

SEÇÃO TEMÁTICA:
INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação
& realidade

Entre Grietas y Puentes: infancias, marcas étnico-raciales y la formación

Nancy Lamenza Sholl da Silva¹
Antonio Paoli²

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Volta Redonda/RJ – Brasil

²Universidad Autónoma de México (UNAM), Xochimilco/Cidade do México – México

RESUMEN – Entre Grietas y Puentes: infancias, marcas étnico-raciales y la formación¹. Considerando la dialogicidad planteada por Paulo Freire desarrollaremos un diálogo-reflexivo a través de un intercambio de cartas entre una psicóloga brasileña y un científico social mexicano. A través de los conceptos de narrativa, de marca y lugar del habla pretendemos responder a dos cuestiones: ¿Qué transformaciones y desplazamientos ha producido el debate sobre las relaciones étnico-raciales y la cuestión de la infancia en las formaciones en psicología y ciencias sociales? ¿Qué estrategias y cuidados debemos tener como educadores en un proceso de formación a fin de no reproducir violencias estructurales?

Palabras-clave: **Infancias. Narrativa. Marca Étnico-Racial. Lugar del Habla. Formación.**

ABSTRACT – Between Cracks and Bridges: childhood, ethno-racial marks and formation. Considering the dialogicity proposed by Paulo Freire, we will develop a reflexive dialogue through an exchange of letters between a Brazilian psychologist and a Mexican social scientist. Through the concepts of narrative, mark and place of speech we intend to answer two questions: What transformations and displacements have produced the debate on ethnic-racial relations and the issue of childhood in the formations in psychology and social sciences? What strategies and care should we have as educators in a training process in order not to reproduce structural violence?

Keywords: **Childhoods. Narrative. Ethnic-Racial Mark. Place of Speech. Formation.**

Introducción: pronunciar el mundo

Existir, humanamente, es pronunciar el mundo [...] Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión [...] Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación [...] El diálogo es este encuentro de los hombres [...] El diálogo es una exigencia existencial (Freire, 1983, p. 100-101).

Paulo Freire ha constituido un método de trabajo conceptual basado en la dialogicidad. O sea, la dialogicidad atraviesa la práctica educadora y la producción académica. En Freire (1987; 2011; 2013a; 2013b; 2014; Freire; Guimarães, 2011) identificamos que algunos de sus libros están hechos de cartas y diálogos. En estas producciones, observamos que las cartas no impiden que en sus textos se encuentren una conjunción de referencias teóricas, estudios de casos, relatos de experiencias, trabajo conceptual sostenido por un texto dialógico donde la memoria, los recuerdos, las biografías se entrecruzan con escritos científicos.

La escritora Conceição Evaristo, afirma que en la base de la narrativa de su libro *Becos da memória* estaría la vivencia, que tuvo ella y a la vez la de los que se encontraban en su entorno. La autora utiliza el concepto de *escrivivencia* para sostener que “[...] entre el acontecimiento y la narración del hecho, hay un espacio en profundidad, y es allí que explota la invención” (Evaristo, 2017, p. 11) Su objetivo es buscar la voz, el habla de quién cuenta, para mezclarlo con su propia voz. La fuerza de la palabra para estos autores es un acto creador.

Djamila Ribeiro, refuerza estos razonamientos argumentando que al “[...] no poder tener acceso a ciertos espacios, ocasiona el no tener producciones y epistemologías de esos grupos (subalternos y colonizados) en esos espacios [...] El hablar no se restringe al acto de emitir palabras, mas si de poder existir” (Ribeiro, 2017, p. 64). Existir es un acto de creación y de condiciones reales de vida. La palabra en cuanto conocimiento debe constituirse de éste mismo compromiso. Estructurándose en estas premisas las preguntas que orientan este trabajo para ser contestadas exigen además de un contenido adecuado, también una estrategia metodológica. Argumentamos que las cartas favorecen esta *dialogicidad*, *escrivivencia* y existencias. Las cartas poseen algunas características que indican un ejercicio de alteridad en la lectura y escrita, como: el ejercicio del diálogo, el direccionamiento, asociaciones entre interlocutores, conexiones, áreas de contacto, áreas de conflicto y tensiones. La carta rompe con el solipsismo, con el monólogo e introduce al otro en el discurso. La carta sugiere el propio acto de comunicación.

Las cuestiones que nos orientan serían: ¿Qué transformaciones y desplazamientos ha producido el debate sobre las relaciones étnico-raciales y la cuestión de la infancia en las formaciones en psicología y ciencias sociales? ¿Qué estrategias y cuidados debemos tener como educadores en un proceso de formación a fin de no reproducir violencias estructurales?

Proponemos intentar contestar estas preguntas a través de cartas intercambiadas entre dos educadores de campos diferentes: el campo de la psicología y el de la ciencia política. En el contexto brasileño, hablará una psicóloga maestra de la Universidad Federal Fluminense (UFF) – Unidad Volta Redonda, que privilegiará la relación blanco-negro a partir de la problematización de la *blanquitude* y del lugar del habla del educador. El diálogo reflexivo tendrá como campo de análisis el quehacer pedagógico en una formación en psicología atravesada por las cuestiones étnico-raciales producidas por la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura e historia africana e indígena sostenida por la Ley 11.645 (Brasil, 2008); la demanda producida por los alumnos negros que ingresan al espacio universitario a partir del sistema de cuotas y las experiencias vividas en la disciplina obligatoria de Introducción a la Psicología Social y la disciplina optativa de Derechos Humanos y Movimientos Sociales. En el contexto mexicano, hablará un maestro de ciencia política de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Unidad Xochimilco, que privilegiará en su análisis el sistema *Jugar y Vivir Ciencia y Valores* (JVCV), anteriormente denominado *Jugar y Vivir los Valores* (JVLV) cuyo objetivo es pensar la paz en la zona de conflicto de la región del Estado de Chiapas-México a través de un programa basado en las formulaciones y expresiones de los valores constitutivos de la sabiduría de los *Tzeltales*, sociedad indígena que reside en el sur de México. Este programa desarrollado en el período de 2000 a 2010, se inició en 16 escuelas primarias del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), además de haber sido adoptado posteriormente por el gobierno del Estado de Chiapas. Estas experiencias generaron varios desdoblamientos: 280 canciones referidas a más de 200 cuentos; 8 guías para maestros; dos libros técnicos sobre JVLV y JVCV; 60 videos disponibles por el sistema YouTube²; dos páginas con materiales didácticos³. Podemos afirmar que en el primer caso, el camino inicia desde la problematización del profesor a partir de dos políticas públicas que genera consecuencias en el método y en las relaciones institucionales. En el segundo caso, las argumentaciones empiezan por medio de la presentación de un método que propone otros paradigmas para las relaciones entre profesor-alumno y alumno-alumno hasta la posibilidad de construcción de políticas públicas educacionales.

En este artículo, las reflexiones producen grietas en el lugar del habla del educador, grietas en los procesos de formación porque exige que reconfiguremos estos lugares y procesos a partir de aquel que ha sido el actor central de las violencias pedagógicas: el profesor y el método. En este sentido, aquí nuestro esfuerzo es poner las infancias y las relaciones étnico-raciales como sujetos activos que interpelan a los profesores y sus métodos. Este desplazamiento es uno de los ejes centrales para cambiar las relaciones *adultocentradas* y *racializadas*: Hay que problematizar al adulto y al blanco como referencia universal. Es a partir de estas premisas y a partir del método de las cartas que desarrollaremos nuestras reflexiones sobre los procesos de formación en psicología y educación primaria, puesto que, sin grietas no hay puentes.

