

edu care,

edu ca
te

cecilia vicuña



new essays
&
interviews

New York 2023

e-du-car

"e-duc-ar" en el sentido de liberar o abrir el ducto de una corriente, el deseo que nos mueve hacia el bien, "el amor que congrega" dicen los poetas Mbyá Guaraní.

Educar el deseo es el sueño. /
Organizar la ensoñación, el deseo.

En 1974 escribí que la revolución era el arte,
y el arte la revolución.

e-du-car

"e-duc-ar" in the sense of liberating or opening the duct of a current, the desire that moves us towards the common good, "the love that gathers" said the Mbyá Guaraní poets.

Educating desire is the dream /
Organizing the dream, the desire.

In 1974 I wrote that the revolution was art,
and art the revolution.

Educar la sensibilidad

-En tu documental hablas de "oír el silencio". ¿Qué hace falta para educar esa sensibilidad?

Oír simplemente. Oír-nos, oír al otro. Oír es la puerta.

-¿Qué es para ti en estos tiempos un arte cercano a la gente?

Tocar y ser tocado, por las historias y los deseos de los demás.

Cecilia Vicuña
entrevista, La Tregua, 2015.

Educating sensibility

-In your documentary you talk about "hearing silence". What does it take to educate this sensibility?

To listen. To listen to ourselves, to listen to others. Listening is the door.

-How can art stay close to the people?

By touching and being touched, by the stories and desires of others.

Cecilia Vicuña
interview, La Tregua, 2015.

Paulo Freire propuso cambiar primero nuestra imaginación.

La palabra imaginación dice:

La nación de las imágenes
El nacimiento de las imágenes

Imaginar el cambio surgiendo del reconocimiento:
El intercambio es el maestro.

Paulo Freire proposed to change our imagination first.

The word imagination says:

The nation of images
The birthing of images

To imagine change emerging from the acknowledgement:
Exchange *is* the teacher.

Educare

Nuestro intercambio me llevó al interior de la palabra "educación", al movimiento olvidado de su núcleo. En latín educare significa "sacar, conducir fuera de". Se abre con una e, de ex. Exit: "salida", la salida, su origen en el cuerpo, donde el sentido de la dirección es *duc*, la orientación que seguimos de forma natural hacia la luz, la alegría y la plenitud.

De esa raíz evoluciona el *con ducto*, lo colectivo, la búsqueda de una salida que sea mutuamente beneficiosa. El propósito original de esta "salida del conducto" era, y es, nuestro deseo de salir de la oscuridad, la ignorancia y el miedo, como decían los antiguos. Y el sueño de la poesía en todo el mundo es que al habitar el sentir, la memoria del sentir, podamos seguir una dirección más profunda, una búsqueda compartida que nos lleve a una nueva comprensión de la vida y de la "educación". No como una estructura creada para mantener el sistema en su sitio, sino como una fuerza viva, un deseo tan poderoso que pueda "sacarnos de" la forma actual de las cosas.

.....
La educación se ha degradado en todas partes, porque la vida se ha degradado, y todos los organismos vivos, incluidos nosotros, ahora estamos amenazados. Este envilecimiento es posible porque vivimos según definiciones que nos separan y nos impiden enfrentar juntos lo que está sucediendo.

Pararse juntos.

La verdad es que sabemos, pero no queremos saber, que nos estamos enseñando unos a otros y aprendiendo unos de otros continuamente. Nos estamos educando unos a otros para aceptar la corrupción, la mentira y la violencia como norma. Conscientes o inconscientemente transmitimos a los niños, a la tierra y a las generaciones futuras nuestras costumbres, nuestros pensamientos, nuestros gustos y disgustos, como demuestra la nueva ciencia de la epigenética: no sólo transmitimos nuestros genes, sino también las opciones culturales que regirán los genes futuros.

Cecilia Vicuña, Cartas a los poetas, 2008

Educare

Our exchange took me inside the word "education," to the forgotten movement at its core. In Latin educare means "to pull out, to lead out of." It opens with an e, for ex. Exit: "salida", the way out, to its source in the body, where a sense of direction is *duc*, the orientation we naturally follow into light, joy and fulfillment.

From that root evolves *con duct*, the collective, a quest for a way out that is mutually beneficial. The original purpose of this "exit from the duct" was, and is, our desire to pull ourselves out of darkness, ignorance and fear as the ancients said. And the dream of poetries around the world is that by dwelling in feeling, in the memory of feeling, we may follow a deeper direction, a shared quest that may lead us into a new understanding of life and "education." Not as a structure created to keep the system in place, but as a living force, a desire so powerful that could "lead us out of" the present shape of things.

.....
Education has been debased everywhere, because life has been debased, and all living organisms, including us, are now threatened. This debasement is possible because we live by definitions that separate, severe or cut us from standing together to face what's happening.

Pararse juntos.

The truth is that we know, but don't want to know, that we are teaching/ learning from each other continuously. We are educating each other to accept corruption, lies and violence as the rule. Whether aware or unaware, we transmit our ways, our thoughts, likes and dislikes to the children, the earth, and future generations, as the new science of epigenetics shows! We transmit not only our genes, but the cultural choices that will rule future genes.

Cecilia Vicuña, Letters to Poets, 2008

A Precarious Education in the Creative Sense*

Entrevista a Cecilia Vicuña

Miguel Braceli conversa con Cecilia Vicuña sobre las vivencias pedagógicas de la artista, su postura descolonizadora ante el conocimiento, su comprensión del feminismo vinculada a la ecología y las posibilidades de la precariedad en Latinoamérica como potencia para la creación.

A Precarious Education in the Creative Sense*

An interview with Cecilia Vicuña

Miguel Braceli talks to Cecilia Vicuña about the artist's pedagogical experiences, her decolonizing take on knowledge, her understanding of feminism linked to ecology, and the possibilities of precariousness in Latin America as a potential for creation.

Miguel Braceli: Has dicho en ocasiones anteriores que las academias educativas modernas imparten una “lógica lineal”, pero sabemos que esa no es la única lógica existente. ¿Cómo se daba la transmisión de conocimientos en culturas ancestrales indígenas de los Andes? ¿Existe en ellas una forma de pensar parecida a la razón y el método?

Cecilia Vicuña: Sí, existe una forma de pensamiento lógico. Pero es una lógica indígena, que es mucho más precisa, más acuciosa –tanto en términos lingüísticos como filosóficos– que la lógica occidental. Por otra parte, por supuesto existen muchas otras formas de memoria: la memoria de la tierra, la memoria del agua, la memoria de los seres que viven más allá de la muerte. Todo eso es parte del conocimiento indígena, un conocimiento que se forma a través de la interacción.

Es muy interesante que ahora la física cuántica está empezando a admitir que la única realidad es la realidad de la interacción (ese es un pensamiento indígena). La interacción en la cual las fuerzas colaboran, se contraponen y se reajustan mutuamente en forma continua. Entonces eso hace que estas diferentes formas de lógica y diferentes formas de memoria estén siempre en movimiento, estén siempre creando realidades –ya sea en contraposición como en colaboración–. No es lo uno o lo otro, es lo uno y lo otro. Esa es la parte más interesante y es una de las razones por las que siempre me ha causado fascinación: porque una dimensión no excluye a las otras sino que las considera, las incluye. Tanto sea en el borde, en la presencia de lo que se siente sin estar totalmente presente como ausencia, como semi-ausencia, semi-presencia. Es decir, hay una gama de potenciales percepciones e interacciones de riqueza infinita.

MB: Es sabido que a lo largo de la historia, muchos conocimientos han sido prohibidos por ciertas estructuras hegemónicas de poder. En el caso de la colonización europea, infinitos saberes tradicionales y ancestrales de América fueron borrados, estigmatizados y luego perdidos dentro de una memoria colectiva colonizada. Es el caso de los quipus, de las lenguas indígenas y de muchos otros temas presentes en tu obra. En tu trabajo recuperas memorias y conocimientos, pero ¿consideras dichas acciones como un acto educativo?

CV: Yo puedo decirte que mi interés por la educación es el trauma. El trauma del borrón, el trauma de la violencia con la que estos conocimientos fueron borrados. Cuando era pequeña me llevaron a una escuela santiaguina. Allí fue el primer shock de lo que la educación colonizada le hace a una niña.

Miguel Braceli: On previous occasions, you have said that modern educational institutions follow a “linear logic,” but we know that this is not the only logic that exists. How was the transmission of knowledge in the ancestral indigenous cultures of the Andes? Is there something similar to reason and method in their thinking structure?

Cecilia Vicuña: Yes, there is a form of logical thinking. But it is an indigenous logic, which is much more precise, more diligent—both in linguistic and philosophical terms—than Western logic. On the other hand, of course, there are many other forms of memory: the memory of the earth, the memory of water, the memory of beings that live beyond death. All of this is part of indigenous knowledge, a knowledge shaped through interaction.

