

First Submitted: 28 December 2020 Accepted: 24 May 2021

DOI: <https://doi.org/10.33182/y.v2i1.1521>

Pedagogías desde el des-borde

Ana Mazzino¹

Resumen

El presente artículo pretende abrir un diálogo a partir de las reflexiones e interrogantes suscitados a raíz la pandemia COVID-19 y del valor innegable que lo educativo tiene en nuestras sociedades. La propuesta es movernos, a lo largo y ancho de un eje-espacio temporal que oscila entre aquello que arrastramos como gestos fundantes del sistema educativo y lo que podemos reconvertir en oportunidad si tenemos el coraje de (re)abrir la pregunta sobre el sentido de lo educativo.

Palabras clave: Educación; desigualdad; sentido

Pedagogies From the Un-edge

Abstract

This article aims to open a dialogue based on the questions raised by the COVID-19 pandemic and the undeniable value that education has in our societies. The proposal is to move, along a time-space axis, that oscillates between the inequality that we drag as a foundational gestures of the educational system and what we can convert into an opportunity if we have the courage to (re)open the question about the meaning of education.

Keywords: Education; inequality; meaning

Introducción

"Si las humanidades tienen algún futuro como crítica cultural y si la crítica cultural tiene hoy alguna tarea, es sin duda la de devolvernos a lo humano allí donde no esperamos hallarlo, en su fragilidad y en el límite de su capacidad de tener algún sentido. Tenemos que interrogar la emergencia y la desaparición de lo humano en el límite de lo que podemos pensar, lo que podemos escuchar, lo que podemos ver, lo que podemos sentir."
 (Butler, 2006: 187)

Hace tiempo que la vida se volvió *visiblemente* invivible. Paradójicamente, también nos hemos vuelto cada vez más inmunes a las perversiones que el capitalismo global no se cansa de producir primero y de televisar después: hordas humanas de minorías, pueblos originarios, disidencias sexuales, mujeres y niños/as migrando, muriendo, retenidos/as en campos de trabajo, desaparecidas/os, ahogadas/os en barcos, desplazadas/os de sus territorios colonizados y redesplazadas/os de la tierra del colonizador. Cuerpos que vagan y circulan como si la condición de sus existencias fuera la invisibilidad o la sospecha y permanente

¹ Ana Mazzino, Pedagoga y Educadora Social (ISTLyR), Lic. En Educación (UNQUI), Becaria Doctoral CONICET, Argentina. Correo electrónico: anamazzino@gmail.com.



sometimiento de sus humanidades como estrategia de vida. Corporalidades y cuerpos-territorios que siguen siendo asesinados, violentados por el poder patriarcal y capacitista, por las fuerzas de seguridad, por las grandes empresas y por los Estados que esconden cuerpos y quemar bosques porque el imperativo del mercado y la moral productiva ignoran que, en definitiva, toda nuestra sangre es la misma sangre y nuestros cuerpos perecen, tarde o temprano, de manera irremediable. Esta fragilidad compartida como condición de lo humano, que ha sido experimentada como un hecho global a partir de la pandemia COVID -19, ha revelado -y lo sigue haciendo- las desigualdades estructurales y abismales que nos atraviesan. El 2020 es, sin lugar a dudas, el año que puso sobre la mesa la certeza real y material de que necesitamos un cambio de rumbo que nos permita asumir el valor impostergable e interdependiente de nuestra precariedad y fragilidad compartida. (Ahmed, 2019; Butler: 2002, 2010, 2020; Cano: 2021; Haraway, 2019; Lorey, 2016, entre otras)

En el epicentro del caos, la cuestión educativa cobró en Argentina² una centralidad innegable que, obturada por el debate mediático³ de la vuelta a la presencialidad promovida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, instaló la discusión sobre lo pedagógico -y sobre la desigualdad educativa- en dos extremos de la vieja tensión tradición-innovación pero a partir de la noción de "adaptabilidad". Frente a la pandemia de COVID-19 la innovación se redujo, lisa y llanamente, a virtualizar la educación primero y, posteriormente, a reclamar / forzar la presencialidad a partir de operar mecanismos que, lejos de ponderar un diálogo de cara a los desafíos que suponen las educaciones del S. XXI y de los aprendizajes transitados por el 2020, lo clausuraron.

