

UNA REESCRITURA CONTRAHEGEMÓNICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES*

A COUNTER- HEGEMONIC REWRITING OF TEACHER EDUCATION

Jorge Huergo** y Kevin Morawicki***

Este artículo tiene por objeto presentar la articulación entre las prácticas y las coordenadas teóricas en el caso del proceso de Transformación Curricular de la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires (Argentina), coordinado por los autores. Se inscribe en las iniciativas de restitución del Estado y la recreación de la educación escolar como una política cultural no hegemónica. Desde una perspectiva decolonial, el texto concluye que el énfasis del proceso de transformación de la formación docente estuvo en el reconocimiento de los sujetos y sus prácticas, y la transformación de las subjetividades que abordan la educación y la docencia.

Palabras clave: formación, reconocimiento, posicionamiento, educación popular, enfoque etnográfico, práctica educativa.

Este artigo tem como objeto apresentar a articulação entre as práticas e as coordenadas teóricas no caso do processo de Transformação Curricular da Formação Docente na Província de Buenos Aires (Argentina), empregado pelos autores. Este se inscreve nas iniciativas de restituição do Estado e a recreação da educação escolar como uma política cultural não hegemônica. Desde uma perspectiva decolonial, o texto conclui que a ênfase do processo de transformação da formação docente esteve no reconhecimento dos sujeitos e suas práticas, e a transformação das subjetividades que abordam a educação e a docência.

Palavras chave: formação, reconhecimento, posicionamento, educação popular, enfoque etnográfico, prática educativa.

This article is aimed to show the articulation between practices and theoretical coordinates in the Curricular Transformation of Teacher Education process in the Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinated by the authors. It follows the initiatives to restore the State and re-create the school education as a non-hegemonic cultural policy. From a de-colonial perspective, the article concludes that the emphasis of this process was on the recognizance of the subjects and their practices, and on the transformation of the subjectivities that undertake education and teaching.

Key words: formation, recognizance, positioning, popular education, ethnographic approach, educational practice.

* El presente artículo se origina en el proceso de implementación de la Transformación Curricular de la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, iniciado en 2007 y aún en desarrollo. Está financiado por el estado provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) de Argentina.

** Profesor en filosofía y pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de la Comunicación (UNLP). Coordinador del Programa de Transformaciones Curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). E-mail: jorgehue@yahoo.com.ar

*** Licenciado en Comunicación Social (UNLP). Miembro de la Coordinación de la Implementación Curricular de Formación Docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Docente investigador de comunicación y educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). E-mail: kevinmorawicki@yahoo.com

PRELUDIO: DE LAS PENUMBRAS DE LA “CRISIS ORGÁNICA” A LA RESTITUCIÓN DEL ESTADO

El más reciente embate de las políticas neocoloniales en América Latina ha sido el proyecto neoliberal, que en el caso argentino es la continuación de la arquetípica “desaparición del otro” operada por la Dictadura (1976-1983). El desmantelamiento de la trama sociocultural y el saqueo económico y político de la sociedad, colocaron a Argentina en una situación de “crisis orgánica”, con sus inusitados impactos en el campo educativo.

Antonio Gramsci señalaba “fenómenos morbosos” en ese interregno de la crisis orgánica. Podríamos sintetizarlos en al menos tres: (i) la crisis de las instituciones de formación de sujetos y de representación política, (ii) la inadecuación entre los imaginarios de ascenso social y las condiciones materiales (y simbólicas) de vida, (iii) la crisis de los grandes contratos que cohesionan la sociedad y la emergencia de múltiples lazos sociales. A la par de estos fenómenos, la tensión tradicional entre libertad y justicia social derivó en una profundización (en apariencia más *light*) de la doctrina de seguridad nacional: la tensión entre libertad y seguridad. Esto produjo el incremento del desempleo, de la exclusión y la expulsión social. Pero también la creación de figuras de anomalía y peligrosidad (muchas de éstas desde una concepción neolombrosiana) objeto de miedo y de pánico moral.

En este contexto, se produjeron dos dramáticas escenas en el orden político-cultural. Por un lado, el Estado “gerente” y el mercado (y muchas organizaciones no gubernamentales) fueron produciendo identidades fragmentadas acordes con narrativas de multiculturalidad, pero entendidas bajo la forma del multiconsumo; por otro, la escuela fue perdiendo paulatinamente su carácter sociocultural interpelador y su imagen de institución ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política. El *tsunami* neoliberal fue devastador para la educación (Puiggrós, 2007).

En concordancia con esta destrucción neocolonial, la crisis de significación inclusiva del sistema escolar produjo una crisis de legitimidad de la tarea docente. En el sistema educativo se comenzó a experimentar una entropía nunca antes conocida, que contribuyó a desarticular los esfuerzos por la igualdad educativa provenientes de

matrices populares anteriores. Finalmente, y sobre todo a partir de la crisis de diciembre de 2001, hizo explosión el campo educativo no escolar, a través de múltiples acciones formativas de espacios y organizaciones sociales, y de disímiles experiencias de “educación popular”, cuestión que indirectamente contribuyó a profundizar el divorcio político-cultural entre la escuela y la sociedad.

En este contexto, dentro de la formación docente fueron creciendo algunas alternativas que espejaban voluntades transformadoras, a las que podríamos denominar *micro-teorías pragmáticas dominantes*; todas derivadas del interregno de la crisis y del empobrecimiento teórico del neoliberalismo. Entre éstas debemos mencionar: (i) la *pedagogía de la resiliencia*, que sostiene una educación selectiva de los más pobres (los “desarrapados” de Simón Rodríguez), y crea una ilusión de inclusión social, pero bajo las formas de un neodarwinismo que presta atención a las minorías excepcionales que escapan a la “pobreza natural”; (ii) la *pedagogía de las buenas prácticas*, la cual posee dos riesgos: por un lado, el análisis de las prácticas docentes desde un registro moral (lo que a escala global ha llevado a peligrosas consecuencias ético-políticas de justificación de la destrucción del *mal*) y, por otro lado, la aspiración a una modelización objetiva que pretende la adaptación y la productividad según modelos empresariales, sin cuestionar el carácter dominante de las prácticas; (iii) algunas *pedagogías de la “ciudadanía”*, que siguen un modelo a veces meramente juricista, y otras, acordes con las nomenclaturas impuestas por organismos de cooperación y financiamiento internacionales; (iv) las *perspectivas pedagógicas que apelan al “cambio de mirada”*, como apuesta por la renovación de modos de ver el quehacer educativo, pero sin una estimación ni un cuestionamiento suficiente de las condiciones de su producción.

Muchos formadores de docentes asumieron y asumen esas microteorías como alternativas de cambio, lo que obstruye la comprensión de los alcances de una verdadera transformación que se inscriba, no ya en los despojos particulares dejados por el neoliberalismo, sino en el campo de posibilidades que abre la restitución del Estado.

A partir de mayo de 2003, comienza en Argentina un período con luces y sombras, con logros y desafíos, que abre un lento pero firme proceso de restitución del Estado argentino, basado en gran medida en la recuperación de las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, en la voluntad de integración latinoame-

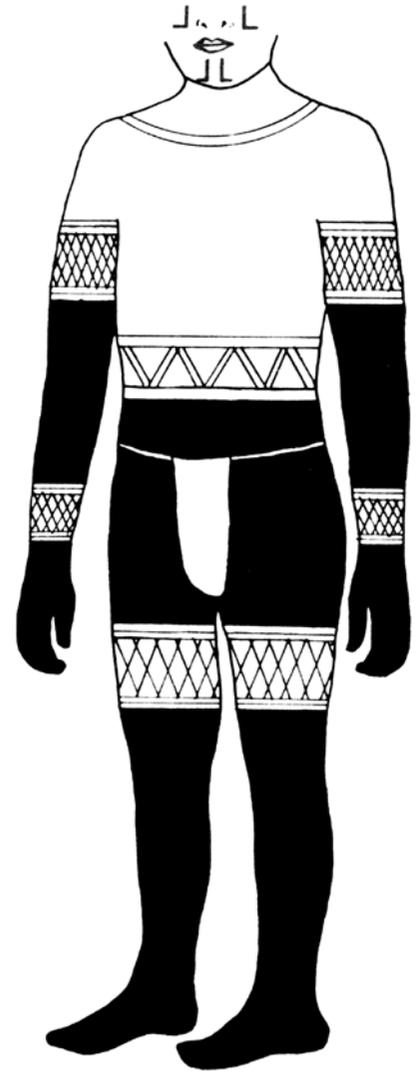
ricana, en la iniciativa de las políticas públicas populares, etcétera. Este esfuerzo por “descolonizar” la sociedad neoliberal alcanzó también las políticas educativas y de formación docente.

