

de huellas biográficas, resistencias narradas, y otredades visibilizadas. Las teorías de la educación y las pedagogías descoloniales en la voz de José Tranier<sup>1</sup>: “*uno vuelve siempre a aquellos lugares donde amó la vida*”<sup>2</sup>.

of biographical footprints, narrated resistances, and visible othernesses. The theories of education and the decolonial pedagogies in the voice of José Tranier: "one always returns to those places where he loved life"<sup>2</sup>.  
Luis Porta<sup>3</sup> y Jonathan Aguirre<sup>4</sup>

### Resumen

La entrevista al Dr. José Tranier de la Universidad Nacional de Rosario buscó habitar, mediante su propia narrativa, no solo aquellas huellas biográficas que acompañaron su devenir como profesional de la educación, sino que también tuvo la intención de visitar las teorías educativas y las pedagogías descoloniales con el objetivo de trazar algunas pinceladas conceptuales y afectivas respecto a la actualidad del campo, los desafíos que asume en proyección y el contexto político, económico y social que vive hoy la región latinoamericana. La entrevista se hilvanó a partir de tres constelaciones de sentidos. La primera de ellas estuvo signada por los aspectos biográficos en relación a su viaje profesional hacia la educación. En la segunda constelación emergieron cuestiones ligadas al campo de las teorías de la educación y sus múltiples y complejos objetos de estudio. Finalmente, en la tercera constelación de sentidos se entramaron las pedagogías descoloniales, las nuevas pedagogías,

### Summary

The interview with Dr. José Tranier of the National University of Rosario sought to inhabit, through his own narrative, not only those biographical traces that accompanied his becoming as a professional education, but also had the intention of revisiting the educational theories and pedagogies Decolonial in order to draw some conceptual and affective brushstrokes regarding the actuality of the field, the challenges it assumes in projection and the political, economic and social context that the Latin American region is experiencing today. The interview was stitched together from three sensory constellations. The first one was marked by the biographical aspects in relation to his professional journey towards education. In the second constellation, issues related to the field of educational theories and their multiple and complex objects of study emerged. Finally, in the third constellation of meanings, the decolonial pedagogies, the new pedagogies, the visibility of the other in education, the resistances in the

la visibilidad del otrx en educación, las resistencias en las prácticas pedagógicas y el rol de los docentes en contextos latinoamericanos adversos. En suma, la conversación con el Dr. Tranier convida a volver sobre nuestras propias biografías, a reflexionar sobre las formas y maneras de hacer acontecer el acto educativo y, centralmente, invita a visibilizar y conmovearse junto a lxs otrxs en términos pedagógicos, políticos, sociales y culturales.

**Palabras Clave:** (Auto)biografía; Teorías de la Educación; Pedagogías Decoloniales; Alteridad; Pedagogías de la Inauguración.

pedagogical practices and the role of the teachers in adverse Latin American contexts were interwoven. In sum, the conversation with Dr. Tranier invites us to return to our own biographies, to reflect on the ways and ways of making the educational act happen and, centrally, invites us to visualize and be moved with the others in pedagogical, political, social and cultural

**Key Words:** (Auto)biography; Theories of Education; Decolonial pedagogies; Otherness; Pedagogies of the Inauguration.

Fecha de Recepción: 23/02/2019  
Primera Evaluación: 07/03/2019  
Segunda Evaluación: 11/03/2019  
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

### **Primera Constelación de Sentidos**

**P1: La primera pregunta es más de índole biográfica ¿cómo inicia tu viaje profesional hacia la educación? ¿Qué lugar ocupó u ocupa la música en ese viaje?**

R1: Mi puerta de entrada hacia el mundo “profesional” de la educación se inicia como docente de música en los niveles inicial y primario mientras cursaba la carrera de Música en la Universidad. Al mismo tiempo, cursaba otras materias de diferentes carreras que eran también de mi interés personal. Desde muy pequeño comencé el aprendizaje formal de instrumentos y mientras estaba en quinto año del secundario, tuve la posibilidad de dar clases formales en las escuelas debido a la falta de docentes que había en aquel tiempo. No era quizás como ahora, en donde la mayoría de los jóvenes hacen un pasaje por la música. En aquel momento, la única opción para que un niño/joven varón, pudiera ser *reconocido* ante sus pares, era el fútbol; razón por la cual, aquellos pocos que no teníamos habilidades (ni tampoco nos interesaba fingirlas), quedábamos por fuera del circuito de socialización lúdica en las instituciones. Creo que lo anterior de alguna manera forjó en mí una suerte de primera huella “original” de percepción “anticipatoria” y de “mecanismo de alerta” como (futuro) docente, para poder reconocer en otras miradas, “algo” de la mía propia y, de esta manera, no solo aprender a “sobrevivir” sino, fundamentalmente, a intervenir en

el espacio docente. Miradas que si bien siempre hablan de lo <propio>, puedan quizás tener puntos de encuentros entre las <soledades> que uno va identificando y encontrando entre la “inmensidad” de los patios escolares. Pero, más allá de aquello, tengo que decir que mis huellas de escuela fundamentalmente tienen que ver con un sentimiento de “certeza”, de certidumbre, de “alojar y la de ser alojado”; esto es: la de percibir y de extraer en aquel momento una suerte de conocimiento respecto a darme cuenta que, cada día, allí, volvería a encontrarme con *mi* salón, con *mi* banco, con *las* maestras y con *mi* grupo de clases en un marco político de fuerte incertidumbre institucional externa. Es allí donde entonces, a nivel “vivencial”, creo que comenzaba a anidar en mí parte de los territorios que, posteriormente, contribuirían a configurar mi labor docente e investigativa: la función reparadora que podía llevar a cabo la escuela; junto con la responsabilidad que tiene un docente frente a los procesos de alteridad y la certidumbre propia que conlleva la lógica del funcionamiento institucional escolar. Esto es, la revelación de una especie de “epifanía pedagógica” en relación a la potencia existente de mecanismos de restitución colectiva que puede tener la escuela en escenarios externos sumamente hostiles. Por eso, a veces me gusta hablar de “Bios-Pedagogía”: no para articularnos desde un paradigma biologicista sino para subrayar esta afiliación a la vida subjetiva, cuando, muchas veces, por diversas circunstancias (pero, fundamentalmente

políticas) la misma está siendo vulnerada o “pende de un hilo”. De esta manera, puedo recordar que mi primer día como docente formal en un Jardín –Nivel Inicial- público, quedé “maravillado” por todo lo que allí acontecía: desde ver el libro de firmas en donde figuraba mi nombre, el “recorrido” que me hacían las Directoras para que conociera la escuela; la sala de maestros donde podía tomar el café; el patio, la sala de música; mi primer recibo de sueldo con el escudo de mi Provincia como trasfondo de imagen...en fin, toda una suerte de combinaciones (físicas, reales, imaginarias, simbólicas, subjetivas) las cuales, a diferencia de lo expresado por E. A. Poe en el cuento de *La caída de la casa Usher*, en mi caso al menos, pude comprobar que, fuera de toda duda, “combinaciones de simplísimos objetos naturales” verdaderamente tenían el poder de afectar nuestra sensibilidad y percepción pero para bien... En mi caso, siendo muy joven (dieciocho años) y sin haber tomado contacto previo en aquel momento con Bourdieu ni con ninguna otra corriente de sociología o antropológica referida a las formas del trabajo escolar, la escuela habitó en mí como un lugar de refugio, de (re) producción académica, cultural, institucional pero, por sobre todas las cosas, como un territorio seguro de socialización afectiva y de crecimiento político y ciudadano.

