



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISSN: 2007-4336
ISSN-e: 2448-8550
http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index

Míriam Piani Mailhos

2019

Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18), pp. 207-224.
http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

HUELLAS BIOGRÁFICAS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA CONFORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

BIOGRAPHICAL TRACES OF EDUCATIONAL EXPERIENCES IN THE CONSTRUCTION OF POLITICAL SUBJECTIVITIES

PIANI MAILHOS Míriam

RECEPCIÓN: ENERO 14 DE 2019 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 2 DE 2019
DOI: https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602

Resumen

Esta investigación¹ está situada en instituciones de Bariloche.² Partiendo de la relación que existe entre el proyecto colonizador occidental y los procesos educativos, a partir de una perspectiva decolonial en diálogo con categorías teóricas críticas, se indaga en las experiencias educativas de docentes, estudiantes y graduados, recuperando huellas de colonizaciones –maneras de ser-estar hacer en el mundo y de conocer–; y pistas como rupturas en la construcción de subjetividades políticas. A partir de una indagación cualitativa, se pudo comprender que los procesos colonizadores y decoloniales se dan en simultáneo, y si bien, las experiencias que rompen la hegemonía, habitan tanto en ámbitos formales como no formales, siendo más frecuentes en este último. Señalamos que en todas ellas el sujeto es afectado en tránsitos hermenéuticos corporales, o bien, queda impactado estéticamente. Algunas construcciones de enseñanzas que se visibilizan como potencial de ruptura, no tienen el impacto que se busca. En cuanto a las normativas que regulan los

¹ En el marco de la tesis doctoral “Desde la formación de formadores hacia la transformación socioeducativa: rescate de huellas biográficas de experiencias educativas en la construcción de las subjetividades” (2014-2017).

² Patagonia, Argentina.

Míriam Mónica Piani Mailhos. Profesora adjunta e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Es doctora en educación por la UNC-Argentina y magíster en evaluación educacional por la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha-Chile. Miembro del comité académico de la revista *EFEI* del Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Coordinación de cursos de posgrado y de formación docente continua. Es autora de artículos y libros en relación a la educación, arte, prácticas pedagógicas y evaluación. Participante en proyectos de extensión relacionados con el fracaso escolar y la construcción coinstitucional de saberes. Correo electrónico: mpiani4@yahoo.com.ar. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9509-2312>.

la concepción del tiempo como uno de los tantos matices, pues asumimos, luego de nuestro trabajo, que en ello reside una de las claves para destramar el sistema imperante este mundo mundial.

Son investigadores y teóricos como Foucault (1975), Freire (1990), Giroux (1990), McLaren (1995) Apple (1987), Bourdieu y Passeron (1996), entre otros, quienes en el campo de la educación, y desde otros campos vinculantes, abren los primeros horizontes para pensar, desnaturalizar y comprender los escenarios educativos en relación a estos procesos de imposición; es decir, para leer la pedagogía en clave sociopolítica, alertando sobre prácticas de reproducción social hegemónica en el creciente contexto de la globalización política, económica y cultural.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos no son ingenuos; incluso aquellos que se desarrollan en espacios no formalizados que hacen a la socialización, como la familia, la religión, los clubes, entre otros (Guattari y Rolnick, 2006). Estos están ligados a encarnaciones y a la construcción de proyectos sociales y políticos a través de dispositivos y prácticas de las que devienen los escenarios para la experiencia, donde se van construyendo las subjetividades, que también son políticas.

Es en esta línea paradigmática-argumental en la que se inscribe esta tesis, diferenciándonos de los trabajos en investigación educativa entre cuyos autores se encuentran Dunkin y Biddle (1974), Bennet y Jordan (1975), Stodosky (1991), que desarrollan sus conceptualizaciones a partir de concebir a la práctica pedagógica como una práctica de racionalidad técnica.

