

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

Prólogo de Alberto Sileoni

Colección **Biblioteca Pedagógica Bonaerense**

UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

Colección **Biblioteca Pedagógica Bonaerense**

Ejemplar de distribución gratuita.
Prohibida su venta.



AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador

Axel Kicillof

Vicegobernadora

Verónica Magario

AUTORIDADES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Director General de Cultura y Educación

Alberto Sileoni

Subsecretario de Educación

Pablo Urquiza

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Rector

Martín Kaufmann

Director Programa Pensar en Movimiento

José Tasat

Pensamiento pedagógico Latinoamericano / Jose Alejandro Tasat ... [et al.] ;
Contribuciones de Ziomara De Bonis Orquera ; Editado por Julieta Elffman ;
Alenka Mereñuk ; Ilustrado por Javier Nobile ; Prólogo de Alberto Sileoni. - 1a ed.
- La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos
Aires, 2024.
112 p. : il. ; 24 x 17 cm. - (Biblioteca Pedagógica Bonaerense)

ISBN 978-987-676-154-3

1. Filosofía Social. I. Tasat, Jose Alejandro II. De Bonis Orquera, Ziomara, colab.
III. Elffman, Julieta, ed. IV. Mereñuk, Alenka, ed. V. Nobile, Javier, ilus. VI. Sileoni,
Alberto, prolog.
CDD 100

Colección Biblioteca Pedagógica Bonaerense

**Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires**
Av 13 entre 56 y 57 s/n (CP 1900).
Provincia de Buenos Aires.
<https://abc.gob.ar/>

Equipo editorial
Alenka Mereñuk
Julieta Elffman
Corrección
Ziomara de Bonis Orquera
Andrés Beláustegui
Diseño
Daniel Vidable

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.
Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial y total, el
almacenamiento, el alquiler, la transmisión o transformación de este libro, en
cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante
fotocopias, digitalización u otros métodos, sin permiso previo y escrito del editor.
Su infracción está penada por las leyes N° 11.723 y 25.446.

**Universidad Nacional de Tres de Febrero
Programa Pensamiento Americano
Proyecto Pensar en Movimiento**

Coordinador

José A. Tasat

Equipo de coordinación

Julieta Pachano

Sergio Rotela

Sebastián Castiñeira

Equipo

Contenido didáctico

Ignacio Soneira

Ana Julia Bustos

Dibujos e ilustración

Javier Nobile

Corrección

Mariana Ortíz

<http://untref.edu.ar/pensamientoamericano/programa.php>

<http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/>

**Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Programa de Posgrado en Educación
Departamento de Ciencias, Humanidades e Educação**

Grupo de Investigación Lenguaje,

Cultura y Educación – LinCE

Coordinador

Felipe Gustsack

Equipo

Eduardo Steindorf Saraiva, Fernanda Cássia Landim,

Fernanda dos Santos Paulo, Balduino A. Andreola

Guion

Felipe Gustsack

**Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília
Programa de Posgrado en Educación
Departamento de Didáctica**

Grupo de Estudios e Investigación en Educación,

Ética y Sociedad – GEPEES

Coordinador

Alonso Bezerra de Carvalho

Equipo

Ana Lúcia Pereira, Fernanda Munhão,

Genivaldo de Souza Santos, Cláudio Roberto Brocanelli,

Karen Villanova Lima

Guion

Fernanda Munhão

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN	13
SOBRE EL MATERIAL.....	15

LA CUESTIÓN DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO COMO CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

RODOLFO KUSCH

Conocimiento y sabiduría.....	21
-------------------------------	----

SILVIA RIVERA CUSICANQUI

Identidades americanas.....	37
-----------------------------	----

LA CUESTIÓN NEGRA Y LA INVENCION DE LA RAZA COMO CUESTIÓN COLONIAL

ANÍBAL QUIJANO

El color de la diferencia	51
---------------------------------	----

LÉLIA DE ALMEIDA GONZÁLEZ

Pensar desde adentro.....	65
---------------------------	----

LA CUESTIÓN EDUCATIVA COMO CUESTIÓN EMANCIPADORA Y DEMOCRÁTICA

PAULO FREIRE

La pedagogía del oprimido	81
---------------------------------	----

ANÍSIO TEIXEIRA

La escuela nueva.....	97
-----------------------	----

Desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires acercamos a las y los docentes esta colección que promueve la lectura de pensadoras y pensadores latinoamericanos que, **desde nuestras mismas orillas**, nos invitan a reflexionar sobre el modo en que miramos nuestro territorio, realizamos nuestro trabajo docente y concebimos, junto con las comunidades, los sentidos que constituyen la identidad bonaerense.

Las autoras y autores que componen este cuadernillo tienen la particularidad de escribir desde nuestra **Latinoamérica profunda**, recuperando los condicionantes históricos y políticos particulares en los que se entrecruzan **pensamiento** y **suelo**, como decía Rodolfo Kusch.

Ideas y conceptos ligados a un tiempo y espacio desde donde asumen el compromiso y la tarea de construir un pensamiento **situado**, con raíces visibles de las que se desprenden compromisos éticos y políticos.

Este modo de pensar se inscribe en el presente poniendo en movimiento la historia latinoamericana desde sus mismos orígenes. Aborda la realidad presente buscando en el pasado las voces que han sido silenciadas por el relato oficial, a la vez que se propone reescribir los sentidos de la “Patria grande”. De este modo, hacemos del relato histórico un **hecho de naturaleza política**, en tanto reconocemos que no hay verdades absolutas sino tensiones necesarias que debe asumir el conocimiento cuando no se niega a abrirse a la alteridad.

La grandeza de estas pensadoras y pensadores reside en atreverse a mirar la historia y la realidad desde nuestra particular perspectiva y, a tener la valentía de elaborar ideas propias, desde y para el sur.

Con esta colección recuperamos el valor de estos escritos, invitando a las y los docentes a consolidar la identidad de nuestra provincia partiendo de una mirada producida *en* la escuela y *desde* la escuela *hacia la comunidad*.

En nuestras instituciones educativas, las aulas no son solo ámbitos de los aprendizajes, sino también espacios desde donde se tejen vínculos que enseñan sobre lo común. Desde allí, se fortalece el sentido de pertenencia y solidaridad frente a los discursos que naturalizan el individualismo y el egoísmo como destinos inevitables de las sociedades y la historia.

Las y los educadores asumen de manera cotidiana una mirada atenta, inquieta y receptiva, como parte del ejercicio reflexivo que ubica a la enseñanza y al vínculo pedagógico bajo una perspectiva más integral.

Además, en la sociedad del desvínculo y el vértigo, les queda tiempo para mirar la tristeza y el padecimiento que nadie ve, y reparar en las heridas que en general, suelen pasar desapercibidas. Una estudiante lo dijo una vez y para siempre: “la escuela es el único lugar donde me preguntan cómo estoy”.

Quienes educan tienen una responsabilidad que es propia de nuestra profesión, y es la de transmitir a las y los estudiantes la posibilidad de existencia de *un mundo mejor*. Con mucha frecuencia, quienes enseñamos frente a un aula, hablamos en nombre de la humanidad.

Ante esa enorme tarea, el pensamiento crítico latinoamericano se revela como una herramienta de revisión histórica y reflexión analítica para recuperar miradas más humanas y más colectivas que edifiquen, desde nuestro presente, el *derecho al futuro* que tenemos las y los bonaerenses.

Tampoco olvidamos nuestra condición de herederos, ya que el camino se nutre de aquellas y aquellos que lo soñaron y lucharon tanto para concretarlo, en el pasado.

Con esta colección Biblioteca Pedagógica Bonaerense ponemos *en movimiento* otros saberes, miradas e interpretaciones de la historia para seguir organizando de manera colectiva un *proyecto educativo situado*, sabiendo que de ese modo ponemos en juego una parte decisiva de la identidad bonaerense, plural, diversa y en permanente transformación.



Alberto Sileoni

Director General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

PRESENTACIÓN

*“Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano,
menos colonial, más auténtico y más americano”.*

Rodolfo Kusch

“Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer”, afirma Jorge Luis Borges (1942), en “Funes el memorioso”. Si seguimos la lógica de su afirmación, pensar es recordar semejanzas. La presente propuesta, concebida como una caja de herramientas para las y los docentes, parte del supuesto de que pensar no se reduce a una analítica conceptual, a una puja entre argumentaciones o a una simple abstracción académico-literaria, cristalizando el conocimiento estable, determinado y fijo.

El pensar está vivo, en el suelo gravitado, y nos interesa posibilitar el encuentro de aquellas autoras y aquellos autores que no abordamos al trabajar nuestra currícula, con quienes provienen de otras latitudes continentales. Es cierto que nadie se escapa de su sombra, pero desde América, en el campo educativo, se escondieron, se ocultaron o no son visibles pensadoras y pensadores con una gran obra, que simbolizaron nuestras culturas e identidades con nuestra forma de tramitar la vida.

Por tanto, se trata de **Pensar en movimiento**, trazando un andar educativo que supone incertidumbres, aciertos, apuestas, programas y juegos en el aula. Trayecto educativo que, a través del encuentro con pensadoras y pensadores de esta época y de América, pretende por un lado conocer, analizar y comparar diferentes perspectivas, enfoques y horizontes de nuestro pensar situado, en nuestra actualidad; y por otro, a través del trabajo en el aula y con el recurso didáctico de las

historietas educativas, favorecer la producción y creación de nuevos caminos del pensar, otros enfoques, otras perspectivas de análisis y nociones comunes.

Se trata de “caminos del pensar”, no de “autorías y obras” cristalizadas y fijas. El encuentro entre pensadoras y pensadores con la comunidad educativa debe ser un aporte y poder madurar para dar el fruto de nuestras formas de pensar, de nuestras culturas gravitadas entre el hedor y la pulcritud de una América que insiste en surgir de otra manera a la hegemónica imperial, cuya vinculación con la praxis no remita solo a la teoría, sino que advengan, en ejercicio y producción, creadoras de nuevos sentidos en el diálogo en el aula.

José Alejandro Tasat (UNTREF)
Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP)
Felipe Gustsack (UNISC)

La presente colección de artículos de pensadoras y pensadores de Latinoamérica es producto del trabajo conjunto que desde la Dirección General de Cultura y Educación venimos realizando junto con el *Programa Pensamiento Americano* de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Este proyecto tiene como objetivo poner a disposición de las y los docentes de la provincia de Buenos Aires ensayos elaborados por autoras y autores que comparten la necesidad de construir un pensamiento autónomo latinoamericano que permita fortalecer la identidad y la soberanía de nuestros pueblos.

Si bien el orden de la lectura no altera el sentido de esta publicación, a continuación se presentan los ejes bajo los cuales se han agrupado a las autoras y los autores con el fin de establecer lineamientos conceptuales que permitan una mejor organización del material.

1. La cuestión del pensamiento latinoamericano como construcción de identidad

En este apartado se presentan los escritos del filósofo argentino **Rodolfo Kusch** y de la socióloga boliviana de ascendencia aymara **Silvia Rivera Cusicanqui**.

Kusch propone un nuevo método para *reencontrar el sujeto latinoamericano*, cambiando la contemplación por la escucha, cuestionando el modo bajo el cual el saber académico construye el conocimiento.

Por su parte, **Cusicanqui** aborda la continuidad de las lógicas de dominación de las identidades y las culturas indígenas, advirtiendo sobre la necesidad de *agenciar la palabra del sujeto indígena*.

2. La cuestión negra y la invención de la raza como cuestión colonial

Aquí ubicamos el pensamiento del sociólogo peruano **Aníbal Quijano** y la filósofa historiadora brasilera, militante del movimiento negro y feminista, **Lélia González**.

Quijano centra su reflexión bajo el concepto de la *colonialidad del poder*, denunciando que el eurocentrismo y la idea de raza son instrumentos de jerarquización y dominación social impuestos durante el proceso colonial.

González introduce en su pensamiento la categoría *amefricanidade*, poniendo en valor un nuevo modo de producir conocimiento, recuperando la voz de la población negra, y en especial la de las mujeres.

3. La cuestión educativa como cuestión emancipadora y democrática

El apartado final está compuesto por **Paulo Freire** y **Anísio Teixeira**, ambos educadores brasileiros que, bajo concepciones diferentes, buscaron democratizar el acceso a la educación de la población excluida.

Freire, pedagogo, filósofo y representante de la pedagogía crítica, reconoce el potencial que tiene la *educación como ejercicio de reflexión y acción* que le permite a las personas no solo acceder al conocimiento del mundo, sino también hacerse de herramientas para transformarlo.

En cuanto a **Teixeira**, se destaca por ser un pensador comprometido con la defensa del *derecho a la educación* en Brasil. Durante su participación en la gestión del gobierno de ese país, impulsó la reforma educativa del siglo XX a partir de la cual se organiza el sistema educativo que democratiza el acceso de toda la población brasileña a la educación pública nacional.

A fin de proponer un abordaje integral de cada pensadora y pensador, se ha sistematizado la información mediante una breve *biografía* que intenta comprender y dar cuenta del contexto y el tiempo histórico que le da sentido a sus producciones teóricas; la recopilación de diversos *escritos* bajo los cuales se presentan sus principales ideas; el desarrollo de una *historieta* que procura realizar una mediación entre el texto académico y los conceptos centrales que en el mismo se

presentan y finalmente una *propuesta didáctica* para trabajar estos pensamientos en el espacio del aula. De esta manera, luego de leer la historieta y el fragmento del texto propuesto, se realizarán algunas preguntas a fin de promover reflexiones e intercambios de ideas sobre los temas planteados.

Esperamos que este material nos permita construir una mirada crítica repasando momentos importantes de nuestra historia latinoamericana para que podamos entender nuestro presente y proyectar, desde una perspectiva situada, un mejor futuro para las y los bonaerenses.

RODOLFO KUSCH
CONOCIMIENTO Y SABIDURÍA

*“¿Sabemos acaso qué es vivir?
Vivir es una condición atávica condicionada por milenios
de vida de la humanidad, pero que no conocemos”.*

Rodolfo Kusch, 1988

Rodolfo Gunter Kusch (1922-1979) fue un filósofo y ensayista argentino que orientó sus investigaciones hacia temáticas latinoamericanas, abarcando desde el mundo precolombino a la cultura popular contemporánea.

Kusch dedicó sus investigaciones a explorar la posibilidad de una matriz de pensamiento latinoamericana, en discusión con un modelo teórico eurocentrado. Para llevar adelante su propuesta realizó un enorme trabajo de campo en el norte argentino, Bolivia y Perú, entrevistando a yatis, curacas y artistas populares, y registrando fotográficamente y en audios festividades, tradiciones y prácticas religiosas.

Fue parte de la corriente ensayística de los años cincuenta, publicó su trabajo en revistas como *Sur* y *Contorno*, y fue creador y director de obras teatrales como *La leyenda de Juan Moreira* y *Cafetín*. Entre sus ensayos más conocidos se destacan *La seducción de la barbarie* (1953); *América profunda* (1962); *Indios, porteños y dioses* (1966); *De la mala vida porteña*; *El pensamiento indígena y popular en América* (1970); *La negación del pensamiento popular* (1975); *Geocultura del hombre americano* (1976) y *Esbozo de una antropología filosófica americana* (1978).

A mediados de la década del setenta se radicó definitivamente en el norte argentino. Su último destino fue el pueblo de Maimará, en la quebrada de Humahuaca, Jujuy.

