Segato, 2018a, p.61).

C. La política del cuidado de la palabra

La comunidad de indagación en la escuela pública se caracteriza por promover y afirmar los espacios de diálogo horizontal y la igualdad para pensar sobre “lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer con eso”, sostiene Kohan (2013). Esto implica asumir el gran riesgo de abrirse a una alteridad que no se puede anticipar y tal pretensión, se visibiliza con mayor intensidad en la escuela pública.

En el caso de las escuelas estudiadas surgieron de la comunidad de indagación preguntas como: “¿Por qué la escuela vive el día a día? ¿Por qué es tan importante? ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía? ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno? ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad?”, entre otras.

Estas preguntas se caracterizan por estar vinculadas al entorno y al contexto escolar. Un cierto enclave local, del sur, propio que torna las preguntas y las palabras formas políticas, en tanto estas interpelan de manera directa al grupo que participa en su vida y sus percepciones en torno a lo cotidiano.

Otra característica especial de esta experiencia en escuela pública es que los diálogos no escapan a las lógicas de poder que envuelven los roles y las funciones escolares. Debido a que los grupos que participan se conforman de manera heterogénea (no solo con niños/as) los y las docentes buscan explicar preguntas, los y las estudiantes comprender o ver su significado y las familias de la comunidad delimitar las necesidades para la escuela. Dichas lógicas de roles y de poder se difuminan al transcurrir la experiencia y el diálogo y esto es posible, a partir del cuidado de la palabra compartida.

El ejercicio de la palabra compartida y las preguntas construidas en este contexto especial lleva a cuidar la palabra con mayor cautela, su horizontalidad, su posibilidad y lo que la integra al contexto: la materialidad de palabra de la presencia. Esta se torna posible en la asunción de la escuela como comunidad donde se aprende y no sólo se enseña, palabras que pusieron en relieve las docentes entrevistadas. En esto, colocan en tensión formas modernas de asumir la relación enseñanza-aprendizaje. La tarea de enseñar y aprender se torna crítica y contra-colonial como pensamiento precario e infante.

La política del cuidado de la palabra hace referencia a dos dimensiones de la escuela como comunidad donde se aprende. Uno, a la vinculación de las preguntas con el entorno, estas sostienen una cierta coligación entre las problematizaciones y el contexto local. Dos, al cuidado de la palabra en la construcción de las preguntas. Es decir, en el ejercicio de pensar con otros/as y asumiendo las relaciones de poder que atraviesan la escuela pública se torna crucial el cuidar la palabra en todas sus formas democráticas, desde la horizontalidad hasta la forma enigmática y el alcance de la misma en el grupo.

La política del cuidado de la palabra en la escuela supone:

-A partir de la comunidad de indagación compartida se pueden reformular las formas y los planteamientos sobre cómo pensamos, cuándo atendemos algo, a qué prestamos atención. Es decir, 'el cómo y el cuándo' nos hacemos preguntas y 'qué' surge de ellas y a partir de ellas en nuestras vidas.

-Se decide personal y colectivamente cómo y cuándo ingresar a un problema o tema, dónde y en qué circunstancia se lo hará y cuál es el motivo de atención urgente o contextual. Por ello, es un acto político.

-Dicho acto político que abre el mundo y el vínculo con la realidad supone también: una experiencia extranjera, ya que no viene dada, implica un cierto idioma que desconozco y elijo andar por senderos que nunca anduve. Por lo cual el lugar de partida de dicha experiencia es el ignorar por completo el trayecto del conocimiento y el resultado (Kohan, 2007).

-El tipo de saber construido en la experiencia de la comunidad de indagación parte de una política de la igualdad, al afirmar que todos/as desconocemos de igual manera y eso es una potencia para aprender. Esta experiencia no busca resultados, sino que en conjunto y en horizontalidad que nos afirmemos en la vida, en las condiciones históricas y decidamos juntos/as. Todos/as somos iguales frente a las posibilidades de conocer como “una fuerza de la alteridad que se abre desde tierras desconocidas y sin jerarquías” (Kohan, 2007, p.18).

-A su vez, esta pregunta construida nunca sabe qué encontrará, qué generará, ni a dónde se llegará, la única referencia aquí (escuelas del sur) es el enclave contextual cotidiano. Las preguntas surgen de un sentimiento, una percepción, un conocimiento, una opinión, una experiencia, un recuerdo o una imagen del entorno y su tiempo. Así, el ejercicio compartido de abrir el pensamiento con otros/as se presenta en clave histórica y en clave coyuntural.

-La comunidad de indagación en la escuela pública asume su tiempo y su entorno. Durante la pandemia del año 2020 tornó frágil la vida escolar, puso en evidencia la crudeza del contexto escolar. Las demandas y las necesidades locales y cómo estas se hacían indiscutibles en la escolaridad: la falta de conectividad o insumos tecnológicos, el hacinamiento y con ello, los escasos espacios privados para aprender, la falta de apoyo familiar para las rutinas diarias y el acompañamiento en las tareas, entre otras. Efectivamente ahora se evidenciaron las desigualdades sociales. Por lo cual, las preguntas construidas también dicen la fragilidad de la vida y la necesidad de pensarla/nombrarla de otra manera: otra vida es posible.

La escuela como comunidad donde se aprende, tal como surge de las comunidades de indagación, no busca resultados, conjeturas o sentidos de la experiencia. Simplemente, compone un estar con otros/as y abrirse a la alteridad en un

camino del pensamiento inexplorado. La palabra que nombra dicha experiencia se torna política al vincularse con el entorno, así mismo, emerge de manera democrática y horizontal al ser custodiada y cuidada entre todos/as.

Afirmar que “la palabra se torna política en la experiencia de la escuela como comunidad donde se aprende” implica un gran desafío pedagógico e invita a construir nuevas preguntas de investigación. Sin embargo, podemos cerrar un poco esta idea a partir del pensamiento de Freire. En sus comienzos como pedagogo decía no tener método sino curiosidad y compromiso político por educar.

Estos son conceptos importantes que son situados en lugares diferentes en el proceso educativo en relación al método. Si el método está presente más en el medio del proceso, en el interior de él, la curiosidad está más fuertemente implicada en el inicio y el compromiso político guía el viaje educativo desde el final, como un horizonte. Si el método tiene que ver con la forma cómo educamos, la curiosidad habla de la razón o motivo por el cual educamos y el compromiso político se refiere al sentido o al para qué lo hacemos. Si la curiosidad es un principio del cual partimos y que nos impulsa a caminar, el método es una forma de moverse, de caminar, y el compromiso político alude al sentido de educar (Kohan, 2022, 131)¹⁶².

Para Freire el sentido de una experiencia educativa es más fuerte que el camino, que el método. Y si bien es necesario caminar de alguna forma, su mirada educativa es más una forma de saber –a nivel epistemológico– señala un camino del saber y también de los pasos. En este caso, es un camino de la palabra en el contexto que deja decir la vida, nombrar la vida.

D. La su(b)jetividad contra-colonial

En nuestro trabajo hemos referido de diversas formas a la construcción de la su(b)jetividad, la cual se constituye y se pone en juego dentro de las tensiones estudiadas (presencia-ausencia). Algunas veces se devela o la observamos en *el somos siendo*; otras, como *torsión del pensamiento* que posibilita advertir las violencias coloniales en la escuela. Tal cual el ejercicio propuesto en este estudio, la advertimos dentro de las relaciones y las dialécticas entre diversos elementos, algunas veces la podemos comprender como subjetividad y otras como su(b)jetividad, dos formas que conviven y suponen modos especiales y particulares de comprender la realidad, el mundo, hacerse presente y vislumbrar lo ausente.

¹⁶² Traducción realizada del portugués al español por la tesista. Cita Original: Estes são conceitos importantes que estão situados em lugares diferentes do processo educativo em relação ao método. Se o método está presente mais no meio do processo, no interior dele, a curiosidade está mais fortemente implicada no início e o compromisso político guia a viagem educacional desde o final, como um horizonte. Se o método tem a ver com a forma como educamos, a curiosidade fala da razão ou motivo pelo qual educamos e o compromisso político se refere ao sentido ou para quê o fazemos. Se a curiosidade é um princípio do qual partimos e que nos impulsiona a andar, o método é uma forma de transitar, andar, e o compromisso político alude ao significado de educar (Kohan, 2022, 131).

La subjetividad es una forma cognitiva, pragmática y ontológica humana que se vincula a la vida, al legado, a convivir con otros/as, a *ser siendo* (inacabado/a). Esta forma apela a la historicidad, co-habita con las prácticas contra-coloniales educativas tanto como las prácticas hegemónicas. Es una forma de subjetividad que podríamos pensar como un modo de *hacer en lo hecho* como condición de posibilidad: “por ahí”, “tal vez”, “pasa que por ahí cuesta”, “si hubiese sido de otra manera”, “cómo poder controlar”, “no hay posibilidad de controlar”, “ya no se puede”, son las condiciones subjetivas de posibilidad expresadas por el grupo docente. Es la subjetividad que vive y se constituye entre lo que puede ser, está latente como posibilidad, pero no es: no es cambio, no es pregunta, no es práctica contra-colonial.

La otra, la denominamos su(b)jetividad. La (b) se refiere al proceso simultáneo de construcción del sujeto social y el sí mismo (Arpini, 2020).

Ricoeur (2004) dice que la historia supone un movimiento interno y otro externo, interno en tanto el recuerdo es singular, no se puede transferir los recuerdos a otras personas y es una posesión privada basada en las vivencias del sujeto. “La memoria es el pasado y este pasado es de mis impresiones” (p. 128). Es externo porque su práctica supone el lenguaje, las narraciones, los discursos y los intercambios con otros/as, necesitamos de otros/as para contar y escuchar la historia. A su vez, atravesamos la memoria de otros en el camino de la rememoración y del reconocimiento.

Podemos aplicar el mismo análisis de Ricoeur a la su(b)jetividad que aquí intentamos delimitar: ésta supone la construcción del sí mismo, apelando a percepciones particulares basadas en las vivencias propias y la forma en que me interpelan. También supone la construcción del sujeto social porque convivo con otros/as, si otros/s no me cuidan no sobreviviré, requiero que otros me cuenten el mundo y contar mi mundo, me lo muestren y mostrarlo, habiliten espacios para nuevas preguntas.

La su(b)jetividad a la que apelamos asume estas dos dimensiones humanas de manera dialéctica (el sí-mismo y el sujeto social), cuyo punto de partida es el reconocimiento de las propias necesidades. “La primera necesidad es precisamente la de afirmarse como valiosos y considerar valioso el propio conocimiento”, propone Arturo Roig (Arpini, 2020, p. 278).

Esta afirmación y reconocimiento de las propias necesidades en la construcción de la su(b)jetividad no son pasos sencillos, evidentes, claros ni lineales. Su comprensión supone una lógica distinta al pensamiento binario de la modernidad.

Como ya hemos explicado, Rita Segato (2018b) dice que no se reconoce la

violencia sino sus procedimientos en: un ojo machucado de una mujer, en la desnutrición, el analfabetismo. Un procedimiento que nos llama la atención para esta delimitación es el enojo escolar. Sobre todo, en voces docentes hay anhelo, deseo y proyección de otra educación escolar y también, enojo en el nombrar y creer que los caminos modernos solucionarán los problemas locales que se habitan y viven día a día. Ellas y ellos aún creen en la promesa del proyecto moderno, como un tipo de memoria implantada dice Segato, pero lo perciben como violencia también y eso se manifiesta en estar enojado/a. Enojo que siembra la duda, que habita la contradicción. O sea, eso que constituye mi subjetividad se tuerce, se corre, se desdobla y se torna su(b)jetividad.

Por ello, estas voces al ser entrevistadas o compartir la experiencia de diálogo de la comunidad de indagación se muestran contrariadas y se desdican en su propio correlato. Con una mano, tal cual la modernidad, ofrecen derechos para todos/as y con la otra, coartan la deliberación histórica de los pueblos con reproducción de violencias del patrón de poder colonial.

Por ello hablamos de un tercer modo de aprendizaje frente a la normalización del patrón colonial de poder que es el de transmutación o aprendizaje contra-colonial. Son aprendizajes otros que resisten a las propuestas escolares hegemónicas y de poder colonial. Como ya dijimos, son formas corridas, variables, alteradas, “ausentes” de lo esperable por el proyecto moderno escolar y se presentan en la construcción de la su(b)jetividad bajo la forma más evidente: el enojo sin referencias. Estoy enojado/a y los motivos son tantos que no logro identificarlos. “¿Qué pasa cuando las preguntas llegan tarde?”, “¿somos juntos en la escuela?”, “¿ofrecemos lo que el estudiante se merece?”, “¿qué cambios drásticos en el entorno producen cambios en la escuela?”, “¿qué significa precario?” y muchas más preguntas irrumpen la realidad social escolar y el sí mismo en forma de enojo incómodo.

¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela? Sostenemos que ya cohabitan están otras formas de saberes y prácticas en la escuela. Sin embargo, se encuentran machucadas, lastimadas, ocultas y enojadas. Se torna necesario recuperar los hilos de la historia, su pluralidad, su simultaneidad: “no es inocencia perdida, sino sabiduría incorporada, la unión del árbol de la vida es lo que el pasado defiende, dentro de nosotros, contra el racionalismo instrumental, en la forma de una propuesta alternativa de racionalidad”, sostiene Aníbal Quijano (Segato, 2018a, p.59).

Ahora, ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela?

- Los rastros de violencia eurocéntrica en la escuela son el punto de partida para un nuevo proyecto histórico educativo contra-colonial. Hay un camino disponible en el evidenciar las violencias de las marcas coloniales, es realizar “una torsión en nuestro pensamiento” pedagógico y estar disponible a construir comunitariamente a fin de no rasgar los lazos sociales. Se abren dos posibilidades: por una parte, el trabajo con otros/s de manera comunitaria en el reconocimiento de violencias y, por otra parte, sus consecuencias coloniales.
- Una mirada pedagógica contra-colonial del aquí/acá es la experiencia que apela a la posibilidad de ser sí-mismo/ser-social, es la ampliación del horizonte de posibilidades históricas, la puesta en valor del conocimiento local y al desprendimiento de la matriz colonial-moderna que violenta y cerca otras formas de vida escolar.
- “La educación puede entenderse como un forma amorosa de generar las condiciones para que nazcan nuevos mundos”, una especie de comienzo de un mundo nuevo “donde no sea tan difícil amar” al otro/a (Kohan 2022, p.62). Por ello cambiar es atender a nuestro modo de su(b)jetivación a partir de tornarnos valiosos en “lo nuestro”, posibilitar el amor y en ello, visualizar un nuevo imaginario y organización social anticolonial, anticapitalista y antipatriarcal.
- Estas nociones sobre cambiar apelan a un estilo de su(b)jetivación, de construir y entender un yo-nosotros/as (lo nuestro) como valioso en palabras de Arturo Roig (2009) y un nuevo imaginario anticolonial y anticapitalista en palabras de Anibal Quijano (2014a). Invoca un nuevo horizonte de posibilidad, una visión que produzca un cambio drástico, “un movimiento de la sociedad” frente a las condiciones de “marginalidad con relación al trabajo y al mercado”, sostiene Segato, siguiendo a Quijano (Segato, 2018a, p. 61).

Si bien en esta tesis nos atrevimos a realizar algunas consideraciones con el propósito de señalar el comienzo de este hilo conceptual, el tema de su(b)jetividad desarrollado en este último punto es una puerta que queda abierta para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Acosta, Felicitas (2010). Los Formadores de Docentes. En: Tenti Fanfani, Emilio (Coord.) *Estudiantes y profesores de la formación docente: Opiniones, valoraciones, expectativas*. pp. 35-117. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Albó, Xavier (2009) Suma Qamaña = El Buen Convivir. *Revista de Ciencias Sociales*, (N.º 4), pp. 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791259>
- Arpini, Adriana (2020) *Tramas e itinerarios. Entre filosofía práctica e historia de las ideas en nuestra América*. Editorial Teseo.
- Bárcena, Fernando (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la educación: Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca*. Vol. 31. (Nº2). pp.41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bárcena, Fernando (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Ediciones de la Universidad de Salamanca*. Vol.24. (Nº 2). pp. 25-57. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-02-FE3.pdf>
- Bárcena, Fernando. (Arendtiana). (07 de febrero 2015). Filosofía como educación, un apunte. (Imagen adjunta). Publicación del estado. Facebook <https://www.facebook.com/arendtiana/posts/10206009144256278>
- Benjamín, Walter (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ed. Itaca / Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Cerletti, Alejandro y Kohan, Walter (1996) ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*. (Nº 31-32) pp.50-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf
- Corominas, Joan (1997). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Vol. III. Editorial Gredos.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata.
- Cuevas Marín, Pilar (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto descolonial. En: Walsh, Catherina (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. pp.68-103. Ediciones Abya-Yala.
- De Oto, Alejandro. (2012). Siempre se trató de la modernidad y del colonialismo. Una lectura entre teorías coloniales desde una perspectiva fanoniana. *Revista Cuadernos de CILHA. Universidad Nacional de Cuyo*. Vol. 13. (Nº2). pp. 193–214. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4109>

- Da Costa Gomes, Antonio (1995). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Editorial Losada S.A.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ed. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- De Sousa Santos, Boaventura. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. Colección: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Ed. Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, Boaventura. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Ed. CLACSO. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/181.pdf>
- De Sousa Silva, José (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del Buen Vivir/Vivir Bien y la construcción pedagógica del día después del desarrollo. En: Walsh, Catherina (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. pp.469-507. Ediciones Abya-Yala.
- Dussel, Enrique (2012). *1492. El encubrimiento del otro*. Editorial Docencia.
- Dussel, Enrique (2015). *14 Tesis de Ética*. Docencia editorial.
- Dussel, Enrique [Ese Wey] (2017). Enrique Dussel Clase de Ética. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dDZxrRtOqpk>
- Dussel, Ines, Caruso, Marcelo, Pineau, Pablo (2005). *La escuela como máquina de educar*. Ed. Paidós.
- Fábregues, Segi y Paré, Marie (2007). Reseña Charmaz, Kathy. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Thousand Oaks. Sage. Vol. 86. pp.284-287.* <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>
- Foucault, Michel (1994). *La hermenéutica del sujeto*. (Edición y traducción Fernando Álvarez- Uría). Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, Michel (2002). *La hermenéutica del sujeto*. (Traducción Horacio Pons). Fondo de la cultura económica.
- Foucault, Michel (2010). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*

- educativa*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, Paulo [TV Unicamp] (2019). *Encontro com Paulo Freire*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA>
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Grau Duhart, Olga. (2008). Filosofía, Educación e Infancia. *Revista Sul-americana de Filosofía e Educação. RESAFE*. (Nº 11). pp. 3-13. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i11.4205>
- Guadinango Vinueza, Yuri (2013). *Sumak kawsay - buen vivir: comprensión teórica y práctica vivencial comunitaria, aportes para el ranti ranti de conocimientos*. [Tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5629>
- Gumbrecht, Hans Ulrich. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. Ed. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Honneth, Axel y Fraser, Nancy (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- Kohan, Walter y Olarieta, Fabiana (Coord.). (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kohan, Walter [CIVEAD LECAV] (2018) *Abecedario de las infancias* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>
- Kohan, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayo de Filosofía de la educación*. Del Estante editorial.
- Kohan, Walter (2015). *Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra. HASER; Revista Internacional de filosofía aplicada*. (Nº6). pp. 147-160. <https://dx.doi.org/10.12795/haser>
- Kohan, Walter (2022). *Paulo Freire: Um menino de 100 anos*. NEFI: Edições .
- Kohan, Walter. (1998). *Filosofía de la educación. A la búsqueda de nuevos sentidos*. *Revista Educação e Filosofia*. Vol. 12. Nº 24. pp.91-121. <https://philarchive.org/rec/KOHFDL>
- Kohan, Walter. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, Walter. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Edición para el alumno CLACSO. <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>
- Larrosa, Jorge, Arnaus Remei, Ferrer Virginia, Pérez de Lara Nùria, Connelly Michael,

- Clan Jean. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Cotidianidad*. Ed. Laertes.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de la Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2003). Imágenes del estudiar. Historias sobre la trasmisión y la renovación. En: Larrosa, Jorge. (Ed.) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. pp.629-640. Ed. Fondo de la cultura económica.
- Larrosa, Jorge (2003). Narrativa, identidad y desidentificación. Notas sobre la vida humana como novela. En. Larrosa, Jorge (Ed.) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. pp.607-640. Ed. Fondo de la Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2010). Herido de realidad y en busca de la realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (Eds.) *Investigar la experiencia educativa*. pp.87-116. Ed. Morata.
- Larrosa, Jorge (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, Jorge (2018). Ejercicio. En: Larrosa, Jorge y Rechia, Karen. (Ed.). *P de profesor*. pp.149-153. Ed. Noveduc.
- Larrosa, Jorge (2018). Presencia. Larrosa, Jorge y Rechia, Karen. (Ed.). *P de profesor*. pp.325-332. Ed. Noveduc.
- Larrosa, Jorge [CIVEAD LECAV] (2017). Abecedario con Jorge Larrosa Bodía. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>
- Larrosa, Jorge [GIFSE] (18 de noviembre de 2021) 4º Seminario internacional de enseñanza y filosofía. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HetcPw03mto>.
- Larrosa, Jorge con Rechia, Karen (2018). *P de Profesor*. Ed. Noveduc.
- Larrosa, Jorge. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Presentación. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Org.) *Experiencia y alteridad en educación*. pp.13-44. Homo Sapiens Ediciones.
- López, Maximiliano [Canal FEP. Núcleo de Estudios sobre Filosofía, Poética e Educação]. (28 de octubre 2014). Conversa com Carlos Skliar [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iSJF5mJz6kQ>
- López, Maximiliano (2008). *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Autêntica Editora.

- López, Maximiliano (2019). Sobre el estudio: Ocio, melancolía y cuidado. Teoría de la educación: *Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca*. Vol. 31. (Nº2) pp. 69-86. <https://doi.org/10.14201/teri.21145>
- Maffia, Diana [CONICET Dialoga] (25 de junio de 2021). 3º Encuentro de Cerebro y Mujer II: “Mitos, Realidades, Distintas Perspectivas”. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vil-4WSy9C4>
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Autêntica Editora.
- Martí, José (2003). A los niños que leen la Edad de Oro. *Revista La edad de oro: publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América*. Nº 1. pp.1-214. Biblioteca virtual universal: <https://biblioteca.org.ar>
- Malegarie, Jessica y Fernandez, Patricia (16 al 18 de noviembre de 2016) El rol de la hipótesis en investigación: entretelones en la experiencia de enseñanza - aprendizaje. [comunicación] V Encuentro latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Desafíos para el conocimiento profundo de nuestra América. FCSyP. Universidad Nacional de Cuyo. [El rol de las hipótesis en la investigación: entretelones en la experiencia de enseñanza-aprendizaje \(unlp.edu.ar\)](http://unlp.edu.ar)
- Mélich, Joan-Carles (2009). Antropología de la situación. Una perspectiva narrativa. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Org.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nietzsche, Friedrich (1999). *Sobre la utilidad y el prejuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Quijano, Aníbal (2014a) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. pp. 777-832. Ed. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, Aníbal (2014b) Colonialidad del Poder y clasificación social. En: Castro Gomez, Santiago y Grosfoguel, Ramon (Comp.) (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp.285-327. Ed. Siglo del Hombre. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, Aníbal (26 de agosto de 2015). Colonialidad/ descolonialidad del poder. [Discurso de apertura] III Congreso Latinoamericano y Caribeños de Ciencias

- Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador.
<https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>
- Quiroz, Milena (2016). *La escuela como lugar de Buen Vivir: Magia y Traducción*. [Tesis de maestría, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil].
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1637>
- Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Ed. Fondo de la cultura económica.
- Roig, Arturo (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Edición Marisa Muñoz. Ed. Fondo de la cultura económica.
- Roig, Arturo (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Ed. Una Ventana.
- Roig, Arturo (1998). *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la construcción de una pedagogía participativa*. EDIUNC.
- Schavelzon, Salvador (2015) *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Ediciones Abya-Yala/CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160202103454/Plurinacionalidad.pdf>
- Schiavi, Daniel (2 de julio de 2021). Horacio González: pensar la suerte y el destino de la ESMA. Ex Esma. Espacio de la Memoria.
<https://www.espaciomemoria.ar/2021/07/02/horacio-gonzalez-pensar-la-suerte-y-el-destino-de-la-esma/>
- Segato Rita (2018a). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Ed. Prometeo Libros.
- Segato Rita (2018b). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Ed. Prometeo Libros.
- Sen, Amartya. (2011). *La idea de la justicia*. Ed. Taurus.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Org.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas: para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Skliar, Carlos (2015). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Skliar, Carlos (2017). No seas nunca de tal forma que no puedas ser de otra manera. En: Larrosa, Jorge (Ed.). *Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y educación*. pp.237-246. Miño y Dávila Editores.

- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc libros.
- Skliar, Carlos [Voces de la educación, revista de acceso abierto] (2021). De las presencias y de las existencias en educación: Tiempos, lugares y formas de hacer escuelas. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=N3kQdCoSMTE>
- Skliar, Carlos. [Carlos Skliar]. (24 de mayo de 2021). *Buenas tardes, muchas gracias por estar aquí, por acompañarnos, y haber aceptado esta humilde invitación a nada más y nada menos que una lectura. Proponerles una lectura juntos*. [Video]Facebook.
<https://www.facebook.com/paginacarloskliar/videos/4144575755635719>
- Soneira, Jorge (2007). La teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss. En: Vassilachis, Irene (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. pp. 152-173. Ed. Gedisa.
- Tedesco, Juan Carlos [OREALC/UNESCO Santiago]. (29 de enero 2013). III Reunión EPT/PRELAC- Sesión inaugural. Prof. Juan Carlos Tedesco. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=PORbDOuYPIU>
- Veleda, Cecilia, Rivas, Axel, Mezzadra, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIIPEC-UNICEF. <https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- Zaffaroni, Raúl. (2011). *La Pachamama y el Humano*. Ediciones Colihue.
- Zagajewski, Adam (1985) *Tremor: Selected Poems*. Editores Collins Harvill.
- Zúñiga, Luis y Valencia Lopez, Harold. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. *Revista Reflexión Política*. Vol. 20, (N° 39). pp.263-280.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3307>

Anexos

Anexo 1: Comunidad de Indagación

Comunidad de indagación

Escuela: Sargento Baigorria

Fecha: miércoles 24 de febrero de 9 a 12 hs.