Entre los antecedentes que pudimos recuperar, tenemos los de investigadores de las instituciones en que desarrollamos la indagación, que ya habían advertido en sus conclusiones que era escaso el impacto que tenía la formación superior situada en las prácticas de docentes noveles egresados de dichos centros educativos, y que estos maestros, maestras y profesores desempeñaban su rol docente como lo habían vivido en sus procesos de escolarización; es decir, desde sus biografías escolares (Alliaud, 2004).

Desde nuestra perspectiva, y considerada la educación como posibilidad de emancipación y transformación social,³ especulamos que el problema no se explica desde lo disciplinar únicamente, sino que las prácticas reproductivas siguen reponiendo el proyecto socializador hegemónico al homogeneizar la enseñanza, saberes y lógicas, construyendo un dispositivos que enseña; como aprendizaje adicional (Jackson, 1988), una forma de ser-estar-hacer en el mundo y de construir conocimiento desde el “uni-verso” en oposición al “pluri-verso” (Botero Gómez, 2015) y a la diversidad cultural no subsumida.

Esta reproducción que circula en el sistema educativo en general, y en particular en nuestra región patagónica que alberga a sujetos de distintos orígenes sociales, étnicos, culturales e históricos, es una forma de despojo que niega la alteridad provocando, en la práctica continua, profunda y preobjetiva, epistemicida y *statu quo* social. Es colonización epistémica y ontológica para la colonización política (Mingolo, 2003) a partir, entre otras cosas, de la educación que reproduce.

Esta visibilización constituyó uno de los dos ejes de la tesis a partir del cual surgió la siguiente pregunta: ¿cómo, en forma situada, se continúa reproduciendo

³ Y no solo para el trabajo.

la colonización de mentalidades en las experiencias educativas, como diría Souza Santos y Meneses (2014), hechas cuerpos (que completo⁴ desde una postura monista en la que me posiciono)?

No obstante, estas reproducciones en las prácticas de la enseñanza observamos desde trayectorias propias y compartidas en intercambios con otros sujetos, que además existen otro tipo de experiencias educativas, que significaron un antes y un después en nuestras vidas. Experiencias que dejaron huellas de rupturas en las continuidades reproductivas. Escenarios que desafiaron la homogeneización, y con ello, la inequidad que esto implica en término de legitimaciones y posicionamientos sociales. Estos dispositivos y prácticas distintivos, en donde la experiencia educativa se desarrolló, plantearon espacios concretos y distintos en la construcción de subjetividades políticas con un impacto real. Aparentemente estos escenarios compartían la valoración de la alteridad y una nueva forma de constituirse en el desarrollo de la enseñanza.

Recuperando lo explicitado fue que nos preguntamos, si son “estas otras cosas” las que podrían estar hablando de transformaciones socioeducativas en la microestructura. Es decir, nos preguntamos: ¿cómo, en forma situada, se producen los procesos específicos que construyen puentes emancipadores en los escenarios pedagógicos? Este fue el segundo eje orientador que tuvo la tesis.

1.2. De horizontes semánticos a objetivos concretos

A lo largo del proceso de investigación, buscamos huellas en las experiencias educativas formales y no formales de docentes, estudiantes y graduados que al analizarlas nos fueron dando manifestaciones de colonizaciones situadas y pistas que interrumpían ese proceso reproductivo colonizador.

Considerando con Scott (1999), por un lado, que la experiencia se trama discursivamente, y que en esas tramas se encuentran implícitas las operaciones ideológicas que subyacen, y recuperando, por otro lado, lo que Grosfoguel (2006) expone sobre el hecho que las colonizaciones se han dado en las experiencias, comprendimos la importancia de acudir a los relatos de las mismas. Para ello fue necesario acceder tanto al discurso de sujetos pertenecientes a grupos sociales dominantes como de sujetos de grupos sociales que sufrieron invisibilizaciones y además, observar lo que nos decían sus corporalidades.

Nuestro objetivo era, a partir de las narraciones encarnadas⁵ develar sentidos y significados implicados en las tramas de interrelación/poder pedagógica, dentro del contexto en que esas experiencias se produjeron, con un sujeto involucrado en el mismo juego que “cuenta”; un sujeto que describe con voz propia, que es también, la voz del grupo social al que pertenece, su historia.