Fragmento de *El pensamiento indígena y popular en América*¹

La estancia o caserío indígena Kollana era un *ayllu*² o comunidad ay-mara que dependía de Toledo, situada cerca de Oruro (Bolivia), en plena puna. Estaba integrada apenas por una casa cuadrada de adobe y dos *putucus*³ o construcciones cilíndricas del mismo material, todo unido por una pirca o pared, también de adobe. Habíamos llegado ahí con unos alumnos para realizar nuestro trabajo de campo, y logramos conectar con la familia Halcón que la habitaba. Estaba compuesta por el abuelo, su hijo, la mujer y tres niños.

Me llamó la atención el abuelo. Estaba acodado sobre la pirca de adobe y miraba hacia lo lejos mientras nosotros lo acosábamos a preguntas. Quien en realidad hablaba con nosotros era el hijo. Sabía castellano, por cuanto debió cumplir con el servicio militar, y demostraba cierta confianza en sí mismo. La entrevista en sí fue correcta, aunque bastante pesada. De vez en cuando el abuelo se daba vuelta y contestaba a nuestras preguntas con cierta sonrisa. Una sonrisa suele ser útil cuando no se quiere decir lo que realmente se piensa y, en general, cuando no se quiere hablar. Pero demostraba buena voluntad. Se diría incluso que, a raíz de nuestras preguntas, él iba penetrando con cierto esfuerzo zonas de olvido de donde sacaba el dato que necesitábamos.

Así nos informó sobre el sistema de prestación o *ay ni*, el *ayllu* o comunidad y mil cosas más. Pero en realidad no quería hablar. Al fin comenzaron a aparecer las simplificaciones del caso. Recuerdo su mirada cuando se volvía a acomodar sobre la pirca. Parecía estar diciendo para sí, con cierto aire de suficiencia, que para qué había que preguntar tanto. Además, le debía obsesionar su propia actividad en la labor en su estancia, porque por ejemplo hacía notar que la tierra

1 Kusch, Rodolfo. (1970). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.

2 Durante el imperio incaico el pueblo se organizaba en "ayllus", generando un trabajo colectivo de la tierra.

3 Cabañas de planta circular y techo abovedado.

le daba antes unas papas muy grandes y que eso hoy ya no ocurría, que antes llovía más que ahora y que, antes, todo era mucho mejor. El mundo había envejecido con él.

Realmente no valía la pena seguir preguntando. Tuve la impresión corriente en estos casos. Un indígena, como ese abuelo, no tenía por qué tomar conciencia de sus costumbres, porque ni siquiera sabía de dónde provenían, y pensaría que solo había que cumplirlas cuando las circunstancias lo requirieran. De ahí, entonces, que la entrevista sufriera un natural relajo. El abuelo, como suele ocurrir entre ellos, se fatigó. Es natural si se piensa que las preguntas lo obligaban, además, a un serio esfuerzo.

Pero, en ese momento, se planteó una situación peculiar, provocada por algunos integrantes de nuestro grupo. Alguien tomó la ofensiva, y preguntó al abuelo por qué no compraba una bomba hidráulica. El rostro de aquel se volvió más impenetrable. Había varias instituciones que lo ayudarían. Seguramente poniéndose de acuerdo con sus vecinos podrían entre todos comprar la bomba y, en cómodas cuotas, compartidas por todos, la pagarían a corto plazo.

Miré al entorno. La puna era seca y árida, las ovejas flacas. Era una causa suficiente para comprar la bomba. Le decíamos “le va a favorecer”, “le va a engordar los ganados”. “Vaya a Oruro y visite la oficina de Extensión Agrícola”. El abuelo nada respondía. El hijo, para quedar bien con nosotros, decía un poco entre dientes: “Sí, vamos a ir”.

Luego, un silencio pesado. El abuelo seguía mirando la puna. ¿Qué miraría?

Ya no quedaba más nada por preguntar ni proponer. Nos fuimos. A lo lejos vimos cómo el cielo pasaba sobre los *putucus*. ¿Qué pensaría el abuelo? Quizás el hijo trataría de convencerlo y le diría: “Abuelo, estamos en otra época, estas cosas hay que hacerlas. Los gringos tienen razón”. Pero el abuelo mascararía un poco de coca, *challaría*⁴ su alcohol y no contestaría. Es más, seguramente pensaría que para hacer llover era mucho más barato uno de esos rituales corrientes como la Gloria Misa o la *huilancha*⁵. Además, es mucho más seguro.

Realmente, ¿qué pensar? El abuelo pertenece a un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado, ya que él contaba con

4 Se refiere al ritual de rociar el suelo con alcohol en homenaje a la madre tierra o *Pachamama*.

5 *Huilancha* proviene de *huila*, sangre en aymara, y designa en general un sacrificio de sangre.

recursos propios como el rito. Ahora bien, si esto es así, la frontera entre él y nosotros parece inmovible. Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así nomás al otro lado. Recuerdo que la distancia entre él y nosotros tenía apenas un metro, pero era mucho mayor.

Alguien, escandalizado por la actitud del abuelo, lo calificó de ignorante. Es lo que solemos decir en estos casos. ¿Por qué? Si él conociera o simplemente viera la realidad que lo rodea, forzosamente tendría que comprar la bomba. La cuestión para nosotros estriba en **conocer**. De ahí entonces que una buena alfabetización llevaría al abuelo a tomar conocimiento de la realidad y, por lo tanto, a comprar la bomba. Pero he aquí que sin embargo el abuelo insistirá en hacer la Gloria Misa o la **huilancha** para propiciar el mejoramiento de su tierra y de su ganado.

Evidentemente, el abuelo no cumple entonces con las etapas de todo conocimiento. El **problema del conocimiento**, según nuestro punto de vista occidental, pareciera tener cuatro etapas. Primero, una realidad que se da afuera. Segundo, un conocimiento de esa realidad. Tercero, un saber que resulta de la administración de los conocimientos o ciencia. Cuarto, una acción que vuelve sobre la realidad para modificarla.⁶

Esta es, al fin de cuentas, la actitud occidental desde los siglos XIV y XI, pasando por el **Novum Organum** de Bacon⁷ hasta la revolución industrial europea, y es también el sentir de los Estados Unidos en estos momentos, así como el ideario de cualquier clase media situada en el borde atlántico de Sudamérica. Se trata de cuatro momentos que encierran el ideal de que afuera se da todo y nosotros debemos recurrir al mundo exterior para resolver nuestros problemas.

Ahora bien, ¿por qué el abuelo no hacía eso? ¿Es que no encontraba la solución afuera? Si queremos hacer teoría, diríamos que su conocimiento no termina en la acción; o sea que no finaliza en el mundo exterior, porque sustituía la bomba hidráulica por un ritual mágico. No cumple con esos cuatro momentos del problema del conocimiento que enunciamos más arriba. Pero ¿qué entiende entonces el indio por realidad, por conocimiento, por saber y por acción?

6 Esta clasificación es propia del así llamado **cientismo**, que cundió en las postrimerías del siglo XIX y que hoy rige el pensamiento del ciudadano medio de América.

7 **Novum organum scientiarum** (*Nuevos instrumentos de la ciencia*) es la obra principal del filósofo inglés Francis Bacon sobre la lógica del procedimiento técnico-científico, publicada en 1620. Bacon concebía la ciencia como técnica capaz de dar al ser humano el dominio sobre la naturaleza.

Para nosotros, la realidad está poblada de objetos. Este término por su etimología pareciera vincularse con un echar delante *ob-jacio*, lo cual implica la colocación en cierto modo voluntaria de una realidad delante del sujeto. ¿Y en el mundo indígena? Pareciera que es diferente. Bertonio, en su *Vocabulario de la lengua aymara* del siglo XVI⁸, señala como traducción de “cosa”, los términos *yaa* y *cunasa*. *Cunasa* se refiere a “cualquier cosa”. *Yaa*, en cambio, se vincula con “cosa de Dios, de hombres, etc.”. Y es más, se utiliza también cuando es “cosa abominable” (*huati yaa, yancca yaa*) o “cosa de estima” (*haccu yaa*).

Se diría entonces que para el indígena no hay cosas propiamente dichas, sino que ellas se refieren siempre al aspecto favorable o desfavorable de las mismas. No interesan los objetos sino solo los aspectos fastos o nefastos de los mismos.

Y esto no es de extrañar. Pareciera cuadrarle al aymara, al igual que al quechua, lo que el investigador estadounidense Whorf dice de los hopi, es decir que el idioma de estos tiende a registrar acontecimientos antes que cosas, mientras que las lenguas europeas registran más bien cosas que acontecimientos⁹.

Esto, por su parte, lo confirma Bertonio cuando dice en el prólogo de su primera parte del *Vocabulario de la lengua aymara* que el indio no mira “tanto el efecto como al modo que se hace”. Por ejemplo, la forma del verbo “llevar” en la lengua aymara depende de “si la cosa que se lleva es persona o animal bruto o si la cosa es larga, si pesada o ligera”.

Ahora bien, ¿qué significa que en un idioma se registre el acontecer antes que las cosas? La mención de Bertonio “al modo que se hace” algo y no al hacer mismo, como concepto abstracto, indica un predominio

8 El *Vocabulario de la lengua aymara* fue compuesto por el jesuita italiano Ludovico Bertonio en el año 1612 como parte de su tarea evangelizadora. “El principal intento que tuve fue acudir al buen deseo que vuestras mercedes tienen de saber hablar congruentemente a los indios de sus doctrinas para quitar de sus entendimientos las tinieblas de la ignorancia en las cosas de su salvación y enseñarles los misterios de nuestra católica religión”, señala en su breve epístola.

9 Benjamin Whorf sostiene que el lenguaje configura nuestra experiencia del mundo y condiciona nuestro pensamiento. “Las personas que utilizan gramáticas diferentes se ven dirigidas hacia tipos diferentes de observación y hacia evaluaciones diferentes de actos de observación externamente similares; por lo tanto, no son equivalentes como observadores, sino que tienen que llegar a algunos puntos de vista diferentes sobre el mundo”. (*Lenguaje, pensamiento y realidad*, Whorf, Benjamin Lee, 1971).

del sentir emocional sobre *el ver mismo*, de tal modo que ve para sentir, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad.

El indígena toma la realidad no como algo estable y habitada por objetos sino como una pantalla sin cosas pero con un intenso movimiento en el cual aquel tiende a advertir, antes bien, el signo fasto o nefasto de cada movimiento. El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que esta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva. Ha de ser ese el motivo por el cual el vocablo *conocimiento* no tiene en aymara acepciones similares al nuestro.

Bertonio registra como “conocimiento” el término *ulltalha* (conocer), pero vincula *ullsutha* con “asomarse fuera” y agrega luego *ullttatha* como “conocer algo”, y a la vez como “apuntar con arcabuz”. Es probable, asimismo, que con este vocablo se vincule *ullinaca*, “semblante, figura, aspecto, cara, rostro”. Asimismo, es probable que en el aymara se diera una distinción parecida a la que existe en el *náhuatl* entre un “saber de rostro” y otro “de corazón”.

Así parece ocurrir también con el quechua. Holguín registra en su vocabulario el término *riccini*, referido generalmente a un conocimiento de personas, antes que a un conocer de cosas¹⁰. Como si se tratara de un conocer de publicidad, como diría Heidegger, referido a la comunidad, lo cual es cierto, dado que el indígena está siempre profundamente ligado a esta. Pero es natural que donde no hay un orden conceptual para los objetos, tampoco haya un conocer con todas las implicaciones del caso, tal como ocurre en el pensar occidental. Esto nos lleva a advertir que los momentos señalados, que forman parte de la parábola del conocimiento dentro de una problemática occidental, es propia de esta y no se da en el mundo indígena. El indio no es, entonces, un sujeto fotográfico, como diría Waelens¹¹, sino que interviene, en mayor medida que nosotros, en el conocimiento. *Su saber no es el de una realidad constituida por objetos, sino el de una realidad llena de movimientos o aconteceres.*

10 El *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú*, compuesto por el jesuita Diego González Holguín en 1608, buscaba difundir una versión estandarizada del quechua cuzqueño como lengua general del Virreinato del Perú.

11 Alphonse Marie Adolphe De Waelhens (1911 – 1981) fue un filósofo belga, especialista en el pensamiento de Heidegger y Husserl.

El indígena conocerá la sementera, la enfermedad de la llama, el granizo que se desata, pero la consecuencia de ese conocer es otra. Y esto mismo, que se debe a un estilo propio de vida, lo lleva a no participar de la irrupción en la realidad, ni a utilizar en primer plano, y a nivel de su sentido de la vida, la voluntad. Por eso, aquel abuelo no quería ir a la Oficina de Extensión Agrícola a comprar la bomba hidráulica. No ve afuera la solución de sus problemas. Es indudable. ¿Y en nuestro caso qué ocurre? ¿Por qué vemos realmente la solución de nuestros problemas afuera? ¿Qué es lo que se da fuera?

Examinemos una vez más nuestro punto de vista occidental sobre el conocer. En lo que va desde Immanuel Kant¹² hasta Nicolai Hartmann¹³ hubo una seria preocupación en torno al **problema del conocimiento**, lo que llevó a magnificar el problema en sí, pero siempre de acuerdo con el verdadero sentido que nuestro estilo de vida le asignaba.

Ante todo, la verdad del problema filosófico del conocimiento está en que, detrás de él, ya desde Kant, se daba la incipiente revolución industrial, la cual consiste en la instalación y movilización de un mundo de objetos que se dan afuera de un sujeto. Por eso, desde la simple enfermedad hasta los avatares de nuestra vida física y espiritual, siempre encontramos la solución o el porqué en ese afuera. Y afuera se da desde el simple porqué que me explica la causa de mi pena hasta una gran administración que podría concretarse en una oficina de Extensión Agrícola. Vivimos como si junto con nuestra vida se diera el plus de una realidad plagada de causas y de administraciones. Y nuestro quehacer ciudadano consiste en compensar, por el lado de afuera, con el plus, cualquier desequilibrio que se produzca dentro de nosotros. Es más, cualquier desequilibrio interior se debe seguramente a que falla lo de afuera. Por eso, cuando hay alguien como el abuelo que no quiere eso que se da afuera, experimentamos cierta depresión.

Y es más. El conocimiento ni siquiera consiste ya en recobrar afuera los datos de un objeto, sino que se reduce a un género de compensación por el lado de afuera, que no se refiere a la realidad de la ciencia sino solo a la administración de los remedios para nuestras

12 Immanuel Kant (1724-1804), precursor del idealismo alemán, es uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna de la Ilustración.

13 Nicolai Hartmann (1882-1950) fue un filósofo alemán que abordó el problema del conocimiento en su aspecto ontológico.

necesidades personales. Conocer lo que se ve y ver lo que necesitamos es un poco el enigma de nuestra vida en el mundo ciudadano de Sudamérica. Por eso, no se trata de conocer al mundo, como dice Whaelhens, como si fuera un inmenso espectáculo, porque ni siquiera se trata del mundo en general, sino solo de los aparatos, drogas y administraciones que nos han de salvar. Conocer es abrirse hacia un mundo específico a fin de buscar una compensación a nuestros males, y la acción solo sirve para construir ese mundo específico y de ningún modo modificar al mundo.

Ahora bien. El abuelo no trabaja por fuera y nosotros sí. ¿Y qué hacemos entonces nosotros si nuestros utensilios no son aceptados? Recuerdo la sensación que experimentamos cuando el abuelo nos contestaba con evasivas. Nuestra cualidad de investigadores no nos permitía tomar en cuenta esta actitud. Pero lo cierto es que nos invadió cierta sensación de despojo. ¿Por qué? Porque el abuelo nos obligó a pasar del nivel de un *yo*, que ofrece objetos y encuentra un sistema de compensación con lo que se da afuera y que sabe de la administración del plus compensatorio para la propia vida, a un nivel inferior en el cual nos sentimos sencillamente desamparados.