Moderadora: Milena Quiroz

Participantes: Una abuela del barrio aledaño a la escuela y sus tres nietos; uno egresado de la escuela y dos estudiantes de los últimos años. Una madre miembro de la cooperadora de la escuela. Dos docentes antiguas de la institución, la supervisora regional y dos miembros del equipo de investigación (directora e investigadora del grupo).

Investigadora: Les cuento que esta experiencia tiene que ver con una investigación que empezó en el 2019, en esta escuela y en la escuela Ranco. Es una investigación del área de filosofía de la educación que se llama *Una pedagogía de la presencia y la ausencia*. Y lo que intenta explorar y observar es algunas marcas coloniales de la escuela, también algunas nociones sobre el habitar y se realizaron entrevistas sobre la vinculación de la vida y la escuela, si era posible pensar otras escuelas. Se hicieron cinco entrevistas acá y surgieron dos ideas fundamentales: Una fue una pedagogía de aquí y una pedagogía de ahora. Con esas ideas fuertes que surgieron acá, en esta escuela, es que se proyecta junto con la supervisora y la directora realizar una comunidad de indagación acá. Debido al protocolo del Covid-19 y por varias cosas y se necesitaban varias voces se necesitó pensar una sola comunidad con varios actores, diversas voces de la comunidad; niños/as, la comunidad, docentes, etc. En este caso nos visita la directora del proyecto Mercedes (I2) y la colega del grupo de investigación Clelia (C1).

Esta es una experiencia de diálogo que busca preguntarse. La idea es relajarse y participar de lo que fluya. Yo les iré compartiendo consignas, caminos.

La primera, es sacar del cofre una frase. Van a encontrar varias pueden elegir. ¿Quién se anima?

(Escogen una los niños y así comienza la rueda de elecciones).

I–Simplemente hay que observarla.

I– Ahora pueden escribir una pregunta que les surgió a partir de la imagen que les tocó. Puede ser una o dos. Es construir una pregunta desde lo que sientan, no va a ser juzgada la pregunta.

I–Les parece si las compartimos a las preguntas y la imagen que les tocó. ¿Quién quiere comenzar?



D1– Me toco una foto en la que estoy yo, la foto expresa como felices, con atención. Y las preguntas que me hice fue:

Mi pregunta es: ¿Qué despierta el interés de los niños y cómo mantener esa actitud en el grupo?



S1–A mí me tocó una imagen de la entrada a la escuela y dice: “Yo que he trabajado casi 23 años, para llegar a la escuela llegabas por asfalto, por una arboleda hermosa, rodeaba a la escuela álamos. Hoy es un desierto. Calle de tierra al medio del desierto, árboles cortados y secos”. Entrevista a docente 11 de marzo del 2020.

Yo me hice estas preguntas... Esta escuela tiene una particularidad, cada escuela tiene su particularidad y esta a mí me gusta.

Entonces: ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno?
(Entorno qué redefine la impronta social de la escuela).

¿La Influencia del medio ambiente en el contexto? ¿Si hay?

Y si lo que vemos en el exterior; ¿cambia la mirada de la escuela hacia dentro?

El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido?

Y cómo opera eso, de hecho, el año pasado a nivel estructural del sistema esta escuela ha recibido una categorización de zona bastante desfavorable y como que no está reconocida. Es muy poco reconocida, esa necesidad de que cada institución tenga un reconocimiento de su particularidad.

Hay tristeza y olvido...no mal, sino que las cosas deberían estar mejor. Y como que la escuela tiene que ser un centro que viabilice cosas grandes. Más posibilidades.

Lo primordial es la naturalidad, sacar el canto simple, el canto propio que cada uno tiene adentro. Así cantan los pueblos campesinos haciendo lo que sienten y siendo ellos mismos. Basta con asomar lo íntimo por la ventana de la voz y dejarse ir con todo lo que se es, tal como lo ha hecho el pueblo durante siglos, sin solfeos ni impostaciones.

La escuela necesita vestirse de fiesta. Y no sólo en fechas patrias sino en cualquier momento. La mejor fiesta estalla en una canción, que no debe ser cualquier canción. El maestro tiene que saber elegir la bien nacida de música y de palabra.

En nuestra Argentina existen canciones que condensan la sustancia de siglos; las ha cantado el hombre durante generaciones y han mantenido milagrosamente su aroma y su savia a través de muchas gargantas. Por ser las más primitivas y arcaicas de nuestro folklore se cantan como el primer canto del mundo: a una sola voz, y en comparsas acompañadas de percusión. Se cantan rústicamente y este canto rústico del campo o de la montaña, cualquiera sea el continente de donde provenga, se practica a todo pulmón, a grito pelado que admite toda clase de recursos guturales, desde el alarido hasta el balbuceo. Tiene la característica de ser intensamente fraseado, es decir, el acento de los tiempos fuer-

206

Leda Valladares- Cantando las Raíces

M1– Bueno a mí me tocó un texto de Leda Valladares, fue una gran compositora, pero aparte fue una recopiladora de todo lo que es el folclore y las canciones de raíz folclórica y no sólo de la Argentina sino de toda Latinoamérica. Los mejores cantos y las mejores letras que hablaban de la presencia de los pueblos, la recopilación la hizo Leda Valladares.

Voy a leer un pedacito del texto: “Lo primordial es la naturalidad, sacar el canto simple, el canto propio que cada uno tiene adentro. Así cantan los pueblos campesinos haciendo lo que sienten y siendo ellos mismos. Basta con asomar lo íntimo por la ventana de la voz y dejarse ir con todo lo que se es, tal como lo ha hecho el pueblo durante siglos, sin solfeos ni impostaciones. La escuela necesita vestirse de fiesta. Y no solo en fechas patrias sino en cualquier momento. La mejor fiesta estalla en una canción, que no debe ser cualquier canción. El maestro tiene que saber elegir la bien nacida de música y de palabra”.

Les leo ese pedacito nada más. Y ahora les leo mis preguntas, bueno primero como afirmación:

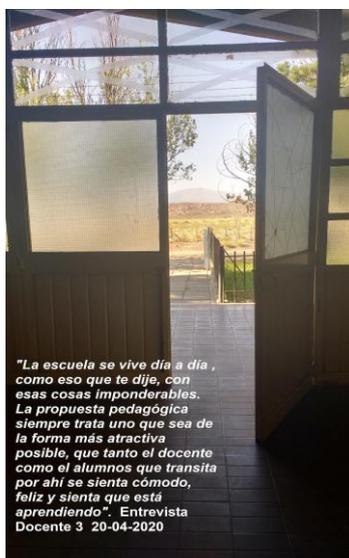
Debería la escuela adaptarse a la naturalidad del pueblo que contiene, del entorno que nutre, para entender el porqué de algunas cosas y luego enseñar. ¿Somos capaces de aprender del pueblo para poder enseñar otros contenidos? ¿Cuánto se escucha de eso que cantan quiénes interpretan la escuela? ¿Qué tan dispuestos estamos para la fiesta diaria? ¿Qué tanto sabemos de los invitados, para entender, en vez de juzgar?

S1– ¡Más preguntas que yo!

Debo tu origen frío,
tu comienzo sin siglos,
tu hora preliminar,
tu ronco entrenamiento;
estoy debiendo tiempo de carne y corazones
a tu lugar estable,
a tu pulmón de azufre,
a tu gruta de viento,
a tu altísimo,
largo,
aplastador silencio,
ese silencio lleno como una madre encinta
o como un niño nuevo.

Montaña, Tejada Gomez

D2– Las Preguntas que yo hice son: ¿Es la escuela un lugar frío y silencioso? O ¿Un espacio de historia compartidas que nos construye nuestra historia de vida?



A1– La escuela se vive día a día, como eso que te dije, con esas cosas impostergables. La propuesta pedagógica siempre trata uno que sea de la forma más atractiva posible, que tanto el docente como el alumno que transita por ahí se sienta cómodo, feliz y sienta que está aprendiendo. Entrevista a docente.

Mi pregunta es: ¿Por qué la escuela vive el día a día? Y ¿Por qué es tan importante? A mí me tocó la parte de la escuela y yo hace un montón de años que estoy acá con hijos y después con nietos. (Risas).

S1– Nosotros con la pandemia nos dimos cuenta que la escuela vacía y silenciosa, nos cuesta entenderla así. Era fundamental y nos costó entenderla así en la pandemia.

M1– Para nosotras la escuela en los últimos años fue fundamental en el barrio, en las formas de participar, de hacer las ferias, el vernos logramos formar una comisión cooperadora entonces pasó a ser lo único que teníamos de encuentro social dentro de la comunidad.

D2– La función de esta escuela, por sobre todas las cosas, es de encuentro social. Y es lo que tanto necesitamos el año pasado.

M1– O sea para este barrio y los barrios que contienen la escuela yo creo que afecto mucho más que en otros lugares del departamento. El venir en las mañanas, el poder charlar con otras mamás, con las maestras, sirven la comida, los chicos comen juntos, todo lo que hace a la vida social del barrio lo hace la escuela entonces con la pandemia para nosotros desapareció absolutamente todo.

S1– La semana pasada vine y recorrí, llegué hasta adentro y ...

D1– Igual yo me pongo en la postura que la escuela y ha perdido la pertenencia, en cuanto a todo el impacto ha habido alrededor. Porque yo recuerdo la escuela de hace unos años atrás y salíamos con los chicos, teníamos la plaza, teníamos espacios muy nuestros y de pronto fue como que se perdió todo y uno siente que se perdieron las risas, el compartir. No es sólo un árbol que no está, sino todo lo que el árbol nos daba y que nosotros sentíamos. El silencio se apoderó del lugar. Hacer visible lo que pasa adentro y también pasa eso, de no identificarse y repercuten en la escuela. Éramos nosotros las voces de los árboles, pero la gente no lo entendía. Vos hacías una nota y nadie lo entendía, entonces porque nadie se identificaba con nuestro lugar. Y se perdió porque nadie nos escuchó y si hubo voces. El fue una voz muy fuerte...



E1– Acá hay una foto de la escuela, creo que estamos acá.

“Somos arrojados a la infancia precaria, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento. La filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento”.

Acá nosotros elegimos la palabra que no entendíamos, que son: precariedad y filosofía. Y ahí (en la foto) estamos haciendo un trabajo en equipo.

¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía?



C1– A mí me tocó una cita del diario Los Andes, del miércoles 3 de febrero de 2021. Es una foto donde hay un zorro, entonces dice: “Para poder pelear contra el puma y el zorro, necesitamos que de los legisladores de todos los partidos realmente acompañen y tomen la definición de permitir la caza controlada, dijo en declaraciones televisivas el intendente malargüino”.

Y bueno como estamos acá en la escuela, en principio también me preguntaba: ¿Qué es la caza controlada? ¿Cómo afecta a la población del departamento de Malargüe?

Bueno también me pregunté: ¿Cuál será la fauna que tiene el departamento?

Y... ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? Pensando que lo que está planteando el intendente es una problemática que está sucediendo en Malargüe.

Por último, me preguntaba: ¿Cómo se trabaja, ¿cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad?



I- Las vamos a pegar y si les parece yo voy a leer a todas o, ¿Alguien quisiera leerlas? ¿Las leo? Bueno...Las voy a leer en cualquier orden.

¿Qué despierta el interés de los niños? ¿Cómo mantener esa actitud del grupo?

¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas, que nos construye nuestra historia viva?

¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno?

Entorno qué redefine la impronta social de la escuela.

¿La Influencia del medio ambiente en el contexto? ¿Si hay?

Y si lo que vemos en el exterior; ¿cambia la mirada de la escuela hacia dentro?

El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido?

¿Debería la escuela adaptarse a la naturalidad del pueblo que contiene, para entender el porqué de algunas cosas y luego enseñar? ¿Somos capaces de aprender del pueblo para poder enseñar otros contenidos? ¿Cuánto se escucha de eso que cantan quienes interpretan la escuela? ¿Qué tan dispuestos estamos para la fiesta diaria? ¿Qué tanto sabemos de los invitados todos, para entender en vez de juzgar?

¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía? Es mejor trabajar en grupo.

¿Por qué la escuela vive el día a día? ¿Por qué es tan importante?

¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cómo se trabaja, cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad? ¿Qué es la caza controlada? ¿Cómo afecta en la población del departamento?

Esas son todas las que han surgido. Ahora nosotras tenemos que organizar estas preguntas para poder hacerles algún tratamiento.

¿Qué le parece al grupo sobre cómo podríamos organizarlas?

D1– ¿Por preguntas o por temática?...