Carta a Antonio Paoli

Leyendo un libro de Paulo Freire (2013a, p. 36) me encuentro con un término *meninizar-me*, que en español creo que podríamos traducir con el término: *niñezarme*. Me quedé evaluando la posibilidad de hacerme niña, de considerar la niñez como verbo al contrario de concebirla como sustantivo. Vino a mi memoria las experiencias con los niños que acompañé en mi consultorio y a la vez vinieron las historias de la infancia compartida en mis clases en la universidad. Tres tiempos sobrepuestos: la lectura-estudio, la terapeuta y la profesora. Estos tiempos coexistentes sugieren que la historia como marco temporal no es lineal. Además, la coexistencia de tiempos hacer pensar: ¿En qué lugar del habla estamos, cuando hablamos de infancia? ¿Hablamos desde la experiencia que vivimos cuando éramos niños? ¿Hablamos desde la posibilidad de siempre ser niños? ¿Hablamos una experiencia compartida de niñez? Importa quién habla de la niñez, pero también importa qué habla la niñez. Para evocar el lugar del habla de la niñez es necesario afirmar que la niñez habla. A la vez, también es importante preguntar: ¿Quién escucha a la niñez? Quisiera creer que el psicólogo y el profesor serían aquellos profesionales formados para escuchar al niño y la niñez, pero, no ha sido esta la historia dominante de la educación, ni de la psicología. La educación ha transformado al niño en alumno y la psicología en paciente. En este contexto, el niño y la niñez son hablados. Se escucha para traducir. Se habla *de*, no se habla *con*, ni *para*. ¿Cómo abrir grietas en estas estrategias de silenciamiento que afirman dar voz al niño y a la niñez?

Me veo e identifico con lo que vivo en las discusiones que hacemos aquí, en esta clase. Yo vivo y cuando tomo consciencia de lo que vivo puedo comprender y dar sentido a lo vivido. Generalmente, cuando estudio en la escuela lo que leo y escribo parece quedarse aparte de mi vida. Pero, percibo que reflexionar sobre la vida es producir una forma de conocimiento (Información verbal)⁴.

Esta frase, con las distorsiones de mi memoria, fue dicha por una alumna prieta. ¿Será que verse e identificarse en las cosas que estudiamos o en los conocimientos que producimos puede ser una grieta? Es como si dijera, aquí experimento mi vida conociendo. Adriano Nogueira diría, “Leer y pronunciar la palabra es reconocerse adentro del engendramiento de la realidad” (Freire, 2013a, p. 17). Así conocen los niños. Así es la lógica de la niñez. ¿Qué habla la niñez? Habla desde la experimentación, de la curiosidad, del quehacer. Habla desde la pedagogía de la pregunta y de la indignación. Aquí la niñez se encuentra con la experiencia vivida del negro, descrita por Fanon (2008, p. 116-117), “¡Yo soy el mundo! El blanco desea el mundo; [...] Él se considera el señor predestinado de este mundo. Él lo somete, establece entre él y el mundo una relación de apropiación [...] Entre el mundo y yo establezco una relación de coexistencia”.

Entre tanto, cuando pienso sobre lo que ha dicho la alumna, tomo consciencia de que esta coexistencia no es la realidad pedagógica pre-

dominante, en la medida en que la alumna destaca este momento, éste es una excepción. Empiezo a darme cuenta de que la potencia de mi infancia y la educación que experimenté ha producido la posibilidad de ser una educadora que hace de la infancia verbo, pero la blanquitud de mi epidermis hace del acto educacional un tomarse en cuenta la exclusión. ¿Por qué mi blanquitud revela la exclusión producida en esta narrativa? Muy recientemente he comprendido que en mi país la infancia de una niña prieta es muy distinta a la de una niña blanca. La experiencia de la niña blanca está representada en los libros de la escuela, en los amigos de la escuela, en las historias que se cuentan en la escuela. Yo nunca viví la escuela como un espacio extraño a mi vida. Por lo tanto, para escuchar lo que habla mi alumna tengo que en un primer momento percibirme blanca y reconocer el privilegio de tener una escolaridad donde he podido y puedo reconocirme. Del mismo modo, tengo que reconocer que la potencia de la niñez prieta es atravesada por la violencia del racismo.

¿Es una responsabilidad ética en el proceso de formación hacer comprender los efectos del racismo y del adultocentrismo? Como dice Rosana Borges en la materia *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público* (Moreira; Dias, 2017), pensar el lugar del habla es una postura ética, pues saber el lugar desde donde hablamos es fundamental para pensar en las jerarquías, las cuestiones de desigualdad, pobreza, racismo y sexismo. ¿Es una responsabilidad política en el proceso de formación afirmar el legado de las matrices africanas y de los pueblos originarios? Como afirma Jota Mombaça (2017), si el concepto de lugar del habla se convierte en una herramienta de interrupción de voces hegemónicas, es porque el lugar del habla desautoriza la matriz de autoridad que construyó el mundo como evento epistémico. ¿Pero, cómo hacerlo? A estas preguntas súmanse muchas otras que acompañan mi cotidianidad como profesora de psicología. Preguntas que traen como a priori la cuestión del sufrimiento psíquico, del legado a la humanidad que estas matrices representan y de las acciones afirmativas. ¿Cómo traducir estas cuestiones en el trabajo pedagógico? ¿Debemos incluir contenidos sobre el racismo y sobre la historia y cultura africana y de los pueblos originarios? ¿Debemos adoptar autores negros e indígenas? ¿Debemos cuestionar nuestros referenciales eurocéntricos, patriarcales, racistas y occidentales? ¿Debemos reconocer otras epistemes, africana e indígena, e consecuentemente trabajar con otras formas de producción del conocimiento y otras metodologías? ¿Siendo una profesora blanca cómo trabajar el racismo sin reproducirlo? ¿Siendo profesora blanca como utilizar materiales didácticos basados en las matrices africanas y de los pueblos originarios sin reproducir una apropiación indebida y sin crear nuevas formas de cosificación? ¿Cómo lidiar con los efectos de la discusión del racismo en las clases, cuando el alumno es prieto y no tiene consciencia del racismo, cuando el alumno es prieto y tiene consciencia del racismo, cuando el alumno es blanco y no tiene consciencia del racismo y cuando el alumno es blanco y tiene consciencia del racismo?

