

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Disonancias del existir y del buen vivir: acerca del avance neoliberal y los desafíos de la nueva agenda en la pedagogía contemporánea.  
Artículo de José Tranier. *Praxis educativa*, Vol. 23, Nº 2; mayo - agosto 2019 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-24.  
DOI <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230202>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Disonancias del existir y del buen vivir: acerca del avance neoliberal y los desafíos de la nueva agenda en la pedagogía contemporánea

Dissonances of Existence and the living well: about the neoliberal advance and the new challenges of the new agenda in Contemporary Pedagogy

Dissonâncias do existir e o bom viver: sobre o avance neoliberal e os desafios da nova agenda da pedagogia contemporânea

---

### José Tranier

Universidad Nacional de Rosario. Centro Internacional de Estudios en Problemáticas Educativas  
Contemporáneas, Argentina

[jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

Orcid 0000-003-2880-8768

**Recibido:** 2019-03-10 | **Revisado:** 2018-03-30 | **Aceptado:** 2019-04-08

## Resumen

El presente artículo reflexionará en torno al avance del Neoliberalismo como búsqueda de imposición de un cierto patrón mundial de poder interesado en lograr (más allá de la acumulación de riquezas), que las “miradas vencidas”, “doblegadas” de aquellos colectivos y minorías que sufren sus efectos de exclusión, sean naturalizadas y hasta justificadas. De allí que planteamos el concepto de <disonancias> del existir para graficar los modos de angustia social generadas por aquella racionalidad política. Nuestro punto de partida será entonces llevar a cabo una suerte de análisis genealógico relativo a estas formas de <diáspora> cultural, social, afectiva pero fundamentalmente colectiva que atentan contra el buen-vivir de nuestros pueblos. Planificar la esperanza desde una Pedagogía situada, comprendida como política cultural y como instrumento de acción para hacer audibles las voces silenciadas, constituirá para nosotros el objetivo fundamental de la nueva agenda de la Pedagogía contemporánea.

**Palabras Claves:** neoliberalismo; disonancias; existir; buen vivir; pedagogía

## Abstract

This article discusses the advance of neoliberalism, understood as the political imposition of a certain global pattern of power that constantly requires that the “dominated and defeated gazes” of those groups that suffer the effects of exclusion, naturalize and even justify these impositions and policies as well. That is why we will address the concept of dissonances of Existence to describe the ways of social anguish generated by this political rationality. In this regard we will start with a sort of genealogical analysis relative to these forms of cultural, social and emotional diaspora, that threaten the “Good Living” (or Living Well) of our peoples. Planning hope from a located pedagogy, understood as a cultural policy that gives voice to the voiceless ones, will constitute the main aim for the new agenda of contemporary pedagogy.

**Keywords:** neoliberalism; dissonances; existence; living well; pedagogy

## Resumo

O presente artigo reflexionará sobre o avance do Neoliberalismo como busca de imposição de um determinado padrão mundial de poder interessado em conseguir (para além da acumulação de riquezas) que os “olhares vencidos”, “sometidos” daqueles coletivos e minorias que sofrem seus efeitos de exclusão, sejam naturalizados e até justificados. Por isso é que propomos o conceito de dissonâncias, isto é, do existir para gratificar os modos de angustia social geradas por aquela racionalidade política. Nosso ponto de partida será uma análise genealógica relativa a estas formas de diáspora cultural, social, afetiva, mas fundamentalmente coletiva que atentam contra o bom viver dos nossos povos. Planificar a esperança desde uma pedagogia situada, compreendida como política cultural e como instrumento de ação para que sejam audíveis as vozes silenciadas, constituirá o nosso objetivo fundamental e da nova agenda da pedagogia contemporânea.

**Palavras-chave:** neoliberalismo; dissonâncias; existir; bom viver; pedagogia

## Introducción

*“(…) Y preguntó al español << qué es lo que comía>>, responde en lengua de español y por señas que apuntaba que comía oro y plata. Y así dio mucho oro en polvo y plata y bajillas de oro. Todo es buscar ansiosamente oro y plata”.* (Felipe Guaman Poma de Ayala, 1615, en referencia a la pregunta del Inca Guaina Cápac a Candía, el primer español en llegar al Perú, en Dussel, 2007).

*“No se puede «curar» la pobreza porque no es un síntoma de capitalismo enfermo. Por el contrario, es señal de vigor y buena salud, de acicate para hacer mayores esfuerzos en pos de la acumulación... Hasta los más ricos del mundo se quejan de las cosas de las que deben prescindir... Hasta los más privilegiados están obligados a padecer el ansia de adquirir”.* (Seabrook, en Bauman, 2017).

Los párrafos que ofician de epílogos para introducir nuestro trabajo tienen para nosotros la potencia de ubicar y poder dar cuenta del nacimiento de un campo genealógico específico en la Historia de occidente. En especial, en relación con nuestra propia historia Latinoamericana y en el contexto de la Modernidad. Esto es, la antesala o el primer gran *ensayo* de un sistema de *explotación* de mayorías para asegurar la acumulación de *capital* de minorías globales. De allí que sostenemos que, ambos relatos, tienen el valor de ayudarnos a (re) presentar históricamente la articulación existente entre diferentes encuentros y (des) encuentros de un continuum de prácticas de *desposesión que “fueron de la mano”* con la Modernidad; comenzando con la conquista de América, y cuyas matrices estructurantes, desde nuestro punto de vista, perduran hasta el presente.

De esta forma, una de las principales características que nos interesará subrayar en este itinerario tiene que ver con que, para poder efectivizar dichas prácticas y asegurar-se- de este modo su permanencia a lo largo del tiempo, han tenido –y aún necesitan- como principal instrumento de dominación la suspensión política de la alteridad y de la subalternización del registro del Otro.

Intentar analizar e indagar en torno a cómo dichas matrices de constitución y de tensión históricas aún inciden en los diferentes circuitos de violencia institucional *“A priori”* (al igual que también en las diversas prácticas de relacionamiento social, política, pedagógica, subjetiva y cultural), constituirá uno de los principales objetivos para nuestro trabajo.

## ¿La Conquista de la Modernidad o la Modernidad de la Conquista?

El interrogante que abre el siguiente apartado, lejos de querer someter al lector/a a un mero juego de palabras, tiene como principal objetivo tratar de pensar breve y críticamente la conquista de América siguiendo o bien: la lectura tradicional “clásica” propuesta por la historiografía europea o, en forma contraria, pensar el desembarco por parte de Españoles y Portugueses como metáfora (real) de sometimiento y humillación vinculados a la invasión de la conquista. La primera de estas opciones nos llevaría inevitablemente a pensarla en clave *colonial* (re-presentándola como “des-cubrimiento” y negando así toda legitimidad en las múltiples formas y cosmovisiones de existencia previas que aquí habitaban nuestras tierras). La segunda opción, para nosotros, se hace cargo precisamente de aquello que la primera ignora y *descarta* como modo hegemónico de operación política. Sin embargo, precisamente en aquello desechado reside la clave que nos permite abordar la segunda mirada.

Con esto nos diferenciaríamos del significante “descubrimiento” (el cual, por otra parte, nada “nuevo” hay en el hecho de someter al Otro en la historia de la humanidad como sí en cambio, siguiendo a Quijano (2000), la justificación racial como metáfora “novedosa” para inaugurar exterminios). Aquello que entonces estamos especialmente interesados en analizar desde una mirada fundamentalmente pedagógica –entendida a la pedagogía como *política cultural*, como forma de mirar el mundo–, es la irrupción histórica de la <modernidad> y *sus silencios*<sup>d</sup>. Y para poder lograrlo, intentamos hacer aquello en clave *des colonial*. Esto implicaría, entonces, pensar el territorio epistemológico-histórico como operación política pero desde el especial punto de vista de aquellos colectivos devenidos (ahora) en minorías/mayorías (dependiendo de donde nos ubiquemos geopolíticamente), y quienes sufrieron, histórica, “local” y “globalmente” la experiencia de la sumisión y la subalternización.

