

Autores organizadores:

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori

Edgar César Nolasco

Fábio do Vale

PEDAGOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ancoragens
político-descoloniais
contemporâneas



Autores organizadores:

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori

Edgar César Nolasco

Fábio do Vale

PEDAGOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ancoragens
político-descoloniais
contemporâneas



CAMPO GRANDE/MS
2022

editora **ECO**
Didática

Copyright © 2022 dos autores e da Editora Ecodidática

Os direitos de edição e publicação foram cedidos à Editora Ecodidática.

Esta obra está licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND). Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Editor-Chefe: Gleidson Melo

Assistente Editorial: Marta Regina da Silva-Melo

Edição, diagramação e arte visual: Gleidson Melo e Marta Regina da Silva-Melo

Capa: livro aberto (unsplash.com | Mikotaj)

Revisão dos textos: revisão dos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogias e práticas educacionais [livro eletrônico] : ancoragens político-descoloniais contemporâneas / organização Carlos Igor de Oliveira Jitsumori, Edgar César Nolasco, Fábio Pereira do Vale Machado. -- 1. ed. -- Campo Grande, MS : Editora Ecodidática, 2022. PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-996629-6-6

1. Educação 2. Descolonização 3. Diversidade cultural 4. Prática pedagógica 5. Práticas educacionais I. Jitsumori, Carlos Igor de Oliveira. II. Nolasco, Edgar César. III. Machado, Fábio Pereira do Vale.

22-132431

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: <http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966>

<https://editoraecodidatica.com.br>

contato@editoraecodidatica.com.br

WhatsApp: +55 67 3211-2328

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR (Doutoras e Doutores)

Airton José Vinholi Júnior

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Angela Guida

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Antonia Suely Guimarães e Silva

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

Beatriz Aparecida Alencar

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Eduardo Salinas Chavéz

Instituto de Desarrollo Regional Universidad de Granada, España

Eliane Rosa da Silva Dilkin

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Fabio Martins Ayres

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Larissa Tinoco Barbosa

Pesquisadora associada ao Instituto Arara Azul

Marilyn Aparecida Errobidarte de Matos

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Marta Costa Beck

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Marta Regina da Silva-Melo

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

PARECERISTAS E REVISORES POR PARES (Ad-Hoc)

Atestamos que esta obra foi revisada por pares (*ad-hoc*) e indicada pelo Conselho Editorial Científico Multidisciplinar da Editora Ecodidática para publicação.

Fonte de financiamento: Faculdade Insted - Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9

CAPÍTULO 1

Geopolítica decolonial en una perspectiva de las relaciones internacionales	14
--	-----------

Bernardo Salgado Rodrigues

<http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.1>

CAPÍTULO 2

Das identidades para as <i>identilasticidades</i>: uma perspectiva outra do pensar e saber descolonial	28
---	-----------

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori

Edgar César Nolasco

<http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.2>

CAPÍTULO 3

Paisagens pós-humanas: um olhar desde a fronteira	43
--	-----------

Cristiane Dambrós

Edgar César Nolasco

<http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.3>

CAPÍTULO 4

Um pensamento próprio para a crítica biográfica fronteiriça: a condição do estar e do pensar a partir da fronteira-sul	61
---	-----------

Edgar César Nolasco

<http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.4>

CAPÍTULO 5

Políticas da <i>bio-criticidade</i>: um conceito latino-americano	90
--	-----------

Fábio do Vale

Edgar César Nolasco

<http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.5>

CAPÍTULO 6

¿Rendir o rendirse? Esa no es la cuestión (de la formación) 103

Facundo Giuliano

<http://doi.org/10.56713/edioraecodidatica/99662966.6>

CAPÍTULO 7

Experivências biogeográficas fronteiriças como prática epistêmica descolonial..... 117

Marcos Antônio Bessa-Oliveira

<http://doi.org/10.56713/edioraecodidatica/99662966.7>

CAPÍTULO 8

Raperos 2.0: educación informal y trabajo colaborativo en barrios populares de Argentina 136