**P2: ¿Qué maestros o profesores marcaron tu formación de grado o de posgrado en el campo educativo?**

**¿Qué huellas identificas que han dejado en tu ser docente hoy y cuales has podido “(des)amarrar” en el camino?**

R2: Aquellas Maestras (como siempre, en su mayoría mujeres) que marcaron mi formación en el nivel primario, fueron precisamente las que pudieron ver algo en mí, que yo aún no veía o que no podía ver. Y creo que en eso, también, la escuela constituye un engranaje fundamental: en habilitar espacios potenciales; cognitivos, éticos, sociales, políticos y subjetivos que ni siquiera la familia, a veces, puede lograr en su forma (mayormente) endogámica. La sociedad está acostumbrada por ejemplo a escuchar del “Dólar Futuro” como herramienta de planificación económica que “apacigua” la furia del mercado al mismo momento en que, políticas públicas neo-conservadoras, anulan sin tapujo alguno no solo el presente; sino, por sobre todas las cosas, la proyección a largo plazo del alojamiento de infancias sanas para nuestros pueblos. Sin embargo, aquello primero, puede medirse en términos pragmáticos, mientras que lo segundo referido a la capacidad de poder observar algo que esté en potencia (y que la escuela puede efectivamente contribuir a desarrollar), no necesariamente pueda ser “rescatado”, evaluado o medido instrumental o pragmáticamente en la inmediatez o en el corto plazo. ¿Cómo explicarle entonces a un funcionario/a político/a que mientras estemos vivos, es decir, mientras *existamos*, hasta

*último momento*, los sujetos tenemos la posibilidad de recuperar, reivindicar y/o retraducir en experiencias y en memorias aquellos momentos derramados en la escuela?. Ningún sistema de evaluación de los actuales, podría tolerar aquello. Y de allí los constantes hostigamientos hacia la actividad docente que, históricamente, suelen tener lugar en nuestro mundo. Por eso, aquellas maestras y, en especial, mi maestra de música de primaria; una maestra Protestante, algo poco usual salvo las maestras de Sarmiento, *acostumbrada* al canto colectivo y a la práctica instrumental (legado de Lutero) junto con su permanente sutileza en el cuidado de sonidos y letras, influyó notablemente en aquella fluidez –o unión– a veces poco dadas entre el mundo de la <música> y el de la <escuela>. En relación a mi formación de posgrado, mi Directora de Tesis (Esther Díaz de Kóbila) sin lugar a dudas fue una de esas personas que pudo ver que: en el medio de todas mis limitaciones existentes, de todas maneras, había algo que imperiosamente necesitaba *ser dicho*, nombrado, investigado y escrito. La rigurosidad académica de docentes como José Sazbón, Oscar del Barco, Carlos Cullen, Fernando Ulloa, Eduardo Hourcade, Adrián Ascolani, Silvia Bleichmar y Violeta Hemsy de Gainza incidieron sin lugar a dudas en los modelos para mi formación académica y personal; al igual que la de mis compañerxs de cursada del doctorado provenientes de la Filosofía y de la Historia (Ileana Beade, Rodrigo Braicovich y Diego Roldán, hoy todos

investigadorxs del CONICET). Con Liliana Sanjurjo aprendí a defender con "uñas y dientes" los espacios *identitarios* de la Formación Docente. Incluyo en esta (incompleta lista) a mis compañerxs de oficina del primer equipo de gestión que conformé en la Universidad: Pablo Cerolini, Vanesa Dell'Aquila, Carina Capobianco y Silvina Gibbons; hago especial mención a estas grandes mujeres y grandes Historiadoras ya que, trabajar junto a ellas, me significó haber aprendido, interrogado y adquirir *prestadas* ciertas lógicas de trabajo propias de un *historiador "profano"* que intentaba articular la historia actual; "presente", con la educación. Oscar Madoery, primer Rector de la ahora *intervenida* Universidad Nacional de Rafaela, me posibilitó, junto a otrxs compañerxs, formar parte de aquello que, emulando palabras de Martin Luther King, consistió en al menos intentar perseguir un sueño en la creación de una Universidad distinta. Jerome Bruner (a quien había conocido gracias al Profesor Félix Temporetti) fue alguien quien, a pesar de la distancia, mantuvo su coherencia entre aquello que escribía y llevaba a la práctica, ayudándome y corrigiendo parte de mi trabajo de Tesis no porque este <era interesante>, sino, porque pudo percibir que, honestamente, como estudiante, estaba preocupado por ciertas temáticas que me atravesaban –y que aún me siguen atravesando–. De una gran activista en la lucha por los derechos de las infancias, Mirta Guelman de Javkin, aprendí desde adolescente a través de sus constantes intervenciones

públicas en diferentes medios de comunicación, que la necesidad de tomar un rol activo en búsqueda de la redistribución de *justicias*, no podía quedar circunscripta meramente al riguroso –pero acotado– espacio académico. De la misma manera, Michael Apple, fue y sigue siendo un gran Maestro y amigo quien me enseñó, desde su humildad, que la educación y el docente tienen que poder formar parte de esta misma “dupla” activa-activista en relación con aquellas minorías que no tienen voz ni representación. Así fue como entonces como, casi “sin darme cuenta”, “a posteriori”; es decir, a través de un lento proceso cotidiano, toda aquella cadena de significantes conformada por estas personas, por las docentes de escuela primaria; por mi paso por la universidad pública; al igual que la lucha política de mi padre y de la “militancia” del estudio incansable de mi madre, me fueron “atravesando” transversalmente no solo en relación a las distintas trayectorias de formación, sino a su vez en el destino de las propias prácticas y creencias en forma pacífica, pero ineludiblemente. Uno es <uno> siempre en deuda con aquellos otros que nos permitieron alumbrar un camino posible. Y aquello de lo cual tenía certezas que era necesario desamarrar para viajar “liviano” en estas travesías, consistía en luchar contra todas lógicas de dominación y de registro del Otro, únicamente, como alguien a quien doblegar y/o a someter: física, subjetiva, académica, política, cultural, estética y epistemológicamente.

**P3: ¿Cómo surge en tu biografía esta preocupación por los problemas sociales y tu interés por trabajar e investigar en torno a la Teoría de la Educación? ¿Qué sentido le otorga a la disciplina pensarla desde lógicas que rupturizan su matriz colonial y moderna?**

R3: En el interior de todo este proceso obtengo una beca para perfeccionarme en música y en pedagogía en los EEUU. Era el año 2000. Allí tuve la primer gran resocialización cultural de lo que significaba vivir de “primera mano” en el “primer mundo” neoliberal. Suelo contar en algunas clases cómo, siendo latino “pero” de matiz blanca y hablando el idioma, no sufría discriminación alguna como sí en cambio la padecían mis propios compañeros nativos *pero* de ascendencia Afroamericana. Fue un primer gran impacto en donde pude darme cuenta de que las relaciones de etnia, clase y género necesitaban ser abordadas en mi formación. De esta manera, cambié parte del rumbo de mi beca y me puse a estudiar Historia de aquel país para comprender mejor el origen de esta situación. Así fue como regresé a nuestra tierra y retomé mi labor docente en las escuelas. A fines del 2001 tiene lugar una de las mayores crisis por todos conocidas la cual me permite casi de forma “inmediata” reconocer y amplificar una frontera entre los distintos modos de percepción que había en torno al aprender y el de vincularse “antes y después” de aquella crisis en cuestión. En pocas palabras, acerca de cómo se percibieron, se experimentaron y se