Es, al fin de cuentas, la experiencia corriente en el altiplano, que genera ese clima de irremediabilidad ante el indio. Ante eso, solo nos queda como último recurso calificar al abuelo de analfabeto. Pero aun así estamos en déficit. Un calificativo peyorativo como este, ¿no es acaso un recurso mágico para avasallar al indígena? Al advertir nuestro despojo, no somos nosotros los que modificamos la realidad, sino que la realidad, encarnada en el indio, nos modifica a nosotros, y entonces el insulto es el último recurso para restablecer el sentido de nuestro mundo. Pero esto ocurre cuando nos sentimos atrapados, casi como un retorno a una matriz. Ahí, decir analfabeto es como si dijéramos en el fondo: "Mire, abuelo, nos han enseñado que las bombas hidráulicas son importantes. Le ruego que las acepte. Piense nomás, ¿qué haríamos si no?".

Ahí descendemos muchos años de historia atrás, casi como si no hubiera habido evolución, por la curiosa fuerza que pone el indígena al reducir nuestros ofrecimientos a la nada, y es inútil que digamos que los cuatrocientos años de dominio colonial primero, y luego republicano, lo han llevado a él a ese plano. Él también nos podría preguntar a su vez: ¿qué han logrado ustedes en estos cuatrocientos años?

¿Acaso dominan realmente la realidad? Y tendría razón. Al fin de cuentas, no hemos resuelto un problema de conocimiento sino un problema de administración. Solo hemos administrado los conocimientos europeos y los hemos convertido en un plus exterior para que nos compensen. Oficinas y objetos y profesionales crean la posibilidad de encontrar nuestro equilibrio. Pensamos que todo eso pertenece a una épica de la humanidad, pero con esta tenemos poco que ver. Solo la usamos.

La prueba está en que a ninguno de los que estaban reunidos en el trabajo de campo realmente se le ocurrió alguna vez modificar la realidad, ya que al fin de cuentas ninguno de nosotros había inventado la bomba hidráulica. Peor aún, simplemente habíamos usado la referencia a una oficina que pareciera tener a su cargo dicha modificación de la realidad. Con esa referencia, conseguíamos la paz. Pero no pasaba de ser una simple referencia. Al fin de cuentas, la misma que hacía el abuelo. Él recurría al ritual acuñado por su propia cultura. Nosotros, a un utensilio acuñado por occidente. En ese sentido, la *huilancha* y la bomba hidráulica se equivalían.

Pero nuestra referencia era un poco más impersonal: una simple oficina. La del abuelo, en cambio, era personal. Un ritual compromete al hombre, la oficina, no. El remedio propuesto por nosotros dependía de la manera impersonal del técnico para colocar la bomba. Ahora bien, a los efectos de justificar una vida, ¿qué era mejor? ¿Usar formas que comprometían mi *yo* o las otras que no lo comprometían?

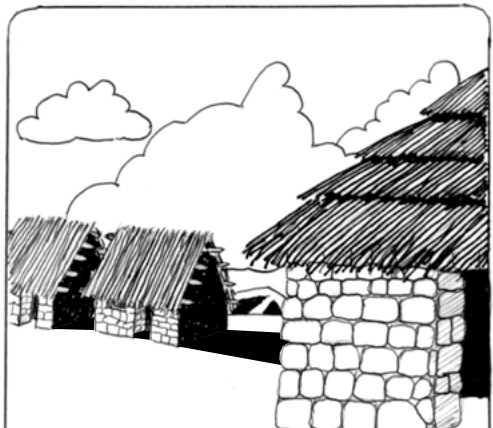
En esto se vislumbra la crisis, ya no del indio sino la nuestra. El abuelo removía su intimidad en la realización del ritual, pero no aprovechaba la solución externa. Nosotros nos volvíamos a casa a disponer de lo que la civilización nos había brindado, pero difícilmente íbamos a remover nuestra intimidad. No la conocemos, por otra parte.

Conocimiento y Sabiduría

Guión: Ignacio Soneira
Dibujos: Javier Nobile
Coord.: José A. Tasat



Continuábamos nuestro viaje ahora por las tierras de Oruro. Me acompañaban Julieta y Mariano. No lográbamos que los mates le dieran calor a la fría mañana.



Paramos en una comunidad que estaba cerca del camino que seguíamos.

Enseguida nos llamó la atención un anciano indígena que estaba muy quieto, sentado en el piso.



¡Buen día! Mi nombre es Rodolfo.





Su hijo ofició de traductor porque el anciano no hablaba castellano.

Al ver los cultivos secos y los animales flacos, uno de mis compañeros sugirió conseguir una bomba de agua para mejorar los riegos.



No necesito eso. Nosotros tenemos nuestras formas para hacer llover.

Dice que no necesita su máquina, y que él puede hacer llover.



Ya en el viaje de vuelta me quedé pensando en la respuesta del anciano...





Tenés razón
en lo que decís,
Rodolfo.



Parecemos olvidar
que la nuestra no es
la única forma de
entender las cosas.



Ahí, por un
ratito, creemos
en que por
nuestro ritual
individual vamos
a cambiar el
resultado del
partido. Eso no
es muy distinto
de creer que se
puede hacer
llover.



Algún día miramos un partido de fútbol en la televisión y nos ponemos esa camiseta con la cual nuestro equipo gana, o nos sentamos en el lugar de siempre o no invitamos a la amiga o al amigo mufa.



Paramos la camioneta al costado de la ruta.
Era una linda tarde para contemplar las
montañas iluminadas por el sol del atardecer.



Propuesta didáctica

1. Luego de leer la historieta y tomando como referencia el fragmento del texto propuesto, se realizarán preguntas para reflexionar sobre el pensamiento de este autor: ¿Qué problema tenía el anciano? ¿Qué soluciones se plantean? ¿Qué le propone como solución al problema, uno de los integrantes del equipo de investigación de Kusch? ¿Qué piensa Kusch en el viaje de vuelta?
2. ¿Se les ocurre algún problema de la actualidad que se pueda analizar y pensar soluciones tomando como referencia el paradigma científico, por un lado y las tradiciones y costumbres, por otro?
3. Bajo esta consigna se espera que las y los estudiantes recuperen anécdotas o historias relacionadas con esos diferentes modelos de pensamiento, reflexionando sobre la importancia que esto puede tener para mejorar la organización de la sociedad y la vida comunitaria.

SILVIA RIVERA CUSICANQUI **IDENTIDADES AMERICANAS**

*“Nada sería posible
si la gente no deseara lo imposible”.*

Silvia Rivera Cusicanqui, 2018

Silvia Rivera Cusicanqui es una socióloga de origen aymara-criollo, activista e historiadora boliviana. Ha protagonizado, junto con otras mujeres, un movimiento de transformación intelectual con una potencia transformadora de los marcos de lectura de la realidad social, las alternativas metodológicas de trabajo y acción y la transformación social desde el activismo intelectual y político.

Como es sabido, el tema de la identidad en América suele resultar complejo cada vez que se lo piensa de manera unidireccional y sintética. Es común concebirnos como *mestizos* mirando nuestro componente occidental como la parte moderna, civilizada, pujante, progresista, ilustrada; y ciertos elementos “indígenas” hasta incluso “afro” como “originarios”, “arcaicos”, “pasados”, “exterminados”.

Sin embargo, Silvia Rivera Cusicanqui sostiene que nuestra subjetividad americana es *ch’ixi* en tanto mezclada y manchada por partes y elementos que no desaparecen en esa mezcla sino que existen, subsisten y dan siempre como resultado identidades dinámicas y cambiantes en la combinatoria posible de los diferentes elementos.

Si indagamos desde aquí la noción de lo “mestizo”, Cusicanqui nos permite pensar que, lejos de ser sujetos acabados que surgen de la mezcla de cosas pasadas, somos sujetos *ch’ixis* formados, conformados, atravesados por elementos antagónicos que nos componen y descomponen.

Reconocernos de este modo nos permitirá pensar la descolonización como un proceso siempre en marcha, en funcionamiento permanente, en tanto reconocimiento y acción desde la noción de igualdad de presencia de diferentes elementos culturales atravesando nuestra propia subjetividad.

Acercar la mirada a la trayectoria y los conceptos fundamentales del pensamiento de Cusicanqui representa la posibilidad de repensar los conflictos socioculturales, identitarios y educativos de la actualidad.

Su mirada, desde concepciones que recuperan aspectos del feminismo con identificaciones múltiples y la apertura y reactualización permanente de su forma de mirar la realidad, nos aporta elementos muy interesantes para pensar y pensarnos en nuestro contexto latinoamericano.

Fragmento de *Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*¹⁴

La condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia, el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización (...).

Los indígenas fuimos y somos, ante todo, seres contemporáneos, coetáneos y en esa dimensión –el *akapacha*¹⁵– se realiza y despliega nuestra propia apuesta por la modernidad.

El postmodernismo culturalista que las elites impostan y que el Estado reproduce de modo fragmentario y subordinado nos es ajeno como táctica. No hay “post” ni “pre” en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo

14 Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax Utiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (pp. 53-77). Buenos Aires: Tinta Limón.

15 *Akapacha* es un término aymara que significa “esta tierra” o “este mundo” o “todo lo que nos rodea”.

retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio esperanza” o “conciencia anticipante” (Bloch¹⁶) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo.

La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –*akapacha*– y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado, *qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani*¹⁷. El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservadoras del *statu quo* y de otras que significan la revuelta y renovación del mundo: el *pachakuti*¹⁸. El mundo al revés del colonialismo volverá sobre sus pies realizándose como historia solo si se puede derrotar a aquellos que se empeñan en conservar el pasado, con todo su lastre de privilegios mal habidos. Pero si ellos triunfan, “ni el pasado podrá librarse de la furia del enemigo”, parafraseando a Walter Benjamin¹⁹.

Desde el siglo XIX, las reformas liberales y modernizadoras en Bolivia habían dado lugar a la inclusión condicionada, a una ciudadanía “recortada y de segunda clase” (*Guha*). Pero el precio de esta inclusión falaz fue también el arcaísmo de las elites. La recolonización permitió reproducir modos de dominación señoriales y rentistas, que se asentaban en los privilegios adscriptivos otorgados por el centro del poder colonial. Hoy en día, la retórica de la igualdad y la ciudadanía se convierten en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión.

16 Ernst Bloch (1885-1977) fue un filósofo alemán que sostenía que la conciencia del hombre no es solo el producto de su ser, sino que está dotada de un “excedente” que se expresa en las utopías sociales, económicas y religiosas.

17 Aforismo que significa “mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro”.

18 *Pachakuti* significa la transformación, un cambio general del orden, una inversión, donde lo que está “arriba” pasa a estar “abajo” e inversamente igual.

19 Walter Benjamin (1892-1940) fue un filósofo marxista alemán de origen judío, crítico literario y ensayista que debió abandonar su país natal frente al ascenso del nazismo. Hizo contribuciones a la teoría estética y el marxismo occidental desde la corriente de pensamiento conocida como Escuela de Frankfurt.

(...) Las elites bolivianas han adoptado un multiculturalismo oficial, plagado de citas de Kymlicka²⁰, y anclado en la noción de los indígenas como minorías. (...) Sea por miedo a la chusma o por seguir la agenda de sus financiadores, las elites se sensibilizan a las demandas del reconocimiento y de la participación política de los movimientos sociales indígenas, y adoptan un discurso retórico y esencialista, entrado en la noción de “pueblos originarios”. El reconocimiento –recortado, condicionado y a regañadientes– de los derechos culturales y territoriales indígenas permitió así el reciclaje de las elites y la continuidad de su monopolio en el ejercicio del poder. ¿Qué significa esta reapropiación y cuáles fueron sus consecuencias?

Los kataristas e indianistas, basados en el occidente andino, tenían una visión esquemática de los pueblos orientales, y hablaban de “aymaras, qhichwas y tupiguaraní” o simplemente de “indios”. En tanto que la noción de *origen* nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico. He ahí la recuperación estratégica de las demandas indígenas y la neutralización de su pulsión descolonizadora. Al hablar de pueblos situados en el “origen” se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un estatus residual y, de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza.

El discurso multicultural escondía también una agenda oculta: negar la etnicidad de poblaciones abigarradas y aculturadas –las zonas de colonización, los centros mineros, las redes comerciales indígenas de mercado interno y de contrabando, las ciudades– le permitía a las elites y a la tecnoburocracia del Estado y las ONGs cumplir con los dictados del Imperio.

El término “pueblo originario” afirma y reconoce, pero a la vez invisibiliza y excluye a la gran mayoría de la población aymara o qhichwa hablante del subtrópico, los centros mineros, las ciudades y las redes comerciales del mercado interno y el contrabando. Es entonces un término apropiado a la estrategia de desconocer a las poblaciones indígenas en su condición de mayoría y de negar su potencial vocación hegemónica y capacidad de efecto estatal.

No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora. El discurso del

20 Will Kymlicka (1962) es un filósofo político canadiense. Catedrático de filosofía política en la Universidad de Queen's, en Kingston (Canadá), es uno de los politólogos más influyentes del panorama internacional por sus investigaciones acerca de los problemas étnicos y la convivencia multicultural.

multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización. Su función es la de suplantarse a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora.

Aludo a este crucial tema –el papel de los intelectuales en la dominación del Imperio– porque creo que tenemos la responsabilidad colectiva de no contribuir al remozamiento de esta dominación.

El título de esta ponencia es *c'hixinakax utxiwa*. Existe también el mundo *ch'ixi*. Personalmente, no me considero *q'ara* (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero *ch'ixi*, y considero a esta, la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos. La palabra *ch'ixi* tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción *ch'ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido.

La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo. (...) La metáfora del *ch'ixi* asume un ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación y “colonización del imaginario”, pero también potencialmente armónico y libre, a través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimientos.

El pensamiento descolonizador que nos permitirá reconstruir esta Bolivia renovada, genuinamente multicultural y descolonizada, parte de la afirmación de ese nosotros bilingüe, abigarrado y *ch'ixi*, que se proyecta como cultura, teoría, epistemología, política de Estado y también como definición nueva de bienestar y “desarrollo”. El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos de *sur-sur* que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte.



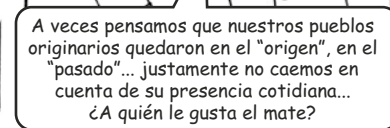
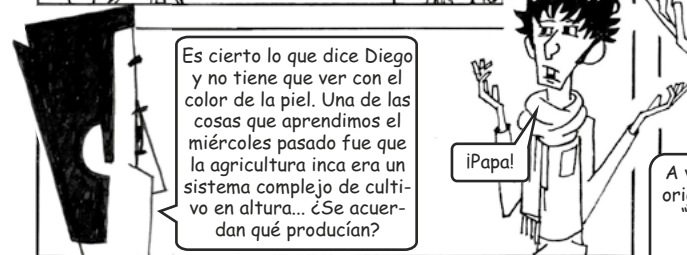
Guion:
Ana Bustos
Dibujos:
Javier Nobile
Coordinación:
Pepé Tasat



Enredados



que habitaron estas
tierras desde mucho
antes de la conquista
de América.
¿Se acuerdan de
quiénes hablamos?





¿Alguien sabe quienes hacían bebidas a base de yerba?

Mi mamá me contó que viene de Paraguay y la usaban los guaraníes. A nosotros en casa, en verano nos encanta tomar "tereré" con jugo de naranja. ¡Es riquísimo!

Claro, Cintia, el mate, el tereré y otras bebidas a base de yerba son de origen guaraní y las consumimos cotidianamente.

Pero profe... ¿eso qué tiene que ver?

