

## ZONAS DE CONTACTO Y TRADUCCIONES EN LA ESCUELA

Nicolazzo, Marcela

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

[marnicolazzo@gmail.com](mailto:marnicolazzo@gmail.com)

Material original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica  
Hologramática

Fecha de recepción: 04-9-2020

Fecha de aceptación: 18-9-2020

### Resumen

En el presente texto, gestado en el marco de exploraciones, análisis y conceptualizaciones desarrolladas por el equipo de investigación, se habla del currículum como una **zona de contacto** y se propone un análisis específico en torno a los procesos curriculares. Exploramos algunas producciones que circulan en las escuelas con el propósito de poner en común algunas reflexiones.

Los materiales que habitualmente se producen como parte del camino de construcción curricular, desde los niveles centrales hasta las aulas, no siempre expresan o recogen la complejidad del encuentro que acontece en el espacio escolar. En ese sentido, la concepción de currículum como zona de contacto es un punto de partida y, a la vez, un horizonte que no suele verificarse en el conjunto de la vida cotidiana escolar, es el problema que nos proponemos visibilizar y desarrollar. Los **materiales de uso oficial** - llamaremos provisoriamente de este modo a los materiales institucionalizados para el proceso de enseñanza, como cuadernos, carpetas, libros, planificaciones docentes- suelen enunciar **las relaciones sociales que se manifiestan en las escuelas** desde las **voces de autoridad**, mientras que las **traducciones** -en el sentido que aquí les

atribuimos, traducciones en diálogo intercultural- podrían circular con otros formatos y por otros espacios de las instituciones.

**Palabras clave:** zona de contacto - traducción - co-presencia - ecología de saberes - contra-epistemología

### **Abstract**

In this text, developed within the framework of explorations, analyzes and conceptualizations developed by the research team, the curriculum is discussed as a contact zone, and a specific analysis is proposed around the curricular processes. We explore some productions that circulate in schools in order to share some reflections.

The materials that are usually produced as part of the curricular construction path, from the central levels to the classrooms, do not always express or reflect the complexity of the encounter that takes place in the school space. In this sense, the conception of curriculum as a contact area is a starting point and at the same time a horizon that is not usually verified in the whole of daily school life, and it is the problem that I propose to make visible and develop. The materials for official use - we will provisionally call this way the institutionalized materials for the teaching process, such as notebooks, folders, books, teaching plans - usually state the social relations that are manifested in schools from the voices of authority, while translations - in the sense that we attribute here, translations in intercultural dialogue - could circulate with other formats and through other spaces of the institutions.

**Key words:** contact zon - translation - co-presence - ecology of knowledge - counter-epistemology.

### **1 - Visibilizando zonas de contacto**

Ser leído, y ser legible. La legibilidad de la carta de Guzmán Poma hoy en día es un indicio más de la cambiante dinámica intelectual a través de la cual la construcción de sentido imperial llegó a ser objeto de investigación crítica. Su elaborado texto intercultural y su trágica historia ejemplifican las posibilidades y los peligros que entraña escribir en lo que en este libro llamo "zonas de contacto", espacios sociales donde culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas -de dominación y subordinación, tales como el colonialismo, la esclavitud, o sus consecuencias como se viven en el mundo de hoy. (Pratt, 2010, p. 31)

“La sociedad” (si algo así, nítido y susceptible de ser aprehendido, existiera) presenta diversas zonas de contacto en el sentido que propone Pratt. Más allá de la especificidad o visibilidad con que algunos territorios se muestran como zonas de contacto en sentido estricto, el estado de expansión y capilarización de la colonialidad nos invita a mirar como tales a una diversidad de espacios de coexistencia. Las escuelas y las aulas pueden mirarse de ese modo.

La expresión zona de contacto es con frecuencia un sinónimo de frontera colonial. Pero esta última forma conserva una perspectiva europea expansionista ya que la frontera es una frontera sólo con respecto a Europa. La "zona de contacto" desplaza el centro de gravedad y el punto de vista hacia el espacio y el tiempo del encuentro, al lugar y al momento en que individuos que estuvieron separados por la geografía y la historia ahora coexisten en un punto, el punto en que sus respectivas trayectorias se cruzan. El término contacto pone en primer plano las dimensiones interactivas e imprevistas de los encuentros coloniales, tan fácilmente dejadas de lado o hasta suprimidas por los relatos de conquista y dominación contados desde el punto de vista del invasor. Una perspectiva "de contacto" destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua. Además, trata de las relaciones entre colonizadores y colonizados, o de viajeros y "viajados", no en términos de separación sino en términos de presencia

simultánea, de interacción, de conceptos y prácticas entrelazadas, algo que a menudo se da dentro de relaciones de poder radicalmente asimétricas. (Pratt, M., p. 34)

Nuestro interés por centrar el análisis en los procesos de traducción se entiende dentro de nuestra concepción de educación orientada a la descolonización, en y desde la escuela. En ese sentido, la recuperación, el reconocimiento y la valoración de la diversidad epistemológica son fundamentales. El tipo de traducción que tiene lugar es una clave para analizar procesos de afianzamiento de la colonialidad o, por el contrario, alguna tendencia a la descolonización de la cultura a transmitir en el marco del proceso de construcción curricular