“nombraban” en los registros históricos de la Historia “Presente”, aquellas formas inéditas disruptivas de advenimiento de problemáticas emergentes que violentaban los márgenes. Me interesaba conocer qué formas de subjetivación se potenciaron y cuales otras quedaron “exiliadas” del orden de indagación crítica imposibilitando, entonces, avanzar hacia un pleno “status” racional de cuestionamiento político e institucional. De esta manera, lo que antes era considerado un “saber inútil”, ahora, ante la desolación del sujeto, y entre éxodos de Otredad y de fuga de capitales, la escuela ratificaba su propia capacidad de amplificar los mecanismos de reconocimientos colectivos, de saberes *otros* y de las formas de *alojarnos*, en un país devastado económica, política, cultural y subjetivamente. A partir de estas prácticas, intento reflexionar acerca de todo lo anterior en un trabajo académico con características de “Ensayo” el cual me permite (no sin antes algunas resistencias no del Jurado sino de las propias “reglas” existentes en del campo por esta forma de presentación) culminar la carrera de doctorado en ciencias de educación. Transcurría el año 2007 y, un tiempo después, ya siendo docente rentado en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad accedo a una beca posdoctoral del CONICET bajo la Dirección de Silvina Gvirtz. Una vez más, “alguien” *sin conocerme*, me brindó todo su apoyo con el fin de que continuara avanzando en este terreno de investigar el análisis histórico de la educación, en la coyuntura política contemporánea. En

este itinerario comienzo a visualizar la necesidad de rupturizar y profundizar la brecha con la matriz colonial y moderna la cual, en definitiva, no había podido disimular ni contener más sus heridas históricas, dando origen a la explosión de la crisis del 2001 post recuperación de la democracia. En ese contexto, aquella expresión de que *crisis y posibilidad* pueden “ir de la mano”, se hizo carne en muchxs de nosotrxs para intentar forjar un nuevo comienzo en donde la pedagogía (des) colonial, sería entonces el instrumento teórico, ético-político que mejor nos permitía comprender qué nos estaba sucediendo.

### **Segunda Constelación de Sentidos**

**P4: ¿Cómo definirías al campo de la Teoría de la Educación? ¿Qué contenidos o conocimientos vale la pena enseñar en dicho campo?**

R4: Considero que “teorizar” acerca del campo de la educación es tratar de hacer inteligibles otros mundos y territorios de pensamiento posible. Conlleva necesariamente a (re) pensar el marco y/o universo de racionalidades que nos constituyen históricamente, re-ubicarlos, negarlos cuando esto sea necesario pero siguiendo la urgencia de poder identificar y (re) construir marcos *otros* posibles, sin dañar la alteridad: actuales, ni ancestrales. Y hacer todo esto, comunitaria, *entrañable* y colectivamente. Me parece que la idea principal que debería sustentar toda teoría de la educación es la búsqueda

de una definición filosófica y, al mismo tiempo, “terrenal” (es decir, como un manifiesto ético-político de acción) que subraye –y defienda fundamentalmente– el principio ético de que no hay vidas “más dignas” que otras que ser vividas, ni pueblos, colectivos ni minorías. Incluimos aquí las relaciones establecidas por la Modernidad con la naturaleza, la cual debería pasar de ser llanamente un “objeto” de consumo, de extracción y, parafraseando a *Harvey*, de <acumulación por desposesión>, a la de sujeto. Hablamos del *medio ambiente* sin comprender que, más que un “*medio*”, lo estamos conduciendo a su *fin*. Es la vida misma retraducida en todas sus formas plenas la que está en juego para pensar esta nueva racionalidad ético-pedagógica y educativa entendida como política cultural la cual, siguiendo a Dussel, se torna entonces ineludible para la toma de conciencia crítica en la construcción de una “nueva” agenda política de la liberación la cual implica, inevitablemente, que también sea pedagógica.

**P5: En el último tiempo, ¿cómo han ingresado al campo de la teoría de la educación las dimensiones afectivas, las emociones, y los sentimientos? ¿Son dimensiones que van ganando terreno en el campo, o más bien continúan en un lugar rezagado y poco indagado?**

R5: Me parece que estos interrogantes quizás podrían ser diferenciados en dos

niveles distintos: puesto que, como bien implica la primera pregunta, podríamos analizar el ingreso de estas categorías al campo de la teoría desde su (breve) genealogía sociológica y, en ese caso, podríamos citar entonces algunas corrientes y autores que, en la actualidad, vienen trabajando fuertemente esta línea de investigación en el campo universitario. Ahora bien, si uno hablara de las mismas a partir del universo de las prácticas cotidianas que, la mayoría de *las* y los docentes (al menos en los primeros niveles de la escolaridad) llevan a cabo cotidianamente, nos encontraríamos con que la labor de enseñar y de aprender sin un vínculo de amorosidad, no puede ser posible o, si lo fuera, sería a un costo subjetivo y de sufrimiento inconmensurable. La racionalidad de la modernidad llevó a asociar –o a “tolerar”– que el buen trato amoroso, la ternura en su dimensión política como puerta de entrada al reconocimiento del otro, puede ser aceptada para las primeras infancias, pero nunca jamás para la conformación de un sujeto “Hombre”; “Blanco”; “Universitario” dispuesto a reproducir la estratificación patriarcal-colonial como forma de observar –y actuar– en nuestro mundo. Y si bien la Universidad Pública aboga por la necesidad de construir un mundo distinto, muchas veces esta matriz sigue estando vigente “reemplazando”, la falta de afectividad en los vínculos, por lazos político-partidarios como forma de sujeción: esto es, a través de que se asuma a “gran escala” que la enseñanza y/o la organización, configuración y



constitución política y de relación entre los sujetos (estudiantes y profesores) debe ser aprehendida y plegada por "sí solos" y, a partir de allí, se establecen las fronteras de afectos y de reconocimientos. Sin embargo, y en oposición a aquello considero que aquel "enroque" sigue siendo funcional y operando como la otra cara oculta del mismo marco de racionalidad moderna. Amorosidad y afectos; enseñanzas y aprendizajes; junto con la generación de conciencia crítica pueden –y deben ir- de la mano, <a priori>, como imperativos éticos, también en la enseñanza universitaria. Y uno *comprueba* a través de las clases, que cuando hay circulación de afectuosidad, las personas (nos) sentimos bien. Suelo compartir en algunas clases o seminarios, parafraseando a Sartre cuando hablaba de su relación con la literatura y la política, que trabajar en la Universidad <borra> en mí, algo del orden de lo cruel que pudiera existir a veces en las escuelas. Pero elijo trabajar fundamentalmente con las escuelas porque <borra> en mí lo muchas veces <brutal> de la Universidad. Y cuando hago referencia a que verdaderamente extraño mi trabajo en la primaria –nivel en donde ejercí por más de veinte años de docencia- la mayoría no puede comprenderlo y esto, paradójicamente, no solo es entendible sino recíproco: pues cómo dar cuenta en un ámbito que si bien brinda oportunidades maravillosas a las personas como es la Universidad, la circulación de "amorosidad"; "afectuosidad" y "sensualidad" esté quizás menos presente o tal vez,

más condicionada. En oposición a aquello, encuentro que en cada jornada de trabajo de la escuela, es decir, diariamente, <recibía>, mínimamente, de trescientos a cuatrocientos *abrazos* por día (Dejemos afuera el día especial de cumpleaños que no cuenta para esta suerte de estadística casera). La escuela deviene así, como una especie de "repositorio" o de flujo constante multiplicador de historias, de afectos, de anécdotas, de narraciones que dan lugar, siguiendo a Arendt, siempre a lo nuevo. Esto, desde mi humilde punto de vista, y aún no desconociendo que son lógicas diferentes, se constituye como algo muy poderoso para el ejercicio –y formas de habitar- la docencia y que la Universidad está prestando, por suerte, una mayor atención al respecto.