Yo creo que en esta carta no será posible contestar a todas estas preguntas, pero las mismas traen a flote algunos parámetros: Explicar los mecanismos y efectos del racismo; utilizar autores prietos y de los pueblos originarios; presentar el legado de las matrices africanas e indígenas; legitimar otras epistemologías. Entre tanto, nada de estos recursos son efectivos si no asumimos las tres últimas preguntas orientadas por el cuestionamiento de la blanquitud. Hay que sostener una relación que afirme la diferencia, pero no mantenga la desigualdad; que afirme la horizontalidad, pero no reproduzca la homogenización que genera la nulidad. Hay que garantizar la presencia de los actores prietos y de los pueblos originarios como sujetos propositivos, como referencia de conocimiento, como representante de una cultura y una historia que deben ser tratadas como contribución hacia a humanidad. En este sentido, además de tener más profesores prietos e indígenas, debemos en un ambiente predominantemente blanco ceder nuestro espacio para que sea ocupado por la diferencia y representatividad étnico-racial. Es desde este lugar que los autores prietos e indígenas, que los materiales didácticos con contenidos étnico-raciales deben habitar el proceso de formación: del lugar del habla. No soy la salvadora de los esclavizados y primitivos, soy una blanca que consciente del privilegio de su lugar de habla, debe dejar de hablar y aprender a escuchar. De esta forma podemos empezar a construir un proceso de formación en donde sea posible reconocer la propia vida como siendo parte de la producción de conocimiento.

El silencio del profesor se encuentra con el silencio de la psicóloga. Al psicólogo le enseñan a quedarse en silencio para que el trabajo de análisis sea hecho por el analizando. Al psicólogo le dicen que su principal instrumento de trabajo es la escucha. Pero, ¿En qué medida la escucha en cuanto método, cuándo atravesada por el racismo y el adultocentrismo, hace repensar el propio método en lugar de pensar el objeto de análisis como el problema?

El lugar del habla desborda en un trabajo entre narrativa y memoria. Según Tzvetan Todorov (2000), la narrativa y los usos de la memoria deben sobrepasar lo sucedido como insuperable, intransitivo y transformarse en una memoria ejemplar, que se utiliza para actuar en el presente, adentro de situaciones en las cuales no somos necesariamente los actores que están sometidos a la violencia en cuestión, sino viajantes de una *historia sucia* la cual reconocemos por analogía o desde el exterior. La memoria ejemplar habla desde la justicia, no solamente desde el dolor; habla desde la potencia, no apenas de la denuncia o resistencia. La memoria y narrativa es un trabajo que en sí nos remite a la reconfiguración, restauración, resignificación, elaboración y afirmación. Este trabajo de elaboración y resignificación de la blanquitud sería establecido a partir de la desconstrucción de la universalidad del blanco como sinónimo de ser humano; de la universalidad del adulto como sujeto de derechos y sinónimo de autonomía. Esto significa que volverse hacia el Sur sería una tarea de mirar hacia otros proyectos civilizatorios más allá del proyecto eurocéntrico-occidental-racista-patriarcal. En

este sentido, es necesario incluir en esta discusión los dispositivos que hacen a la educación funcionar: los salones, los horarios, las disciplinas, los currículos, los sistemas de evaluación, los formatos de producción académica, las fuentes. El tiempo, el lugar y la forma como sucede los procesos de formación componen constitutivamente la producción de conocimiento. Salones donde el cuerpo no existe; reglas de producción basadas en determinada forma de escribir y leer; reflexiones estructurados en lecturas y escritas, exclusión de otras formas de narrativas; el quehacer que no es considerado como forma de conocimiento – características de una forma de educar basadas en determinado proyecto civilizatorio. ¿Podríamos decir que estas características revelan por donde pasa la difícil tarea de plantear la discusión sobre el racismo, el sexismo, el eurocentrismo, el occidentalismo de las formaciones?

Mi color, el conocimiento que traigo como herencia, mi edad, mi pretensa universalidad, la vida para el trabajo, la escuela fuera de la vida, la vida en la escuela que más parece fábrica. Estas son las marcas que cargo cuando entro a una clase. Estas marcas como metáforas del poder producen distinciones sociales. Estas marcas hablan de un lugar social, “[...] no estamos hablando de experiencias de individuos necesariamente, pero de las condiciones sociales que permiten o no que estos grupos tengan acceso a lugares de ciudadanía. Sería un debate estructural” (Collins, 1997, p. 9). Cuando adquirimos consciencia del lugar del habla, o sea, del lugar social, surge la posibilidad de abrir grietas en el visón universal.

Creemos que no puede haber desresponsabilización del sujeto de poder [...] hablar a partir de lugares es también romper con esta lógica de que solamente los subalternos hablen de sus localizaciones, haciendo con que aquellos inseridos en la norma hegemónica que ni siquiera se piensen (Ribeiro, 2017, p. 84).

En este contexto, nos adentramos en la necesidad de autodefinición como una estrategia básica de afrontamiento al proyecto colonial, puesto que al preguntar quién puede hablar, sobre qué se puede hablar y qué sucede cuando hablamos, identificamos que hay mecanismos de legitimación asociados a epistemicidios. Hay un miedo impuesto, donde hablar puede significar represalias, castigos y pérdida de privilegios. “[...] Hay un miedo aprensivo de que, si el sujeto colonial habla, el colonizador tendrá que escuchar. Él / Ella sería forzado a una confrontación incómodo con las verdades de los ‘Otros’” (Kilomba, 2012, p. 20) Entre tanto, en este trabajo el miedo al cual vamos a problematizar es el miedo blanco. El miedo es un elemento que se encuentra en la génesis del racismo, puesto que revela lo que Freud (1927-1931), llamó de amor caníbal: incorporar o devorar al otro. Estos son verbos que estructuran las estrategias de asimilación y blanqueamiento. “El silencio, la omisión, la distorsión del lugar del blanco en la situación de las desigualdades raciales en Brasil tienen un fuerte componente narcisista, de autopreservación” (Bento, 2002, p. 30). El otro surge como el diferente, un extraño que coloca en cuestionamiento al blanco como normal y universal. En

las narrativas de los blancos con frecuencia observamos una invisibilidad del negro en su vida, el blanco no convive, no ve, no sabe, no conoce negros. La invisibilidad del negro significa no percibirlo como otro con el cual constituye alteridad. Su existencia surge a penas para confirmar su *blanquitud*. En contrapunto, existe una gran visibilidad del blanco marcada por su neutralidad, constituida por ser un modelo paradigmático de apariencia y de condición humana. Utilizando los puntos identificados por Edith Piza (2002), también creemos que la capacidad de aprehender y aprender con el otro, como igual/diferente, queda embotada. Esta autora resalta un punto neurálgico del racismo, la neutralidad y transparencia racial corresponde a la marca de la construcción de una identidad blanca generando un efecto directo sobre la experiencia de alteridad. En la constitución de si la medida de comparación es consigo mismo. Comprendo y nombro a mí mismo a partir de lógicas por semejanzas. ¿En qué medida no nombrarse como blanco y no reconocer su *racialidad* excluye e impide comprenderse a sí mismo y al otro a partir de los términos igual-igual, como horizontalidad; o igual-diferente, como singularidad? “En el contexto de una identidad en que el ‘otro’ solo puede ser el semejante, el discurso de la ‘igualdad en la diferencia’ no puede ser comprendido puesto que el diferente no existe como ‘otro’” (Piza, 2002, p. 87). Esto según la autora, puede ser una de las causas más complejas para desarrollar la escucha y la decodificación de las vivencias del racismo de los niños prietos, principalmente en el espacio escolar.

Es muy común en el espacio escolar, de diferentes niveles, los profesores no reconocer prácticas racistas, no saber cómo lidiar y justifican su actitud diciendo que se sienten muy incómodos. En este sentido, la primera tarea es crear condiciones para soportar lo incómodo a fin de que este se transforme en un grieta que rompa con la ausencia de contacto o con el contacto basado en estereotipos.