La propuesta del presente artículo es permanecer en la incomodidad de los problemas educativos preexistentes y profundizados en la pandemia, apaciguar la marcha para salir de la vertiginosidad y la urgencia por encontrar soluciones paliativas como síntoma de una época y trazar algunas coordenadas que recuperen la pregunta por el sentido de lo educativo: ¿para qué educamos? ¿para qué sujetos? ¿para qué mundos? Se trata de asumir que hay algunas respuestas que tenemos que empezar a construir desde la respons-habilidad (Haraway: 2019) y el re-conocimiento de nuestra incertidumbre. A diferencia de la responsabilidad, la respons-habilidad a la que aludiremos en el presente artículo reconoce que las respuestas que buscamos no dependen de responsabilidades individuales sino, por el contrario, de volvernos capaces de "*cultivar respons-habilidades*" es decir, capacidades de respuesta mutua. Aprender a ser más respons-hábiles con otros/as.

Partiremos por tanto de algunas de las reflexiones suscitadas a partir de los interrogantes que la pandemia COVID-19 nos permitió trazar pero sobretudo, a partir del valor innegable que lo educativo tiene en nuestras sociedades. Nos moveremos, a lo largo y ancho de un eje-espacio temporal que oscila entre aquello que arrastramos como gesto fundante del sistema educativo y lo que podemos reconvertir en oportunidad a partir de plantearnos preguntas y

² En la República Argentina, el derecho a la educación se consagró normativamente en la primera Constitución sancionada en 1853. Nos encontramos en los albores de la conformación del Estado Nación, formal y políticamente consolidado hacia 1880. La política educativa se organizó alrededor de las nociones de obligatoriedad, laicidad y gratuidad y se estructuró como un sistema dual: por un lado, debía garantizar que todos los ciudadanos tuvieran acceso a un capital cultural mínimo, definido por los grupos dominantes. En simultáneo, reservaba el acceso a los Colegios Nacionales, las escuelas normales y las Universidades nacionales para la formación de las élites gobernantes.

³ Es importante pensar en la función performativa que los discursos acarrearán en la medida en la que habilitan -o no- ciertas prácticas sociales y modos de existencia. Esto implica, sin lugar a dudas, abordar los discursos entendiendo que no son nunca neutrales y, por lo tanto, que se inscriben a la vez que reflejan, generan, reproducen, resisten, dependiendo el contexto socio-histórico en el que se sitúen, relaciones de poder.



ensayar propuestas a las dificultades preexistentes y recrudecidas por la pandemia. Nos valdremos para ello de dos procedimientos: desencajar y articular⁴: desencajamos para que el desborde haga, paradójicamente, lugar. Articulamos para existir.

Dis-poner la educación como un arte

A lo largo de la historia, la educación ha sido definida y representada desde múltiples sentidos que han performado *modos de actuación* en el ámbito de las políticas públicas, *modos de hacer* educación desde diversos enfoques y perspectivas (muchas veces contrapuestas), formas de comprender lo escolar y lo educativo (incluso concibiéndolos como algo análogo) que involucran procesos de disputa, reapropiación de saberes y experticias y, sobre todo, formas varias de sostener, interrogar, disputar y/o fijar imaginarios acerca del mundo compartido. (Achili, 1986; Carli, 2003; Edelstein, 2002; Garcés, 2013; Pineau, 2001)

Definimos por tanto a la labor educativa como el “arte de poner la mesa⁵”, es decir, como un modo de exponer el mundo en toda su complejidad, con todo lo que sabemos y con todo lo que ignoramos. Poner el mundo en esa mesa compartida para las/os otras/os como un arte, no como una técnica sino (dis)ponerlo más ancho, más generoso. Disponemos, tal cual advierte Garces (2020, 27) la expresión de una poética y de una política que determinan lo que somos y lo que podemos llegar a ser. En este marco, lo educativo es, de manera irrenunciable, un gesto de creación de la igualdad.