**P6: Dentro del amplio abanico de las ciencias de la educación, ¿Cuáles son los puntos de encuentro o de diálogo entre la Pedagogía y la Didáctica? En el sentido de que históricamente el campo de las ciencias de la educación ha disociado, de alguna manera, a la pedagogía de la didáctica y viceversa. Hoy ¿cómo ves esa relación?**

R6: Al concebir a la Pedagogía como también una dimensión <Política y Cultural> que permite reflexionar en torno a la idea de <sujeto> y a la vez de interrogar <qué tipo de mundo y de sociedad pensamos construir colectivamente>; la didáctica contribuye

necesariamente a objetivar, identificar y la de <explicar> los problemas relacionados con las condiciones estructurales —que son siempre políticas- que efectivamente impiden avanzar en este aprendizaje. Lo anterior, no solamente relativo a las dificultades teóricas y prácticas que pudieran existir con los estudiantes, sino aquellos que también impidan el avance político e institucional. Hacer “didáctica” una situación, es poder amplificar (al menos para mí) los regímenes de intelección y de abordaje teórico que permitan cuestionar desde diferentes registros los diferentes estatus de “infalibilidad”. En este sentido, adhiero a que hay ciertos tipos de preguntas que no pueden hallar respuesta desde una sola teoría, y entonces la aproximación a otras disciplinas nos permite profundizar en el avance de aquellas discusiones en cuestión. De allí que a mi entender concibo a la didáctica como disciplina crítica que trasciende la mera instrumentalización docente, y que se presenta abierta para sostener un debate permanente acerca de cómo, por qué/ para qué y a quiénes incluyen y/o excluyen nuestros conocimientos y prácticas. De esta manera, y al menos en mi caso, en donde una suerte de cierto “eclecticismo teórico”-¿“expatriado epistemológico” o “epistemológicamente expatriado?!”- me atraviesa en forma transversal: (siendo músico pero eligiendo dar música en las primarias; interesado en el estudio de la filosofía pero recibíendome en Cs. de la Educación; Trabajando en el Área de las Instituciones de esa Carrera pero ganando un concurso interno de JTP en Historia de

la Educación y luego otro ya Regular como Titular de Pedagogía; egresado de Humanidades pero dando también clases en la de Derecho y en la de Cs. Políticas); en fin, por todo esto, muchas veces mis lecturas no fueron “exclusivamente” de “didáctica”, sino que *devinieron*, en todo caso “didácticas”: esto es, a la luz de los intereses que nos constituyen y nos hacen ser, finalmente, (con nuestras luces y sombras) también quienes somos. Por eso Pedagogía y Didáctica, son indisolubles como también lo serían —a modo de compartir un ejemplo- las tareas llevadas a cabo por la “dupla” del Médico/a y del Enfermero/a. Nos necesitamos recíproca y mutuamente

**P7: ¿Cuáles son, a tu criterio, los nudos problemáticos más significativos en el campo de la Pedagogía? ¿Por qué?**

R7: Los nudos más problemáticos que afectan a mi criterio al campo pedagógico son aquellos que interpelan en forma directa al propio sujeto en su propia <comodidad> o en sus propias convicciones de observar —y la de habitar, la de ser- en el mundo. El hecho de asistir a la Universidad, da cuenta de cierta constitución política del sujeto, es decir, a la Universidad se ingresa *siendo adultos*, a diferencia de otras instituciones y lo anterior conlleva entonces a la de arribar con un cierto monto de creencias, de convicciones, de modos de mirar ciertas cosas que, en ocasiones, a veces necesitan ser “*derribadas*” y, en muchas otras, afortunadamente, lxs docentes aprendemos de las mismas.

Pero hay un lugar inédito que tiene que ver con revisar las matrices históricas de formación docente, las cuales, concebidas como “cascadas inequívocas del saber” asumíamos la “certeza” dada en su origen y “ley de gravedad” —si venían de arriba hacia abajo era porque *seguramente* estaba bien que así sea...- y, entonces, tenían que ser aceptadas. Disciplina, sumisión, producción y obediencia siguen siendo así las características de dichas matrices. La intervención del espacio político cotidiano en la Historia Reciente —y “Presente”- interpela al sujeto y a las instituciones desde un lugar “otro” el cual ya no asume (al menos por suerte tan naturalmente, el orden incuestionable de nuestro sistema-mundo). De allí entonces que esto suela descolocarnos rechazando el cauce “normal” de aquella cascada. Más aún, a la luz de las heridas políticas, ambientales, sociales, culturales, económicas y educativas que aquel sistema ya no puede ocultar. De esta manera, pañuelos verdes y celestes ingresan al aula del mismo modo que Santiago Maldonado, Trump, Palestina o Venezuela hacen lo suyo también; al igual que toda una coyuntura de problemáticas que nos obligan a no mirar más hacia otro lado. Pido disculpas por lo “auto” referencial, pero, cada año académico que comienza siempre me pregunto “cuánto tiempo” tengo que dedicarle a los “clásicos”. Esto es, si bien por ejemplo soy un ferviente admirador de Comenio, Kant, Durkheim, Rousseau y de Pestalozzi solo por citar a algunos “patriarcas” pedagógicos: ¿puedo/debo dedicarle toda una extensa unidad a los mismos

como hacía antes frente a estos nuevos escenarios y frente a todo lo terrible que estamos viviendo como sociedad? Sé que tengo que darlos y “me encanta” hacerlo por supuesto, pero cambiando el “eje” eurocéntrico como único punto de partida “Ad Referendum”; y, de este modo, una vez ubicados —y habiendo compartido los principales aportes no tan extensamente como quizás lo hacía antes- “ganar” aquel tiempo para mejor repensar y discutir la distribución epistemológica junto con la ubicación geopolítica que nos “han asignado”.