Siguiendo las etapas de la identidad racial blanca no-racista de Janet Helms (1990), primero hay que entrar en contacto, después darse cuenta del incómodo que produce saber las ventajas que la condición blanca proporciona. Es lo que denomina de etapa de desintegración. En esta etapa surge la vergüenza y culpa, pero también la negación del racismo, el culpabilizarse de las víctimas, la rabia contra los negros y la paralización. La reintegración vendría de alguna situación catalizadora que permite la continuidad del proceso de reflexión. Esta reintegración exige una inmersión y una emersión, en donde a través de la búsqueda activa de informaciones sobre el racismo desde la *blanquitud* sea posible reconfigurar su lugar social. Algunos autores llaman a esto de *letramiento* racial. A partir de este *letramiento* racial surgiría una nueva percepción de lo que es ser blanco que permite una confrontación a la opresión y al racismo en la vida cotidiana. ¿Cómo hacer presente estos referenciales en los procesos de formación? ¿Cómo crear puentes?

¿Cómo crear este contacto? ¿Cómo producir procesos de desintegración y reintegración? ¿Cómo favorecer un *letramiento* racial y otra percepción de sí como blanco? En este momento, pienso que sería im-

portante retomar otros referenciales, el de los dispositivos del proceso de formación: un proceso de selección para monitoria y un proceso de evaluación.

El proyecto de monitoria en cuestión fue constituido para una disciplina de Introducción a la Psicología Social que establece como objetivo construir una metodología que favorezca una formación del psicólogo asociada a la Ley 11.645 (Brasil, 2008). Esta Ley determina, en Brasil, la obligatoriedad de los contenidos asociados a las matrices africanas e indígenas. En este semestre de 2018-1, se experimentó una selección basada en el consenso. La construcción de los criterios de selección fue hecha conjuntamente entre profesor y alumnos inscritos. En este momento, además de criterios relacionados a los objetivos de la disciplina, de los contenidos y del proyecto mismo fue discutida la necesidad de presentar cuota racial y por condición financiera. Los alumnos decidieron que estas cuotas podrían ser consideradas como criterios de desempate. Poco a poco se encontró relaciones entre la obligatoriedad de contenidos de matriz africana e indígena con la Psicología Social, la función de la Psicología Social en el campo de la psicología, los métodos para trabajar estas relaciones. Cuando empezamos a pensar en el papel del monitor surge la pregunta: ¿En qué medida tener un monitor prieto sería importante para trabajar el proyecto? Como la profesora es blanca ¿Tener un monitor prieto puede cumplir la función de garantizar el lugar del habla desde la voz prieta? Surge la importancia de tener una figura prieta en un lugar de referencia, en este caso referencia de poder en el campo de producción de conocimiento y en el campo de formación-educación. Además, de incluir producciones de autores negros, videos con intelectuales negros e materiales que legitimen la cultura, historia y episteme africana e indígena; se evalúa que esta presencia en alguna medida podría contribuir para favorecer relaciones donde las jerarquizaciones racializadas serían relativizadas e problematizadas. Pero, esta conclusión no fue sin tensiones. Los alumnos que participaron de la selección eran militantes de colectivos distintos y a la vez personas conscientes de las cuestiones étnico-raciales, sexistas, eurocéntricas-occidentales. Esta composición acredito que creó condiciones de soportar la desintegración producida por la ruptura de las características universalizadas y consideradas neutras para una selección de monitor, además contribuyó para crear puentes entre las grietas a fin de afirmar características que deberían de hecho orientar el papel del monitor. Había un clima que revelaba una desilusión de los alumn@s blancos mezclado con una consciencia. Pero, no hubo paralización. Por fin, se decidió que la alumna prieta debería ser la monitora. Entre tanto, al mismo tiempo hubo gran interés en ocupar monitoria voluntaria. Hoy el proyecto tiene un grupo de tres monitores: una monitora oficial prieta y dos monitores voluntarios también prietos. La selección fue un espacio para trabajar las relaciones étnico-raciales sin que necesariamente estuviéramos enseñando un contenido. En esta experiencia aprendimos a través de construcción de criterios que rompieran con el racismo institucional. Esta ruptura y puente fue estructurada a partir

de dos puntos: legitimidad del lugar del habla del prieto y consciencia y desplazamiento del lugar del habla del blanco. Pero, esta experiencia también hace visible otras dimensiones educacionales que constituyen la cotidianidad de un espacio escolar.

¿Cómo una proceso de evaluación puede permitir trabajar contenidos y a la vez las relaciones étnico-raciales? En una disciplina optativa donde se trabaja con los contenidos: racismo, negritud, *blanquitud*, blanqueamiento, *letramiento*, legado de las matrices africanas; se utilizaron las construcciones de cartas que son leídas públicamente en clase. En estas cartas se debe relacionar un concepto, una experiencia y el texto de referencia. Hubo dos momentos que marcaron: El primero momento, fue la clase en la cual los alumnos prietos pudieron hablar de los racismos a que fueron sometidos y acompañados por la escucha silenciosa y respetuosa de los alumnos blancos. En los rostros de los alumnos blancos había vergüenza y culpa y en los rostros de los alumnos prietos había rabia y dolor. El segundo momento, fue la clase donde los alumnos blancos leyeron sus cartas hablando sobre la *blanquitud*. En este momento las preguntas y los desafíos impuestos que los alumnos blancos hicieron a sí mismos, hablaban de una búsqueda por sobrepasar la culpa y la vergüenza y construir un *Nosotros*. En un fragmento la alumna blanca evidencia sus contradicciones: *¿Cómo hablar de aquello que odio, pero que de cierta forma ayudo a mantener? ¿Soy opresora pero no quiero serlo? ¿Estoy del lado de ellos, pero no soy ellos? ¿Cómo hablar? ¿Cómo no hablar? [...] Hoy la culpa no me prende más*⁶. En otro momento, otra alumna blanca percibe por donde mantiene los procesos de *blanquiamiento* disfrazados por un acto de permiso: *[...] se establecían relaciones [...] como si con nuestra blanquitud hiciéramos un favor de agregar valor a ellos, porque al fin, estábamos permitiendo a los negros compartir el mundo de superioridad blanca*⁶. Lo mismo sucede con otro alumno blanco que revela en sus reflexiones la invisibilidad blanca: *Lo más perturbador de la blanquitud (es) poder esconder prácticas que en nada desplazan o provocan a quien de hecho está, o estaba, oculto en todo ese escenario. Dicotomías entre el negro pasivo al racismo, el blanco activo en ser racista, esconden al blanco, puesto que solo se habla en el primero caso*⁷. Este alumno refuerza que el discurso blanco también mantiene su invisibilidad en discursos que hablan del sufrimiento del negro, en la medida en que permanece el discurso de un blanco sobre un negro. Por fin, este alumno después del proceso de desintegración e integración propone un camino hacia la autonomía: *Es imperativo mudar los sentidos de blanquitud en pro de una blanquidad, sin jerarquías y que no distorsiona las hablas y discursos con la idea de 'Yo autorizo el habla' y 'Yo ahora quiero escuchar'*⁸.