### **Acerca de tradiciones, traducciones y traiciones**

Con respecto al concepto de traducción, recorro a la obra de Vicente Rafael, un historiador filipino que muestra cómo las peculiaridades estructurales de la situación colonial son constitutivas del proceso de traducción. Para él, traducir ya no es sólo la mediación entre dos lenguas, sino que incluye las culturas diferentes que la mediación pone en contacto. “Según Rafael, en la traducción importa primero reconocer la diferencia entre los códigos sociales y luego encontrar modos de superar esa diferencia” (Rafael, 1993, p. 210). Rafael quiere poner en evidencia la desigualdad y la jerarquía implicadas en las relaciones interculturales de la Colonia; pero para él, esta desigualdad y esta jerarquía no están dadas desde un principio como ‘trasfondo’ histórico -y este es el punto clave de su aproximación al tema-. Rafael describe cómo la desigualdad y las jerarquías se van perfilando a lo largo del tiempo a través de prácticas como la conversión y la traducción. La traducción y las relaciones interculturales dejan de estar una fuera de la otra. La traducción ya no aparece como un hecho posterior derivable de relaciones preestablecidas y fijas de una vez por todas, sino que se la considera fundamental para la configuración de tales relaciones.” (Scharlau, 2003, p. 8). A través

de la traducción la lengua va cambiando y se convierte en el lugar en el que surge algo nuevo, híbrido y donde, finalmente, se articulan las relaciones de poder coloniales en todas sus tensiones contradictorias.

La traducción es una actividad que no reproduce algo dado (por ejemplo, un original), sino que en primer lugar produce realidades culturales, afirma Scharlau (2003). Los teóricos poscoloniales, dice, reformulan la imagen de la traducción como puente: el puente no une simplemente dos riberas ya existentes. Así como el puente no aparece como unión *a posteriori* de dos riberas preexistentes, la traducción tampoco es la mediación *a posteriori* de situaciones culturales diferentes. Más bien las produce. El sujeto colonial y las versiones hegemónicas del otro, por ejemplo, sólo adquieren sus contornos a través de discursos y prácticas como la traducción. Ésta también ha participado en la construcción de culturas coloniales como figuras estáticas, inmutables y, con ello, ahistóricas. En suma: las relaciones interculturales ya no son el ‘marco’ en el que se ve inserta *–a posteriori–* la traducción. Por el contrario, sólo a través de determinadas prácticas culturales como la traducción, adquieren éstas su forma específicamente colonial.

De un modo similar podrían pensarse los procesos, las palabras, los espacios y los materiales con los cuales se desarrolla la enseñanza y los aprendizajes. La práctica de la traducción, entendida en términos coloniales o con el significado colonizador que la ha caracterizado, contribuye a la invisibilización y al silenciamiento del otro, asimilándolo al “uno mismo”, incorporándolo a la mismidad desde las palabras y los mundos transmitidos. Pero también ocurre (o puede ocurrir), a la vez y paradójicamente, que allí, **entre** saberes, historias, sujetos y relaciones marcados por la colonización, pero también por las contradicciones y las luchas, surjan otros sentidos, otros caminos, otros horizontes. En ese **entre** acontece algo que no estaba del todo previsto, que de algún modo es un poco propio y un poco ajeno, algo que siempre es “otra cosa”. Cuando concebimos al currículum como zona de contacto y como proceso de traducción desde una perspectiva decolonial, pretendemos generar condiciones para que eso otro tenga lugar. Una de esas condiciones es la formación político-pedagógica de quienes tienen la

responsabilidad de la traducción en diferentes espacios. Hay allí una pregunta clave para sostener y un compromiso ético para realizar.

Entiendo a las traducciones, entonces, como puentes que redefinen las orillas (no sólo las une o median entre ellas), como resultantes de mesas de disputa, alfarería y conversación, en las cuales/con las cuales las culturas -con sus específicas relaciones de poder y no poder- se expresan en su complejidad. Las expresiones de las culturas se hacen leídas y legibles para el conjunto.

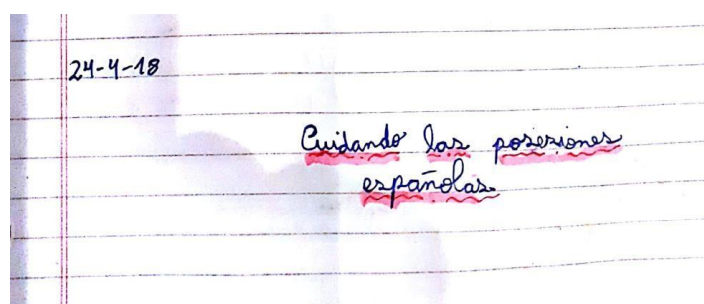
## **2 - Mirar las escuelas a través de la co-presencia, la ecología de saberes y la traducción**

La zona de contacto, como modo de interpretar un espacio intercultural, se inscribe en una trama conceptual junto con la co-presencia, la ecología de saberes y la traducción. Proponemos que esa trama funcione como una lente para mirar algunos lugares escolares. En el marco de nuestra investigación, hemos analizado materiales producidos en escuelas, específicamente en relación al trabajo áulico: planificaciones docentes y cuadernos/carpetas de estudiantes. El análisis que presentamos no es didáctico en sentido estricto, sino, en todo caso, un análisis en que lo didáctico da cuenta de una epistemología.

Entiendo que el contenido a enseñar y aprender constituye “lo que se pone en común”, en donde “lo común” no tiende a homogeneizar, sino por el contrario a reconstruir las tramas sociales **con** lxs otrxs<sup>1</sup>. Las elaboraciones y re-elaboraciones de ese contenido a lo largo del proceso de construcción curricular son un conjunto de decisiones acerca de los seres humanos, de las relaciones entre los sujetos sociales, del mundo en el que se desea vivir, de los modos de conocer, construir y transmitir “la realidad”. La producción de lo que hoy se pone en común tiene historia y es fundamentalmente la historia de las disputas en torno al conocimiento y al peso del mismo en las luchas de los pueblos.