Martin A. Biaggini

<http://doi.org/10.56713/edioraecodidatica/99662966.8>

CAPÍTULO 9

Reflexões antieurocêntricas: uma perspectiva descolonial..... 151

Tiago Osiro Linhar

Edgar César Nolasco

<http://doi.org/10.56713/edioraecodidatica/99662966.9>

SOBRE OS AUTORES 164

ÍNDICE REMISSIVO 167

Capítulo 6

¿Rendir o rendirse? Esa no es la cuestión (de la formación)

Facundo Giuliano



DOI: <http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.6>

¿RENDIR O RENDIRSE? ESA NO ES LA CUESTIÓN (DE LA FORMACIÓN)¹

Facundo Giuliano² 

¿Tanto apruebas, tanto vales? De pedagogías sin rendición

¿A quién se le ocurre encender un fósforo en el polvorín, hablar de borrachos en la taberna, de sogas en la casa del ahorcado?

Ezequiel Martínez Estrada, *Las 40*

Siempre hay alguien disponible para ocupar el banquillo de los acusados, ese lugar donde se forma la experiencia de ser culpable hasta que se demuestre lo contrario. Una mirada socarrona o amenazante de un lado y unas cuántas somatizaciones del otro: ansiedades, insomnio, palideces, balbuceos, terrores y temblores. Lo que tanto se pidió para los represores y genocidas de nuestro país, juicio y castigo, se extendió a todo el cuerpo social examinado y sancionado ahora bajo los influjos pedagógicos que impelen a rendir, y a rendirse, ante los significantes infinitivos de una época obsesionada con el rendimiento: evaluar y castigar. De todos modos, no es propiedad exclusiva de nuestro presente la dieta de antidepresivos, ansiolíticos, cafés y cigarrillos (chocolatada y chupetines para las primeras infancias estresadas por los requerimientos del sistema) que tal vez convoquen una estancia diarreica o bulímica, como metáfora de la fluidez solicitada, en las performances exigidas. Total, lo que importa es que pase rápido, ya lo sabe el organismo, más lo sabe la conciencia abarrotada de informaciones que pronto olvidará incluso cuando se luzca ante el Saber sólido e inquisitorial. *Caprexam* se llamaba de manera abreviada y jocosa al cagazo pre examen, al miedo combinado con la tensión y el

¹ Este texto conjuga algunos planteos de mis dos últimos libros: *Espejismos de la formación contemporánea: controversias del evaluar / eróticas del educar* (Lugar editorial, 2022) y *Contrafilosofías de la evaluación: pedagogías sin rendición* (Miño y Dávila, 2022).

² Facultad de Filosofía y Letras (UBA) – Buenos Aires – E-mail: giulianofacundo@gmail.com

suplicio que hacía aumentar los latidos del corazón llegando a taquicárdicas situaciones de desmayo, muestras de una debilidad que hacía de cualquiera alguien frágil carente de aptitud o mereciente de humillación.

Mientras tanto, los teóricos alineados y con semblante positivista han puesto sus datos experimentales sobre la mesa enseñando que las calificaciones dependen del ánimo evaluador, del temperamento examinador, del azar sobre a quién juzgaron antes que a vos. Se descalifica la experiencia del desconocimiento, se evalúa positivamente *dar cuenta* de un Saber que no se dejará aprehender si guarda un ápice de vitalidad. Algo también sucede con el tiempo, por ejemplo, al evocarse aquella percepción de cuando las clases terminan y comienzan las pruebas (equivalente a decir que un dar se liquida cuando empieza a pedir su contraparte, que ni siquiera es arte). Algo también sucede con el espacio, por ejemplo, cuando se evoca el aula como un horno evaluador en el que la docencia atontada hace preguntas comercializables que ni el espíritu juguetón de la sabiduría popular quisiera responder. Ni hablemos de cuando la oralidad es puesta a prueba y la disertación (o, en un tartamudeo original, di ser tasación) se torna ocasión de un juicio a veces total, pero siempre incluyente de criterios inconscientes que operan en la percepción de detalles como, según advirtieron en 1970 autores no adeptos a la igualdad de las inteligencias como lucha de clases en el aula, el estilo o los modales, el acento o la elocución, la postura o la mímica, incluso la vestimenta y la cosmética.

