

2

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes

Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

RESEÑAS

- Piani Mailhos, M.
La experiencia educativa en los procesos de construcción
subjetiva: sujeto, educación y sociedad

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA. SUJETO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

MIRIAM PIANI MAILHOS*

Recibido
08|03|20

Aceptado
14|08|20

Reseña

RESUMEN

Este escrito recupera en forma sintética y focalizada algunas de las construcciones realizadas en 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* (Piani, 2017). Se parte de la premisa que experiencia, educación y sociedad, constituyen una triada de afectación recíproca que se encarna en los procesos pedagógicos, y al destramarlos situadamente, se obtienen pistas para la comprensión de trayectorias educativas donde se reflejan construcciones subjetivas y de subjetivación política. En esta dirección, se asume que los escenarios educativos no son ingenuos, y es a partir de las visibilizaciones empíricas desde donde se destraman las narrativas de cómo suceden estos procesos de reproducciones/colonizaciones y de pistas de ruptura decoloniales, ambos procesos acontecen simultáneamente en el mundo educativo. Este hecho configura en consecuencia, espacios de paradojas, de contradicciones y de tensiones, lo que los hace complejos, fugándose, de aquellas simplificaciones estructuralistas y sistémicas que pretenden definirlos linealmente. En este sentido, el escenario pedagógico y los procesos de construcción subjetiva, tienen una complejidad mayor de aquello que proponen algunos discursos académicos: lo nuevo, lo innovador, a veces no es tan nuevo, ni innovador, y “lo viejo” no puede catalogarse taxativamente como tal, ya que las huellas de experiencias educativas de las personas entrevistadas y de los escenarios estudiados, dan cuenta que no hay certezas lineales al respecto, por lo que, en muchos casos “las apariencias engañan”.

Palabras clave: Escenario pedagógico, subjetivación política, complejidad socioeducativa, corporeidad, colonialidad.

*Doctora en Educación. Magister en Evaluación Educativa, línea de investigación enseñanza, cuerpo y prácticas corporales culturales. Profesora de la Universidad Nacional del Comahue, Formación Docente. Correo electrónico: miriampianimailhos@gmail.com

Los caminos recorridos

El presente escrito está basado en las construcciones realizadas en 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* (Piani, 2017). Cuyo proceso de investigación fue desarrollado entre los años 2014-2017 en el territorio de la Formación docente, concretamente en profesorado del Centro Regional Universitario Bariloche-UNCo (CRUB) y del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche (IFDC).

Trabajamos a partir de un muestreo teórico con narrativas de docentes, estudiantes, graduadas y graduados, y realizamos también observaciones tratando de comprender, a partir de cuatro movimientos metodológicos: etiquetamiento, codificación, interpretación situada y dialéctica empiria-teoría, los relatos obtenidos en relación a los procesos de reproducción/colonización situados y además, sobre estas mismas fuentes, buscamos pistas de rupturas decoloniales.

El proceso nos fue llevando a incorporar al diseño metodológico proyectado, nuevas voces de profesores y profesoras de otros campos de conocimiento que no habíamos tenido en cuenta, y además, estudios de documentos como fuentes secundarias para triangulaciones.

La recolección de información y avances en las construcciones conceptuales, fueron validadas a partir de lecturas colectivas, auto-reflexividad y hetero-supervisión, contribuyendo estos métodos los procesos de vigilancia epistemológica.

Sujeto, experiencia y construcción subjetiva

La educación formal en el escenario pedagógico, lejos de ser algo lineal, es un espacio paradójico y contradictorio, por lo tanto está habitado por múltiples tensiones. Esta investigación visibilizó que en algunos espacios educativos se encarnan reproducciones/colonizaciones; como violencia simbólica, dominación hegemónica (Bourdieu, 1987), despojos culturales en un juego de dominio e invisibilización de poder, saber y ser (Grosfoguel, 2006), ontología dualista que separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad; que toman apariencias diversas, resignificadas en territorio; y que se dan, en general, en todos los contextos socioeducativos indagados y que no dependen, exclusivamente, ni del género ni de la clase social, sino que la categoría que atraviesa a estas prácticas reproductivas/coloniales es la pretensión de normalidad y de homogenización, en todo caso.