Invitamos a mirar con atención no sólo los contenidos que se ponen en común, sino también los modos en que se organizan las escenas para que sean puestos en común. Pensar una y otra vez la generación de condiciones para que las traducciones expresen

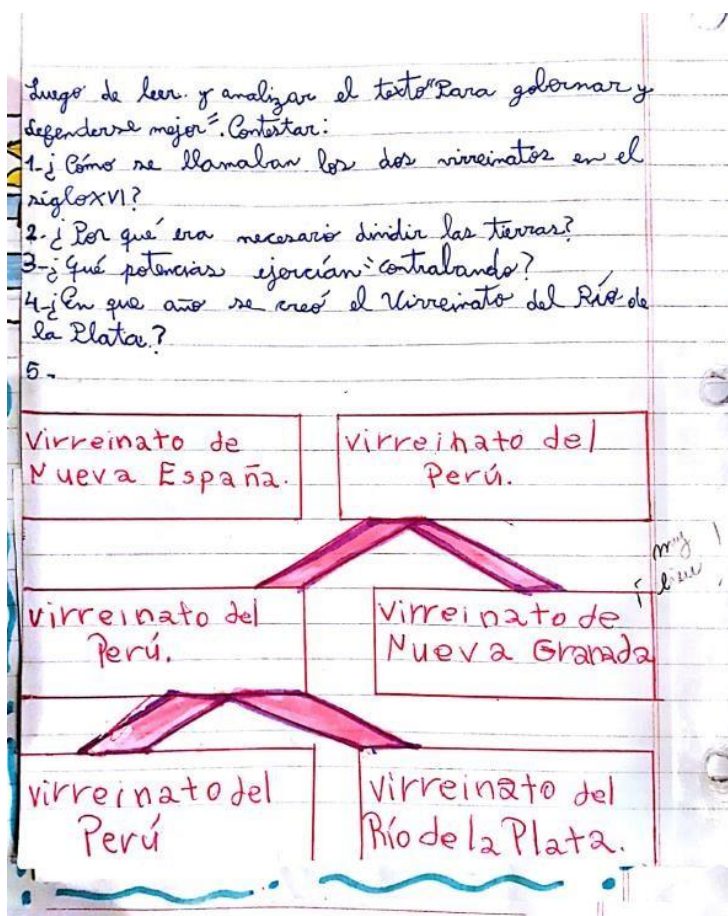
la ecología de saberes, la diversidad epistemológica y se materialicen en textos leídos y legibles, propios y compartidos a la vez. No se trata de “recuperar saberes previos” (que podrían interpretarse sólo desde la legitimación del colonizador), sino de comprender la trama de la historia que nos revela la co-presencia en clave decolonial-descolonizadora. La ecología de saberes, recuperando a Santos, es inherente al pensamiento posabismal<sup>2</sup> y presupone la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general.



Una de las características que asume lo que llamamos “conocimiento” en una perspectiva colonial es la concepción de la modernidad como edad universal y totalizadora (y con ella sus principios y valores), una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos, los continentes y las experiencias históricas.<sup>3</sup>

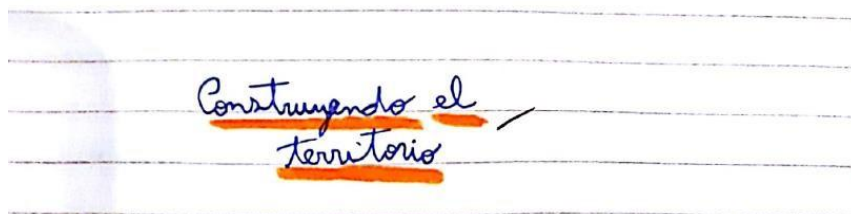
Las escenas escolares son zonas de contacto construidas específicamente -pero no de modo lineal- a partir del proyecto cultural expresado en un currículum, cualquiera sea este proyecto. La diferencia estará en lo que vemos y lo que nos proponemos en relación con esas escenas. En esa línea nos preguntamos el cuaderno ¿expresa una mesa de trabajo? ¿Recupera el sentido de cita entre generaciones, historias, voces, sujetos? ¿Registra una traducción? ¿O recorta sólo la voz de un sujeto, una historia, que pide a otra su obediencia, su repetición, su copia, su eco? ¿Qué concepción de conocimiento expresa? ¿Qué epistemología expresan las consignas, las preguntas, las respuestas, la organización de la **escena escolar**?

En nuestras exploraciones encontramos marcas de esta visión colonial. Desde títulos que afirman que los pueblos de América **son** posesiones españolas que **hay que cuidar**, hasta la justificación de los virreinos como **necesarios** para gobernar y defenderse mejor, se transmite “con naturalidad” una versión colonial de la historia. La naturalización de esta perspectiva, de este conocimiento, es decir, su consolidación como “sentido común” no se produce sólo por su verbalización, sino también por la organización lineal, fragmentada y clasificatoria de esa transmisión.



