



autor : Nicoletta Tomas
título : Visión II
año : 2021

Voces desde el Sur: escribir con otros sobre la práctica



Volumen 7 N.º 52
enero - junio de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 65-76

Voices from the
South: Writing
with Others About
Practice

Vozes do Sul:
escrevendo com
outros sobre a
prática

Fecha de recepción: 31-05-2022

Fecha de aprobación: 24-06-2022

Rita Torchio*,**

CÓMO CITAR

Torchio, R. (2022). Voces desde el Sur: escribir con otros sobre la práctica. *Nodos y Nudos* 7(52). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-16729>

* Magíster en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Doctoranda en Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Integrante de la Red dhie, Docentes que hacen investigación educativa. ritatorchio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6272-9524>

** Compartimos un momento de la presentación virtual realizada en el 8.º Encuentro Internacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas: "La educación como práctica de libertad y transformación social", que tuvo lugar del 8 al 13 de octubre del 2021 en Medellín, Colombia. El comité académico organizador estuvo integrado por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia (Ceidadida), el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín CIEP-Asdem, Centro de Estudios de Investigaciones Educativas de Ceidea-Usdidea, Unión Sindical de Directivos Docentes del Departamento de Antioquia, el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia, María del Pilar Rubio, Jorge Cardeño y Mova de la Secretaría de Educación Municipal de Medellín.

Cabe una aclaración: con todos los riesgos que ello implica, en este artículo hemos decidido preservar el estilo narrativo y coloquial que caracterizó el encuentro.





Volumen 7 N.º 52
enero – junio de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 65–76

Agradezco la invitación que me ha realizado esta comunidad de instituciones, de la cual forma parte el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Especialmente agradezco a la maestra María del Pilar Rubio, también a quien traducirá mis palabras en lenguaje de señas y a ustedes, en particular, por la escucha y la disponibilidad para luego dialogar.

...lo que debiera oírse
no se oye
ni poco ni mucho
se oye
peor que eso
nunca sabremos
de qué estupor se trata
quién o qué se ausenta
en el Palacio / del Vocabulario

Son palabras de María Negroni (de su obra *Oratorio*) y con ellas nos preguntamos qué es lo que debiera oírse hoy y aquí. Esperamos no hacer de este encuentro un *Palacio del Vocabulario*.

Estoy en el Sur y llego acompañada de otras voces. Son voces que susurran, exclaman, chillan, quejan, lamentan, llaman, gimen, aúllan, braman, vociferan, ovacionan, rugen, protestan... Voces que narran lo que viven. Que viven, que narran, que escriben.

Lo que debiera oírse / no se oye

Hoy, en tiempos de urgencia, de pandemia a escala planetaria, debiera oírse que la Madre Tierra llora; parecen tiempos de *Pachacutti* —como lo nombra la expresión indígena—, una "revuelta o vuelco del espacio-tiempo, con la que se inauguran largos ciclos de catástrofe o renovación del cosmos" (Rivera Cusicanqui, 2010, pp. 21-22) y en los cuales urge entramarnos ante los desafíos que nos presentan el ambiente y la *Pacha Mama*. Hoy, 12 de octubre, los ancestros no están alrededor, sino en nuestras venas...

Porque, lo que clama está de pie y toma las calles —como sucede en vuestra tierra—. El Sur gime.

Sur "no designa un espacio geográfico —nos dice Boaventura de Sousa Santos— sino un *espacio-tiempo* político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual" (Santos, 2020, p. 45). O por el desplazamiento obligado del propio territorio, nos dirán Escorcia-Romero y Roperio-Palacios (2021). Para las autoras, estos movimientos forzados son ocasionados por procesos que "obligan a las personas a abandonar sus territorios, lugares donde constituyen su cultura, sus relacionamientos, sus saberes y prácticas ancestrales" (p. 85). Y así lo planteaba Pablo Gentili, en su presentación del día de ayer, al expresar que la desigualdad es más profunda en los niños y jóvenes negros e indígenas. Quizás, por ello, a la joven que vive en las calles y es protagonista de una novela de Delphine de Vigan (2021) se la nombra *No*.¹

¹ Nos referimos a la obra de De Vigan (2021). D. *No* y yo. Anagrama.

Nos ocupan las Epistemologías del Sur, tal como lo enuncia Meneses (2020) al prologar la obra de Santos: "la producción y validación del conocimiento que surge a través de los actos de resistencia de los grupos sociales sometidos a la injusticia, opresión o destrucción sistemática en manos del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado" (p. 14).

En estos tiempos de resistencia, se constituyen lo que dan en llamarse movimientos poscualitativos y configuran nuevas formas de considerar el conocimiento y la investigación. Hoy, *perspectivas descoloniales* dialogan con las formas del *pensamiento queer*, con el activismo de las disidencias sexuales. Reconociendo que el pensamiento gravita en un lugar (Kusch, 1999) buscamos desentrañar y hacer estallar un sentido diferente de comprender el conocimiento como un ordenador, a partir del cual el que sabe es capaz de clasificar, controlar y —en consecuencia— manipular (Alvarado, 2017), o producir, como lo nombra val flores, *cuerpos dañados* (2016).