Mis abuelos nacieron en Argentina. Mi abuela tenía papás españoles y mi abuelo... no sé, pero algo así seguro...

Pero Nahuel, lo que el profe está diciendo es que tus abuelos eran de Argentina, tus tatarabuelos vinieron de España, y vos tomás mate y hablás español... como que no importa tanto la sangre para ver quienes somos, ¿no?

¡Ahí vamos! Si nos vamos a fijar en la sangre, seguro todas y todos tenemos de todo un poco... Lo importante es poder pensar que no somos solo lo que nos dicen que somos de acuerdo al árbol genealógico que podamos reconstruir. Somos una mezcla ch'ixi que no conocen.

Lo bueno sería que aprendamos a no negar nada y a no pensar que alguno de esos elementos es superior o inferior a otro.



Propuesta didáctica

1. Después de ver toda la historieta, ¿qué le dirían a Diego?
¿Qué le dirían a Nahuel?
2. ¿Qué elementos tenemos para pensar nuestra identidad?
¿Creen que es posible seguir hablando de *una* identidad definitiva de cada una y cada uno? ¿Por qué?
3. Han vivido o presenciado alguna vez una situación de burla o chiste en torno a la identidad de alguien? ¿Qué sintieron? ¿Pudieron decir o hacer algo al respecto?
4. ¿Qué cosas o elementos creen que las y los identifican hoy? ¿De dónde provienen esos elementos? ¿Alguien se los transmitió o enseñó? ¿Cuándo? ¿Cómo?
5. Diego conoce la palabra aymara que el profesor nombró: *ch'ixi*. Busquen en el texto la explicación y cuenten con sus palabras lo que entendieron. Charlen en grupos sobre el significado de la palabra y piensen si existe una palabra para decir lo mismo en español.

ANÍBAL QUIJANO
EL COLOR DE LA DIFERENCIA

*“Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico
donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada.
Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”.*

Aníbal Quijano, 2000

Aníbal Quijano es un sociólogo y politólogo oriundo de Perú. En sus producciones teóricas reflexiona sobre la globalización y la modernidad; presenta las nociones de *colonialidad del poder* y *eurocentrismo* como aspectos centrales en la constitución de Latinoamérica. Quijano propone, a la largo de su extensa producción teórica, una serie de conceptos relativos a explicar el proceso colonial como una enorme maquinaria que llega hasta nuestros días bajo la forma de la “globalización”.

En esa clave, busca pensar el momento de dominación americano a partir de una lógica –el eurocentrismo– que imponía una superioridad natural y social de los colonizadores sobre la población nativa. Sugiere que la idea de “raza” es una de las herramientas fundamentales del proceso de dominación colonial, siendo la diferencia racial (fenotípica) una construcción que permitió sostener una asimetría biológica estructural que ubicaba a unos en inferioridad natural respecto de otros, y así regular el control del trabajo en vías a constituir un mercado mundial capitalista.

A partir de sus textos y artículos, Quijano plantea la necesidad de una producción de conocimiento que olvide la imagen distorsionada que muestra el espejo eurocéntrico para encontrarnos a nosotras mismas y nosotros mismos.

Fragmentos del artículo “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”²¹

América y el nuevo patrón de poder mundial

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial.

Raza, una categoría mental de la modernidad

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en

21 Quijano, Anibal. (2000). “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Edgardo Lander, ed. UNESCO-CLACSO: Buenos Aires.

la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.

Con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, la “raza” se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. Es decir, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial.

Colonialidad del poder y capitalismo mundial

Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.

De ese modo, se impuso una sistemática división racial del trabajo. En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a la servidumbre. A los que vivían en sus comunidades, les fue permitida la práctica de su antigua reciprocidad –por ejemplo, el intercambio de fuerza de trabajo y de trabajo sin mercado– como una manera de reproducir su fuerza de trabajo en tanto siervos. En algunos casos, la nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de la servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria con la raza dominante y le fue también permitido participar en algunos de los oficios en los cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a la nobleza. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, solo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar.

Desde el siglo XVIII, en la América hispánica muchos de los mestizos de españoles y mujeres indias, ya un estrato social extendido e importante en la sociedad colonial, comenzaron a participar en los mismos oficios y actividades que ejercían los ibéricos que no eran nobles. En menor medida y sobre todo en actividades de servicio o que requerían de talentos o habilidades especiales (música, por ejemplo), también los más “ablancados” entre los mestizos de mujeres negras e ibéricos (españoles o portugueses), pero tardaron en legitimar sus nuevos roles ya que sus madres eran esclavas. La distribución racista del trabajo al interior del capitalismo colonial/moderno se mantuvo a lo largo de todo el período colonial.

En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante –los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos)– fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. En consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, negros y mestizos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación del capitalismo colonial. Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial.

Así, cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular. Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso.

Evolucionismo y dualismo

Como en el caso de las relaciones entre capital y pre-capital, una línea similar de ideas fue elaborada acerca de las relaciones entre Europa y no-Europa. Como ya fue señalado, el mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad es la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental. De ese mito se origina la específicamente eurocéntrica perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana. Dicho mito fue asociado con la clasificación racial de la población del mundo. Esa asociación produjo una visión en la cual se amalgaman, paradójicamente, evolucionismo y dualismo. Esa visión solo adquiere sentido como expresión del exacerbado etnocentrismo de la recién constituida Europa, por su lugar central y dominante en el capitalismo mundial colonial/moderno, de la vigencia nueva de las ideas mitificadas de humanidad y de progreso, entrañables productos de la Ilustración, y en la vigencia de la

idea de raza como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo.

La historia es, sin embargo, muy distinta. Por un lado, en el momento en que los ibéricos conquistaron, nombraron y colonizaron América (cuya región norte, o Norte América, colonizará a los británicos un siglo más tarde), hallaron un gran número de diferentes pueblos, cada uno con su propia historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales, memoria e identidad. Son conocidos los nombres de los más desarrollados y sofisticados de ellos: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzosamente desde la futura África como esclavas: ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, etc. En el lapso de trescientos años, todos ellos no eran ya sino negros.

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces solo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo.

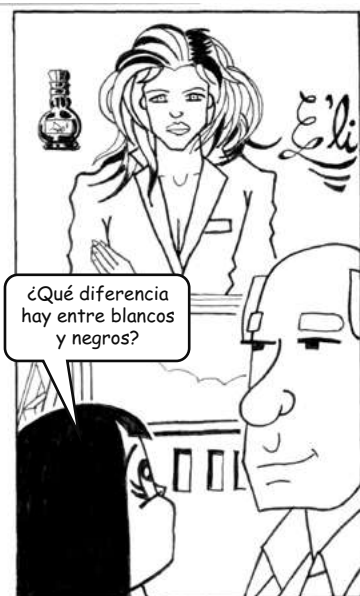
Por otro lado, la primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, en primer lugar, con el trabajo gratuito de los indios, negros y mestizos de América, con su avanzada tecnología en la minería y en la agricultura, y con sus respectivos productos, el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc. Porque fue sobre esa base que se configuró una región como sede del control de las rutas atlánticas, a su vez convertidas, precisamente sobre esa misma base, en las decisivas del mercado mundial. Esa región no tardó

en emerger como Europa. América y Europa se produjeron históricamente, así, mutuamente, como las dos primeras nuevas identidades geoculturales del mundo moderno.

Sin embargo, los europeos se persuadieron a sí mismos, desde mediados del siglo XVII, pero sobre todo durante el siglo XVIII, no solo de que de algún modo se habían autoproducido a sí mismos como civilización, al margen de la historia iniciada con América, culminando una línea independiente que empezaba con Grecia como única fuente original. También concluyeron que eran naturalmente (i.e., racialmente) superiores a todos los demás, puesto que habían conquistado a todos y les habían impuesto su dominio.

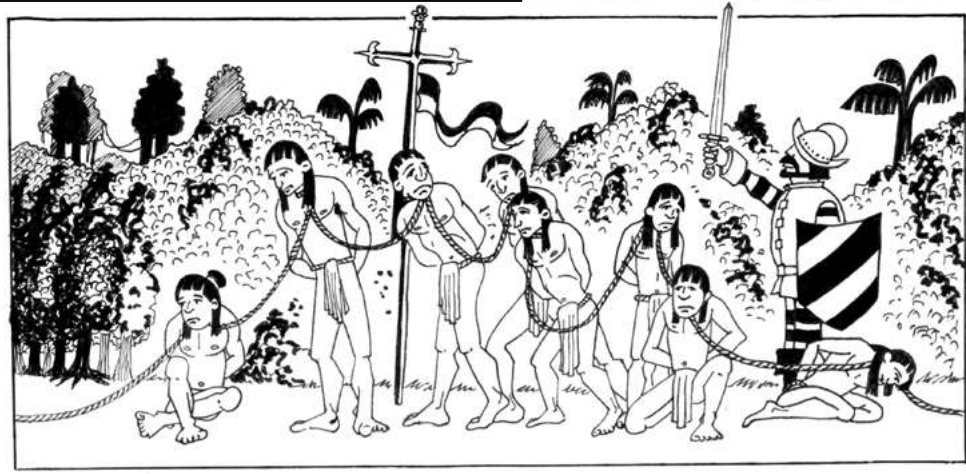
La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo:

- a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea;
- b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y
- c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.





Tampoco había "indios" en estas tierras. Había aztecas, mayas, chimúes, aymaras, incas, etc.



Basados en una supuesta superioridad natural de los europeos, que eran quienes querían dominar América y tomar sus riquezas.

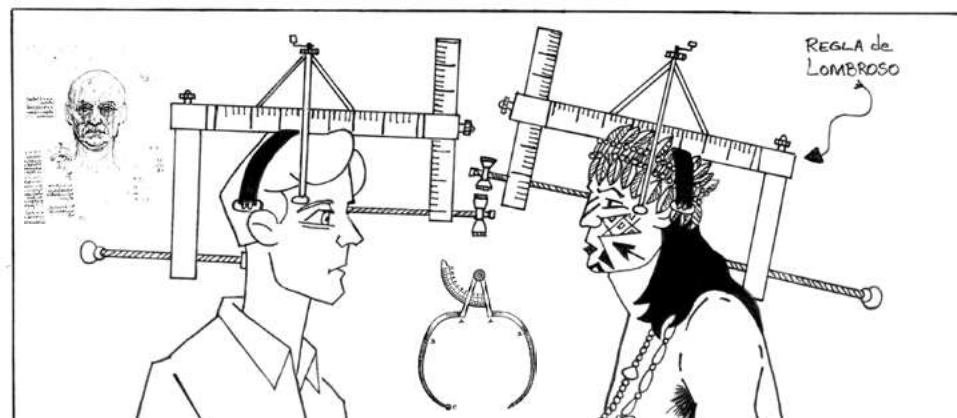
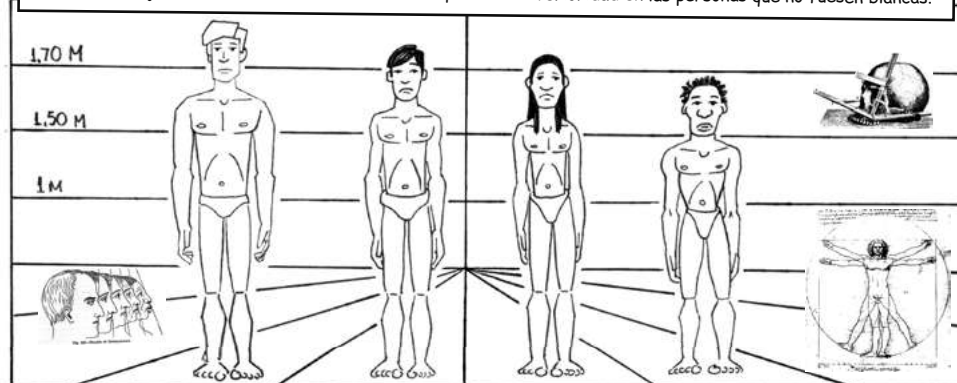
Pero, ¿qué significa superioridad natural?

Así como hay gente que utiliza animales para el trabajo, durante la conquista se utilizaron hombres como si fueran

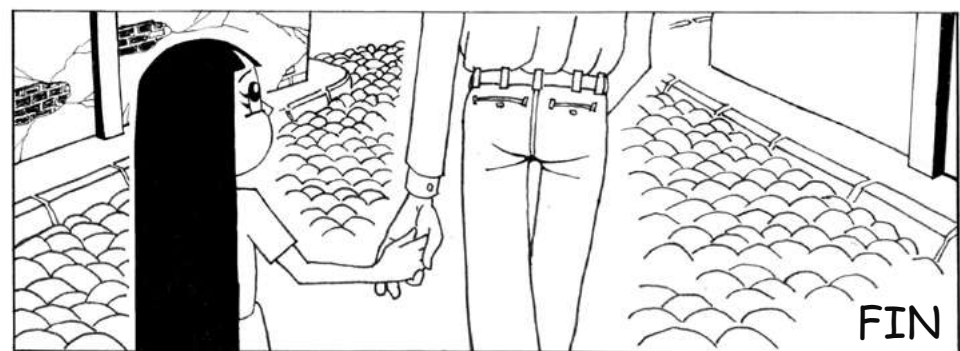
animales, sin pagarles por su trabajo. Fueron los esclavos de esta historia.



Los europeos justificaban sus acciones afirmando que había inferioridad en las personas que no fuesen blancas.



Una suerte de retraso cultural e intelectual que se hacía visible por el color de piel. Esa fue la gran mentira que heredamos de la conquista de América y que todavía hoy parece tener vigencia.



Propuesta didáctica

1. ¿Qué conocimientos tienen de la conquista de América? ¿Qué fue lo que pasó a partir de este acontecimiento?

2. ¿Qué relación creen que tiene dicho acontecimiento, que ocurrió hace más de 500 años, con la realidad actual? ¿Hay cosas que siguen vigentes?

3. Tomando como referencia estas reflexiones y recuperando la historieta “El color de la diferencia” se responden las siguientes preguntas de manera colectiva: ¿Cuál creen que es la problemática que aborda la historieta? ¿Qué dice el abuelo sobre la idea de raza? ¿Por qué afirma el abuelo que las razas “fueron creadas”? ¿Qué piensan de esta idea de raza? ¿Sigue vigente? ¿De qué manera?

4. Como cierre de lo trabajado se les pedirá a las y los estudiantes que realicen una producción que articule los temas vistos para compartirlos en clase. Las producciones pueden ser:

- Un *collage* o *fotomontaje* que pueda presentar las valoraciones que hay sobre las razas en la actualidad y que incluya otras ideas o situaciones que registren la existencia de relaciones de dominación en la actualidad.
- Una *dramatización* para presentar una situación de la actualidad en la cual se manifieste la “asimetría racial”.
- Un *corto audiovisual* con celulares en los cuales se aborden las problemáticas que plantea Quijano sobre la raza y las desigualdades sociales.

LÉLIA DE ALMEIDA GONZÁLEZ

PENSAR DESDE ADENTRO

“No se nace negro, se llega a serlo. Es una dura y cruel conquista que se desarrolla en la vida de las personas. (...) Una persona negra consciente de su negritud está en la lucha contra el racismo”.

Lélia de Almeida González, 1988

Lélia de Almeida González, hija de padre negro, trabajador del ferrocarril, y de madre indígena, trabajadora doméstica, nació en Belo Horizonte el 1 de febrero de 1935. Era la penúltima hija de una familia de escasos recursos. Al mudarse a Río de Janeiro tuvo la oportunidad de su vida: estudiar. Ingresó en la universidad. Se graduó en Historia y Filosofía. Realizó cursos de posgrado en Comunicación y Antropología, y cursos libres de Sociología y Psicoanálisis. Fue profesora universitaria.