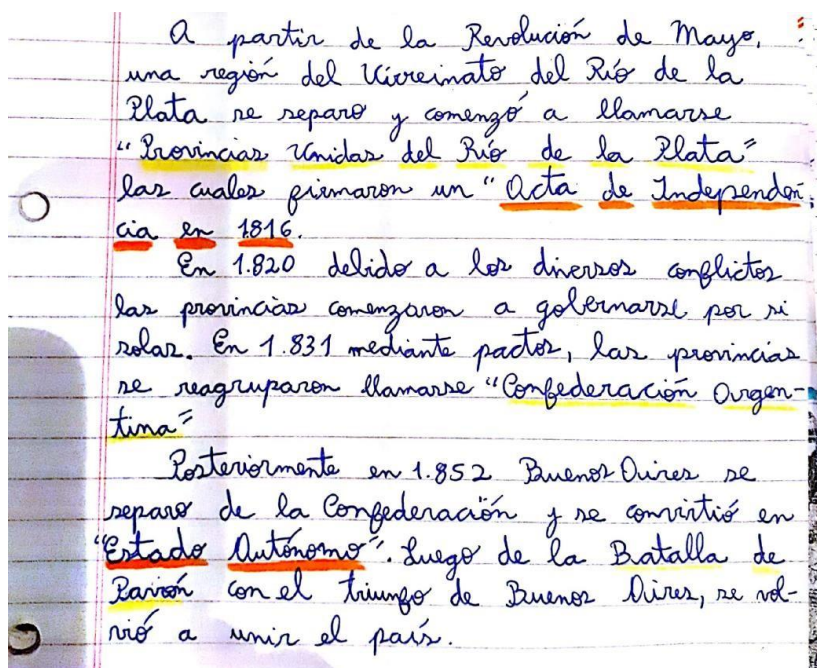


### “Construyendo el territorio...”

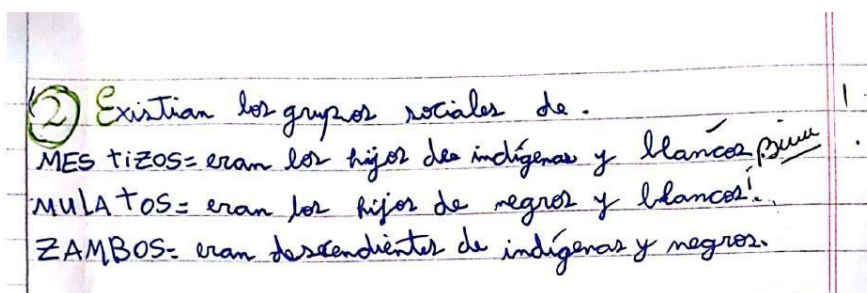


Cuando hacia el final de la etapa de investigación anterior (2016-2017) buscábamos formas de reconocer marcas de colonialidad en relación a lo que llamamos conocimiento, formulamos algunos interrogantes para interpelar textos y producciones: ¿hay historización del conocimiento desde una perspectiva de poder, conflicto, disputas, lugar de los “vencidos”? ¿El conocimiento aparece objetivo, des-subjetivado y universal? ¿Se presenta como descorporeizado y descontextualizado?, entre otros posibles.

“A partir de la revolución de mayo una región del Virreynato del Río de la Plata se separó y comenzó a llamarse “Provincias Unidas del Río de la Plata, las cuales firmaron un Acta de Independencia en 1816”. Así, en este sencillo y emotivo párrafo con el que empieza una página de carpeta, las provincias cobraron vida y tomaron decisiones sin sujetos colectivos, sin nombres propios, sin luchas. Casi, casi como decir “Había una vez unas provincias...”. Hacia el año 1820 aparece la palabra conflicto y fue cuando las provincias (siempre sin sujetos) comenzaron a gobernarse por sí solas. Y de este modo se relata, en tres párrafos, cuarenta años de historia argentina. Sin relaciones de poder, sin vencedores que se apropian de los vencidos, sin posibilidad de pensar en otras cosas que podrían haber ocurrido.



¿Se habla de lo que no está o no es? Si es así, ¿cómo se lo explica? ¿Hay alguna mención acerca de realidades emergentes o invisibilizadas, de realidades que pudieron haber sido si no hubieran sido interrumpidas por civilizaciones conquistadoras? ¿Cómo se nombra, describe y/o explica la coexistencia de sujetos, individuos, comunidades, culturas, en un mismo tiempo cronológico? ¿En términos de "retraso", secuencia histórica a seguir, o por el contrario se estudia la contemporaneidad, diversidad y diferencia como producto de una historia de relaciones de fuerza?