Si bien no es objetivo principal del presente trabajo llevar a cabo un exhaustivo análisis de esta problemática arduamente trabajada –y deudora de los aportes de Fanon (2009), Dussel (2007, 2009), Lander (2000), Mignolo (2007), Quijano (1993), Freire (2008), Walsh (2005), Cullen (2017) y Porta<sup>ii</sup> (2017) entre otros y otras–, sí en cambio habremos de tomar como referencia y especial punto de partida, la crítica compartida por esta corriente de pensamiento centrada en la “otra cara” de la Modernidad. Esto es, la desnaturalización de los procesos asumidos e internalizados que sirven para justificar, tal como hemos sostenido en nuestra introducción, la negación de aquel Otro impensado e impensable para los imaginarios eurocéntricos que hicieron

*anclaje* allá por 1492 y los cuales, para nosotros, siguen operando como núcleos pre institucionales que frenan –o constriñen– la constitución de una vida plena para nuestros pueblos.

Si tomáramos como referencia la crítica analizada por Dussel (2007, 2009) quien presenta a *Bartolomé de las Casas* como la primera práctica disruptiva del discurso filosófico hegemónico de la modernidad, esto es, como inauguración política de *una discursividad otra*, como *queja devenida en protesta “apiadada”* por la interpelación del sometimiento y de las condiciones de existencia indígena provocadas por los *Conquistadores*<sup>iii</sup>, llevan al mencionado autor a sostener que:

Bartolomé de las Casas asume decididamente en su argumentación la perspectiva del indígena dominado como punto de partida de su discurso crítico, organizado lógicamente y filosóficamente desde el horizonte de la Escolástica moderna de la Escuela de Salamanca–el centro universitario europeo más importante en el siglo XVI (...) continuando la primera protesta ética contra la expansión de la Modernidad, contra la conquista, lanzada por Antón de Montesinos y Pedro de Córdoba en 1511 en Santo Domingo, Bartolomé cambia de proyecto existencial y de <<cura encomendero>> se transformará hasta su muerte en <<defensor de indios>>. (Dussel, 2007, p.200).

Es a través de estos imperativos éticos que lo interpelan bajo un nuevo contexto geográfico y cultural inédito, en donde *Las Casas* (2011) asume que la *conquista de la modernidad* conlleva necesariamente hambre, dolor, muerte y miseria:

En estas ovejas mansas y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles desde luego que las conocieron como lobos y tigres y leones crudelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho de cuarenta años a esta parte hasta hoy, y hoy en este día lo hacen, sino despedazarlas, matarlas, angustiarlas, afligirlas, atormentarlas y destruirlas por las extrañas y nuevas y varias y nunca otras tales vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad, de las cuales algunas pocas abajo se dirán, en tanto grado que habiendo en la isla Española sobre tres cuentos de ánimas que vimos, no hay hoy de los naturales de las doscientas personas. (De Las Casas, 2011, p.15)

En este sentido, Dussel (2007), con el fin de comprender cuáles son los <límites> eurocéntricos que serían necesarios superar para llevar a cabo una *política de la liberación mundial*, también hace referencia a este pasaje del escrito al señalar que:

Todas estas universas e infinitas gentes a todo género crió Dios las más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas y fidelísimas a sus señores naturales, sin rencillas ni

bollicios, que hay en el mundo. Son asimismo las gentes más delicadas, flacas y tiernas en complexión, que menos pueden sufrir trabajos y que más fácilmente mueren de cualquiera enfermedad. (...) Han publicado que no eran gentes de buena razón para gobernarse, carecientes de humana policía y ordenadas repúblicas. (...) Para demostración de la verdad, que es en contrario, se traen y copilan en este libro tantos ejemplos. Cuanto a la política, digo, no sólo se mostraron ser gentes muy prudentes y de vivos y señalados entendimientos, teniendo sus repúblicas.

(...) prudentemente regidas, proveídas y con justicia prosperadas. (Las Casas, en Dussel, 2007, p. 201).

De aquí que las argumentaciones realizadas y documentadas por *Las Casas* permiten para nosotros revisar e invertir tanto la economía de conceptos como de los fundamentos de la Historia con el fin de cuestionar y hasta de rechazar la conquista de la modernidad para dar paso al antes mencionado interrogante acerca de cómo hubiera sido la historia, si hubiese primado la *"modernidad de la conquista"*. Esto sería, una suerte de "contra-conquista" la cual pudiera haberse dado –y partiendo de la base fáctica del hecho histórico consumado- pero quizás en el marco de mediación y de una lógica ética de amparo –alteridad- otra<sup>iv</sup>.

Esto bien lo señala *Felipe Guaman Poma de Ayala* (1987), en pleno Barroco "Colonial" quien, en estas tierras, presentó su obra *"Nueva Corónica y Buen Gobierno"*, intentando articular semiótica, lingüística y culturalmente, una aproximación (y re-traducción) del mundo Andino y el Mundo Europeo con la esperanza de intentar convivir subordinados –en ese contexto- pero sin sometimiento a los Españoles. Consideramos que esta mirada –de verdadero y silenciado progresismo mestizo- deja entrever a su vez un tipo de racionalidad política también inédita para un campo hasta el momento inexistente (la Ciencia Política ligada a los procesos de configuración identitarios que caracterizarán a los futuros Estados-Nación pero, desde el punto de vista de *Guaman Poma*, incluyendo a su vez los saberes y *existencias* locales, situadas). Consideramos que aquello bien podría presentarse como expresión política "original", esto es, la génesis en estas tierras, de lo que hoy denominaríamos como la insurgencia de *"Movimientos Sociales"*; es decir, de una práctica, de una huella genealógica que ponía voz a los más débiles y ejerciendo a la vez una dura crítica hacia aquellas prácticas que se presentaban como *"buen gobierno"* a costas del genocidio indígena. Y estamos hablando de comienzos del siglo XVII.

Así es como desde nuestro punto de vista, estos aportes permitirían también adelantar la categoría de *Gubernamentalidad* desarrollada por Foucault (2009) pero que, sin embargo,

epistémica y políticamente, no formó parte del –notable por cierto– análisis del pensador Francés. Sin embargo, más allá de aquello, dicha categoría permite diferenciarnos de la de *Gobernanza*, tan en boga en la actualidad a la par del avance de las políticas neoliberales en nuestra región y en el mundo por supeditar la política al ejercicio *de la autoridad económica* para regir los universos institucionales.

De esta manera, los aportes de Foucault (2009) permiten analizar los modos de constitución de procesos divergentes dados en un momento histórico “bisagra” capaces de desarrollar, afianzar una nueva analítica y una nueva racionalidad de poder y de prácticas (y de tecnologías) políticas inéditas requeridas para el “nuevo” uso (también político-productivo) de los cuerpos. Así, en aquel contexto, podríamos analizar entonces el papel de la disciplina, el valor positivo de una nueva racionalidad de poder, el lugar emergente de la institución escolar como metáfora de gobierno de los niños, las nuevas prácticas de gubernamentalidad surgidas a partir de la categoría de población, junto con los dispositivos de seguridad, económicos, políticos, jurídicos (y pedagógicos) surgidos para tal fin (y que “van de la mano” de un proceso (inicial y emergente) originado entre los Siglos XVII y XVIII de constitución de los Estados-Nación. Al planteo anterior, se sumará el nacimiento de una economía capitalista (gracias al *capital* previamente constituido por el “oro rojo”, es decir, no refiriéndonos con aquello a uno de los metales más “caros” del mundo, sino a aquel que se pagó con lo máspreciado del ser humano: la vida de nuestros indígenas en América), y la cual requerirá prolongar los mecanismos de control en relación al uso de los cuerpos entre otras cuestiones que impactarán en lo que el Pensador Francés habrá de denominar bajo su categoría de “*Biopolítica*”.