Competencia individualizadora, veredictos totalizantes (o totalitarios) a veces imprevisibles, arritmias sistémicas que impiden la música del pensar y el conversar, imposición de *una* definición del saber y de *la* manera de manifestarlo como escaladas en los montes mercantiles de la "dignificación", satisfacción onanista del ideal pequeñoburgués de la igualdad formal (disfraz muy legitimado para la desigualdad y forma nada festiva de lo ridículo) que decanta en la constitución y la consolidación evolutiva del *homo hierarchicus* (supervivencia de los más aptos mediante), la educación reducida a la producción de individuos (infancias y

jóvenes sin importancia colectiva) cada vez mejor adaptados a las demandas del mercado y la época -alguien diría: *cualificados*-. Hacia 1970, Bourdieu y Passeron hablaban de "la religión típicamente francesa de la clasificación" (1996, p. 200) no solo sin atender a sus resistencias, también sin prestar atención a la determinación geopolítica de sus iglesias, credos y sacramentos. Tampoco era obligación que lo hagan, pero desde nuestras latitudes -a menos que haya una indeseable complicidad manifiesta- se hace difícil hacer la vista gorda u oídos sordos a estas cuestiones cuyos efectos pesan y siguen pesando sobre nuestros pueblos, sobre nuestras vidas y sobre nuestros tiempos. Eso sí, dejaremos a los sabios a la derecha, aunque sabemos que les gusta cambiarse de fila cada tanto dependiendo el soplo del viento, pues siempre preferiremos ubicarnos a la izquierda junto a ignorantes de todas las edades y colores que, no obstante, siguen enseñando lo imposible y escribiendo los versos subterráneos que convocan las más diversas melodías del mundo.

Lo subversivo, así y aquí plantado, retoma vigorosamente la lucha contra la selectividad maquillada de "natural" y la reducción de la enseñanza en toda pedagogía que rinde pleitesía a una formación rendida al rendimiento que, por su propio raciocinio, aleja lo popular de la educación por más pública que se desee. Nuestra problematización se sitúa en estas coordenadas combativas que exploran los vectores conspicuos y timoratos de su razón de ser y de hacer, del tipo de racionalidad que fundamenta las pedagogías del *statu quo* y que no está falta de filosofía. De hecho, en un ensayo sobre el que nunca llegamos a conversar, y que luego me acompañaría en más de una clase en la universidad, el querido Horacio González hablaba de una razón calculista y menguada, categorizadora e incentivadora, planificadora y privatista, en resumen, lo que poco menos de dos décadas después -sin haber leído ese texto, pero en una conversación directa con su gestualidad- hemos condensado en lo que llamamos *razón evaluadora*.³ La educación pública, en

³ Un abordaje detallado sobre las bases modernas/coloniales de este tipo de racionalidad y sus efectos en discursos pedagógicos pretendidamente críticos puede encontrarse en Giuliano (2022).

cualquiera de sus versiones, se ve amenazada por su agregación pasiva como mero bártulo de esta razón de mercado y sus procedimientos que descansan en una simulación registradora y censora como racionalidad acorde a su conjunto carcelario de reglamentaciones. Por esto Horacio, hacia finales del siglo XX, advertía que cuando se instala el imperio del pensamiento como cálculo quedamos presos de un molde crediticio y taxonómico que califica y es calificado cual existencia bancaria.

El arte de educar sucumbe así ante “la doble presión de la finalidad cautiva y la reconversión del lenguaje a una dimensión instrumental, en la que no falta la palabra ‘herramienta’ y en donde lo humano se convierte en asunto de ‘recursos humanos’” (González, 2001, p. 58). Como contrapartida se yergue toda una ontología fiscalizadora y un orden pedagógico estamental que la garantiza, frente a lo cual cabe preguntarse: ¿cómo pasamos del pensamiento taxidermista y calculista a la incalculabilidad del pensar, es decir, a lo incalculable como crítica, como pensamiento sentido que, al ser ofrecido, ya no es igual a sí mismo? Tal vez aquí lo contingente y lo desinteresado, tan rechazados por la categorizadora razón de la evaluación y su canon calculista, sean tan cardinales como el placer o el dolor que siente un sujeto en formación y no una entidad cosificada, destituida de porosidad y memoria colectiva. Tal vez sea esta también una manera de impugnar el *mercado de enseñanza* que “se rige no por la formación sino por la ‘capacitación’, (...) por la instrucción de ‘capataces’ que juegan su función de expertos transitorios en la aplicación de conocimientos percederos” porque no han recibido alguna formación que invite a pensar sino meras *recetas* “para instrumentar, para aplicar, para devenir los empleados de las grandes corporaciones del primer mundo” (Bleichmar, 2007, p. 132). Guardianes del coto, usuarios de la iniquidad que cultivan el temor a la sombra y la oscuridad, representantes de las centrales cibernéticas del dominio o, para aflarnos con Ezequiel Martínez Estrada: “servidores estipendiarios, honorarios o vocacionales de la caballería