No obstante esto, también y en forma simultánea, existen particularidades en el modo que las personas viven estas experiencias, y en consecuencia, el impacto que las mismas tienen no es el mismo para todos ni para todas en relación a sus trayectorias educativas. Al narrar las experiencias algunos y algunas mientras conversan se transforman en sus cicatrices; relatos de afecciones emocionales profundas que dejaron huellas y que se visibilizan en el momento de la entrevista donde sus corporalidades/corporeidades quedan poseídas: relatos conmovedores acompañados de miradas que fueron modificando su expresión y brillo, cuerpos que adoptaron otras posturas, e incluso en algunas personas, hubo “lágrimas”. Estas vivencias narradas, con el contenido del discurso analizado, podrían ser interpretadas desde lo que Gadamer (1977) denomina, Experiencias Hermenéuticas, aquellas que son verdaderos acontecimientos de sentido a partir de las cuales la vida escolar (en esta investigación) no fue igual. De hecho, una de las entrevistadas decía lo siguiente: “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 qué decir, el maestro con todos los chicos se empezaron a reír. De allí me costó mucho volver a hablar delante de todos, es como que me expuse mucho y se rieron, eso me molestó y me dolía [cambia su tono se hace más firme]” (Ro, estudiante del IFDC-Bariloche).

Cuando analizamos este tipo de experiencias nos focalizamos en la afección/significación subjetiva, por eso no tuvimos necesidad de recuperar la categoría *bullying*, sino que, construimos otra para esta situación (emergente de la información), a la que llamamos “humillaciones escolares”. Estas experiencias educativas produjeron aprendizajes adicionales (Jackson, 1996) que constituyeron hitos importantes en las trayectorias de las personas entrevistadas.

Por lo que emerge desde las narrativas, y considerando el relato en el proceso de configuración subjetiva, para algunas personas este aprendizaje adicional fue: Aprender a callarse, para otras, en cambio, fue aprender a desafiar al poder reclamando justicia. Ambos tránsitos experienciales los conceptualizamos como experiencias hermenéuticas educativas, y no dependieron estos relatos, según muestra del trabajo de campo, ni de la clase social ni del género.

En relación a lo que expresamos, por ejemplo, encontramos en el mismo grupo al que nos estamos refiriendo, el relato de dos profesores de la Formación docente¹ que pertenecían a clases sociales acomodadas, y que sin embargo, en escenarios pedagógicos se vieron sometidos

¹ Uno de ellos del IFDC y el otro del CRUB.

a actos que significaron, desde sus palabras, como humillantes, e incluso en algunos casos, como persecutorios, porque a partir del análisis de sus narrativas, se “escapaban” a lo esperado. Estos desenlaces sucedieron, en general, por interpelar las formas esperadas, convencionales, normales, o por interpelar a la autoridad, prácticas que van, aparentemente, por otro camino distinto al que está acostumbrada la escolarización según sus propias palabras. Estos hitos de experiencias educativas operaron como aconteceres de sentido para otras decisiones; a modo de ejemplo traemos lo dicho por uno de los estudiantes (M) de los profesorados de la Universidad Nacional del Comahue, quien luego de narrar escenas de humillación escolar, dijo: “y decidí vengarme”².

Este tipo de narrativas de experiencias hermenéuticas educativas, no sólo la encontramos en las huellas de aprendizaje autobiográfico, sino también, en relatos de enseñanzas de algunos y algunas docentes a lo largo de sus trayectorias profesionales. Son momentos experienciales, que constituyeron un punto de inflexión, un antes y un después en su forma de enseñar y de concebir su rol. A este tipo de experiencias le llamamos experiencias hermenéuticas ontológicas de enseñanza, en este tipo de vivencias la/el sujeto docente experimenta verdaderas rupturas con su ser-estar-hacer en el mundo, a decir de Hall (2006), en relación a las rupturas: “Donde las viejas líneas de pensamiento son desarticuladas, las constelaciones más antiguas son desplazadas y los elementos –viejos y nuevos– son reagrupados en torno a un esquema distinto de premisas y de temas” (p.233). La/el sujeto es aprendiz y enseñante de sí mismo.