Vida y obra²²

En la universidad, conoció a Luiz Carlos González, colega español y primer esposo. Lélia González vivió un momento crucial en su vida cuando, desde los prejuicios de la familia de su marido, adquirió la conciencia racial de quién era. Además del enfrentamiento con la familia de Luiz, Lélia también se vio afectada posteriormente por la trágica experiencia del suicidio de su esposo. Estos hechos, según ella misma, desencadenaron un proceso de búsqueda personal hacia su reconstrucción

22 Por Eduardo Steindorf Saraiva (UNISC) y Fernanda Cássia Landim (UNISC).

identitaria. A finales de los años sesenta, Lélia volvió a casarse, esta vez con Vicente Marota.

El psicoanálisis y la religiosidad africana (*candomblé*²³) le brindaron herramientas para repensarse y redescubrir su negritud, sus orígenes y su ancestralidad. Tal como ella misma recordaba: “Mi apuesta por el psicoanálisis fue muy interesante, me llamó la atención acerca de mis propios mecanismos de racionalización, de olvido, de recalcitrancia, etc. Fue incluso el psicoanálisis el que me ayudó en este proceso de descubrimiento de mi negritud”.

A mediados de los años sesenta, al combinar su búsqueda del psicoanálisis y de la cultura negra, y tras haber vivido la experiencia de la “toma de conciencia” racial y de género, Lélia se acercó al *candomblé*. A principios de los años ochenta, sus textos reflejan esta aproximación e interacción con el universo afro-religioso, más concretamente con la religión de los *orixás*. Así, el *candomblé* se convierte en una referencia poética e imaginaria para Lélia, al mismo tiempo que un “organizador psíquico personal”.

En la universidad, ya como profesora, Lélia hablaba y enseñaba sobre su pueblo con el objetivo de llevar la conciencia, promover el rescate y preservar el orgullo que las personas negras necesitaban para luchar y superar la exclusión profundamente arraigada en el contexto histórico, político, social y económico. Así comenzó la introducción del debate sobre el racismo en las universidades brasileñas.

Este movimiento propuesto por Lélia abrió otras puertas para profundizar en su perspectiva y en sus ideas sobre la cuestión social en Brasil, contribuyendo a que las personas negras alcanzaran la dignidad y el empoderamiento, con los mismos derechos y deberes que las personas blancas.

Lélia evidenció gran parte de su lucha al ser una de las fundadoras del Movimiento Negro Unificado contra la Discriminación Racial (MNU-DR) en 1978. Se trata de una obra de denuncia constante contra todo acto de discriminación racial, ya que el racismo provoca daños sociales y genera todo tipo de violencia contra un pueblo entero. A partir del MNU-DR, el 20 de noviembre se consolidó como un acto político de

23 El *candomblé* se caracteriza por una espiritualidad profunda, marcada por la tolerancia y el compartir. Este culto proviene de los esclavos procedentes de África y todavía está presente en Brasil, particularmente en la región de Salvador de Bahía.

afirmación de la historia del pueblo negro, demostrando su capacidad de organización y la propuesta de una sociedad alternativa. El MNUDR, así como otras entidades como el Frente Negro Brasileño (FNB) y el Teatro Negro Experimental (TEN), que lo precedieron, son ejemplos de las formas en que las personas negras, en el período posabolición, se organizaron para legitimar su existencia en la sociedad, para preservar la recreación y sus culturas específicas, frente a un escenario de vulnerabilidad social en el que se encontraban.

Lélia fue vicepresidenta cultural del Instituto de Investigación de las Culturas Negras (IPCN), miembro del Consejo de Administración del Memorial Zumbi, miembro del Consejo de Administración de la Sociedad Internacional para el Desarrollo (SID) y miembro del Consejo Nacional de Derechos de la Mujer. Su militancia en la lucha contra la discriminación de la mujer le otorgó el reconocimiento de ser la primera mujer negra elegida una de las “Mujeres del Año” por el Consejo Nacional de Mujeres de Brasil en 1981.

A través de esta profunda inserción social, política, cultural, religiosa y académica, Lélia denunció el racismo y el sexismo como formas de violencia contra la mujer negra. Conceptualizó y formuló la contradicción específica de ser mujer negra, logrando positivizar todo lo que había sido estigmatizado a partir de la descolonización del conocimiento, del pensamiento y de la producción de saberes. Reconoció también el daño psicológico causado por la relación de dominación y explotación entre colonizador y colonizado.

Así surgió la **amefricanidade**, que Lélia definió como “pensar desde adentro”, alejándose de la cosmovisión del pensamiento europeo moderno. A través de esta categoría, Lélia se refirió tanto a la diáspora negra como al exterminio de la población indígena de las Américas, recuperando las historias de resistencia y lucha de los pueblos colonizados contra la violencia generada por la colonialidad del poder. La **amefricanidade**, entonces, se convierte en una categoría política y cultural. En varios de sus escritos, Lélia registró y observó las especificidades étnicas, políticas, económicas y religiosas del continente americano.

Lélia comprendía que las mujeres no blancas eran las más oprimidas y explotadas por la estructura patriarcal –racista, dependiente– y que esta articulación producía efectos violentos en las mujeres negras en particular. Para ella, “hacerse negra y negro” implica definirse

a partir de la mirada del otro y también romper con la cultura de la blanquitud. Esta construcción pasa por un proceso de autodefinición que valora y recupera la historia y el legado cultural negro, ejerciendo así una posición política de protagonismo en el enfrentamiento al racismo desde las consecuencias históricas. Al destacar aspectos del racismo sexista, su crítica fue especialmente contundente en relación con el “lugar de la negritud”, es decir, respecto a los espacios sociales inferiores, áreas de vivienda y trabajo que han sido asignados a la población negra desde el período de la esclavitud.

Criticó la universalidad de la categoría de mujer y las relaciones de género basadas en esta concepción. Lo hizo porque percibió la existencia de una dimensión de discriminación, violencia y exclusión que era invisible a los enfoques de género desconectados de la raza y la etnia.

Las representaciones de la mujer negra fueron objeto de análisis por parte de Lélia, quien aportó tres nociones: la mulata, la empleada doméstica y la madre negra. Las atribuciones “mulata” y “doméstica” derivan de la “mucama”, una denominación habitual en la época de la esclavitud que, en el contexto brasileño, se redefinió como una joven esclava negra, elegida para asistir a las damas, o incluso para ser la amamantadora. La figura de la doméstica permaneció con las atribuciones vinculadas al período esclavista y sus deberes para con la *casa grande*²⁴ incluían la violencia sexual; lo que Lélia definió como *mucama* permitió, en otras palabras, el suministro de bienes y servicios. Al no ser exaltada por lo que hacía, la criada se convirtió en una figura cotidiana, y al ser una mujer negra, independientemente de su clase social o profesión, siempre fue vista como la trabajadora doméstica.

Visionaria, Lélia aportó la interseccionalidad (raza, género, clase social) al debate. El racismo determinó la posición del trabajador negro en el contexto capitalista. Para la mujer negra se requería “buena apariencia”, lo que la llevaba a la invisibilidad en el trabajo doméstico. La cordialidad es otro factor que ya no disfraza el racismo.

La mulata parte de dos significados: el tradicional resultado del mestizaje y otro que surge de la explotación de su imagen como mercancía, tipo de exportación, provocando una invención portuguesa como objeto

24 La “casa grande” era el término utilizado para referirse a la residencia de las familias de las élites que solían tener esclavos negros. Era un lugar donde se encontraban los señores y las señoras blancas, y donde los negros solo entraban para servir.

colonial. La pasividad y la resignación ante las situaciones de violencia y opresión era lo que se esperaba para la “madre negra”, la tercera noción presentada por Lélia. La sociedad blanca de clase media niega de forma disfrazada el periodo de la esclavitud.

Todas estas reflexiones que la autora expuso en sus estudios, las denominó estrategias desarrolladas por las mujeres negras esclavizadas para enfrentar el proceso de dominación y explotación que las mantenía en una posición de otra/esclava/objeto. En su opinión, la niña negra de la *favela*²⁵ era la que no tenía posibilidad de estudiar, carecía de una vivienda digna y no contaba con condiciones para soñar, sobrevivía únicamente a través del precario trabajo doméstico, lo que retrata la consecuente violencia de la casa grande.

Estas representaciones son estereotipos que reducen a las mujeres negras al ignorar el contexto histórico de la racialización del género. La visión de Lélia del feminismo *afroladinoamericano* era pensar en un feminismo descolonizado que sirviera e incluyera a las mujeres para construir modelos alternativos de sociedad. La autora realizó fuertes críticas a la invisibilidad de la raza dentro de los estudios feministas, defendiendo la perspectiva antirracista como un elemento intrínseco de los principios feministas, especialmente en relación con las mujeres negras, que han sido disminuidas al nivel más bajo a través del sexismo, el racismo y el clasismo. Cuestiones que, si no son consideradas por los movimientos de mujeres, en opinión de Lélia, no pueden ser vistas como legítimas al enfrentarse a estas estructuras.

La *amefricanidade* se basó en la experiencia común de la esclavitud, la dominación colonial y la explotación. La resistencia de las mujeres negras e indígenas tuvo un papel central, lo que significó, para las generaciones posteriores, una experiencia de lucha contra estas opresiones que aún tiene un largo camino por recorrer. Fue una oportunidad de reflexión epistemológica para evidenciar diversas tradiciones de resistencia a las relaciones patriarcales de las mujeres negras e indígenas en Latinoamérica, el Caribe y Brasil. La valoración de los conocimientos de estas mujeres negras de la diáspora y de las indígenas contribuyó a la descolonización del feminismo y a la elaboración de

25 La “favela” es una formación urbana muy común en Brasil. Es similar a la “villa” en Argentina, aunque distinta en varios aspectos. Se trata de una comunidad donde viven familias con recursos escasos y posee una compleja organización comunitaria.

teorías feministas que abordaban las experiencias particulares de las mujeres negras e indígenas, así como a las lesbianas y a las mujeres blancas pobres. Todo ello con el objetivo de generar rupturas con el paradigma occidental moderno para futuras propuestas epistemológicas.

Lélia abordó, de forma pionera e innovadora, la formación histórica y cultural de Brasil considerando que, de hecho, se sitúa en **América Ladina**, y que son todas y todos **ladinoamefricanos**. Esta definición se basó en los orígenes indígenas y africanos que conforman la cultura brasileña, en contraste con la europea y blanca, que a su vez presenta racismo al negar la influencia negra en este proceso. Su mirada sobre la “**amefricanidade**” fue amplia, yendo más allá del caso brasileño, y constituyó una visión que Lélia consideró como una exigencia de interdisciplinariedad, verificando cómo se comportaba el racismo en otros países.

Se comprobó que el racismo presenta dos facetas con el mismo objetivo: explotación y opresión. El racismo abierto, de origen anglosajón, germánico u holandés, establecía que una persona negra debía ser de ascendencia negra. En este tipo de racismo, el mestizaje no era admisible, ya que el objetivo era mantener la “pureza” y la “superioridad”. El ejemplo de esta faceta fue el **apartheid**. En las sociedades latinas encontramos la otra faceta, el racismo disfrazado (o racismo de la negación, como lo denomina Lélia) que se presenta en el mestizaje, la asimilación y la “democracia racial”.

Lélia afirmaba que este racismo era bastante sofisticado para mantener a las personas negras y a las indígenas subordinadas a las clases más explotadas, sostenidas por la ideología del blanqueamiento. Así, el Occidente blanco y la superioridad blanca tradujeron la fragmentación de la identidad racial en la producción del deseo de volverse más blanco, negando su raza y su cultura.

La crítica de Lélia se orientó hacia la reflexión sobre el reconocimiento del lugar de las personas negras en las contribuciones culturales para el desarrollo de América. Para tal fin, creó la categoría de **amefricanidade**, entendiendo que todas y todos estamos **amefricanizados**. Este concepto incorpora el proceso histórico de intensa dinámica cultural, que abarca la adaptación, la resistencia, la reinterpretación y la creación de nuevas formas, con referencia a Jamaica, por ejemplo. La pertenencia que proviene de diferentes sociedades del continente

trajo un denominador común: el racismo, considerado una elaboración fría y extrema, según el modelo ario.

La jerarquía racial y cultural establecida por el racismo opone la “superioridad” blanca a la “inferioridad” negra africana, perpetuándose como la verdad. Es fundamental que las personas negras no permitan que se olviden sus orígenes a causa de la humillación, la explotación y el etnocidio presentes en la historia. Al asumir su africanidad, lograron superar una visión idealizada, imaginaria o mitificada de África. Se hizo necesaria una ideología de la liberación, es decir, llevar la historia particular de adentro hacia afuera, y a partir de ahí comprender el sentido de entender las luchas de sus ancestros, quienes allanaron el camino para que la dinámica cultural actual desborde la resistencia y permita la transformación basada en su propia historia y no en el relato impuesto como verdad.

Las luchas representan la resistencia. Al contrario de lo que la ideología racista presentaba, las personas negras no eran acomodadas ni pasivas, como abordó Lélia en sus estudios. Hubo una resistencia activa, manifestada en las luchas y las fugas hacia los quilombos²⁶, y también una “resistencia pasiva”, que preservó la cultura africana a través de la “Mãe Preta” (Madre Negra) y el “Pai João” (Padre João). Estas figuras transmitieron la sabiduría ancestral, que Lélia tradujo como *pretuguês*, a las hijas y los hijos de los señores de la casa grande, en un proceso de africanización de la cultura brasileña.

A los 59 años, el 10 de julio de 1994, Lélia murió de un infarto de miocardio. En sus estudios y sus escritos, dejó un valioso legado sobre su forma de ver y pensar la cuestión racial, especialmente para las mujeres negras y el feminismo negro. Fue una activista y pensadora fundamental en el debate sobre cuestiones de género, clase y raza/etnia. Su trabajo es leído y comentado tanto en el ámbito académico brasileño como en países de lengua inglesa, francesa y española. Su biografía refleja a una mujer que se movió con intensidad entre distintos territorios, entre los que se destacan el mundo académico y el popular, los circuitos blancos y negros. Su enfoque sobre la raza y el género fue una constante en todos estos tránsitos.

26 Aldeas clandestinas que armaban esclavos fugitivos.





Mi matrimonio duró muy poco. Luiz se quitó la vida.

Imagino que no fue fácil enfrentar el prejuicio racial de la familia de su marido después de su muerte.



¡Sin duda, un dolor tremendo! Justo por la cuestión racial, Luiz se alejó de su familia. No lo aceptaba. Y esta misma cuestión racial me dio la conciencia de quién era y de quién soy.

El candomblé y el psicoanálisis me ayudaron a descubrir mi negritud.



Como docente universitaria vi la posibilidad y la relevancia de discutir el racismo.



Fui una de las fundadoras del MNU (Movimiento Negro Unificado) en 1978. Fue un trabajo de denuncia permanente en contra de la discriminación racial.





Propuesta didáctica

1. ¿Qué reflexiones podemos recuperar luego de la lectura de este artículo en relación a la idea de **negritud** y las desigualdades sociales que de ella se desprenden?
2. ¿Cómo pueden explicar con sus palabras el concepto de **amefricanidade**? ¿Pueden ejemplificar o aplicar dicho concepto a alguna situación de la actualidad?
3. En cuanto a las ideas que Lélia propone sobre el feminismo, ¿están de acuerdo en que este no puede poseer un carácter universalista?
4. ¿Consideran que las mujeres negras están estigmatizadas en la sociedad actual? ¿Por qué? ¿Qué debería suceder para que esa situación se modificara?
5. ¿Qué acciones pueden adoptarse para reducir el racismo contra las personas negras y población indígena?