⁴ En el escrito aparecen redacciones en primera persona del singular; esto es una decisión intencional, que asumo bajo mi propia responsabilidad, en relación a un desvío conceptual que realizo en función a trayectoria particulares que fui realizando.

⁵ Cuando uno, una, narra, narra más que palabras, narra miradas, narra tonos musculares traducidos en posturas y gestos.

Esta circulación nos permitió una praxis investigativa comprometida socialmente, generando en mí⁶ y en el entrevistado/a-narrador/a, aprendizajes vitales y algunas interrupciones a nuestras propias lógicas occidentales “universalizadas” sin haberlo buscado como objetivo, lo cual, en sí mismo generó una nueva forma de entender otra manera de estar-ser-hacer juntos en el mundo, construyendo en este intersticio, otro mundo posible (Botero Gómez, 2015), conservando una distancia óptima a partir de nuestra vigilancia epistemológica, la autoobservación y los procesos de reflexividad.

2. DE LAS CONCEPTUALIZACIONES AL DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. De qué hablamos cuando hablamos

Etimológicamente la palabra huella proviene del latín, del verbo hollar que puede traducirse como “pisar dejando una marca en el suelo”, con estas nos encontramos en nuestra ruta, recuperando las narrativas. Marcas en el “suelo” como metáfora de aquello que sucede y que les sucedió en los relatos de experiencias educativas en distintos ámbitos a los sujetos. Aquellas que se materializaron en el lenguaje y que se “hicieron” cuerpos subjetivos/sociales, y con-figuraron relatos hechos biografías en una sucesión narrativa de experiencias.

En relación a esto de la experiencia, Mohanty (1991), plantea que no hay una experiencia, sino que hay capas o niveles de experiencias. Fue en relación a esta idea que recuperamos desde dos enfoques teóricos totalmente distintos su conceptualización. Desde Gadamer (1977), la experiencia es un acontecer de sentido, en cuyo horizonte del aquí y el ahora, se recupera en el presente, el pasado y el futuro. Este proceso hermenéutico dialéctico lleva en sí mismo la potencia de la comprensión, y en todo caso, el movimiento reflexivo que involucra la conceptualización de lo vivido, se hace a posteriori. Mientras que para Dewey (1944), la experiencia es el resultado, signo y recompensa de las interacciones que hace el individuo, y distingue el experimentar de a la experiencia. En este sentido, la experiencia es proceso y no solo acto, como lo es el experimentar, que vendrían siendo parte del proceso. Este teórico diferencia, además, la experiencia cotidiana de la experiencia estética que, si bien ambas poseen relatos emocionales, la última está ligada a la percepción y al gozo. No obstante, la clara diferencia entre ambas perspectivas teóricas, estas comparten la caracterización monista desde donde la experiencia se trama en forma simultánea como relato emocional, cognitivo-perceptivo; y en donde las narrativas, visibilizan las gestiones ideológicas subyacente. Estos procesos de incorporaciones, al decir de Bourdieu, tejen, de acuerdo a los análisis de Duch *et al.* (2008), corporeidades que implican síntesis sociales/singulares, es decir, tramas en donde los relatos sociales y los relatos individuales⁷ se materializan en corporalidades, pensamientos hechos carne y carne hecha pensamientos. En relación a esto, y recuperando, además, lo que plantea Walsh (2015) sobre el hecho que donde hay enseñanzas y aprendizajes, hay reproducciones y/o transformación sociales; los escenarios educativos, donde

⁶ Incluyo la primera persona del singular, pues estas experiencias fueron únicas y solo yo estuve involucrada.

⁷ Como historicidad del sujeto.

Fig. 1. Triada de afectación sincrónica visibilizada sobre el mar de fondo de las redes de poder.



Fuente: Elaboración personal.

en las mismas. Los mismos fueron abordados en dos sentidos: como enunciaciones performativas y como fuentes secundarias de triangulación. Incluimos para tal fin los diseños curriculares de educación primaria y de educación especial, el diseño curricular de educación secundaria de biología, reglamentaciones sobre acreditaciones, y programas de cátedras de profesores entrevistados y clases observadas.