Es evidente que escribir y leer las cartas públicamente produce efectos sobre los alumnos blancos que ejercitaran otra forma de ser blanco, pero tan significativo cuanto fue la escucha de los alumnos prietos que afirmaran cuanto fue importante para ellos oír al blanco reconocer los mecanismos de reproducción del racismo e a la vez vivir la posibilidad de establecer otras formas de relacionarse a partir de otros

parámetros. Es en este sentido que las narrativas y memorias deben servir de materia para la educación, en la medida en que al separarse del Yo caminamos en la dirección del otro. Hay que “[...] utilizar al pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día [...] ¿Cómo afirmar que un fenómeno es único si jamás lo he comparado con algo? Quién dice comparación dice semejanzas y diferencias” (Todorov, 2000, p. 32-36).

Las relaciones en la escuela y las diferentes dimensiones educacionales son espacios privilegiados para concretizar estrategias de reconocimiento, autodefinición, identificación; pero a la vez también hacen parte de un enredo donde las contradicciones y tensiones entre la autopreservación narcisista y la coexistencia atravesadas por el racismo producen infancias precarizadas y vulnerables en la medida en que las relaciones mismas no proporcionan una legitimación de las experiencias vividas. O sea, no ofrece un campo de validación de un conocimiento de sí, del otro y del mundo. Las relaciones étnico-raciales deberían proporcionar un enriquecimiento de la vida por medio de la coexistencia con la diferencia, entre tanto el racismo viene educando los cuerpos y mentes a través de una alteración de sentido de la realidad, donde imposibilita validar objetivamente las propias experiencias y conocimientos.

Creo que las preguntas orientadoras de este trabajo en realidad abren la posibilidad de concebir el acto educacional como un *inédito-viable*, concepto utópico de Paulo Freire (2011). Para Freire, en nuestras vidas existen barreras que evidencian los límites, las rupturas, lo imposible, la opresión, pero también los caminos posibles y aquello que no existe, no en tanto deseamos que exista. A las barreras él llama de *situaciones-límites* y a lo posible él denomina *inédito-viable*. En este contexto, surge un *percibido-destacado* de la vida cotidiana al cual no se puede y no se debe permanecer como algo insuperable, sino como un *tema-problema* que debe ser transpuesto a través de *actos-límites* que no aceptan dócilmente ni pasivamente la realidad como algo determinado. Los puentes solo se construyen a partir de un posible que se encuentra en germen. Si hay una opresión, es que hay algo que quiere existir. Son estos otros posibles que hacen que la vida no sea solamente lucha y resistencia, pero un acto de ser. *Ser más*, diría, Paulo Freire. Aquí termino mi carta, recorriendo a una pregunta que me persigue: “¿Una vida de resistencia es una vida plena?” (Ramos, 2017, p. 143).

Carta a Nancy Lamenza

Inicia usted la introducción con bellas frases de nuestro Freire (1983, p. 100-101): “Existir, humanamente, es pronunciar el mundo”. ¿Cómo no estar de acuerdo? Sin embargo, este pronunciar el mundo supone modelos, pautas de conducta y de pensamiento aprendidas a partir de experiencia e intercambios de palabras, de razonamientos diversos.

Nosotros proponemos partir en la escuela precisamente de eso: de emociones estéticas diversas y concatenadas que fascinen a niñas y niños, que desplieguen sus hormonas de la felicidad. A partir de esta emoción corporal, que genera emociones estéticas, movimientos psíquicos positivos, donde, antes de dilucidar racionalmente hay una admiración profunda lograda con juegos y artes distintas: el relato, el canto construido a partir del relato, el dibujo y las manualidades, el teatro, el baile y la coreografía. Permítame poner un ejemplo basado en nuestra guía del maestro para *Jugar y Vivir los Valores de segundo de primaria*, y teorizado en nuestro libro *Pedagogía del mutuo aprecio* (Paoli, 2014b):

Los niños vuelan juntos en el patio de la escuela. Son palomas, huyen envueltas en la red del cazador. Todas juntas. Habían caído en la trampa. El hambre las hizo bajar a comer unos granos. Esa era la carnada. Ahora se escapan: vuelan apretadas, penosamente en una red. Tienen que volar muy juntas. El ritmo marca el movimiento de las alas, desde la canción 29 del disco compacto de segundo de primaria para *jugar y vivir los valores (JVLV)*. La cantante es acompañada por un coro de niñas perfectamente entonadas. Escuchemos la primera estrofa:

Las palomas ya huyeron.
El cazador perdió su red,
pues unidas las palomas
se escaparon ya de él.

Se escaparon ya de él... liberadas (Paoli, 2014a, p. 120-123).

Uno de los objetivos fundamentales de *JVLV* es crear y recrear constantemente experiencias constructivas que siembren contento en nuestros corazones y en el de todas las comunidades educativas con las que trabajemos, y promover la disseminación de las semillas de la dicha para que se esparza y se auspicie el desarrollo de caracteres resilientes. Según, Vanistendael (2013), buscamos desarrollar una resiliencia asociada al buen humor, de tal manera que, aunque enfrentemos problemas, no nos falte esperanza y gratitud.

Pero ¿cómo buscamos constituir la semilla de la dicha? Primero, para que la simiente sea eficaz no puede estar basada en la burla ni en el menosprecio [...] el mecanismo para estar contentos no consiste en reírse de la debilidad de nadie, sino en la adopción de un nuevo ritmo integrador. A partir de actividades como éstas entenderemos, cada vez con mayor profundidad, que el otro, el tú, mi compañera y compañero son veneros, semilleros de mi propio enaltecimiento⁹.

Ninguna de las [...] situaciones didácticas [...] implica una ironía humillante [...] contra otro porque haya cometido una torpeza; ni mezcla la supuesta superioridad de un yo sobre un tú porque éste se cayó o hizo una tontería, y mucho menos incluye al sarcasmo con su rechazo, con la burla que reduce al otro (Paoli, 2014a, p. 21-22).

Partimos de relatos vitalizantes y positivas, para luego ir a diálogos desplegados gracias a preguntas del maestro que interpelan a los niños.

Claro que las mujeres y los hombres no se hacen en el silencio. ¿Pero con qué palabras vamos a vitalizar sus vidas? No con sus tragedias del pasado, sino con nuevas emociones, que vendrán con un nuevo lenguaje y nuevas reflexiones. Preguntas tales como: ¿Cómo colaboraron? ¿Podrían las palomas ser libres individualmente? ¿Qué ganaron al volar juntas? ¿Qué hubieran perdido si no se organizaban en equipo?

Claro que el diálogo es una *exigencia existencial*, y esa *exigencia existencial* tiene que partir de nuevas experiencias de emociones estéticas vitalizantes, en las que desde luego incorporaremos a sus familias y a sus comunidades. Buscaremos proverbios y anécdotas que nos hablen de las acciones edificantes de sus comunidades para generar un lenguaje significativo, referido a los relatos vitalizantes junto con toda su cadena de artes distintas, es decir de emociones estéticas fortalecedoras de la psique.

Con el diálogo nos abriremos a la pluralidad, a los opuestos que se encuentran o se enfrentan, pero que están allí, como perspectivas, como horizontes que se encontrarán en el intercambio. La palabra no se vitaliza por sí misma. Al igual que en el poema, el lenguaje es el ropaje genial que viste a un anhelo, a un afán energetizante.