A partir de estas situaciones, se diseñaron las grandes líneas políticas educativas de la educación superior en la Provincia de Buenos Aires¹, basadas en la democratización del sistema de educación superior y en el fortalecimiento académico de la formación docente y la formación técnica (Huerdo *et ál.*, 2007). Una de las principales estrategias fue la transformación curricular de la formación docente, emprendida a partir de 2006.

DE LA TERQUEDAD DEL COLONIALISMO PEDAGÓGICO A LA DESCOLONIZACIÓN EN LOS HORIZONTES FORMATIVOS

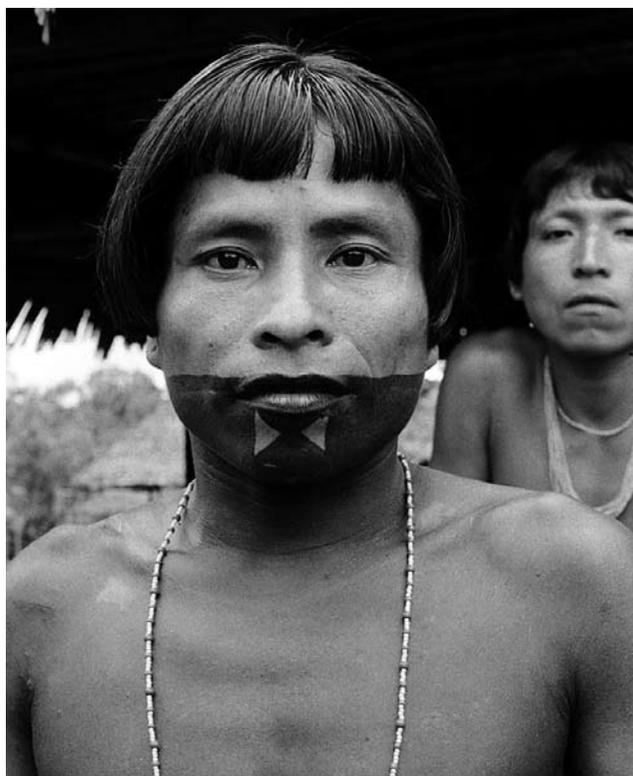
Para el escritor Arturo Jauretche –quien ha contribuido significativamente a comprender la articulación entre colonialismo económico y colonialismo cultural–, la “colonización pedagógica” ocurre en nombre de valores particulares contruidos como universales, y sostenidos por una *intelligentzia* (nativa) configuradora de una mentalidad que pretende acallar, obtener y colonizar las culturas populares (Jauretche, 2008). Una colonización que produce “patologías epistemológicas” en la medida en que fuerza los hechos –los tercios hechos– para simplificarlos y aplanarlos desde las ideas y doctrinas “universales”. Una auténtica colonialidad del ser y del saber (sustentada en una colonialidad del poder en sus sentidos político y económico) que contribuye a mantener la subalternidad dependiente y que, según Jauretche, se produce en conjunto con un “estatuto legal del coloniaje” imperialista.

La “cultura” moderna occidental emprendió hace siglos una encarnizada lucha contra las (in)culturas populares, y su colonización, cuyo principal armamento fue la escolarización. Se trató de un estatuto que anudó la educación a la escuela, y a un tipo excluyente de transmisión de prácticas, saberes y representaciones. Una tradición producida en el pasado, cuya imagen está en el “laboratorio de humanidad” de Juan Amós Comenio, que contribuye a separar la escuela de la vida cotidiana. Continúa siendo residual, ya que tiene repercusiones significativas en el movimiento cultural del presente, tanto en las producciones como en los *hábitus*, en las mentalidades y en las posiciones de los actores educativos.



Esquema de pintura corporal de hacha usada antiguamente para fiestas | PUEBLO EMBERA OCCIDENTE COLOMBIANO
ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

El orden del discurso hegemónico se hizo discurso del orden, estableciendo dicotomías en las cuales uno de los polos debía ser destruido, excluido o conquistado. Bajo formas más atenuadas, este discurso que pretendía desplazar las culturas orales, imponiendo la lógica escritural y el libro como depósito de la cultura universal, sigue presente en los actores educativos (aunque ahora se trate del libro en pantalla). Asimismo, buscaba colonizar culturalmente a los sectores populares denominados *bárbaros*, por la vía de las promesas y los equipamientos culturales y tecnológicos de la “civilización” (Sarmiento, 1982: 66), cuestión que se prolonga hoy en la identificación de los “nuevos bárbaros”², cuyas prácticas y saberes



Pintura facial hombre embera.
FOTOGRAFIA FERNANDO URBINA

son objeto de pánico moral. Era un discurso que proyectaba disciplinar las diversas racionalidades, consagrando una *razón* a través de la normatización de los saberes y la normalización de las prácticas. El Centenario de nuestra patria (en 1910) fue la culminación de ese sistema excluyente ligado a intereses económicos y de poder de los sectores oligárquicos, que se vio plasmado en los dispositivos pedagógicos del normalismo y el positivismo argentinos. La fórmula “civilizar a los bárbaros” se convirtió primero en “barrer la basura de la inmigración inmundada” (Puiggrós, 1990: 99) y, luego, en el sometimiento del discurso pedagógico al discurso médico. La colonización no fue otra cosa que un despliegue de la biopolítica.

Tanto en los docentes como en los formadores de docentes aún permanecen vestigios de este discurso que, por un lado, contribuyen al distanciamiento entre la escuela y la vida cotidiana, y, por otro, establecen perspectivas basadas en dicotomías viejas o renovadas. A esto ha contribuido la marca del iluminismo en los cuerpos, que ha tendido a separar el vector intelectual del vector emocional, y a impugnar las culturas populares; del idealismo, que siempre ha privilegiado la especulación sobre la práctica, o considera la práctica como una aplicación de las razones de la teoría (frecuentemente copiada de otros contextos); del

espiritualismo, que anuda lo educativo a formas de perfección, cristalizando las ideas de *bien* y de *valores inmutables*, “positivos”, de una vez y para siempre.

Cuando en la transformación curricular se puso en el centro a los sujetos y sus prácticas, y no los nuevos dispositivos curriculares (de captura de sujetos y prácticas), se pensó en la idea generadora de *horizontes formativos*, con toda la carga de creación, de incertidumbre, de decisión, de búsqueda, de construcción y de aventura que posee esa noción metafórica. Esto instaló una lucha por dismantlar el discurso dominante cristalizado en dos ideas: (i) el logro de *competencias*, en el sentido de la adaptación a las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas, y su creación y desarrollo para un desempeño exitoso. La idea neoliberal invasiva de *competencias* está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de esas competencias. (ii) La idea de *perfil de formación*, que pone énfasis en la realización de una imagen cristalizada de antemano, perdiendo de vista o desestimando la formación como un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, atravesado por los procesos de depredación neoliberal y crisis orgánica, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales muchas veces conflictivos.

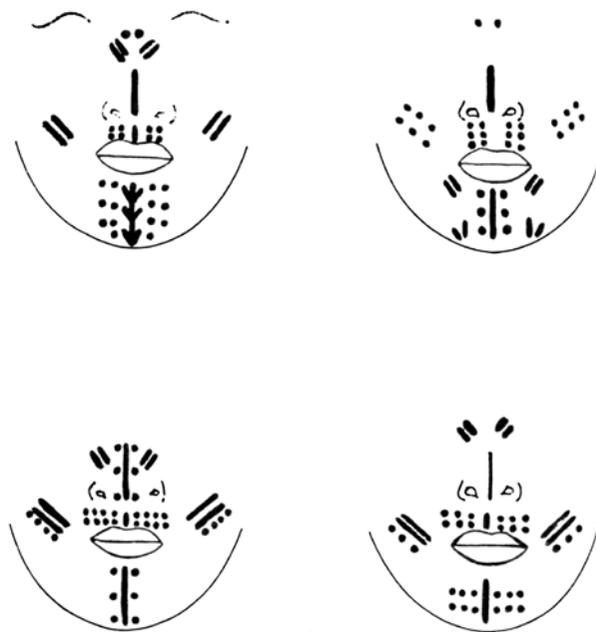
La idea de *horizonte formativo* está emparentada con el pensamiento utópico, tan reñido con el pragmatismo neoliberal y tecnicista. Alude a esa zona de la imaginación ubicada en la tensión entre un sujeto real y tendencial (asumiendo que la tendencia al futuro es “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). La metáfora del horizonte siempre inalcanzable está asociada con la idea de *utopía*: el horizonte tiene la capacidad de desafiarnos, de admirarnos, de intranquilizarnos. Una insatisfacción continua, como la formación: un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada, incompleta. Pongamos por caso el viaje de Simón Bolívar con su maestro, Simón Rodríguez (Rumazo, 2006). Caminaron, conversaron, miraron, escucharon, festejaron, asistieron a las ciudades y sus calles, a villas pobres y a la consagración de Napoleón. ¿Cómo imaginar que el viaje culminaría en el monte Sacro con la promesa de Bolívar de liberar América? Pero más aún, ¿cómo imaginar esa escena como la meta (el perfil o las competencias), si la vida y la lucha parecían estar en sus albores?