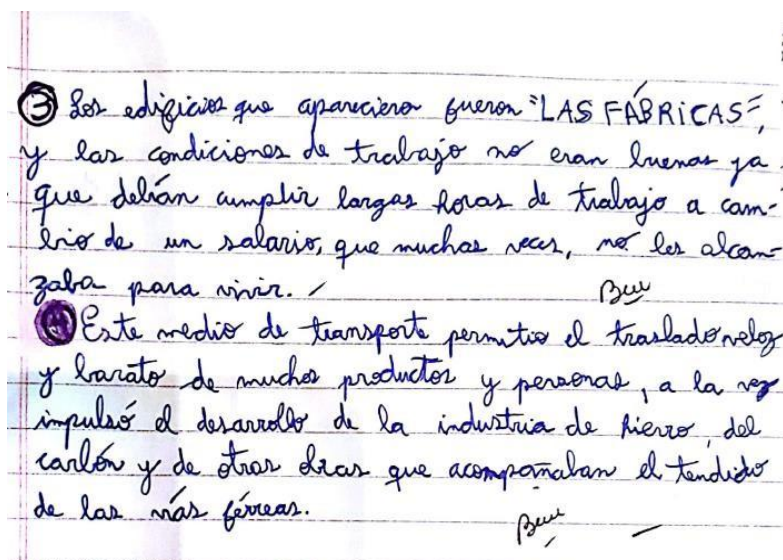
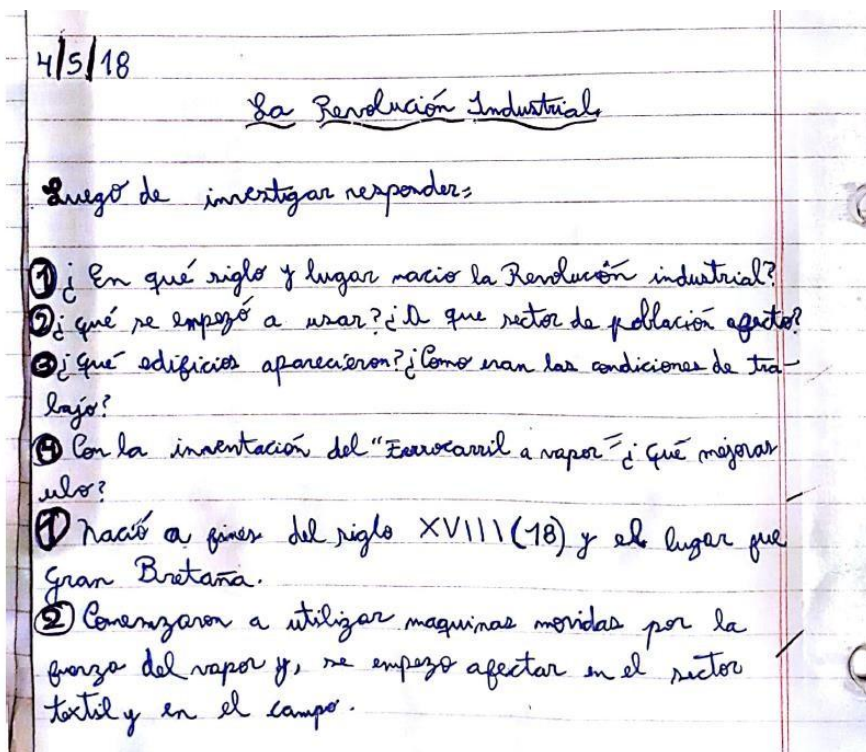
Negros, blancos, mestizos, mulatos y zambos sólo son grupos sociales...nuevamente sin conflicto, sin relaciones de fuerza, sin violaciones ni esclavitud, sólo hijos de la unión

de diferentes. En pasado, naturalmente. No se menciona a lo largo de todo el recorrido ningún cuestionamiento a la colonización de territorios y cuerpos ni a la colonialidad como efecto político cultural que se perpetúa en el tiempo.

En cuanto a la “revolución”, el concepto se vacía de contenido, de “cuerpo” y de cuerpos, de voluntad de poder y de simultaneidades geopolíticas. Con el estudio de la revolución industrial se observa también este mismo tratamiento lineal, impersonal, vaciado y fragmentado, más destinado a “responder-sobre-lo-que-es” que a comprender las relaciones complejas e interesadas que han construido -y construyen- lo que llamamos mundo, las cuales incluyen procesos colectivos de revolución, guerras, invasiones, conquistas y resistencias.

### **Revoluciones, fábricas e invasiones**

...Y un día la revolución industrial “nació”. No nos suele resultar extraño que se usen esos verbos propios de las ciencias naturales para explicar un proceso que nada tiene de “natural” ni “biológico”. Tampoco nos suele llamar la atención la utilización del término “investigación” para tareas que son evidentemente de transcripción de respuestas preelaboradas en manuales. “La ciencia”, con mayor o menor grado de explicitación en las producciones escolares, ocupa un lugar privilegiado, si no excluyente, como forma de conocimiento. Desde una perspectiva colonial/colonizadora se concibe una (y solo una) epistemología general, en la cual la ciencia representa el conocimiento objetivo y verdadero. Por ello, al explorar producciones en las escuelas nos preguntamos ¿qué lugar se le otorga a la ciencia en relación a otros conocimientos? ¿Tiene un lugar de jerarquía? ¿O se considera a la ciencia parte de un conjunto de saberes construidos, con igualdad en términos de legitimidad? En otras palabras, las producciones que se seleccionan para formar parte de los cuadernos ¿dan cuenta de algún proceso de contra-epistemología, de alguna ecología de saberes, de algún espacio de inter-conocimiento o solidaridad de conocimientos?



Así como la revolución "nació", las fábricas "aparecieron" y junto con ellas condiciones de trabajo que no se vinculan en ningún momento con los procesos históricos siguientes ni mucho menos con la actualidad. Fábricas y ferrocarriles se nombran en pasado

obturando la posibilidad de situar las biografías concretas de estudiantes y familias con la historia social, ignorando de hecho en el acto educativo que en sus propias vidas tienen las huellas de las relaciones de producción coloniales, capitalistas, generadas en los hechos que se estudian.

Santos (2009) aporta la idea de que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. “Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos ... La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente.” (p.160) El pensamiento abismal representa la imposibilidad de co-presencia.