Desencajar los bordes y anclarnos en la ruina: de la igualación a la igualdad como gesto de partida

Desencajar la igualación involucra un movimiento de fuerza pues es preciso sacar de raíz las estructuras eurocéntricas, patriarcales, capacitistas, binarias y coloniales que han organizado, entre otras cosas, un saber acerca de los/as otros/as y un modo de aprehender las diferencias jerárquicas como naturales e inamovibles. Así, la des-igualdad no es natural sino construida y configurada a partir de mecanismos de poder.

Podemos comenzar pensando que la pregunta acerca del ser humano que ha acompañado a la mayoría de las disciplinas sociales, se ha formulado desde distintos enfoques y en diferentes momentos históricos, casi siempre a partir de un encuentro con ese/a “otro/a” diferente. En términos antropológicos, podríamos pensar que lo que la pregunta intenta explicitar es el contacto cultural (Krotz, 2014) o lo que Geertz (1996) denominó esa “*inmensa variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas*” (Geertz, 1996; 67). Las teorías evolucionistas respondieron a esa pregunta atribuyendo a esa diferencia un sesgo de atraso e inferioridad que, a la par que colocaba la predominancia de la civilización europea y masculina por encima de todo lo demás, postulaba la existencia de la cultura como algo lineal, neutral y universal. Lo que variaba entre un exotismo y otro eran las fases y estadios en los que esos “otros” se encontraban. De alguna manera, estos modos hegemónicos de entender -y producir- la alteridad fueron variando de repertorios y paradigmas, pero, casi siempre y sin excepción, a partir de concebirla como una diferencia inferiorizada e incompleta. Tal cual advierte Derrida (1997) en oposición al orgulloso proceso civilizatorio europeo “*toda cultura se*

⁴ Para Haraway, los articulados se ensamblan de forma precaria pues la precariedad es la condición misma de ser/estar articulado. “*En inglés antiguo, articular es significar. Es unir cosas contingentes. (...) Articulamos, luego existimos*” (1999, pñ 150) Articulamos, pues, para existir.

⁵ Carlos Skliar fue el primero al que oí acuñar esta expresión en un ex centro clandestino de detención y tortura.

instituye por la imposición unilateral de alguna "política" de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos (...)" (p. 57)

En materia educativa, la escuela moderna se convirtió en el locus desde el que desplegar y dar forma de manera profunda, estable y coherente a "*la relación entre poder y saber en la Modernidad*" (Veiga-Neto; 2001: 171) Progresivamente, la escolarización masiva, laica y gratuita adoptó la forma principal para la educación de los sujetos, superponiéndose a otros modos de transmisión cultural (Spindler 1993). Esto supuso no sólo la homogeneización de la población sino también un modo particular de comprender la diferencia a partir de inscribirlas en esa lógica moderna-racional colonial (Quijano;2014). Ante todo, la europeización del continente significó la instauración/creación de una ciencia (de pretensión neutral) que colaboró en la naturalización de la desigualdad y la exclusión (colocando la responsabilidad en los propios sujetos) porque fue asumida como un principio de validez universal. Progresivamente, el "otro" fue absorbido / masacrado y vuelto a asesinar (Skliar: 2002) desde una única mirada del mundo. Desde aquí, los procesos de exclusión-inclusión-reconocimiento como maneras de compensar las exclusiones arremetidas y producidas desde la propia estructura escolar, tendieron a implementarse a partir del imperativo de la tolerancia, re-ejerciendo la violencia de "autorizar" a esas/os otras/os a existir, pero a partir de cartografías y trayectorias diferenciadas. Estar adentro implicó desde entonces una cierta diferencia soslayada de posiciones, nominaciones, explicaciones, clasificaciones y destinos prefijados que, casi sin excepción, han eludido la pregunta (necesaria) acerca de la propia *normalidad* educativa en las que desesperadamente queremos encajar lo múltiple y lo diverso que somos. Hemos sido educados/as como siendo parte de una matriz socio política patriarcal, heterosexual y cissexual, capitalista que expulsa, cada vez más, aquello que luego intenta re-normalizar.