Quien quiera oír que oiga...

El Sur reclama metodologías *en contexto*, tal como las nombran Mariana Alvarado y Alejandro De Oto (2017a). Es decir, metodologías de investigación situadas. Lo situado, nos dice la feminista Donna Haraway, es parcial, localizable y crítico. Por lo tanto, propone "luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar" (1995, p. 329). Por ello, no es posible sostener la tan mentada neutralidad ética: quien investiga es una persona histórica, concreta, con deseos e intereses específicos.

Y, ¿qué sucede con nuestras maneras de mirar? Se corresponden con las matrices del poder colonial. Por eso nuestra tarea es revolver-las, desordenar-las y perturbar-las, para así poder "entender las formas de subordinación/borramiento/desplazamiento que sufrieron las formas nativas de conocimiento y experiencia" (De Oto, citado en Alvarado y De Oto, 2017a, p. 14). ¿Qué se subordinó? ¿Qué se borró? ¿Qué se desplazó? "¿de qué manera influye en nuestros

análisis pensar en términos de genealogías latinoamericanas y/o poscoloniales?" (p. 15).

El maestro Nano Balbo, educador freireano (quien fuera secuestrado y torturado durante la dictadura cívico-militar de mi país) al regresar del exilio alfabetizó en la comunidad mapuche de Neuquén, una provincia de la Patagonia argentina.

Un libro narra su experiencia. Allí leemos cuando conversa con Waico, un integrante de la comunidad:

"Waico, es mi sobrenombre." "¿Y qué significa? le pregunté. "Agua caliente", me contestó. "Porque como yo nací en la zona de los volcanes, éramos conocidos como los de aguas calientes". Su documento decía Baigorria González, pero su nombre mapuche era Waico, el que había conservado como sobrenombre. Los primeros días, si yo preguntaba a la comunidad si sabían mapuche, lo negaban. "Lo olvidamos", me contestaban. "Porque dicen los antiguos que los winkas [los hombres blancos] les cortaban la lengua si lo hablaban." (Saccomanno, 2011, p. 187)

¿Qué se subordinó? ¿Qué se borró? ¿Qué se desplazó?

Por el valor que tienen estas preguntas es que es clave el papel de la investigación en el planteo de Paulo Freire, ya que la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. Entonces, educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros ámbitos [que es diferente a como se dijo ayer aquí: conocimiento producido en el propio ámbito educativo pero que se constituye como un meta relato; o como una colega escribió en el chat: una investigación que no transforma nada]. Para nosotros, investigar es intervenir en el mundo, y para ello, como venimos sosteniendo,² es necesario descolonizar el saber.

De aquí que resulte clave la estimulación de la pregunta; entender la curiosidad como un derecho (Freire, 1997). La tarea docente debe estar centrada

² Al respecto, véase Duhalde, M. y Torchio, R. (2021). Clase Nro. 1: Investigación, formación y Trabajo Docente: debate epistemológico, teórico y metodológico. Investigación Educativa, Formación y Trabajo Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

en la estimulación de la pregunta y en la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, "lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos" (1997, p. 83).

A partir de este sentido, destacamos la "defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive", postulada por la valorada investigadora argentina María Teresa Sirvent (2018). Preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que, para la autora, asume la lucha por la emancipación. En sus palabras:

A la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP [Investigación Acción Participativa], consideramos que la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. Esto hace que uno de los postulados clave de nuestras experiencias de IAP es que la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar por qué las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera. Se juega, entonces, en nuestro derecho a luchar, no solo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir, por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente. (Sirvent, 2018, p. 15)

Investigamos desde las epistemologías del Sur, en contexto, en forma situada; nos entramamos con perspectivas descoloniales y cuir; comprendemos la curiosidad como derecho y defendemos el derecho a problematizar la realidad y generar conocimiento desde ella.

Es decir, nos interesa la reflexión epistemológica porque nos permite revisar las condiciones de producción, legitimación y circulación del conocimiento. También, "[...] las formas en las que nuestras lecturas (muchas veces sesgadas) impactan sobre los materiales concretos de investigación y los modos en los que algunas categorías obturan la experiencia de pensar

ciertos problemas" (Alvarado y De Oto, 2017b, p. 12). Por ejemplo, las categorías de género, raza y clase requieren ser interpeladas a la luz de la matriz de poder que constituyen los colonialismos, tan presentes aún en nuestros territorios, prácticas e instituciones.

Escuchemos una voz

Ya yo me enteré, mulata, / mulata, ya sé que dise / que yo tengo la narise / como nudo de cobbata. / Y fijate bien que tú / no eres tan adelantá, / porque tu boca e bien grande, y tu pasa, colorá.

Nos dice bell hooks que en estas palabras encontramos una representación literaria "[...] de la completa introyección de los cánones estéticos corporales de la cultura capitalista occidental blanca y la consiguiente descalificación del otro y de sí mismo desde el punto de vista de esos cánones" (hooks, 2016, p. 1).