de los filibusteros, (...) cazadores de esclavos, (...) caudillos de la vileza y la miseria, bebedores de sangre, sudor y lágrimas, capitanes de hordas cegadas y atemorizadas" (1957, p. 16).

Horacio aventura otra respuesta a la pregunta formulada por el pasaje, el paisaje o el paso bailarín que nos permite salir del eterno invierno calculador hacia el florecimiento primaveral de lo incalculable del pensar: se trata de la crítica incómodamente asentada en lo abierto, lo que no obliga, lo que rechaza fundar su propia instalación de catequesis profesionalistas. Pero también, de la crítica recuperada y emancipada de "la potestad de la institución que ya no interpreta, sino que administra juzgamientos" (González, 2001, p. 61). Activismo recuperador y revocador que puede escenificar una formación sin coerción institucional y que prescinde de toda mediación categorial en el acto de educar, acto conversacional si los hay en pie de verdadera igualdad no generacional. Tal vez sea otra manera de enseñar la rebeldía contra el embrutecimiento pedagógico, contra la conciencia aprobatoria ecuménica que hace de la educación una palabra más rebalsada de autoridad moral o, trayendo a conversación a otro González llamado César, el "re-lleño bendecido de todo repulgue discursivo" (2021, p. 97) que termina en una cantinela política con rasgos de bondad y la enunciación de su falta resulta la explicación a cualquier problema, así como el pedido de más sería la solución. Pero el poeta y cineasta César González percibe también en parte de ella "una máquina multifacética y multipolar de reducción, subestimación, normalización y banalización de la potencia humana" capaz de convertir animales entusiastas en tímidas estatuas de gritos enmudecidos que se inician en el (auto)rechazo y el "doble-garse ante la gente 'que sabe'" (2021, pp. 97-99).

No se puede así tener una idea complaciente del mundo y menos todavía soportar esa "voluntad de rescatar en los perdidos de la noche, en los ciegos de los caminos, la supuesta luz que los guiaría hacia su propia verdad y, en una relación mecánica de causa a efecto, el resorte de una actividad [pedagógica

productiva] que volvería a colocar a esos marginales del mundo en el mundo" (Mercado, 1990, p. 62). Por esto es que a Martínez Estrada se le encogía el corazón y quería morir cuando veía las aulas puestas al servicio de garrapatas docentes o cuando veía que un estudiante devenía en gendarme, sentía vergüenza de que en las escuelas se enseñe a *usar* "la inteligencia como ganzúa y cortafío", producto probable de que con balanza en mano "progresivamente se han ido perfeccionando los métodos de oprimir, depredar y vejar" (1957, pp. 47-70). ¿Quedará un ápice de indignación contra los impostores y embaucadores del pueblo? ¿O nos quedamos en la encerrona de una educación para la servidumbre y el acostumbramiento al maltrato hacia los animales? ¿Habremos asistido al ablandamiento mediante tanta explicación comercial de ventajas o al amedrentamiento vía guerra de nervios? Bastante antes que Foucault, Martínez Estrada advirtió cómo la nueva economía del poder encontró mayor eficacia en el embrutecimiento y la intimidación o el desaliento a las ganas de vivir que en el látigo y el cepo, así como con artefactos de la democracia puede someterse al pueblo sin que lo note y hacer que este lleve guirnaldas a sus verdugos.