It is very interesting that quantum physics is now beginning to admit that the only reality is the reality of interaction (that is an indigenous thought). An interaction in which forces collaborate, counteract, and readjust each other on a continuous basis. So that makes these different forms of logic and different forms of memory to be always in motion, to be always creating realities—whether in contraposition or in collaboration. It is not either one or the other, it is one and the other. That is the most interesting part and it is one of the reasons why it has always fascinated me: because one dimension does not exclude the others but considers them, includes them. Whether it is on the edge, in the presence of what is felt without being fully present as absence, as semi-absence and semi-presence. In other words, there is an infinitely rich range of potential perceptions and interactions.

MB: It is well known that, throughout history, much knowledge has been forbidden by certain hegemonic power structures. In the case of European colonization, endless traditional and ancestral knowledge of the Americas was erased, stigmatized, and then lost within a colonized collective memory. This is the case of quipus, indigenous languages, and many other themes that are present in your oeuvre. You recover memories and knowledge in your work, but do you consider such actions as an educational act?

CV: I can tell you that my interest in education is trauma. The trauma of the erasure, the trauma of the violence with which this knowledge was erased. When I was a little girl, they took me to an elementary school in Santiago. There was the first shock of what colonized education does to a child.

CV: Sentí esa violencia del dogma de la escuela en la que el niño tiene que sentarse y obedecer. Pero, ¿qué hice? Huí de la sala de clase y me fui. Ese es el origen de mi escuela: el saber como niña que había allí una violencia, una imposición. Y yo creo que la rebeldía contra esa imposición ha formado las escuelas diversas, las escuelas alternativas más importantes de América a lo largo del tiempo, desde un comienzo.

Entonces ese origen del trauma, de la violencia, se podría llamar violencia epistemológica, ontológica, violencia frente al ser de un conocimiento, porque un conocimiento es una forma de ser.

MB: ¿Cómo ocurren los procesos de transmisión de conocimientos a través del quipu?

CV: Todo mi trabajo con el quipu y las otras formas de conocimiento que existen en mi trabajo, en la escritura, en el arte, vienen de un sentir de que lo que yo era “no corría” –como se dice en chileno–, es decir, no valía. Todo lo que yo pensaba, soñaba y hacía era algo que no tenía lugar en la cultura chilena de ese momento, y eso me dio la fuerza y le dio el sentido a mi trabajo.

Cuando me enteré que existía el quipu, yo era una adolescente, y no fue que a mí me interesó el quipu sino que más bien es como si el quipu, ese universo, me hubiese adoptado. Yo inmediatamente lo sentí como una ausencia, como una falta. Mi primer quipu fue virtual, pensado; se llamaba “el Quipu que no recuerda nada”, es decir, el registro del borrón, de esa violencia.

MB: En la actualidad, ¿qué conocimientos consideras prohibidos? ¿Qué áreas del saber están aún colonizadas?

CV: Absolutamente todas. ¿Dónde hay un área no colonizada? Dentro del arte, la poesía, el lenguaje, la arquitectura, dentro de algún pensamiento filosófico, pero no todos. Los pensadores descolonizadores todavía no son mayoría, están uno por acá y uno por allá. Existen, sobre todo ahora que hay nuevas generaciones de indígenas mestizos. Porque ese pensador, liberador y descolonizador –desde mi perspectiva– existe desde el mismo momento de la conquista y la colonia.

CV: I felt the violence of the school dogma in which the child has to sit and obey. But what did I do? I ran away from the classroom and left. That is the origin of my school: knowing as a child that there was violence there, an imposition. And I believe that rebelling against that imposition has formed many diverse schools, the most important alternative schools in the Americas throughout time, from the very beginning.

So this origin of trauma, of violence – it could be called epistemological or ontological violence, violence against the being of knowledge because knowledge is a way of being.

MB: How do knowledge transmission processes take place through the quipu?

CV: All my work with the quipu and the other forms of knowledge that exist in my work, in writing and art, comes from a feeling that what I was was no good. Everything I thought, dreamed, and did was something that had no place in Chilean culture at that time, and that gave me strength and gave meaning to my work.

When I found out the quipu existed, I was a teenager, and it was not that I was interested in the quipu but rather it was as if the quipu, that universe, adopted me. I immediately felt it as an absence, as a lack. My first quipu was virtual, created in thought, and it was called “el Quipu que no recuerda nada” [the Quipu that remembers nothing] – that is to say, the record of the erasure, of that violence.

MB: In current times, what knowledge do you consider forbidden? What areas of knowledge are still colonized?

CV: Absolutely all of them. Where is there an uncolonized area? Within art, poetry, language, architecture, within some philosophical thinking, but not all of it. Decolonizing thinkers are not a majority yet, there is one here and one there but they exist, especially now that there are new generations of indigenous mestizos. For that liberating, decolonizing thinker exists—the way I see it—from the very moment of the conquest and the colony.

MB: En efecto, entre las áreas que mencionas, en la arquitectura logramos ver de manera tangible los efectos de la colonización. Me comentabas antes que estudiaste arquitectura y que incluso llegaste a escribir sobre este tema. ¿Nos podrías contar más de esto?

CV: Cuando terminé la escuela secundaria y tenía que escoger una carrera, me dije: “obviamente tengo que estudiar arquitectura” (a pesar de que yo ya era poeta y ya sabía que era artista), pero no me parecía que ni la poesía ni el arte debían ser aprendidos o estudiados. Para la arquitectura era diferente. Fui a la escuela de arquitectura porque pensaba que era el arte que integraba todas las artes, que operaba en la transformación de la sociedad y en la creación de otras realidades, de otros modos de relación.

¿Cómo lo pensaba y lo nombraba en ese momento? A través de lo precario. Mi obra precaria. Mi primera instalación precaria, la hice en esa transición entre la secundaria y la escuela de arquitectura. Tenía 17 años cuando creé una pequeña ciudad de basuras en la playa para que el mar la borrara. Tengo ese recuerdo de que ese era el proyecto de recordar cómo podía ser una civilización antigua o cómo podía ser una civilización nueva. Todo eso para mí era la arquitectura.

Ese texto que escribí que se llama “Educación por la Arquitectura” es una contemplación sobre lo que le enseña un edificio a quien entra en un edificio. Iba desde la perspectiva de la niña; es decir, donde había un aljibe o un arquitebe, me preguntaba ¿qué era lo que ese arquitebe le comunicaba al cuerpo?

MB: También comentabas que te decepcionaste muy rápido de la educación en arquitectura en ese momento, pero que ahora la aprecias diferente.

CV: Estoy segura de que ha habido en Latinoamérica muchas escuelas de arquitectura que hubiesen sido perfectas para lo que yo imaginaba que podía ser la arquitectura. Pero justo escogí una en la que no se pensaba así, por eso duré poquísimo, solamente unos meses. Ahí me di cuenta de que tenía que ir a una escuela de artes, solo para que me dieran el espacio de pensar y ser como yo era, y no estar obligada a seguir un programa. Después, con los años, me enteré que en esa misma época en la que yo salí de la escuela secundaria y empecé a hacer mi obra precaria, empieza a funcionar así la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso y la Ciudad Abierta se funda. Fíjate qué interesante que yo creé lo precario a menos de 4 kilómetros de allí, pero ni Ciudad Abierta sabía de lo precario ni yo sabía de ella.

MB: Indeed, among the areas you mention, in architecture, we can tangibly see the effects of colonization. You told me earlier that you studied architecture and that you even wrote about this topic. Could you tell us more about this?

CV: When I finished high school and had to choose a career, I said to myself, “obviously, I have to study architecture” (even though I was already a poet and already knew I was an artist, but it did not seem to me that neither poetry nor art had to be learned or studied). But architecture was different. I went to a school of architecture because I thought it was the art that integrated all the arts, operating in the transformation of society and creating other realities, new ways of relating.

How did I think it and name it at that time? Through the precarious. My precarious works. I made my first precarious installation in the transition from high school to architecture school. I was 17 years old when I created a small city out of litter on the beach for the sea to erase. I recall that it was a project of remembering what an ancient civilization could have been like or what a new civilization could be like. Architecture was all that for me.

That text I wrote, titled “Educación por la Arquitectura” [Education through Architecture], is a contemplation on what a building teaches someone who enters the building. It was from the perspective of a little girl, so wherever there was a well or an architrave, I asked myself what was that architrave communicating to the body?

MB: You also mentioned that you were very quickly disappointed in architecture education at the time but that you have a different take on it now.

CV: I am sure that there have been many schools of architecture in Latin America that would have been perfect for what I imagined architecture could be. But I chose precisely one in which they did not think like that, so I lasted very little, only a few months. I realized then that I had to go to an art school, just to be given the space to think and be as I was and not be forced to follow a program. Later, over the years, I found out that around the same time I finished high school and began to make my precarious work, the School of Architecture of the Catholic University of Valparaíso began to function and Open City [Ciudad Abierta] was founded. It is interesting that I invented the precarious less than 4 kilometers away from there, but neither Open City knew about the precarious nor did I know that it existed.