Sin precisiones biológicas ni sociales para determinar sus alcances, era necesaria una noción de *formación* que tomara distancia de las tradiciones normalistas, positivistas, idealistas o espiritualistas; que no aludiera a una forma final según una horma, ni a un producto o un estado de llegada, sino a un proceso continuo e inacabado. Por eso admitimos que la noción fuera interpelada por esta idea de los *cultural studies*: “La formación es un proceso activo [y un producto siempre inacabado] que se debe tanto a la acción como al condicionamiento” (Thompson, 1989: 9). Se trata de poner énfasis en esos condicionamientos múltiples, ni buenos ni malos, diversos a lo largo de la vida, que se articulan con acciones, decisiones y prácticas, y que fraguan nuestra formación.

LAS TRAYECTORIAS DEL RECONOCIMIENTO (COMO DECISIÓN POLÍTICO-CULTURAL)

Hay un proceso que logró subvertir la médula de la colonialidad –no sólo pedagógica– y que se convirtió en clave de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires: el *reconocimiento*. A partir de la crisis del sujeto moderno y la emergencia de la complejidad, el discurso pedagógico se refiere a un sujeto casi inexistente. La escuela y los docentes, por adherir al viejo discurso colonizador, necesitan interpelar a un sujeto propio de un orden pretérito basado en un etnocentrismo ajeno. Las interpelaciones sufren una fuerte crisis al sostener modelos de identificación totales, omniabarcativos, basados en una “mitología del orden anterior”, y al desconocer a los sujetos concretos, formados en condiciones históricas y geopolíticas reñidas con la moralización escolarizadora. Recrear el sentido social y cultural de la escuela en gran medida tiene que ver con reconocer a los nuevos sujetos y las nuevas modalidades de la formación subjetiva.

El interés ya no está centrado en la descripción de las crisis del sistema y los modos posibles de reordenarlo. Se trata de reconocer los múltiples modos en que circulan en la sociedad interpelaciones formativas, articuladas con tipos de complejidades y conflictivas socioculturales que provocan zonas de identificación subjetiva. Las dinámicas de trayectorias y de estructuras disipativas por donde circula lo educativo en nuestras sociedades, tras el proceso de depredación dictatorial y neoliberal y los embates de la crisis orgánica, invitan a prestar atención a



Esquemas de pintura facial usada cotidianamente tanto por hombres como por mujeres.

PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO | ASTRID ULLOA. KIPARÁ. BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

algo que excede, abarca, provoca y penetra en el sistema escolar: el campo educativo.

Nos referimos a *campo educativo* para aludir al conjunto desordenado y conflictivo de espacios y discursos interpeladores alrededor de los cuales se producen procesos formativos. De hecho, asumimos la consideración de lo educativo desde el punto de vista del análisis del discurso (Buenfil, 1993), en el que se articulan diferentes y variadas interpelaciones con reconocimientos e identificaciones subjetivas, lo que contribuye a producir lazos de pertenencia social, adhesión a múltiples valores, conductas, saberes o “contenidos”, e instancias de modificación de prácticas sociales, ya sean en un sentido conformista o impugnador de la hegemonía.

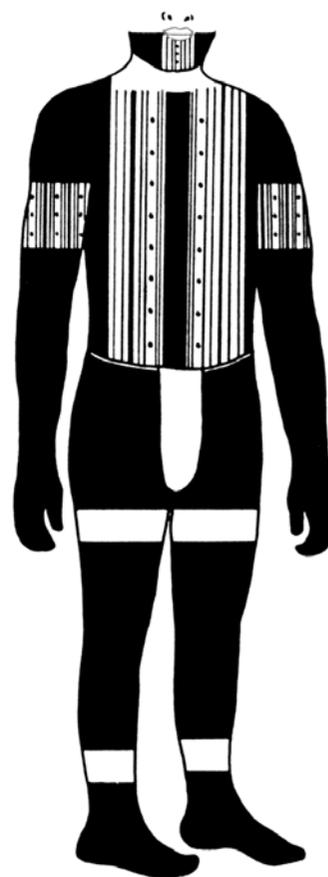
Como sabemos, las diferentes culturas que han sido sometidas en los últimos siglos irrumpen en un horizonte “más allá” de la modernidad/colonialidad. Un “más allá” que marca una zona donde las culturas toman su revancha bajo la forma de diferentes discursos o polos formativos, que son referenciales y a la vez contingentes y precarios. Si bien en el campo educativo no pierde su significación el discurso escolar, es preciso reconocer otros discursos que interpelan la formación subjetiva,

como el mediático, el del mercado, el callejero, el comunal, etcétera. Y, a su vez, alrededor de esas referencias formativas abiertas y precarias, la emergencia de referentes que ya no son sólo los adultos, padres o maestros, sino otros y diversos actores sociales.

Desde esta perspectiva, la clave consistió en reconocer este campo educativo no como algo del orden del contexto, que “se mete por las ventanas” de las escuelas, sino como aquello que, dentro de las propias escuelas, actúa en la pugna cotidiana por el significado de la vida, de la experiencia y del mundo. Eso que forma parte de la trama cultural o de la urdimbre simbólica escolar, y que desarregla el sentido social y las propuestas didácticas escolares. Eso que, por lo general, los maestros no sólo no reconocen, sino frente a lo cual carecen de herramientas formativas que les permitan desarrollar su práctica educativa.

Por este camino, un primer reconocimiento se refería a los pioneros de una perspectiva pedagógica decolonial que admitiera o fuera pertinente con la noción de *campo educativo*; se trata de precursores que representan páginas y voces soterradas, objeto del olvido y el silenciamiento académico. Los temas de la “razón poscolonial” ya estaban aquí en quienes lograron subvertir epistemológicamente el discurso hegemónico/colonialista moderno (Mignolo, 1995). Por eso, optamos por reconocer a ciertos pedagogos poscoloniales *avant la lettre*, como Saúl Taborda y Paulo Freire, entre otros, que contienen ciertos rasgos contrahegemónicos (Huerger, 2005):

- La resonancia actual de la “pedagogía comunal”, ligada a diversas formas culturales de nuestras sociedades, y de la dimensión educativa de todos los espacios sociales, en tensión con los “ideales pedagógicos” hegemónicos (Taborda, 1951):
- Los modos en que las instituciones y las “reformas” educativas copiadas fracasan debido a que cargan con contradicciones propias de los contextos y los procesos que les dieron origen.
- La comprensión de los procesos histórico-culturales, a través de la permanente tensión dialéctica entre tradición y revolución (y entre lo particular y lo universal –caso, lo global y lo local–).
- El reconocimiento de la experiencia, la vivencia y el erotismo juvenil, para poder desarrollar acciones edu-



Esquema de pintura corporal de estrella usada por los jóvenes para las diferentes fiestas | PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
ASTRID ULLOA, KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

- cativas que resulten interpeladoras para los sujetos, considerando “el niño como niño y el joven como joven” (Taborda, 1951, II: 270).
- La recuperación del sentido político de lo educativo a partir de Paulo Freire, pero haciendo hincapié más en el conflicto propio del diálogo que en la armonía o la transparencia dialógica. Un “encuentro” (Freire, 1973) en el que se hacen visibles las relaciones de poder ligadas al saber y a la intersubjetividad.
- El trabajo de reconocimiento del “universo vocabular” de los otros, sus culturas, sus sueños y sus fracasos, sus negaciones y sus proyectos, sus temas de época, sus lenguajes para nombrar la experiencia y pronunciar el mundo.
- Los horizontes liberadores, pero también la desnaturalización, en la formación subjetiva, de las articulaciones entre el lenguaje y la experiencia (Freire, 1975).