Una co-presencia radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales. Una co-presencia radical implica concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual sólo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada. Sólo en este sentido será posible ir más allá de Hegel (1970), para quien ser miembro de la humanidad histórica —eso es, estar en este lado de la línea— significó ser un griego y no un bárbaro en el siglo V a.C., un ciudadano romano y no un griego en el siglo I de nuestra era, un cristiano y no un judío en la Edad Media, un europeo y no un salvaje del Nuevo Mundo en el siglo XVI y en el siglo XIX, un europeo (incluyendo a los europeos desplazados de Norte América) y no un asiático, congelado en la historia, o un africano, que ni siquiera es parte de la historia.” (Santos, 2009, p.182-183)<sup>4</sup>

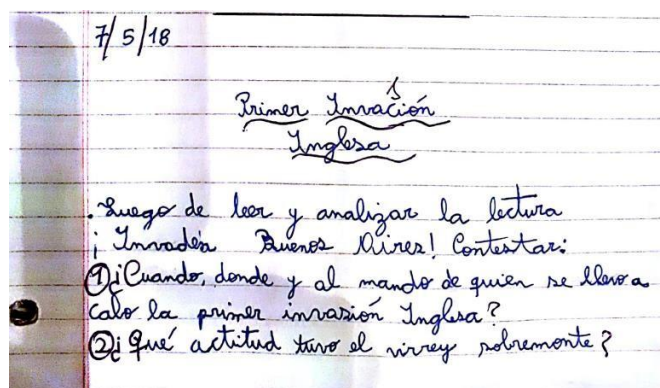
La co-presencia no es una deuda del conocimiento histórico “del pasado”: es un desafío en relación a los modos de concebir el presente. Las zonas de contacto contienen condiciones para el encuentro (y no sólo para las relaciones de dominación) y para los procesos de traducción sólo si son genuinos espacios de co-presencia, sólo si se comprende, se visibiliza y se reconoce la co-presencia. Una zona de contacto es *zona de relación y posibilidad de traducción* cuando va de la mano de la **co-presencia como**

**concepción y verificación cotidiana: la presencia compartida desde el devenir histórico, desde la construcción cultural y política, desde un posicionamiento ético.**

La co-presencia tiene sus complejidades porque el significado de “presencia” las tiene. Los cuerpos en co-presencia conversan (Segato, 2018). Hay una dimensión performática entre quienes comparten un tiempo y un espacio, la interacción va ocurriendo. Y también es cierto que se va produciendo conversación aún en ausencia de presencia física, valga la paradoja: quien dice, quien actúa, nunca lo hace desde la absoluta soledad, pues siempre hay una cierta conversación con cierto interlocutor prefigurado del cual hemos aprendido ciertas formas de estar (o no) con nosotrxs.

cuando alguien habla, en su enunciado se encuentra inscripta -impresa como el negativo de una fotografía, podría decirse- la figura -con sus proyectos e intereses- de su interlocutor: en lo que dice puede leerse a quién se lo dice, y siempre hay este ‘a quien’. Se trata en realidad de dos voces que se entrelazan y se oyen, a dúo: la del hablante y la del interlocutor... (Segato, 2018, p. 20)

Visibilizar y reconocer la co-presencia va más allá de los cuerpos que interactúan en la actualidad, supone las presencias y ausencias historizadas. Por ello tiene sentido la figura de “sentarse a la mesa” también con quienes nos precedieron, con quienes fueron producidos como no existentes, con quienes quisiéramos que estén y con quienes aún no llegaron.



Tres días después de la revolución industrial, en términos de tiempos escolares, invaden Buenos Aires. Los ingleses, aquellos que parieron la revolución industrial. Y sin puente alguno con aquello, la invasión inglesa “se llevó a cabo”, con un hombre al mando, en un lugar específico y en una fecha. Sin contexto, sin historia, sin sujetos colectivos, nuevamente. Al menos para el cuaderno, reafirmamos.

Nuestras exploraciones recogen un gran caudal de ejemplos de pensamiento abismal, no así de pensamiento posabismal, ni situaciones de co-presencia ni modos de construir conocimiento desde la ecología de saberes. Con problemas y temas que atraviesan la realidad de las calles, los barrios, los medios de comunicación, los espacios escolares más “informales”, las clases registradas en los cuadernos niegan la ecología de saberes, invisibilizan la co-presencia y, en definitiva, se desvinculan de la situación concreta de los sujetos que las habitan. Fábricas, condiciones de trabajo, ferrocarriles, máquinas y sectores sociales afectados, invasiones varias, colonizaciones diversas, no son motivo de circulación de experiencias y saberes. No se observan puentes, lazos, citas entre el pasado y el presente, entre las biografías de quienes se cruzan en un aquí y ahora para producir la vida, entre quienes nos precedieron y quienes podemos mirar a los ojos en este preciso instante. No hay traducción porque no hay palabra compartida, sino palabra que ordena en una dirección. No hay materiales que expresen una traducción cuando no hay coautoría, cuando no hay texto que nos ponga en común. Las traducciones dan cuenta de relaciones de fuerza, disputas, asimetrías, pero también dan cuenta de esos otros que existen y que con su presencia denuncian y anuncian aquello que nuestra visión tiende a ocultar.

La co-presencia mantiene una estrecha relación con la idea de diversidad sociocultural, que ha ido ganando aceptación en el mundo en las últimas décadas. Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad cultural no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo. La ecología de saberes es inherente al pensamiento posabismal y presupone la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general<sup>5</sup>.