M1– A mí me parece que el inicio es el que tomó la señora. Esa: ¿Por qué es tan importante? Eso es lo primero que nos tenemos que preguntar.

(Silencios).

E1– Sigue la que hicimos nosotros ¿No?

E2– Ahí podríamos poner el de los árboles.

M1– Cuando te preguntes por esto de los árboles te va a surgir esto de la Fauna.

D1– Esa de somos capaces de aprender del pueblo...

I– Así quedaría:

1. ¿Por qué la escuela vive el día a día? ¿Por qué es tan importante?
2. ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía? Es mejor trabajar en grupo.
3. ¿Qué Influencia tiene el medio ambiente en el contexto? Y si lo que vemos en el exterior; ¿cambia la mirada de la escuela hacia dentro? El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido?
4. ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno? Entorno que se define por la impronta social de los pueblos.
5. ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad? ¿Cuál es la fauna del departamento Malargüe? ¿Qué es la caza controlada? ¿Cómo afecta en la población del departamento?
6. ¿Qué despierta el interés de los niños? ¿Cómo mantener esa actitud del grupo?
7. ¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas, que nos construye nuestra historia viva?

8. ¿Somos capaces de aprender del pueblo para poder enseñar otros contenidos? ¿Cuánto se escucha de eso que cantan quiénes interpretan la escuela? ¿Qué tan dispuestos estamos para la fiesta diaria en lugar de juzgar?

S1– Quedó como que hubiésemos escrito un libreto. Los disparadores.

I– ¿Están conforme con este orden?

D1– Sí.

El resto: Sí.

I– Tal vez no abordemos todas, tal vez sí. La idea es comenzar a explorar a partir de la primera pregunta.

¿Por qué la escuela vive el día a día? ¿Por qué es tan importante?

Acá está la imagen si también quieren inspirarse en compartir algo.

D1– ¿Por qué es lugar de encuentro la escuela? Creo que la escuela vive el día a día, el día a día lo tomo no en sí como una rutina por inercia sino en la escuela todos los días suceden cosas nuevas. Todos los que venimos a la escuela, para mí es importante, yo elijo venir a la escuela y es importante, más allá de lo que pasó en la pandemia, que dejamos el lugar. Siento que ahí le dimos más importancia y tiene su propio ritmo y su propio corazón y nosotros somos esa energía que viene, fluye y se va y la hace...Toc Toc, sonar. La hace despertar todos los días.

D2– A mí me pasó que yo vine a la escuela unos días antes del día del maestro, fines de agosto, primeros días de septiembre. No sé por qué se me dio por sacar fotos de la escuela, cómo había quedado y cómo estaba. Le pedí a Vanina: ¿Puedo pasar? Y fue muy...salí... y se me corrieron las lágrimas, no lo voy a negar. Compartí las fotos con mis compañeros. Entre, mire los grados y a mirar las fechas y la última fecha era el 11 de marzo. Quedé impactada, es como que se hubiera detenido el tiempo. Esa fue la imagen que me quedó. Llegamos hasta ahí y después el tiempo se detuvo. No hubo nada más aquí adentro. Se sentía ese vacío, ese silencio, eso de poder encontrarnos y construirnos. Yo la pienso a la escuela así, la escuela es parte de mi historia de vida. Si bien vengo y le dedicó un tiempo de trabajo diario, hay una relación que va más allá de la trayectoria escolar. Por eso la veo como un lugar de encuentro.

Miro a los chicos, uno refleja las cosas que ha hecho cuando los ve a ellos. Esa imagen para mí fue muy impactante. Encontrarme en agosto con la fecha de febrero/marzo. Se detuvo la escuela en el tiempo.

I– ¿Vos podrías decir algo de esa afirmación?

A1– ¿Yo que puedo decir? Para mí es algo muy importante la escuela porque yo llevo muchos años, traje a mis hijos, la señorita la conocemos desde hace mucho, después seguí con mis nietos y nietas, viniendo para la escuela. Para mí es algo muy triste la escuela sola ahora. Al ver todo vacío...

I– Vos que sos la autora de esa pregunta, te llamaba la atención por qué la escuela vive el día a día y por qué es tan importante.

A1– Es importante porque es donde los niños aprenden y se juntan con sus amigos y disfrutan siempre. Y están las maestras que siempre se están acordando, mis nietos siempre se acuerdan. ¡Pueda ser que volvamos a ver las maestras y volver a la escuela! Yo los escucho a ellos.

I– ¿Y ustedes podrían decir algo de esas afirmaciones que hemos escuchado sobre la escuela? O hacerse otras preguntas.

M1– Yo veo que la escuela es un día a día con 140 personas, con historias distintas, que hacen la escuela. Por lo menos en el tiempo que estamos acá. Y no todos los días nos pasan las mismas cosas entonces, no tenemos los mismos problemas, ni venimos con el mismo humor y al llegar tenemos que tratar de cambiarlo. A lo mejor un nene te contó que no la pasó bien en casa o que no comió o que la mamá o el papá se fue.
¿Qué nos pasó con esto de la pandemia? Que tuvimos que asistir a papás de la escuela o a niños de la escuela. No te desprendes y ese día a día se transformó en la preocupación de la otra parte de la escuela.

I– Tal vez, entonces, podría reformularse: ¿El día a día es la preocupación de la vida cotidiana, diaria?

M1– Es que no es de prever, a lo mejor lo solucionaste y ya tenes otra cosa nueva. No sé si la preocupación sino la ocupación. No, no quedamos nunca con él: ¿Cómo estará? Salimos. Por situaciones preocupantes salimos con las maestras y partimos. Es la ocupación directamente.

I– Vamos a la segunda, ¿Les parece?
¿Qué es precariedad? ¿Qué es Filosofía?
Pueden hablar de lo que suponen, tienen una imagen...

(Silencios).

M1– ¿Qué creen que significan esas palabras? ¿Con qué lo asocian? Y: ¿Cuándo vieron la imagen?

D1– Lo que pasa que si no tienen un contexto.

I– En realidad sí lo tienen, están tímidos.

M1– Cuándo leyeron el texto: ¿Qué les sugirió?

(Silencios).

I– ¿Podrían cambiar esa palabra? ¿Con qué relacionarían la palabra precariedad?
(Silencios)

D1– No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado.

I– Miren por un lado lo que hacemos ahora tiene que ver con esas dos palabras. Ahora nosotros nos estamos deteniendo a pensar y eso es filosofar. Y, por otro lado, el texto que les tocaba a ustedes, se los leo, para ver qué les resuena, sólo eso...

“Somos arrojados a la infancia precarios, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento”.

Dejémonos resonar, ¿qué palabras les vienen? Así las lanzamos al grupo.

D2– Infancia, infante, niño...

D1– Si no nos alimentan, ¿qué pasa si no nos alimentan?

D2– Cuando pensamos en la alimentación no es comida, a veces...

S1– Si ustedes estuvieran solitos, ¿podrían crecer y sobrevivir?

D1– ¿Quién los alimenta a ustedes? Si estuvieran solitos, ¿podrían sobrevivir?

E1– No.

D1– El texto no nos está hablando de comida. Si no que nos está hablando de ... (señala su cabeza).

M1– De otro tipo de alimento que también te ayuda a crecer. La mente ayuda a crecer.

D1– Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto.

Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas.

D2– Cuando vos terminaste la escuela, partiste de acá y fuiste a otro contexto. ¿Qué pensabas que te alimentaste en ese nuevo espacio? ¿creciste?

E1– Sí...

D1– Había una pregunta, la última que ellos habían planteado algo del trabajo grupal.

I– Es mejor trabajar en equipo, lo han tomado como una afirmación. ¿Por qué será mejor trabajar en equipo?

E2– ¿Por qué es más fácil?...

E1– Es más divertido.

I2– ¿Qué lo hace divertido?

E2– Y pensar, hacerse preguntas...

I2– Y ahora; ¿estamos haciendo preguntas cierto?

E2– Sí.

I2– ¿Y por qué es más fácil? ¿Qué significa que algo sea más fácil?

E1– Porque tenés respuestas que vos no pensás.

I2– Respuestas que no habías anticipado o previsto antes. ¿Qué son nuevas?

E1– Sí.

I2– ¿Y si en vez de respuestas tenemos preguntas? ¿Podemos tener más preguntas? ¿Qué será mejor tener preguntas o tener repuestas?

E1– Tener preguntas.

I– Vamos a la otra, vamos a tomar sólo una, hay varias. ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico con el entorno?

(Silencio).

M1– La falta de interés...

I– También podemos explorarla, sin buscar una respuesta. Un poco la filosofía tiene esa intención también. En vez de ponerse el chip de responder, pongamos un chip de caminarla, digamos. ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico con el entorno?

S1– Yo puse la frase con el olvido, como que va olvidando, se va postergando. Los chicos más jovencitos están acostumbrados a ver los árboles secos y no van a extrañar, aquello que no vieron... ¿Dónde parte el olvido?

D2– No lo extrañan porque se dan cuenta de lo que teníamos...O sea mientras lo tuvimos no nos enroscamos si en algún momento...A ver. Digo, yo venía todos los días, por el camino a la escuela y no me fijé si venía agua, todos los días. Y no me pregunte a quién le podría decir por qué no viene agua hoy. ¡Si yo vi durante una semana que no había agua, ops! ¿qué pasó? No viene agua, se van a secar los árboles.

No fue eso, fue cuando los árboles estaban secos me di cuenta lo que había perdido.

M– Se fue naturalizando el paisaje sino también otra cosa naturalizamos, ¿qué vamos a hacer si nadie hace nada? La respuesta que nos dan es vaga...Pero, siempre es más arriba y si nos costó llegar a este, al otro ni soñarlo. Entonces, no lo hacemos, qué le vamos a hacer, es algo más de lo mismo.

D1– ¿Alcanzan las acciones que uno hace para resolver las situaciones, resolver los problemas?

I–¿Por qué nadie hace nada? ¿Qué es nada?

D1– ¿Por qué nadie hace nada? Pienso que eso implica juzgar ese contexto. No se puede juzgar ese contexto porque la gente que estuvo adentro hizo cosas y no nos escucharon...Por qué esto no se secó porque nadie hizo nada. Nos decían: No, esto no se puede solucionar, no ustedes son maestras no entienden de esto. Entonces, las acciones no alcanzan a veces. Esto es privado. Esto es un espacio privado, no es un espacio público. También, tiene un dueño. Los chicos se preguntaban; ¿Quién es el dueño de todo esto?

D2– Por ahí también las acciones fueron en solitario, si las acciones hubiesen sido comunitarias como el equipo las plantea, tal vez la respuesta hubiese sido distinta.

I2– Hubiese sido más fácil y divertido, ¿no?

D1– La interpretación de las personas. Nosotros cuando llevamos la problemática con los chicos se visibilizó, la gente se dio cuenta. ¿No me digas que desapareció? ¿Qué pasó? Fue muy importante ese trabajo que hicieron los chicos...

I2– ¿Ese trabajo cuál fue?

D1– Fue una feria de ciencia, con el agua. (Señala la foto de la feria de ciencia).

I2– ¿Y participaron ellos?

D1– Sí.

I2– ¿Y pueden contarnos? ¿Qué hicieron?

D1– ¿Te acodas lo que hicimos? Que llegaste vos al grado y dijiste: ¿Seño que paso que se están secando los árboles? Bueno, dijimos, vamos a trabajar con eso. ¿Te acodas Santi? Y empezamos a escribir...Escribíamos en los afiches todo lo que ustedes decían.

I– ¿Qué paso que los árboles se secaron?

C1– Qué bueno para relacionarlo con lo que se decía recién de precariedad. Digo: Ante propuestas tan precarias de otros organismos la escuela abre las puertas para trabajar el día a día de la problemática esta que tenían.

S1– Por ejemplo, la escuela del centro está conectada a una red eléctrica que todo el pueblo usa y esta escuela tiene una conexión precaria. Está conectada a la luz que viene de la fábrica. Es como tener un cablecito chiquitito para alimentar la escuela, cuando hay otras escuelas que pueden tomar energía directamente del tendido eléctrico que tiene mayor fluidez...

D1– Vieron chicos de la Grassi, vieron los postes, que están sujetos con otros palos, estos traen electricidad.

C1– Están de manera precaria.

I– Si les parece seguimos. Tomaré sólo una, no sé cuál.

D2– Lo que pasa que esa idea de precariedad influye en muchas cosas. Influye: en los elementos electrónicos de la escuela, en el día a día, influye en el comedor porque las heladeras se quedan sin energía. Muchos estuvimos cuando se cayeron los 14 posters, el año pasado, entonces esa precariedad influye en muchísimas cosas que hacen a la conectividad, por ejemplo, el acceso de ellos (estudiantes) a lo digital, a lo informático que a veces no lo tienen en la casa. O sea, es un combo...

I2– Cómo se van relacionando los conceptos... ¿No? La precariedad se va relacionando con el hacer, con el no hacer y se va relacionando con el día a día, que son las anteriores que han ido apareciendo.