Durante el 2020, sin embargo, la tensión inclusión-exclusión pareció quedar sujeta y reducida a una cuestión de brecha digital. Así, las "*nuevas*" formas de la desigualdad fueron resumidas a partir de señalar la disparidad en el acceso, el uso y la apropiación de las TIC aunque, en general, intentando especificar implícitamente que la brecha, es decir la distancia, era una distancia de clase con la que no tenemos nada que ver. Me interesa precisar que por tecnologías hablamos de algo muchísimo más amplio que un artefacto o un dispositivo en la medida en la que hablamos de sociedades tecnológicamente construidas al mismo tiempo que aludimos a tecnologías que son socialmente configuradas (Thomas, Becerra; 2014). Esto permite pensar que no hay nada neutral en las tecnológicas, en los modos de educar en y desde la virtualidad (algo que, anterior a la pandemia ya existía) y que, además de poner el foco en si todos/as disponemos del mismo acceso a dispositivos, deberíamos generar espacios en los que participar del diseño, la creación y la discusión vinculada a qué alternativas tecnológicas para qué política educativa. De cara a los desafíos por-venir nos preguntamos, ¿Cómo desaturar tanto la (des)atención de las pantallas que virtualizan el lazo social como así también los tiempos y lugares digitalmente movidos para volver a dis-poner espacios que evoquen pertenencia?

La dimensión ética de la labor educativa nos invita a considerar que lo virtual, la bimodalidad, las brechas digitales, no pueden presentarse como "innovaciones" e implementarse sin contemplar que, estas mismas innovaciones destejen garantías y siembran márgenes de exclusión, discriminación e inferiorización cada vez más amplios que, en última instancia, vulneran derechos. Porque lo que se resigna son generaciones humanas a las que, desde el modelo hegemónico de ser y estar en el mundo y en la vida, continuamos recordándoles, con



la tranquilidad de que estamos más o menos dentro del modelo, "no nos importa que estén al margen; es más: les necesitamos allí".

Estos regímenes de conocimiento y desconocimiento (val flores: 2016) y sus abordajes sobre "lo diferente" y, posteriormente sobre las personas excluidas, nos enseñaron que a las mujeres, a las negritudes, a las originarias, a las masculinidades disidentes, a las personas con discapacidad, etc., les corresponden ciertas posiciones sociales que, casualmente, demarcan un modo de existir diferenciado. Subyace ese otro aprendizaje: parece existir un correlato *natural* entre algunos cuerpos, algunas mentes, algunas formas de asumir las orientaciones sexuales, etc y su consecuente *fracaso* en el ámbito educativo. Deligny (2016) lo denominaba el reverso del derecho advirtiendo con ironía que "*siempre hay, en algún lugar no se sabe dónde, una Corte Suprema que vela por los derechos: donde se ve en cierto modo el reverso del derecho.*" (pág. 39) En este reverso hallamos la paradoja de nuestros tiempos: estamos rodeadas de leyes y normativas de derechos humanos, de literatura y conocimiento sobre los derechos específicos de niños/as y adolescentes y, sin embargo -y sin detenernos en los procesos de burocratización que terminan siendo un eslabón más en la cadena de vulneraciones de derechos-, continuamos emparchando un sistema que precisa de todos nosotros para transformarse.