**P10: La producción de conocimiento en educación es dinámica y está en permanente relación con las nuevas culturas, los movimientos sociales, las tensiones políticas y las dinámicas juveniles. ¿Qué temáticas o abordajes están siendo investigados hoy en la producción de conocimiento de la teoría de la Educación que aparece como novedad? ¿Cuál es la proyección de la disciplina en términos teóricos, políticos y epistemológicos?**

R10: Estas preguntas quizás puedan ser unidas a las anteriores y siguen teniendo que ver con la dificultad hallada frecuentemente (tanto de la escuela como de las carreras de educación cuando tributan exclusivamente a planes de estudio funcionales a la *colonialidad del poder*); al intentar abordar el análisis propio de la coyuntura específica que nos toca vivir. Lo anterior porque, en cierta medida, estar <atentxs> nos “obliga” a mantener una buena parte

del programa de estudios y de investigación *transversalmente* “en blanco” para *atender* al igual que una especie de “médico emergentólogo”, aquellas problemáticas que generan “trauma” social, pedagógico y político en nuestras existencias. Este año, literalmente, hemos decidido incluir en la finalización de cada unidad de trabajo del programa, hojas en blanco membretadas que nos permita llevar adelante un proceso de escritura colaborativa entre estudiantes y docentes con el fin de (aún a riesgos de equivocarnos) igualmente animarnos a nombrar e identificar aquellas nuevas proyecciones que el espacio académico debería poder contemplar. Una especie de cuaderno que nos sirve de bitácora-pedagógica y el cual forma parte, “oficial” para la concreción del programa. De esta manera, movimientos de género, de minorías sexuales, de trabajadorxs rurales, campesinxs, de productoxs y economías alternativas; de experiencias de aprendizajes populares progresistas, formales y no formales; nuevas infancias y juventudes; lxs nuevxs estudiantes migrantes y el rol de la escuela me parece un tópico inédito muy valioso para abordar en la investigación/formación docente: las maestras quienes, muchas veces, aún sin tener formación (académica) en interculturalidad, desde su afecto, oficio y (re)conocimiento reciben, alojan y ayudan a la integración de ese niño, de esa niña quien muchas veces no solo no habla el idioma sino que sufre las consecuencias de la exclusión cultural, política y económica representada por ser lxs hijxs de nuevxs exiliadxs –y condenadxs- de

la tierra en este nuevo siglo. Pero, no obstante a aquello, que nuestra gloriosa escuela pública, se hace cargo de todas maneras. Por último, y sin lugar a dudas, la discusión por la interrupción voluntaria del embarazo durante el año 2018 el cual marcó una suerte de “antes y después” en la lógica pedagógica. Ese especial año, el del Centenario de la Reforma Universitaria, solo fue “salvado” y restituida su dignidad gracias al colectivo de Mujeres en lucha; lo mismo pasó a lo largo de todas las marchas docentes constituidas, también, en su gran mayoría, por Mujeres. De allí que la proyección que observo desde este punto de vista epistemológico y político, tiene que ver con interrogar el lugar de la escuela, atender este conjunto de repertorio que nos atraviesa, al igual que generar mecanismos de abordaje entre estas nuevas articulaciones y territorios antes señalados que obligan a revisar las relaciones “clásicas” entre Sociedad-Comunidad- Escuela y Estado.

### ***Tercera Constelación de Sentidos***

**P11: ¿Cómo llegas biográfica y profesionalmente a toparte con la Pedagogía Descolonial y con los autores referentes de dicha pedagogía? Tu estancia formativa con Michael Apple ¿Cómo incidió en ese sentido?**

R11: A lo largo de mis estudios de posgrado, intenté poner especial énfasis en tratar de articular y comprender, aparte de las eurocéntricas, ciertas

filosofías de la emancipación latinoamericanas. Leía a Kusch, leía a Dussel (quien, a mi criterio, es uno de los más lúcidos, cálidos y humildes de esta corriente intelectual y política), leía a Freire y algunos Teólogos de la Liberación que me interesaban, pero los leía “desordenada” y puntualmente solo algunas de sus obras que me venían “bien” para mi trabajo. Pero no orgánica ni profundamente como una corriente de pensamiento “descolonial” que era necesario asumir con un mayor compromiso político. Había escuchado el término, allá por el año 2000...pero, ingenua y soberbiamente, me dije a mí mismo unos pocos años después cuando me tocó “caer” y coincidir con colegas de la Universidad Pública de Mar del Plata –que es donde vuelvo a escuchar aquel término acuñado en cuestión (específicamente, hago aquí referencia a cuando conocí a Luis Porta) y me dije: “con qué necesidad *esta gente* construye modas que no hacen faltan? Freire es Freire. Kusch es Kusch: ¿por qué *asumirse* descoloniales? Hasta que tuve que dictar un seminario de doctorado en aquella Universidad y se me “advirtió” en la mía propia: “*no son egresadxs de Cs. de la Educación porque allí no está esa carrera. Fue cerrada en la Dictadura. “Lamentable”* pensé en términos políticos; *pero me da “tranquilidad” en términos “epistemológicos” de que todo aquello que “comparta” les vendrá bien* me dije a mí mismo... Otro grueso, imperdonable pero *dulce error colonial* de mi parte: allí comprendí finalmente

que el colonizado por las modas, éramos todos aquellos que habíamos realizado nuestras carreras post-recuperación de la democracia con programas fundamentalmente eurocéntricos. Mar del Plata había quedado excluida del dictado formal de la misma para nuestro Sistema Nacional de Universidades Públicas y aquello, paradójicamente, la salvaguardó de caer en las trampas de las racionalidades epistemológicas hegemónicas. Aquí me encontraba con saberes disciplinares fuertemente desarrollados que intentaban, por todos los medios posibles, pensar cómo mejorar la Educación. Y así fue que, aún con el riesgo de emular un programa de televisión dedicado a la conversión de las personas, en aquel seminario, fui yo el <salvado> por sus (re) conocimientos y por sus buenos tratos; fui yo el <descolonizado> por la propia soberbia inicial de creer *antes del viaje*, que “*cualquier cosa que pudiera compartir les va a venir bien*”. Y así fue cómo, hasta el día de hoy, la inmensidad del Atlántico, testigo histórico de travesías de imperios que abraza la UNMDP, ofició de ruptura de mi propia matriz para, de esta manera, saldar parte de su deuda al menos conmigo. Y aquel mar se convirtió entonces en “río”: río de resistencias históricas tan característico de nuestro Paraná y estandarte representacional de luchas anticoloniales a lo largo de toda nuestra América. Pero, yo, procedente de la UNR, siendo Río y Litoral, actuamos (actué) imperialmente como Mar. Y a partir de aquellas mezclas y reconciliaciones dadas entre los distintos puertos y

geografías locales, seguimos proyectando sueños compartidos que nos sostienen, que nos unen y que nos dan refugio para transitar las tempestades. Lo anterior significó trazar definitivamente un cambio radical en mi vida personal y académica que puede verse reflejado en mis escritos, publicaciones e intervenciones públicas; esto es, en donde el mar y el río “limaron” sus asperezas y trabajan, juntos, en un mismo sentido. Con todo esto en mi cabeza, arribé a la Universidad de Madison, Wisconsin para trabajar nuevamente con Michael Apple. Tengo que decir que es una persona extraordinaria: tanto en lo político, como en lo educativo. Mi estadía en Madison, por un lado, fue magnífica en lo académico. Pero desolador en lo personal, puesto que el “ritmo” neoliberal como pulso latente para pensar <una ciudad> y <un país>, junto con las relaciones que la sociedad va naturalizando, te va atrapando aunque uno intente con todas sus fuerzas luchar con desmesura para que aquello no ocurra. De esta manera, puede observarse casi sin estupor cómo la división social del trabajo y la división social de la pobreza, están unidas por estas relaciones fundamentalmente de raza y género. Es decir, <esto>, a pesar de que pueda sonar “obsoleto”, no pasa de moda. Al igual que sentirse un “muerto civil” si uno no cuenta con un auto propio para transportarse: puesto que la política pública (junto con su respaldo epistemológico-urbano) diseña y ratifica ciudades en donde posibilitar el encuentro con el otro, sea lo más dificultoso posible, al menos, claro está, que sea en los

centros comerciales. Gracias a esta última experiencia pude culminar de comprender que la vida académica debe exigir y sostener, a su vez, una vida social. No puede estar dissociada. Pude escribir muchos artículos académicos, leer una infinidad de libros y salvo los momentos de discusiones colectivas y de estar en clases maravillosas, este tipo de estadía postdoctoral, implica generalmente la ambivalencia de: por un lado, contar con gratitud plena por tener la oportunidad de estar en una de las Universidades más progresistas de los EEUU con todo al alcance de mi mano para investigar; pero, por el otro, que lo anterior suele hacerse solo, es decir, *sin gente*. Y si algo estamos aprendiendo con todo el dolor que está atravesando nuestra Región, es que solos no podemos nada.