MB: La Ciudad Abierta de Amereida (como dice el poema) tenía como fin encontrar el sentido de América, había un interés profundo en lo local y en el lugar, desarrollando prácticas formativas que accionan y descubren un territorio propio. Hay algo de lo efímero y el cuerpo que has mencionado del aprendizaje en arquitectura. ¿Cómo se pueden trasladar esos conocimientos a la educación? ¿Cómo pueden retomarse los aportes de la Ciudad Abierta?

CV: No soy yo una persona para decir eso porque no he sido partícipe de la Ciudad Abierta, aunque de algún modo hemos tenido encuentros muy maravillosos. Pero te puedo decir que lo precario, de algún modo, es ya desde su concepción una forma que une y fusiona el potencial de la arquitectura y de la ciudad pero en la vida cotidiana de la ciudad o del campo. Hay un sentido de que lo poético y lo arquitectónico existen en la precariedad. Sin embargo, el concepto de lo precario no lo creó la Ciudad Abierta, a pesar de que lo practicaba. Yo fui la que creó el concepto de arte precario. Por eso encuentro que hay una confluencia tan profunda, pero que no ha sido reconocida o captada por la sociedad chilena, porque lo precario no tiene categoría frente a la arquitectura. Entonces esa desvalorización de lo precario está recién empezando a transformarse a través de que –ahora– la cultura global ha empezado a decir que se está precarizando la vida misma. Todavía falta unir todas estas corrientes para que realmente tengan el efecto transformador de la educación y la arquitectura en general, y no sean islas de creatividad.

MB: En Latinoamérica, lo precario es también una realidad de la cual no podemos escapar, pero que también se vuelve un estímulo para la creatividad. ¿Cuál puede ser la relación con nuestros sistemas educativos?

CV: ¿Lo precario en qué consiste? En que todo desaparece. Esa es la médula de la creación del arte precario. Es un arte que tiene consciencia de su propia desaparición. Entonces, ¿cómo se relaciona eso con las culturas populares latinoamericanas? En la cultura popular latinoamericana, todas las favelas, todas las poblaciones cayapas, todas son una forma de arquitectura y creación precaria. Pero, ¿ha habido alguna escuela que le dé verdadero significado y valor a esa forma precaria de sobrevivir y coexistir de la cultura indígena y mestiza latinoamericana? Todavía ese salto filosófico no se ha dado. Aunque ya existe y existe desde siempre. Eso es parte de la colonización. ¿Cómo podría pasar esto a ser integrado a la educación? Tiene que haber una perspectiva filosófica e histórica del significado de lo precario desde el *.

MB: The Open City of Amereida (as the poem goes) aimed to find the meaning of the American continent. There was a profound interest in the local and on the site, developing formative practices that triggered and uncovered a territory of their own. There is something about the ephemeral and the body that you have mentioned about learning in architecture. How can this knowledge be transferred to education? How can the contributions of the Open City be taken up again?

CV: I am not one to say because I was not a participant of the Open City, although in some way we have had some very wonderful encounters. But I can tell you that the precarious is, somehow, already from its conception, a form that unites and merges the potential of architecture and the city but in the daily life of the city or the countryside. There is a sense that the poetic and the architectural exist in precariousness. However, even though they practiced it, Open City did not create the concept of the precarious. I was the one who invented the concept of precarious art. That is why I find that there is such a deep confluence, but Chilean society has not been able to recognize or grasp that because the precarious has no category in the face of architecture. So that devaluation of the precarious is just beginning to be transformed through the fact that now global culture has started saying that life itself is becoming precarious. We still need to bring all these currents together, so that they really have the transformative effect of education and architecture in general, and are not just islands of creativity.

MB: In Latin America, precariousness is also a reality we cannot escape, but it becomes a stimulus for creativity as well. What could be its relationship with our educational systems?

CV: What does precariousness consist of? In that everything disappears. That is the core of creation in precarious art. It is an art that is aware of its own disappearance. So, how does that relate to Latin American popular cultures? In Latin American popular culture, all the favelas, all the cayapa settlements, are all forms of precarious architecture and creation. But has there been a school that gives true meaning and value to that precarious way of survival and coexistence of Latin American indigenous and mestizo culture? This philosophical leap has not yet been taken. Although it already exists and has always existed. It is part of colonization. How could this be integrated into education? There has to be a philosophical and historical perspective of the meaning of the precarious.

CV: Desde que llegan los españoles y los portugueses a América, llegan a destruir la concepción del mundo y el orden en el cual fluían y se balanceaban todos los diversos equilibrios en juego. Esa precarización se experimenta como una violencia, por una parte, y por otra parte como una reparación, como una curación, como un salir a flote contra todo. Yo creo que si a esa búsqueda infinita de la creación precaria –que está sucediendo todo el tiempo– se le da valor, eso puede transformar la educación. Si la educación, en vez de dar únicamente contenidos fijos, incluyen además los contenidos que son creados en/por el momento.

Tiene que haber en la educación un sistema que incluya la improvisación, el despliegue del error, del fracaso, de la búsqueda, de la exploración. Así la educación se hace precaria en el sentido creador y no precaria en el sentido de no tener fondos. Porque ahora si dices ‘precario’ significa que no tienes dinero, pero es que el dinero no es un factor fundamental ni en la educación ni en ningún otro valor. El factor fundamental es cómo uno ve la situación. Si tú la ves como una pérdida, es una cosa. Pero si lo ves como la posibilidad de crear otra variante, cambia todo.

MB: Ya que tocas este tema, también abre otra reflexión: Desde el Norte se han interesado por estos temas desde la teoría, pero nosotros hemos llegado a estos temas desde la experiencia y la realidad. Son aproximaciones totalmente diferentes.

CV: Es muy interesante lo que has dicho y muy raro que esto se discuta de la forma en que la estamos discutiendo, porque ¿qué sucede?, que la precarización como tema surge en la academia del hemisferio norte. A partir de ahí, contamina a la academia del hemisferio sur. Y eso es muy interesante como trayectoria del concepto de precarización, porque antes, desde Latinoamérica siempre se ha venido hablando como falta, no como potencia.

MB: Otra realidad que define nuestros contextos es la inestabilidad política. Tu trabajo artístico comenzó antes y muy cerca de la dictadura de Augusto Pinochet, a mediados de los 1960. Toda América Latina era para entonces un territorio políticamente convulso. ¿En qué sentido afectó esto tu postura como artista?

CV: Since the Spaniards and the Portuguese arrived in America, they came to destroy the worldview and order in which all the various balances at play flowed and swayed. This precarization is experienced as a violence, on the one hand, and on the other hand, as a reparation, as a healing, as finding a way out against all odds. I believe that, if this endless search of precarious creation – which is happening all the time – is given value, it can transform education. If, instead of teaching only fixed contents, education also includes contents that are created in/by the moment.

There must be in education a system that includes improvisation, that makes room for error, failure, search, and exploration. Thus, education would become precarious in the creative sense and not precarious in the sense of not having funds. Because now if you say ‘precarious’ it means that you have no money, but money is not a fundamental factor in education or in any other value. The fundamental factor is how one sees the situation. If you see it as a loss, that is one thing. But if you see it as the possibility of creating another variant, it changes everything.

MB: Since you touch on this subject, it opens another reflection as well: In the North, they have been interested in these issues from theory but we have come to these issues from experience and reality. They are completely different approaches.

CV: What you say is very interesting and it is very rarely discussed in the way we are discussing it. Because what happens is that precarization as a topic arises in academia in the northern hemisphere. From there, it contaminates the academia of the southern hemisphere. And this is very interesting as a trajectory of the concept of precarization, because before that, from Latin America we had always talked about it as a lack, not as a power.

MB: Another reality that defines our contexts is political instability. Your artistic work began before and very close to the dictatorship of Augusto Pinochet, in the mid-1960s, and all of Latin America was by then a politically convulsed territory. How did this affect your standing as an artist?

CV: Ser una criatura de los sesenta fue algo fundamental para mí. Porque en los sesenta había un momento de potencial creador inmenso en Latinoamérica. Fíjate que las revoluciones que se hicieron en Cuba, en Brasil y en Chile fueron posibles, es decir, hay todo un período de búsqueda de transformación de las estructuras sociales. Esa transformación estaba sucediendo – como sucede siempre– en el arte y en la poesía desde antes. Es decir, la desintegración de los lenguajes colonizados ya había empezado.

Esa investigación de las estructuras dadas como una estructura para ser trastocada, desarmada y rearmada ya estaba en el arte y la poesía, y de algún modo precede a la idea de las revoluciones, de que las sociedades también deben ser transformadas y reajustadas para que haya dignidad, justicia y equilibrio entre todas las partes en acción. ¿Cómo afectó esa confluencia entre la revolución social y la revolución poética en mi trabajo? En forma total, radical y absoluta. Yo percibí la invención poética como parte de esa revolución, no como dos cosas apartes. Esa idea de que la política y la poesía van por diferentes carriles yo nunca la tuve.