Si en las guirnaldas se enhebran -aisladas en su singularidad- las historias como cuentas que tributan al matrimonio bien avenido de la Orden y el Orden, yunta obediente para dominar si las hay, puede escucharse de fondo una macabra vociferación latosa que exclama: "¡Diga usted quién es! ¡Denuncie usted su impostura! ¡Revele de inmediato su condición genuina de paria! ¡Considérese culpable e inferior! ¡Confiese su debilidad!" (Mercado, 2005, p. 67). Si con la avidez necesaria se curte el cuero y se supera una a una cada barrera exclamativa de requerimientos, la mezcla de aprobación y valor nos traza una pregunta inconcluyente e inexcusable: ¿tanto apruebas, tanto vales? Pero no será ni puede ser esta la última palabra, más desde que se plantaron las mínimas y ya insinuadas pedagogías sin rendición que brotan desde abajo y forman la grieta de lo contemporáneo.

Formación contemporánea

Acaso sea poco lo que queda: la inquebrantable fe, el insistente amor, las ataduras con todo lo imposible y esta desesperada y prolija costumbre de probarme las almas, los vocablos y la muerte.

Olga Orozco, *La noche a la deriva*

Por un juego de desasosiegos, desplazamientos y traducciones no estrictamente equivalentes, aparece con fuerza la palabra 'formación' acompañada de la rimbombante adjetivación (del que por varios motivos nos cuesta prescindir) 'contemporánea'. Con esta especie de formulación, lo que nos interesa plantear -o plantar- aquí es la atracción por las ignorancias "que decidieron enseñar a escribir / y a leer en los ojos el rayo de cierta inquietud, / al sentir un magnánimo y sombrío malestar" (Urondo, 2006, p. 265). Es algo más que meramente entender como un mal, un inconveniente o un defecto, algo de lo cual la época se siente orgullosa.

Tal vez gravite en una inadecuación, una no-coincidencia con lo actual y sus actualizaciones automáticas, una toma de distancia en la que se juega una suerte de anacronismo como forma impropia de la época que vivimos. Pero no es un recurso nostálgico, sino una toma de posición que pone en relación una remisión, una (re)evocación y una revitalización de fragmentos que fueron entramados con el aire, la sangre y el pulso de otro tiempo a veces considerado "arcaico" (no por lo antiguo como por próximo al origen -*arché*- que no es un pasado remoto, sino un afecto del presente y del devenir histórico).⁴ Del roce con el *arché* quizá provengan las pasiones por el archivo y la elaboración de arqueologías indisciplinares como senderos que dan ac-

⁴ Un docente, que también fue escritor de capítulos memorables de la historia argentina, ostenta contemporaneidad adelantándose a Nietzsche cuando en 1845 evoca una sombra terrible que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre sus cenizas, se levante a enseñarnos "la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo" (Sarmiento, 1977, p. 7).

ceso a un presente intrincado en el que lo enmalezado funciona como espejismo del desmonte.⁵

Cabe preguntarse si algún tipo de pedagogía arqueológica funcionaría como llave de acceso a nuestro presente formativo y desde ahí abordar otro juego pendiente (como lo que pende de un hilo, o de una oreja como símbolo escuchante, o de un péndulo hipnótico que atrae nuestra mirada) e indebido (porque no se *debe*, es decir, no entraña deuda, ni obligación, ni exigencia). Nos gustaría percibir la formación en lo que aloja de novelesco como subversión de los itinerarios que (pre)suponen transiciones coherentes, cohesivas y consistentes. Subversión como verso filosófico que está debajo de la pretendida novela de formación: allí donde la infancia late como destino presente, allí donde se frena el tránsito hacia la impuesta -y en ocasiones anhelada- "mayoría de edad", allí donde la evolución y el desarrollo se quiebran por la fragilidad constitutiva de la existencia.

No hay aprendizaje, ni peregrinación, ni perfeccionamiento que puedan presuponerse en lo novelesco de la formación. Tampoco una maduración predeterminada ni valores que *deben ser* introyectados gradualmente por alguien que espera aceptación a costa de poner fin a sus errores y decepciones... ¡Vaya negocio el de la novela de formación! O negación del ocio -traducción latina del término *scholè* que remite a escuela como tiempo liberado (Giuliano y Skliar, 2019)-, que nos lleva a pensar si en toda negación del *otium* no hay también una negación de escuela. Pues no se trata de sacrificar o poner fin al encanto de lo real cotidiano, de lo que pasa en la vida y sus errancias constitutivas. Lo novelesco de la formación tal vez sea lo que encontramos en cualquier clase donde se escuche más el desorden fervoroso del habla infantil que las órdenes gramaticales, o donde un tropezón no es caída y puede asomarse una sintaxis insólita.