El cabello ensortijado, los labios gruesos, la ñata o nariz corta y chata son las formas que asume la antropología física.

Son no sólo rasgos físicos que le permiten al racista distinguir a las mujeres y hombres que pueden ser objeto de su trato discriminatorio, explotador o/y paternalista, sino también rasgos marcados estéticamente como "feos", "grotescos", ora amenazadores ora cómicos, pero siempre "deformes" respecto al supremo canon occidental de belleza... cada vez más piel blanca, cabello lacio y rubio, ojos verdes o azules, y labios y nariz finos. (hooks, 2016, p. 2)

Y es justamente esta educación estética la que pregona la exclusión de cualquier otro patrón de belleza racialmente diferente. Nos urge dialogar con bell hooks.

Se llama así por una combinación de los nombres y apellidos de su madre y su abuela y lo escribe todo en minúscula porque, para ella, mayúsculas deben ser las ideas y con este giro critica la costumbre capitalista de otorgar mayor valor a los nombres propios. Si bien nació Gloria Jean Watkins, bell hooks, en sus palabras, es "mi voz en la escritura" (2021b, p. 75).

Su libro *¿Acaso no soy yo una mujer?: Mujeres negras y feminismo* fue publicado originalmente en 1981, diez años después de ser escrito y cuando la

autora estaba por cumplir tres décadas de vida. El año pasado se publicó por primera vez en castellano. Y nos preguntamos sobre el porqué de esta demora en la difusión de una tesis de investigación producto de los estudios de licenciatura; hooks, también. Para ella fue posible "[...] cuando las editoriales feministas aceptaron que la 'raza' era un tema tanto adecuado como rentable dentro del campo de la investigación feminista" y, a la vez, esta aceptación sucedió cuando "[...] las mujeres blancas empezaron a mostrar interés por el cruce de raza y género" (hooks, 2021b, p. 167).

Dedica este libro a su madre, Rosa Bell. Y nos dice el motivo en la propia dedicatoria: "[...] de niña me explicó que en el pasado había escrito poemas y que yo había heredado la pasión por la lectura y la escritura de ella". En el recuerdo, hooks nos comparte cómo las voces que se susurran desde la niñez pueden incidir en nuestra identidad.

En el prefacio a la edición del 2015 escribió:

Siempre he sabido que quería ser escritora. Desde que era niña, los libros me han permitido asomarme a mundos distintos al que me resultaba más familiar... me aportaban una perspectiva diferente que casi siempre me obligaba a salir de mi zona de confort. Me asombraba que los libros pudieran ofrecerme una perspectiva distinta, que las palabras de una página pudieran transformarme y cambiar mi forma de pensar. Durante mis años de estudiante universitaria, el movimiento feminista de la época ponía en tela de juicio los roles de género definidos y reclamaba el fin del patriarcado. En aquellos emocionantes años, tal replanteamiento de los géneros se conocía como "la liberación de la mujer". Y como yo nunca había tenido la sensación de encajar en los conceptos sexistas tradicionales de cómo debía ser y qué debía hacer una mujer me sumé con entusiasmo a la liberación de la mujer con la voluntad de crear un espacio de libertad para mí misma, para las mujeres a quienes quería y, en general, para todas las mujeres. (hooks, 2021, pp. 13-14)

Nos quedamos pensando en sus palabras.

En que una perspectiva diferente nos mueve de una zona de confort, que pensar acarrea cierta incomodidad. Que la lectura puede cambiar una forma de pensar, y ello es algo que queremos subrayar. A la vez, que el espacio colectivo tiene enlaces con la esfera personal.

En otra de sus producciones, nos lleva a su infancia, a lo que sucedía cuando se reunían los sábados a la mañana en la cocina de su casa materna (hooks, 2016, p. 5):

En las mañanas de los sábados nos reuníamos en la cocina para arreglarnos el pelo, es decir, para alisárnoslo... Mi mamá nos arreglaba el pelo. Seis hijas: no había modo de que pudiéramos habernos permitido pagar peluqueras. En aquellos días, este proceso de alisar el pelo de las mujeres negras con un peine caliente (inventado por Madame C. J. Waler) no estaba ligado en mi mente al esfuerzo de parecer blancas... Estaba ligado solamente a ritos de iniciación en la condición de mujer... era pasar de ser percibida como una niña (cuyo cabello podía estar bellamente peinado y trenzado) a ser casi una mujer. Ese momento de transición era el que mis hermanas y yo anhelábamos.

Pensamos al leerla que un apresurado análisis podría hacernos comprender que el alisado consistía en llevar a la práctica los patrones de belleza establecidos por la supremacía blanca, cuando en realidad estamos ante un rito de iniciación. Analizar nos ayuda a interpelar nuestra forma de comprender lo intercultural. Examinar, detenidamente, nos enseña sobre nuestra forma de ver lo diferente.