Estas vivencias se producen cuando, durante procesos de enseñanza, la situación rompe de manera sistemática el equilibrio ecológico del aula. Estos y estas docentes no esquivan el conflicto, por el contrario, se involucran, se dejan afectar, poniéndole el cuerpo. Es así como parece que descubren, heurísticamente, se podría decir, nuevas formas de habitar su oficio y esto, tiene un impacto concreto y real en los y las estudiantes, según lo que se deduce de sus narrativas. Son estas experiencias, al decir de Fanon (1973), que constituyen verdaderos momentos en el que el ser se descoloniza a y de sí mismo de la forma aprendida de ser docente implícita en su biografía escolar (Alliaud, 2010). A modo de ejemplo presentamos a continuación uno de los párrafos de las narraciones: “Sufría cuando estaba con esos chicos las 8 horas que tenían que estar... sufría los 40 min con cuadrupléjicos con trabajos en el agua, sufría porque nada de lo que me habían enseñado me servía” (CI, profesor del CRUB), estas palabras

² Asociado esto con el hecho de haber elegido estudiar el profesorado

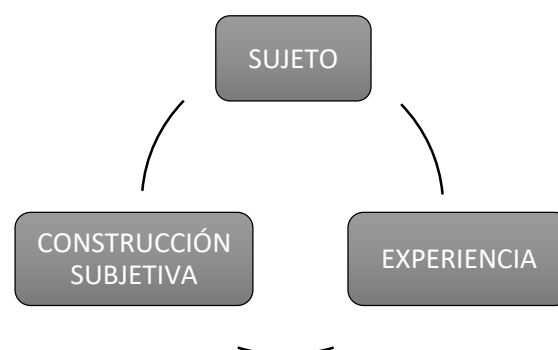
reconstruyen un escenario de afectación profunda, en la que muchos y muchas docentes nos reconocemos.

Visibilizamos que este tipo de experiencias no es posible de reproducir, simplemente acontecen como hecho vital, es decir, no hay planificación ni formación que haya armado un escenario para tal fin, simplemente las circunstancias propias de las situaciones son las que plantean las escenas, circunstancias que involucran, además, un estado de cierta vulnerabilidad de quienes la viven por causas ajenas a su rol profesional: ¿Personas más sensibles que el resto? ¿Personas más vulnerables? ¿Personas que están pasando por procesos de crisis personales?, no lo sabemos, sólo sabemos que esto no está ligado, como en los casos anteriores, en forma estricta ni a clases sociales, ni géneros, ni contextos culturales, ni siquiera al campo disciplinar en el que está incluida su materia. Sin embargo son estas experiencias las que constituyeron, como ya lo expresamos, un hito de quiebre, de ruptura para quienes lo viven, y para los y las estudiantes que cursaron con ellos y ellas, un antes y un después en sus procesos formativos y en algunos casos, viven el momento de la enseñanza como verdaderas experiencias estéticas (Dewey, 1944), según testimonios del estudiantado, triangulados sobre escenarios de enseñanza³.

Quienes pasan por estos procesos hermenéuticos son otras personas luego de vivirlos, por lo que son escenarios donde la construcción subjetiva toma nuevos rumbos, que constituyen transformaciones sustanciales en la forma de ser, estar y hacer en el mundo.

Imagen 1.

Tríada de afectación recíproca



³ Cabe señalar que, al tratarse de un muestreo teórico, al escuchar tantos relatos similares de estudiantes ampliamos la muestra de profesores, e incorporamos a dos que en un principio no formaban parte de nuestro diseño.