En lo novelesco de la formación, más que los aprendizajes (tan cotizados en el capitalismo cognitivo), importan los *apren-*

⁵ También aquí se inscribe lo que Graciela Frigerio (2005) llamó la *función arcóntica* de la educación, esto es, volver disponible -para cualquiera y cada quien- el archivo de lo común.

dimientos -que poetizó Manoel de Barros (2021)- tal vez porque en ellos radica el intento de un miramiento oblicuo: las hojas de los árboles que enseñan a caer sin alardes, la exuberancia que enseñan los insectos, el pequeño grillo que desarma los silencios de una noche, los fósiles lingüísticos que renuevan la poesía, el encanto poético que proviene de las raíces del habla, la multiplicación de la quimera por cero que da un lenguaje de suelo, beber de las fuentes andariegas que transmuta viajes e inventa caminos (no sabiendo a dónde se llega, pero llegando siempre sorpresa), hacer otros tipos de travesura cual infancia libre de comparabilidad. De modo que un inextinguible deseo de lo imposible nos coloca en una fisura excepcional, una grieta por donde se cuele lo novelesco de la formación que da lugar a la dicha de algo no percibido o, como sugiere Frigerio (2019), *impalpable* por la sutileza que entraña y porque es sobre el *fondo de lo inenseñable* que acontece la transmisión como afecto que se resignifica a posteriori (sin fecha establecida), que consiente una aventura con enigmas afirmantes de lo desconocido e incognoscible sobre lo cual se teje lo pensable e impensado todavía.

Aquí comparto una memoria de mi propia cosecha: la señorita Alba, maestra en los dos primeros años de mi escuela primaria, nos convida una primera cita -recién hoy entiendo- con cierta ontología. Se trataba de los sustantivos conocidos como 'concretos' y como 'abstractos': los primeros caracterizados porque "se pueden ver y tocar", los segundos porque "necesitan de algo o alguien para existir". Luego, a partir de esta consideración, nos llevamos como tarea hacer una lista de los que se nos ocurrieran de un lado y otro. Me fui a casa pensando en una dificultad que no podría resolver, pues me pareció que todos los ejemplos de sustantivos concretos que nos dieron también podían entenderse como abstractos y viceversa: la mesa necesita del árbol y del carpintero, el árbol necesita del agua y del sol, el agua necesita del oxígeno; a su vez, me parecía que el amor se podía ver y tocar (hasta saborear) cada vez que mi abuela y bisabuela cocinaban algo rico, pude ver la tristeza y tocar mis lágrimas.

mas cuando mis abuelos fallecieron, ni que hablar que también pude ver y sentir el enojo de mi madre cuando me mandaba alguna macana. De modo que estaba en aprietos porque al otro día la maestra algo sorprendida me dijo que complicaba mucho las cosas y no tenía que darle tanta vuelta, pero me resultaba difícil dejar de ver su definición de abstracto en lo concreto y su definición de concreto en lo abstracto. No sé si me perdonó la vida en la prueba de sustantivos o pude suspender mi miramiento oblicuo, lo cierto es que se trata de un inolvidable capítulo de lo novelesco en mi formación.

¿Podrá lo novelesco impedir que la formación se torne un fastidio elocuente o una dádiva altruista de capacitación que el presente le ofrece a generaciones futuras? ¿Cómo sería una educación cuya base sea la sustracción (como operación de diferencia) y el anonadamiento (como apocamiento y desconcierto) de sus propias lecciones? ¿Qué formación puede dibujarse entre el impedimento que se desea eminente y la convicción de que nada hay por hacer? Como el tiempo cronológico es brutal en su transcurso y tiende a deshacer lo que las palabras pretendidamente educadoras inscriben en la conciencia, alguien que hace artesanía de las formas -inescindibles de su problemática convivialidad con los fondos-, que ensaya un arte de educar, que forja con perseverancia obrera un estar siendo docente, puede advertir esa ferocidad del Cronos y robar del flujo de los tiempos “una perla, una oda, un ejemplo nacarado, (...) quimeras en orfebrería, alientos de fábula y esgrima de arquetipos” (González, 1997, p. 96).