En coherencia con el diseño elaborado desde la tradición cualitativa, el análisis y elaboración de la información se llevó a cabo a partir de cuatro movimientos metodológicos: etiquetamiento, codificación, interpretación situada y dialéctica empírica, teoría según lo recuperado de Porta y Silva (2003), entre otros. Los procesos de validación siguieron los principios de los planteos de Taylor y Bogdan, (1987) por un lado, y de Moustaka (1994), a partir de procesos de autorreflexibilidad y de heterosupervisión, o validez intersubjetiva.

2.2.1. De las unidades de análisis a la construcción de sentidos y significados

Los textos narrativos se traman en sentidos y significados, partiendo de esto, en el trabajo concreto con la información, las lecturas reiteradas y hermenéuticas fueron los puentes a partir de los cuales recuperamos la arquitectura de los discursos que se reproducían independientemente de los escenarios y matices experienciales relatados. Esto es, que aunque en las manifestaciones que configuraban las palabras, se dibujaban paisajes distintos, en las arquitecturas del entramado discursivo, se visibilizaban tejidos enunciativos similares. Como, por ejemplo, las situaciones de maltrato escolar, que se ponían en evidencia de maneras diversas y que, para distintos y distintos narradores, contenían el mismo relato de sentido y significado. En general cuando estas experiencias eran compartidas en las entrevistas en profundidad, el discurso iba acompañado por la elocuencia de los gestos que transformaba rostros y la ilocución de lo dicho, en todos los casos.

Fue así, que los relatos una y otra vez, con y en diferentes tintes, ritmos y manifestaciones, nos fueron llevando por caminos heurísticos. En esos párrafos, llenos de sentidos, pudimos encontrar actor/es, relaciones y elementos como fuerzas en tensión y en complementariedades, desde donde emergían aquellas huellas que estábamos

docentes o por las composiciones de los escenarios pedagógicos, que se diferenciaban claramente de los de reproducción. Otra de las cuestiones que nos sorprendió, y de la que aprendimos, fue el rol de lo temporal en la organización estructural para las experiencias educativas, que según nuestros análisis vuelve a encarnar un tiempo ajeno a procesos vitales para las enseñanzas y los aprendizajes, “domesticando cuerpos” y silenciado otras cualidades de lo temporal para ser-estar-hacer y conocer en el mundo. Tiempos impuestos y segmentados, que en su correr incorporan esquemas perceptivos, a los que, estudiantes y docentes nos tenemos que adaptar, condicionando y reproduciendo la monocultura de la organización y eficiencia del tiempo, a través relatos que se escriben en las corporeidades.

Descubrimos que a la mayoría de las experiencias narradas se les puede intentar poner un nombre, etiquetar, como plantea Dewey (1944), con una cualidad que las distingue. Además, pudimos apreciar, desde las narrativas de estas experiencias educativas, que, de hecho, conviven los conceptos de Dewey (1944) y de Gadamer (1977), ya que plantean distintos grados de afectaciones del sujeto, y eso se visibiliza, además que en el discurso, en las corporalidades en el momento que están narrando. A las experiencias donde el sujeto se sumerge en sí mismo, e incluso parece volverlas a vivenciarlas emocionalmente por conflictos, fracasos, frustraciones que se dan en situaciones educativas, las denominamos *experiencias hermenéuticas ontológicas de enseñanza y de aprendizaje*: son experiencias de subsuelos, hermenéuticas del sujeto, a las que este llega por situaciones límites que vienen desde el afuera con cierta relación de los procesos subjetivos por los que está atravesando. Según se destrama desde las narrativas, en ellas quedan desarticulados todos los esquemas que tenía como herramientas para la enseñanza o se desarticulan los esquemas emocionales que sostenían sus trayectorias de aprendizaje. La, el entrevistado se hace consciente de esto, sintiendo que lo que tiene no le alcanza para proponer la enseñanza o que hubo un quiebre en su trayectoria escolar, en el caso de relatos de épocas de estudiante. En este último rol, estas vivencias, aparecen por situaciones traumáticas que vivieron, quedando expuestos especialmente por personas que obran desde el lugar de la autoridad.