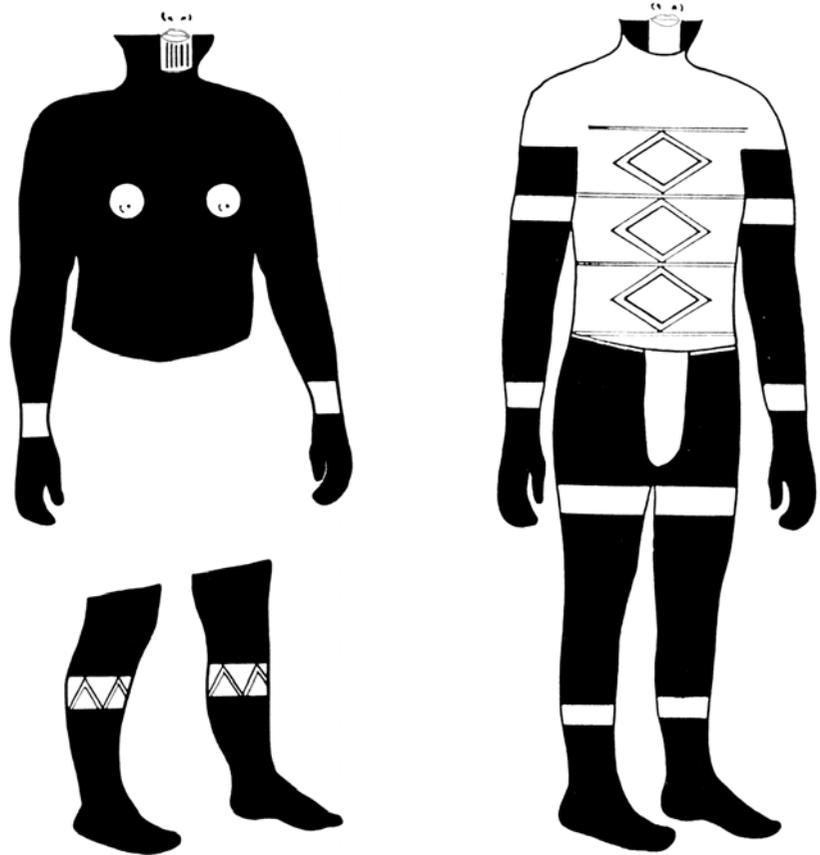


Figura izquierda: esquema de pintura corporal de guadua usada cotidianamente por las mujeres.
Figura derecha: esquema de pintura corporal de culebra exclusivo para el jaibaná (sabedor) y para el canto de *jai* (que se realiza para la curación de un enfermo) | PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO | ASTRID ULLOA. *KIPARÁ*, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

- El reconocimiento de las resistencias culturales que, en clave gramsciana, desafían las relaciones entre sensibilidad popular y comprensión de la perspectiva pedagógica (Freire y Faúndez, 1986).

En los procesos de intervención e investigación y, en particular, en el proyecto no hegemónico de formación de formadores, nos planteamos la opción decolonial en tanto *reconocimiento* de tres cuestiones, entre otras.

EL OTRO Y LA CULTURA DIFERENTE

La noción de *reconocimiento* adoptada es la que propone Pierre Bourdieu (1991): reconocimiento de alguien que es un *partenaire* al que se le concede igualdad de honor y se lo estima capaz de jugar el mismo juego, y de jugarlo bien. Un reconocimiento percibido como pertenencia a un campo común (115), que opera como condición previa a la conformidad o el rechazo. Lo cual, como advierte

Bourdieu, no se reduce a la política del dar (que en Freire significa asistencialismo o paternalismo), en la que “se posee para dar, pero también se posee al dar” (212), con lo cual se establece una relación de dominación (por tener más y por la retención del otro) que va del don a la deuda.

El reconocimiento del otro, de su “aquí y ahora”, pone en el centro el problema de las diferencias culturales. La diferencia cultural (colonial) no es la diversidad de los discursos del multiconsumo, donde se enmascaran relaciones desiguales de poder. Así como la experiencia multicultural no es tanto la de un “yo” frente a “otros” (un “yo” tocado por los otros pero atrincherado en su posición), sino la del contacto cultural, frecuentemente conflictivo, que toca el pellejo, algo que se hace evidente en el mundo urbano latinoamericano. En ese contacto comienza un trabajoso proceso de reconocimiento y construcción intercultural de un nuevo *nosotros*.

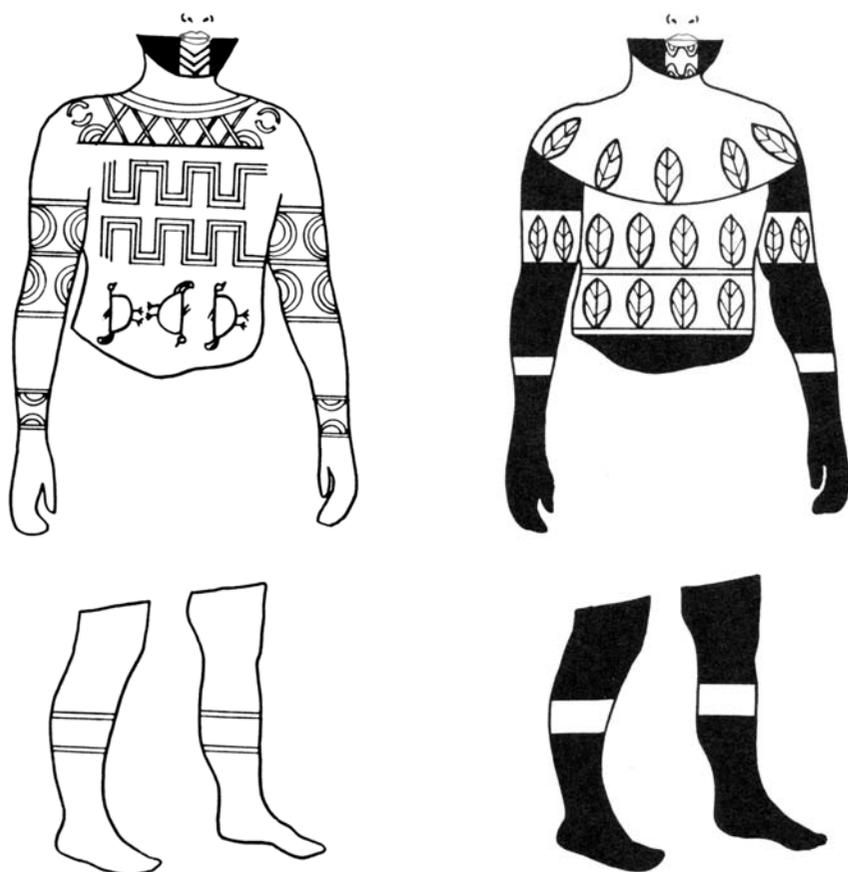


Figura izquierda: esquema de pintura corporal de pájaro usada por las ayudantes del jaibaná (sabedor) para preparar la chicha.
Figura derecha: esquema de pintura corporal de hoja usada por las ayudantes para la ceremonia de *becaito*.
 PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO | ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

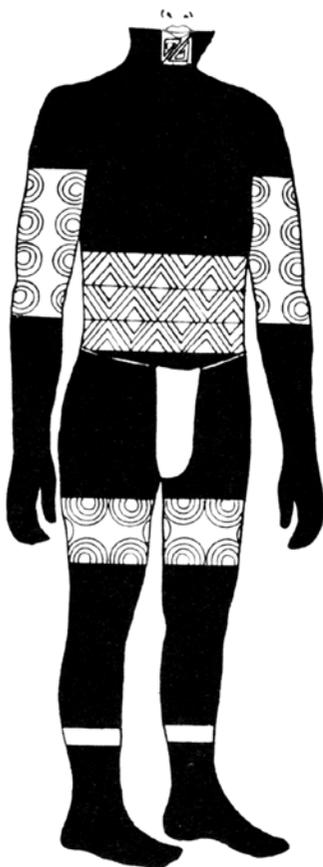
LA EXPERIENCIA, LA VOZ Y LOS SABERES EN LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Se trata del reconocimiento de una experiencia que se multiplica en diversas formas de socialidad, donde se revela lo particular, fundado en un conocimiento más ligado a la creencia que a la razón. Una experiencia que los docentes nombran como angustiante toda vez que se produce en el encuentro entre nuevas políticas, propuestas o dispositivos, y los sedimentos y seguridades de la práctica que aún son “modernos”. La experiencia se produce en medio del desacomodo originado por el choque entre prácticas residuales y una cultura educativa que fluctúa entre la novedad y la transformación.

Por otro lado, se trata del reconocimiento de la *voz* de los docentes y los estudiantes, como un conjunto de significados multifacéticos por medio de los cuales hablan y dialogan, leen la experiencia y el mundo, la “escriben” incluso antes de que nosotros (investigadores o formadores) les “enseñemos” a escribirla. La *voz* resulta de

cierta mediación de un discurso privado pero situado en la trama del lenguaje y de los significados compartidos y colectivos (McLaren, 1995). En ese sentido, es ciertamente precaria, incluso puede ser transitoria. A través de la *voz*, una suerte de lenguaje clandestino o fugitivo, los sujetos interpretan la experiencia, la vida y el mundo, y la hacen posible³.