De allí entonces que, al referirnos a su concepto de *Gubernamentalidad*, lo hacemos como nueva grilla de inteligibilidad para su analítica de poder la cual que se pliega –y despliega– junto a sus clásicos análisis de saber y verdad tendientes a modificar el universo de las prácticas. Esto es, que al cambiar las mismas, deberían cambiar a su vez la racionalidad constitutiva junto con sus objetivaciones. Foucault identifica así cuatro tipos de tecnologías: 1. *De Producción* (para transformar o manipular cosas). 2. *Tecnología de significación*. (Sistema de signos, comunicación y semiótica). 3. *Tecnologías de Poder* (para determinar la conducta de los individuos y asegurar ciertos tipos de dominación especialmente por la fuerza, como el caso de la tortura, del encierro, y de los campos). 4. *Tecnologías del Yo*: que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto tipo de operación sobre el cuerpo y sobre su alma.

En el caso de la *victoria* de la “*conquista de la modernidad*” en oposición a la “*modernidad de la conquista*”, podríamos sugerir que las últimas dos tecnologías (las de poder y las del yo), fueron presagiadas o, en mejores términos, implementadas como suerte de laboratorio con nuestros/as hermanos/as indígenas. Quizás una diferencia que podamos establecer al respecto, es que en cuanto a las tecnologías del <yo>, sería correcto hablar más precisamente de una tecnología de un “*no-yo*”, para justificar la erradicación y la negación de aquel Otro no tenido en cuenta. Una suerte de “*anti-alteridad*” concebida e implementada como dispositivo para un nuevo sistema económico y para un nuevo poder tecnológico que pronto haría carne en todo occidente.

Las cartas estaban echadas y a partir de 1492 entrarían en vigencia los cánones que, hasta el día de hoy, oficiarán de corsé para decretar quiénes ingresarán al “nuevo mundo” y quiénes pasarán a formar parte de los *condenados de la tierra*...

### **Pedagogía, Historia y Polifonía: recuperar o hacer audibles voces y <melodías> de historias negadas**

*“La crueldad de la memoria se manifiesta en recordar lo que está disperso en el olvido”.*  
Naguib Mahfuz. (Citado por Daniel Barenboim, 2002, p.181).

Si hasta este momento hemos intentado señalar en forma muy breve las coordenadas “básicas” para situarnos en el pensamiento descolonial, quisiéramos ahora profundizar un poco más en relación al lugar de *la pedagogía como política cultural*. En este sentido, no creemos que sea casual la cantidad de términos que, desde las ciencias sociales, cada vez más hacen alusión a ciertas metáforas y categorías provenientes del pensamiento musical para expresar sentidos de colectivización. Quizás tenga que ver con la capacidad del arte pero, sobre todo de la música, para dar cuenta de la amplificación de procesos verdaderamente inclusivos y plurales. Siguiendo a Edward Said (2002): “...la misión de las humanidades es la de mantener la diferencia sin la dominación y belicosidad que normalmente acompañan las afirmaciones de identidad”. (Said, 2002, p. 166).

En relación con esto, Daniel Barenboim (2002) en un fructífero diálogo con el Historiador Palestino, sostiene que es necesario –en las orquestas- que todos sean capaces de “imaginar el sonido” que quisieran oír antes de tocarlo:

Con esto lo que quiero decir es que, toquen cuando toquen, en todo momento son conscientes de lo que significa cada nota en su contexto, cuál es el lugar de la nota: en el

acorde, en el plano horizontal y vertical. Este es un factor muy importante a la hora de hacer música, lo que podríamos llamar la presión vertical del discurso horizontal. Esto significa que la línea melódica y el ritmo van en dirección horizontal, pero que hay una presión vertical del acorde, de las armonías, que siempre está ahí. **En ese aspecto, la música es igual que la historia: los acontecimientos tienen que vivirse tanto simultáneamente como con posterioridad**". (Barenboim, 2002, p. 160, el subrayado es nuestro).

Por eso comprendemos a la Pedagogía como *política cultural* que posibilita "imaginar" –y definir– la sociedad que queremos. Y de allí que términos como <canon>, <ostinato>, <contrapunto>, <disonancia>, <concertar>, <unísono>, <repertorio>, <polifonía>, <armonía>, <fugas>, <resonancias>, <escenarios>, <elencos>, <ensambles>, <ligaduras>, <hacer audibles>, <ensayo>, <preludio>, <partitura>, <orquestar> entre otros, tienen muchas veces la potencia de graficar –y de poner en acto– una fuerza mediadora que va más allá de los estándares cuantitativos: fundamentalmente, nos hablan de persistencia, esfuerzo y de la insurgencia de acceder a otras formas de valorar la producción –y creación– de conocimiento. Esto es, sobre todo, porque nos hablan de su *cualidad*, es decir, de su aspecto no fácilmente mensurable<sup>v</sup> y, por ende, cualitativo, de su *sentido de verdad*<sup>vi</sup>, aspectos menos valorados por las ciencias dominantes de la modernidad.

Por eso es que quisiéramos *ligar* el mundo de la pedagogía, con el de la música como metáfora: porque nos habla de una exigencia que puede –y debe– hacerse potencia en actos urgentes. De este modo, pedagogía (comprendida como *urgencia*), unida a la música (en su metáfora de potencia, comunicación, reparación subjetiva, cooperación y poder de amplificación) permiten que "imaginemos" qué tipo de *sonoridad* deseamos para nuestras vidas y sociedades, junto con qué voces silenciadas deben ser incluidas en esta suerte de "nuevo cancionero" o de repertorio histórico. Lo anterior, con el fin de avanzar sin demoras en acciones concretas que permitan reparar y hacer justicia a una (re) interpretación de la historia presentada mayormente "al unísono". Romper <monodias> y hacerlas polifónicas, descubrir la potencia de su sonoridad, la riqueza tímbrica tímida e históricamente escondida entre matices y hacerlas nuestras, hacerlas parte de nuestro repertorio. Poder escuchar hasta aquello más mínimo proveniente de aquellas voces desahuciadas, sin fuerzas con el fin de incluirlas –y de plegarlas– en nuevas (re)composiciones constituye, para nosotros, parte de la nueva agenda de la pedagogía contemporánea. Más aún, en un fuerte contexto de avances neoliberales, objeto de análisis, del siguiente y último apartado de nuestro trabajo.

## **La nueva agenda de la Pedagogía Contemporánea: luchar contra la naturalización del neoliberalismo y de las <miradas vencidas>**

¿Vamos como sugiere el Informe del PNUD<sup>vii</sup>, a responder al <viaje de la pobreza sin pasaporte> (migraciones, droga, terrorismo), que se presenta como el gran peligro después de la guerra fría, con paliativos tales como las llamadas a la participación de los marginados, al desarrollo de las ONG o a <volver los mercados más distendidos>? ¿O bien vamos a continuar la búsqueda de alternativas económicas, sociales, políticas y culturales, que permitan reencontrar la dignidad del ser humano y domesticar el mercado? Este es el proyecto al que vale la pena consagrarse. (F. Houtart, 2009, p. 43).