3.2. De las categorías emergentes

Como ya lo expresamos anteriormente, fuimos analizando, interpretando y dialogando con la teoría, de este proceso construimos las siguientes categorías:

3.2.1. Humillaciones escolares

Son situaciones de maltrato que se repiten en exposiciones que docentes hacen de estudiantes. No hablamos de *bullying*, pues tomamos el sentido y significado del sujeto expuesto, un maltrato que se traduce en su propia emoción como “humillación”.

Tal es el caso de Rosario,¹⁰ estudiante perteneciente a una comunidad rural patagónica, quien además de otros relatos nos contaba: “En la primaria pasé algo muy feo, me hicieron pasar al frente, creo que era con el tema de las capitales de las provincias, allí me trabé, no supe que decir, y el maestro con todos los chicos se

¹⁰ Reemplazamos en todos los casos los nombres para evitar una nueva exposición.

empezaron a reír. De allí me costó mucho volver a hablar así delante de todos, es como que me expuse mucho y se rieron de mí. Me equivoqué y en vez ayudarme se largó a reír el maestro, eso me molestó y me dolía [cambia el tono de voz se hace más firme]. Era como que me costaba después expresarme...” (estudiante del Profesorado de Educación Especial).

O en el testimonio de Marcos (estudiante del Profesorado de Educación Física): “Una maestra de la secundaria, de 3ro., no me acuerdo que estábamos haciendo en esa clase que salió el tema y la maestra me expuso en medio de la clase diciéndome que yo no sabía nada, desde esa vez dejé de socializar porque yo era muy extrovertido, y desde allí fui mucho más para adentro, desde allí me cuesta dar orales, exponerme. Con mis compañeros empecé a hablar con los que me sentaba solamente, era con ellos con los que más socializaba, desde allí no le presté tanto a lo social, las lecciones orales me costaron”.

Estas narrativas, visibilizan en palabras, el dolor de las experiencias de sí que tuvieron estos estudiantes en clases situadas, uno en el nivel primario y otro en el nivel secundario. Estos dos párrafos que elegí, son los más representativos entre muchas otras situaciones que reflejan el mismo relato con otras manifestaciones, y que no necesariamente tienen que ver con un contexto sociocultural determinado, si bien, se dan en estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios, principalmente, en nuestro muestreo teórico, no obstante, también encontramos este tipo de experiencias en estudiantes de clases medias urbanas, cuya característica era que no se acomodaban a la norma y además, daban sus argumentos. Para los y las estudiantes del primer grupo, esto mismo los y las llevó a elegir la profesión con el objetivo de “vengarse” o “volver y hacer las cosas de otra manera para que no sufrieran inocentes”,¹¹ según sus propias palabras. Para los y las del segundo grupo, significó desafíos que superaron y reconvirtieron en su práctica pedagógica con nuevas formas de hacer y ser-estar en la enseñanza.

3.2.2. Imágenes estereotipadas de educación formalizada

Son estéticas que se repiten independientemente del contexto sociocultural que se trate: docentes en posesión de la palabra la mayoría del tiempo, bancos en hileras, rituales de trabajos pedagógicos que varían en temática mas no en su forma metodológica, escenarios que dejan afuera la palabra/experiencia/saberes de los y las estudiantes en temas que pueden prestarse para la diversidad argumentativa. Con esto, consideramos, se sigue reforzando la lógica de la monocultura occidental dualista, epistemología universal, a través de la incorporación del *habitus* que actúa como estructura estructurante; cuerpos “mágicamente calladitos y tranquilitos” mientras que “pensabas en otra cosa” (recuperado del diálogo con Prof. del CRUB¹²); cuerpos y mentes disociadas, en continuidad al dualismo cartesiano. Pedagogías sin cuerpos, y sin embargo, que hacen modo operandi en los cuerpos para seguir reproduciendo las premisas y temas del sistema colonizador hegemónico, que son las neocolonizaciones. Corporalidades quietas y calladas, en el control del cuerpo sedentario y en el

¹¹ Dichos de los y las entrevistadas.