De acuerdo a las producciones que hemos analizado, entendemos que las planificaciones, cuadernos y carpetas parecen ser una continuidad de un discurso heredado, aprendido y “oficializado”, que niega la co-presencia y, por lo tanto, no habilita procesos de traducción ni genera materiales de traducción. Si retomamos lo dicho más arriba en relación a la co-presencia y la conversación, la clase escolar es una zona de contacto y el cuaderno es una de sus producciones. Cuando en el territorio, zona de contacto (“clase” en este caso) no se reconoce la co-presencia aún cuando los cuerpos estén allí, no hay conversación y sin conversación no hay co-autoría, no hay traducciones, no hay una co-laboración que produzca algo legible para todxs. Insistimos en la idea de que co-presencia es mucho más que estar juntos en un momento y lugar, de hecho el pensamiento abismal se ha construido con los otros allí, al lado, “a la vista” de todos. Es interesante poder jugar con estos conceptos y analizar con mayor profundidad (quizás en exploraciones subsiguientes) cómo influye en el momento de planificar la escena escolar la representación de esos otros y esas otras que estarán con sus cuerpos presentes e historizados, cómo se preparan los educadores para posibles interpelaciones que no pueden preverse en una planificación. Nuestro conocimiento como docentes del sistema educativo nos dice que muchas veces se diseña una escena a modo de auditorio obediente, que sólo interactúa según el modo previsto y deseado (si a ello se le pudiera llamar “interacción”), pero llegado el momento de la clase real, pese a todas las maniobras de algunos educadores, la interlocución inesperada siempre ocurre. Una hipótesis que ponemos a rodar en este momento, para seguir en un futuro, es que la experiencia de no haber podido controlar todas las alternativas muchas veces aumenta la inquietud y el temor, lo cual desemboca (si no aprendemos a tiempo el arte y el placer de la conversación) en la negación de la co-presencia, una especie de escisión: pretender que estamos juntxs con otrxs corporalmente y a la vez negarlxs, intentar por todos los medios que ellxs no existan, para que al fin mi propio proyecto, que no lxs contemplaba, pueda seguir su rumbo. Esa negación es la que expresan los cuadernos y carpetas exploradas, no la ausencia de co-presencia o la ausencia de conversaciones, sino la negación de las mismas. Por eso, podemos inferir que atreverse a la conversación e intentar el arte de la traducción es posible, porque la escuela, el currículum y la clase



son zonas de contacto: la tarea es reconocerlos como tales y realizar allí otras construcciones.

No obstante estos desconocimientos, inquietudes y negaciones, las complejidades producidas en las zonas de contacto se expresan de algún modo, se traducen de algún modo. ¿Dónde se expresan o circulan los procesos de traducción en la escuela? ¿Qué espacios, materiales, prácticas, pueden ser llamadas traducciones? O, más precisamente, ¿cuándo los materiales, espacios, prácticas, son traducciones? Y, también, ¿por qué esas traducciones constituyen marcas de colonialidad/colonización o decolonialidad/descolonización?

Estos interrogantes y conceptualizaciones, aún inexpertas, serán líneas de trabajo en exploraciones futuras.

### **3 - In conclusiones (o apuntes para futuras exploraciones)**

#### **3.1 - “Sentarse a la mesa”: una imagen para entender la co-presencia en la escuela y los procesos de traducción.**

A veces no elegimos con quienes encontrarnos, ni con quienes convivir, ni algunas de las relaciones de las que formamos parte. Ocurre en el mundo, en el país, en el barrio, en nuestra propia casa, en la escuela. Eso pasa con las zonas de contacto en términos geopolíticos: se producen. Sin embargo, con esos sujetos y esas relaciones producimos la vida y producimos conocimiento acerca de la vida. Tomamos decisiones. En educación, y en las escuelas en particular, los educadores tomamos decisiones. La decisión fundamental y cotidiana es cómo organizamos la escena escolar<sup>6</sup>. Dicho en nuestros términos: quiénes nos sentamos a la mesa y en torno a qué.

En los ejemplos que hemos analizado, hay una gran diferencia entre estudiar a los grupos sociales o sentar a la mesa a los grupos sociales. En un caso, el manual que habla de unos negros, zambos o mestizos del pasado se coloca como objeto de estudio entre docentes y estudiantes. Los sujetos no están presentes, no dialogan, no intercambian, no problematizan las relaciones históricas que los atraviesan y definen, no se interpelan, no

producen nada diferente. Sentar a la mesa a los sujetos es eso: interpelar, sentirse interpelado, y construir juntos. Es la maravilla que puede producir la educación: inscribe a los sujetos en una historia que incluye a otros, y eso sólo es posible cuando la historia se concibe como movimiento, como proceso vivo, en el que los sujetos que nos precedieron siguen hablándonos. Algo similar ocurre con aquellos que llamamos próceres: los recordamos, los hablamos, pero no los dejamos hablarnos hoy, en el presente. Congelamos a los sujetos, a sus historias. Los volvemos objetos. Están presentes, pero no experimentamos la co-presencia. Más aún: en algunos ejemplos analizados, y en otras escenas escolares que observamos y vivimos, es probable que ni siquiera haya mesa en la cual sentarse porque no dialogan ni siquiera docentes con estudiantes. Hay líneas, hay escenario y auditorio, hay una voz que habla, sujetos que escuchan y sujetos hablados.