Para Hausson (1997), la persistencia de los hechos de la cultura procedentes del lazo social, nos inscribe en una continuidad que es, a la vez, un nexo con aquello que nos precede. Agrega que es sólo a la luz de esta herencia que podemos afrontar la discontinuidad de la historia. Cuestionar la propia situación es lo que nos permite, en términos de Mélich (2009), abrir la pregunta por el sentido. Y ocurre, justamente, porque al mismo tiempo que nos incomoda, nos libera. Toda situación nos ata a una contingencia, a lo heredado, pero, al mismo tiempo, nos abre a lo que Mélich llama deseo y sueño de "*la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo*" (Melich; 2009: 6)

Por eso decimos que nuestras pedagogías constituyen sin lugar a dudas, modos en los que aprendimos a organizar nuestras vidas, nuestros afectos, nuestras corporalidades, nuestros saberes, el modo en el que nos involucramos -o no-, la manera en la que nos afecta -o no- aquello que tiene que ver con el mundo que habitamos y también un saber que puede empezar a anticipar y a proponer nuevas formas de pensar lo educativo. La pregunta que debemos recuperar podría formularse de la siguiente manera: ¿cómo se gestiona nuestra incidencia en los procesos de desigualdad? Con esto no queremos decir que lo educativo puede paliar la desigualdad estructural en la que nos encontramos, pero sí puede empezar a concebir la educación como un arte y, en consecuencia, como un oficio, capaz de transformar, al decir de Garcés (2020; 22) lo que hay, lo que somos, en una potencia capaz de ir más allá de la obiedad y de la inmediata subordinación. Hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempo.

Desencajar a la escuela del encierro para anclar lo educativo en la experiencia compartida del mundo

Recientemente, leí a partir de la lectura de Haraway a Anna Tsing cuyo trabajo como antropóloga feminista y narradora se orienta a rastrear lo que Donna denomina "*erupciones de vitalidad inesperada y prácticas contaminadas y no deterministas, continuas e inacabadas, del vivir entre ruinas*" (Haraway; 2019: 69) Este vivir entre ruinas involucra modos de asumir responsabilmente que lo que caracteriza a las vidas y muertes en estos tiempos de fracaso de las

promesas de progreso, es la precariedad. Dice Anna, “*si una avalancha de historias turbulentas es la mejor manera de explicar la diversidad contaminada, entonces es hora de hacer que esa avalancha forme parte de nuestras prácticas de conocimiento...*” (Op. Cit)

¿Cómo sacar a la escuela de la temporalidad en la que fue pensada para situar lo educativo en los desafíos de su tiempo? Esta pregunta que me ha venido acompañando desde hace algunos años, encontré eco entre asambleas y reuniones con colegas docentes a partir de la urgencia de pensar *desde y entre las ruinas* cómo implementar y sostener el “seguimos educando” en el contexto de una pandemia sin que eso obture la imperiosa necesidad que tenemos de sostener y habitar los problemas (Haraway: 2019). La apuesta no supone sostenerlos para encontrar y proponer futuros edénicos que nos salven o para caer en el otro extremo: el de la resignación que declara que ya no hay nada por hacer. Se trata más bien de persistir en la problematicidad de nuestros tiempos para ir encontrando junto a otros/as/es respuestas menos totalizadoras, imprevistas, frágiles tal vez y provisorias que hacen, en definitiva, más honestos nuestros abordajes. Quisiera por tanto en este apartado asumir la responsabilidad que supone volver a narrar las educaciones que imaginamos para la construcción en tiempo presente de nuestras vidas y educaciones compartidas no sólo desde los repertorios expertos sino, también, desde un saber surgido en las ruinas y gestado a partir de procesos creativos que, aunque mínimos, contienen el germen de construir desde el barro un saber situado. Considero que allí hay semillas que hacen de nuestros desbordes, modos "otros" de trazar mapas posibles (Deligny: 2015) y que reconvierten los gestos muertos en líneas y trayectorias de vida.