¹² Centro Regional Universitario Bariloche.

discurso monopolizado, a partir de las cuales observamos que se van construyendo subjetividades en el entretejido, un aprendizaje adicional de sentidos y significados sociales de una ontología y epistemología dominante, que es ontología no relacional en enseñanzas y aprendizajes descontextualizados.

A continuación transcribo un párrafo perteneciente a una observación de clase y dos segmentos de entrevistas, como testigos de la categoría: “El profesor al llegar se ‘instala’ en el frente [...] Él en el frente, los estudiantes en hileras uno detrás de otro, la típica aula... Hace mucho calor en el aula, que es pequeña y contiene a mucho/as estudiantes. Sacan una fotocopia que el docente indica y comienzan a leer.”¹³

“Cuando dictas los chicos se quedan mágicamente tranquilos y calladitos, eso me parece que está ligado en todos, a esas clases de las que hemos quedado impregnados no solo de la Universidad sino también en la escuela secundaria”, nos contaba Alejandro (profesor y graduado de la UNco), o Ricardo (estudiante de la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue), quien desde su experiencia en la escuela secundaria recuperaba esta escena en la entrevista: “Teníamos también una profesora que hablaba toda la clase, no te dejaba hablar, vos mientras hablaba te ponías a pensar en el recreo o en otra cosa. Y en el examen nos mataba, yo me llevé dos años esa materia”. En estas imágenes estereotipadas de educación institucionalizada escolar¹⁴ reconstruidas desde las narrativas, hay una evidente ausencia, y es la de los sujetos que aprenden, invisibilizados en modelos pedagógicos que no incluyen sus lógicas, por lo tanto, como ya dijimos, la de sus contextos socioculturales.

3.2.4. Tiempos escolares, tiempos enajenados

Son aquellos tiempos que se organizan más allá de las caracterizaciones del lugar y de las necesidades temporales para las enseñanzas y los aprendizajes. Son tiempos compartimentados, donde no se logran aprendizajes profundos, encarnando, no solo una forma de estudiar para aprobar, sino y además, lógicas de enajenación a los propios ritmos y tiempos cognitivos. Son tiempos emparentados con el modelo de la producción y el trabajo acorde a la monocultura de productiva capitalista (Moreira y Gois, 2007), donde a periodos organizados corresponden recreos, que incluso se organizan con juegos, en el caso de las escuelas en nuestra región. Además de esta ejemplificación, que visibiliza la esquematización del tiempo vital; los planes de estudio; con gran porcentaje de materias cuatrimestrales, que desde la argumentación de expertas “no alcanza el tiempo”, constituyen otra visibilización, y se nota la diferencia en el aprendizaje si se compara con materias anuales”; algunas de las reglamentaciones de acreditación, son otra manifestación de lo mismo, que exigen a los y las estudiantes un aprendizaje en tiempos récords, como por ejemplo, la reglamentación para seminarios; por la cual los y las estudiantes de grado no tienen la opción de turnos de exámenes. En este sentido la organización del horario

¹³ Fragmento obtenido y recuperado en una clase de escuela secundaria de S.C. de Bariloche.

¹⁴ Sustituimos educación formal por educación institucionalizada escolar, ya que con Sirvent *et al.* (2006), suponemos que no existen las fronteras estrictas en los procesos educativos. En todo proceso educativo se “mezclan” componentes formales, informales y no formales.

3.2.6. Experiencias educativas de frontera

Son aquellas que desafían las imágenes estereotipadas, en sus formatos y estéticas, no obstante este desafío, no alcanzan a quebrar las viejas líneas de pensamiento. La frontera como espacio límite entre lo que está adentro y lo que “se quedó” afuera de lo legitimado desde la matriz hegemónica. Estas prácticas pedagógicas abren, en sus formatos, el escenario de construcción de subjetividades al pluri-verso (Escobar, 2016).