Jeff debe ser un hombre de aproximadamente sesenta años. Es un norteamericano con quien coincidimos unos fríos y sombríos días para el "Thanksgiving Day" (*Día de Acción de Gracias*) en un cálido Hostel de Madison, Wisconsin, en donde nos encontrábamos estudiando. La elección de permanecer durante esos especiales días de festividad en ese lugar obedeció a la necesidad – quizás tan "latina"- de desear compartir y *estar* junto a *Otros* un contexto en donde "de repente", tanto la Universidad como la ciudad se volvieron absolutamente desiertas por más de cuatro *agónicos* días. "*Perdón: ¿quiénes quedan aquí en la Universidad para estas Fiestas, incluida la Navidad?*"- habíamos preguntado a partir de los indicios los cuales, en forma posterior, habrían de confirmar nuestras sospechas. "*Solo quedan los Latinos y los Asiáticos <pobres>*"- . Esa fue la triste pero verdadera respuesta. Eso sí: también se encontraba Jeff (quien no era ni *Asiático* ni *Latino*) y a él quisiéramos brevemente aludir en esta parte del trabajo.

Jeff casi no hablaba, más bien "rumiaba", miraba TV la mayor parte del día y le costaba entablar una conversación con extraños. Sin embargo, habrá sido por nuestra imperante necesidad que, ante tanta insistencia, comenzó poco a poco a intercambiar algunas palabras. Jeff estaba en Wisconsin en búsqueda de trabajo porque había sido despedido del suyo. Eligió ese destino, a pesar de provenir del otro lado del país, con el fin de estar cerca de sus hijos y nietos quienes vivían no tan lejos de la ciudad de Chicago. Si llegaba a conseguir nuevamente alguno, estaría así entonces en mejores condiciones para estar junto a ellos y aquella emigración forzada, habría valido la pena.

De esta manera, en una hoja de papel, durante aquellos largos días de soledad, también se dedicaba a completar en forma constante distintos formularios de potenciales entrevistas laborales, calculando e imaginando distancias entre hipotéticas zonas, dónde convendría alquilar

lo más económica –pero a su vez no tan lejano- posible lugar de residencia, a qué costo, tiempo, con qué medios y posibilidades de transporte público habría de contar en el caso de tener alguna chance tras la finalización de aquel feriado en cuestión. Fue en una de esas breves pausas (en donde uno verdaderamente podía observar y percibir de qué se trataba aquello de la “desesperanza” en una mirada) que nos animamos a preguntarle cuál era su trabajo u oficio. “*Soy Chef*”. Esa fue su respuesta. Concisa, y con la típica economía *pragmática* americana que no admite muchos rodeos ni matices de doble interpretación. Sin embargo, en aquella afirmación podía percibirse algo “más” que, quizás, se “escapaba” –afortunadamente- de aquel pragmatismo. Y ese algo, estaba ligado para nosotros a la condición del *deseo* que siempre implica, ética y políticamente, jamás darnos por vencidos.

“*Soy Chef*”, resonó en nuestros oídos como una afirmación no meramente laboral sino, por sobre todas las cosas, como un acto político e identitario de resistencia que lo definía. Sin embargo, aquella definición, Jeff podía ubicarla temporalmente a medias, más ligada a un letargo suspendido del pasado, que a una *actuación* presente.

Continuamos nuestra conversación –también a medias, hasta donde Jeff nos dejaba- preguntándole en qué consistían las entrevistas. “*Tengo que cocinar*”. Esa fue también su (breve) respuesta. También aludió a su malestar acerca de que, en cada una de ellas, él mismo tenía que hacerse cargo de comprar todos los ingredientes y preparar una suerte de “catering” para las personas que lo habrían de entrevistar profundizando aún más costos en la búsqueda laboral, y sin siquiera saber del todo si se “comunicarían” con él, ya no para darle una respuesta positiva, sino, simplemente, una respuesta.

Ante semejante perplejidad de lo escuchado, y tras varios minutos en silencio, se nos ocurrió ofrecerle a Jeff preparar una comida especial para ese fin de semana largo. Él cocinaría y nosotros compraríamos los ingredientes de aquello que él consideraría como su “mejor plato”. De esta manera, estaríamos ayudándonos, *cooperando* mutuamente, compartiendo, humanizando y combatiendo, por sobre todas las cosas, la soledad y la desesperanza que reinaban en esos días. Era muy poco probable no poder ver en el rostro de Jeff, a nuestro propio Padre, a algún hermano, algún amigo, o (des)conocido que transitaba por una fuerte turbulencia.

Jeff aceptó de buena gana pero como quien acepta una suerte de transacción: “ordenó” los ingredientes necesarios, fuimos a buscarlos y a nuestro regreso nos encontramos con una escena –al menos para nosotros- movilizante: a lo largo de toda la inmensa cocina del hospedaje, Jeff había bajado de su habitación todo tipo de ollas, sartenes y elementos que *viajaban con él* en

forma permanente en sus búsquedas laborales y que daban cuenta de aquella existencia *personal* y profesional *estallada* antes mencionada. Sin embargo, para ese especial contexto parecía haber recobrado toda una fuerza identitaria que lo constituía. También se había *vestido como Chef*: con unos pantalones y una chaqueta blanca –del estilo profesional– que llevaba su nombre en una mínima pero *firme* chapa de metal rectangular. De esta manera, pasamos del rumeo solitario en espacios intersticiales, al “respirar” colectivo de una escena (y cena) compartida. En este pasaje realizado a través de aromas e ingredientes exquisitos también inspirábamos una suerte de mutuo alivio: suspendiendo aunque por más no sea momentáneamente la angustia, y dando paso a la firme *planificación de la esperanza*. Aquella cena fue, para nosotros, realmente maravillosa en todo sentido. Y tras el feriado largo, nunca más supimos de Jeff. En un mundo en donde se supone que *debe primar* el avance de la tecnología y la conectividad (y donde damos por sentado que siempre habremos de saber algo del “otro” por medio de las redes sociales o correos electrónicos), Jeff, sin embargo, no manejaba las nuevas tecnologías: sugería teléfonos eventuales de los lugares –también eventuales– en donde, como una suerte de “errante” o gitano, recorría como nómada. Jeff podría ser el <Vagabundo> aquel del cual hablaba Bauman (2005) y nosotros, en aquel contexto, encajábamos perfectamente en la categoría de <Turista>. Vale la pena hacer mención a las mismas, cuando el autor sostiene que los <vagabundos>, a diferencia del <turista>:

Están en movimiento porque fueron empujados desde atrás, después de haber sido desarraigados de un lugar que no ofrece perspectivas, por una fuerza de seducción o propulsión tan poderosa, y con frecuencia tan misteriosa, que no admite resistencia. Para ellos, su suerte es cualquier cosa menos una expresión de libertad. Estos son los vagabundos, oscuras lunas errantes que reflejan el resplandor de los soles turistas y siguen, sumisas, la órbita del planeta, mutantes de la evolución posmoderna, monstruosos marginados de la nueva especie feliz. Los vagabundos son los desechos de un mundo que se ha consagrado a los servicios turísticos. (Bauman, 2005, p. 71)

Así fue como este querido personaje, “*vagabundo*” del sistema, expulsado en el interior de su propio país, desapareció junto a sus valijas, ollas y sartenes para nunca más saber de él. Y aquella “lección” mejor aprendida, quizás también tenga que ver con ratificar que el neoliberalismo, como sistema político-económico adoptado e impuesto como modo para regir la vida y las subjetividades de las personas aquello que hace, precisamente, es negarla. Junto a aquello, niega también el deseo, haciéndolo “trizas”, con el fin de intentar hacer aceptar que “*así son las cosas*” y que ya nada puede hacerse más que resignarse a un presente y a un futuro desolador.