S1– Uno se compra una bici nueva, perfecto. Al mes ya la deja más inclinada. Al principio la cuida y a los 20 años ya va a estar un poco más deteriorada. Si yo la voy cuidando voy a mantener que ella no llegue a condiciones precarias. A veces se nos desengancha la parrilla y la atamos con un alambrito, en vez de ponerle un tornillo para que quede fija. También ponerle grasa para que no se oxide...va haciendo que nos olvidemos de mantenerla y está cada vez más precaria.

I– Ahí leo una de las siguientes: ¿Leo cualquiera?

M1– A mi hay algo que me pareció fundamental en esa del entorno, de la fauna...

I–¿Qué es la caza controlada? ¿Cómo afecta en la población del departamento?

M1– Yo lo trasladaría acá, al barrio porque a nosotros eso nos afecta. Tenemos muchas familias de crianceros...

I– Y vos C1 que hiciste esa pregunta, ¿qué consideras de esa afirmación de M1?

C1– Es muy precario decir que es controlado. Sabemos que en realidad si autorizan la caza no va haber organismos que controlen que eso sea...controlado. O sea, no hay posibilidad de controlar que eso no sea algo que termina perjudicando a la comunidad malargüina. Eso pasó con los guanacos en la Payunia, fue la casa descontrolada y se dieron cuenta cuando ya no quedaban guanacos, entonces...Ahí hay una precariedad de poder controlar que eso funcione.

D2– Yo lo vi como el pensamiento de una persona que ocupa un lugar dentro de la comunidad que es importante, lo vi más como un lugar de coto de caza¹⁶³, como una cuestión económica, como una entrada de turismo y también, por una historia propia de establecer un lugar donde hay cotos de caza. Y considerando desde el lugar que es propuesto esto, desde la mirada que le están dando. No tanto desde la precariedad de sí el criancero sino establecer un rumbo más económico y más turístico con un tipo de coto de caza.

I– ¿Vos tenés algún punto de vista sobre esto, podrías compartirlo?

M1– No, no tengo. Sí lo he escuchado.

S1– Permiso, o sea están exigiendo una legislación para proteger a los crianceros, ¿Verdad? Entonces si otro animal amenaza la producción, por así decirlo, están pidiendo como permiso para poder regular...Es como plantar una vid, un ciruelo o un frutal ...

M1– Lo que pasa que son de áreas protegidas del departamento como es el zorro y ellos lo tratan, como que son animales en peligro de extinción, como también tenemos un área protegida, se protege a esos animales que son predadores, lo que hacen es romper la economía de lo que es el lugar. Hay crianceros que les han matado 80 chivos y esos 80 chivos es la economía del año. El criancero no tiene el acceso mensual de lo que es un sueldo, él tiene lo que vende al final del año y que no es solamente tener 150 chivos y vos sabes que con 40 pagas el veterinario, con 30 pagas el arriendo del campo, porque ahora los campos ya no les pertenecen, y el resto es lo que me queda para comer. Los otros 12 meses vas a tener que sobrevivir, más los chivos que te tenes que quedar para generar la próxima aparición y viene un puma y un zorro, lógicamente son bonitos, hay que protegerlos, pero ¿quién los protege?

...No se pensó tampoco en un ingreso turístico...

I– ¿Y cómo pensás te respondería alguien que tuviera otro punto de vista distinto al tuyo?

M1– Estamos con los dos puntos, tenemos el criancero del azufre y tenes la otra ocupación que protege porque es un animal...

¹⁶³Coto de Caza es un territorio limitado para la caza.

I- ¿Qué respuesta te daría alguien?

M1- Nosotros estamos trabajando por ejemplo con el boyero eléctrico en los corralitos, por ejemplo, que son corrales que vas corriendo como para que el animal pueda pastar y no tenga el impacto del zorro y el puma, pero no está garantizado que va a funcionar, pero decir bueno por lo menos no los matamos. Pero pasa otra, te dicen caza controlada, nunca va a ser caza controlada...

D2- Yo quería comentar que no solamente, además de la economía de los crianceros, también acciones sobre esa misma fauna que se está protegiendo. Por ejemplo, mi marido trabaja en una estancia, en diciembre fueron a dar una vuelta por el campo y encontraron una cabra que la había matado un puma y había lastimado mucho a su cría. Entonces bueno esa cría se la llevaron a la estancia y se está alimentando. O sea, no es solamente a nivel económico criancero, sino que también va en contra de aquello mismo que se está protegiendo.

D1- Yo pensaba de esta manera, al criancero le pasa lo mismo que nos pasaba a nosotros con los árboles. Tiene que salir a hablar la gente que le está sucediendo esto, la escuela juega un rol fundamental. Porque a la gente que le está sucediendo esto...Me parece perfecto que todas hablemos de esto, pero si el criancero tuviera la voz, tuviera la capacitación, para hablar. Saben por qué lo entiendo, desde este punto de vista esto es lo que yo creo. Me parece perfecto sentarme con vos que pensás diferente, a ver que hacemos juntos porque este es mi contexto, lo voy a defender. La escuela me formó, me dio las herramientas y no desde la precariedad, me voy a defender y no sé qué decir...Ahí sale el rol de la escuela, tomen ese rol, de este es mi contexto, esto es lo que yo conozco, cuando la seño trabajaba con los árboles eran nuestros árboles, nos apropiamos del lugar y trabajamos y estaban ustedes escribiendo, escribiendo nuestra historia para ir a contársela a la gente y que la gente supiera qué había pasado acá. Y la gente se enteró, nada más que eran niños de segundo o tercer grado y no podíamos salir más, porque no teníamos las herramientas para salir más. Pero sí logramos que la municipalidad de Malargüe, se hiciera cargo y trabajará y bueno, fue poquito porque nuestras comunidades son más pobres, entonces cuesta más que tenga las cosas y cuando llegan otros flagelos, también repercuten sobre las comunidades y el crecimiento es menor...la escuela cumple un rol fundamental, porque los animales entre ellos se depredan, el rol que tiene cada animal en la cadena, todo eso lo tienen que aprender los chicos, todos esos son argumentos nuestros para poder enfrentar un problema...

I- ¿Qué piensan qué quiso decir la seño con esa idea de nuestra historia o el rol de la escuela?

E2- Que hay que cuidar los árboles...

I- Vieron que la seño dijo nuestra historia, ¿Qué habrá querido decir?

I2- ¿Y por qué hay que cuidar los árboles?

E2– Porque tenemos aire puro...

I2– ¿Y eso es algo que es importante?

E2– Sí, porque nosotros respiramos...

I– Bueno, les consulto un poco para cerrar la experiencia o abordamos las tres siguientes o elegimos una...

M1– Yo te quiero hacer un cierre con lo de la caza controlada. Es imposible hacer una caza controlada porque tampoco hay caza controlada, nos pasó en un momento acá en Malargüe hace muchos años se pensó: bueno, qué predador tiene el zorro y el puma dieron los chanchos jabalí. Se trajo chanco jabalí, empezó a anidar, a crecer, ya no encontraba tanto puma en esa zona Llanquanelo y empezó a hacer otro tipo de daño. Ahí dijeron le vamos a hacer un tipo bosque para no dejarlos avanzar y se planta paraíso alrededor de la laguna Llanquanelo y no fue algo controlado y se hizo un bosque. Tienes un bosque de paraíso con una cantidad de chanco jabalí que hace daño...

I– ¿Y en qué te basas para hacer esas afirmaciones?

M1: Que fui parte de varios proyectos, yo trabajo en la comunidad con distintos sectores y trabajaba en esa época en la cámara de comercio. Y dijeron de traer los chanchos jabalí...Un grupo dijo se pone paraíso y terminamos encerrados ahí.

I2– ¿Y qué preguntarías ahí?

M1– No haría una pregunta, haría una afirmación nosotros no podemos controlar la naturaleza.

I– Y si estuvieran incitadas a hacer una pregunta: ¿Cuál harías?

M1– ¿Es posible manejar la naturaleza?

I2– Esa pregunta se responde con sí o no, es posible o no es posible, pero también podrías formularla de alguna manera que obligue a una respuesta más compleja...

M1– Una respuesta más compleja sería que deberíamos a ver dejado en mano de personas que supieran más de ese tema.

I– A mí se me ocurre: ¿Cuál es la relación entre el hombre y la naturaleza?, ¿qué característica tiene?

M1– Nos pasó cuando un productor de papa trajo las chicharras para eliminar el pulgón de la papa y no se dio cuenta que ese animalito no tenía predador y veías a los nenes en ese momento comiditos por las chicharras. Son cosas que vos no podés dominar, no sabes si el clima va a afectar.

S1–También la época, en un momento dicen; son buenos los jabalíes, son buenos los paraísos o no eran tan buenos, entonces va a ir cambiando, o sea vamos ensayando posibles respuestas.

D2– En el caso de la foto que tienen los chicos, ahí, que son las casitas (señala). En ese caso, ese trabajo apuntaba a lo siguiente. Ese trabajo se propuso: habíamos decidido con quinto grado mudarnos a un predio que nos iban a donar. Entonces las familias tenían que decidir qué energía querían tener, los terrenos iban a ser todos iguales y allí se tenían que construir las casas. El problema llegó cuándo decíamos: ¿Qué hacemos con la luz? Porque la luz es de la fábrica y nos dice que no nos va a dar, tenemos que pagar de la ruta hasta donde tenemos el terreno. Entonces: Yo quiero eólica, yo quiero solar, yo quiero eléctrica.

Dividimos las familias en quienes querían eléctrica, eólica y solar. Cada familia tenía que justificar e investigar por qué decidía ese tipo de energía y no otra. Y si era favorable o no. A lo mejor para nuestro entorno, pero si lo podíamos llevar a la comunidad. Entonces ahí salieron esas casitas, maqueta, que cada familia realizó y todas las luces se prendían y algunas movían con el molino. Cada uno fundamento por qué sí eólica o por qué no. Cuáles eran las ventajas y desventajas.

I– Sí, fue en el 2019.

¿Les parece si unificamos en unas preguntas la que nos quedan y cerramos?

D2– Dale...

I– ... ¿La escuela es un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas que nos construyen nuestra historia de vida?

También, como vamos a cerrar, estaría bueno que pensáramos una pregunta, una re-pregunta seria.

I2–A mí me gustaría esto, de si es un lugar frío primero, ¿qué es? ¿Si les parece que la escuela es un lugar frío?

E2– No...

I2– ¿Qué sería algo frío para ustedes?

E2– Que no hay luz...no hay niños.

I– ¿Y silencioso?, ¿es silenciosa la escuela?

E1– Sí...

I2–¿Se puede pensar que algo es silencioso cuando hay ruido?
(Silencios).

I2-¿Se puede encontrar el silencio donde hay ruido? O ¿se puede encontrar solo donde hay gente? O cosas, así como contradictorias, digamos...

C1- Ahí pensando lo que dijo la docente recién, antes de retirarse, el tema de nuestra propia historia o cómo construimos la historia en la escuela y escuchando también las distintas experiencias que han tenido con el medio ambiente me surge el interrogante; ¿cómo la escuela hace lugar a la experiencia para construir la historia en sí, el día a día? Eso comparto como pregunta de cierre...

M1- La escuela hace de disparador también, de visibilizar distintas problemáticas. Hay cosas que no conoces y las hemos conocido a través de la escuela y de la ocupación de la escuela en diferentes problemáticas. Salieron a la luz, comenzamos a participar de las jornadas deportivas, por ejemplo. A ver, tenemos una problemática muy grande acá que es para ser rural somos cercanas y por ser cercana no somos rural...estamos lejos para ser cerca y muy cerquita para ser lejos, entonces muchas cosas las tenemos que solucionar nosotros y a veces lo hacemos también, para allanar camino. Porque estamos acostumbrados que acá somos todos vecinos. Así formamos la comisión cooperadora.

I-¿Y vos tendrías alguna pregunta para compartir?

M1- Yo ya me fui de la escuela, ya me voy, en realidad quedó medio como madrina, pero más que nada yo no quiero perder el entusiasmo de los padres, hicimos un único quiosco y juntamos un dinero, que fue una plata y todos los papás dispuestos a colaborar y ¿Qué va a pasar con todo eso?

S1-Hay que inventarlos...

M1- Si, hicimos el invernadero, conseguimos que nos devuelvan el agua, el riego... no sólo para hacer la huerta orgánica sino para vender y juntar más plata y ¿Qué va a pasar con todo eso?

I-¿Es la escuela es un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas que nos construyen nuestra historia de vida?

S1- Y yo voy a recuperar la historia de ella que no se quiere ir de la escuela y que quiere seguir construyendo puentes sobre la escuela. Es más importante porque no solamente para la franja de niños y los docentes que habitan un momento y un lugar sino para todo el que transita. Todas las historias tienen una experiencia que te marca, te graba, vayas donde vayas.

Yo soy optimista, no se me ocurre una pregunta, yo sé que la escuela ...parece que estamos más alejados, pero estamos más cerca porque si uno ve la necesidad de que la escuela es un lugar para encontrarse con el otro, ya lo viste...Vas a buscar la manera de juntarse.

Yo me incluyo, podría ser una funcionaria más y haber dicho que les vaya bárbaro con el proyecto y no, les dije avísame con tiempo porque yo quiero estar. Entonces, los proyectos nos van involucrando a todos...

D2– En realidad esta escuela tiene una connotación que es muy importante dentro de la comunidad de Malargüe, creo que pasó de ser la escuela que nosotras como docentes, por ejemplo: Cuando yo llegué era ¡La Baigorria! ¡La Baigorria! Y en realidad la escuela es Juan Bautista Baigorria, usemos el nombre de la escuela y los chicos se preguntaban: ¿Quién es Juan Bautista? Entonces busquemos la historia de la escuela, hagamos el patrono de la escuela, leamos más sobre la escuela y salgamos más. La Baigorria era la escuela que no estaba bien vista dentro de la comunidad y salimos a unas olimpiadas rurales, que fueron geniales, porque siempre íbamos a los encuentros con la escuela del centro y estábamos con desventaja, no tenemos playón, no tenemos gimnasio, no hay ningún federado, etc.

Cuando uno sale afuera. Yo he ido a la librería y me dicen seño tenes una bolsa de guardapolvo para tu escuela. O sea, cuando uno sale afuera me preguntan...

Yo elijo venir a esta escuela, aunque económicamente no me conviene porque vengo en mi vehículo.

Creo que la pregunta sería; preocupación por este nuevo inicio, el encuentro partido, un grupo una semana y después la otra.

S1–Míralo por el lado bueno, la semana que el chico no esté en la escuela tiene que desarrollar más autonomía, para que el tiempo que esté con el docente sea más importante...Si la escuela tiene que estar más abocada al afecto que al conocimiento en sí, es valioso...

M1– Lo que pasa es que ella te dice algo que quienes vivimos acá sabemos. Nosotros estamos hablando de flora y fauna y no estamos hablando de conductas humanas. Hay niños que no comen, niños que tienen que dormir fuera de la casa porque los han echado...Entonces esa es la preocupación nuestra en realidad.

Y no todos tienen conectividad o para comer. Entonces vos no le podés pedir una tecnología...

C1–Escuchándolas a ellas; ¿Cómo podemos reinventar la escuela hoy pos pandemia para poder hacer esa primera pregunta que se hacía?

A1–¿Por qué la escuela se nos vino tan abajo? Lo que era antes...la escuela.

I2–Ella recién dijo una frase así, armamos un equipito precario. Y juntamos ahí unos conceptos que habíamos trabajado.

E1– Bien...

I–Sala del pensamiento... Sala para pensar, para estudiar.

E2– Para estudiar, para preguntar...

C1– ¿Podríamos haberle llamado sala de la filosofía?

E1– Sí...

I2–Se sintieron bien, ¿qué es “bien”?

E1– Estar cómodo en el lugar...

I–Gracias. Cerramos.

Anexo 2: Análisis de las voces
Movimiento 1

Registro de discurso grabado (Incidente crítico)	Categoría Nativa y/o propiedades de la categoría	Categorías presentes y de diálogo con el trabajo de campo	Construcción teórica
<p>-Acá es fundamental transmitir valores, que los tienen que traer de la casa, pero siempre uno tiene que afianzar valores en los chicos. Doy en cuarto grado, pero, he estado en todos. Los valores están en todo momento. Docente más antigua. Diciembre de 2019. Esc. Ranco (Notas de Campo).</p> <p>-Mandan a los chicos a esta escuela por el comedor. Docente 8 - Esc. Baigorria. (Notas de Campo)</p> <p>-Los chicos vienen a comer. Docente 10 - Esc. Baigorria. (Notas de Campo)</p> <p>- La escuela ha cambiado, pero tuvimos épocas muy duras, se golpeaban, te puteaban, etc. ¡Vieja de mierda! Docente 1- Esc. Baigorria. (Notas de Campo).</p>	<p>-Trasmitir Valores</p> <p>- ¿Cuál es la función social de la escuela?</p> <p>-Mandan.</p> <p>-Vienen a comer.</p> <p>- ¿Convivencia? ¿épocas duras? ¿Se portan mal los/las estudiantes?</p>	<p>Colonialidad</p>	<p>Valores sociales construidos por la Modernidad. El rol atribuido a la escuela en torno a los valores/conductas/convivencia.</p>
<p>-Cada vez que viene un directivo nuevo, uno no sabe cómo va a trabajar y siempre me sentí muy bien. No he tenido problemas que diga; no quiero venir a la escuela. Docente más antigua. Diciembre de 2019. Esc. Ranco (Notas de Campo).</p> <p>-Había un diálogo sin acercamiento, no había una reflexión, cuando eso se logró hubo un cambio ahí en la relación, era un grupo como cerrado, ellos también tendrían su posición respecto a esta maestra también, o sea yo. Docente 1- Esc. Baigorria.</p>	<p>- “Venir a la escuela”</p> <p>- ¿Un diálogo sin acercamiento es diálogo? ¿O qué será?</p>	<p>Comunidad de Indagación</p> <p>(Experiencia de pensamiento, de habitar, de preguntarse, de entender).</p>	<p>Venir y habitar la escuela: Acá/aquí. Experiencia de diálogo particular.</p>

<p>(Notas de Campo).</p> <p>- Estos alumnos, de la escuela, están acostumbrados al movimiento. Acá no están estáticos, las actividades son en el patio, en la galería, se ocupa toda la escuela. Esa es una representación, acá los chicos se mueven más que en otra escuela. No tienen computadora, por ejemplo. Ellos en su casa juegan, se mueven, se trasladan. No son chicos urbanos. Tienen calle, tienen potrero. Docente 9 - Esc. Baigorria. (Notas de Campo).</p>	<p>-Acá/Aquí/Nosotros</p>		
<p>-Para pensar una pedagogía de acá, de Malargüe, habría que tener un libro, un libro de ..., que está adaptado a las características de acá. Docente nueva, diciembre 2019. Esc. Ranco (Notas de Campo).</p> <p>-Los desafíos no son los niños sino la relación entre docentes, si fuera más unida, poder trabajar juntas. Poder hacer críticas constructivas. Hay que reforzar el aspecto entre colegas. Docente nueva, diciembre 2019. Esc. Ranco (Notas de Campo).</p> <p>-Tal vez nos va a costar un poquito, habló en lo personal. Uno es un poquito reacio a que te observen. A lo mejor al ser observados se retraen los niños, uno mismo. A lo mejor vamos a necesitar un tiempo para poder incorporar esas metodologías. En la actualidad vienen docentes integradores, que vienen a hacer apoyo y están con nosotros dentro del aula a veces y es muy positivo y enriquecedor. En mi caso,</p>	<p>-Acá</p> <p>-Ausencia de algo pensado para el aquí. ¿Los olvidados?</p> <p>- ¿Por qué no pueden? ¿Qué impide ese poder?</p> <p>- Supuestos: Tal vez, a lo mejor... (Reflexión)</p> <p>-Relación entre pasado (docente integradora) y futuro (a lo mejor, tal vez)</p> <p>- Lo pensó posible (cuerpo).</p>	<p>Pedagogía</p> <p>Poder Saber/Posibilidad</p>	<p>Pedagogía de aquí/acá: Ausencia de algo pensado para el aquí.</p> <p>Pedagogía de la posibilidad: Poder/Saber (Lo que se puede, lo que no) y posibilidad (¿Y los olvidados?).</p>

<p>con esa maestra establecíamos un montón de acuerdos juntas, me encantó la apertura. Docente 8 - Esc. Baigorria. (Notas de Campo)</p> <p>-Igual tiene que existir mucha ética profesional, ya no se puede hacer la crítica destructiva. Es feo eso, si vamos a eso. Docente 8 - Esc. Baigorria. (Notas de Campo)</p>	<p>- “Ya no se puede”.</p>	<p>Poder Saber/Posibilidad</p>	
<p>-El cambio es en el mundo como también es en nosotros y los otros tienen también una historia que hace que todos seamos diferentes en la misma historia. Docente 1- Esc. Baigorria. (Notas de Campo)</p>	<p>- Nosotros y los otros - ¿La historia es lo que te hace diferente?</p>	<p>Buen Vivir El tiempo en nosotros.</p>	<p>El tiempo en nosotros.</p>
<p>-Yo igual no pensé una pedagogía de aquí, no. Pero lo que está, está bien. Docente más antigua. Diciembre de 2019. Esc. Ranco (Notas de Campo).</p>	<p>-Lo que está y lo que no. -Ausente sobre ese concepto: Pedagogía de aquí. - ¿Qué es estar presente o ausente en esta frase? ¿Qué es “aquí”?</p>	<p>Nosotros.</p>	<p>Nosotros: Lo que está y lo que no está.</p>

Movimiento 2: Escuela José Ranco

Registro de discurso grabado (Incidente crítico)	Categoría Nativa y/o propiedades de la categoría	Categorías presentes y de diálogo con el trabajo de campo	Construcción teórica
<p>- Por ahí los padres; tenés padres que se comprometen en lo esencial de traerlo acá a la escuela. Otros que cumplen, donde traen los útiles, digamos que, aunque no esté físicamente, y están mucho más ausentes otra vez, en el hecho de que no les importa, los mandan y que alguien... En esta oportunidad se nota mucho la ausencia afectiva, sin papás. Ya sea abandonó por adicciones, que hay muchos, porque son jóvenes y hacen su vida y no les importa mucho, hay casos de mamás que han decidido</p>	<p>-Ausencia de papás. -Ausencia de propósito. - Enunciaciones; No les importa mucho, se van con otra pareja, etc.</p>	<p>-Colonialidad</p>	<p>La colonialidad de la ausencia: “papás, propósitos, ayuda, resultados, identidad”.</p>

<p>irse y dejar a los chicos con la abuela o con la tía o la vecina porque sus parejas no le aceptan los hijos y así tenemos muchos casos de padres ausentes a propósito y bueno, y a la ausencia a otro nivel, económica. Docente 2. 11/3/2020.</p> <p>-Vos podés tener una mamá, como me pasa con un niño. Sí yo tengo una mamá, pero ella no me ayuda porque ella trabaja, o sea está presente, físicamente la tiene, pero tiene lo justo en ese momento y no tiene alguien que lo ayude, entonces ahí tiene la ausencia. Docente 4. 20/10/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-Yo veo que ahora lo que más se nos impone es que tienen que alcanzar, no importa cómo. Entrevista Docente 3. 11/03/2020.</p> <p>-En las escuelas cada vez es más sectorizado, desde el recreo, desde los turnos, los ciclos. Si nosotros empezamos ya con eso, y nosotros como adultos nos separamos, estamos totalmente distorsionados en el hecho del compañerismo o el de poder trabajar, trabajamos todos en la misma institución y muchas veces nos cuesta un montón, porque es verdad en el sistema educativo entran docente por tres días y se van y vuelve otro por tres días. Docente 3. 11/03/2020.</p> <p>-Ustedes son Profesoras. Y eso no me olvido más, ahora donde puedo colocó: Profesora. Docente 4.</p>	<p>- No me ayuda.</p> <p>-No tiene alguien que lo ayude, ausencia.</p> <p>-Alcanzar, no importa cómo.</p> <p>-Escuela sectorizadas</p> <p>-Adulto-centrismo: distorsionados.</p> <p>- Soy profesora.</p> <p>- Colocó: Profesora.</p>		
--	--	--	--

20/10/2020 - Realizada por videollamada-			
<p>-Una escuela donde se enseñe a pensar es lo que hace falta hoy en día. Docente 1 3/3/2020- Docente de apoyo-</p> <p>-Entonces, por ahí, el criterio que debe tener un docente es no creerse todo lo que te dicen. Un método fabuloso está genial, fallo acá bueno lo cambio y lo veo, pero eso pasa por la experiencia también y la apertura también. Docente 2. 11/3/2020.</p>	<p>- Escuela: Enseñar a pensar.</p> <p>-No creer todo lo que le dicen.</p> <p>- Lo veo/lo analizo: experiencia y apertura.</p>	-Comunidad de Indagación	¿Enseñar a pensar o experiencia de pensar y crear?
<p>Hace tantos años que soy maestra que decís: no, no hay nada nuevo y sí, para innovar. Docente 2. 11/3/2020.</p> <p>- Por ahí, la habilidad del directivo debe ser la de: plantar una visión...Bueno hay algo que tiene que cambiar, hay muchas que te van diciendo esto tiene que cambiar y bueno, desde el principio: ¿Qué cambiamos? Docente 2. 11/3/2020.</p>	<p>-Innovar: Parece que no, pero sí.</p> <p>- Plantar una visión/un oriente común.</p> <p>- Algo tiene que cambiar: ¿Qué cambiamos?</p>	-Pedagogía	Pedagogía para cambiar: ¿Qué cambiamos?
<p>-El Buen Vivir para todos ha sido muy estático y para abajo. Docente 4. 20/10/2020</p> <p>- Realizada por videollamada-</p>	- Estático y para abajo.	-Buen Vivir	Vivir en pandemia: Un vivir estático
<p>-Pasa que por ahí cuesta mucho trabajar en la escuela y sacar los pensamientos de otra época...Y el chico en su casa esta con el teléfono viendo videos donde aprende, todo computarizado y por ahí cuesta mucho atraerlos a todo lo que es la escuela, es algo como atrasado. Docente 1 3/3/2020.</p> <p>-Sí, una escuela ...donde todos los docentes trabajen, donde se forme a los docentes con una mirada de los que queremos lograr. Ahora ya es</p>	<p>- ¿Pensamiento de otra época?</p> <p>-Nos formamos en épocas distintas: somos un ensamble de perspectivas.</p>	-Formación y perspectiva docente	Poder/Saber: Las perspectivas de la formación docente.