En esta línea, los saberes reconocidos que circulan, se distribuyen y se resignifican en las escuelas. Se trata de saberes producidos por diversos discursos (mediático, callejero, comunal, escolar, de mercado), todos éstos en esa “arena de lucha” por el sentido que son las escuelas y las aulas. Saberes nómadas (a la manera en que concebía Taborda las culturas comunales), diseminados, deslocalizados, descentrados, transversales (Martín-Barbero, 2003), que instauran un nuevo estatuto epistemológico desafiando la tarea docente y la construcción disciplinar. Por otro lado, hay un nuevo estatuto experiencial del saber. Es el modo en que se concibe ínsitamente el cono-



Pintura de la boa mítica usada por el jaibaná (sabedor) en las diferentes ceremonias.

PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO | ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

cimiento en las generaciones formadas en el entorno de las llamadas *nuevas tecnologías*. Se trata de saberes de superficie y regidos por la velocidad, más propios de un surfista que del buceador, quien va a las profundidades de un asunto (Baricco, 2009), lo cual incide en la mutación de las experiencias.

EL ESCENARIO EDUCATIVO (ESCOLAR) COMO ESPACIO SOCIAL

Este reconocimiento implica considerar tres dimensiones del espacio, observando las cercanías y distancias, los encuentros y desencuentros, las continuidades y rupturas entre estos. (i) El espacio *diseñado* (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares. Comprende el diseño arquitectónico, las prescripciones y regulaciones espaciales, la distribución establecida o instituida en el diseño, las disposiciones espaciales y los equipamientos que las configuran, la regionalización, los ejes, distancias y dominios espaciales, las sendas y estaciones prescriptas, etcétera. En este sentido, es un

dispositivo que pretende capturar los movimientos, relaciones y formas sociales de habitar el espacio. (ii) El espacio *recorrido* por los diversos actores (según lo diseñado y prescripto o más allá de este límite). Hacemos referencia a las zonas, lugares o regiones que los sujetos recorren o por los cuales circulan o donde se establecen diferentes tipos de relaciones. Es la dimensión de lo clandestino, de la oportunidad, de lo subterráneo, de las inscripciones particulares o identitarias, de lo vivido, de lo efectivamente experimentado. (iii) El espacio *representado* (lo percibido y lo significado): aludimos a los significados que los actores le otorgan al espacio, a sus zonas o regiones, además de los posibles significados y sentidos que se le atribuyen a esos espacios por actores que ni siquiera los recorren (Huerdo y Morawicki, 2009).

Además, implica reconocer los sentidos del tiempo en la escuela: (i) el tiempo *estratégico-instrumental*, dominado por el cálculo racional planteado desde una exterioridad trascendente, y (ii) el tiempo *práctico*, dominado por la duración: la experiencia subjetiva del tiempo. Pero también la simultánea multiplicidad de tiempos que condicionan las prácticas y estrategias en las instituciones educativas. Entre estos: el tiempo *engañoso* (ese tiempo de la sociedad organizada de duración larga), el tiempo *errático* (de incertidumbre y marcada contingencia, donde prevalece el presente), el tiempo *cíclico* (como intento por disminuir la contingencia y acentuar la continuidad), el tiempo *anticipatorio* (de la innovación, la discontinuidad y contingencia del cambio), el tiempo *explosivo* (del fermento revolucionario y creador), etcétera (Harvey, 1998).

Un aspecto que actúa como configurativo de las dinámicas culturales e intersubjetivas escolares es la idea de *comunidad educativa*, que tiene que ser reconocida como ambivalente: tan cara al quehacer docente y las escuelas que se piensan “críticas”, pero con bastantes peligros. La idea de *comunidad* está fuertemente ligada a concepciones de la nueva derecha. Por un lado, por la vía de la genealogía propuesta por Roberto Espósito (2007): lo que “está entre nosotros”, “nuestra vida común” (que se autopercebe como natural u originaria), produce una construcción de “los otros” que pueden ser avasallados, marginados, expulsados, sobre todo cuando se trata de “nuevos bárbaros”. Por otro lado, la idea de *comunidad educativa* está peligrosamente emparentada con las formas que adquiere el “neocomunitarismo” como modalidad de desarticulación (política) de la política en algunas sociedades latinoamericanas. Se trata de una peligrosa fantasía-trampa neocolonial.

Más allá de esta *pedagogía del reconocimiento*, el proyecto decolonial –que en nuestro lenguaje ha sido caracterizado como “releer la escuela para reescribirla”– pone el acento en un momento necesario y que pertenece a la memoria latinoamericana: la liberación. Una liberación que apunta a devolver sentido a la educación pública y común, desde el escenario de las luchas por el reconocimiento (Ricoeur, 2006) de identidades, formas de socialidad, subjetividades, modos de percepción, circulación de saberes, voces, experiencias. El desafío liberador consiste en la apertura de espacios de posibilidad para pronunciar esa diversidad, en situaciones de justicia e igualdad. El propósito es activar el “sentido de pertenencia” en una sociedad atravesada por formas de discriminación, de exclusión, de avasallamiento y de expulsión social.

DESMANTELAMIENTO CRÍTICO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES COLONIZADAS: DEL *EGO COGITO* AL POSICIONAMIENTO SUBJETIVO

La ambición de la transformación curricular es el logro de una descolonización subjetiva. Y esto último implica no sólo un cambio de mirada, que puede ser meramente idealista, sino una transformación –a su vez– del posicionamiento docente. Este proyecto se alimenta de una crítica de las prácticas docentes dominantes, no restringida a la racionalidad crítica moderna (emparentada con el *ego cogito* colonial), sino centrada en el reconocimiento de la complejidad, de las facetas múltiples del conflicto y de la crisis (Huergo, 2010). Recordemos que el cambio del posicionamiento subjetivo no es sólo un cambio de mirada, sino un movimiento del cuerpo, otro “caminar hacia”. Y no depende sólo de modificaciones en las formas de ver, sino de ciertos cambios en el mundo que provocan la necesidad de mirar distinto. De otro modo, sería una mera apuesta al idealismo que (desde Hegel) cree que todo lo que pasa por la razón o por la mirada, es real.

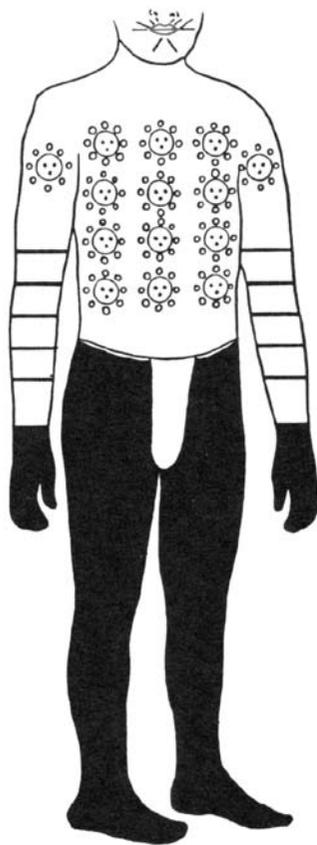
Se trata de un momento de descolonización cultural: del pensamiento, de los cuerpos, las prácticas, los saberes. Por eso el proyecto pretende considerar las prácticas dominantes (colonizadas) como objeto de transformación. Esas prácticas son hegemónicas y se juegan en la tensión permanente entre el deseo y el rechazo, y poseen ciertos rasgos, entre éstos:

- Catexia (represión, contención, obturación) del cuerpo y de la sensibilidad, del movimiento, de diversas posturas



Esquema de pintura de culebra usada por las mujeres en las fiestas. PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO | ASTRID ULLOA. *KIPARÁ*, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

- e inscripciones corporales que son objeto de “pánico moral”, de contactos considerados indisciplinados, incluso del erotismo (tal como fue señalado por Saúl Taborda).
- Involucramiento naturalizado en rituales y rutinas cuyos sentidos abonan a la cultura y la ideología dominantes, sin ser problematizados.
- Identificaciones acordes con un “discurso de orden” en el sistema educativo que sostiene posiciones etnocéntricas, racistas, falocéntricas, racionalistas o iluministas, conservadoras, sexistas, logocéntricas, mercantilistas, científicistas, tecnicistas, etcétera.
- Desreconocimiento mutuo y exclusión de la reciprocidad en las relaciones que se producen en la práctica, lo que hace que los espacios educativos signifiquen su pertenencia para algunos y representen ajenidad para otros.
- Ausencia de compromiso con la construcción colectiva y el diálogo en las vinculaciones entre reflexión y acción, entre teoría y práctica, entre polos de formación, proceso fuertemente profundizado en el período de auge neoliberal.