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, la esperanza debe ser siempre la insignia que brille en lo más alto de nuestras banderas para que aquellas *trizas* puedan dar paso, parafraseando a Holloway, (2010) a *grietas* estructurales capaces de generar cambios<sup>viii</sup>. Si alguna maestra o algún maestro tuviere la oportunidad de recorrer diferentes lugares del mundo y “casualmente” se topara o pasara caminando frente a una *escuela pública*, la *sensación* percibida se asemejaría, sin lugar a dudas, a estar ante “*algo ya conocido*” independientemente donde se encontrara. Es decir, como docentes, somos capaces de captar aquel *ethos* como un tipo de cultura institucional bien definida, percibir una sonoridad también específica que le es propia, junto a una escenificación o disposición visual-espacial temporaria que conformarían, todas ellas, la gramática identitaria –colectiva- docente. Por eso nos animamos a sostener que representan, independientemente de su ubicación geográfica, posiciones también “geopolíticas” de esperanzas: una suerte de “*embajadas*” de paz y para que sueños otros sean posibles.

Mientras escribimos estas líneas, sucedieron en Argentina (entre tantas cosas) un par de cuestiones que nos parece importante señalar en este recorrido y que no podemos –ni quisiéramos- dejarlo pasar por alto ya que hacen a la construcción de esta nueva agenda política de la pedagogía. En la primera de estas referencias, solo nos detendremos en la fuerza instituyente colectiva ligada al *inedito* cambio de rumbo (y hasta último momento) de los debates parlamentarios en torno al proyecto de Ley de interrupción voluntaria del embarazo que tuvo media sanción a mediados del mes de Junio del 2018, en la República Argentina. (Y “coincidente” con el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918). En este sentido, tal como expresamos anteriormente, quisiéramos hacer referencia a que esto solo pudo ser posible por el esfuerzo llevado a cabo exclusivamente por el colectivo de mujeres. Mujeres de diferentes edades, procedencias y clase social, clamando por una vieja deuda *moral* “heredada”, “anclada”- y trasladada – históricamente desde el cuerpo religioso, colonial y social al cuerpo de la mujer: el derecho al aborto legal, gratuito y seguro para que las mujeres puedan decidir sobre sus propios cuerpos y para que dejen de morir en forma clandestina.

La segunda cuestión que quisiéramos hacer mención (y que a diferencia del punto anterior habremos de desarrollar más en profundidad) es que en aquel marco de marchas y contra-marchas, de diversos paros suscitados en señal de protesta frente al desamparo producido por la ausencia de políticas públicas inclusivas en educación, trabajo y justicia social, todxs lxs niñxs de una escuela pública en contexto de fuerte vulnerabilidad social (donde nos desempeñamos como docentes reemplazantes) asistieron, en su totalidad, a clases. Lo anterior,

aún sabiendo que debido a aquella medida de fuerza tomada a nivel nacional por la asociación que nuclea a los trabajadores del estado (ATE), aquel día (de invierno) no iban a contar ni con el desayuno ni con el almuerzo brindado por el comedor en la Escuela. Es importante también señalar que, en la mayoría de estos casos, éstas representan las únicas comidas que muchxs de ellxs reciben al día.

¿Por qué asistieron entonces? Una respuesta posible entre tantas, es que, así y todo, la escuela sigue siendo ese lugar de certeza, de certidumbre, de “mojón” social, de “fortaleza” para sus vidas el cual permite, tanto en la vida cotidiana como en la construcción y producción de subjetividad, contar con una regularidad, con un espacio definido, “propio”, que les es propio y del cual también debemos apropiarnos, “*intervenirlo*”. Esto es, donde nos ubica física, geográfica, social, temporal, cultural y subjetivamente a un lugar asignado y constituido especialmente para ellxs y nosotrxs. En donde el <banco> escolar, también podría ser leído entonces como una metáfora de un lugar consensuado política, histórica y socialmente para que infancia(s) y juventudes habiten. Están *destinados* <a ocupar>, como un advenir, como lugar a construir y es por eso quizás, también, que todxs aquel día asistieron a clase. Quién no recuerda en su propia biografía escolar, una suerte de “molestia” que generaba el hecho de ir a la escuela y no encontrarse con <nuestro> banco: “*jeste no es mi banco!*” Aunque eran exactamente todos iguales. No importaba. Queríamos *el nuestro*.

Por eso sostenemos aquello de que la escuela –más allá de su caos, como el dualismo inherente al yin y el yang- es parte de un universo de certidumbre. Más aún, para contextos de infancias fuertemente desamparadas en donde “todo”, en sus vidas, se mueve”, en donde pocas cosas están “fijas”, en donde, muchxs experimentan más interrogantes, más incertidumbres de toda clase y de todo tipos que puntos de referencia (y de experiencias físicas, reales, subjetivas) <fijas> que son, por otra parte, aquellas que deberían gobernar las mismas con el fin de afianzar procesos de subjetivación y formas de habitar el mundo. Si *Marc Augé* (2000) escribió acerca de “*Los no lugares*”, la escuela podría representar todo lo contrario, <El Lugar>, en donde ciertas cosas (maravillosas por cierto) a pesar de todo o mucho, *siempre suceden*.

Así fue como a la semana siguiente del paro, regresamos nuevamente a la misma escuela. Y en esta ocasión una niña de primer grado (quien no tenía el suficiente calzado ni el suficiente abrigo para un clima de pleno invierno) nos contó que aquel día era su cumpleaños. “Alma” es su nombre. Quisimos “regalarle” entonces una versión “apaciguada”, es decir, alejada de aquella versión de consumo que suelen escucharse en distintos medios en forma dominante como

metáfora de atontamiento estético, político y subjetivo, del *"Feliz, feliz en tu día"*. Tomamos una guitarra, y con una bella armonización (sacada de una versión orquestal), con sutiles cadencias, tratando de recrear un clima espiritual, ético, político, estético que nos permitiera (a nosotrxs) conectarnos mutuamente con todas nuestras potencialidades y capacidades. También mencionamos que, como reemplazantes, se los "regalábamos" para todo ese primer grado con el fin de que para cuando el día de su cumpleaños llegara, pudieran recordar esta canción cantada en la escuela especialmente para ellxs. De esta manera, mientras llegábamos a la parte:

*"...Que reine la paz en tu día (...) Y que cumplas muchos más"...* habitó en nosotros, aparte de la satisfacción por la conexión lograda expresada en sus miradas suspendidas en el tiempo, una profunda duda, una interrogación la cual no venía sin un monto de angustia: ¿Reinará la paz en *sus días*? ¿Cumplirán muchos años más?, ¿Qué tipo de existencias, como sociedad, estamos generando para todos los sectores y más aún para los más vulnerables en pleno neoliberalismo, para lxs más desafiliados del sistema?. ¿Qué tipo de política pública articula a estos colectivos y especialmente a estas infancias? ¿Qué concepto de Otredad subyace a las mismas? ¿Por qué podemos sostener que en "Alma", sin su calzado de abrigo habita una *herida colonia*? Una vez más, insistimos en que sin *esperanza* no hay acto educativo que valga la pena. No obstante aquello, y realizada esta advertencia, tampoco desconocemos que la educación como práctica política no puede (ni debe) producir sujetos pasivos ni ingenuos.

Es en las escuelas donde las *Maestras* (quienes representan la mayoría de la población del Magisterio y por eso siguiendo a Apple (2013) sostenemos entonces que cuando el neoliberalismo ataca a la Escuela, ataca, en forma in-directa, a las mujeres), y los maestros podemos sentirnos *seguros*. Inclusive aún en contextos que pudieran ser hostiles o de fuerte desprecio hacia la educación pública o hacia todo aquello que represente lógicas colectivas. No es la batalla del "más fuerte", ni la del emprendedurismo para llevar a cabo su cometido. Es decir, su lógica no es la del "sálvese quien pueda", sino, por el contrario, es un *real* espacio para que la producción de subjetividad crítica pueda materializarse. Y quizás por eso, desde su mayor fortaleza (el hecho de representar un espacio colectivo el cual necesita siempre del Otro para sus fines de existencia, de arrullo y de *acogida*) emite en el mismo acto la imagen que la constituye como *objeto de odio* y de cuestionamiento político.