MB: Para este momento del siglo XX, encontramos también un punto álgido del movimiento feminista. Tengo entendido que por cierto tiempo tus “narrativas” no eran aceptadas por las militantes feministas de aquel momento. De cierta forma, tu lenguaje siempre ha estado pasos más adelante de tu tiempo. ¿Cómo es tu comprensión del feminismo hoy, y cómo era en aquel tiempo?

CV: Sí, es muy cierto que el feminismo que yo encontré primero –es decir, yo me sentí feminista desde el momento en el que supe que existía la palabra ‘feminismo’, que fue cuando eraniña, chica. No por haber leído ningún libro, sino porque empezó a salir en las revistas. Al verlo, me dije: “por supuesto, yo también soy feminista”. Pero cuando me empecé a encontrar con la teorización del feminismo, era una teorización completamente eurocéntrica. Y por ese mismo motivo, mis compañeras de generación ejercían un feminismo teorizado desde el eurocentrismo. Por eso nunca me percibían a mí como feminista. Pero, ¿qué ha pasado?, que ha llegado un nuevo feminismo que es vivido desde las niñas. Para ellas ya no existe esa teoría eurocéntrica ni nada de eso. Existe el sentir desde sí mismas, desde su experiencia. Se han empoderado a ser ellas mismas. Es un feminismo completamente de otro orden, que se vincula totalmente con la niña que yo era en los años sesenta y setenta. Porque tenemos ese deseo común de descubrir qué es lo que somos, más allá de las definiciones.

CV: To be a creature of the sixties was something fundamental for me. Because the sixties was a moment of immense creative potential in Latin America. You see that the revolutions that took place in Cuba, Brazil, and Chile were in fact possible, I mean, there was a whole period of a quest for the transformation of social structures. That transformation was happening – as it always does – in art and poetry from before. That is to say, the disintegration of the colonized languages had already begun.

That investigation into the given structures as a structure to be disrupted, dismantled, and reassembled was already in art and poetry, and somehow precedes the idea behind revolutions that societies must also be transformed and readjusted, so that there is dignity, justice, and balance between all parties at play. How did this confluence between the social revolution and the poetic revolution affect my work? In a total, radical, and absolute way. I perceived poetic invention as part of that revolution, not as two separate things. I never had the idea that politics and poetry go on different roads.

MB: By that moment in the 20th century, we also find a high point of the feminist movement. I understand that, for some time, your “narratives” were not accepted by the feminist militants of that period. In a way, your language has always been steps ahead of your time. How is your understanding of feminism today and how was it at that time?

CV: Yes, it is very true that the feminism that I came across first—I mean, I felt a feminist from the moment I knew that the word ‘feminism’ existed, which was when I was a little girl. Not because I read any books but because it started appearing in magazines. When I saw it, I said to myself, “of course, I’m a feminist too.” But when I started to come across the theorization of feminism, it was a completely Eurocentric theorization. And for that same reason, my generational fellows practiced feminism as theorized from Eurocentrism. That is why I was never perceived as a feminist. But what has happened is that a new feminism has arrived, one that is lived starting from little girls. For them, there is no Eurocentric theory or anything like that anymore. They feel for themselves, from their own experience. They are empowered to be themselves. It is a completely different kind of feminism, which totally connects to the girl I was in the sixties and seventies. Because we have this common desire to discover what it is that we are, beyond definitions.

CV: Ese es un deseo poderoso como fuerza transformadora, y lo veo en acción ahora. Esa radicalización que existe ahora yo la encuentro deslumbrante, y encuentro que conecta con lo que animó ese espíritu de rebelión profunda de la poesía y del arte latinoamericano desde un comienzo.

MB: Has hablado de la esperanza que te dan manifestaciones de activismo como las de los colectivos feministas de Chile, los movimientos decoloniales y otras agrupaciones que buscan generar impactos en la conciencia de quien aprecia sus acciones e imágenes. Son situaciones que señalan y denuncian problemáticas particulares, pero que también educan a un colectivo. ¿Qué valores medulares pueden extraerse de estas manifestaciones, para entender el cambio que ejercen en la conciencia de la ciudadanía?

CV: Lo maravilloso que tienen todas estas manifestaciones es que están recuperando el modo de actuar y de ser en colectivo, que son heredados por la cultura indígena mestiza. Del mismo modo en que yo lo he hecho, muchos artistas han iniciado una recuperación del trabajo colectivo en forma de una creación no pautada, creada genuinamente por el colectivo. Creo que la suma de todos esos proyectos, por más invisibles que fueran, han creado un caldo de cultivo del cual emergen estos colectivos de ahora. Entonces hay una continuidad, hay un linaje de pasión por la idea de que al trabajar juntos se crean realidades que tienen la capacidad de afectar a toda la sociedad. Eso es realmente el triunfo profundo de la cultura indígena contra la colonización, que individualiza, separa y trata de decir que “esto contra lo otro”. Y no es así. La realidad es algo mucho más complejo, y es participativa.

MB: Es decir, ¿que el gran interés en las prácticas colectivas en Latinoamérica encuentra sus raíces en las tradiciones indígenas?

CV: Por supuesto, y eso está empezando a ser reconocido. No todos los artistas latinoamericanos han tenido la posibilidad de experimentar y sentir lo que eso realmente significa, porque la discriminación y la separación de las culturas mestizas de las ciudades de la cultura indígena ha sido muy violenta, tradicionalmente muy violenta. Tú sabes, por ejemplo, que la inmensa mayoría de los latinoamericanos somos mestizos y sin embargo muy pocos, todavía, una minoría somos los que escogemos sentir desde ambos lados. Y darle todavía el espacio de la sabiduría a lo indígena. Yo creo que en Latinoamérica existe la posibilidad –como lo están demostrando estos colectivos– de todavía reorientar y transformar la cultura hacia otro estado de conciencia.

CV: That is a powerful desire as a transformative force, and I see it in action now. I find the radicalization that exists now dazzling, and I find that it connects with what animated the spirit of profound rebellion of Latin American poetry and art from the beginning.

MB: You have talked about how hopeful you feel for activist manifestations such as those of the feminist collectives in Chile, the decolonial movements, and other groups that seek to generate an impact on the conscience of those who witness their actions and images. They are situations that point out and denounce particular problems but they also educate a collective. What core values can be extracted from these manifestations, to understand the change they exert on the conscience of citizens?

CV: The wonderful thing about all these manifestations is that they are recovering a way of acting and being in collective, which is something inherited from the mestizo indigenous culture. In the same way that I have, many artists have begun to recover collective work in the form of unguided creation, genuinely created by the collective. I believe that the sum of all those projects, however invisible they may have been, has created a breeding ground from which these current collectives have emerged. So there is continuity, there is a lineage of passion for the idea that working together creates realities that have the capacity to affect the whole of society. That is really the profound triumph of indigenous culture against colonization, which individualizes, separates, and tries to say that “it is this against that.” And it is not so. Reality is something much more complex, and it is participatory.

MB: So, does all this interest in collective practices in Latin America find its roots in indigenous traditions?

CV: Of course, and that is beginning to be acknowledged. Not all Latin American artists have had the possibility to experience and feel what that really means, because the discrimination and separation of the mestizo culture of cities from the indigenous culture have been quite violent, traditionally very violent. For example, you know that the vast majority of Latin Americans are mestizos and yet very few of us, still a minority, choose to feel from both sides. And, moreover, to give a space of wisdom to the indigenous. I believe that in Latin America there still exists the possibility—as these collectives are proving—of reorienting and transforming culture towards another state of consciousness.

MB: Acabas de mencionar una idea recurrente: transformar realidades. ¿Es esta una propiedad del arte o de la educación?

CV: Es naturalmente propiedad de ambos. No hay que hacer un esfuerzo para que sea propiedad de ambos. Es decir, el esfuerzo de la educación misma como potencial es diferente de la educación como se conceptualiza ahora. Todavía la educación se conceptualiza como algo inculcado. Eventualmente llegará un momento en el que la educación sea un proceso que está sucediendo mutuamente, como decía Paulo Freire. Él lo formuló de una manera completamente futurante.

MB: Sobre este futuro que hemos construido, hablas con frecuencia del fracaso de la humanidad como especie, referente a la destrucción no solamente de culturas sino también de sus hábitats. ¿Es también este un fracaso de la educación?

CV: Yo creo que es verdad que los poderes continúan fracasando. Todos los acuerdos son nulos y son mínimos en relación a lo que hace falta. O sea, que todavía la posibilidad de extinción es lo dominante. Mientras no haya una transformación de orden político y económico vamos a seguir derecho hacia la destrucción. Pero ese sentir de esperanza que tú sientes en mí, es precisamente por los jóvenes. Yo sé que hay artistas y educadores generando estas formas de amor efectivo, amor con rigor. Mientras eso, exista va a haber al menos una lucecita ínfima de esperanza.

La Escuela [crea] un conocimiento que se forma a través de la interacción

La Escuela [es un sistema que incluye] la improvisación, el despliegue del error, del fracaso, de la búsqueda, de la exploración.