Esquema de pintura de tigre usada por el jaibaná (sabedor) en las diferentes ceremonias | PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

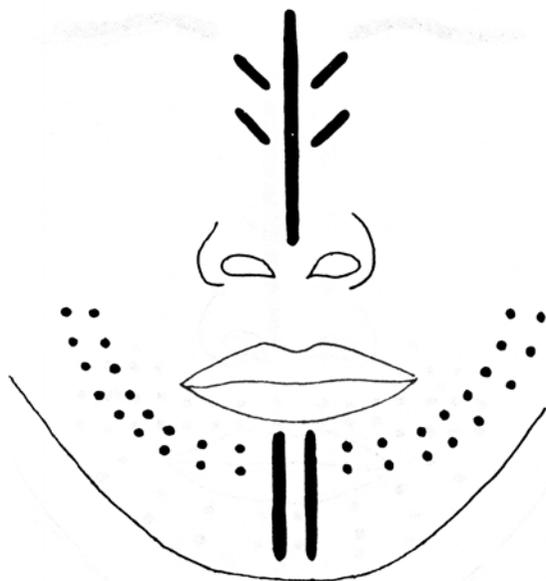
- Sometimiento a la narración dominante en función de la “autoridad pedagógica” personificada en los adultos y la autoridad de los dominios de saber materializados en las disciplinas.
- Impugnación o acallamiento de las *voces* y las experiencias sociales y subjetivas de los otros, aunque hayan sido pobladas de sentidos dominantes o formateadas por el mundo de los significados hegemónicos.
- Conformismo y reproducción de relaciones de poder desiguales y autoritarias, y de prácticas (tanto en situación de aprendizaje como de enseñanza) conformistas con el orden social y cultural establecido, obturando la percepción del carácter de hacedores de la historia de los sujetos (Huergo, 2010: 15).

En todos los rasgos encontramos un elemento común: el olvido, el soslayo o la negación del carácter ético-político y político-cultural de la práctica docente, y la obturación del desarrollo de una cultura de transformación.

Del juego entre saber y poder, se deriva una colonialidad incorporada y performativa: la colonialidad del pensar, construida a partir de dicotomías que se actualizan en el “pensar” presente, en una serie de políticas culturales-educativas, instituciones, normativas, regulaciones, inversiones materiales, producciones didácticas. Una colonialidad del pensar se prolonga en el discurso pedagógico y en la enseñanza, pero anclada y materializada en las posiciones subjetivas. El pensamiento organizado según dicotomías, polos opuestos que se excluyen mutuamente, es altamente generador de sentidos ideológicos: sentidos naturalizados que contribuyen, a lo largo del tiempo, a estructurar las percepciones sobre el mundo sociocultural. Una vez instalado este orden imaginario social, nos es difícil salirnos de esos modos dicotómicos de pensar, debido a que somos sujetos del pensamiento occidental colonial basado en el *ego cogito* como polo de una dicotomía, que contribuye a estructurar múltiples naturalizaciones.

Donde la mirada dicotómica ve anomalías, desvíos, inadaptaciones, el posicionamiento no hegemónico, que asume las fuerzas en tensión, ve posibilidades de apropiación mutua, de articulación. Ve polos que se hibridan mutuamente, que se encuentran unos con otros de modos no armoniosos, pero que no pueden separarse de manera fija. Las prácticas, y también las prácticas docentes, son siempre una zona porosa donde se encuentran y se articulan esas fuerzas, esas matrices, esos aspectos o esos polos. Aunque ya lo sabemos: la articulación no deja incontaminados, segregados, en estado “sagrado” a los elementos que se ponen en relación. Los transforma: ningún elemento sale del juego de las tensiones igual a como entró.

En gran medida, la colonialidad del saber –al descartar, controlar, perseguir o expulsar otras formas de saber, ligadas a lo popular– ha mantenido la subalternidad a través de la “alienación de la ignorancia” (Freire, 1973) y del “divorcio entre el sujeto cultural y el sujeto pensante” (Kusch, 1976). Para las políticas hegemónicas, el maestro ha sido entendido desde un “otro” que piensa desde fuera. Y para muchos maestros, el alumno es el anómalo, el incapaz, también el ignorante o el que no tiene palabra por pronunciar. Por eso, uno de los horizontes pedagógicos del proyecto de formación de docentes es “el maestro como pedagogo”, es decir, el propósito de devolver unidad dialéctica al sujeto cultural y al sujeto pensante (Kusch, 1976). La supremacía del sujeto pensante sobre el cultural



Esquema de pintura facial usada cotidianamente por los hombres solteros | PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

le ha venido muy bien a las tradiciones esencialistas, intelectualistas e iluministas. Del otro lado, en el pragmatismo y el basismo se reconoce el valor del sujeto cultural, pero como alguien que piensa sólo individualmente, débilmente y con los límites de la inmediatez.

En la dominación cultural, como sostiene Edward Said respecto del colonialismo, al “otro” (del que se habla) nunca se le invita a hablar, y es el objeto de la fantasía y de la construcción (Said, 1995). Eso ha ocurrido con el discurso pedagógico académico, que frecuentemente está situado por fuera del sujeto de la práctica educativa. Como sostiene el uruguayo Hugo Achúgar, en gran medida el paradigma teórico “poscolonial” es el efecto de una mirada situada desde fuera de nuestra memoria (Achúgar, 1998), incluso aunque se prolongara en formas latinoamericanas de hablar *sobre* o *por* el sujeto cultural, constituyendo una suerte de “neocolonialismo tercermundista”.

Una *pedagogía del posicionamiento* toma distancia de aquellas concepciones que conciben las posiciones sociales determinadas por espacios de sujeción de los cuerpos, o que asocian la posición con el rol (en las versiones de Parsons o de Goffman) como algo dado, donde el guión

está escrito, el escenario está montado y los actores desempeñan papeles escritos para ellos (Dirección General de Cultura y Educación-Provincia de Buenos Aires, 2007). En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la “posición” del docente. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia: el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. El docente va configurando su posicionamiento en la medida en que tensiona aquellos condicionamientos con su inserción en situaciones sociales y educativas que trata de transformar, y en tanto que –contra el determinismo y el individualismo– busca ser sujeto activo y crítico, procurar la *subjetivación*, y así extender su autonomía. El posicionamiento docente se juega en la tensión (que no debe ser percibida como dicotomía) entre una posición asignada que institucionalmente se le deposita y una autonomía que tiende a la acción transformadora.

Si admitimos que la subjetividad se fragua en la articulación entre el yo que lee y escribe y el yo que es leído y escrito, el posicionamiento alude al yo que lee y escribe, a partir del reconocimiento, la objetivación y el cuestionamiento de los modos en que ha sido y es leído y escrito. Hace referencia a un modo otro de situarse en la acción educativa (institucional, en el aula, etcétera), que no se reduce sólo a una nueva forma de “mirar”, sino a poner en juego todos los sentidos, el pensamiento en ese nuevo modo de situarse y el cuerpo (que se encuentra frecuentemente “anestesiado” y colonizado por lo instituido).

Esto implica cierto “hacer estallar” las obsesiones por el “objeto” específico de las disciplinas, en este caso, la pedagogía. Y, además, algo más que un cambio de la mirada, apostando a una transformación en el posicionamiento de las subjetividades que miran. Un difícil y complejo proceso que no se reduce a las apelaciones a “mirar más ampliamente” o “revisitar la mirada”. Es decir, que no se refiere sólo a la mirada, la perspectiva o el enfoque, ni a las mencionadas interpelaciones discursivas que supondrían una voluntad individual transformadora (Morawicki, 2009), sino a la articulación entre la representación imaginaria y la acción. Esto es, a la producción de un lenguaje de posibilidad para la experiencia docente (lo cual refiere a la subjetividad), a partir del desmantelamiento y la impugnación de las representaciones naturalizadas sobre la realidad educativa, la institución escolar, los sujetos, el espacio del aula, la práctica de enseñar, entre otros asuntos.

ITINERARIOS... UNA PEDAGOGÍA DEL VIAJE

El itinerario de trabajo realizado con los formadores de docentes del campo de la práctica no fue sencillo. Sobre todo porque las marcas de la “herida colonial” de la escolarización no se modifican demasiado con cambios de miradas, apelaciones a la formación ciudadana, buenas prácticas u otras suturas. Nuestro trabajo con aproximadamente 250 formadores de la Provincia de Buenos Aires en 2008, hizo evidente que las propuestas curriculares (por ejemplo, de una experiencia social en espacios comunitarios –y no en escuelas–, de educación popular, etcétera) ubicaban la formación en otro registro. Esto significó para los docentes una situación de incertidumbre, de inquietud y hasta de angustia. Algunos formadores participantes expresaron, por ejemplo: “Me genera la esperanza de creer que se podrá mejorar la educación desde nuevos docentes más críticos y conscientes de su realidad sociocultural”. Al inicio del itinerario, la estrategia “sirvió para desestructurarse, repensar la práctica pedagógica, volver a situarse” (Dirección de Educación Superior, 2008: 14). También para compartir con otros, miedos e incertidumbres, y comprender que la transformación era necesaria y posible.