<p>imposible, todas las personas son distintas, nos formamos en épocas distintas, gobiernos y que todos tienen una mirada diferente, entonces somos un ensamble de perspectivas y de ideas de cada uno. Docente 2. 11/3/2020.</p> <p>-Hay mucha gente que no se abre y lo único que consigues es que se siga reproduciendo muchas cosas antiguas. Docente 3. 11/03/2020.</p>	<p>-Hay gente que no se abre. -Reproducir muchas cosas antiguas.</p>		
<p>-Ellos te mandan a los niños y vos tenés que recibir a una personita, no puede ser un número más. Yo creo que ahora, esto de la virtualidad y todo nos está llevando a eso. Docente 4. 20/10/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-Presencialidad es lo que necesitamos hoy, compañeras. Te digo que en la escuela siempre hay una que lleva la batuta y eso me falta, el trabajo presencial, que es lo que nos faltaría. Docente 4. 20/10/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-La meta de la escuela que es la socialización del niño eso se ha dejado, el niño se relaciona en su hogar, en su ámbito barrial, pero en la escuela convergen un montón de barrios, no solamente del niño...Y se nota esa ausencia, de no estar presencial. Docente 4. 20/10/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-También, chicas pónganle presente a todos. Yo tengo esta nena que no me hace devoluciones, no me responde y le tengo que poner presente.</p>	<p>- La persona no puede ser un número más.</p> <p>-Presencialidad es lo que necesitamos hoy.</p> <p>- La persona no puede ser un número más.</p> <p>-Poner presente.</p>	<p>- Presencialidad y virtualidad por la pandemia.</p>	<p>Presencialidad/Virtualidad: Esa ausencia de no estar presente.</p>

Docente 4. 20/10/2020 - Realizada por videollamada-		
--	--	--

Movimiento 2: Escuela Sargento Baigorria

Registro de discurso grabado (Incidente Crítico)	Categoría Nativa y/o propiedades de la categoría	Categorías presentes y de diálogo con el trabajo de campo	Construcción teórica
<p>- La escuela se transforma. Algunos se conforman con poco. Hay una gran mayoría que se conforma con un 7, con aprobar. Hay muy poquitos niños que tienden a la excelencia. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>-Me gustaría una escuela donde los chicos vinieran mejor preparados, con mayor conciencia ambiental, una mayor predisposición al sacrificio. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>-Me parece que así estaría muy piola la escuela. La parte actitudinal de los niños viniera ya ...cosa de dedicarnos más a enseñar y no la función materna. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>-Sí necesitamos más recursos y materiales. Y una cuestión actitudinal desde la cuna, que los chicos nacieran, que se pudiera generar un modelo de sociedad más justa, de familia. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>-Para mí la ausencia del otro tiene que ver con invisibilizar a la otra persona. Viste que</p>	<p>-La escuela transforma: ¿A todos/as? ¿De qué manera?</p> <p>- “Muy poquitos tienden a la excelencia”.</p> <p>- Una escuela donde los chicos vinieran mejor preparados, con predisposición al sacrificio.</p> <p>- “Estaría muy piola la escuela si lo actitudinal viniera ya”.</p> <p>- ¿La escuela puede/quiere cumplir la función materna? ¿Sería eso posible? ¿cómo?</p> <p>- Incongruencias: ¿Desde la cuna? ¿Cuestión actitudinal? ¿Qué pudieran generar un modelo de sociedad más justa? ¿Quiénes? ¿“La familia”?</p> <p>- La ausencia tiene que ver con invisibilizar.</p>	<p>Colonialidad</p> <p>-Contra pedagogía de la crueldad. (Rita Segato).</p> <p>- ¿Qué nos dice el patriarcado de la maternidad y cuál es su relación con la escuela?</p> <p>-Contra pedagogía de la crueldad</p>	<p>Colonialidad de la cuna: ¿Una escuela donde los chicos vengan mejor preparados? ¿Tienden a la excelencia? ¿y no cumplir la función materna?</p> <p>Pedagogía de la contra colonialidad:</p> <p>A. La ausencia del otro en la escuela tiene que ver con invisibilizar.</p>

<p>antes se sentaban atrás los que menos estudiaban... (risas). Al principio de la fila se sentaban los que más sabían. Como una especie de espejo, por ahí mostraba sólo lo que estaba bien. Tenía que ver con el buen alumno, yo creo tenía que ver con eso, la escuela mostraba sólo algunos y determinados aspectos de ciertos alumnos y si me decís la escuela en qué ha avanzado es en esto; en la inclusión o por lo menos intentar que todos estemos incluidos, que nuestra presencia se note, que sea visible, desde aquel que llega y no habla nunca hasta aquel que habla mucho. Hay docentes, celadores, alumnos que se hacen presentes y son visibles y otros que no. Entonces ¿cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes? Esto tiene que ver mucho con la palabra, creo que lo hablamos una vez con vos, habilitar la palabra para todos. Es la forma de hacer presente a alguien. Que a veces no habla por timidez, problemas de integración o relación, pero que siempre tiene algo para decir y ser escuchado. Docente 3. 20/04/2020 - Realizada por videollamada-</p>	<p>-Se mostraba sólo lo que está bien. (como sentarse adelante).</p> <p>- La inclusión: visibilizar presencias.</p> <p>- ¿Cómo hago yo, como docente, para hacer presentes los ausentes?</p> <p>- Hacer presente a los ausentes tiene que ver con la palabra y la escucha.</p>	<p>-Presencia: la propia palabra y ser escuchado.</p>	<p>B. Como docentes: ¿Cómo hacemos presentes a los ausentes? Con la propia palabra y con la escucha.</p>
<p>-La escuela está recibiendo imposiciones en cuanto a lo social. Me parece que no es evitable. La escuela siempre va a estar alejada del centro, los papás siempre van a tener el inconveniente económico que es trasladarse hasta la escuela y eso es una imposición. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>- Que sea una comunidad donde se aprende no sólo</p>	<p>- No es evitable: Siempre van a tener problemas en lo económico que es trasladarse hasta la escuela.</p> <p>-Comunidad donde se aprende y no sólo se enseña.</p>	<p>Comunidad de Indagación</p>	<p>El lugar de la escuela: ¿La lejanía o cercanía a la escuela como imposición?</p> <p>Comunidad donde se aprende, aprender es preguntarse.</p>

<p>donde se enseña. Esa propuesta que vos nos trajiste me parece súper interesante porque es una forma de aprender por medio de saber preguntar, saber dialogar, saber de hacer preguntas es una forma de involucrar a aquellos ausentes. Docente 3. 20/04/2020 - Realizada por videollamada-</p>	<p>-Aprender es saber preguntar, dialogar y hacer preguntas, es involucrar a los ausentes.</p>		
<p>-Esas personas que establecen líneas educativas tienen que haber trabajado en el aula. Docente 1. 11/03/2020.</p> <p>-Y que lo que nosotros enseñamos y el chico aprenda tenga otro impacto. Nos ha pasado que llega a cuarto grado y no esté alfabetizado. Una pregunta, al interior de la institución, es: ¿Qué estuvimos haciendo?, por ejemplo. Bueno, esas preguntas a veces llegan tarde. Docente 3. 20/04/2020 - Realizada por videollamada-</p>	<p>-El aula como fuente de las políticas educativas.</p> <p>- El aprendizaje tenga un impacto.</p> <p>- ¿Qué estuvimos haciendo?</p> <p>-Las preguntas a veces llegan tarde.</p>	<p>-Pedagogía /comunidad de Indagación</p>	<p>Que el aprendizaje tenga un impacto.</p> <p>Cuando las preguntas llegan tarde, ¿Los/as docentes qué estuvimos haciendo?</p>
<p>-Sobre todo el buen vivir pasa por respetar lo que hago, hacer lo mejor posible y dar lo mejor de mí y si bien hay dificultades no bajar los brazos. Ese es el buen vivir. Docente 1. 11/03/2020.</p> <p>-Presencia es brindarles un proyecto de vida a los chicos, esto lo hablábamos en las jornadas de ESI. Mostrarles un proyecto de vida. Docente 1. 11/03/2020.</p> <p>-Yo que he trabajado casi 23 años, para llegar a la escuela venías por asfalto, por una arboleda hermosa, rodeaba la escuela los álamos. Hoy es un desierto. Calle de tierra, al medio del desierto, árboles cortados y secos. Docente 2. 11/03/2020.</p>	<p>-Respetar lo que hago. Dar lo mejor. No bajar los brazos.</p> <p>-Presencia es mostrar un proyecto de vida.</p> <p>- Para llegar a la escuela venías por una arboleda. Hoy es un desierto.</p>	<p>-Buen Vivir: “El maestro es un gran soñador sabe que tiene que ver con un sueño: el de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir”.</p>	<p>Vida y educación: “El maestro es un gran soñador sabe que tiene que ver con un sueño: el de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir”.</p> <p>Presencia es mostrar un proyecto de vida.</p> <p>¿Nosotros somos justos? ¿Ofrecemos lo que se merece el estudiante en la escuela?</p> <p>Hay docentes que te hacen vivir y docentes que te hacen morir con la palabra.</p>

<p>-Hay mucha gente del campo que está acostumbrada a vivir con lo elemental, no tiene agua potable se vive igual, no tienen luz se vive igual. Se vive igual mientras haya comida, algo de ropa para ponerse y fuego para prender. Docente 2. 11/03/2020.</p> <p>-El maestro es un gran soñador, en su vocación sabe que tiene que ver con un sueño, el sueño de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir.</p> <p>Más allá que ese alumno que uno está educando no sé si va a ser abogado, ingeniero o barrendero, pero que sea feliz. Eso es otra cosa, tiene que ver un poco con los sueños que uno tiene si ese chico recibe realmente lo que se merece en la escuela.</p> <p>Primero pasa por ahí, si nosotros somos justos y le damos lo que le chico realmente merece, lo que realmente necesita para su vida, su vida profesional y laboral y su vida también personal porque veo gente tocar la vida de otros no solamente en lo pedagógico o la enseñanza de los aprendizajes que están en un diseño, va muchos más allá de eso. Todos sabemos que la palabra puede animar o puede destruir y yo creo que el elemento del docente es la palabra no la tiza. Por mucha más tecnología que haya es la palabra y esa palabra puede matar a alguien o puede resucitar. Conozco a lo largo de la carrera docente, calculo que vos también, te has encontrado con docentes que te hacen vivir y docentes, que</p>	<p>- Se vive igual: Está acostumbrada a vivir con lo elemental.</p> <p>-El maestro es un gran soñador sabe que tiene que ver con un sueño: el de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir.</p> <p>-Si ese chico recibe realmente lo que se merece en la escuela.</p> <p>- ¿Nosotros somos justos?</p> <p>- Todos sabemos que la palabra puede animar o puede destruir y yo creo que el elemento del docente es la palabra no la tiza.</p> <p>-Hay docentes que te hacen vivir y docentes que te hacen morir.</p> <p>- Toman lo que vos querés ponerle en la mente.</p>	<p>-Nosotros/as</p>	
--	---	---------------------	--

<p>lamentablemente, te hacen morir. Docente 3. 20/04/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-Los chicos toman todo lo que vos quieras ponerles en la mente, bueno y malo, yo soy una persona muy abierta en ese sentido no tengo política ni religión, en la escuela estoy despegada de esas cosas. Yo siempre les digo a los chicos por qué es importante votar, por qué se debe creer en Dios, todas esas cosas que son importantes y no se las explica. Si ellas me preguntan, yo tuve el año pasado tres chicas que menstruaron en mi tiempo de sexto año. Fue muy difícil para mí, sabes por qué es mucha responsabilidad hablarle a una niña que sus padres no le han hablado, lo hice con las mayor responsabilidad y cariño y me emocioné porque es una etapa muy importante en una mujer. Entonces creo, que siendo docente tenes esas responsabilidades que no son tuyas y no podés obviarlas. Docente 5. 21/10/2020- Realizada por videollamada-</p>			
<p>-De lo que no se habla en esa trayectoria del niño son relaciones humanas. Eso por ahí es lo que queda fuera del contexto de la escuela, que vos tenés un niño que si no ha comido bien lo tenés adentro de la escuela, que si ha sufrido alguna dolencia en su familia como es la pérdida de un familiar lo tenés adentro de la escuela y eso también es parte de la escuela. Eso pesa en los maestros y hay que llevarlo en el día a día.</p>	<p>-Lo que la escuela lleva día a día.</p> <p>-Lo que no se habla de las trayectorias educativas; su humanidad.</p>	<p>Día a día: Intersticios vida, escuela y tiempo.</p>	<p>Día a día: Intersticios vida, escuela y tiempo.</p> <p>Se vive la escuela con lo imponderable, con la humanidad, con el sentimiento.</p> <p>Habitar la escuela: sentirse cómoda, feliz y que se está aprendiendo. Suplir las necesidades.</p>