**P12: En el libro sobre Pedagogía Vitales compilado por Luis Porta y María Marta Yedaide trabajas la cuestión de la subalternidad del otro en el ámbito escolar. ¿Quién es el “otro” en la educación y en los discursos pedagógicos? ¿Quiénes quedan por fuera de esos “otros” o a quienes no se nombra como “otros”? ¿Para qué “otro” se educa en los contextos educacionales contemporáneos?**

R12: Aquello que quise compartir en aquel escrito tuvo que ver con que si bien la escuela puede ser abordada para su análisis desde diferentes corrientes que, o bien la impugnan, la cuestionan

o hasta la cancelan, desde mi humilde lugar se re-significa siempre como ese lugar histórico de resistencia por excelencia el cual, por el <solo hecho> de necesitar al Otro para poder existir y devenir en comunidad, visualiza, enmarca, recuerda, da "indicios" y ratifica, aquello que ya Marx señalaba en su análisis de economía política, como lo <inconmensurable> representado por el <trabajo vivo>; o como bien expresa Dussel, como *fuentes creadoras de valor*. Más allá de las diferencias de objeto de estudio, me parece que es (también) debido a esto último que la Escuela Pública siempre representa un "peligro" para las reinstauraciones conservadoras: las infancias y la niñez están dadas o son caracterizadas por esta "exterioridad" no funcional a la lógica del Capital. Las Infancias <vivas> recrean este universo de no-capitalidad. Y de allí su peligro para el sistema-mundo colonial. Es por esto que —desde mi punto de vista— no pasa por concebirla meramente como ámbito de reproducción de clase capitalista como en los estudios marxistas de la década del sesenta, sino, más bien, con poder vislumbrarlas como motor "otro" de generación de conciencia comunitaria. Ahí reside para mí, la principal diferencia inclusive, a pesar de que, en muchas ocasiones, en lo <cotidiano> no puedan teorizarlo de esta manera. Pero, en las prácticas, está esto vigente sin lugar a dudas y es lo que, al final de cuentas permanece. El caso de la Maestra que voló por los aires junto a su compañero de trabajo perdiendo la vida, ambos

preocupados por si lxs niñxs habrían de comer algo en aquel día espantoso de frío y sin desconocer los riesgos que implicaba la permanencia en aquellas condiciones de trabajo, dan cuenta de lo que digo o intento comunicar, sin refutación alguna. Sin embargo, como cara oculta de la misma moneda, muchas veces la lógica de la formación profesional docente queda "atrapada" en la racionalidad burocrática, "científica" y hasta "pedagógica" *colonial* y es allí entonces cuando, la condición para analizar y reflexionar en torno a quién es aquel "Otro", se ve distorsionada. De esta manera, nos ponemos contentos por ejemplo de que una asociación internacional "arroje luz" sobre un/a determinado/a docente para que, siguiendo su lógica imperial, vaya luego a votación a ver si puede obtener el "premio mundial docente" en detrimento de luchar globalmente para que las condiciones que constriñen el día a día escolar, en todas partes del mundo que afecta este capitalismo, cambien radicalmente. En este sentido, los millares de "Sandras y Rubén" que tiene la docencia Argentina de a pie, quedan no solo invisibilizadxs, sino mal tratadxs y atacadxs hasta tanto y en cuanto, otra tragedia, haga activar aunque más no sea por un lapso breve, nuestra frágil memoria. Así, entre discursos, prácticas e ideologías del <emprendimiento> se hace más fácil tener empatía con alguien en alguna parte x del mundo, que reflexionar y asumir el sufrimiento de no poder naturalizar que, día tras día, cada vez más hermanos y hermanas de nuestros pueblos se amontonan diariamente en la puerta de

los supermercados. El peligro de esta naturalización, es la victoria más coercitiva –a la vez que inmoral- que las políticas neoliberales pueden lograr. Pero requiere de un extenso trabajo (de por vida) sobre uno mismo, sobre las instituciones y junto a todos como una fuerte toma de posición subjetiva. Y la escuela es un fuerte aliado para forjar huellas otras de convivencia, de acción, de arrullos y de cuidados que no tienen que ver precisamente con los valores que se transmiten en las agendas neoliberales.

**P13: Algunos autores como C. Walsh, Quijano, Dussel, en sus trabajos recuperan a la pedagogía descolonial como aquella que permite, desde la práctica y desde el discurso, desnaturalizar, rupturizar y de(s)construir la modernidad clásica occidental, ¿En la actualidad qué paisajes o espacios teóricos, epistemológicos, políticos, y sociales crees que ayuda a de(s) construir la pedagogía descolonial?**

R13: Continuando con esta misma línea de análisis, creo que aquellos espacios teóricos, epistemológicos, políticos y sociales que la pedagogía descolonial puede –y debe- contribuir a de(s)construir necesariamente, pueden ser englobados como parte de una condición ética para ayudar a habilitar una *“Pedagogía de la Inauguración”* en oposición a una pedagogía *genética* o “heredada” *en y por* la modernidad. Una suerte de “Transpedagogía” para animarnos a pensar nuevos territorios de significación colectiva que permitan, por un lado, cuestionar los

umbrales históricos que cercaban a unos y liberaban a otros; (fundamentalmente en torno a qué significaba y quiénes podían *tener* una vida plena); como, a su vez, no negar y ser cuidadosos con aquello que, efectivamente, permitió amplificarla en un punto o en varios. Pero, ahora recuperando, dialogando e incluyendo en una agenda del presente y del futuro, parte de aquello que quedó en el olvido –pero no muerto- detrás de los escenarios –o entre bambalinas y avatares- de la historia moderna. Llevar a cabo este pasaje ética y responsablemente, desde –y por- “bambalinas” hacia el “escenario local central”, constituye al menos para mí el gran desafío para una nueva arqueología de la pedagogía descolonial y de la formación docente. Esto último, va de la mano con poder pensar entonces una red de nuevas pedagogías de “base” o <barriales>; esto es, “asociadas”, conectadas profundamente con la(s) historia(s) y necesidad(es) local(es); vecinal; <barrial>. Habilitar a la pedagogía como inscripción cultural para aprender desde y con las bases significaría “ir un paso más adelante” en la búsqueda de una resignificación histórica de nuestro patrimonio pedagógico. Lo anterior conlleva necesariamente a cuestionar el lugar hegemónico de la transmisión al igual que el de la Universidad como único ámbito del saber en donde la “verdadera” práctica pedagógica, puede ser asumida o tiene lugar. De esta manera, podríamos plantear una suerte de analogía *libre* –y quizás