Uno de los ejes centrales del camino recorrido hasta hoy ha sido el intercambio entre los docentes. Éste contribuye a ser conscientes de la colonialidad, lo que significa avanzar en su desestructuración, teniendo en cuenta las invisibilizadas heridas históricas que ha implicado. Un intercambio no siempre armonioso que ha girado alrededor de las experiencias y de una voluntad, no tanto de lograr certezas de objetos pedagógicos “claros y distintos”, sino de adentrarse en la complejidad más bien incierta de todo *proceso* en tiempos residuales de una larga crisis, que también es un terreno de posibilidad para la recuperación del carácter interpelador de la escuela como la más fuerte institución pública y popular de Argentina.

Desde el inicio se puso énfasis en el relato subjetivo a través de diversas estrategias que iban desde el “cuaderno de bitácora” hasta el texto autobiográfico que refiere a la propia formación (trabajado a partir de “La importancia del acto de leer”, de Paulo Freire (1991)). En él no sólo aparece la dimensión colonial de la escolarización, sino también diversas experiencias y vivencias que se mueven en la tensión entre la terquedad de esa escolarización encarnada y ciertas “gnosis de frontera” (Mignolo, 2000) que contribuyen a desaprender las configuraciones



Pintura facial usada cotidianamente por las mujeres solteras.
PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

sobre prácticas, poder y saber asimiladas en el contexto moderno/colonial. De este modo, es posible “reaprender” desde la subjetividad otros sentidos de las dinámicas culturales-educativas. En esa vía, Peter McLaren afirma que una “pedagogía decolonial” consiste en la posibilidad de una “suspensión temporal del momento colonial, un espacio liminar que, mientras aún contiene rasgos figurativos de los discursos coloniales y neo-coloniales, eficazmente permite su suspensión y que se desarrolle una comunidad de resistencia” (McLaren, 2003: 147).

En el camino de intercambio se abordan algunas cuestiones claves que se derivan de la línea político-cultural de la transformación curricular. Uno de los objetos de reflexión/reflexividad consiste en los modos en que hemos asumido, en el largo proceso de escolarización, los conocimientos construidos sobre el “otro” (pero también sobre nuestra propia identidad). Otro es el avance en el reconocimiento de que el discurso colonial no opera sólo como una construcción instrumental de conocimiento, sino también según las ambivalencias de la fantasía y el deseo (Bhabha, 1994). En efecto, las “figuras” de la identidad docente, objeto de reflexividad en el intercambio, se juegan en una permanente tensión entre atracción y repulsión.



Esquema de pintura de boa mítica usada por las ayudantes del jaibaná (sabedor) en las diferentes ceremonias.
 PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
 ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.

El camino construido desde las incertidumbres hacia la construcción colectiva de certezas provisorias, junto con la experiencia realizada en espacios sociales no escolares, fue nombrado como *pedagogía del viaje*. Aludimos principalmente con ese nombre al recorrido de Simón Rodríguez junto a Simón Bolívar, a pie, por Europa. A pie se conversa, se lleva tal o cual libro, se discute, se miran otros espacios, otros paisajes, se conoce otra gente, se comenta acerca de los lugares por donde se pasa. En el viaje hay distintos olores, distintos colores, diferentes sonidos, músicas, canciones. El hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda. Toda esa tierra, de tanta historia y de tan variado paisaje, educa y provoca iniciativas. En los viajes a pie, en movimiento, se instala más la vida que en el reposo. Ya no es el maestro

el que enseña; el pedagogo es el viaje. Con las marcas de ese viaje, el 15 de agosto de 1805, Rodríguez y Bolívar ascienden al monte Sacro, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porvenir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América sojuzgada; advierten la posibilidad de liberarla, destrozando la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requiere para el reto y la acción. Finalmente hacen un juramento que es el fruto educativo del viaje. Cuenta Rodríguez:

Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español. [Narra Bolívar] Abrazándonos, juramos liberar a nuestra patria o morir en la demanda (cit. Rumazo, 2006: 46).

Ese viaje, en la formación docente, adquiere mayor sentido en aquella experiencia social (establecida en el Diseño Curricular de Formación Docente), anterior a la entrada en la práctica escolar. Hablamos de una experiencia social en la que el futuro maestro se vincula con el campo sociocultural de la comunidad, a través de sus organizaciones, en una práctica educativa no escolarizada. Ésta tiene por objeto acceder a la “práctica docente” desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Una práctica que promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa escolar y el carácter interpelador de la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país.

Otra de las claves en la transformación curricular es la incorporación del enfoque etnográfico, que hemos articulado con las estrategias propias de la educación popular de inspiración freireana. Hemos asumido que son pocas las instancias de la producción discursiva en ciencias sociales que dan alguna certeza sobre la importancia de la formación teórica cuando se interviene en procesos político-culturales decoloniales. Nos referimos a aquella dimensión que hemos rastreado (y apropiado) en la educación popular y la etnografía: los modos en que se acercan los investigadores o educadores al proceso de conocimiento de las personas y las culturas, y bajo qué concepción de conocimiento se posicio-

na quien apuesta por desencadenar procesos formativos no hegemónicos.

En tiempos de cierta evanescencia de los discursos respecto a sus posibilidades de repercusión transformadora de la realidad opresiva, la palabra *epistemológico* empieza a dejar mucho que desear. Sin embargo, es éste el principal aporte de las perspectivas de la educación popular y del enfoque etnográfico. De un tiempo para acá, no es posible pensar un proceso de trabajo político-cultural contrahegemónico sin partir, desde un primer momento, de los sujetos culturales, sus “aquí y ahora”, y no meramente desde nuestra visión sobre ese “aquí y ahora”, sino precisamente desde la perspectiva de los actores acerca de su contexto. Ésta opción no es sencilla de realizar si aceptamos que los propios marcos de representaciones y valores (incluso los más puros valores progresistas) median con más fuerza de lo pensado este acercamiento, haciendo que forcemos demasiado la realidad para incorporarla a nuestros marcos teóricos e ideológicos, y viceversa. Rosana Guber nos pone en relación con los más importantes aportes metodológicos de Paulo Freire:

La entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana. Desde estos marcos extraerá las preguntas y temas significativos para la segunda etapa (Guber, 2001: 86).

Resuena aquí la idea freireana sobre universo vocabular y temas generadores.

Conocer el mundo del “otro cultural” –en palabras etnográficas–, del “universo vocabular” o “universo temático” –en terminología freireana–, implica apelar a un cierto rigor en el proceso de construcción de conocimiento de aquellos a los que van dirigidas nuestras acciones. Pero alude también a un reconocimiento de estos mundos sociales y subjetivos: a hacerle saber y sentir al otro que podemos jugar un mismo juego de construcción política y cultural.

Por lo mismo, el cruce entre etnografía y educación popular implica un posicionamiento ético-político (en la medida en que no intenta avasallar la identidad cultural del otro) y pedagógico o estratégico: es desde la experiencia del otro que podremos hablar al sujeto al cual nos referimos en los discursos y en las revistas especializadas; mientras que hacerlo, además, aumentará las posibilida-

des de que las personas se sientan aludidas ante la invitación a hacer juntos un proceso de transformación (subjetivo y político-cultural). Es un proceso, entonces, anclado en el *diálogo*, no como un armónico ponerse de acuerdo, sino como espacio de encuentro, conflictivo pero productivo, de ideas, percepciones y modos de actuar en relación con ese mundo que se vivencia todos los días. Por eso, desde el punto de vista etnográfico, ese “diálogo” ha de ser el objeto de la descripción densa que hemos alentado en el análisis de la escuela como espacio social.

Ese diálogo es también una urdimbre simbólica. En tanto sujetos culturales, en el mismo momento en que la comunidad habla, es hablada; de igual modo, las personas expresan su mundo y sus percepciones, y a la vez expresan el orden hegemónico del que forman parte. De allí que la problematización como proceso formativo es la que permite desarrollar un proyecto decolonial con los otros, reconociéndolos en sus condiciones materiales y simbólicas de vida. Acaso es el punto de partida para iniciar juntos un camino que revierta la colonización de la subjetividad, tan vinculada a la educación en clave de escolarización, y a las prácticas políticas con signo moderno e iluminista.

En tanto, la pregunta por cómo aportar a la formación de docentes para recuperar la escuela como espacio público para una formación no colonial de las subjetividades, alude a cómo hacer de ésta un lugar convocante, interpelador, deseado. No podemos sino recordar, entonces, las viejas y vigentes advertencias de Freire. Partir no de las ideas y *papers* de escritorio, sino acercarnos cabalmente a los otros, sabiendo que no lograremos nunca desentrañar la esencia de lo que son, pero con la certeza de que es la reflexividad (como vigilancia del proceso de conocimiento) la que nos dará seguridades éticas y políticas respecto de un trabajo transformador. Porque el camino, en todo caso, apuesta a intervenir para realizar un proceso de “desnaturalización” o “problematización” de las prácticas, saberes y representaciones que el movimiento hegemónico-colonizador ha incorporado en los cuerpos latinoamericanos.