Omitidas las proclamas hinchadas, el enrejado de principios y las ideas en promoción, cabe declarar de antemano la posición impugnable de quien se sube al caballo docente y olvida que la educación puede ejercerse con secreto amor hacia el *phármakon* interior que la confunde de manera tal que educar se torna “una permanente ligazón con la amoralidad imprescindible de la existencia” (González, 1997, p. 96). Esta puede ser la ética de lo novelesco en la formación: inescrutable sentido, inso-

luble vacío, arte educativo. Mientras nuestra necesidad no nos priva de esta cita y otras de vital importancia, podremos perseverar en una poética del pensar que no le teme a la perplejidad, a la ignorancia y aun a la idiotez que (le) son propias tanto como la resistencia que hace al "estupor de un conocimiento que no se deja tomar" (Mercado, 2021, p. 283).

En todo arte educativo se juega la bella imprudencia de creer que el mundo no asistirá a momentos mejores, mientras se cuidan las imágenes más arrojadas de lo político y se ejerce la crítica como forma de valentía que nuclea la curiosidad y la creación, la controversia de lo estable y lo contingente, la atracción y la distancia, "la confrontación de ciertas seguridades y de ciertas incertidumbres" (Barei, 1998, p. 11). Si acaso esto sea lo poco que queda, esa inquebrantable creencia pedagógica o este insistente amor *udrí* e igualitario tal vez llegarían a traducir los vínculos con todo lo imposible. A lo mejor, si alcanzáramos a ver la oscuridad detrás de las iluminadas puertas, una señal sanguínea confirmaría nuestra pasión por todo lo imposible que se revela (y se rebela) en nuestra formación contemporánea: trama inquieta y frágil alimentada por la hermosura de un clarooscuro inmortal.

Coda: sismo de raza

Lo hemos introyectado
desde cierta infancia
a la que habrá que ir,
no solo para contrarrestar
la falacia de la mayoría de edad
también por desoír esa voz
(imperativa severa superyoica)
si queremos vivir otro pensar
más colorido,
diferente de ese
blanco aburrido

que no escucha
más que a sí mismo.

Biempensantes e impunes
no ven la pregunta herida.

Nos enterraron muchas veces,
pero no sabían de estas semillas
de rara maleza que bien prolifera
entre las ácidas lluvias del orbe.

Sabrán de pisos marmolados

pero no de suelos ni de barro,
pantano de nuestra enseñanza.

Cito-grafía

BAREI, Silvia. *Teoría de la crítica*. Córdoba: Alción, 1998.

BLEICHMAR, Silvia. *Dolor país y después...* Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia, 1996.

DE BARROS, Manoel. *Memorias inventadas*. Buenos Aires: Griselda García, 2021.

FRIGERIO, Graciela. Composición de notas en movimiento. Notas viajeras/Conceptos migrantes. En: Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez (coords.). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (pp. 57-100) Buenos Aires: Noveduc, 2019.

GIULIANO, Facundo. Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pe-*

dagogía y Saberes, n. 56, 2022. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/12706>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIULIANO, Facundo. y SKLIAR, Carlos. A propósito de la pereza y la *scholè*. Meditaciones éticas, políticas, educativas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e072, 2019. <https://doi.org/10.24215/23468866e072>

GONZÁLEZ, César. *El fetichismo de la marginalidad*. Buenos Aires: Sudestada, 2021.

GONZÁLEZ, Horacio. "Odio educar a alguien". *El ojo mocho. Revista de crítica cultural*, año VII n. 9-10, p. 96, 1997.

GONZÁLEZ, Horacio. La tradición crítica argentina frente al pensamiento como cálculo. En Naishtat, F., García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (Comps.). *Filosofías de la universidad y conflictos de racionalidades* (pp. 57-66). Buenos Aires: Colihue, 2001.

MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel. *Las 40*. Buenos Aires: gure, 1957.

MERCADO, Tununa. *En estado de memoria*. Buenos Aires: Ada Korn, 1990.

MERCADO, Tununa. *Yo nunca te prometí la eternidad*. Buenos Aires: Planeta, 2005.

MERCADO, Tununa. *El vuelo de la pluma*. Buenos Aires: miluno, 2021.

URONDO, Francisco. *Obra poética*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1977.