PAULO FREIRE
LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

*“La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas
que van a cambiar el mundo”.*

Paulo Freire, 1970

Paulo Reglus Neves Freire (Recife 1921 - São Paulo, 1997) es el Patrono de la Educación Brasileña (Ley 12.612/2012), reconocido como educador y filósofo. Su vasta e instigadora obra lo sitúa como uno de los principales referentes en la historia mundial de la pedagogía, ámbito de conocimiento en el que se lo considera como uno de los pensadores más notables.

Su enfoque y concepción de la educación se basa en la praxis (acción-reflexión-acción), con foco en el “verdadero diálogo” y la fuerza movilizadora y operativa de su propuesta didáctica. Siempre propuso y defendió la necesidad del diálogo crítico y afectivo entre las educadoras y los educadores, entre las y los estudiantes, y entre ellas y ellos en relación íntima y crítica con el contexto vivo de la realidad.

Al dedicar gran parte de su obra a la alfabetización y educación de la población pobre, Paulo Freire creó y defendió una propuesta educativa liberadora, que se oponía radicalmente a la tendencia tecnicista, alienante y antidialéctica imperante. Su pedagogía se basa en la convicción de que cada estudiante puede crear su propio camino de aprendizaje, liberándose de las propuestas educativas centradas en currículos y clichés previamente definidos.

Así, su obra y trabajo intelectual se destacan en el ámbito de la educación popular, en espacios escolares y no escolares, en relación

directa con la formación de la conciencia crítica y los principios democráticos. Además, Paulo Freire es el ciudadano brasileño más premiado de la historia, con más de treinta y cinco títulos de Doctor Honoris Causa de varias universidades de Europa y América. Uno de sus títulos más importantes es el premio UNESCO de Educación para la Paz, que recibió en 1986.

Freire por sí mismo²⁷

En los libros sobre Paulo Freire, en los artículos o en las noticias leemos a menudo que su obra más importante es *Pedagogía del oprimido*, escrita durante su exilio en Chile²⁸. Pero, para entender el origen de la *Pedagogía del oprimido*, de toda su obra y su trayectoria, hay que buscar una explicación en su infancia. En el libro *Cartas a Cristina*, escribió: “a una edad temprana, ya pensaba que había que cambiar el mundo. Que había algo malo en el mundo que no podía, ni debería continuar” (Freire, 1979, p. 41).

En el libro *Paulo Freire: Concienciación*, leemos:

En Jaboatão perdí a mi padre. En Jaboatão experimenté el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatão, cuando aún era un niño, me hice hombre gracias al dolor y al sufrimiento que no me sumergieron en las sombras de la desesperación. En Jaboatão jugué a la pelota con los chicos del pueblo. Nadé en el río y tuve “mi primera iluminación”: un día contemplé a una chica desnuda. Me miró y se echó a reír... En Jaboatão, cuando tenía diez años, empecé a pensar que en el mundo muchas cosas no estaban bien. A pesar de ser un niño, empecé a preguntarme qué podría hacer para ayudar a los hombres. (1979, p. 41)

27 Por Balduino Antonio Andreola (UFRGS), Felipe Gustsack (UNISC) y Fernanda dos Santos Paulo (UNOESC).

28 El libro fue escrito en 1968, cuando el autor estaba exiliado en Chile. Prohibido en Brasil, recién fue publicado en ese país en 1974.

Es decir, el propio Paulo Freire dijo y escribió, en varias ocasiones, que esa preocupación de la infancia fue el comienzo de la reflexión que lo llevó a escribir *Pedagogía del oprimido*. Pero ¿por qué Paulo Freire habla de sus experiencias en Jaboatão? En *Paulo Freire: Concienciación* explica: “La crisis económica de 1929 llevó a mi familia a trasladarse a Jaboatão, donde parecía menos difícil sobrevivir. Una mañana de 1931 llegamos a la casa donde viviría experiencias que me marcaron profundamente” (1979, p. 14).

Sin embargo, ya desde Recife nos cuenta otras experiencias de importancia fundamental para su vida y su obra. De esos tiempos nos dice:

Vivíamos en una casa grande con un patio enorme, que en aquella época se asomaba a dos calles, una era la Rua [calle] do Encantamento y la otra la Rua [calle] São João. Entre las dos, el patio que las conectaba, estaba mi mundo. Lleno de árboles, plátanos, anacardos, fruta-pão, mangos. Aprendí a la sombra de los árboles, mi pizarra era la tierra, mi lápiz un palo. (*O Pasquim*, 1978, p. 1)

De sus padres tiene grandes recuerdos. “¿Y quiénes eran tus padres?” pregunta Miguel, en esa misma entrevista. Responde:

Mi padre me influyó tanto que, habiendo fallecido en 1934, todavía hoy lo tengo presente. Era un hombre realmente abierto. Para mi resignación, hablaba un francés fluido. Hoy le causaría mucha gracia ver a su hijo viviendo desde hace siete años en Ginebra y pidiendo *chômage* en vez de *fromage*... (*O Pasquim*, 1978, p. 1)

Freire habla mucho de su padre y de su madre en su libro *Cartas a Cristina*. Cuenta que su madre lo tomó de la mano y, viajando en tren, se dirigieron a Recife, donde pudo continuar sus estudios. Recuerda a su padre, postrado en la cama gravemente enfermo, llorando con su madre por no poder, aparte de su escasa jubilación, conseguir algo de dinero para aliviar el hambre de sus hijos.

Con un sentimiento a la vez de profunda tristeza y de indignación incontentada, Paulo cuenta las humillaciones a las que se enfrentaba su

madre en las carnicerías de Jabotão, pidiendo trescientos gramos de carne, que prometía pagar tan pronto lograra conseguir algo de dinero:

Cuando, por ejemplo, mi madre, disculpándose mansa y tímidamente ante el carnicero por no haber pagado la ínfima cantidad de carne comprada la semana anterior, al pedir más crédito por trescientos gramos más, prometía que pagaría ambas deudas. En realidad, no mentía ni intentaba una estafa. Necesitaba creer que realmente pagaría. Y lo necesitaba, por un lado, por una razón muy concreta –el hambre real de la familia–; por otro, por una cuestión ética –la ética de una mujer cristiana católica de clase media–. Y cuando el carnicero, irónico, machista, le faltó el respeto con su discurso burlón, sus palabras la pisotearon, la rompieron, la enmudecieron. Tímida y aplastada, la veo ahora, en este mismo momento, la veo frágil, con los ojos llorosos, saliendo de aquella carnicería en busca de otra, donde casi siempre se añadían otras ofensas a las ya recibidas. Hoy no lo estoy, ya que ni siquiera entonces reivindicaba que el carnicero, a su costa, financiara nuestra crisis. No era y no es eso. Lo que me sublevó fue la falta de respeto de los que se creían en posición de poder hacia los que no lo estaban. Fue el tono degradante, ofensivo y picarón con el que el carnicero se dirigió a mi madre. El tono de censura, de rechazo del discurso del carnicero, que se prolongaba innecesariamente y de tal manera que todo el mundo en la carnicería lo oía, me dolió tanto que ahora tengo que hacer un esfuerzo para describir la experiencia. (Freire, 1994, pp. 63-64)

Sin embargo, a pesar de su hambre, Paulo afirma que su infancia fue feliz. Según sus textos, se puede entender que su carácter esperanzador se debe a su encantamiento con las cosas del mundo. El encantamiento con los árboles de su patio en Recife acompañaría a Freire a todas partes, no solo en Brasil, sino también en todas sus andanzas por el mundo. Cuando llegó a Guinea-Bissau, escribió el libro *A la sombra de este árbol*. Al sostener este libro en las manos, uno contempla la figura de Freire disfrutando bajo la sombra, y comprende hasta qué punto los árboles eran sus amigos.

Los árboles siempre me han atraído. Las frondas redondeadas, la variedad de su verde, la sombra cálida, el aroma de las flores, los frutos, la ondulación de las ramas, más o menos intensa según su resistencia al viento. La bienvenida que siempre dan sus sombras a quienes llegan a ellas, incluidos los pájaros multicolores y cantores. A los animales, tranquilos o no, que descansan en ellos. (1995, p. 15)

Acerca de su primer viaje a Guinea-Bissau, con la sensación de volver, no de llegar, escribe:

A partir de ese momento, las cosas más pequeñas –viejos conocidos– empezaron a hablarme a mí, de mí. El color del cielo, el azul verdoso del mar, las palmeras, los mangos y los anacardos, el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, entre ellos mi querido plátano manzana; el pescado en leche de coco; los saltamontes saltando en el pasto bajo; el vaivén de los cuerpos de la gente que camina por las calles; los cuerpos bailando y al hacerlo ‘dibujando el mundo’, la presencia entre las masas de personas que expresaban su cultura, que los colonizadores no podían matar, por más que lo intentaran, todo esto me invadió y me hizo reconocer que era más africano de lo que pensaba. (Freire, 1978, pp. 13-14)

Es sumamente importante decir, sin embargo, que el encantamiento con los árboles no es un sentimiento romántico e idealista, marcado solo por la sensibilidad poética de Paulo Freire. No. Todo el tiempo, sus charlas sobre los árboles están marcadas por una preocupación por el ambiente, como un compromiso con la defensa de la vida en todas sus manifestaciones. En la vida humana, en la naturaleza y en la historia. Ambiente, ética y educación significan para Freire exigencias inseparables a lo largo de su obra. Estos valores se expresan quizás con más fuerza en su *Tercera carta pedagógica*, que dejó inconclusa en su escritorio.

Toda la obra y la trayectoria vital de Paulo Freire están impregnadas de un amor extremo. Sin embargo, esto nunca impidió que, en situaciones de extrema injusticia o extrema violencia, Freire recurriera al

vehemente lenguaje de la indignación y la denuncia. Así comienza su *Tercera carta pedagógica*:

Cinco adolescentes han matado hoy bárbaramente a un indio *pataxó* que dormía tranquilamente en una estación de autobuses de Brasilia. Le dijeron a la policía que estaban jugando. Qué cosa más rara. Jugando a matar. Prendieron fuego al cuerpo del indio como quien quema algo inútil. (Freire, 2000, p. 65)

Más adelante, en la misma carta, proclama:

El hecho en sí de una nueva y trágica transgresión de la ética nos advierte de la urgencia de asumir el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los demás animales, a la vida de las aves, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre seres humanos, si no somos capaces de amar al mundo. (2000, pp. 66-67)

En la siguiente frase, Freire explica el alcance ecológico de todo su discurso: “La ecología adquiere una importancia fundamental en este final de siglo. Debe estar presente en toda práctica educativa de carácter radical, crítico y liberador”. Se tiene la impresión de que Freire preveía que no iba a poder concluir su *Carta pedagógica*:

Faltando el respeto a los débiles, engañando a los incautos, ofendiendo a la vida, explotando a los demás, discriminando a los indios, a los negros y a las mujeres, no estaré ayudando a mis hijos a ser serios, justos y amorosos con la vida y con los demás. (2000, p. 67)

En su obra hay frases que, en su densidad radical, lo dicen todo. En este sentido, hay una frase de *Pedagogía del oprimido*, que también resume el significado y el sentido de todo su libro y de toda su obra:

Nadie puede ser, auténticamente, prohibiendo a los otros que lo sean. Se trata de una exigencia radical. El ser más que se

busca en el individualismo lleva a un tener más egoísta, una forma de ser menos. De la deshumanización. No es que no sea fundamental –repitamos– tener para ser. Precisamente porque lo es, el tener de unos no puede convertirse en un obstáculo para el tener de otros, reforzando el poder de los primeros, con el que aplastan a los segundos, en su falta de poder. (Freire, 2007, p. 86)

Lamentablemente, este “ser más que uno busca en el individualismo, prohibiendo que los demás lo sean” es la ley básica del capitalismo. Y así, lo que Freire denuncia, con vehemencia, en las dos frases citadas anteriormente, se presenta, con igual indignación, en su último libro publicado en vida, *Pedagogía de la indignación*:

El discurso de la globalización que habla de ética esconde, sin embargo, que su ética es la del mercado y no la ética universal del ser humano, por la que hay que luchar con valentía si se opta realmente por un mundo de personas. El discurso de la globalización esconde astutamente o pretende vislumbrar en ella una reedición, intensificada al máximo, aunque modificada, de la horrible maldad con la que el capitalismo aparece en la historia. El discurso ideológico de la globalización pretende disfrazar el hecho de que ha estado fortaleciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista logra en el neoliberalismo globalizador la máxima eficacia de su maldad intrínseca [...]. La gran fuerza sobre la que debe basarse la nueva rebelión es la ética del ser humano y no la ética del mercado, insensible a toda la alfabetización de los adultos y solo abierta a la codicia del beneficio. Es la ética de la solidaridad humana. La libertad de comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límites es el libertinaje del beneficio. Se convierte en el privilegio de unos pocos que, en condiciones favorables, refuerzan su poder contra los derechos de muchos, incluido el derecho a sobrevivir. (Freire, 1997, p. 144-145)

En este extracto de textos, acompañamos a Paulo Freire en su caminar por Brasil y el mundo en sus quince años de exilio. Pero ¿por qué el exilio? ¿Cuál es el gran crimen de Paulo Freire? Solo la historia puede responder.

En 1963, después de la primera gran experiencia de alfabetización de adultos según su “método”, en Angicos, Rio Grande do Norte, donde 300 campesinas y campesinos fueron alfabetizados en 45 días, Paulo Freire fue invitado por el ministro de Educación, Paulo de Tarso, durante el gobierno de Jango (1961-1964), para organizar, junto con colaboradores y asesores de diferentes áreas, desde una perspectiva interdisciplinaria, el “Programa Nacional de Alfabetización”. En el libro *Concienciación* leemos: “El plan de acción de 1964 preveía la instalación de 20.000 círculos de cultura, capaces de formar, en el mismo año, aproximadamente 2 millones de alumnos” (Freire, 1979, p. 18). Solo en Rio Grande do Sul, más de seiscientos círculos de cultura ya estaban en marcha. Pero todo terminó abruptamente con el golpe de Estado.

Así que la pregunta vuelve a surgir: ¿por qué los interrogatorios, el encarcelamiento y el exilio?

Resulta que el programa de alfabetización, conocido en todo el mundo como “Método Paulo Freire”, no significa el aprendizaje casi mecánico de la lectura y la escritura de letras y palabras. Se trata más bien de un aprendizaje a través del diálogo, y con él una conciencia crítica de la realidad, a la que se refiere el término “concienciación”. En otras palabras, como resume Ernani Maria Fiori en el título de su prefacio a la *Pedagogía del oprimido*, el método llevaba a cada estudiante a: “Aprender a decir su palabra”.

Para la clase dominante, y para el imperialismo norteamericano, promotor de todos los regímenes autoritarios y represivos en Latinoamérica, esto podría resultar en un “violento choque electoral en algunos sectores tradicionales” (Freire, 1979, p. 18).