En nuestro sistema, que ahora le llamamos *Jugar y Vivir Ciencia y Valores*, no partimos de las experiencias amargas de nuestro pasado real, traemos el pasado malhadado, racista y desventurado para encontrar las dimensiones de su autenticidad comunitaria, al compararlas con los ejemplos de amistad, solidaridad y arrojo vivenciados gracias a las artes brindadas por la escuela. Entonces sí, la dialogicidad atravesará la práctica educadora de la producción académica. Aquí la memoria de las familias, recuperada gracias a las tareas familiares, nos traerá referencias histórico-culturales, recuerdos, documentos, biografías y sueños grandiosos, o miserables que haremos grandiosos por su heroísmo, por su posibilidad de estar por encima de la tragedia.

Y ahora, esa memoria estará confrontada y referida también a actitudes ejemplares y fascinantes que causaron emociones estéticas y tramaron nuevas pautas en el grupo.

Las emociones estéticas referidas a valores positivos son un fermento nuevo para el pensamiento de las niñas, los niños y sus familias. Estamos hablando aquí eso que nombran el nuevo engendramiento del sentir y del pensar para generar nuevas formas de relación. Porque tiene usted razón, los niños y las niñas hablan desde la experimentación, la curiosidad el quehacer. También hablan desde la pregunta y la indignación. La niñez, esa niñez descrita por usted y referida a Fanon (2008), se encuentra con la experiencia vivida del negro, y ahora tendrá nuevas experiencias vitalizantes, que no eliminan la amarga experiencia de la discriminación, pero que sí son un nuevo patrimonio de su psique.

Es como el caso de aquella niña, narrada en los cuentos de 3º, del programa *Jugar y Vivir Ciencia y Valores* (2016): ella tuvo que llevar, por azares del destino, un carro muy pesado con los alimentos de la escuela. Ella pensaba que fue demasiado. Su gran maestro, lleno de autoridad moral, le hizo notar su bravura y valentía: pudiste con todo, los obstáculos son para ti poca cosa. Y eso que fue para ella un exceso y vivió como humillación, se convirtió como una de las glorias de su vida. Superar las tragedias es una de las mayores grandezas de los seres humanos. No sólo para establecer una relación de coexistencia, sino de dignidad, es decir, de conciencia del propio valor, de la igualdad de todos y de servicio al género humano.

Esta perspectiva es la posibilidad de crear una nueva ética y una nueva política, donde el orgullo de tener matrices africanas o de pueblos originarios, permite estar más allá de la humillación racista y clasista, que se combinan y multiplican en los marcos de la infamia. Cada persona, ya sea maestro, padre o madre, niña o niño cuenta con potencialidades. Hemos de subrayarlas, despertarlas, hacer conciencia de ellas, a través de la identificación y degustación mediante los personajes siempre positivos de los relatos, las canciones y los múltiples juegos enaltecedores del programa. El descubrir la propia grandeza en múltiples juegos, es edificante y profundamente satisfactorio. Esta es la función central de la escuela. Buscamos, mediante diversos métodos que las potencialidades que cada quien descubra en sí mismo, ayudado por los juegos didácticos, muestren con más fuerza las potencialidades como un asunto individual ganado gracias al grupo, o más bien a la comunidad educativa.

Las potencialidades descubiertas en uno mismo deberán tener un peso aun mayor que las clasificaciones donde la sociedad quiera encasillarnos. No podremos escapar a los roles y, sin embargo, podremos estar por encima de ellos. Podremos estar por encima de ellos gracias a la conciencia de las propias fortalezas y eficiencias.

El valor de cada persona de la comunidad educativa también será un valor social y, al serlo, deberá reflejar la conciencia del auto-respeto, de la propia autoestima. Sus virtudes no son obra de un plan social, sino de sus propias potencialidades y de la conciencia de esas potencialidades. A eso se le llama dignidad.

Claro, este proceso puede ser interrumpido por voces hegemónicas, por eso necesitamos influir en la creación de políticas públicas que impidan esas interrupciones autoritarias y *epistemicidas*, enemigas del auto reconocimiento de la propia grandeza de cada persona. La vigilancia política se hace indispensable, sí, pero antes de la vigilancia política se requiere, es condición *sine qua non* la presencia de un método donde la comunidad educativa experimente, a diario, emociones estéticas variadas, integradoras y edificantes como parte de la vida diaria.

Los materiales referidos a la vida y tradiciones de los pueblos originarios o de origen africano se presentarán con el respeto de una maestra blanca y serán entonces símbolo de la importancia que tienen para la raza y la clase de esa maestra. Ella los presentará gustosa o fas-

cinada. En esas condiciones, lo que era dificultad puede convertirse en facilidad, en identificación, en alguna medida con los valores de las familias y las comunidades que rodean a la escuela.

Los ideales presentados por la escuela serán una referencia valorativa para desde ella ir a las familias para volver como tareas familiares. La maestra habrá escuchado metódicamente, revisado con cuidado las tareas familiares con noticias de la comunidad. La maestra estará preparada para presentar relatos, imaginarios de equidad para todos. Esos relatos que ella presenta se enriquecerán con la idiosincrasia de la comunidad y la comunidad con la vitalidad de los materiales de la escuela.

Como maestros nosotros aportaremos secuencias didácticas. Cada secuencia partirá de una narrativa vitalizada desde artes distintas y concatenadas en una misma temática y cada uno de los juegos artísticos estará referido a una misma trama.

Tal como señala Todorov (2000) en la cita que usted hace, la narrativa y los usos de la memoria deben sobrepasar lo sucedido. Porque las diversas emociones estéticas se harán tan significativas que seguidas del diálogo influirán en la percepción y en las formas de juicio de la comunidad educativa. Y, a diferencia de las *historia sucia* señalada por este autor, esta será una memoria ejemplar, que hablará de justicia, desde la potencia que resiste a las malhadadas costumbres del racismo y el clasismo. Esta es la resignificación que pide a gritos nuestra sociedad y donde la educación puede prestar un gran servicio y, como usted señala, *mirar hacia otros proyectos civilizatorios más allá del proyecto eurocéntrico-occidental-racista-patriarcal*.

La memoria y la narrativa nos remiten a reconfigurarnos, restaurarnos, resignificarnos y afirmarnos. Sin embargo, no basta con la memoria de los hechos vividos y la narrativa hemos de subrayar nuestra grandeza. Es necesaria la programación neurolingüística basada en grandes anhelos, la trascendencia deseada y vestida con ropajes literarios potenciados por la música, recreado por las manualidades, por la coreografía, por la composición infantil y adulta, por su representación teatral.

Vamos a detenernos ahora en la idea de emoción estética, que hemos venido refiriendo como un factor central en la transformación de actitudes y de procesos de aprendizaje. Para hacer esto me apoyaré en el capítulo 2 de mi libro *Comunidad educativa y equidad* que, muestra cómo su título lo dice, formar una comunidad educativa para crear equidad en el programa *Jugar y Vivir Ciencia y Valores (JVCV)* (Paoli, 2017, p. 43-44):

‘Las emociones – explica Efraín Bartolomé (2006, p. 19) – nos fueron dadas por la Madre Naturaleza para ser nuestro *motivo*, nuestro *motor*; lo que nos pone en *movimiento*, lo que nos mueve, lo que nos impulsa a la acción cada vez que tenemos dificultades en la vida. Para eso existen las emociones: para impulsarnos a resolver conflictos [...] Gracias a ellas restauramos el equilibrio, satisfacemos

las necesidades, volvemos al estado de reciprocidad entre nosotros y la Naturaleza o entre nosotros mismos y el prójimo’.