Finalmente, en el itinerario hemos hecho énfasis en la documentación narrativa de las prácticas docentes. Como en el caso de la mujer subalterna de Spivak (1987), “la” docente es sobre quien se escribe, se discute y se legisla, pero no es alguien a quien se le permita una posición discursiva desde la cual ella misma pueda hablar. Se puede discutir el alcance de la narración de “pequeñas historias”, como posibles renunciadas a los discursos acerca de la “gran historia”. En este sentido, Arturo Roig se pre-

gunta: “¿Por qué vamos a renunciar a hacer la historia de los opresores y de los oprimidos que atraviesa a todas las pequeñas historias?” (1998: 15). Sin embargo, las narraciones de los docentes abren la posibilidad de construir “identidad narrativa”, centrada en el *poder* decir y contar quiénes somos (Ricoeur, 2006), qué hacemos, dónde estamos y, en ese movimiento, contarnos, lo que contribuye a la construcción de nuevas urdimbres simbólicas que adquieren un carácter no hegemónico, antes de quedar constreñidas por el discurso desde el cual somos hablados por otros.

COLOFÓN: CAMINANTES QUE TRAZAN CAMINOS

La descolonización-decolonialidad no sólo hace la crítica o la deconstrucción de las heridas coloniales; también activa una memoria de liberación que da nuevos sentidos a la educación pública, común y popular. Tiempos y espacios de posibilidad están abriendo las puertas a me-

morias y procesos que instalan, no una novedad, sino una historia que abreva en nuestras memorias y nuestros sueños sociales, tantas veces postergados o avasallados.

Interpelar la transformación curricular de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires desde estas coordenadas, nunca significó reemplazar la voz de los actores por nuevas u otras teorías. Estamos convencidos de que no se trata tanto de una centralidad en los dispositivos curriculares sino en el reconocimiento de los sujetos y sus prácticas. Tampoco se trata de un cambio en las miradas sobre lo educativo y la docencia, sino de una transformación de las subjetividades que miran. He allí el sentido estratégico y ético-político que impregnó nuestra perspectiva, que va del reconocimiento de las complejidades del mundo cultural en tensión con una escolarización encarnada, hacia un posicionamiento subjetivo que, asumiendo la “herida colonial” (Dussel, 2004: 137), sea capaz de restituir la palabra, la experiencia y el sentido movilizador de la utopía.



NOTAS

¹ Esas políticas educativas fueron conducidas por la reconocida pedagoga Adriana Puiggrós, quien fuera directora general de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires (2005-2007), y en el caso particular de la educación superior por Jorge Huergo, director de educación superior entre junio de 2006 y diciembre de 2007. La educación superior de la Provincia es un sistema que cuenta con más de 200 institutos formadores (170 de los cuales desarrollan formación docente), con unos 85.000 estudiantes en total. Los 207 institutos públicos de educación superior de la Provincia de Buenos Aires constituyen el 8,5% de la totalidad de instituciones estatales y privadas de este nivel en Argentina.

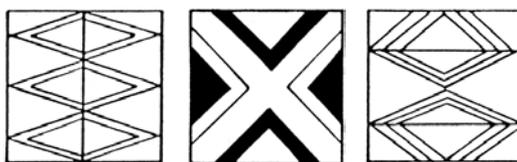
² La idea de *nuevos bárbaros* ha sido planteada por autores diversos, como por ejemplo, Peter McLaren (1995) o Alessandro Baricco (2009), y se refiere a los grupos cuyas prácticas transgreden las prácticas consideradas en los parámetros amplios de la “normalidad”, o se encuentran en situaciones marginales respecto de los órdenes sociales dominantes asociados con la idea de “civilización”.

³ A partir de la mezcla de tecnicismo e idealismo se han menospreciado las propias experiencias, sometiéndolas al análisis según parámetros de “calidad”, de “buenas prácticas”, etcétera, ligadas al *progreso* como idea fantasmática que captura al sujeto, sometiéndolo al camuflaje discursivo deontológico, y llevándolo al menosprecio de la validez y el sentido de sus propias experiencias y de su propia voz para nombrarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACHÚGAR, Hugo, 1998, “Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento”, en: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (comps.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Porrúa.
2. BARICCO, Alessandro, 2009, *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama.
3. BHABHA, Homi, 1994, *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
4. BOURDIEU, Pierre, 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
5. BUENFIL, Rosa, 1993, *Análisis de discurso y educación*, México, Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.
6. DIRECCIÓN de Educación Superior, 2008, *Informe acompañamiento capacitante para la implementación del campo de la práctica*, La Plata.
7. DIRECCIÓN General de Cultura y Educación-Provincia de Buenos Aires, 2007, *Diseño curricular formación docente niveles inicial y primario*, La Plata.
8. DUSSEL, Enrique, 2004, “Diálogo con John Holloway: sobre la interpelación ética, el poder, las instituciones y la estrategia política”, en: *Herramienta*, No. 26, Buenos Aires, julio.

9. ESPÓSITO, Roberto, 2007, *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
10. FREIRE, Paulo, 1973, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
11. _____, 1975, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva.
12. _____, 1991, “La importancia del acto de leer”, en: Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
13. FREIRE, Paulo y Antonio Faúndez, 1986, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora.
14. GUBER, Rosana, 2001, *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*, Buenos Aires, Norma.
15. HARVEY, David, 1998, *La condición posmoderna*, Buenos Aires, Amorrortu.
16. HUERGO, Jorge, 2005, *Hacia una genealogía de comunicación/educación*, La Plata, Periodismo y Comunicación.
17. _____, 2010, “Hacia una crítica de las prácticas docentes dominantes”, documento del Acompañamiento Capacitante, Dirección de Educación Superior/Dirección General de Cultura y Educación.
18. HUERGO, Jorge y Kevin Morawicki, 2009, *La escuela como espacio social*, La Plata, documento del Acompañamiento Capacitante, Dirección de Educación Superior/Dirección General de Cultura y Educación.
19. _____, 2010, “La experiencia social en la Formación Docente”, en: Daniel Ezcurra (comp.), *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Buenos Aires, Cepes.
20. HUERGO, Jorge, Verónica Piovani y Alejandra Paz, 2007, “La formación y capacitación de los docentes”, en: Adriana Puiggrós, *Carta a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna, pp. 209-224.
21. JAURETCHE, Arturo, 2008, “La yapa. La colonización pedagógica”, en: Arturo Jauretche, *Los profetas del odio y la yapa*, Buenos Aires, Corregidor, pp. 97-112.
22. KUSCH, Rodolfo, 1976, *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro.
23. MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2003, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32, OEI.
24. McLAREN, Peter, 1995, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
25. _____, 2003, “La lucha por la reforma curricular en Estados Unidos de Norteamérica”, en: Alicia de Alba, *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México, Plaza y Valdés, pp. 135-152.
26. MIGNOLO, Walter, 1995, *The Darker Side of the Renaissance*, Michigan, University of Michigan Press.
27. _____, 2000, *Local Histories/Global Designs*, Princeton, University of Princeton Press.
28. MORAWICKI, Kevin, 2009, “Algunas pistas para un posicionamiento otro”, en: Blog *Re-leer la escuela para re-escribirla*, disponible en: <www.releeryreescribir.blogspot.com>, consultado en julio de 2010.
29. PUIGGRÓS, Adriana, 1990, *Historia de la educación en la Argentina. I. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
30. _____, 2007, *Carta a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna.
31. RICOEUR, Paul, 2006, *Caminos del reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
32. ROIG, Arturo, 1998, “Posmodernismo: paradoja e hipérbole. Identidad, subjetividad e historia de las ideas desde una filosofía latinoamericana”, en: *Casa de las Américas*, Año XXXIX, No. 213, La Habana, octubre-diciembre.
33. RUMAZO, Alfonso, 2006, *Simón Rodríguez maestro de América. Biografía breve*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información.
34. SAID, Edward, 1995, *Orientalismo*, Madrid, Libertarias/Prodhufi.
35. SARMIENTO, Domingo, 1982, *Facundo. Civilización y barbarie*, Madrid, Hyspamérica.
36. SPIVAK, Gayatri, 1987, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York, Methuen.
37. TABORDA, Saúl, 1951, *Investigaciones pedagógicas*, T. I y II, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
38. THOMPSON, Edward, 1989, “Prefacio”, en: Edward Thompson, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, T. I, Barcelona, Crítica.



Diseños usados en las quijadas de los hombres.
 PUEBLO EMBERA, OCCIDENTE COLOMBIANO
 ASTRID ULLOA. KIPARÁ, BOGOTÁ, UNIVERSIDAD NACIONAL, 1992.