Al relatar los espantosos interrogatorios a los que fue sometido, Freire escribió en su libro *Concienciación: teoría y práctica de la liberación*:

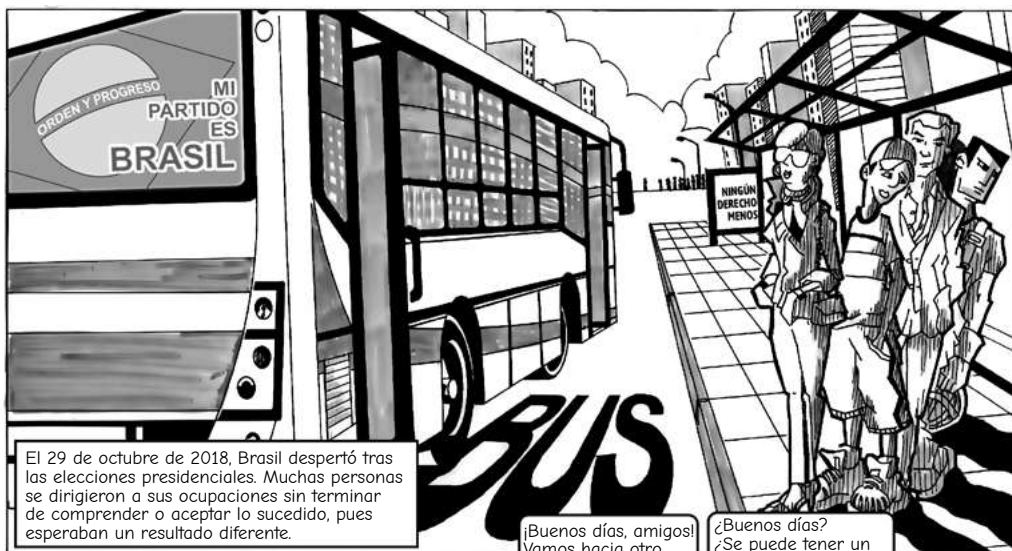
Me consideraron un “subversivo internacional”, un “traidor a Cristo y al pueblo brasileño”. ¿Niega usted –preguntó uno de los jueces– que su método es similar al de Stalin, Hitler, Perón

y Mussolini? ¿Niega que con su pretendido método lo que pretende es convertir el país en bolchevique? (Freire, 1979, p. 16)

Si estas acusaciones fueran verdaderas, ¿por qué, en sus quince años de exilio, y especialmente durante los diez años de actividad en el Consejo Mundial de Iglesias, Freire realizó ciento cincuenta viajes internacionales a decenas de países de todos los continentes, siendo considerado el mayor pedagogo y educador del siglo, y habiendo recibido más de cuarenta doctorados *honoris causa* de diferentes universidades del mundo? Por último, es muy difícil entender o explicar que un acusado de tan graves acusaciones fuera capaz de afirmar, como su principal aprendizaje del exilio: “Soy capaz de amar enormemente a cualquier pueblo” y concluyera la famosa entrevista para *O Pasquim* (1978) con la afirmación: “la revolución es un acto de amor”.

REFERENCIAS

- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1994). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- *O Pasquim* (1978). “Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. Rio de Janeiro”, n. 462. Entrevista concedida a Claudio Ceccon. Disponible en: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1350>



Creo que un ejército puede hacer cosas buenas por el país. Pero el problema es que sus acciones se llevan a cabo generalmente a partir de concepciones binarias, jerárquicas y estereotipadas.

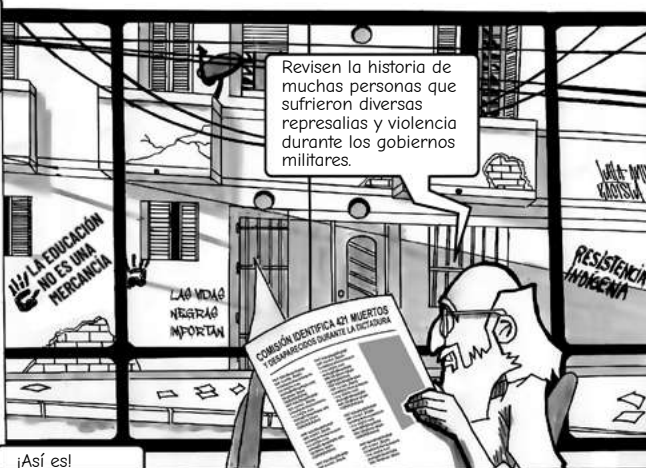


¿Qué quieres decir con eso?

Paulo Freire, por ejemplo, fue considerado un "subversivo internacional", un "traidor a Cristo y al pueblo brasileño" porque los militares que estaban en el poder juzgaban y estereotipaban el método de alfabetización que él proponía.



Según los libros de Freire, su método subvirtió un orden injusto. Se trataba de una cultura de opresión en la que muchas personas no tenían acceso al derecho de aprender.



Revisen la historia de muchas personas que sufrieron diversas represalias y violencia durante los gobiernos militares.

¡Así es!

Por otra parte, el problema de los estereotipos no radica solo en si pueden ser falsos o verdaderos, sino en que siempre son parciales.



Sí, o sea, fue un método necesario para que estas personas comenzaran a tomar conciencia de su realidad.

Pero ¿el método de Paulo Freire no es, de hecho... subversivo?

Ah, ah, ah... depende de lo que quieras decir con "subversivo". Y en este caso, el método tenía como fin "subvertir"... ¿pero qué orden social?



Exactamente. Y empezar a enfrentar su condición de analfabetas.



Ah, discúlpeme, pero no puedo entender lo que usted llama una cultura de opresión. De hecho, tampoco veo ninguna conexión entre eso y que algunas personas sean analfabetas.



Ahahahahah... es exactamente contra esta falta de comprensión, de lectura del mundo que luchamos. Pero confieso que puede ser más difícil para usted entender lo que es la opresión si nunca ha sido oprimido, discriminado por una cultura.



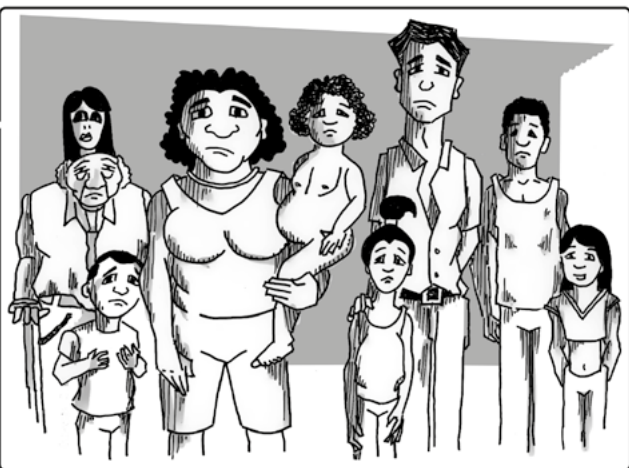
Está bien. Admitamos que esta cultura existió, pero hoy ya no existe, ¿verdad? Tampoco los analfabetos. Supongo que hoy no estudia quien no quiere.



Lo peor es que esta cultura existió, disminuyó en los últimos años, pero ahora tiende a volver con gran fuerza. Y, en cuanto al analfabetismo, en el sur y sureste las tasas son de alrededor del 4%, en la región central el 6%, en el norte el 9% y en la región noreste es cercana al 15%. ¡No estamos bien!



En mi caso, si me permite hablar, nunca estudié porque, desde que era un niño, tuve que trabajar duro para mantener a mi familia.





Sí, y parece que también estamos experimentando una especie de analfabetismo político.

Sí. La falta de estudios hace difícil leer el mundo, así como la falta de debates, como este que estamos teniendo, ¿no están de acuerdo?



Propuesta didáctica

1. Luego de leer y comentar la historieta “No estudia quien no quiere”, respondan en pequeños grupos: ¿cuáles de los siguientes temas creen que están presentes en ella? Propongan además otros temas que identifiquen a partir de la lectura.

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ Alfabetización | ☐ Sentido común | ☐ Religión/Espiritualidad |
| ☐ Educación política | ☐ Desigualdad social | ☐ Utopía |
| ☐ Cultura | ☐ Diversidad de género | ☐ Conciencia política |
| ☐ Diversidad étnica | ☐ Prejuicio | ☐ Discriminación |
| ☐ Segregación/discriminación | ☐ Lectura del mundo | ☐ Ignorancia política |
| ☐ Ciencia | ☐ Ideología | ☐ Datos estadísticos |
| ☐ ... | ☐ ... | ☐ ... |

2. A continuación, ubiquen en el texto “Freire por sí mismo” los pasajes que se relacionan con los temas identificados en la historieta. Luego, elaboren un esquema conceptual generando asociaciones entre dichos temas y pasajes.

3. A modo de cierre de esta ejercitación, respondan la siguiente pregunta: ¿qué reflexiones se pueden recuperar al momento de pensar las condiciones bajo las cuales se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje?

ANÍSIO TEIXEIRA
LA ESCUELA NUEVA

*“Solo habrá democracia en Brasil el día que se monte
en el país la máquina que prepara las democracias.
Esa máquina es la escuela pública”.*

Anísio Teixeira, 1956

Anísio Teixeira (1900-1971) fue un importante teórico de la educación en Brasil. Fue el principal artífice de los grandes cambios que se produjeron en la educación brasileña en el siglo XX. Formó parte del movimiento de renovación de la educación, llamado “Escuela nueva”, que proponía remodelar y ofrecer una educación libre y abierta, y que adquirió mayor dimensión con la publicación del “Manifiesto de los pioneros de la educación nueva” en 1932, escrita junto con otros educadores y pensadores brasileños.

Fragmentos de “La escuela pública, universal y gratuita”²⁹

En mayo de 1956, los representantes de los gobiernos nacionales de nuestro continente se reunieron en Lima, convocados por la Organización de Estados Americanos (antes Unión Panamericana). Estos representantes no eran ni ministros de finanzas ni de asuntos exteriores. Eran ministros de educación. El tema de la reunión no fue la política exterior, ni la política económica o financiera, sino la política educativa.

29 Teixeira, Anísio. (1956). “A escola pública, universal e gratuita”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Río de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez, p. 3-27.

Y dentro de la política educativa, no se debatieron los problemas de la enseñanza secundaria ni de la superior, sino de la primaria.

A pesar del carácter casi siempre convencional de estas reuniones internacionales, quienes estuvieron allí sintieron que algo histórico estaba ocurriendo en la evolución política de las Américas. El drama de 59 millones de personas analfabetas en Latinoamérica, incluidas las que estaban en edad escolar, y de otros tantos millones de semianalfabetos en sus escuelas primarias de dos y tres años, con dos o tres turnos por jornada escolar, resonó en los pasillos del edificio del Congreso Nacional de Lima, donde se celebró la reunión interamericana. Fue como un estruendo, quizá aún lejano, pero ya lo suficientemente audible, de la conciencia popular de los pueblos americanos.

Parecía que, habiendo despertado finalmente a sus demandas fundamentales, los pueblos del continente habían sido quienes, en última instancia, convocaron aquel cónclave para establecer medidas que aseguraran el derecho de los derechos: una escuela primaria eficaz y adecuada para todas y todos.

Y por eso mismo, a pesar de las voces, bien conocidas por nosotras y nosotros, de quienes todavía creen posible reducir la educación popular en América Latina a la mistificación de escuelas primarias de tiempo parcial y períodos anuales cortos, la asamblea se decidió, con la afirmación de los principios de la “Declaración de Lima”, por una escuela primaria de seis años y jornadas escolares completas.

Así que estoy seguro de que no estamos aquí para discutir, como tanto nos gusta, la educación de unos pocos, la educación de los privilegiados, sino la educación de muchos, la educación de todos, para abrir a nuestro pueblo esa igualdad inicial de oportunidades que es la condición misma de su indispensable integración social.

No podemos ocultar que este movimiento de emancipación educativa, o de emancipación a través de la educación, llega con cierto retraso.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, si no antes, las naciones desarrolladas se preocuparon por la educación universal y gratuita. Si pensamos en hacerlo ahora, en un momento que, de hecho, se caracteriza ya por otras agudas demandas sociales, de carácter económico más claro o inmediato, corremos el riesgo de no poder configurar con la necesaria claridad los objetivos de la emancipación educativa. En este caso, sigue tratándose de algo que ya debería haberse dado, que hace tiempo que se ha dado a otros pueblos, cuyas aspiraciones

actuales queremos compartir. Estas nuevas aspiraciones, más fuertemente motivadas por los imperativos de la época, se superponen a las aspiraciones educativas y en cierto modo las desfiguran, creando, por su falta de sincronía, especiales dificultades para su adecuada planificación.

La relativa falta de vigor de nuestra actual concepción de la escuela pública y la aceptación semi indiferente de la escuela privada fueron y son, en mi opinión, uno de los aspectos de esta desfiguración general de la que adolece la política educativa brasileña, debido al anacronismo de nuestro movimiento de educación popular.

Como las naciones desarrolladas ya no tienen hoy (salvo en los mínimos detalles) el problema de crear un sistema de escuela pública universal y gratuita, porque lo crearon en una época anterior, nosotros carecemos, en nuestro irremediable y crónico mimetismo social y político, de la resonancia necesaria para un movimiento que, pareciéndonos y siendo de hecho anacrónico, nos exige la difícil disciplina de representarnos en otra época, distinta de la actual del mundo, y de orientar nuestros planes, descontando el decalaje histórico con la necesaria originalidad de conceptos y planes, para realizar, hoy, en otras condiciones peculiares, algo que el mundo realizó en un momento histórico mucho más feliz y propicio.

Si nos tomamos la molestia de retroceder y escuchar las voces de quienes, todavía en el transcurso del siglo XIX, en el mundo, y entre nosotros, inmediatamente antes e inmediatamente después de la república, definieron (incluso entonces con retraso) los objetivos del movimiento de emancipación educativa, nos sorprenderá la intensidad del tono de reivindicación social que caracterizó al movimiento. La escuela era, en ese momento, la mayor y más clara conquista social. Y hoy, el anhelo de otras conquistas, más pretenciosas y atropelladas, aunque no puedan, en rigor, lograrse sin la escolarización básica, han tomado la delantera y subordinado la primordial pretensión educativa.

Con este ánimo se predicó la escuela pública en 1848. Ya no se trataba del iluminismo filosófico ni de la “ilustración” del siglo XVIII, sino del utilitarismo de una doctrina que buscaba la igualdad social a través de la educación. Ya no era el puro romanticismo individualista, tan presente a lo largo del siglo XIX, que creía, como Spencer, que lo único que se le debía al individuo era la libertad, entendida en el sentido negativo de la no intervención –por lo que no era imprescindible

ni siquiera ilícito que el Estado le diera educación— pero la doctrina positiva de que la libertad sin educación, es decir, sin el poder que da el conocimiento, era una impostura y un engaño.

La educación obligatoria, gratuita y universal solo puede ser impartida por el Estado. Es imposible dejarla en manos de particulares, ya que estos únicamente pueden ofrecerla a los acomodados (o a los “protegidos”) y, por lo tanto, tienden a perpetuar las desigualdades sociales en lugar de eliminarlas. La escuela pública, común a todas y todos, no sería, por tanto, un instrumento de benevolencia de una clase dominante, motivada por generosidad o por miedo, sino un derecho del pueblo, especialmente de las clases trabajadoras. Así, en el orden capitalista, el trabajo (no se trata de una doctrina socialista, sino del mejor capitalismo) no quedaría servil, sometido y degradado, sino equiparado al capital en la conciencia de sus reivindicaciones y derechos.

La escuela pública, universal y gratuita no es una doctrina específicamente socialista, como tampoco lo es la doctrina de los sindicatos y el derecho de organización de los trabajadores. Son, más bien, puntos fundamentales a través de los cuales se ha afirmado, y posiblemente se siga afirmando la viabilidad del capitalismo, así como el remedio y el freno a las desviaciones que lo harían intolerable.

La supervivencia del capitalismo, en gran parte del mundo, solo se explica por estos dos recursos o instrumentos de defensa contra la excesiva desigualdad que el propio capitalismo provocaría y provoca, mientras los pueblos carezcan de escuela pública y sindicatos libres.

La estructura de nuestra sociedad no era igualitaria ni individualista, sino servil y dual, fundada, incluso con respecto a la parte libre de la sociedad, en la teoría de amos y dependientes.