Y se encarga de evitar tal confusión:

Yo quería ese cambio, aunque toda mi vida se me había dicho que yo era una de las "dichosas" porque había nacido con "buen pelo" —un cabello que era fino, casi lacio—, no suficientemente bueno, pero todavía bueno... Este "pelo bueno" no significaba nada para mí cuando se erguía como una barrera para mi ingreso en ese mundo secreto de la mujer negra. Yo reboqué de alegría cuando mi mamá finalmente accedió a que yo pudiera sumarme al ritual del sábado, no ya observándolo, sino esperando pacientemente mi turno.

Para cada una de nosotras, el que nos planchen el pelo es un ritual importante. No es un signo de nuestro anhelo de ser blancas. No hay blancos en nuestro mundo íntimo. Es un signo de nuestro deseo de ser mujeres. (2016, p. 6)

Así, abre su mundo interior y nos lo muestra. Y le agradecemos que nos enseñe este modo de (auto)investigación. Es aguda al observar-se. Rigurosa al pensar-se. Y articula su reflexión con una lectura de su propia comunidad para entramar-se al fin en la

sociedad y época que vive. Nos regala, de este modo, una clase de metodología de la investigación.

La seguimos leyendo:

las mujeres negras con pelo lacio eran percibidas como más hermosas que las que tenían pelo grueso, rizado.... [y] éste fue probablemente el marco ideológico del que emergió el proceso de alisamiento del cabello de la mujer negra, [el mismo] fue ampliado de modo que devino [en] un espacio real de formación de íntimos vínculos personales de la mujer negra mediante la experiencia ritualizada, compartida... un espacio en el que las mujeres negras compartían cuentos de la vida —penurias, tribulaciones, chismes—; un lugar en el que una podía ser confortada y renovar su espíritu. Para algunas mujeres era un lugar de descanso donde una no tenía que satisfacer las exigencias de niños u hombres... Estas positivas implicaciones... no cambian las implicaciones negativas. (2016, pp. 7-8)

Un prerrequisito de las ciencias sociales es la multiperspectividad; en este movimiento que nos trae lo encontramos: como sosteniendo un caleidoscopio en sus manos, hooks lo hace girar y comienza así a visibilizar los matices, en sus palabras: se corre de la zona de confort... para así poder pensar. Y nos dice:

Dentro del patriarcado capitalista supremacista, el contexto social y político en que surge la costumbre de los negros de alisarnos el cabello, ésta representa una imitación de la apariencia del grupo blanco dominante y a menudo indica un racismo interiorizado, odio de sí mismo y/o una baja autoestima. Durante los años 60 los negros que trabajaban activamente para criticar, desafiar y cambiar el racismo blanco señalaron cómo la obsesión de los negros con el pelo lacio reflejaba una mentalidad colonizada.

Fue en ese entonces que el peinado natural, el "afro", se puso de moda como un signo de la resistencia cultural a la opresión racista y como una celebración de la condición de negro. [...] Cuando las luchas de liberación negras no condujeron al cambio revolucionario en la sociedad, se dejó de concentrar la atención en la relación política entre apariencia y complicidad con el racismo blanco y la gente que otrora habían llevado ostentosamente afros comenzaron a alisarse el cabello. (2016, pp. 8-9)

De este modo, complejiza la realidad al mostrar lo dinámicos que son los contenidos en toda sociedad.

También nos cuenta que en su juventud se acerca al movimiento de liberación, pero siente que no se le reconoce su experiencia como mujer negra y joven, tampoco se siente escuchada, y destaca que lo más importante es que el propio movimiento le revela lo poco que sabía tanto de sí misma como del lugar que ocupaba en la sociedad. Por ello, seguidamente reflexiona que "antes de pedirles a los demás que me escucharan tenía que aprender a escucharme a mí misma y descubrir mi identidad" (hooks, 2021, p. 14).

Es entonces cuando asiste a cursos de estudios femeninos en los cuales aprende lo que la sociedad espera de las mujeres, pero encontró muy poco sobre qué papel se asignaba a las mujeres negras en la cultura. Ahí, es cuando comprende que tiene que ir más allá de las paredes de las aulas y de lo que escriben otras mujeres *blancas*.

Podríamos detenernos a pensar en esta imagen de formación, en lo que no encuentra en las aulas, en lo que allí, adentro, no está. Quizás lo hacemos en el momento del intercambio.

¿Y qué camino toma?

Empieza a investigar y a escribir mientras realiza sus estudios de licenciatura. El enlace entre investigación, escritura, concienciación y teorización es uno de los legados de hooks. En su *Enseñar es transgredir*, al respecto, se expresa:

Llegué a la teoría porque estaba herida —el dolor que sentía era tan intenso que no podía seguir viviendo—. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender —aferrar lo que sucedía a mi alrededor y dentro de mí—. Sobre todo, quería que la herida desapareciera. Veía en la teoría, entonces, un lugar de sanación. (2021b, p. 92)

Podríamos ensayar que en hooks la teoría es vida, un contenido vivificado; es una experiencia entendida como dolor, sufrimiento y lucha. Y así lo afirma, "Para mí, esta teoría emana de lo concreto, de mis esfuerzos por dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana, de mis esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de otras personas" (2021b, p. 105).