Quizás sea necesario en este punto aclarar que no sostenemos aquí un discurso "romántico-acrítico" o "despolitizado" sobre lo <escolar>. Tampoco en relación con las problemáticas que efectivamente "arriban" a la escuela en su condición de institución "retraductora" de la lógica social imperante. Pero sí en cambio aludir a que más allá de los límites

que pudiéramos hallar en la misma, por el solo hecho de contar con la presencia de niños y niñas, puede percibirse en verdadera potencia aquel ethos de lo inédito –y enigmático– que conlleva siempre, siguiendo conceptos de Arendt (2012) la novedad, esto es, la esperanza en la infancia como un acontecimiento disruptivo que desafía inexorablemente la monotonía institucional.

Sin embargo, también somos conscientes que aquella “novedad” y “esperanza”, también puede estar en peligro, correr el riesgo de ser silenciada, doblegada (o ser meramente para unos “pocos”) si se la deja a su “libre albedrío”, esto es, sin la necesaria presencia de políticas públicas incluyentes, universales capaces de garantizar derechos para impedir que los puntos de partida inherentes a las condiciones de existencia materiales, culturales y políticas del sujeto, organicen trayectorias –¿condenas?– definidas de antemano, o cruelmente naturalizadas bajo órbitas tecnocráticas y de variables que decretarán con aguda *certeza* cómo serán las *expectativas de vida* de ciertas poblaciones si las condiciones objetivas (que son siempre políticas) no cambian.

Retomando parte de la urdimbre de voces provenientes de prácticas docentes en contextos de extrema vulnerabilidad social, muchas narrativas biográficas socializadas en el marco de la investigación tienen el poder de dar cuenta de lo frecuente que es, lamentablemente, escuchar a *maestras* sostener que *“ya sabemos <nosotras> que muchos de nuestros alumnos no llegarán vivos a los catorce años o, quizás menos”*. Sin embargo, día tras día, esas maestras acuden a su lugar de trabajo no solo para resistir, sino, fundamentalmente, para intentar que la esperanza de la pedagogía como acontecimiento de la cual nos habla Arendt (2012), no sea exclusivamente para (re) pensar contextos de exterminio del Otro en situaciones históricas límite como las del Holocausto o en *Totalitarismos*. Puesto que la idea de <totalidad> impuesta en la actualidad por el neoliberalismo, si bien nos libera del horror de los campos de concentración, deviene en <totalidad> de sufrimiento y de dolor para los sectores más vulnerables del sistema, esclavizando cuerpos y colonizando subjetividades, aunque podamos caminar “libremente” hacia nuestros trabajos y hogares.

Primo Levi (2011) narra, en *“Si esto es un hombre”*, que los prisioneros docentes en los campos de concentración daban clases a los niños hasta el último día aún sabiendo que todos, ese día, habrían inexorablemente de morir. La única diferencia, expresa Levi, es que esa tarde a los niños no se les *ponía ninguna tarea*. De esta manera:

Cada uno se despidió de la vida del modo que le era más propio. Unos rezaron, otros bebieron desmesuradamente, otros se embriagaron con su última pasión nefanda. Pero las madres velaron para preparar con amoroso cuidado la comida para el viaje, y lavaron a

los niños, e hicieron el equipaje, y al amanecer las alambradas espinosas estaban llenas de ropa interior infantil puesta a secar, y no se olvidaron de los pañales, los juguetes, las almohadas, ni de ninguna de las cien pequeñas cosas que conocen tan bien y de las que los niños tienen siempre necesidad. ¿No haríais igual vosotras? Si fuesen a mataros mañana con vuestro hijo, ¿no le daríais de comer hoy? (Levy, 2011, p.34).

Aquellas Madres-Mujeres-Maestras de los campos de exterminio, contrarrestaron el horror indescriptible con el amparo y la ternura. Y esas prácticas humanitarias en los márgenes de la historia y la justicia, se dan casi siempre desde la “trinchera”, no por fuera de ellas. Las escuelas como metáfora de compensación de lo inhumano aquello que instalan es precisamente el (re) encuentro permanente con la esperanza y con el Otro aún en situaciones de bajas expectativas de humanización. En los contextos neoliberales donde la vida –y el deseo- también suelen apagarse con celeridad, *toparse* con una escuela pública es comprender lo necesario de no claudicar y de *estar* en la “trinchera” para intentar ser mediadora de cambios culturales, también desde adentro.

De allí que consideramos que, en este contexto, las <banderas> de las instituciones escolares no sólo deben dar cuenta de anclajes nacionalistas vinculados exclusivamente al territorio político, sino que, a su vez, tienen que dar cuenta de la existencia permanente de la afirmación de la vida, Ser “recordatorios” –o referentes políticos- de aquello que aún nos falta lograr como sociedad, en la escuela decimos “presentes” porque creemos en un futuro mejor. Y, lo anterior, tiene que poder darse necesariamente a través de la puesta en práctica de políticas culturales y de políticas de estado capaces de garantizar derechos universales para todas las comunidades y fundamentalmente para todas las minorías.

Amplificar entonces aquellas voces acostumbradas al silenciamiento y generar conciencia crítica de la urgencia en el cuidado para nuestro planeta devastado por el “*puño*” del hombre y del *mercado* conforman, para nosotros, parte fundamental de la nueva agenda de la pedagogía contemporánea. Una pedagogía plural, situada y en contexto(s). Una pedagogía de la disonancia y de la disidencia en relación a la conformidad ante el sufrimiento. En los contextos neoliberales, lamentablemente los ojos (es decir la mirada) y los oídos (la escucha atenta) cotidianas son los dos sentidos que mejor se acostumbran al dolor. Anestesiados los mismos por la eficiencia perversa ante el propio sistema, seguimos con nuestras vidas como podemos.

Puesto que todo eso que hay que “mirar” y todo eso que hay que “escuchar”, nos duele demasiado: las pérdidas de fuentes laborales, historias de ansiedad y angustia que crecen ante la

incertidumbre, la resignación ante las reinantes <miradas vencidas> que caminan como errantes por las calles, las tasas de muertes en contextos violentos que se multiplican en los diarios, mayores cantidades de personas en situación de calle junto a mayores cantidades de personas pidiendo por comida en las puertas de los supermercados, climas hostiles que se eternizan a lo largo de la cotidianeidad urbana, el intento de fragmentación identitaria de muchas instituciones dedicadas a articular y a cohesionar desde lo <público> (cierre de escuelas, clubes de barrios, instituciones públicas de tiempo libre y recreación dirigidas a sectores populares, cierre de centros culturales, artísticos, centros de salud), representan tan “solo” una señal de que la precariedad y el desamparo, cuando toman forma de política pública, producen muerte, miseria, violencia, expulsión y angustia.

Sin embargo, si optamos por “beber” de aquella anestesia, es decir, vivir anestesiados, no nos permitirá ver ni oír las señales que favorezcan allanar o anteponer a ese dolor un nuevo camino. Y, desde nuestro punto de vista, ese camino, es siempre colectivo y junto al otro. Y allí también la escuela, para nosotros, tiene mucho que hacer al respecto. La agenda de la nueva pedagogía en contextos neoliberales tiene que poder cargarse a “sus hombros” el dolor y la desesperanza con el fin de transformarla en posibilidades concretas de mejora de la calidad de vida de las poblaciones más afectadas por estas políticas. Y estos nuevos procesos de *afiliación subjetiva*, a su vez, tendrían que favorecerse mediante el *continuum* de huellas culturales *otras* que dejan las prácticas educativas provenientes de escuelas democráticas y en la comunidad. Insistimos en aquello de que a la escuela no podemos exigirle todo ni hacerla responsable de lo que acontece fuera de ella. Sin embargo, tampoco hay excusa legítima alguna para, al menos, no intentarlo. Hacerlo abnegadamente es el imperativo también moral y ético del cual forma parte la construcción colectiva de esta nueva agenda contemporánea.