¿Y por qué les llamamos *emociones estéticas* a las vivencias promovidas por *JVCV*? Porque son impulsos expresivos. La efusión cordial auspicia nuevas configuraciones de nuestros sentimientos, así como representaciones inéditas de ideas e ideales.

Normalmente las ideas e ideales propuestos por *JVLV* son lúdicos y divertidos. Se juega con ideas como ‘donaire’, ‘maravilla’, ‘batracios aviadores’, ‘grandes asesores’ y muchas más. El esparcimiento está pautado por múltiples factores como la rima, la métrica, así como por todos los recursos del canto y la interpretación musical. El conjunto de ideas se convierte en una representación ideal. En esta representación se coordinan muchísimos componentes con precisión y crean armonía que se despliega y se disfruta. Niñas, niños y maestros se integran a ese ideal y se solazan en él, luego se invitará a toda la comunidad educativa a crear y vivir sus propias emociones estéticas a partir de estos materiales del programa.

Con las emociones estéticas se dejan símbolos en el entorno y se afirman modos de ser, de querer ser y de crear un nuevo entorno. El ideal se presenta aquí como dignidad lúdica que enamora al colectivo, lo invita a jugar, a divertirse y convoca a cada actor para confrontar con libertad sus viejos símbolos.

Se disfrutan y se integran nuevas palabras en la vida del aula y de toda la comunidad educativa, se alegra el grupo, se ha puesto un contexto para dialogar sobre la amistad con la aquiescencia y el aprecio de niñas y niños. Se invitará también a sus familias a participar de esas emociones estéticas, a disfrutar y a dialogar, a hermanar sus costumbres y tradiciones con las actividades armonizadoras realizadas en la escuela.

Con el juego aéreo de la rana y otros cientos de juegos más, propuestos por *JVLV*, se propicia la generación de sentimientos agradables junto con academia y razón.

Se crean tiempos de juego con ritmos diversos, se genera aliento recreativo y, a partir de ese aliento, se les pregunta por modalidades del bien, por formas de ayuda mutua, de tal manera que se razona y se discierne con el grupo.

Se viven todos los días de clase experiencias similares a este vuelo solidario de los patos y la rana, con cadencias, recreos y temas distintos. Las situaciones didácticas cambian, los regocijos se multiplican. Con ellos surgen nuevos lances y formas de moverse, de liberar pulsiones escondidas, de expresarse, de relacionarse con alegría y proyectar la vida con asertividad.

Es muy difícil aprender bien algo si no se aprende mediante uno o varios juegos. La música es un factor capital para

suscitar buenos equilibrios orientados a la enseñanza-aprendizaje. Se trata de una enseñanza-aprendizaje cooperativa, donde el grupo tiende a establecer relaciones de simpatía y atención que vitalizan las habilidades del pensamiento.

La consonancia musical prepara a niñas y niños para encontrarse con la realidad virtuosa de los otros y comprenderla. Se trata siempre de un *Yo* orientado hacia un *Tú* horizonte que me mira como horizonte de autenticidad, y hacia otro *Tú* horizonte me mira como horizonte de autenticidad hasta agotar al grupo, a la comunidad y a sus vecinos. El lenguaje aprendido ofrece soporte e ilumina nuevas formas de relación edificante, modos originales de referir a la comunidad alegre, como la de los patos y la rana voladora.

En este tenor comprendes al otro como constituyente de la propia identidad colectiva.

Pensamos que las políticas públicas para transformar actitudes racistas requieren de un método sistemático, promotor de emociones estéticas mediante un amplio material de relatos positivos, música de ritmos variados y secuencias didácticas diseñadas para toda la comunidad educativa. La responsabilidad de los estados de oponerse a toda forma de racismo no es posible sin estos instrumentos didácticos, donde todo juego es didáctico y toda didáctica es lúdica.

El trabajo de-colonial sólo puede ser eficiente si se pasa por experiencias estéticas que hagan vívido el propio auto-respeto, donde hay un gozo corpóreo a través del cual cada sujeto, reforzado por la colectividad, pasa a esa emoción estética, a ese movimiento psíquico en el que disfruta su propia grandeza y siente la nutrición de la felicidad más allá de las palabras y de la razón. Cada individuo entonces por un momento se libera del sentimiento de opresión. Es en ese momento donde se abre la puerta a la posibilidad de razonar y creer en su propia grandeza.

Antes que tratar de decodificar los sentimientos de humillación, hay que afirmar en lo profundo del ser la auto-imagen del propio valer y del respaldo colectivo a ese valer. Si una parte de esa *decodificación*, uno como maestro reafirma el rencor y con él hace que las niñas y los niños retomen y afiancen una posición de inferioridad.

Sólo con la afirmación profunda de la propia grandeza en sus de múltiples dimensiones, es que uno puede razonar. Desde luego que esto no transforma las condiciones estructurales de una economía basada en la explotación y en las múltiples formas de alienación. Sin embargo, sí abre la psique para auto-valorarse y desde allí mirar críticamente la vida social.

Si bien es cierto, siguiendo a Caio Henrique Albuquerque Jardim¹⁰, que *es imperativo cambiar los sentidos de blanquitud en pro de una blanquidad, sin jerarquías [...]*. Ese cambio sólo podrá ser real si niñas y niños, blancos y negros, se encuentran identificados profundamente, mediante emociones estéticas fuertes con todo el mismo grupo. A par-

tir de ese movimiento psíquico auspiciado por la comunidad educativa, podrán iniciar un lenguaje de igualdad. La reprogramación neurolingüística hará su trabajo y a partir de entonces se crearan las condiciones para realizar diálogos que nos instalen a unos en el horizonte de sentido de los otros.

Tendrán que darse múltiples cadenas de emociones estéticas, con sus posteriores diálogos respectivos; tendrán que darse esas experiencias desde diversas tramas y temáticas; tendrán que realizarse empresas colectivas entre niñas y niños de diversas razas; tendrán que multiplicarse las formas de colaboración y gratitud entre ellos; tendrán que subrayarse sus especialidades, destrezas y virtudes. Con todo ello se creará profundidad emocional compartida y de compromiso moral integrador.

Me parece muy cierta su afirmación de que *las relaciones en la escuela y las diferentes dimensiones educacionales son espacios privilegiados para concretizar estrategias de reconocimiento y auto definición, identificación [...]*. No obstante, para que este espacio privilegiado se aproveche bien es indispensable que se genere entusiasmo y diálogo integrador.

Conclusión: entre-cartas, diálogos integradores y desbordes

Este diálogo epistolar busca formas de vida no racializadas, ni jerarquizadas y apuesta que la fuerza del arte desborda posibilidades, como la poesía de Luciane Nascimento (2017): *La forma como enfrenta la vida, todo en ella es para amarse. La piel prieta ya viene del vientre tatuada entera de historia.*

Las grietas deben interrumpir las lógicas hegemónicas, autoritarias y epistemicidas. Por entre las grietas nacen nuevas experiencias de emociones estéticas vitalizantes. Los puentes no son sostenidos por clasificaciones, casillas, menosprecio, ironías humillantes, superioridades pautadas por rechazos y sarcasmos. Los puentes son hechos de dignidad, pluralidad, buen humor, felicidad, esperanza. Concordamos con la premisa de que hay que constituir el nuevo *engendramiento* del sentir y del pensar para generar nuevas formas de relación, que no eliminan la amarga experiencia de la discriminación, pero deben encontrarse con tensiones que nos hablen de perspectivas y horizontes, potencialidades y nuevas materialidades.