Los relatos de los y las docentes visibilizan compromiso y entusiasmo con la tarea y un claro posicionamiento en cuanto a vitalizar los procesos de enseñanza, tal como lo evidencian estos relatos: “...además nosotros hacemos que ellos hagan conscientes estas rupturas, que describan lo que vivieron en la secundaria y lo que vivieron acá. Que los describan que puedan recuperar conceptos, a ellos les llama mucho la atención... en realidad es esta la forma en la que vamos y venimos en la biografía, además, los temas de la materia como ellos tienen experiencia solo se le va dando esta vuelta a la biografía” (Mónica, profesora del CRUB).

No obstante sus características, en un cruce de información que realizamos con los testimonios de los y las estudiantes, ninguno/a logró recordarlas, ni siquiera en el espacio de repregunta que hice, o sea, que parece que no existen como huellas en sus narrativas, según muestran estudios del desempeño de docentes nóveles.

Incluimos en esta categoría, además, otras experiencias que en sus aspectos exteriores parecen tener todos los elementos de las anteriores, no obstante en un análisis minucioso, observamos que en realidad, enmascaran, maquillan reproducciones. La docente, Susana (profesora del IFDC), está narrando los procesos de evaluación que se dan en su materia: “...Y no tienen que dar un oral, desde allí, de una manera creativa demostrarnos que comprendieron de eso [se refiere al tema que están dando], puede ser un sketch un móvil en directo, un cuento, un panel [...], se reenganchan con eso pero yo les digo no deja de ser un oral, ¿entienden?”.

Visibilizamos en este párrafo testigo, el despliegue de la corporeidad, la inter-corporalidad, como rescate de historicidad y del cuerpo como espacialidad de situación, un yo soy, un yo puedo, a través de una consigna por donde pueden circular propuestas estudiantiles en cuanto al tema que enseñó la docente. No obstante esto, a través del discurso (uno de los componentes del dispositivo pedagógico en la construcción de subjetividades), notamos que se in-corpora el arbitrario cultural que contiene las formas homogeneizantes de desconocimiento de esa singularidad y que se materializan en estandarizaciones pedagógicas cuando les dice: “les digo no deja de ser un oral”.

En esta expresión vuelve a encorsetar a los y las estudiantes en las estructuras estructurantes que se hacen cuerpo, en un *habitus* de esta monocultura no relacional que se reproduce, volviendo a los sostenes de la lógica colonizadora, según entendemos. En esta situación que traigo como relato: primero, se les da el espacio para que se expongan subjetivamente, para luego enjuiciarlos desde lugares estandarizados, el oral, con criterios resueltos exclusivamente por la decisión de los y las docentes. Esto, consideramos que tiene un agravante en sí mismo en relación al poder.

conceptuales” su situación de “decolonización”¹⁵ en los términos planteados para los procesos de transformación (Freire, 2005), es decir, como hecho alfabetizador racional; sino que más bien, rescatamos, que se da una comprensión “no conceptualizada” y que podemos entenderla como comprensión “intuitiva” (Gadamer, 1977), como aquella que va llevando al agente a desplazar los antiguos esquemas, arrastrado por la misma fuerza-energía vital que se genera en la experiencia, y con este movimiento, a elaborar nuevas formas de “pensar” en lo que le está sucediendo y lo que está sucediendo, experiencia dialéctica. De este proceso, pudimos entender que “van emergiendo” nuevas respuestas a las necesidades que se suceden en la situación. Así termina de configurarse, según pudimos concluir, una nueva forma de enfrentar el conflicto/ crisis recuperando, además, viejos elementos conceptuales que sirven en muchos casos, como ya explicitamos, como obstáculos antagónicos o visiones a trascender. A estas prácticas las denominamos, *prácticas de diástoles de escape*, porque en su expansión dejaron huellas de experiencia en los y las entrevistadas que de ella participaron. Son prácticas que se escaparon de las prácticas de imágenes estereotipadas educativas que reproducen el sistema hegemónico, con impacto real para la transformación, tanto en los y las docentes, como en los y las estudiantes que las recuerdan porque las vivieron como participantes.