[En el caso de Brasil], la república nos despertó de nuestro letargo. Comenzamos, pues, una predicación que recuerda la de la segunda mitad del siglo XIX en las naciones que en ese momento estaban en proceso de democratización.

Tal predicación, sin embargo, no convenció ni siquiera a la supuesta élite lúcida. Esta seguía creyendo, de manera visceral, que el dualismo de la estructura social —la dicotomía de amos y súbditos, de una élite gobernante y un pueblo dependiente y sometido— subsistiría, permitiendo el “orden y progreso” a través la educación de solo una minoría ilustrada.

La estructura fundamental de una sociedad dual de amos y dependientes, favorecidos y desfavorecidos, seguía viva y dominante y funcionaba pacíficamente mientras el pueblo pudiera contenerse en sus demandas políticas de un voto libre y secreto.

Con la llegada de la democracia y la conciencia de emancipación política alcanzada, finalmente, por el pueblo brasileño, debemos repensar todos nuestros problemas organizativos, entre ellos, la educación.

Sin embargo, ¿cómo hacerlo en medio de la agitación económica y política, asaltada por oportunidades de todo tipo y con el personal directivo compuesto por una generación formada bajo la influencia de la negación de la democracia y que, por lo tanto, carece de una plena conciencia de las necesidades del nuevo orden que se establecerá? Más aún, ¿cómo hacerlo sin ninguna experiencia en los esfuerzos realizados por otros pueblos para lograr una conquista similar?

Si entramos en la república aún marcados por la experiencia de la esclavitud, volvemos a entrar en ella marcados por la experiencia totalitaria. Esta experiencia no es más que el intento de mantener, mediante la violencia, la estructura dualista de las sociedades no democráticas, que antes se sostenía por consentimiento tácito.

Al considerar que se ha alcanzado la democracia, resulta fácil tachar de comunismo cualquier disconformidad con la situación existente o cualquier deseo de cambio o mejora. Este conflicto alimentado actúa como un freno al desarrollo de los postulados democráticos más simples.

¿Cómo poner de manifiesto, en este clima, los auténticos y graves problemas de la escuela pública y de la escuela privada, de la educación para el trabajo y de la educación para el parasitismo, de la educación “humanística” y de la educación para la eficacia social, de la educación para el descubrimiento y la ciencia y de la educación para las letras, de la educación para la producción y de la educación para el consumo? En un entorno tan limitado, donde todo parece ya hecho y el mundo ya construido, la cuestión se reduce únicamente a ampliar las oportunidades existentes a un grupo más amplio de disfrutadores de los placeres de nuestra civilización.

El reaccionarismo y el conservadurismo pueden parecer inocentes, pero su precio siempre resulta sorprendente.

Si el análisis que hemos realizado tiene algún valor, debemos identificar, a partir de él, los medios para corregir y reorientar la situación, a fin de fortalecer ciertas fuerzas y superar o compensar otras.

Es innegable el intenso dinamismo de la situación actual en Brasil. Hay un despertar general de las conciencias individuales a las nuevas oportunidades y hay un progreso material que responde, al menos en parte, a la carrera por nuevos puestos y ocupaciones. ¿Cómo puede introducirse el factor educativo en este proceso dinámico de cambio para que ayude, estimule y perfeccione toda la transformación, brindándole quizás un nuevo impulso y una mayor seguridad en su desarrollo indefinido?

En primer lugar, hay que restablecer el verdadero concepto de educación, eliminando de ella todos los aspectos formales heredados de un concepto de escuela para privilegiados, regulada solo por la ley y su parafernalia formalista. Debemos caracterizarla enfáticamente como un proceso de cultivo y maduración individual, imposible de soslayar, pues corresponde a un crecimiento orgánico, humano, regido por normas científicas y técnicas, no jurídicas, y que debe ser evaluado siempre *a posteriori*, no por el cumplimiento formal de condiciones establecidas *a priori*.

El hecho de haber confundido e identificado el proceso educativo con un proceso de formalismo jurídico ha llevado a que la educación sea juzgada por reglas equivalentes a las de los procesos judiciales, que se basan esencialmente en un régimen de plazos y formas, establecidos, en cierto modo, por una convención.

Toda nuestra educación actual es una educación por decreto, una educación que, para ser válida, solo necesita ser “legal”, es decir, “oficial” u “oficializada”. Según la ley, una escuela primaria de tres y cuatro turnos es equivalente a la escuela primaria completa; una escuela secundaria, ya sea privada o pública, sin profesores ni condiciones adecuadas para funcionar, es igual a las mejores secundarias del país; y una escuela superior improvisada, sin edificios ni profesores, se considera igual a algunas de las grandes y serias escuelas superiores del país.

Pero ¿quién juzgará los resultados de la educación? Los propios profesores, a través de procesos avalados por la experiencia y la ciencia, serán quienes realicen dichas evaluaciones.

Lo que queremos es otorgarles la libertad de hacerlo de la mejor manera posible y luego juzgarlos por los resultados obtenidos.

Es necesario, ciertamente, en vista de su intención de promover la democracia, que la educación común, para todos, sea predominantemente pública.

No abogamos por el monopolio de la educación por parte del Estado, pero creemos que todos tienen derecho a la educación pública, y que solo aquellas personas que lo deseen podrán optar por la educación privada.

En una sociedad como la nuestra, tradicionalmente marcada por un profundo espíritu de clase y privilegio, solo la escuela pública será verdaderamente democrática, y solo ella podrá ofrecer un programa de educación común, sin los prejuicios contra ciertas formas de trabajo que existen incluso dentro de la democracia.

Precisamente porque la sociedad se divide en clases, es aún más necesario que estas se reúnan en algún lugar común, donde se superen los prejuicios y diferencias, y se fomente la camaradería e incluso amistad entre sus miembros. Independientemente de su calidad profesional y técnica, la escuela pública cumple también esta función de acercamiento social y eliminación de prejuicios y prevenciones. La escuela pública no es un invento socialista ni comunista, sino uno de esos simples y olvidados postulados de la sociedad democrática capitalista del siglo XIX.

Todos estamos viendo que una escuela pública no es simplemente aquella cuyo programa y plan de estudios se determinan por ley, sino una escuela sostenida con recursos públicos.

En el espíritu de la escuela como institución profesional, la escuela pública se convierte en una institución especial, que goza de una autonomía distinta a la de cualquier cargo oficial puro y duro, ya que está dirigida y atendida por profesionales específicos, que son más profesionales que funcionarios.

Considero, en nuestro régimen constitucional, que la educación es una función de los Estados, sujeta únicamente a la ley de bases y directrices de la Nación, una especie de constitución de la educación en todo el país.

Es el Estado el que confiaría la administración a entidades locales, previstas en la ley orgánica de los municipios o en una ley orgánica de educación, por razones de conveniencia, ya que la entidad local sería más eficaz que la entidad estatal lejana en la gestión de la escuela; por razones sociales, ya que así se resaltaría mejor el carácter local de la institución y su arraigo en la cultura local; y también por razones económicas, ya que la escuela se adaptaría a los niveles económicos locales.

Creo que nuestra maquinaria administrativa centralizada para la dirección de las escuelas es uno de los residuos del periodo dualista de nuestra sociedad, que siempre ha considerado que solo una determinada élite sería capaz de gobernar y dirigir, una élite que estaría atrincherada en los cuadros estatales y federales.

No quiero terminar el análisis y el llamamiento que concluye o significa esta conferencia, sin unas palabras más directas sobre la escuela primaria³⁰, aunque estuvo, explícita o implícitamente, siempre presente en mi pensamiento y en todas las palabras pronunciadas hasta ahora, porque es el fundamento, la base de la educación de toda la nación. De ella depende el destino posterior de toda la cultura de un pueblo moderno. Si se puede prescindir de otros aspectos y no siempre se pueden conseguir algunos, no se debe excluir a nadie de ella bajo ningún pretexto, ya que es indispensable para todos. Hagámoslo de todos y para todos.

En tiempos pasados, la cultura de un país podía basarse en sus universidades. Las civilizaciones fundadas sobre élites cultas y pueblos ignorantes prescindían de la enseñanza primaria. Las sociedades formadas por privilegiados y multitudes subyugadas también han ignorado siempre la cultura popular.

Las democracias, sin embargo, siendo regímenes de igualdad social y de pueblos unificados, es decir, con igualdad de derechos individuales y con un sistema de gobierno de sufragio universal, no pueden prescindir de una sólida educación común, que se imparta en la escuela primaria, de currículo completo y jornada escolar plena. Esta educación está destinada a preparar al ciudadano nacional y al trabajador aún no cualificado, y, además, a establecer la base de igualdad de oportunidades, de la que todos partirán sin limitaciones hereditarias ni de ningún otro tipo, para los múltiples y diversos tipos de educación semiespecializada y especializada posteriores a la primaria.

En los países económicamente desarrollados, incluso la educación secundaria, inmediatamente después de la escuela primaria, se está convirtiendo en algo común y básico. También solemos aspirar y debemos aspirar a esto.

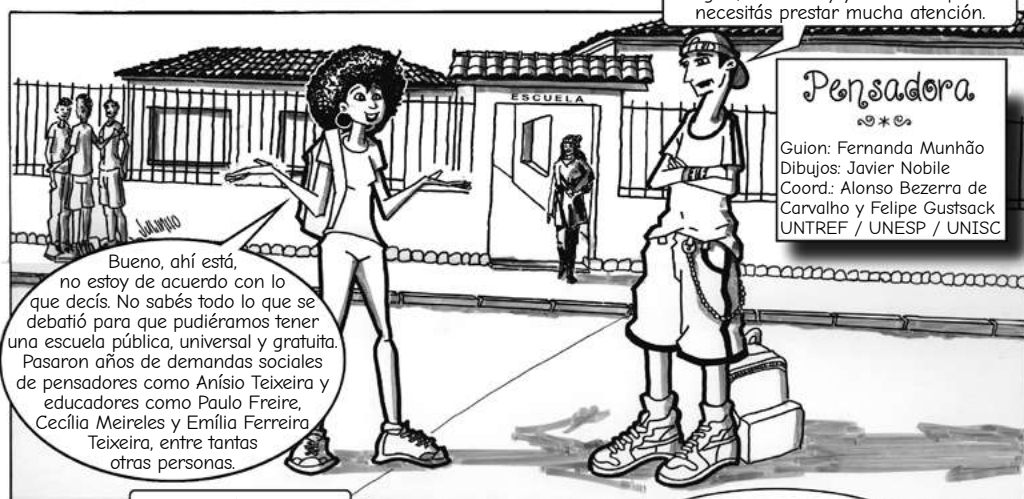
30 Anísio Teixeira habla de la educación en la década de 1950 en Brasil, cuando la educación primaria correspondía a cuatro años de estudios (Câmara Legislativa do Brasil, 2020).

Sin embargo, por el momento solo podemos pensar en la enseñanza primaria obligatoria, ya ampliada, al menos, a los seis años, el mínimo para una civilización que empieza a industrializarse.

La educación común, para todos, ya no puede limitarse a la alfabetización o a la transmisión mecánica de las tres técnicas básicas de la vida civilizada: leer, escribir y contar. Debe formar en sus estudiantes, de la manera más sólida posible, aunque a un nivel elemental, hábitos de competencia ejecutiva, o de eficacia de la acción; hábitos de sociabilidad, o de interés por la compañía de los demás, ya sea para el trabajo o el juego; hábitos de gusto, o de apreciación de la excelencia de ciertas realizaciones humanas (arte); hábitos de pensamiento y de reflexión (método intelectual) y sensibilidad de conciencia respecto a los derechos y reivindicaciones propios y ajenos.

Observará que no insistimos en la cantidad de información (instrucción) que la escuela primaria va a dar a sus estudiantes; sin embargo, lo que se les pide es mucho más que eso. De ahí el corolario imperativo: dado que la escuela primaria es la escuela formativa por excelencia, y sobre todo porque no estamos en condiciones de ofrecer a toda la población más que eso, es evidente que, de todas las escuelas, la primaria al menos no puede ser a tiempo parcial.

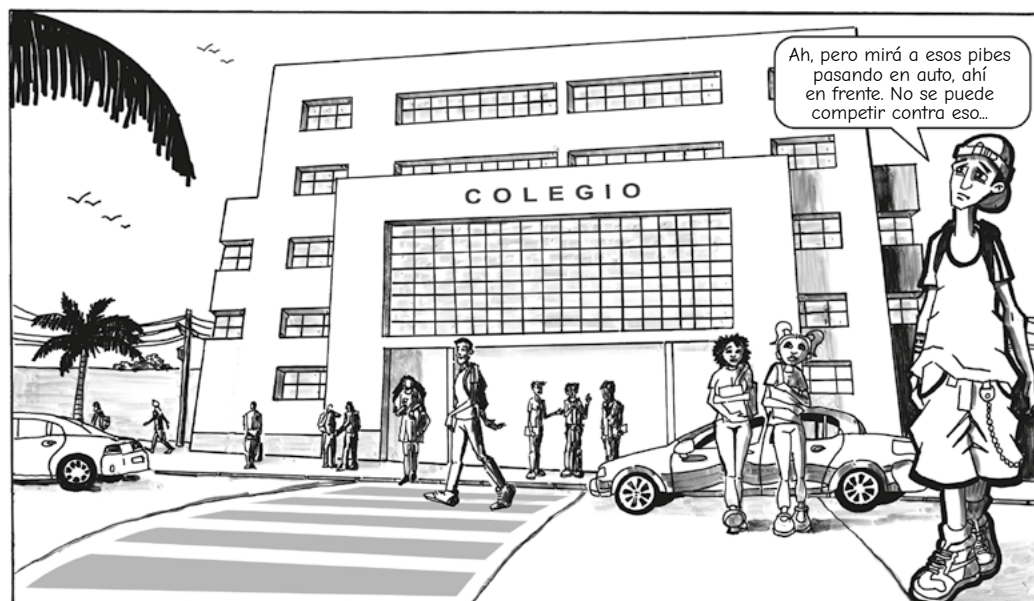
Solo las escuelas destinadas a proporcionar información o cierta formación mecánica limitada pueden seguir admitiendo ser a tiempo parcial. La escuela primaria, que tiene como objetivo principal la formación de hábitos de trabajo, convivencia social, reflexión intelectual, gusto y conciencia, no puede limitar sus actividades a menos de una jornada completa. Debe y tiene que ser a jornada completa para los estudiantes y atendidas por profesores a jornada completa.







* Instituto Brasileño de Geografía y Estadística





FIN

Propuesta didáctica

1. ¿Qué son los derechos? ¿Conocen algunos? ¿Todas las ciudadanas y todos los ciudadanos tienen los mismos derechos? ¿Qué importancia tiene ampliar el derecho a la educación a todas las personas de la sociedad?
2. Anísio Teixeira señala que una de las atribuciones de la escuela pública, universal y gratuita es promover la aproximación social y la ampliación de derechos. Teniendo en cuenta esto, luego, en grupos pequeños, deberán pensar actividades y propuestas que permitan generar, en las escuelas, espacios de convivencia donde las diferencias no se transformen en desigualdades, y donde se promueva el derecho a la educación y al aprendizaje.

Quienes educan tienen una responsabilidad que es propia de nuestra profesión, y es la de transmitir a las y los estudiantes la posibilidad de existencia de un mundo mejor. Ante esa enorme tarea, el pensamiento crítico latinoamericano se revela como una herramienta de revisión histórica y reflexión analítica para recuperar miradas más humanas y más colectivas que edifiquen, desde nuestro presente, el derecho al futuro que tenemos las y los bonaerenses.

Alberto Sileoni

Colección **Biblioteca Pedagógica Bonaerense**



UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES