



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 2 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-16 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 04/05/2023 Aceptado: 17/10/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.112>

La relación colonialidad-pedagogía: No se nos ve donde nos encuentran, sino donde nos sentimos vivir

The pedagogy-coloniality relationship:
 We are not visible where we are found, but where we feel we live

Milena Quiróz

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
milena.quiróz@gmail.com

Resumen. Desde una perspectiva filosófico-educativa, este artículo aborda la relación pedagogía-colonialidad y sus efectos en la escuela. A partir del análisis de estos elementos, su convivencia y tensión, se reconoce una pedagogía viva que habilita el habitar la escuela desde y para una práctica deslegitimadora de las formas escolares coloniales. El escrito se basa en una investigación realizada en dos escuelas primarias públicas del sur de Mendoza (2019-2022) a partir de los métodos de comunidad de diálogo y comunidad de indagación. Esta buscó explorar la coligación entre el proyecto educativo moderno colonial-eurocéntrico y las formas de habitar la escuela, a partir del supuesto de que tal relación cercó la construcción de cosmovisiones, proyectos de vida y lazos comunitarios sociales contextualizados, sosteniendo como válidas reducidas opciones de vida y sobrevivencia social. La coligación supuso advertir los elementos escolares presentes y ausentes envueltos, aquellos presentes de manera hegemónica, impuestos por la racionalidad moderna, y aquellos ausentes, invisibilizados o no evidentes desde esa lógica. En las tensiones entre presencia y ausencia visibilizadas en el estudio emerge la relación pedagogía-colonialidad. Para abordarla, primero se despliega la construcción de un marco teórico que piensa las marcas coloniales a través de Aníbal Quijano, la posibilidad de una pedagogía crítica a través de Paulo Freire y sus contradicciones en la modernidad. Segundo, se amplía esta caracterización a partir de la idea de pedagogía viva y lo que convoca. Finalmente se reflexiona sobre la pedagogía viva como proyecto que recupera lazos sociales-comunitarios rotos por el proyecto escolar moderno.

Palabras clave. Pedagogía viva; colonialidad; escuela primaria.

Abstract. From a philosophical-educational perspective, this article addresses the pedagogy-coloniality relationship and its effects on the school. From the analysis of these elements, their coexistence and tension, a living pedagogy that enables the school to be inhabited from and for a practice that delegitimises colonial

school forms is recognised. This paper is based on an investigation conducted in two public primary schools in southern Mendoza (2019-2022) using the methods of community of dialogue and community of enquiry. It sought to explore the link between the modern colonial-Eurocentric educational project and the ways of inhabiting the school, based on the assumption that such a relationship limited the construction of worldviews, life projects and contextualised social community ties, holding as valid reduced options for life and social survival. The link implied noticing the school elements present and absent involved, those present in a hegemonic way, imposed by the modern rationality, and those absent, made invisible or not evident from this logic. In the tensions between presence and absence made visible in the study, the pedagogy-coloniality relationship emerges. In order to approach it, it is first unfolded the construction of a theoretical framework that thinks about colonial marks through Aníbal Quijano, the possibility of a critical pedagogy through Paulo Freire and its contradictions in modernity. Secondly, this characterisation is expanded considering the idea of living pedagogy and what it calls for. Finally, it reflects on living pedagogy as a project that recovers social-community ties broken by the modern school project.

Keywords. Living pedagogy; coloniality; primary school.

Introducción

Desde una perspectiva filosófica-educativa compartimos algunas reflexiones a propósito de los efectos educativos de la relación pedagogía-colonialidad en la escuela. Esta supone una convivencia singular y compleja que, por momentos, promueve la legitimidad de prácticas y saberes dominantes identificadas como “marcas coloniales” (Quiroz, 2023)¹. También supone tensiones que evidencian los elementos históricos y humanos envueltos en la relación, la identificación de las violencias institucionales que normalizan la exclusión, la segmentación y la clasificación de la población que habita la escuela y la visualización de otras prácticas de deslegitimación del patrón de poder colonial vigente. A partir de este ejercicio de poner en cuestión la colonialidad y su vínculo con la pedagogía –como forma de vida educativa– se producen nuevas preguntas en la escuela que manifiestan dolor ante lo injusto, otras posibilidades y formas de vida, denuncias ante lo que clausura. En estas instancias se siente vivir la pedagogía, no es lo que se espera de ella, una función u objetivo sino, como sugiere el título inspirado en un fragmento del poema de Olvido García Valdez, la pedagogía no donde se ve, se la encuentra, sino donde la vivimos, donde la sentimos vivir (Larrosa, 2017)².

1 Las marcas coloniales son aquellas formas de prácticas y de saberes que producen y repiten “el patrón del poder colonial” (Quijano, 2014) en la vida escolar.

2 Jorge Larrosa (2017) reflexiona sobre los lugares donde no nos sentimos del todo vivos y cita un poema de Olvido García Valdés para profundizar la idea de que estamos donde nos sentimos vivir, no donde se nos ve (p. 272).

La reflexión que nos proponemos abordar en este artículo es parte de un trabajo de investigación de tesis doctoral que estudió en escuelas primarias públicas del sur de Mendoza (2019-2022), la coligación entre el proyecto educativo moderno colonial-eurocéntrico y las formas de habitar la escuela³. Esta partió del supuesto de que esa relación cercó la construcción de cosmovisiones, proyectos de vida y lazos comunitarios sociales contextualizados, sosteniendo como válidas reducidas opciones de vida y sobrevivencia social. El problematizar dicha coligación supuso advertir 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 esa lógica. Fue en dicha tensión, presencia-ausencia, que se dilucidaron otras formas pedagógicas asumidas como contra-coloniales. Estas son senderos propios e incipientes 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 que se desarrollan en la tesis doctoral (Quirós, 2023).

A partir de la metodología filosófico-educativa del diálogo y las comunidades de indagación (Kohan y Olarieta, 2013) se recuperaron las voces de dos comunidades escolares –en interacción con quién investiga– para pensar si era posible visibilizar otros modos de habitar la escuela. En la asunción de las tensiones entre presencia y ausencia visibilizadas en el estudio, una especial y que nos proponemos rescatar en este escrito es la relación pedagogía-colonialidad.

La investigación integró las voces de las comunidades educativas con las problemáticas teóricas/metodológicas planteadas. Por ello, escribimos desde las percepciones y las 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 indagación a fin de ponerlos en juego con el entramado teórico de la investigación.

Pensar la pedagogía escolar de nuestros tiempos, sus modos, procedimientos, fundamentos y devenir supone colocarla en tensión con diversos elementos que la enmarcan y la constituyen de una manera y no de otra. La pedagogía escolar se ve vinculada a un proyecto más amplio moderno eurocéntrico que ha coartado otras formas pedagógicas que impulsan diversos proyectos de vida. Por ello, un elemento especial para considerar otras pedagogías a las

³ A partir de los permisos –con protocolos y plazos de ingreso a las escuelas– otorgados por la Dirección General de Escuela de la Provincia de Mendoza, esta investigación se configuró con las voces de dos comunidades educativas: a) la escuela Sargento Baigorria, 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, urbana, ubicada al oeste de la ciudad, en el Barrio Los Intendentes. Estas escuelas públicas reciben población con rasgos de vulnerabilidad, rural y de barrios periféricos del centro urbano, con profundas dificultades socioeconómicas. La elección de ambas comunidades se sustentó en la búsqueda de voces otras o no hegemónicas del sur mendocino: puestero, subalterno, alejado del centro que constituye una relación escuela y vida particular, diferenciada del centro urbano de la provincia. El análisis de las voces (a partir de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss, enfoque constructivista), en integración con las problemáticas teóricas planteadas en el proyecto inicial de tesis, se formuló la nueva teoría, la cual constituye el principal aporte del trabajo: las formas pedagógicas contra-coloniales (Quirós, 2023).

hegemónicas impuestas por el proyecto educativo moderno eurocéntrico en nuestro continente es la colonialidad, en términos de Quijano (2014a) la colonialidad del poder.

A continuación, presentamos la relación pedagogía-colonialidad; luego, y a partir de la identificación de los elementos envueltos en esta relación, describimos lo que supone una pedagogía viva, que se vive; y finalmente, compartimos de forma breve lo que emerge del análisis de los elementos como pedagogía y su(s) forma(s) contra-colonial(es), reflexiones puestas en juego en el proceso global de la investigación de tesis.

Pedagogía y colonialidad

La pedagogía y la colonialidad componen una relación en la escuela de convivencia y de tensión. La pedagogía es quien marca el horizonte 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” y están presentes en todas las prácticas escolares, algunas veces desapercibidas a simple vista dentro de ellas (Quijano, 2014a).

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:

En primer lugar, 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 no son claramente identificables en las prácticas cotidianas y es difícil reconocerlas.

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. Y se puede observar también, y de manera simultánea su contracara, prácticas y saberes de deslegitimación del patrón poder colonial en la identificación de las violencias institucionales que normalizan la exclusión, en expresiones de denuncia ante algo que clausura, en 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 (Quijano, 2014b).

Quijano (2014b) sostiene que 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 sociedad⁴ (p. 312)

Quijano 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, 2014b, 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 (2014b, 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, 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 “atravesada todas las relaciones sociales y de existencia de manera discontinua, heterogénea y conflictiva” (Quijano, 2014b, p. 314).

Un ejemplo de esto es la idea de raza, un elemento del patrón de poder colonial eurocentrado que penetró en cada una de las áreas de la existencia social considerando principalmente que el color de la piel definiría el desarrollo o triunfo social. Ideas como; El/La negro/a, mestizo/a o trigueño/a es menos inteligente, es sucio/a, pobre, delincuente y debe ser civilizado/a, fijaron prácticas. En la escuela, en especial, la idea de raza se presenta de manera conflictiva, en tensión entre lo que se puede -no se puede, y abre las preguntas: ¿Por ser negro o trigueño se es menos inteligente? ¿Se tienen menos posibilidades de transitar la escuela?

⁴ 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, 2014b, p. 316).

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.

En segundo lugar, si bien desde la perspectiva de la colonialidad es posible advertir una pedagogía que ha contribuido a ocultar o legitimar las marcas coloniales, a partir de Paulo Freire podemos pensar en el potencial de una pedagogía viva, que 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. Así, 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. Freire la nombró como el armamento junto con el amor que libera tanto a oprimidos/as como opresores/as (Kohan, 2022).

Kohan (2022) 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 (p.57)⁵.

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.

Sobre *Pedagogía del Oprimido* Kohan (2022) expresa:

Así, la sociedad opresora vive de un amor a la muerte que se expresa en una existencia autómatas, 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" (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).

5 Traducción del portugués al español realizada por quien escribe.

Finalmente, en tercer lugar, 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-colonial⁶, 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, implica 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 algunas docentes dicen:

Docente 1 - 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 (D1, 2020)⁷.

Docente 5 - ¿Cómo se abordan 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? (D5, 2021)⁸.

Para estas docentes la pedagogía se vincula con lo imponderable (planificación, calendario, evaluaciones, etc.), pero también con el contexto, lo problematiza y lo piensan de manera cómoda y

6 Las formas pedagógicas contra-coloniales, desarrolladas en la tesis doctoral: La otredad emergente, la contingencia como condición de posibilidad, el cuidado de la palabra como política, la su(b)jetividad contra-colonial, constituyen una alternativa que impulsa la traducción de la realidad y valoriza el habitar la escuela desde otras lógicas. Todo ello implica una pedagogía viva que asume lo contra-colonial como proyecto que recupera e integra los lazos sociales-comunitarios rotos por el proyecto escolar moderno (Quiroz, 2023).

7 Docente 1(2020) Entrevista. Escuela primaria Sargento Baigorria.

8 Docente 5 (2021) Comunidad de Indagación. Escuela primaria Sargento Baigorria.

feliz. Además, y de manera conjunta, es una experiencia en el día a día que reconoce el camino del pensar y del aprender de una comunidad.

Podemos decir que la pedagogía, como campo educativo histórico y social, 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 compartidas en la experiencia de diálogo (trabajo de campo) encontramos caminos posibles que se abren como pedagogías contra-coloniales, que deslegitiman la colonialidad de poder. Y es desde las voces puestas en juego en el trabajo de campo que pueden pensarse como: pedagogía viva.

Pedagogía Viva

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. A partir del trabajo de campo realizado en las escuelas pudimos extraer algunas voces, a las que nombramos, y podrían contribuir con 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?

En primer lugar, se inscribe en el acá, convoca la idea de lugar. Pareciera que una pedagogía presente y viva convoca una realidad espacial particular, inscripta en el acá /aquí. Esto se advierte en el trabajo de campo cuando una de las voces alude a pensar una pedagogía situada/contextualizada de Malargüe (sur de Mendoza).

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 Klofky⁹ y no está adaptado a la realidad de acá, te habla de las medusas, el mar, eso ni se conoce. Por ejemplo, el Pehuenchito¹⁰, 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)¹¹

Para pensar el lugar 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

9 Novela infantil utilizada por la provincia de Mendoza para aprender durante la pandemia.

10 Manual de educación primaria del departamento de Malargüe escrito por Hernán Javier Ulloa en 1991.

11 Docente N (2019). Notas de Campo docente más nuevas de la institución. Escuela primaria José Ranco.

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 inesperada, inevitable para la experiencia, es un “quién sabe” qué 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 inscrita 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, inscrita en el tiempo presente y el espacio escolar que posibilita abrir la ventana o la puerta en clave histórica¹²; 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 supone 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”. Es, según Quijano, un “entrelazamiento de la múltiples historias y proyectos que tendrán que combinarse y articularse en la producción de un nuevo tiempo” (Segato, 2018a, pp. 40-41).