Para Ranciére, la escuela no podía ser definida a partir de una finalidad social externa porque lo que la definía era, justamente, la separación con cualquier otra finalidad externa. La escuela es, ante todo, un espacio-tiempo que implica una forma de separación de los espacios-tiempos y de las ocupaciones sociales. Cada vez que orientamos su sentido hacia una forma de exterioridad (ya sea porque la subordinamos al mercado laboral, o porque nos sometemos a las perversiones partidarias propias del capitalismo global) perdemos su potencia emancipadora. (Larrosa: 2019)

¿Qué pequeños cambios -de los que la pandemia nos obligó a ensayar e improvisar- podemos introducir para que la racionalidad instrumental y el extractivismo –ese que nos desposee de los saberes que, paradójicamente, producimos-, no termine por colonizar y encarcelar las posibilidades a favor de unos pocos? ¿Qué apuestas y convicciones, aunque provisorias y tentativas, pueden empezar a transformar los núcleos duros de nuestras instituciones?

Apuestas posibles:

Lo educativo en tanto derecho irrenunciable, es una experiencia que transcurre en el ámbito escolar pero también y de manera simultánea, en distintos espacios de sociabilidad fundamentales para el ejercicio pleno de acceso y derecho a la educación y a la cultura. Así, podríamos preguntarnos ¿qué experiencias, espacios, instituciones, micro historias, forman parte de la comunidad de saberes fundamentales específica del mundo, del país, y también, de esa comunidad? ¿Cómo hacer dialogar esos saberes y experiencias? De alguna manera, esto puede ampliar la experiencia educativa hacia un saber producido desde la experiencia del cuerpo, de la emoción y afectación que involucra, sin lugar a dudas, habitar nuestro mundo y nuestro tiempo, transitando acuerdos y desacuerdos, cuidados propios y, también, su extensión como cuidado de otros/as y como cuidado del medio ambiente, situándonos como siendo parte de un espacio y no poseedor/a del mismo.



En este sentido, y a la luz de los desafíos que los propios jóvenes nos demandan vinculados al medio ambiente ¿por qué no pensar en la importancia de aprender a cuidar el medio ambiente, interviniendo en las decisiones ambientales como ejercicio ciudadano a partir de, por ejemplo:

- aprender y evaluar los riesgos que supone el extractivismo (ambiental, cognitivo, epistémico, identitario, etc)
- analizando regulaciones existentes y actualizaciones/ modificaciones necesarias.
- recorriendo y aprendiendo de los espacios naturales que tengamos alrededor.
- Experimentando los saberes ancestrales como legítimos y no como “leyendas paganas”.
- ¿Por qué no pensar cómo producimos lo que nos da sustento, el modo de consumo y, desde allí, derivar, entre otras experiencias y saberes, los legados desde los feminismos para pensar las economías de cuidado?
- ¿Por qué no aprender a leer y escribir desde las propuestas literarias y lingüísticas en las escuelas con adultos pero también entre pares, a partir de compartir esas lecturas que nos conmovieron, que imaginamos, que inventamos. ¿Cómo incorporar en ese aprendizaje los espacios públicos en los que transcurre nuestra vida (radios, diarios, libros, obras de teatro, bibliotecas públicas / populares, obras musicales, prácticas de susurradores/as para incluir la lectura de los espacios que habitamos desde su dimensión poética?
- ¿Cómo se leen en términos ambientales las llanuras? ¿Cómo pensamos las fronteras geográficas e imaginarias y los efectos de la desigualdad a partir de estos recorridos? ¿Cómo abrimos los espacios y las instituciones, las bibliotecas comunitarias / populares / jurisdiccionales, las propuestas culturales (obras de teatro para distintas edades, conciertos musicales) también como experiencias claves para tejer lo educativo?
- ¿Qué lugar tienen las radios comunitarias para pensar y también experimentar el derecho a la participación, a la información, a la comunicación? ¿y a la educación? ¿Es posible pensar la creación de contenidos educativos en los que participar activamente desde los saberes de nuestros barrios? -¿Qué nos pueden aportar los bachilleratos populares? ¿las experiencias zapatistas? ¿los programas socioeducativos pensados y creados para compensar las fallas de nuestras instituciones?