Si pudiéramos imaginarnos una mesa de co-presencia, estarían todos los sujetos sentados en torno a una mesa redonda, cual relato de Camelot (no importa su existencia, sino su legado), y en el centro se pone en común un problema vital en relación al cual todos tenemos algo que aportar<sup>7</sup>. Estudiantes interrogando a los sujetos que participaron en otros procesos previos, pero también interrogándose a sí mismos sobre la historia de la cual son parte. Y docentes que ponen a disposición no sólo materiales y fuentes, sino también otras preguntas. En ese proceso educador y democratizador, los docentes no se desdibujan, sino que son actores fundamentales: abren puertas, organizan la mesa, invitan, hacen sentir cómodos a los presentes, comparten la biblioteca, ayudan a rastrear, buscan hilos y pistas entre viejos y nuevos mapas, garantizan que todos puedan hacerse escuchar, cuentan su parte de la historia. Son anfitriones, son maestrxs. Recogen lo producido en la mesa, lo reorganizan para que todos puedan no sólo leerlo, sino sentirse identificadxs. Que sea leído y que sea legible. Son traductorxs, que saben recoger y expresar una conversación, traductorxs que saben de co-presencias y de diversidad epistemológica.

Quienes se sientan a la mesa y para qué lo hacen da cuenta de un proyecto político educativo. No el escrito, no el declarado. El que ocurre, el que se realiza con cada decisión.

El **currículum como zona de contacto** es un punto de partida, un modo de concebir un espacio de relaciones concretas en que se crea un proyecto cultural. Remite al conjunto de construcciones socio-políticas-económicas-culturales que condicionan los encuentros, pero a la vez representa esos otros espacios que puede “sobre-escribir” o “reconfigurar” el currículum sobre las huellas heredadas. Allí están los sujetos concretos, con sus relaciones concretas, con sus condiciones materiales, simbólicas, históricas.

El **currículum como traducción**, en el sentido en que lo enunciamos en este ensayo, remite al modo en que las diferentes historias con sus voces se hacen visibles, legibles y legítimas para otros. Los procesos de traducción, a diferentes escalas de la construcción curricular, se materializan en textos diversos (planificaciones, cuadernos, carpetas, libros) que se ponen en juego en nuevas escenas (zonas de contacto). Así, zona de contacto, currículum y traducción se recontextualizan de modo relacional.

### **3.2. Para cerrar, abrir una pregunta más:**

¿Por qué para nuestras exploraciones son importantes todos los textos que podamos leer, todas las producciones que podamos analizar, todas las observaciones y análisis que podamos desarrollar, sin preocuparnos por la representatividad cuanti-cualitativa de una muestra? Por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque no nos basamos en metodologías propias de las epistemologías coloniales (aunque solemos utilizar algunos de sus elementos porque son parte de nuestra matriz de aprendizaje) y en segundo lugar, porque una sola de las carpetas de una sola de nuestras escuelas (en el marco de nuestra perspectiva) nos habla de siglos de formación (escolarizada y no escolarizada) y de generaciones enteras que son enseñadas en esas aulas, por esos docentes y con esas visiones acerca del “conocimiento” y “la realidad”. Podemos leer en cualquiera de los discursos marcas que son recurrentes en diferentes espacios, producciones y escalas. Y también podemos inferir, apoyados en nuestra perspectiva, que algo no está, que algo no fue legitimado en los cuadernos o carpetas, pero que pudo

haberse producido y nos habla desde las paredes, los bancos, los afiches, las carteleras, las salas de maestrxs, las veredas con familias y los juegos del recreo. Sabemos que algo no se ha visibilizado en los espacios “oficiales” del currículum. Pero eso...es otra historia.

## **Bibliografía**

Cornu L. (2008) “Lugares y formas de lo común”, en Frigerio G y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, del Estante.

De Oto, A. et. al. (2017) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Alvarado, M. [Edit] Buenos Aires: CLACSO.

Nicolazzo, M., Onrait, S. Sammartino, S. (2014) *No es lo que hay. Palimpsestos, huellas y relatos*. Buenos Aires, ICE.

Nicolazzo, M., Mendez Karlovich, M. y Fernandez, M. “Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza” en *Hologramática*. Año XV, Nº 28, vol. 2, 17 de octubre de 2018, pp.181-208. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28\\_v1\\_pp\\_181\\_208.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf)

Pratt, M. L.(2010) . *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: FCE.

Santos de Sousa, B. (2018) *Introducción a las epistemologías del sur, in Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharlau, B. (2003) *Repensar la Colonia, las relaciones interculturales y la traducción*. Iberoamericana, III, 12, pp. 97-110

---

<sup>1</sup> Para ampliar y profundizar el concepto de “lo común”, véase Cornú, L. “Lugares y formas de lo común”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*.

<sup>2</sup> El pensamiento abismal es, por un lado, la reafirmación de la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento, y por otro la imposibilidad de la co-presencia.

<sup>3</sup> Nicolazzo, M., Méndez Karlovich, M. y Fernández, M. “Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza” En *Hologramática*. Año XV, N° 28, vol. 2, 17 de octubre de 2018, pp. 181-208. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28\\_v1\\_pp\\_181\\_208.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf)

<sup>4</sup> La co-presencia es la característica fundamental del pensamiento posabismal, opuesto al abismal que produce al “otro” y “lo otro” que están “del otro lado” como no existentes.

<sup>5</sup> Nicolazzo, M. y otros, op.cit.

<sup>6</sup> Para ampliar sobre el concepto y ejemplos de “escena escolar”, ver Nicolazzo, M. “Educar desde el relato. Interrupciones en la historia y suturas posibles desde el espacio escolar”, en Nicolazzo, Onrait y Sammartino, (2014) *No es lo que hay. Palimpsestos, huellas y relatos*, ICE.

<sup>7</sup> Un detalle no menor es que eran todos hombres. Es una de las tantas escenas a reconstruir.