En *¿Acaso no soy yo una mujer?* emerge su corpus teórico distintivo, que interpela al propio movimiento feminista de su época al conectar la raza, la clase y el

género. Porque para ella al momento de su nacimiento dos factores determinaron su destino: el hecho de haber nacido negra y el hecho de haber nacido mujer. Por ello, sostiene que la raza y el género son dos facetas inmutables de la identidad humana. Y la leemos veinte años después, en *Enseñar es transgredir*, sosteniendo la misma necesaria triangulación. Es más, nos alerta aquí sobre las dificultades que tenemos para hablar sobre la clase social, sobre las diferencias de clase en los contextos educativos; y resalta una confusión: "seguimos creyendo que el conocimiento se nos repartirá en proporciones justas y equitativas" (2021b, p. 231). Parecería que, en días de tiroteos en escuelas y centros comerciales (como los que hemos observado en las imágenes que recorren el mundo³) es imperioso volver a pensar lo que ella nos propone: qué sucede en términos de raza, clase y género a escala social e institucional.

En la publicación *¿Acaso no soy yo una mujer?* nos acercamos a su trabajo de investigación, a la búsqueda de antecedentes. Nos la imaginamos desde una biblioteca hacia otra, compilando registros, relatos, a veces más entusiasmada y quizás, la mayoría de las veces, desanimada ante la falta de información; nos la imaginamos *no* sin dolor, intentando por momentos sublimar lo injusto y la opresión.

Y la leemos cuando nos cuenta sobre los negros blancos, los traficantes de esclavos, la desnudez de las mujeres africanas, el alumbramiento a bordo de los barcos negreros, la etapa de amamantamiento allí mismo... son descripciones de cómo es posible aniquilar la dignidad humana para luego poder vender el producto. También, nos relata sobre el papel de la mujer blanca en los hogares esclavistas, tan activo como el del hombre. La función reproductora y la cría de negros, la reproducción de mulatos por su cotización más elevada en el mercado y el sufrimiento de las mujeres estériles...

Sus palabras nos conmueven. Su narrativa nos produce afectación.

Una escena social que está fuertemente anclada en nuestra experiencia. Porque, para hooks "el

primer encuentro que tienen las mujeres con el racismo como opresión institucionalizada es a través de la experiencia personal directa o mediante la información extraída de conversaciones libros, el cine y la televisión" (2021, p. 173).

Asimismo, es crítica su posición sobre lo que sucede en la enseñanza:

Ningún libro de historia utilizado en escuelas públicas nos habló del imperialismo racial. En lugar de ello, se nos explicaron conceptos románticos del "Nuevo Mundo", el "sueño americano" o Estados Unidos como el gran crisol donde todas las razas se hermanan como una sola. Nos explicaron que Colón "descubrió" América; que los "indios" arrancaban cabelleras y asesinaban a mujeres y niños inocentes; que se esclavizó a los negros por la maldición bíblica de Canaán, que fue el propio Dios quien decretó que ellos serían quienes talaran la leña, labraran los campos y transportaran el agua. Nadie habló de África como la cuna de la civilización, ni de los pueblos africanos y asiáticos que llegaron a América antes que Colón. Nadie tildó de genocidio los homicidios masivos de los amerindios ni de terrorismo la violación de mujeres amerindias y negras. Nadie estudió la esclavitud como los cimientos sobre los cuales se ha apuntalado el crecimiento del capitalismo. Nadie describió como opresión sexista la reproducción forzada de las esposas blancas para aumentar la población blanca. (2021, p. 174)

En relación con las instituciones de educación superior, expresa que "[...] el profesorado nos negó sistemáticamente la verdad y nos enseñó a aceptar la polaridad racial en la forma de supremacía blanca y la polaridad sexual en la forma de dominación masculina" (2021, pp. 174-175).

Ella sabe que una maestra puede "sembrar en nuestra conciencia una semilla del imperialismo racial que nos mantendrá para siempre esclavos" (2021, p. 175). También, lo contrario. Lo sabe porque ha transitado en su escolaridad primaria por aulas para niñas *negras* en las que sus maestras *negras* le enseñaron a resistir al racismo y la supremacía blanca desarrollando, así, una concepción política de la educación y revolucionaria del aprendizaje; posición que vuelve a la misión educativa profundamente liberadora (2021b).

3 Entre otras matanzas, nos referimos al tiroteo de Uvalde, Texas, del pasado 24 de mayo del 2022 en el cual más de veinte personas perdieron la vida en la Escuela Primaria Robb.

Y se pregunta cómo se interpela o tira abajo toda una organización y sistema patriarcal que se ha enseñado a admirar, a creer en él y a amar.

¿Cómo se lo derroca?

A través de Luciana de Mello encontramos pistas en las primeras enseñanzas de feminismo que recibió de su madre.