## Consideraciones finales

*“Y hacer Historia significa, ante todo, poner en juego la verdad del presente”.*  
(Rodolfo Kusch, 2007, p.71).

*“Joyeux Noël”* (*Feliz Navidad*, 2005), es una película de origen Francés dirigida por Christian Carion la cual está situada en la Primera Guerra Mundial y que narra las profundas consecuencias humanas cuando el encuentro con un Otro hasta ese momento “imposible” –es decir, a quien se lo concedía como “enemigo” y “desconocido”- finalmente tiene lugar. El argumento, basado en hechos reales, alude brevemente a una pausa pactada para la Nochebuena

por los jefes de diferentes ejércitos (francés, británico, escocés y alemán, quienes se encontraban distribuidos en diferentes trincheras separadas, unas de las otras, a menos de cincuenta metros en el frente de Flanders, Bélgica). En aquel marco, las órdenes previamente exigidas por la guerra eran la de disparar a todo aquello que se moviera, incluida, sin excepción, aquella noche festiva.

Sin embargo, la creación de una tregua indolente en aquel contexto, hizo surgir un halo de humanidad otra expresada posteriormente en nuevas formas de conciencia y de cuidado hacia ese prójimo hasta aquel momento, considerado "rival" a destruir. De esta forma, en una de las escenas iniciales, puede apreciarse el diálogo entre dos hermanos franceses y un sacerdote, quien, el primero de ellos, al tocar la campana de la Iglesia para comunicar las noticias anuncia también a su familiar directo: *"Se ha declarado la guerra...y bien hermanito: ¿Vas a seguir pintando estatuas?"*

El otro fragmento de la misma que quisiéramos aquí señalar para el análisis, es el referido al momento de celebrar el acuerdo del cese del fuego (el cual habrían de creer que sería solo momentáneo) y en donde uno de los generales, al percibir la duda reinante de los demás jefes, argumenta que *"esta guerra no se decidirá esta noche"*. Para continuar luego sosteniendo *"no creo que alguien nos critique por bajar nuestros rifles en la Nochebuena"*.

Así fue como tras el pacto, poco a poco, los soldados de los diferentes países comenzaron a mirarse los rostros y, en aquella interpelación, se (re) encontraron: comieron y bebieron juntos, jugaron a la pelota en la nieve, se sacaron fotos (de las cuales se conservan en la actualidad fuentes documentales de esta historia verídica) y se señalaron mutuamente el lugar donde estaban las minas enterradas para que ya nada les sucediera. Una vez *inaugurado* aquel encuentro humano, ya no había vuelta atrás para aquellos soldados. Por supuesto que, histórica y militarmente, aquello fue sancionado con prisión y muerte para los desertores. Sin embargo, esta experiencia nos permite situar una suerte de analogía en relación a la conclusión provisoria del presente trabajo:

Así como en nuestra introducción habíamos hecho uso de dos epílogos para simbolizar y representar la trayectoria simbólica de la génesis del *capital* desde la modernidad hasta nuestros días (encarnada en la hospitalidad del Inca quien interrogó <qué comían> a los extranjeros tras su extenso viaje y <oro y plata> fue la respuesta, junto con el fragmento de que la pobreza <no puede curarse> porque es signo de buena salud del capitalismo), en forma contrapuesta, para nosotros estas dos escenas de la película contienen la potencia y podrían representar –también simbólicamente- la esperanza para contrarrestar lo anterior.

En un marco histórico de amenazas, miseria y muerte como en el caso de la primera guerra mundial, un *hermano* interpela al *otro* con el fin de averiguar <qué va a hacer ahora al respecto>, esto es, por un lado, si va a continuar <pintando estatuas> o si, ante una determinada emergencia extrema, va a afrontar el riesgo de la toma de una posición subjetiva crítica que le permita *actuar* y suspender la pasividad del sujeto. Junto con aquello, a su vez, el posterior acuerdo colectivo que les permitió suspender también la mirada foránea ante el otro creyendo que nadie los criticará por bajar *“nuestros rifles en la Nochebuena”*.

Más allá de las metáforas bélicas o de cuánto o no hubiera de real en esta historia, aquello que quisiéramos expresar a través de estos ejemplos es que la Pedagogía o la nueva agenda de la Pedagogía contemporánea que se ponga como principal objetivo luchar contra el avance del neoliberalismo, tendría que poder inaugurar momentos inéditos, insurgentes, disruptivos, indolentes, siempre a favor del prójimo y a favor de posibilitar el (re) encuentro con el Otro en la comunidad, es decir, colectiva y pacíficamente. Luchar contra la expulsión, luchar contra la miseria, intentar realizar cambios culturales profundos para que la hospitalidad no se vea traicionada por la explotación pero que tampoco nos resignemos a no preguntar jamás por el otro por temor a ser nueva –e históricamente- abusados.

Animarse y animarnos, desde la pedagogía, *a ver el mundo en un grano de arena*<sup>ix</sup>, pero, sobre todo, a mirar con mayor detenimiento aquellas huellas y arenas que han sido violentadas y en gran parte olvidadas por las pisadas de la Historia en la Modernidad. Y quizás a diferencia de lo considerado en la película acerca de que el “destino” de aquella guerra no iba a decidirse *“esta noche”*, el feroz avance del neoliberalismo al cual estamos siendo sometidos en la Región en la actualidad, sí puede comenzar a ser combatido en forma “inmediata” y con urgencia. Lo anterior, si somos capaces de intervenir y actuar crítica y colectivamente en vez de continuar *“pintando estatuas”*.

Las escuelas como centros culturales y la pedagogía como política cultural que trasciende a las mismas, permite mejor pensarnos en relación a ese Otro como enigma pero también desde un registro de reconocimiento y alteridad, que no puede estar ausente. En esos entrecruzamientos y horizontes, las maestras y los maestros trabajamos con la esperanza de hacer replicar, en cada día y en cada mañana, campanadas que convoquen nuevas sonoridades capaces de amplificar la vida, en oposición a las diversas formas de muerte que el neoliberalismo, en la actualidad, intenta arrebatarnos y hacer silenciar. Y en aquella epifanía, tener la certeza de que siempre, a pesar de todo, renacerán mil flores.



*Paisaje ritual, acrílico. Marta Arangoa*

## Notas

---

<sup>1</sup> Tomando como referencia los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2006), por qué no animarse para un futuro trabajo a hablar de una *sociología del silenciamiento* como condición necesaria para asegurar la *sociología de las ausencias*. Aquello que está *ausente*, también está *silenciado activamente*. Devolver las voces acalladas, implicaría entonces poner en práctica una sociología emergente capaz de recobrar la fuerza vital de lo <sonoro> y de los sonidos *robados*, una suerte de sociología de la *resonancia o de la eufonía*...para aportar a comprender aún más el proceso de colonización y su contracara también necesaria: esta es, la de la (des) colonización “acústica”, como categoría política, histórica y estética.