La experiencia y las/los sujetos, en clave de subjetividad política

Retomando la conceptualización de subjetividad política de Botero Gomez, Cardona López y Loiza de la Pana (2007) como la “posibilidad de aparecer en el mundo por medio de palabras y actos que llevan a distinguirnos como un quien plural” (p. 137), observamos a una persona que aparece en el mundo no sólo desde su historia particular, sino que se visibiliza como un/a “quien plural” o, dicho de otra manera, como alguien que forma parte de un colectivo de personas, o sea, de un colectivo social.

Es aquí cuando la trama de la subjetividad es dimensionada desde su aspecto social. Las/los sujetos están constituidos por los hilos del entramado de los grupos socioculturales de pertenencia, y su subjetividad es entonces, también, subjetividad política.

En este sentido, es constituido y constituye las tramas sociales a las que pertenece, y que se expresan en su experiencia, y, de manera reversible, el impacto de esa experiencia particular, subjetiva, vuelve al/los tejido/s social/es para modificarlo/s, o bien para afirmar sus constituciones. Es por ello que las experiencias educativas no quedan solo en el impacto de un relato subjetivo singular, sino vuelven al a los grupos aportándole a su configuración identitaria sociopolítica.

Poniendo el valor en esto de la construcción de subjetividades y rescatando el relato de reproducción/colonización, nos preguntamos ¿qué pasó con aquellas personas que sufrieron las mismas humillaciones escolares y no pudieron tomar decisiones que los y las promocionaran como subjetividad singular y política? ¿Qué pasó con aquellos, aquellas, otras personas, que sufrieron las mismas humillaciones escolares y que no pudieron canalizarlas para transformar sus realidades y las realidades de sus grupos sociales⁴? Es a partir de este guion argumentativo en forma de interpelaciones donde las “humillaciones escolares” toman el sentido y significado social. Y si bien lo expresamos en variadas ocasiones, estas significaciones no están ligadas exclusivamente a las categorías de clase ni de género, e incorporamos de etnias; nos preguntamos, ¿qué sucede con estas humillaciones en los grupos vulnerables en cuanto a la clase social, al género y a las etnias?

Comprendimos a través de las pistas de las experiencias educativas que además de estas formas, existen maneras sutiles en la que los escenarios pedagógicos plantean “normalizaciones”, cuyo guion gestor está basado, aparentemente, en la lógica de la

⁴ Cómo lo hicieron algunos y algunas de las personas que nos dieron sus testimonios y hoy son profesores que sus estudiantes ponderan por su hacer.

monocultura (Moreira y Gois, 2007). Estas normalizaciones/homogeneizaciones, toman distintas manifestaciones situadas, no obstante, se caracterizan en general por ser formas naturalizadas y estereotipadas en relación al poder, ya sea en el discurso, en lo normativo o en lo estético. A estas escenas las llamamos “imágenes estereotipadas de educación formalizada”, incluyendo en esta categoría a todas esas prácticas pedagógicas construidas sobre didácticas que niegan en su planificación y desarrollo, la lógica de los y las estudiantes, y la de los contextos que hacen al contexto de la enseñanza las formas de aprender diversas y las temporalidades rítmicas de los aprendizajes, generando un tiempo escolarizado con un esquema similar al tiempo en que se plantean las estructuras laborales modernas, un tiempo al que el niño, la niña, el joven, la joven, se tiene que acomodar, sino se pierde en el tiempo.

Estas prácticas pedagógicas, cristalizadas en imágenes estereotipadas, se reproducen a sí mismas más allá del nivel educacional y del contexto sociocultural en que se realicen, y basan su desarrollo en un pensamiento abismal (Souza Santos, 2014), el cual niega todo aquello que queda afuera de sus límites epistemológicos como posibilidades epistémicas. Son prácticas que al transitarlas colonizan mentalidades, al decir de Souza Santos (2014) y de Apple (2003), y agrego, colonizan mentalidades hechas cuerpos y cuerpos que se hacen mentalidades.

Otra manera en que avanzan estas reproducciones de normalización/homogeneización, están constituidas por prácticas en que se maquilla el poder que las anima, ya sea porque los discursos las postulan como algo nuevo, ya sea porque refuerzan actos y prácticas con ponderaciones estimulantes, tanto en estudiantes como en docentes que logran ser modelos de sus expectativas. Estas prácticas y actos van en el sentido de la lógica de la monocultura, a estas las llamamos Prácticas de poder maquillado.