Estas preguntas no pretenden contener la totalidad de las apuestas posibles. Son simplemente algunas que han ido surgiendo a partir de abrir conversaciones con colegas y amigos/as. En un tiempo que anida cada vez más la equiparación de la distancia como cuidado pero, también, como potencial “vigilante” y las vidas y exclusiones como datos estadísticos, las distintas experiencias situadas nos permiten recuperar otros tejidos para construir alternativas pedagógicas. Si lo pedagógico tiene que ver con la vida de los/as otros/as, si la vida es, necesariamente, con, entre, junto a otros/as y esto requiere de una educación, ¿seremos

capaces de reinventar lo educativo desde lo que nos legan estos cuerpos colectivos contemporáneos?

El desborde que nos ancla en el estamos siendo

El futuro, esa incertidumbre tan cotidiana en nuestros días, se ha ido moviendo por horizontes diversos a lo largo del tiempo: ha sido una promesa, una dirección única e incuestionable del progreso del ser humano, una esperanza, una amenaza (Benasayag: 2010) y, actualmente, ha devenido, en un relato que nos fuerza a adoptar -como únicas opciones- entre el extremo de darlo todo por perdido o abrazar alguna (nueva) promesa de salvación (sea tecnológica, científica o religiosa). Sin embargo, creemos que en este contexto de precariedad compartida, absolutamente profundizada a raíz de la pandemia Covid -19, lo incierto nos devuelve nuestra responsabilidad como un modo compartido de encontrar respuestas a la vez que nos obliga a experimentar la posición de quienes aprenden. ¿Cómo pensar lo educativo a partir de las coordenadas de un mundo que ha adoptado, cada vez más, un modo de existir que no queremos seguir sosteniendo? El mito es una narrativa que estructura nuestra existencia. Tiene la potencia de establecer un punto de partida, una explicación parcial o posible de lo inexplicable (De Singly, 2010: 32). Las teorías decoloniales dieron cuenta de que *lo posible* privilegiaba un tipo particular de sujeto, que era blanco, "civilizado" y europeo. Los feminismos agregaron que ese sujeto privilegiado era varón, que su condición era heterosexual y nos invitaron a hacer un trabajo de reflexión pues, de algún modo entendieron, que esos mitos originales nos habían colonizados a todos (ver Haraway, 1995) Evidentemente, y en concordancia con lo que vimos en este texto, el problema con los mitos es el poder performativo que conllevan pues fijan parámetros de (a)normalidad, estableciendo formas más o menos esperables y aceptables de identidades -en detrimento, claro está, de nuestra diversidad humana⁶-.

Nuestras pedagogías pueden empezar a incorporar experiencias y palabras que, al combinarse, fomenten maneras nuevas de alterar los mandatos que restringen los modos de habitar, sentir y vivir nuestras diversas y plurales vidas. Por eso, coincidimos con val flores (2016, 6) que "*la emancipación como micropoética pedagógica supone un cambio en términos de conocimiento, de ubicación y posición de los cuerpos, y de relación entre las palabras.*" Si hiciéramos el ejercicio de ensayar otras ficciones y en vez de igualar nos arriesgáramos a la igualdad, ¿cómo organizaríamos lo educativo? Si nos abismáramos a naufragar el desajuste temporal propio del sentido de lo educativo y lo desencajáramos del ámbito escolar⁷, ¿qué educaciones dispondríamos?