menos eurocéntrica- que la explicación ofrecida por Freud en “*Tótem y Tabú*” pero desde una lectura pedagógica inaugural o de la inauguración, con el fin de graficar la imposibilidad de la racionalidad moderna, para establecer diálogos con instituciones “otras”. De allí que eran “Tabú” y, por lo tanto, canceladas. (Re) pensar una Pedagogía de la Inauguración es jugar(se) a abrir nuevas y viejas puertas, oblicua y horizontalmente. Implican llevar adelante un camino contrario: ir desde el <Tabú> hacia el <Tótem> geopolítico-local con el fin de (des) *colonizarlo*. Insisto una vez más en aquello que tuvo lugar recientemente en el 2018 por su potencia pedagógica en nuestro país: la lucha por (des) obtener el cuerpo colonial prohibido, hecho tabú y capturado de la mujer, permitió desde las bases, transversalizar las discusiones al interior de todo un conjunto de instituciones: desde las calles y medios de comunicación, hasta las iglesias, el congreso, escuelas y universidades. A ello me refiero entonces como estar atentxs para la construcción de una nueva pedagogía. Y creo que no haría falta, tampoco, enumerar las dificultades y resistencias que, efectivamente, podemos hallar en este sendero. Pero, así y todo, considero que es el que más se aproxima, a la búsqueda y a un accionar de una pedagogía y filosofía crítica de la liberación venideras.

**P14: En un escrito de 2015 sostenías que el “Educador es quien tiene coraje para intervenir ante los problemas**

**educativos”, La pregunta que surge es ¿Cuáles son los problemas educativos que identificas en la actualidad? y ¿cómo los educadores pueden intervenir frente a ellos?**

R14: La categoría de <Coraje> intento pensarla a partir de la lectura de varias publicaciones que fueron apareciendo en los seminarios de Foucault y que, en forma recurrente, el autor incluía para llevar adelante su análisis etnográfico político e institucional de las formas de del decir “veraz” existentes en la Filosofía Antigua. De esta manera, me pareció sumamente revelador intentar articular e indagar en el espacio de la formación docente actual el tipo de afiliación el cual el/la educador/a sostiene con <la verdad> y con <el conocimiento> a través de sus propias prácticas e instituciones. En este contexto, y más allá de los diferentes abordajes, no era tanto <la sabiduría> o la <técnica>, ni mucho menos las <profecías> pedagógicas las que intervenían o entraban en juego para ayudarme a pensar estos nuevos escenarios contemporáneos, sino, fundamentalmente, la propia capacidad *parrhesiasta* –o la parrhesía- del sujeto. Esto es, la de no poder actuar de otra manera que no sea por medio de la búsqueda constante de generación de mecanismos de amplificación de los modos de *desplegar* –diría Foucault- las formas de veridicción que nos constituyen; y sin desconocer los riesgos que lo anterior implica para el sujeto, *siempre*. Por eso aludo al <Coraje> para pensar la educación contemporánea como

categoría la cual impide negar(nos) a nosotros mismos y en relación con el Otro. Cuando Claudio *Pocho Lepratti* (activista y militante social), aquel fatídico 19 de diciembre del 2001 pronuncia su famosa frase: *“Bajen las armas, que aquí solo hay pibes comiendo”*; en ese enunciado, sabe que está contenida o que puede estar siendo anunciada, también su propia muerte. Por eso pienso que, aparte de las reconfiguraciones didácticas y de las reformas curriculares y/o pedagógicas que por supuesto son necesarias, también son necesarias las acciones –y formas de intervención- que impidan no solamente negarnos a nosotros mismos, sino que, por sobre todas las cosas, posibiliten avizorar un horizonte nuevo para un mundo distinto. Los casos de Sandra, Rubén y de Pocho, representan seguramente actos extremos de aquella (no) negación del sujeto. Sin embargo, también pueden dar cuenta de aquella afirmación de que, más que sabios, profetas o técnicos, la educación necesita de esta buena gente la cual, sin lugar a dudas, todos los días pueden encontrarse en la mayoría de las escuelas y que son las que necesitamos, por otra parte, para la construcción de una agenda verdaderamente progresista en educación.

**P15: José muchos de tus trabajos, incluso tu beca posdoctoral de CONICET, como nos fuiste contando en líneas anteriores, estuvieron orientados a analizar el rol de la educación escolarizada y los modos de relacionamiento pedagógico tras la crisis del 2001 en Argentina, hoy luego de casi 20 años y en un contexto de retorno a un neoconservadurismo en**

**la región, ¿como ves la educación escolarizada y no escolarizada en términos pedagógicos?**

R15: Tomar como objeto de estudio la crisis del 2001 fue –y lo continúa siendo al menos para mí- un gran desafío el cual, aún, por suerte, no ha culminado. El conjunto de acciones y de (re) creación de dispositivos sociales, culturales y pedagógicos *otros emanados* a partir de la misma, (y que intenté observar e identificar en primera persona mientras estos tenían lugar), siguen generando huellas y efectos en el orden de mi subjetividad. Están “allí” “disponibles” y me permiten sostener –y *planificar*- la esperanza, cuando éstas flaquean. Recuerdo así entonces que, en aquel contexto, muchxs investigadorxs *decretaron* la propia imposibilidad de abordar este objeto de estudios por carecer, supuestamente, de status epistemológico debido a la “inmediatez” histórica de su coyuntura. Incluso hoy, en la actualidad, muchas jornadas y congresos dedicados al estudio de la Historia de la Educación Reciente, invitan a compartir experiencias pero *periodizadas* entre 1960 hasta el año 2000. *“No podés investigar algo que, en términos históricos, recién está sucediendo”*; *“Tenés que esperar por lo menos veinte años”*; eran las recomendaciones académicas bien intencionadas pero que no veían con buenos ojos tomar aquel objeto de estudio. Sin embargo, por demencia, anarquía o imprudencia epistemológica (o las tres cosas juntas)

afortunadamente no hice caso y decidí de todas maneras sumergirme en aquel paisaje arrasado e intentar, así, reeditar (o reconvertir) a través de mi trabajo de doctorado y de posdoctorado, parte de una interrogación proveniente de una canción de Fandermole quien, allá por el 2002, tímidamente preguntaba: “¿Qué más hacer con palabras deshabitadas sino cantar?”, y la respuesta, aparte de aquello, tuvo que ver con hacer todo lo posible por tratar de aprender qué nuevas minorías; qué nuevos actores políticos, qué movimientos sociales, pedagógicos, escolares; y qué nuevos colectivos- estaban re-organizándose con el fin de dar lo mejor de sí mismos, para intentar re-habitarlas. Hoy, a casi veinte años de aquella crisis (y ante el avance inescrupuloso de un nuevo renacer neoliberal), considero que, si bien éste busca doblegar y barrer con todo un piso de ampliación de derechos conquistados a lo largo de nuestra Historia Reciente, a pesar de todo, hay un fuerte remanente de conciencia social y crítica producto de aquellas conquistas logradas antaño. Gente <común>, escuelas, vecinales, cooperativas, merenderos, bibliotecas populares, medios de comunicación alternativos, universidades y movimientos sociales, insurgentes que (*re*) *compensan* la falta de acción de muchxs dirigentes políticos y sindicales que ya olvidaron hace tiempo, qué significaba aquello de no poder *alimentar*, *abrigar* ni *arrullar* a sus hijos diariamente. De la misma manera, incluiría aquí la existencia y desarrollo de nuevas hogueras medievales dedicadas

a “linchar” a todo aquel que ponga en duda la “mano invisible” del Mercado; junto a aquellos medios de comunicación, más interesados en amplificar ganancias que en visibilizar la vida (indignada) de nuestros pueblos. De esta manera, así como la racionalidad capitalista moderna presenta como aliada a una cobarde mano invisible, la escuela junto con todos estos movimientos y actores sociales conforman un gran arco de brazos extendidos bien visibles que *nos* tienden –y *cultivan*- su mano franca, amorosamente y a pesar la ardua batalla cultural que nos toca transitar.