Había días en los que mi madre interrumpía el juego que habíamos armado con mis hermanas en medio del patio, o entraba quebrando el silencio de la cocina mientras hacíamos la tarea de la escuela. Aparecía de la nada con una mirada furiosa a punto de estallar, esa bronca era su dique contra las lágrimas. Estudien, trabajen y no dependan nunca de ningún hombre nos decía, y salía disparada otra vez para que no la viéramos llorar. Aún no logro saber qué fue lo que me quedó más marcado a fuego: si la humillación escondida en su gesto, o esas palabras proyectadas hacia nosotras como su apuesta a un futuro superador. (De Mello, 2021)

Con fuerza describe este mandato: "Mi madre cautiva de las cadenas del patriarcado nos espoleó a liberarnos" (2021, p. 16). Y piensa,

en todas las mujeres negras como ella que sin un movimiento político que las apuntalara ni teoría alguna sobre cómo ser feministas proporcionaron claves prácticas para la liberación y ofrecieron a las generaciones que las sucedieron el regalo de la elección, la libertad y la plenitud mental, corporal y esencial. (2021, p. 17)

hooks nos ayuda a visualizar los matices. A observar con más detenimiento. Si bien identifica limitaciones en las aulas, también, posibilidades: la oportunidad de "trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras" (2021b, p. 266).

Llega otra voz

Es coral porque es un grupo el que narra.

Se llaman Grupo de Reflexión sobre la Práctica y la experiencia acontece, por iniciativa de Pablo Imen, en una institución de Ciudad de Buenos Aires, dedicada al cooperativismo de crédito y que históricamente denunció lo indigno y anunció otro mundo posible (Imen, 2012).

De aquí se comprende que el Grupo busque analizar y denunciar "la existencia de un orden social y educativo injusto, clasista, jerárquico, fragmentado y antiigualitario, que dificulta el desarrollo de prácticas educativas emancipadoras en todos los niveles educativos" (Marucco, 2021, p. 48). Es en esta institución donde un grupo de maestras y maestros, profesoras y profesores se reúne quincenalmente, los sábados a la tarde, para compartir la propia experiencia que desarrollan en distintos niveles del sistema público de educación.

Se reconocen conceptualmente en la manera en que Enrique Pichon-Rivière comprende al grupo: "conjunto restringido de personas que se propone en forma implícita y/o explícita la tarea de *aprender a pensar*; en [el caso de este grupo], *sobre las luces y las sombras del trabajo docente*" (Marucco, 2021, p. 11). También en José Bleger, al vivir su afirmación de que "para aprender a pensar cada individuo necesita del otro, de su presencia, de su discurso, de sus escritos, de su diálogo o de alguna otra forma de expresión posible. *Pensar siempre es pensar en grupo*" (Marucco, 2021, p. 12).

Para una integrante, María Fernanda, este *pensar en grupo* es sinónimo de lo que el Grupo hizo de ella:

me ha permitido hacer catarsis y no quedarme en ella, lo que es muy importante; me ha enseñado a problematizar los conflictos que aparecían en la escuela, para poder empezar a buscar soluciones. Algo muy valioso que me enseñó el Grupo fue convertir en preguntas esos problemas. (Marucco, 2021, p. 137)

Una característica de este Grupo es que bucea sobre el hacer. Cada reunión comienza con la lectura de la crónica del encuentro anterior. Entonces, la práctica se vuelve el punto de partida y de llegada, una tarea de análisis que les lleva a preguntarse, entre otros interrogantes: ¿cuáles son los rasgos específicos de la docencia en tanto trabajadores? ¿En qué coinciden y se diferencian de otros asalariados? ¿Es posible en la actualidad una práctica emancipadora en la escuela pública? ¿En qué se diferenciaría de una práctica que enajena a docentes y alumnos? ¿Por qué la práctica docente, a pesar de la intencionalidad de muchos maestros y maestras, profesoras y profesores, contribuye a reproducir la realidad social más

que a transformarla? ¿Qué condiciones son necesarias para que se produzca esta transformación?

La lectura y el análisis de las crónicas que produce el Grupo les posibilita identificar regularidades que son las que colaboran en la delimitación de un enfoque y una metodología de trabajo. Esta consiste en la escritura de una experiencia significativa, su lectura en el grupo, el comentario y reflexiones de los integrantes. Cada una de estas acciones constituye para ellos una instancia de objetivación de la práctica.

Cabe aclarar que lo que el Grupo denomina como *comentar la escritura de compañeros* se denomina Lectura entre pares, en mi país tiene una presencia importante y ha sido impulsada a escala nacional por el Colectivo Argentino (2009). Junto con los viajes pedagógicos (creados bajo la denominación *Expediciones pedagógicas* por la educadora de vuestra tierra, nuestra querida Pilar Unda Bernal, constituyen dos estrategias poderosísimas de co-formación). Al respecto, encuentran *on line* una entrevista titulada *Entre tramas y pinceladas* (Torchio, 2021) donde se comparten estos desarrollos en la voz de una educadora argentina: Andrea Arcuri.

El enfoque elegido por el Grupo de Reflexión responde a una metodología de trabajo que denominan *acción-reflexión-conceptualización-transformación de la acción*. Nos interesa esta relación que entablan con la teoría porque la agrupación recorre de este modo el pasaje freireano de la lectura ingenua a la lectura crítica del mundo.