Todo en ella es para amarse. Es que ha de considerarse que ese hilo fuerte surgió de dentro de su cabeza, debemos suponer que lo que hay dentro de ella, no es debilidad. Y que si aparenta debilidad, es porque todavía no le dieron la oportunidad de la reconciliación consigo misma, porque su naturaleza es ser fuerte (Nascimento, 2017, online).

A través de grietas y puentes poco a poco vamos construyendo un *trabajo de-colonial*, que por principio exige una corporeidad que es conocimiento. Hay que sentir distinto, hay que vivir de otra forma. Un

vivir que no es solamente una experiencia solitaria y auto-referente. Un vivir entre otros y con los otros. Esta dimensión que denominamos dignidad y que nos remite hacia una creación e recreación del vivir mismo como verbo, no de la vida como algo que nos fue robado o apartado. El conocer, aprender y pensar debería ser sinónimo de vida. Hay que constituir un otro territorio subjetivo que tenga una objetividad compartida y legitimada colectivamente. Hay una vida posible sin opresión, sin desigualdad, sin violencia. Una vida solamente. Porque *todos soñamos un tiempo en el que no tengamos que ser tan fuertes [...] porque no se puede enfrentar el racismo cuando uno todavía se odia* (Nascimento, 2017).

Recibido el 22 de noviembre de 2018

Aprobado el 7 de marzo de 2019

Notas

- 1 Este artículo integra la sección temática, *Infâncias e Educação das Relações Étnico-Raciais*, organizada por Renato Nogueira (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Míghian Danae Ferreira Nunes (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Luciana Pires Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) y Nancy Lamenza Sholl da Silva (Universidade Federal Fluminense).
- 2 Disponible en: <www.youtube.com/AlegriayPedagogia>. Acceso en: 3 jun. 2018.
- 3 Disponible en: <<http://jugaryvivirlosvalores.xoc.uam.mx>> y <www.enloszapatosdelotro.com.mx>. Acceso en: 3 jun. 2018.
- 4 Relato de una alumna en la clase de la disciplina de introducción a la psicología social, curso de psicología de la Universidade Federal fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2018-1.
- 5 Texto extraído de la carta leída por la alumna Juliana Pinheiro da Silva, de la disciplina optativa Derechos Humanos y Movimientos Sociales, administrada en el curso de psicología de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2018-1.
- 6 Texto extraído de la carta leída por la alumna Paula Parada Oliveira de la disciplina optativa Derechos Humanos y Movimientos Sociales, administrada en el curso de psicología de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2018-1.
- 7 Texto extraído de la carta leída por el alumno Caio Henrique Albuquerque Jardim de la disciplina optativa Derechos Humanos y Movimientos Sociales, administrada en el curso de psicología de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2018-1.
- 8 Texto extraído de la carta leída por el alumno Caio Henrique Albuquerque Jardim de la disciplina optativa Derechos Humanos y Movimientos Sociales, administrada en el curso de psicología de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2018-1.
- 9 En relación a este punto, seguiremos muy de cerca la perspectiva dialógica de Martin Buber, para quien la experiencia primordial es la relación Yo-Tú. La vida humana se enaltece gracias a la respuesta solidaria de un Yo a un Tú.

10 Texto extraído de la carta leída por el alumno Caio Henrique Albuquerque Jardim de la disciplina optativa Derechos Humanos y Movimientos Sociales, administrada en el curso de psicología de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Unidad de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2018-1.

Referencias

- BARTOLOMÉ, Efraín. **Educación Emocional en Veinte Lecciones**. México: Paidós, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamiento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 25-57.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.
- COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o Artigo de Hekman “Truthand Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: onde está o poder?. Tradução: Juliana Borges. **Signs**, Chicago, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia del Oprimido**. México: Siglo XXI, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinéa-Bissau**: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a Própria História**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HELMS, Janet. **Black and White Racial Identity: theory research and practice**. New York: Greenwood Press, 1990.
- KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: episodes of everyday racism. Münster: UnrastVerlag, 2012. Disponible en: <<https://goo.gl/w3ZbQh>>. Acceso en: 3 jun. 2018.
- MOMBAÇA, Jota. Notas Estratégicas quanto ao Uso Político do Conceito de Lugar de Fala. **Buala**, Natal, 19 jul. 2017. Disponible en: <<http://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>>. Acceso en: 3 jun. 2018.
- MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público. **Nexo Jornal**, São Paulo, 16 jan 2017. Disponible en: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>>. Acceso en: 17 jun. 2018.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar**. 5 jul. 2017. Disponible en: <<https://www.facebook.com/ZoomUrbanoMidiaBilingueIndependente/videos/tudo-nela-%C3%A9-de-se-amarpoesia-de-luciene-nascimento/1049560878512556/>>. Acceso en: 17 jun. 2018.

PAOLI, Antonio. **Jugar y Vivir los Valores en Segundo de Primaria**. Ciudad de México: En los Zapatos del Otro, 2014a. Disponible en: <<http://enloszapatosdelotro.com.mx/>>. Acceso en: 10 jun 2018.

PAOLI, Antonio. **Pedagogía del Mutuo Aprecio**: didácticas del programa jugar y vivir los valores. Ciudad de México: En los Zapatos del Otro, 2014b.

PAOLI, Antonio. **Comunidad Educativa y Equidad**. México: Coedición Universidad Autónoma Metropolitana y Cámara de Diputados, 2017.

PIZA, Edith. Porta de Vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 59-90.

RAMOS, Lázaro. **Na Minha Pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **Los Abusos de la Memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

VANISTENDAEL, Stefan. Sonreír cuando la Vida no nos Sonríe. In: VANISTENDAEL, Stefan (Org.). **Resiliencia y Humor**. Barcelona, Paidós, 2013.

Nancy Lamenza Sholl da Silva es graduada en Psicología en la Universidade Santa Úrsula (1987), especializada en Asistencia a Psicótico en la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), maestra en Psiquiatría y Salud Mental en la UFRJ (2000) y doctora en Estudios Latinoamericanos - Universidad Nacional Autónoma de México (2008). Actualmente es profesor adjunto en la Universidade Federal Fluminense (UFF).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7481-7211>

E-mail: nancylamenza@gmail.com

Antonio Paoli estudió la licenciatura en Comunicación, la Maestría en Sociología y el Doctorado en Ciencias Sociales en La Universidad Iberoamericana. Realizó estudios de posdoctorado en el Instituto Lonergan del Boston College, Mass, en el año académico 1996-1997. Desde 1977 es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, unidad Xochimilco), en el Departamento de Educación y Comunicación, así como los posgrados Maestría en Desarrollo Rural, Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación, Doctorado en Desarrollo Rural y en el Doctorado en Relaciones Sociales.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5097-8144>

E-mail: antonio.paoli.bolio@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.