**P16: En relación a la pregunta anterior, si bien es cierto que en Latinoamérica está teniendo un nuevo impulso, también es cierto que hay colectivos y movimientos que pujan por resistir y posicionar en el debate público diversas ampliaciones de derechos y reconocimientos a minorías históricamente menoscabadas. ¿Cómo consideras que inciden estos movimientos sociales en términos pedagógicos en la producción de conocimiento en el campo educativo?**

R16: Inciden fundamentalmente para la construcción permanente de una agenda pedagógica, política y educativa que busque “autodenominarse” comprometida y progresista. Como he tratado de compartir anteriormente, este camino no es solamente de “abajo hacia arriba” o de “arriba hacia abajo”, sino también que, en la búsqueda de esta nueva

cartografía, se debe incluir necesariamente nuevos pasajes, paisajes, atajos, senderos oblicuos, “idas y vueltas”, laterales, mesetas, valles y montañas que habían quedado por fuera de esta construcción. A diferencia de la epistemología y de la metodología académica, (representada por aquello que tantas veces hemos enseñado como *negativo* para la búsqueda y selección de un objeto de estudio determinado: (“*No elijan el Universo y sus alrededores*”); cuanto más amplio es el mapa, mayor posibilidad tenemos de amplificar debates y discutir su redistribución e inclusión política, jurídica, cultural y cognitiva.

**P17: Finalmente, quisiéramos preguntarte por la tan conocida “Pedagogía de la Esperanza” de Paulo Freire, ¿Cómo se resignifica o se reedita esa esperanza en términos pedagógicos, políticos y educativos hoy? ¿Existen territorios institucionales y alternativos capaces de ser habitados con la insurgencia que reclama este contexto?**

R17: Aquellos territorios alternativos y/o institucionales no necesariamente tienen que ser puntos geográficos precisos, sino, fundamentalmente, tienen que ver con posibilitar climas de (re) encuentro, alojamiento y latidos subjetivos compartidos entre las personas que ofician de mediadores o puentes, entre las instituciones, la búsqueda de nuevos significados y las comunidades. Así, esto podría tener lugar desde una maestra de escuela quien enseña a estudiantes pequeñxs, por ejemplo, a que el acceso

al agua es un derecho humano y no un bien de consumo; hasta aquel que interpone su propio cuerpo para impedir, ante una multitud exaltada, que el linchamiento popular hacia un joven que arrebató una billetera en pleno centro de Rosario o Mar del Plata, no tenga lugar. Por eso he intentado en otros trabajos hacer referencia a la categoría de *espacios intersticiales*, como puntos y contrapuntos de fugas panópticos, capaces de otorgar cierto dinamismo a la vez que la de regular nuevos espacios de inter-acción crítica. Intentando responder a tu pregunta, considero entonces que las formas en las que puede reeditarse parte de una <pedagogía de la esperanza>, sea a partir del advenimiento de nuevas articulaciones sociales y del coraje de intentar llevar adelante nuevas formas de interpelación en los espacios regulados tantos formales como informalmente. *Una pedagogía de la esperanza*, necesita de acciones concretas ya no solamente para dejar de ser cautivos de una educación *bancaria*, sino para luchar contra toda una geopolítica, contra toda una matriz, un sistema-mundo y un orden global *bancarios*. Y si bien los desafíos son muchos, también lo son las personas que sueñan y hacen todo lo posible desde su lugar y colectivamente, para tratar de hallar nuevas alternativas ante aquello que se presenta como un *ethos*, una pre-destinación “*caída del cielo*”, e imposible de cambiar. La pedagogía de la esperanza, nos ratifica y recuerda, que esto no solo no es cierto, sino que debemos hacerlo.

**P18: Henry Giroux en el número 13 de la presente revista se preguntaba “¿por qué importan los docentes en tiempos oscuros?” El interrogante te lo trasladamos, agradeciendo tu generosidad desplegada en esta conversación y te pedimos un mensaje final en relación al futuro educativo para aquellos docentes que tienen la posibilidad de leerle y encontrarte mediante estas líneas.**

R18: Importan porque son, fundamentalmente, *custodixs* de la vida como memoria, como impulso y posibilidad, como narración, conocimientos y acción. Cuando uno revisita cierta historiografía dedicada al estudio de “los peores” momentos transitados por la Humanidad en el siglo XX (Arendt; Levi; Todorov, Adorno, entre otros), allí podemos encontrar siempre referencia a docentes que estuvieron, hasta el último momento, sosteniendo la vida. Pero porque es la propia posibilidad (y hasta a veces remota) de amplificación de la misma, la que nos sostiene a nosotros y a nuestra tarea. Quizás para finalizar esta entrevista, la cual desde ya agradezco en demasía, podamos pensar juntos puntos de encuentro que se (contra) ponen en juego entre el Norte imperial, colonial,

eurocéntrico y nuestro Sur actual sufriente: en ambos casos, cuentan (contamos) con la amenaza real de aquello que Vidal-Naquet (1987) señaló en su libro *Los asesinos de la memoria*: esto es, en el de hallar (no más minúsculas “sectas” como sostenía el autor) sino ahora toda una red semiótica dedicada a destruir no la verdad, “que es indestructible”; nos dice, sino “la toma de conciencia de esa verdad”. (Vidal-Naquet, 1987, p. 13). De allí que pensamos que, más allá de sus diferenciaciones, <memoria> e <historia>, en nuestros contextos, deben ir de la mano para dejar de golpearnos en “*las mil fibras aún dolorosas*” que ligan a nuestras comunidades con el pasado. Las escuelas y los docentes en todos los tiempos, no solamente en los *oscuros*, tenemos que volver a asumir esta posición subjetiva que permita impedir la destrucción de esa toma de conciencia en cuestión. Ya que como afirma Dussel (2007): “*Toda opresión tiene su fundamentación ideológica, pero todo comienza cuando se sitúa al Otro como el no-ser*”. (Dussel, 2007, p.391). Y allí retorna la escuela entonces como ese espacio que potencia la Otredad, incluso más allá de sus limitaciones. Porque, en definitiva, más o menos, como reza el canto, *uno vuelve siempre, aquellos lugares, donde amó la vida*.

## Notas

I Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador en la misma Casa de Estudios. Profesor Titular Exclusivo de la asignatura “Pedagogía” de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Realizó sus estudios de Posdoctorado en Sociología y Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba. Es Co-Coordenador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas

“Michael y Rima Apple” (CIPEC-FHUMYAR). Correo electrónico: jtranier@gmail.com

2 Expresión extraída de la propia narrativa del entrevistado al referirse a la escuela como aquel lugar, aquel espacio que potencia la otredad.

3 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMdP). Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed) de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Director de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

4 Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com