En el transitar, han dejado testimonio de lo que ha significado vivir el contexto político argentino entre 2016 y 2019:

un gobierno neoliberal generador de un retroceso político-ideológico que se extendería por Sudamérica. La pérdida de capacidad de autodeterminación nacional y el reemplazo de las políticas distribucionistas a favor del enriquecimiento de una minoría trajeron consigo la inevitable secuela de endeudamiento, destrucción de la producción nacional, desocupación e incremento a niveles desconocidos de la pobreza y la indigencia. Si bien la mayoría de la población fue su víctima, maestros y profesores resultaron doblemente afectados: en

sus condiciones de vida y las condiciones en que debían desarrollar su trabajo. (Marucco, 2021, p. 87)

Es así que "La trágica experiencia de Cambiemos [la coalición política que gobierna en el momento de la escritura] multiplicó el tremendo dolor que se vivía en las instituciones educativas e hizo de nuestros encuentros lugares de profundos y amargos intercambios" (Marucco, 2021, pp. 382-383). A pesar de cómo impactan las circunstancias que se viven, el Grupo redobla la apuesta y resuelve escribir su historia. Así concretan una publicación que recorre los diez primeros años de la experiencia.

En este contexto grupal se escucha la voz de unas de sus integrantes

En una entrevista realizada en el marco de una investigación de maestría, Laura nos cuenta sobre cómo incide en ella esta experiencia grupal:

lo que me hace cambiar el punto de vista es la experiencia de los demás, en general son docentes que pasaron por situaciones similares, que se hicieron preguntas similares y encontraron algunas respuestas, [...] una vez una compañera que hace una Radio Cooperativa y que al principio le ponían muchísimas trabas me dijo: "mirá, yo presento un libro con las planificaciones, lo anillo, es larguísimo y ello les obliga a leerlo y si me quieren trabar lo tienen que hacer por escrito", de la misma manera lo hice yo, entonces resultó una forma de transformar los conflictos en problemas para buscarles una solución, una respuesta, fue a partir de su propia experiencia, de la reflexión sobre su propia práctica, de la identificación con los problemas que yo estaba teniendo en ese momento, que yo pude encontrar nuevos puntos de vista...

Es así que en el par que transitó por experiencias similares a la propia, ella encuentra pistas para el hacer, y con ello, posibilidades de cambiar un punto de vista. De este modo Laura consolida un saber pedagógico sobre su práctica.

Cuando se refiere a las características de lo que escribe con otros nos dice:

lo que tiene escribir con otros es que eso que yo escribí va a estar intervenido por varios puntos de vista, se

establece un diálogo cuando escribís con los demás. Me parece que así es como construimos conocimiento los docentes realmente: cuando podemos pensar sobre nuestra práctica y para pensar sobre nuestra práctica necesitamos la mirada de otra persona.

Laura aprende en el grupo del cual participa a delinear la posición pedagógica que pone en juego en su propia praxis. La leemos:

parte del aprendizaje es reflexionar, pero tiene que ver con una postura pedagógica, con ciertos no sé si decirles lineamientos, pero sí ejes que quiero que tenga mi práctica y con la posibilidad de ser coherente con esos ejes, de cómo no se quede solamente en el discurso sino en poder llevarlos a la acción. [...] siempre es a partir del diálogo con otras personas y eso me fue ayudando por un lado a fortalecer y a delinear mi posicionamiento político, a abrirme a la posibilidad de escuchar otros discursos y a dejarme interpelar por esos discursos, a pensar las prácticas de otra forma, para mí leer a los docentes fue como hacer otro profesorado prácticamente.

Estos aprendizajes colaboran en conformar una concepción crítica de su tarea docente y tienen tal efecto que los comprende como otra formación en sí misma. Esta otra formación —para Laura— se centra en los siguientes movimientos: "escuchar otros discursos y dejarme interpelar por ellos; pensar las prácticas de otra forma". Y de esto dice: "me fue ayudando por un lado a fortalecer y a delinear mi posicionamiento político". Parecería que los otros resultan imprescindibles para la innovación, para que se produzca un cambio de posición o concepción, es decir, y en sus palabras, para que "no se quede solamente en el discurso".

Laura aprende desde la diferencia, ella dice que en su grupo observaron que "con las mismas categorías de análisis no avanzaban", por eso se plantean buscar nuevos referentes y eligen las producciones de Freinet (obras maestras de enseñanza, en términos de Alliaud, 2017), especialmente aquellas que desarrollan el cooperativismo en la escuela, tal la sintonía con el ideario político de la institución que alberga a este Grupo. Según la entrevistada, dos características

se destacan en Freinet: "es alguien que escribió sobre su práctica y además tiene algo muy interesante que es un posicionamiento político muy claro". Asimismo, destaca que el cooperativismo es "el trabajo con el otro" y aquí encontramos una conexión: en el marco de un colectivo ella lee y reflexiona sobre el trabajo con otros; lo grupal busca la grupalidad. Observamos que en esta elección la propuesta pedagógica es política; lo político se vuelve constitutivo de lo pedagógico por cuanto visibiliza y expresa una posición en el terreno social.