<p>Docente 1. 11/03/2020.</p> <p>- La escuela se vive día a día, como eso que te dije, con esas cosas imponderables. La propuesta pedagógica siempre trata uno que sea de la forma más atractiva posible, que tanto el docente como el alumno que transita por ahí se sienta cómodo, feliz y sienta que está aprendiendo. Tanto nosotras en nuestro rol de docentes y los chicos en su rol de alumnos e integrar por supuesto a los papás, a los celadores como equipo de trabajo. Y están los imponderables. Docente 3. 20/04/2020 - Realizada por videollamada-</p> <p>-Y bueno uno trata de suplir las necesidades de los niños, hay niños que te van por la tortita y la tacita de té. Soy muy pretenciosa, digamos. Siempre digo lo que no me da la escuela o los padres lo voy a tener que poner yo. Yo siempre voy comprando a principio de año cartulina, afiches, lápices. Siempre digo, vamos a ocupar lo de acá y ustedes van trayendo algo para ir reparando lo que vamos gastando, pero bueno se vive muy...Hay mucha falta de todo. Yo tengo que comprarme mis tizas, mis borradores, mis cosas porque lamentablemente, yo tengo alcohol en gel, papel higiénico siempre en mi armario. Imagínate si volvemos en esta pandemia, esto es imposible, si no sale una vacuna, olvídate. No se puede volver a la escuela así, hay muchas necesidades y vos lo ves todos los días. Por ejemplo, en esta pandemia hay muchos papás sin trabajo</p>	<p>-La escuela se vive día a día; con lo imponderable.</p> <p>-La propuesta pedagógica atractiva para sentirse cómodo, feliz y que está aprendiendo.</p> <p>-Suplir las necesidades.</p>		
---	--	--	--

<p>y muchas escuelas que piden muchas cosas: maquetas, afiches, yo creo que no nos estamos poniendo en el lugar que nos tenemos que poner. Docente 5. 21/10/2020 Realizada por videollamada-</p>			
--	--	--	--

Movimiento 3: Comunidad de indagación

Escuela: Sargento Baigorria

Fecha: miércoles 24 de febrero de 9 a 12hs.

Moderadora: Milena Quiroz

Participantes: Una abuela del barrio aledaño a la escuela y sus tres nietos; uno egresado de la escuela y dos estudiantes de los últimos años. Una madre miembro de la cooperadora de la escuela. Dos docentes antiguas de la institución, la supervisora regional y dos miembros del equipo de investigación (directora e investigadora del grupo).

Registro de discurso grabado (Incidente Crítico)	Categoría Nativa y/o propiedades de la categoría	Categorías presentes y de diálogo con el trabajo de campo	Construcción teórica
<p>-Por ejemplo, la escuela del centro está conectada a una red eléctrica que todo el pueblo usa y esta escuela tiene una conexión precaria. Está conectada a la luz que viene de la fábrica. Es como tener un cablecito chiquitito para alimentar la escuela, cuando hay otras escuelas que pueden tomar energía directamente del tendido eléctrico que tiene mayor fluidez...-S1-</p> <p>- Es muy precario decir que es controlado. Sabemos que en realidad si autorizan la caza no va haber organismos que controlen que eso sea...controlado. O sea, no hay posibilidad de controlar que eso no sea algo que termine perjudicando a la comunidad malargüina. Eso pasó con los guanacos en la Payunia, fue la casa descontrolada y se dieron</p>	<p>-Conexión precaria de luz.</p> <p>- Es precario decir que es controlado: No hay posibilidad de controlar que eso funcione. (caza controlada).</p>	<p>-Precariedad: lo cotidiano de la escuela.</p> <p>- Precariedad de lo cotidiano en la comunidad que atraviesa la escuela.</p>	<p>Lo cotidiano: -Venir, estar, sentir, compartir y dialogar en la precariedad.</p> <p>-Lo posible y lo no posible.</p>

<p>cuenta cuando ya no quedaban guanacos, entonces...Ahí hay una precariedad de poder controlar que eso funcione. - C1 –</p> <p>-Acá nosotros elegimos las palabras que no entendíamos que son: Precariedad y Filosofía. Y ahí (en la foto) estamos haciendo un trabajo en equipo. ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía? - E1 -.</p> <p>-No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado. Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas. - D1 -</p>	<p>- Palabras que no entendemos: ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía?</p> <p>-Para mí es complicado.</p> <p>- Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas.</p>	<p>- Pensamiento: ¿Qué es precariedad? ¿Qué es filosofía?</p> <p>-Búsqueda exasperada del sentido.</p>	<p>-Preguntarse y habitar la duda.</p>
<p>-D2: Por ahí también las acciones fueron en solitario, si las acciones hubiesen sido comunitarias como el equipo las plantea, tal vez la respuesta hubiese sido distinta. -I2: Hubiese sido más fácil y divertido, ¿no?</p>	<p>Por ahí, las acciones fueron en solitario, si hubieran sido comunitarias habría otra respuesta, divertida y fácil.</p>	<p>- Posibilidad: “Por ahí”</p>	<p>-Pedagogía de la posibilidad: “Por ahí”.</p>
<p>-El desierto: ¿Es producto del olvido, es producto del descuido? Yo puse la frase con el olvido, como que va olvidando, se va postergando. Los chicos más jovencitos están acostumbrados a ver los árboles secos y no van a extrañar, aquello que no vieron... ¿Dónde parte el olvido? - S1-</p> <p>-Hay tristeza y olvido...no mal, sino que las cosas deberían estar mejor. Y como que la escuela tiene que ser un centro que viabilice cosas grandes. Más posibilidades. - S1-</p> <p>D2- ¿Es la escuela un lugar frío y silencioso o un espacio de historias compartidas, que nos construye</p>	<p>- El olvido, se va olvidando se va postergando: ¿Dónde parte el olvido?</p> <p>-No se extraña lo que no se ha visto.</p> <p>- Hay tristeza y olvido.</p> <p>- La escuela tiene que ser un centro que viabilice cosas grandes.</p> <p>- ¿Es la escuela un lugar frío y</p>	<p>-Olvido como dispositivo de la colonialidad.</p> <p>-Lo naturalizado está colonizado.</p> <p>-Historias compartidas.</p>	<p>-La memoria como dispositivo contra-colonial.</p>

<p>nuestra historia viva?</p> <p>I2: A mí me gustaría esto, de si es un lugar frío primero, ¿qué es? ¿Si les parece que la escuela es un lugar frío?</p> <p>E2: No...</p> <p>I2: ¿Qué sería algo frío para ustedes?</p> <p>E2: Que no hay luz...no hay niños.</p> <p>I: ¿Y silencioso?, ¿es silenciosa la escuela?</p> <p>E1: Sí...</p> <p>I2: ¿Se puede pensar que algo es silencioso cuando hay ruido? (Silencios).</p>	<p>silencioso o un espacio de historias compartidas, que nos construye nuestra historia viva?</p> <p>- ¿Qué sería algo frío para ustedes? Que no hay luz...no hay niños.</p> <p>¿Y silencioso?, ¿es silenciosa la escuela?</p>		
<p>XI: Es mejor trabajar en equipo, lo han tomado como una afirmación. ¿Por qué será mejor trabajar en equipo?</p> <p>E2: ¿Por qué es más fácil...?</p> <p>E1: Es más divertido.</p> <p>I2: ¿Qué lo hace divertido?</p> <p>E2: Y pensar, hacerse preguntas...</p> <p>I2: Y ahora; ¿estamos haciendo preguntas cierto?</p> <p>E2: Sí.</p> <p>I2: ¿Y por qué es más fácil? ¿Qué significa que algo sea más fácil?</p> <p>E1: Porque tenes respuestas que vos no pensás.</p> <p>I2: Respuestas que no habías anticipado o previsto antes. ¿Qué son nuevas?</p> <p>E1: Sí.</p> <p>I2: ¿Y si en vez de respuestas tenemos preguntas? ¿Podemos tener más preguntas? ¿Qué será mejor tener preguntas o tener repuestas?</p> <p>E1: Tener preguntas.</p> <p>I2: Se sintieron bien, ¿qué es "bien"?</p> <p>E1: Estar cómodo en el lugar...</p> <p>-Yo soy optimista, no se me ocurre una pregunta, yo sé que la escuela...Parece que estamos más alejados, pero estamos más cerca porque si</p>	<p>- Es mejor trabajar en equipo, es más fácil y divertido.</p> <p>-Es mejor tener preguntas y pensar con otros para tener repuestas que no se han pensado.</p> <p>-Estar bien en la escuela es estar cómodo.</p> <p>-Ver la necesidad de encontrarse con otros.</p>	<p>-Pensar con otros supone: trabajar en equipo, divertirse, conocer otras respuestas, sentirse cómodo.</p>	<p>- Encontrarse en la escuela supone sentirse cómodo y pensar con otros para tener hacerse preguntas y conocer respuestas que no se han pensado sólo.</p>

<p>uno ve la necesidad de que la escuela es un lugar para encontrarse con el otro, ya lo viste...Vas a buscar la manera de juntarse. -S1-</p> <p>-También las épocas, en un momento dicen; son buenos los jabalíes, son buenos los paraísos o no eran tan buenos, entonces va a ir cambiando, o sea vamos ensayando posibles respuestas. - S1 -</p>	<p>-Vamos a ensayar preguntas.</p>		
<p>- ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad? ¿Cuál es la fauna del departamento Malargüe? ¿Qué es la caza controlada? ¿Cómo afecta en la población del departamento? - C1 -</p> <p>-Tengo una preocupación...Nosotros teníamos muchos proyectos para este año; ¿Qué va a pasar? - M1-</p> <p>-Escuchándolas a ellas; ¿Cómo podemos reinventar la escuela hoy pos pandemia para poder hacer a esa primera pregunta que se hacían (¿Por qué es tan importante la escuela?)? - C1-</p>	<p>- ¿Cómo se aborda desde la escuela las problemáticas de la comunidad? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, desde las docentes para poder relacionarlo con las problemáticas del contexto y de la comunidad?</p> <p>- ¿Qué va a pasar con la escuela?</p> <p>- ¿Cómo podemos reinventar la escuela hoy pos-pandemia?</p>	<p>- Cuando las preguntas llegan tarde.</p>	<p>- Pedagogía para aprender: que aprender tenga un impacto.</p>
<p>-No es sólo un árbol que no está, sino todo lo que el árbol nos daba y que nosotros sentíamos. El silencio se apoderó del lugar. Hacer visible lo que pasa adentro y también pasa eso, de no identificarse y repercuten en la escuela. Éramos nosotros las voces de los árboles, pero la gente no lo entendía. Vos hacías una nota y nadie lo entendía, porque nadie se identificaba con nuestro lugar. Y se perdió porque nadie nos escuchó y si hubo voces. - D1-</p> <p>-¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico en el entorno?</p>	<p>-No es sólo un árbol que no está, sino todo lo que el árbol nos daba y que nosotros sentíamos. El silencio se apoderó del lugar.</p> <p>-No identificarse: Éramos nosotros las voces de los árboles, pero la gente no lo entendía.</p> <p>-Nadie escuchó y sí hubo voces.</p> <p>- ¿Qué acciones humanas producen</p>	<p>Escuela y reconocimiento.</p> <p>-Nacionalización del entorno, no identificarse con el árbol que me da sombra.</p> <p>-Los otros, los olvidados, los no escuchados.</p> <p>- ¿Qué acciones humanas producen un cambio drástico</p>	<p>Reconocimiento del otro y su entorno.</p> <p>El silencio.</p> <p>Contra-colonizar la lucha y plantearse nuevas preguntas: ¿Qué acciones humanas</p>

<p>Entorno que se define por la impronta social de los pueblos. - S1 -</p> <p>-I2: ¿Y por qué hay que cuidar los árboles? E2: Porque tenemos aire puro... I2: ¿Y eso es algo que es importante? E2: Sí, porque nosotros respiramos...</p> <p>-No lo extrañan porque se dan cuenta de lo que teníamos...O sea mientras lo tuvimos no nos enroscamos si en algún momento...A ver. Digo, yo venía todos los días, por el camino a la escuela y no me fijé si venía agua, todos los días. Y no me pregunte a quién le podría decir por qué no viene agua hoy. ¡Si yo vi durante una semana que no había agua, ops! ¿qué pasó? No viene agua, se van a secar los árboles. No fue eso, fue cuando los árboles estaban secos me di cuenta lo que había perdido. -D2.</p>	<p>un cambio drástico en el entorno?</p> <p>-Por qué tenemos aire puro y es importante.</p> <p>- No lo extrañan porque se dan cuenta de lo que teníamos.</p> <p>-Fue cuando los árboles estaban secos me di cuenta lo que había perdido.</p>	<p>en el entorno?</p> <p>-Reconocimiento del aire y de lo importante.</p>	<p>producen un cambio drástico en el entorno?</p>
---	--	---	---