Si bien es cierto que hemos aprendido a con-vivir con las injusticias, podemos traicionar esa herencia no para correr en busca de idealizaciones que nos vuelvan a poner un velo y operen como ficciones que nos salven, sino para construir desde las ruinas y las experiencias situadas educaciones que nos permitan construir andamiajes para existir dignamente en este mundo. La pregunta a sostener radica en aprender, "*¿cómo vivir juntos, de tal manera que este vivir sea digno y justo para todos?*" (Garcés: 2014; 7) Desde allí, la preocupación profunda sobre las (in)justicias sociales puede devenir en propuestas pedagógicas que se vinculen con el mundo que estamos

⁶ Para profundizar en el tema de las identidades sugiero la lectura del clásico Stuart Hall (1996) ¿Quién necesita identidad?. Disponible en <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>

⁷ Esto no supone una crítica a la Institución escolar per sé, sino a un modo de organización que tiende, cada vez más, a perpetuar maneras parcelizadas e individualizadas de asumir la responsabilidad del espacio común y su construcción.



hac(s)iendo junto con nuestros estudiantes. Ranciere decía que podíamos enseñar lo que no sabíamos. Qué pasaría si pudiéramos, además, enseñar entre nosotros/as a no saber.

Referencias

- Achilli, E. 2000. Investigar en Antropología Social, los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: CeaCu/Laborde Libros. Selección: Caps 1-3
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2021) *La fuerza de la no violencia La ética en lo político*, Paidós,
- Carli, S. (2003) Educación pública. Historia y promesas. En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, editado por M. Feldfeber, pp. 11-26. *Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- Deligny, F. (2015) *Lo arácnido*. Buenos Aires, Ed. Cactus
- De Singly, François (2010) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lienn* Paris: Librairie Arthème Fayard/Plurieln
- Dussel Inés. 2004. *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*, disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200003
- Edelstein, G. 2002. *Las prácticas de enseñanza y otras cuestiones. Perspectiva 20 (2): 467-482*
- flores, val (2015) *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*, en XX Congreso Pedagógico UTE - 2015 *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*. Disponible en <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra, S.L.
- _____ (2014) *Común (Sin Ismo)*. Pensaré Cartoneras
- _____ (2020) *Escuela de Aprendices*. Barcelona. Galaxia Gutenberg, S.L
- Haraway, Donna (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- _____ (1999) *Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles* Política y Sociedad.
- _____ (2019) *Seguir con el problema*. Ed. connsóni. Bilbao.
- Geertz, C. (1987) *La Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa. Disponible en <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Krotz, E. (1994) *Alteridad y pregunta antropológica. Alteridades [en línea]*. 1994, 4(8), 5-11[fecha de Consulta 01 de Mayo de 2021]. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353001>
- Lacombe, A., *Dar cuenta de lo indecible* en Flores, V. y Tron, F. (comps), *Chonguitas. Masculinidades de niñas*, Neuquén, La Mondonga Dark, 2013.
- Lorey, I. (2016) *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Ed. Traficantes de sueños.
- Larrosa, J.(2019) *Separaciones, en Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires. Noveduc.
- Mèlich, J. C. (2009) *Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.
- Pineau, P. 2001. *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación y la escuela respondió "yo me ocupo"*. En *La escuela como máquina de educar*, editado por P. Pineau, pp. 27-52. Paidós, Buenos Aires.
- Quijano, A. (2014) *¿Sobrevivirá América Latina? Y Colonialidad y modernidad-racionalidad* en Palermo, Z. y Quintero, P. (comps.) *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2001) *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación* en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes.
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* *Educação & Sociedade*, 23, 85-123.

- _____ (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación, en Pablo Vain y Ana Rosato (Coord.) *La construcción social de la normalidad*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Spindler, G. (1999) *La transmisión de la cultura*. En *Lecturas de Antropología para Educadores*, editado por H. M. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada, pp. 431-461. Trotta, Madrid.
- Thomas, H.; Becerra, L., (2014) *Sistemas tecnológicos para el desarrollo inclusivo sustentable*; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fenix; 37; 120-129
- Veiga-Neto, A. (2001) *Incluir para excluir* en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes.