Laura expresa que fue, entonces, que: "lo llevé al aula" y habla así de su praxis como maestra; observamos la incidencia que tiene tanto leer a maestrxs como a sus propios compañerxs de grupo en la potencia que ella despliega como docente. Y destacamos las características de lo que "lleva al aula": un taller y un diario cooperativo que conecta la escuela y el barrio "de otra manera". Es decir, lo que diseña se distancia de lo tradicional y enfatiza la participación de sus alumnos.

Lo colectivo se dimensiona en la elaboración de un diario cooperativo, no solo leyó a Freinet, sino que aplica sus ideas. La propuesta desborda el aula y la escuela y se conecta con el entorno. La riqueza de este proceso fortalece a sus estudiantes; el grupo de reflexión en el cual participa se vuelve, así, una instancia de mediación en su propia formación profesional.

Coda

Dos meses después de compartir estas ideas, el 15 de diciembre del 2021, falleció bell hooks. Nos fraternizamos con su lucha. Nos solidarizamos con la sangre negra que clama y recorre nuestras venas. Nos mancomunamos en la voz india de nuestro interior... porque somos parte de este devenir colectivo que nos necesita para la revuelta emancipadora que nos espera.

Muchas gracias.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alvarado, M. y De Oto, A. (editores). (2017^a). *Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Clacso http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf
- Alvarado, M. y De Oto, A. (2017b). "Junturas" en M. Alvarado y A. De Oto, (editores). *Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Clacso.
- Alvarado, M. (2017). Gestos decoloniales en las diferencias académicas: Localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza. En L. Porta y MM Yedaide (Comp.). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Eudem.
- Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela. (2009). "El Colectivo y las redes de Investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente". En *Investigación educativa y trabajo en red*. Novedades Educativas.
- de Mello, L. (28 de mayo del 2021). bell hooks, una voz negra e indispensable. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/343967-bell-hooks-una-voz-negra-e-indispensable>
- de Oto, A. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En M. Alvarado y A. De Oto (editores). *Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 13-32). Clacso.
- Escorcía-Romero, T. G. y Ropero-Palacios, F. E. (2021). SA-VI-A: Saberes y Visión Ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente. *Nodos y Nudos*, 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12049>.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (2016). Alisando nuestro pelo. En A. Lorde y b. hooks, *Mujeres como nosotras*. Ediciones Uhuru.
- hooks, b. (2021a). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Edición Consonni.
- hooks, b. (2021b). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Imen, P. (2012). El ccc y la batalla cultural: Apuestas y balances. *Revista Idelcoop*, 208, 93-104.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Biblos.
- Marucco, M. (Coord.). (2021). *Haciendo caminos: Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Ediciones del ccc Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Meneses, P. (2020). Presentación. En Santos, Boaventura de Sousa. *La cruel pedagogía del virus*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Negroni, M. (2021). *Oratorio* (vol. 152). Vaso Roto Ediciones.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Saccomanno, G. (2011). *Un maestro: Una historia de lucha, una lección de vida*. Planeta.
- Santos, B. de S. (2020). La cruel pedagogía del virus. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Sirvent, M. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Torchio, R. (2021). Entre tramas y pinceladas: Reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es. Entrevista a Andrea Laura Arcuri. *Revista de Educación*, 0(23), 15-34. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5086/5262.

Diálogo del conocimiento

Tenemos aquí una contribución a la problematización de nuestra cotidianidad escolar en la búsqueda de una escuela que sea nuestra escuela, que nos corresponda. Y hablamos desde el Sur. Así como encontramos reiteradamente la presencia de los saberes estandarizados que reiteran nuestra dependencia como colonias, con la repetición de una historia que oculta nuestra existencia, las violencias, nuestras contribuciones y nuestros problemas, encontramos también esas prácticas que vividas como formas naturales de comportamiento, afianzan las segregaciones y discriminaciones tanto raciales como de género. Son prácticas en donde el otro ya no se señala como distinto, sino como otro que es feo. Así ya no se ve como alguien diferente, como un nadie estéticamente feo.

Los comportamientos culturales se tornan invisibles y no nos damos cuenta de nuestras discriminaciones que resultan ocultas por la cultura. Así, eventos como el tratamiento del cabello afro no puede necesariamente remitirnos a las segregaciones íntimas si no conocemos los significados de los rituales que están ocultos en tales prácticas. Esa reiteración acerca de una escuela que sea única para todos y pensada desde una concepción cultural distante es definitivamente un lastre que la sociedad y especialmente para sociedades multidiversas en los variados sentidos de esta palabra.

No basta con la determinación íntima de parte nuestra, para superar las discriminaciones es imprescindible superar la ignorancia. Me parece que la exigencia que se plantea para que se den cambios culturales en la escuela y no solo repetición de informaciones es muy importante. Es también una tarea frente a la que el maestro(a) no puede ir solo(a), se requiere la compañía, el comentario, la red. Finalmente, el discurso marcadamente coloquial está presentado de una manera bella en este artículo.

Dino Segura