No obstante, y conservando la característica paradójica, expresada desde un principio, simultáneamente, en estos espacios educativos, suceden escenarios completamente distintos, que identificamos, siguiendo la propuesta de Edelstein (2011), como Construcciones metodológicas decoloniales que definimos como esos actos singularmente creativos que articulan, la epistemología del contenido, la lógica corporeizada de la persona y el pluriverso epistemológico que se hace texto en el contexto del aula, concibiendo y proponiendo nuevas y múltiples maneras de ser-estar-hacer y relacionarse en el microuniverso del aula que implican un pluriverso ontológico.

Dentro de estas experiencias educativas que desafían a las imágenes estereotipadas educativas, existen muchas que no alcanzan a rupturar las viejas líneas de pensamiento, las denominamos “experiencias educativas de frontera”, considerando a la frontera como espacio

límite entre lo que está adentro y lo que “se quedó” afuera de aquello legitimado, valorado. Pensamos a modo de hipótesis que estas construcciones tienen un gran potencial, no obstante, por diversas razones no alcanzan a los fines que apuntan de acuerdo a las triangulaciones realizadas con las voces de estudiantes.

A modo de cierre

Exponemos a continuación las proyecciones de esta investigación en relación a aportes potenciales:

Como aporte académico: las categorías emergentes construidas pueden constituirse como analizadores para dialogar con el proceso didáctico en las prácticas pedagógicas. Además, estas brindan una cartografía posible desde la que se pueden desprender tópicos para la formación docente continua en relación al triángulo escenario pedagógico, experiencia y subjetividad política.

Como aporte jurisdiccional: constituye un posible marco para repensar la organización del tiempo en el sistema educativo, en relación al horario, a los diseños curriculares (porcentajes de materias cuatrimestrales) y a las normativas de acreditación en la Formación de Formadores.

Como aporte en relación a líneas de investigación: Sostenemos que sería imprescindible, la recuperación de saberes para ser enseñados que diversifiquen la lógica de las monoculturas, profundizando en los procesos de pedagogización no colonizadora para estos saberes resguardando sus filosofías, en relación a pensar, además, en forma situada, objetos de estudios construidos desde epistemologías pluralistas y modos de abordar la enseñanza desde un enfoque complejo.

Para finalizar, agradecemos a cada una de las personas que realizaron aportes para que esta investigación se vea enriquecida, deseando que el esfuerzo individual y colectivo concentrado en estas líneas producidas, sea parte del proceso de transformación socioeducativa que todos y todas las que estamos enrolados y enroladas en esta perspectiva paradigmática, deseamos y soñamos.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2011). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. *Reseñas de la enseñanza de la historia A.P.E.H.U.N.*, (9), 147-165.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de los maestros inexpertos: Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-13.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>
- Apple, M. (2003). Comiendo papas fritas baratas. *Revista Reflexiones Pedagógicas*, 1(20), 47-55
- Botero Gómez, P. Carmona López, M., y Loiza de la Pana. J. (2007) Subjetividad y política: una perspectiva performativa. *Revista de Ciencias Humana. UTP*, (37), 137- 142
- Bourdieu P. (1987). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (64), 40-44.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (1ra ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2011). *Formarse y Formar en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. España: Salamanca.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transcoloniedad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Revista Tabula Rasa*, (4), 17-48. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/114.pdf>
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista colombiana de sociología*, (27), 233-254. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/7981/8625>
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreira, K., y Gois de Souza, M. (2007). Influencia de Boaventura de Sousa Santos *Revista Travesías. Pesquisas en Educacao, cultura linguagem e arte*, 1(1), 123-143.
- Piani, M. (2017). Desde la formación de formadores hacia la transformación socioeducativa: rescate de huellas biográficas de experiencias educativas en la construcción de las subjetividades (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti.
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Akal.
- Sousa Santos, B., y Meneses, M (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.

confluenciadesaberesface@gmail.com