<sup>2</sup> Agradecemos muy especialmente al Dr. Luis Porta, investigador del CONICET, República Argentina y docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDPL) quien, hace varios años atrás, nos interpeló –dejándonos mudos- con una simple y potente pregunta proveniente de su objeto de estudio y articulador de esta corriente de pensamiento en nuestro país dominado, muchas veces, por las modas pedagógicas: *¿De Pedagogía (des) colonial, sabés algo?*. Agradecemos su generosidad y su conocimiento.

<sup>3</sup> No consideramos algo menor tomar el dato de género en la morfología sintáctica: los “conquistadores” eran hombres y la conquista fue entonces una *invasión* corporal del más fuerte. Hombres armados, *invasivos* quienes impusieron, por la superioridad de su fuerza y de su tecnología, su poder político, armamentístico, epistemológico a través de la *dominación masculina*. En este sentido y siguiendo una vez

más los aportes de Dussel (1994), podríamos sugerir la idea de que, al *"Yo conquisto"*, que antecede al *"Yo pienso"* cartesiano, se interpone inmediatamente al primero el *"Y te invado"*: física, subjetiva, cultural, epistémica, geográfica y políticamente. Como bien expresa Fanon (2009), la dialéctica del "amo-esclavo" que en Hegel, busca "reciprocidad", aquí aquello que se pone en juego, es la "burla" de la conciencia del esclavo: *"No busca el reconocimiento de este, sino su trabajo"*. (Fanon, 2009, p. 182). Podríamos sugerir que la conquista representó una suerte de punto cero en donde materializar o llevar a cabo también los (propios) excesos (invasivos) que gobernaban la subjetividad de los invasores sin culpa o remordimiento alguno. De esta manera, a las ya tres "clásicas" "ofensas" – o mejor dicho heridas- de las cuales Freud hablará posteriormente en el Siglo XX para fundamentar *una dificultad del psicoanálisis* (1992): La herida cosmológica, la herida biológica y la herida psicológica, podríamos nosotros en nuestro tiempo, *aquí y ahora*, animarnos a dialogar con este aporte teórico –y más allá de los objetivos y de la distancia del contexto de producción histórica– sumarle una cuarta pocas veces reconocida en los contextos eurocéntricos: la *"herida colonial"*.

<sup>4</sup> *"Los Incas tenían un alto conocimiento en astronomía, medicina, matemáticas entre otras cosas, pero los invasores españoles tenían la pólvora (...) ¿Cómo es posible que sienta nostalgia por un mundo que no conocí?"*; interroga el protagonista del film *"Diarios de Motocicleta"* al presenciar aquello que "queda" de la civilización Andina en Perú y que va abriendo paso, a su transformación subjetiva.

<sup>5</sup> *"A thing of beauty is a joy forever"*; sostenía el poeta Keats... *"algo bello es un gozo para siempre"*... (Citado por Bordelois, 2006, p. 85).

<sup>6</sup> Hacemos aquí referencia, a los aportes de Gadamer (1960), al aludir a intentar superar aquellos obstáculos epistemológicos que habitan en forma hegemónica en las esferas de la investigación científica, a través de una "hermenéutica universal", que debería partir del intento de recuperación del *sentido de verdad* en las artes. Este sentido de verdad no estaría contenido en forma de un enunciado conceptual, y nos conduce a adherir a sus ideas acerca de la existencia de una verdad que no es conceptual y por ende tampoco predicativa. Asumimos que la misma, puede ser hallada desde el arte y la música. Esta verdad, como sostuvimos, estaría dada desde la comprensión y percepción de su sentido y significado no predicativo inmanente a los mismos. La idea de este sentido tendrá que ver con un re-conocimiento que no puede ser recogido desde el concepto, pero que pretendería, a "pesar de ello", ser *"conocimiento"* y *"verdad"*. Agradecemos a la Dra. Esther Díaz de Kóbila por habernos introducido apasionadamente en el pensamiento de este filósofo.

<sup>7</sup> *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.*

<sup>8</sup> *"Break. We want to break. We want to create a different world. Now. Nothing more common, nothing more obvious. Nothing more simple. Nothing more difficult"*. (Holloway, 2010, p. 10).

<sup>9</sup> Aludimos aquí al poeta *William Blake* (1757-1827), quien, en su poema "*Para ver el mundo en un grano de arena*" invita desde la poesía contemplar otros usos del tiempo. "*To see a World in a grain of sand and a Heaven in a Wild flower, Hold infinity in the palm of your hand and Eternity in an hour.*" Por otra parte, Fernando Pessoa (1888-1935) también pudo captar la esencia de otras formas de temporalidad que no son fechables, ni capturables, al expresar que: "*O valor das coisas não está no tempo em que e las duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*" Consideramos interesante, desde el abordaje descolonial propuesto, incluir sin embargo dos referentes estético-poéticos imperiales (Inglaterra y Portugal) quienes, desde la poesía, permiten realizar una lectura indolente acerca del tiempo y, desde allí, pensar aún no está está perdido ni dicho en esta orilla del Atlántico...

## **Bibliografía**

1. Apple, M. (2013), *Can education change society?* New York: Routledge.
2. Arendt, H. (2012), *La condición Humana*, Buenos Aires: Paidós.
3. Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato, Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa.
4. Barenboim, D. SAID, Edward, (2002) *Paralelismos y paradojas, Reflexiones sobre música y sociedad*, Buenos Aires: Debate.
5. De Las Casas, B. (2011), *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
6. Bauman, Z. (2005), *Globalización, consecuencias humanas*, México: FEC.
7. Boaventura de Sousa, S. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires: CLACSO.
8. Bordelois, I. (2003), *La palabra amenazada*, Buenos Aires: El Zorzal.
9. Cullen, C. (2017), *Reflexiones desde nuestra América*, Buenos Aires: Las cuarenta.
10. Dussel, E. (2007), *Política de la liberación, Historia mundial y crítica*, Volumen I, Madrid: Trotta.
11. Dussel, E. (2009), *Política de la liberación, Arquitectónica*, Volumen II, Madrid: Trotta.
12. Fanon, F. (2009), *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid: Akal.
13. Foucault, M. (2009), *El gobierno de sí mismo y de los otros*, Buenos Aires: FEC.
14. Freire, P. (2008), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
15. Freud, S. (1992), "*Una dificultad del Psicoanálisis*", en Sigmund Freud, *Obras completas*, De la Historia de una neurosis infantil y otras obras, Buenos Aires: Amorrortu. Vol. XVII, pp. 125-137.
16. Gadamer, H. (1960), *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
17. Guaman Poma de Ayala, F. 1987, *Nueva crónica y buen gobierno*, México: Siglo XXI.
18. Holloway, J. (2010), *Crack Capitalism*, New York: Pluto Press.
19. Houtart, F. (2009), *Deslegitimar el Capitalismo, Reconstruir la esperanza*, Buenos Aires: CLACSO.
20. Kusch, R. (2007), *Obras Completas*, Rosario: Fundación Ross.

21. Lander, E. (2000), (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
22. Levi, P. (2011), *Trilogía de Auschwitz*, Barcelona: El Aleph.
23. Mignolo, W. (2007), *La idea de América Latina*, Barcelona: Gedisa.
24. Porta, L. Yedaide, M. (Compiladores), (2017), *Pedagogía (s) Vital (es), Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*, Mar del Plata: Eudem.
25. Quijano, A. (2000): "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en Lander E. (Comp.) *La Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO: Buenos Aires, pp. 201-246.
26. Walsh, C. (2005), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I, Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial.

### **Fuentes Cinematográficas**

1. Rossignon C. (Productor) y C. Carrion (Dirección). (2005). *Feliz Navidad*. Francia: Fox Distribución.
- 2-Nozik, M., E Tenenbaum y K. Tenkhoff. (Productores) y W. Salles (Dirección). (2004). *Diarios de Motocicleta*. Argentina: Buena Vista Internacional Distribución.