La Escuela [es un espacio que valora] esa forma precaria de sobrevivir y coexistir de la cultura indígena y mestiza latinoamericana

MB: You just mentioned a recurring idea: transforming realities. Is that a property of art or of education?

CV: It is naturally a virtue of both. There is no need to make an effort to make it a property of both. That is, the effort of education itself as potential is different from education as it is conceptualized now. Education is still conceptualized as something inculcated. Eventually, there will come a time when education is a process that is happening mutually, as Paulo Freire used to say. He formulated it in a completely futuring way.

MB: About this future that we have built, you often speak of the failure of humanity as a species, regarding the destruction not only of cultures but also of their habitats. Is this also a failure of education?

CV: I believe it is true that powers continue to fail. All agreements are null and void and are minimal in relation to what is needed. In other words, the possibility of extinction is still dominant. As long as there is no transformation of the political and economic order, we are going straight towards destruction. But this feeling of hope that you sense in me is precisely because of the young people. I know that there are artists and educators generating these forms of effective love, love with rigor. As long as that exists, there will be at least a tiny glimmer of hope.

La Escuela [builds] knowledge shaped through interaction

La Escuela [is a system that makes room for] improvisation, error, failure, search, and exploration

La Escuela [is a space that values] the precarious way of surviving and coexisting of Latin American indigenous and mestizo culture

Cecilia Vicuna*Escuela del Oír el IM pulso de lo POSIBLE****09.03.22****Transcripción del discurso oral****Palabras generativas**

Recordé que yo había tenido un diálogo hace muchos años, en el 2005, con una joven poeta norteamericana [Jill Magi] que había sido parte de un proyecto para revivir el sistema de educación de Paulo Freire en Estados Unidos. En esa conversación ella dijo que lo que más le interesaba de Freire era su concepto de las palabras generativas o generadoras –generative words. Ella me preguntaba si yo cuando era una joven había conocido a Freire cuando él estuvo aquí en Chile. Y no, porque él era de otra generación. Yo era una niña adolescente muy joven cuando él estaba acá.

Realmente, como poeta y artista, yo solamente me enteré de la existencia de Freire después de que me había ido de Chile. Sin embargo, hay un espíritu común que nos acerca inmensamente, porque antes de la publicación de la *Pedagogía del oprimido*, donde este sistema de lenguaje y la observación del lenguaje y la práctica del debatir, comunicar y considerar entre varias personas y con los estudiantes la lengua misma, yo tenía mi propio sistema de adivinanzas que luego se convirtieron en las *Palabramas*.

En honor a esa coincidencia que también existe con el gran maestro Simón Rodríguez –que es otro autor, del siglo XVIII, que descubrí y con quien también existe esa realidad en común de observar las palabras. Ese linaje es un linaje que se encuentra en todas las culturas, tanto en África como en Asia. Ahora nosotros nos lanzamos a un futuro ligado a esa línea de pensamiento.

Entonces pensé en la palabra ‘educar’ –y me imagino que ustedes también la habrán investigado. Educar viene del latín y se forma de la confluencia o del choque del *ex*, que quiere decir ‘de, desde, fuera de, a partir de’, y desde el *ducere*, que significa ‘guiar o conducir’. También de esa misma raíz viene la con-ducta.

¿Qué es ese sacar? ¿Qué es lo que saca la educación? Es muy interesante para mí el hecho de que el origen de la palabra sea un sacar, que es lo contrario de lo que hace la educación impuesta desde la invasión de América. Desde entonces existe esta idea de que educar es meter ideas en la cabeza de los niños, cuando el sentido primordial, el primer sentido, fue ‘sacar’, es decir, liberar, soltar un potencial. Para mí eso es la médula del educar, que me fascina. Es en el auto-educar que uno observa cómo liberar ese potencial de autoconocimiento y la capacidad de conocer, contemplar la forma y la calidad de la relación con los demás. Es decir, la conciencia y la calidad de la interacción.

Cecilia Vicuna*The School of Listening the IM pulse of the POSSIBLE****09.03.22****Transcription of the oral speech****Generative Words**

I recall having a dialogue many year ago, in 2005, with a young American poet [Jill Magi] who had been part of a project to revive Paulo Freire’s education system in the United States. In that conversation, she said that what interested her most about Friere was his concept of generative words. She asked me if, as a young Chilean girl, I had met Freire when he was here in Chile. And I did not, because he was from another generation. I was a very young teenage girl when he was here.

Actually, as a poet and an artist, I only found out about Freire after I had left Chile. However, there is a common spirit that brings us tremendously close, because before the publication of *Pedagogy of the Oppressed* where he lays out this system of language and the observation of language and the practice of debating, communicating and considering language itself among various people and with the students, I had my own system of riddles that later became the *Palabramas* (word-weapons).

In honor of that coincidence that also exists with the great master Simón Rodríguez - who is another author, from the 18th century, that I discovered and with whom there is also that common reality of observing the words. That lineage is a lineage found in all cultures, both in Africa and Asia. Now we are launching ourselves into a future linked to that line of thought.

Then I thought about the word ‘educate’- and I imagine you have also researched it. Educate comes from Latin and is formed by the confluence or clash of *ex*, which means ‘of, from, outside of, out of’ and from *ducere*, which means ‘to guide or lead.’ Also from the same root comes con-duct.

What is this drawing out? What does education draw out? I find very interesting the fact that the origin of the word is to draw out, which is the opposite of what the education imposed since the invasion of the Americas does. Ever since, there is this idea that to educate is to put ideas into children’s heads, when its primordial meaning, its first meaning, was ‘to draw out,’ that is to say, liberate, to release potential. For me, that is the core of education, which fascinates me. It is self-education that one observes how to release that potential of self-knowledge and of knowing, contemplating the form and quality of the relationship with others. That is, the awareness and quality of the interaction.

Entonces, volviendo al *duc*, yo me imaginé que si el educar se enfocara en el *duc*, como el ducto, como el canal, como el tubo de la conductividad, que se define en el diccionario como “la capacidad de un cuerpo de dejar pasar calor o electricidad”, la *con-ducta*, que quiere decir: ser guiados *con*, por lo que nos une, eso sería otra forma de entender el educar.

Oír

En una conversación previa que tuvimos con Miguel Braceli, hablábamos de lo precario como el principio educador y educante. Lo precario como lo que conecta con el dolor, con el no saber, con lo que se derrumba y deshace, que es lo que está pasando ahora. Entonces, ¿cómo crear un espacio donde ese con-ducirnos juntos sea algo que con-sideremos juntos? Que el intercambio y la calidad del intercambio nos guíe hacia una forma inclusiva en donde todos estemos dentro.

Imaginé desde niña, cuando empecé a inventar escuelitas –esto lo he contado muchas veces, formas de educar basadas en ese principio de la nada, del oír.

La escuela que inventamos, Oysi: la Escuela del Oír, se basa en eso: en la idea de que la palabra ‘oír’ es una puerta, que tiene raíz en el fonema *o*: la boca se abre como el oído se abre y produce asombro: ¡*Oh!* El oír es la puerta entre las dimensiones de la percepción.

Escribiendo sobre estas cosas, un día me encontré con la imagen de la pupila. Una imagen en la que aparece la idea de que la pupila, en muchas lenguas –esto es un término lingüístico fascinante, es al mismo tiempo la estudiante. La pupila es el hoyo al centro del iris por donde entra la luz. A la misma vez, la pupila representa el modo en el que otro nos ve. Es como si nos convirtiéramos en un ser diminuto parado en la puerta del iris del otro. El vacío por donde entra la luz. Es una imagen del intercambio y refleja la idea de Freire, de que la educación en realidad solamente puede funcionar si no hay alguien que le enseñe al otro, sino que sucede cuando nos estamos enseñando y educando mutuamente.

So, going back to the *duc* part of the word, I imagined that if education focused on *duc*, as a duct, as a channel, as a conductive pipe, which is defined in the dictionary as “the capacity of a body to let heat or electricity pass through,” then the *con-duct*, meaning to be guided together or by what unites us, that would be another way of understanding education.

Listening

In a previous conversation we had with Miguel Braceli, we talked about the precarious as an educating and educational principle. The precarious as that which connects us with pain, with not knowing, with what collapses and dissolves, which is what is happening now. So, how to create space where this con-ducting ourselves together is something that we can con-sider together? Letting the exchange and the quality of the exchange guide us towards an inclusive form where we can all be in.

Since I was a child, when I started to invent little schools- I have told this story many times- I imagined ways of educating based on this principle of nothingness, of hearing. The school we invented, the School of Listening, is based on that: on the idea that the word *oír* (to hear) is a door, which has its roots in the sound ‘*o*’. The mouth opens as the ear opens, producing astonishment: *oh!* Hearing is the door between the dimensions of perception.

Writing about these things, one day I came across the image of the pupil. An image that evokes the idea that the pupil, in many languages- that is a fascinating linguistic term- is also the student. The pupil is the hole at the center of the iris through which light enters the eye. At the same time, the pupil represents the way others see us. It is as if we become tiny beings standing in the doorway of somebody else’s iris. It is an image of exchange and reflection of Freire’s idea that education can only really work if no one is teaching another but rather when we are teaching and educating each other.