Las pensamos como prácticas de “pequeñas” decolonizaciones, sobre todo para los y las enseñantes, que abren un espacio para habitar las instituciones educativas de otro modo, y que además, si bien no poseen las características de las pedagogías decoloniales, su existencia provoca discontinuidades que afectan a los agentes, incorporando otros relatos en el dispositivo escolar, según pudimos advertir.

- Para nuestro asombro, observamos que ciertas políticas públicas, decisiones en la macroestructura, son portadoras de procesos descolonizadores, según quedó visibilizado a través de los relatos de experiencias educativas. El hecho de que el ingreso dejara de ser restricto y selectivo (2005) en la Universidad Nacional del Comahue y el IFDC, hizo que jóvenes provenientes de muchos sectores socio-culturales ingresaran a la formación de formadores. Esto nos llevó a comprender cómo, junto a la apertura de muchos docentes hacia otros horizontes epistemológicos no reproductivos, esto permite que circule en las aulas, e incluso en las prácticas de la enseñanza y residencia, otros modos de pensar y conceptualizar la realidad y otros contenidos pertenecientes a epistemologías invisibilizadas.

CONCLUSIÓN

A partir del camino que anduvimos a lo largo de todo este proceso de tesis, y sobre la base de las conclusiones y aportes que acabamos de compartir, sostengo que el hecho de volver sobre nuestras propias huellas de experiencias como educadoras/ educadores investigadores en la universidad y en institutos de formación docente,

¹⁵ “No buscamos otra cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo” (Frantz Fanon, citado por Walsh, 2013, p. 160).

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Bennet, S.N. y Jordan, J. (1975, febrero). A typology of teaching styles in primary schools. *Revista Educativa*, 45(1), 20-28. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1975.tb02291.x>
- Berardi, F. (2007). *El sabio, el mercader y el guerrero. Del rechazo al trabajo al surgimiento del cognitariado*. Madrid, España: Ediciones Acuarela Libros.
- Botero Gómez, P. (2014, marzo). Escuela y trans-formación: pluri-versando desde nuestros aprendizajes colectivos. En *I Congreso internacional de educación para pensar la diversidad. Mesa 2: Interculturalidad y subjetividades: Pluralidad, emergencias y diferencias*. Manizales, Colombia: Centro Editorial de Universidad de Manizales.
- Botero Gómez, P. (2015). *Resistencias. Relatos del sentirpensamiento que caminan la palabra*. Manizales, Colombia: Centro Editorial de Universidad de Manizales.
- Botero Gómez, P., Alvarado Muñoz, M. y Ospina, F. (2008, noviembre 11). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Botero Gómez, P., Carmona López, M. y Loiza de la Pana, J. (2007, noviembre 12). Subjetividad y política: una perspectiva performativa. *Revista de Ciencias Humanas. UTP*, 12(37), 137- 154. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1145>
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. (2da. Ed.). Barcelona, España: Ed. Laia.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Duch, L., Lamaniego, M., Capdevida y Solares, B. (2008). Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana. *Cuadernos de Hermenéutica*, (2). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Ed. Holt, Rinehart and Winston.
- Edelstein, G. (2011). *Formarse y formar en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Escobar, A. (2003, octubre, 7). Mundos y conocimientos de otro modo. *Revista Tabula Rasa*, 1(1), 51-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/396/39600104/>
- Escobar, A. (2016, abril). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11- 32. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Fannon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Abraxas.
- Foulcaut, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México. Ed. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ed. Sígueme.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, United States: Ed. Aldine Publishing company.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transcolonialidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Revista Tabula Rasa*, (4), 17-48. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/114.pdf>
- Guattari, F. y Rolnick, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Madrid, España: Ed. Traficantes de sueños.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales dos paradigmas *Revista Colombiana de Sociología*, 1(27), 233-254. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/7981/8625>.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano* Madrid, España: Ed. Grijalbo