12 La memoria como dispositivo contra-colonial (Quiroz, 2023).

Esto implica la experiencia de ser del sur (estar en el sur) para Quijano, es un enclave territorial que reconoce su heterogeneidad y pretende la recomposición de las 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.

En segundo lugar, convoca un andar y alude al movimiento de viajar, de trasladarse y de recorrer, sin la pretensión de saber más de un lugar, sino que, en el movimiento de salir, vincularse con otros/as desde diversas perspectivas. Una voz docente es la que alude a pensar este andar: “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)¹³.

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.

13 Docente A (2019). Notas de Campo docente más antigua de la institución. Escuela primaria José Ranco.

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)¹⁴.

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 metafísicas o aspiraciones intelectualistas en el sentido moderno-colonial. Es decir, sin búsqueda de ninguna verdad sino de una experiencia auténtica.

En tercer lugar, una pedagogía viva convoca el transformar, habitar la transformación que no se evoca ni se construye, se vive: No está la pedagogía donde se ve, sino donde se siente vivir, donde se transforma. Es a partir de una voz docente que se distingue este elemento: “La escuela va a seguir transformándose, estamos ya en un cambio” (Docente 4, 2020)¹⁵.

La docente (2020) en su expresión 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:

–Una escuela que tal vez no necesite los bancos, ni las sillas ni el lápiz (Docente 1, 2020)¹⁶.

14 Docente 1 (2021). Comunidad de indagación. Escuela primaria pública 2.

15 Docente 4 (2020). Entrevista Virtual. Escuela primaria Sargento Baigorria.

16 Docente 1 (2020). Entrevista. Escuela primaria José Ranco.

–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)¹⁷.

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.

Finalmente, la pedagogía viva convoca la idea de experiencia¹⁸. Una docente al respecto dice:

–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

17 Docente N (2019). Notas de Campo docente más nueva de la institución. Escuela primaria José Ranco.

18 Según 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 (p.17).

ambiente me surge el interrogante; ¿cómo la escuela hace lugar a la experiencia para construir la historia en sí, el día a día? (DI3, 2021)¹⁹.

Para considerar y asumir una pedagogía viva debemos renunciar al carácter enunciativo moderno que la conceptualiza y abrirla como experiencia, nos preguntamos: ¿Y “cómo la escuela hace lugar a la experiencia?” (DI3,2021). Específicamente: ¿Dónde se siente vivir la pedagogía? ¿Dónde la vivimos? Inspiradas en Larrosa diremos que la escuela contemporánea ha expropiado la experiencia, la ha cancelado, sustraído.

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, aturdidos/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)²⁰.

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.

19 Docente Investigadora 3 (2021). Comunidad de indagación. Escuela primaria Sargento Baigorria.

20 Video en vivo en la plataforma Facebook. (24 de mayo de 2021). Min. 24.

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 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”.

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, viva, 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 escolar²¹.

Reflexiones finales

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, 2014b). b) La pedagogía viva-crítica (pensada en términos freirianos) 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 formas como pedagogías para el aquí/acá.

La pedagogía viva es aquella forma educativa que convoca un *lugar*, un *andar*, habita la *transformación* y es *experiencia*. Es *lugar* porque es una práctica inscrita 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

21 El trabajo de tesis que sostiene este escrito se propuso 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.

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” como un 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” (Skliar, 2021).

A partir de este análisis nos preguntamos: ¿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, desarrolladas en la tesis, constituyen una alternativa que impulsa la traducción de la realidad y valoriza el habitar la escuela desde otras lógicas. Todo ello implica una pedagogía viva que asume lo contra-colonial como proyecto que recupera e integra los lazos sociales-comunitarios rotos por el proyecto escolar moderno y; ¿pueden estas formas producir conocimientos en la escuela acerca de las formas de autoconocimiento, de la recuperación de la memoria histórica, de la forma de posicionarse ante la vida y de relacionarse con otros/as? Trabajo y desafío futuro que nos queda por desarrollar para poner en valor las formas de habitar la escuela que promueven otros proyectos sociales e históricos.

Referencias

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Kohan, Walter (2022). *Paulo Freire: Um menino de 100 anos*. NEFI: Edições

Kohan, Walter y Olarieta, Fabiana (Coord.). (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens Ediciones.

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.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. 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 con Rechia, Karen (2018). *P de Profesor*. Ed. Noveduc.

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 Gómez, 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>

Quirós, María Milena (2023) *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas contracoloniales en escuelas primarias del sur de Mendoza* [Tesis de doctorado publicada en el repositorio UNCuyo]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

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.

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>