Nosotros nos educamos permanentemente con nuestros gestos, nuestras miradas, nuestros sentimientos. Ahora hay una ciencia relativamente nueva llamada la epigenética, que demuestra que, por ejemplo, una mujer embarazada cuando tiene un disgusto, una violencia, algo que le da rabia, ese dolor que ella experimenta se transmite al bebé en su vientre. Altera el orden y los genes y su posibilidad de transmitir una historia –porque, finalmente, los genes transmiten historias. Es decir, lo que la madre siente es lo más importante en la transmisión genética. Fíjense como eso trastoca por completo la ciencia que afirma que estamos determinados por la genética. No es así. Lo que realmente determina el futuro es lo que pasa entre la madre, el padre, la interacción. Es decir, las relaciones humanas. Ese es el principio de la cultura indígena. Siempre la reciprocidad, la transformación mutua y el trabajo conjunto. El conflicto también es una suerte de cooperación, una suerte de protección.

Escuela

Por último en estas notas, tengo la palabra ‘aprender’. Del latín *apprehendere*, que es ‘coger, agarrar, atrapar’. Es el aprehender del aprendizaje, que es la única forma posible de aprender. Finalmente, la etimología de la palabra ‘escuela’, que viene del latín *schola*. Algunos lo traducen como ‘lección’. Significa ‘ocio, tiempo libre’. Es decir, la idea de que el estudio es la escuela de la libertad, de la nada, del no hacer nada.

Entonces, qué maravilla más increíble la potencialidad que eso nos da en la invención y en el pensar otras formas de escuela en las que el ocio, el desorden, el caos, el ser propio de los niños en la escuela, es la verdadera enseñanza.

We educate ourselves permanently with our gestures, our looks, our feelings. Now there is a relatively new science called epigenetics, which shows that, for example, when a pregnant woman has an upset, a violence, something that makes her angry, the pain she experiences is transmitted to the baby in her womb. It alters the order and the genes and their possibility of transmitting a story -because, finally, genes transmit stories. That is, what the mother feels is more important than genetic transmission. Notice how that completely overturns the science that says we are determined by genetics. It doesn't. What really determines the future is what happens between the mother, the father, the interaction. That is, human relationships. That is the principle of indigenous culture. Always reciprocity, mutual transformation and working together. Or conflict is also a kind of cooperation, a kind of protection. Finally in these notes, I have the word ‘learn’. From Latin *apprehendere*, which is ‘to grasp, to seize, to catch’. It is the apprehending of learning, which is the only possible way to learn.

School

Finally in these notes, I have the word ‘learn’. From Latin *apprehendere*, which is ‘to grasp, to seize, to catch’. It is the apprehending of learning, which is the only possible way to learn. Finally, the etymology of the word ‘school’, which comes from Latin *schola*. Some translate it as ‘lesson’. It means ‘leisure, free time’. That is, the idea that study is the school of freedom, of nothingness, of doing nothing.

So, what an incredible marvel the potential that this gives us in inventing and thinking about other forms of school in which leisure, disorder, chaos, the very being of children in school, is the real teaching.

La Belleza tiene motor¹

Notas sobre La Escuela del Oir, o Escuela Oysi, me oyes? Sí!

La no escuela o escuela Oysi tuvo varios comienzos.

Empezó quizás en los bosques de Ventanas-Puchuncaví donde me iba con los otros niños a un claro donde poníamos nuestras sillitas en una “escuelita del bosque” inventada por mí. Quizás me imaginaba que éramos raíces o ramitas secas. Ahí yo les “enseñaba” algo a los otros niños, pero ¿qué era ese enseñar?

¿Un estar, un ser en el bosque, lo más lejos posible de la escuela que nos obligaba a estar encerrados y sentados todo el día?

A lo mejor era una escuela de *alasitas*,² una ofrenda en miniatura para cambiar la escuela. Recuerdo ese claro en el bosque, como si los mismos árboles se hubieran organizado para crear una escolita donde los niños podíamos escondernos y aprender a ser árboles, a sentarnos en un círculo al pie de los árboles a escuchar una lección. Recuerdo que cada uno debía traer una sillita, un piso, algo que le diera al bosque la impresión de que veníamos a estudiar. A lo mejor, con esas sillitas entrábamos en rebelión y ya no éramos personas, éramos niños árboles, niños plantas enselvados.

También recuerdo que yo los invitaba diciendo: “vamos al bosque” y partíamos corriendo. No se hablaba de “escuela” ni de “enseñar”, pero yo en secreto sabía que ése era el sueño: Una escolita emboscada! Aprender del bosque! No ir a la escuela, sino jugar a la escuela, ser nosotros mismos los maestros- aprendices jugando a aprender.

Mi padre era abogado de los trabajadores y empleados, y nos llevaba a veranear en Ventanas, donde arrendábamos una pieza en la casa de los pescadores. Ahí inventé la escuela para aprender no se sabe qué, y ese “no se sabe qué” era la fragancia inicial, el comienzo de la escuela Oysi, escucharse, estar juntos, buscar no se sabe qué. Yo tendría unos siete o cinco años en ese momento.

¹ Reimpreso del libro:

Agítese antes de usar 2. Proximidad y reciprocidad en las prácticas artísticas/educativas, editado por Renata Cervetto, Macarena Hernández y Miguel A. López. Terremoto/ Temblores Publicaciones

“La belleza tiene motor” citado por Verónica Cereceda en SEMIOLOGÍA DE LOS TEXTILES ANDINOS: LAS TALEGAS DE ISLUGA June 2010 Chungará (Arica) 42(1):181-198

² Alasitas, miniaturas rituales realizadas como ofrenda en La Paz, Bolivia, con la finalidad de que las mismas se conviertan en realidad. https://es.wikipedia.org/wiki/Feria_de_la_Alasita

Beauty has a motor¹

Notes on The School of Hearing, or Oysi School, can you hear me? Yes!

The Oysi non-school or Oysi school had several beginnings.

Perhaps it began in the woods of Ventanas-Puchuncaví where I went to a clearing in the forest with other children. We put our little chairs in a circle as if in a “forest school”. Maybe I imagined we were roots or dry twigs. There I would “teach” something, but what was I teaching? Being in the forest, as far away as possible from the school that forced us to be cooped up and sitting in a chair all day?

Maybe it was a school in miniature, as an *alasitas*² offering to change the school system. I remember that clearing in the forest, as if the trees had organized themselves to create a little school where we children could hide and learn to be trees, to sit in a circle at the foot of the trees to listen to a tree lesson. I remember that each one of us had to bring a little chair, a little stool, something that would give the forest the impression that we came to study. Maybe, sitting there we could rebel and not be people, but little trees, children of plants in the forest.

I also remember that I would invite them saying: “let’s go to the forest” and we would run away. There was no talk of “school” or “teaching”, but I secretly knew that this was the dream: A little school hiding in the bushes! Learning from the forest! Not to go to school, but to play school, to be ourselves the teachers-apprentices playing at learning.

My father was a lawyer for the workers and employees, and he took us to summer in Ventanas, where we rented a room in the fishermen’s house. There I invented the school to learn who knows what, and that “who knows what” was the initial fragrance, the beginning of the Oysi school: to listen to each other, to be together, to look for who knows what. I was about seven years old.

¹ Reprinted from the book:

Agítese antes de usar 2. Proximidad y reciprocidad en las prácticas artísticas/educativas, editado por Renata Cervetto, Macarena Hernández y Miguel A. López. Terremoto/ Temblores Publicaciones

“Beauty has a motor” quoted by Verónica Cereceda in SEMIOLOGÍA DE LOS TEXTILES ANDINOS: LAS TALEGAS DE ISLUGA June 2010 Chungará (Arica) 42(1):181-198

² Alasitas, ritual miniatures of desired objects made as an offering in La Paz, Bolivia, with the purpose of making them come true. https://es.wikipedia.org/wiki/Feria_de_la_Alasita

En ese entonces Ventanas era el paraíso terrenal, un sitio de origen precolombino, antes de que las mineras lo convirtieran en una zona de sacrificio, el infierno contaminado de hoy. Solo en ese paraíso de pescadores-agricultores-poetas-bailarines era posible soñar una escuela del bosque donde los niños podían ejercer su autonomía.

○ Quizás la no-escuela empezó mucho después, cuando el golpe militar en Chile me convirtió en exilada en Londres y me encontré “enseñándole” a los obreros ingleses la historia de la lucha de clases de Chile en las reuniones de sus sindicatos en los pubs. Todo en interpretación propia y no muy marxista, salpicada de historias tragicómicas y aventuras que nos acercaban disolviendo la distancia entre “profesora” y “alumnos”.

○ Quizás empezó aún después en Colombia, en los cerros del Cauca donde la comunidad Guambiana me invitó a “enseñarle” arte a los niños. Ahí comprendí que no había enseñanza posible, que solo había oír la música inaudible de las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Recuerdo haber tomado conciencia de que ahí se vivía un modo de ser con el sonido, una forma de oír-se y oír a los demás que generaba un respeto innato entre las personas, una dignidad del ser. Su forma de conducir el cuerpo y el habla considerando al otro me enseñó que había una sabiduría en el oír.

○ Quizás tuvo su origen en un error. En algún momento en la década de los noventa en Nueva York, el poeta Richard Lewis me invitó a hablar de la educación en su fundación The Touchstone Center, donde conté una historia, el relato de mi nacimiento. Dije que nací al revés, deshaciendo lo andado, porque al nacer sentí tanto frío, tanto desprecio en los presentes porque yo era una niña oscura de pelo negro, que al saberme no querida, solo el frío me abrigó. Sentí la diferencia entre el gozo que había vivido en el vientre y el exilio que era nacer. Decidí que volver atrás, al estado anterior, antes de nacer era el único camino de la transformación. El poeta Lewis comprendió que estaba definiendo otra clase de educación, a partir del deshacer lo inculcado para entrar en el espacio real de preguntar: ¿Qué es? ¿Qué será? Ir al encuentro del milagro, a nada más, al milagro de ser y comprender sin saber. Lewis me dio una beca para ir a cualquier lugar del mundo a implantar la semilla de esa no-escuela imaginada al nacer.

Decidí ir a Chile, a proponer un taller. El programa MECE rural, del Ministerio de Educación me acogió invitándome a Caleu, un pueblo cordillerano cuyo nombre significa “ser transformado.” Llegué y ese pueblo entre cerros me transformó.³

Back then Ventanas was paradise on earth, a site of pre-Columbian origin, before the mining companies turned it into a sacrifice zone, the polluted hell that it is today. Only in that paradise of fishermen-farmers-poets-dancers was it possible to dream of a forest school where children could exercise their autonomy.

Or perhaps the unschooling began much later, when the military coup in Chile made me an exile in London and I found myself “teaching” the English workers the history of the class struggle in Chile at their union meetings in pubs. It was all my own interpretation, not very Marxist, sprinkled with tragicomic stories and adventures that brought us closer, dissolving the distance between “teacher” and “students”.

Or maybe it started even later in Colombia, in the Valle del Cauca hills where the Misak community invited me to “teach” art to their children. With them I understood that there was no teaching possible, that there was only listening to the inaudible music of the relationships between the members of the community.

I remember becoming aware that there was a way of being with sound, a way of hearing oneself and others that generated an innate respect among people, a dignity of being. Their way of conducting the body and speech considering the other taught me that there was a wisdom in hearing.

Or perhaps it had its origin in a mistake. Sometime in the 1990s in New York, the poet Richard Lewis invited me to speak about education at his foundation The Touchstone Center, where I told a story, the story of my birth: I said that I was born walking backwards, undoing what was expected, because at birth I felt the coldness, and contempt for me because I was a dark girl with black hair. Knowing I was unwanted, only the cold sheltered me. I felt the difference between the joy I had experienced in the womb and the exile of being born. I decided that going back to the previous state, before I was born, was the only way to transform myself. The poet Lewis understood that I was defining another kind of education, starting from the undoing of the inculcated to enter the real space of asking: What is it? What will it be? To meet the miracle, nothing else, to feel the miracle of being and understand without knowing. Lewis gave me a scholarship to go anywhere in the world to implant the seed of that non-school I imagined at birth.

I decided to go to Chile (to my own school) to propose a workshop. The rural MECE program of the Ministry of Education invited me to Caleu, a mountain village whose name means “to be transformed”. I arrived and that village between mountains transformed me.³

Era 1995. El día que llegué, la escuela estaba cerrada. Me senté en una piedra a escuchar, y oí a dos viejitos conversar, me acerqué a ellos y hablamos largamente. Supe que Caleu había sido un centro de “bailes chinos” cuya danza ceremonial se había extinguido 30 años atrás. Su relato me hizo comprender que la danza debía revivir. Sabía por mis amigos José Pérez de Arce y Claudio Mercado, (etnomusicólogos y músicos) que ese baile era una creación única de la zona central y norte de Chile, un arte precolombino adaptado por los mineros, pescadores y campesinos a la nueva cultura colonial cristiana.

Volver una danza a la vida es una labor imposible, por eso entré a la escuela de Caleu deshaciéndome, convirtiéndome en una nada, un no-ser que llegó en pleno absurdo, corriendo, haciendo ruidos, laceando a los niños a un juego que desordenó la fila militar y el saludo a la bandera obligado en la educación chilena.

Al verme entrar así los niños pensaron que yo era un ser ridículo, una “india” (peyorativo), una extranjera o una loca, y riéndose entraron en el juego.

El biólogo y filósofo Humberto Maturana, dijo (en una de sus últimas charlas antes de morir, el año 2021) que “el niño nace amoroso”. Quizás dijo también que la educación elimina lo sagrado para poder extraer. Y su visión es exacta. Al perder su danza, Caleu también perdió la tierra. Los comuneros empezaron a vender la tierra comunal y a olvidar su conocimiento ancestral.

Oyéndolo a Maturana anoté algunas frases, ya no sé si son mis reflexiones o sus palabras: “A una cultura extractivista corresponde la escuela que extrae y agota al estudiante arrancándole su creatividad, entusiasmo y autonomía, convirtiéndolo en un ser dócil, pasivo, o en un ser violento: las dos caras de la misma moneda.”

Si la clase es “la autoridad”, el autor es el autoritarismo que autoriza la extracción.

En ese sentido la educación actual es una violencia contra el ser, en la que todos somos colonizados por una fuerza dominadora que impone su visión, estableciendo la propiedad del cuerpo y de la mente, alterando la visión que cada cual tiene de sí.

Frente a ese poder no cabe una teoría, o una idea fija, sino un hacer nacido de la experiencia y la observación. El espacio indefinido de la experimentación.

It was 1995. The day I arrived, the school was closed. I sat on a stone to listen, and I heard two old men talking, I approached them and we talked at length. I learned that Caleu had been a “Baile chino”⁴ center whose ceremonial dance had died out 30 years before. Their story made me realize that the dance had to be revived. I knew from my friends José Pérez de Arce and Claudio Mercado (ethnomusicologists and musicians) that this dance was a unique creation of central and northern Chile, a pre-Columbian art adapted by miners, fishermen and peasants to the new Christian colonial culture.

To return a dance to life is an impossible task, that is why I entered Caleu’s school undoing myself, becoming nothing, a non-being that arrived in full absurdity, running, making noises, lacing the children to a game that disordered the military line and the salute to the flag obligatory in Chilean education.

Seeing me come in like this, the children thought I was a ridiculous being, an “Indian” (pejorative), a foreigner or a madwoman, and they laughed and joined in the game.

The biologist and philosopher Humberto Maturana said (in one of his last talks before he died in 2021) that “the child is born loving”. Perhaps he also said that education eliminates the sacred in order to extract from people. And his vision is accurate. In losing its dance, Caleu also lost the land. The villagers began to sell the communal land and forget their ancestral knowledge.

Listening to Maturana I wrote down some phrases, I do not know if they are my reflections or his words: “To an extractivist culture corresponds the school that extracts and exhausts the student, taking away their creativity, enthusiasm and autonomy, turning them into docile, passive beings, or violent beings: the two sides of the same coin”.

If social class is “the authority”, the author is the authoritarianism that authorizes extraction.

In this sense, current education is a violence against the self, in which we are all colonized by a dominating force that imposes its vision, establishing the ownership of the body and the mind, altering the vision that each one has of him/ herself.

In the face of this power, there is no room for a theory or a fixed idea, but a way of doing born from experience and observation. The indefinite space of experimentation.

⁴ Ceremonial dance of pre-Columbian origin still performed in Central Chile. (unrelated to China, “chino” here means servant of the divinity).

Un no-método que surge del hacer que se mira a sí mismo.

“Enseñar” o poner en señas una experiencia nueva pasa por deshacerse, para sentir y actuar desde ahí, desde abajo, desde el polvo de la igualdad.

La escuela del oír empezó en Caleu, como una escuela del recordar, liberando, soltando, dejando ir la idea de que sabemos algo.

La escuela del oír apela al ser de la experiencia, al estado de conciencia liberado en el gozo, el juego y el movimiento del cuerpo que abre la percepción. Solo entonces viene el hablar.

Oír la inteligencia de la belleza, o la belleza de la inteligencia que organiza la energía vital, como una forma de conocimiento.

“La belleza tiene motor” dicen las tejedoras andinas.

La autopoiesis auto-educante que se forma dialogando, interactuando con el poetizar autónomo del mundo, en el que los niños son la guía, el olfato, la antena directa que lee la energía creadora del gozo explosivo del bien, la orientación de cada ser vivo en un acto de conciencia eternal, un continuo discontinuo indefinible y atemporal “perpetuamente” en transformación.

Las palabras y los nombres solo sirven en su disolución, al liberar la noción aprehendida sin palabras en el aula certera de la percepción.

El no-método de la escuela oysi creció observando, sintiendo el modo de jugar de los niños indígenas y mestizos de Caleu, donde todo cabía: la burla, el encuentro, la caricia y los golpes, todo sin transición en una especie de no-tejido sónico armonioso y disonante, que abraza el conflicto como dulzura y realización. Un modo de ser inclusivo, que incluye la opinión de las montañas y los sapos, la intervención del sueño y la T.V. Todo era “game” todo era posible en esa esfera.

Entre ellos no era posible ser “maestra” ni profesora de nada, solo era posible jugar en sus términos, y desde ahí, desde la transformación que ellos provocaban en mí se abría la posibilidad de aprender y descubrir juntos nuevas realidades mutuamente enseñantes donde ellos aprendían por sí mismos el valor de su cultura ancestral despreciada por la sociedad chilena.

A non-method arises from the doing that looks at itself.

To “teach” or to “put in signs” a new experience implies to undo ourselves in order to feel and act from there, from under, from the dust of equality.

The school of hearing began in Caleu, as a school of remembering, releasing, letting go, giving up the idea that we know something.

The school of hearing addresses the being of experience, the state of consciousness liberated in the playful joy of the body opening up to perceive. Only then speaking begins.

To hear the intelligence of beauty, or the beauty of the intelligence that organizes vital energy, as a form of knowledge.

“Beauty has a motor” say the Andean weavers.

The self-educating autopoiesis that is formed in dialogue, through interaction with the autonomous poeticizing in which children are the guides, children smell, feel the creative energy of the explosive joy of the good, the orientation of each living being performed in an act of eternal consciousness, an indefinable and timeless discontinuous continuum “perpetually” in transformation.

Words and names only serve in their dissolution, by releasing notions apprehended without words.

The non-method of the Oysi school grew up observing, feeling the way the indigenous and mestizo children of Caleu play, where everything is included: the mockery, the encounter, the caress and the blows. All without transition in a kind of harmonious, dissonant non-weaving sonics, which embraces conflict as sweetness and realization. An inclusive way of being, encompassing the opinion of the mountains, the toads, the intervention of the dream and the T.V. Everything was “game”, everything is possible in that mindset.

Among them it was not possible to be a “teacher” or a teacher of anything, it was only possible to play in their terms. From the transformation that they provoked in me the possibility of learning and discovering together emerged. They were teaching themselves new realities where they could see the value of their ancestral culture despised by the Chilean society.

Recuerdo el momento del “breakthrough” cuando descubrí el valor del no-método para su vida futura. El pintar y el jugar se había transformado en la búsqueda de la historia de Caleu, es decir la historia de sus familias.

Traje unas fotos de los bailarines antiguos, y los niños las montaron como si fuera una tarea aburrida, un “deber” como los otros, pero de pronto, algo cambió y los ví agolpados frente a una foto. Una niña había descubierto a su abuelo entre los bailarines, dijo “mi abuelito” !, y esa fue la palabra que dió vuelta la historia. Los otros niños empezaron a buscar a sus padres y abuelos en las fotos, como si los “vieran” por primera vez, transformados por el misterioso poder de la dignidad y la belleza del baile de sus viejos. La vergüenza asociada a su tradición, perseguida por la iglesia y la cultura urbana como algo arcaico se deshizo, y un ápice de orgullo y deseo nació entre ellos. Invité a los viejos bailarines a la escuela y por primera vez, los niños motu proprio quisieron bailar junto a los viejos. La hebra se había retejido, y el baile interrumpido pudo continuar.

Volví a Caleu muchas veces después de ese primer taller, como testigo del baile que había “despertado” como decían los bailarines. En su visión el baile se “dormía” y renacía, cuando las nuevas generaciones se sumaban a las anteriores, bailando juntas.

Al cabo de los años vi el regreso del sentido ritual del baile, su capacidad de hacer lluvia en las rogativas colectivas, tal como habían hechos sus ancestros, en ese territorio siempre amenazado de sequía.

I remember the moment of the “breakthrough” when I discovered the worth of the non-method for their future life. Painting and playing had been transformed into the search for Caleu’s history, that is, the history of their families.

I brought some pictures of the old “chino” dancers, and the children mounted them initially as if it were a boring task, a “duty” like the others, but suddenly, something changed and I saw them crowded in front of a picture. A little girl had discovered her grandfather among the dancers, she said “my grandfather”, and that was the word that turned the story around. The other children began to look for their parents and grandparents in the photos, as if they were “seeing” them for the first time, transformed by the mysterious power of the dignity and beauty of their elders’ dance. The shame associated with their tradition, persecuted by the church and urban culture as “archaic”, melted away, and a hint of pride and desire was born in them. I invited the old dancers to the school and for the first time, after meeting them, the children wanted to dance with the old men. The thread had been rewoven, and the interrupted dance could continue.

I returned to Caleu many times after that first workshop, as a witness to the dance that had “awakened” as the dancers used to say. In their vision the dance was “sleeping” and was reborn, when the new generations joined the previous ones, dancing together.

Over the years I saw the return of the ritual sense of the dance, its capacity to make rain in collective rogations, just as their ancestors had done, in this territory always threatened by drought.

Adenda:

Una mano para oír pensamientos

Cuaderno para el taller de Cecilia Vicuña en la escuela rural "Capilla de Caleu", GN 349, Til Til, Chile, 1995.

La mano es la guía, la que recuerda y observa el sueño.

¿Qué ve la mano?

La parte que siempre se queda callada.

Una mano consuela y ayuda a la otra mano.

"Reflexionar sobre lo que hace la mano y la palabra forma parte del trabajo del lenguaje."

Tullio de Mauro

El método es la falta de instrucción.

Cuando una cultura indígena ha sido borrada, los niños deben redescubrir la belleza perdida en sí mismos, en su propio cuerpo, jugando y bailando.

Interrumpir la línea del pensamiento colonial

es recuperar la hebra del sueño, oponerse a los que quieren hacer de Chile un lugar árido de mecánico pensar y abolir el misterio del lenguaje, el espacio del arte y la poesía.

Haciendo un mensaje de nuestros sueños
Enviándolos al mundo

Los niños se vuelven los signos

Ellos son las rocas, la tierra, el aire.

Fragments of the notebook
"Una mano para oír pensamientos",
Cecilia Vicuña, 1995
Versión digital, oysi.org 2023

Addendum:

A hand to hear thoughts

Notebook for Cecilia Vicuña's workshop at the rural school "Capilla de Caleu", GN 349, Til Til, Chile, 1995.

The hand is the guide that remembers and observes the dream.

What does the hand see?

The part that always remains silent.

One hand soothes and helps the other hand.

"Reflecting on what the hand does and the word is part of the work of language."

Tullio de Mauro

The method is the lack of instruction.

When an indigenous culture has been erased, children must rediscover the lost beauty in themselves, in their own bodies, by playing and dancing.

Disrupting the line of colonial thinking

is to recover the thread of dreams.

We need to oppose those who want to make Chile an arid place of mechanical thinking and abolish the mystery of language, the space of art and poetry.

Making a message of our dreams

Children become the signs,

the rocks, the earth, the air.

Fragments of the notebook
"A hand to hear thoughts",
Cecilia Vicuña, 1995
Digital version, oysi.org 2023

Credits

Educating sensibility Cecilia Vicuña en "entrevista" La Tregua, 2015. en Kon Kon, cine arte

Cecilia Vicuña, en una carta a Jill Magi, *Letters to Poets: Conversations about Poetics, Politics, and Community*, edited by Jennifer Firestone and Dana Teen Lomax, saturnalia books, 2008.

A Precarious Education in the Creative Sense, Entrevista a Cecilia Vicuña. *Conversations*, La Escuela, 2021. <https://laescuela.art/en/campus/library/conversations/a-precarious-education-in-the-creative-sense-cecilia-vicuna>.

Cecilia Vicuña

The School of Listening the IM pulse of the POSSIBLE

09.03.22

Transcription of the oral speech

This lecture by Cecilia Vicuña at the AUDITORIUM of LA ESCUELA___ is organized in collaboration with the Carrera de Actualización Tecnologías en el Arte Contemporáneo, Facultad de Filosofía y Letras of the Universidad de Buenos Aires (UBA). Panel moderated by Renata Cervetto, guest scholar at LA ESCUELA___ for the 2022–I semester.

Fragments of the notebook , "A hand to hear thoughts", Cecilia Vicuña, 1995, Oysi Books, 2013, Digital version, oysi.org, 2023.

La Belleza tiene motor

Notas sobre La Escuela del Oír, o Escuela Oysi, me oyes? Sí!

Reimpreso del libro:

Agítese antes de usar 2. Proximidad y reciprocidad en las prácticas artísticas/educativas, Renata Cervetto, Macarena Hernández y Miguel A. López (eds). Ciudad de México, Temblores Publicaciones, 2023.