

Sobre la desnaturalización de la experiencia escolar: aportes decoloniales y feministas

On desnaturação escola experiênciã: contribuições descolonial e feminista

About the denaturalization of the school experience: contributions decolonial and feminist

Ana de Anquín

adeanquin@gmail.com

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. UNSa. Argentina

María Ángeles Bensi

angelesbensi@yahoo.com.ar

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. UNSa. Argentina

Ariel Durán

ariel.alfredo.duran@gmail.com

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. UNSa. Argentina

65

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2014

/ RESUMEN /

La huella formativa de la experiencia escolar es indeleble, aunque la memoria parezca olvidarla se hace cuerpo y atraviesa contextos y situaciones hasta re-encontrarnos como docentes. En parte forjados como tales, nuestro material de trabajo son los conocimientos, más o menos delimitados en currículos, programas o planes de estudios en cada país. Pero tanto el conocimiento como la escuela y el estado nacional se inscriben en estructuras más amplias de relaciones coloniales entre centros y periferias. Los estudios decoloniales investigan la pervivencia de categorías coloniales modernas que subordinan pensamientos y prácticas a la lógica del conquistador: hombre, blanco, heterosexual, burgués. La lógica dicotómica del iluminismo moderno, que propagó la dominación capitalista, opera como violencia simbólica que divide y jerarquiza la experiencia escolar y la vida. Por lo contrario, desde una lógica interseccional se articulan distintas dimensiones como raza, clase, sexualidad y género, en un acto de pensamiento capaz de desnaturalizar clasificaciones homogéneas y extrañas. Así, el constructo ficcional “raza” tiene vigencia en una forma he-

redada de pensarnos a nosotros mismos, minusvalorados desde el patrón europeo (Quijano, 2000). Tratamos de abrir paso a una transversalidad alternativa, considerando que las prácticas educativas son producciones históricas y la pedagogía no es un resultado a alcanzar sino posibilidad de experiencias.

Palabras claves: experiencia escolar, formación, desnaturalización, giro decolonial.

// ABSTRACT //

Formative mark of the school experience is indelible, although memory seems forget it is embodied and crosses contexts and situations to re-meet as teachers. As teachers, our work material is knowledge, more or less defined in curriculums, studies plans in each country. But both the knowledge and the school and the nation state are enrolled in broader structures of colonial relations between centers and peripheries. The decolonial studies investigate the persistence of modern colonial categories that subordinate thoughts and practices to the logic of the conqueror: male, white, heterosexual, bourgeois. The dichotomous logic of modern illuminism, which has propagated the capitalist domination, operates as symbolic violence that divides and hierarchizes the school experience and life. On the contrary, from a logical intersectional different dimensions such as race, class, sexuality and gender are articulated, in an act of thought capable of denaturing homogeneous and foreign classifications. Thus, the fictional construct "race" is valid in an inherited form of think of ourselves, minus valued from the European pattern (Quijano, 2000). We try to make way for an alternative transversality, considering that educational practices are historical productions and pedagogy is not a result to be achieved but rather possibility of experience.

66

Key words: school experience, formation, denaturalization, decolonial twist.

/// RESUMO ///

A marca formativa da experiência escolar é indelével, ainda que a memória pareça apagá-la se atravessamos outros contextos e situações até nos reencontrarmos como docentes. Assim em parte forjados, o nosso material de trabalho são os conhecimentos, mais ou menos delimitados em currículos, programas ou planos de estudos em cada país. Não obstante, tanto o conhecimento como a escola e o estado nacional se enquadram em estruturas mais amplas de relações coloniais entre centros e periferias. Os estudos descoloniais investigam a sobrevivência de categorias coloniais modernas que subordinam pensamentos e práticas à lógica do conquistador: homem, branco, heterossexual, burguês. A lógica dico-

tómica do iluminismo moderno, que a dominação capitalista propagou, funciona como violência simbólica que divide e hierarquiza a experiência escolar e a vida. Em contraponto, a partir de uma lógica interseccional, articula-se distintas dimensões como raça, classe, sexualidade e género, num ato de pensamento capaz de desnaturalizar classificações homogêneas e estrangeiras. Assim, o construto ficcional “raça” vigora numa forma herdada de nos pensarmos a nós mesmos, desvalorizados com base no padrão europeu (Quijano, 2000). Tratamos de abrir passagem a uma transversalidade alternativa, considerando que as práticas educativas são produções históricas e a pedagogia não é um resultado a obter mas sim a possibilidade de experiências.

Palavras-chave: experiência escolar, formação, desnaturalização, viragem descolonial.



UBICACIÓN

Somos docentes universitarios y acompañamos a otros/as docentes que trabajan en una zona aledaña a la Cordillera de los Andes y a la Puna. La región tiene una larga historia así como una gran heterogeneidad natural y étnica, donde florecieron culturas agrícolas, pastoriles, alfareras y textiles, antes de la llegada de incas y europeos. Muy posteriormente, estos lugares formaron parte de los Virreinos del Alto Perú y del Río de la Plata, dependientes de la corona española, cuyas instituciones fueron la base para la configuración del Estado Nacional argentino.

Si bien el aislamiento geográfico protegió la supervivencia de antiguas culturas, sus habitantes y entorno sufrieron siglos de maltratos y despojos. Los saberes, lengua y religión del conquistador reemplazaron las originarias y la creación de un Estado Nacional europeizante agravó la negación de lo propio, usurpando los derechos de la gente nativa.

Recordemos que Argentina otorgó una gran importancia a la educación, sancionó la obligatoriedad escolar, formando maestro/as y creando miles de escuelas, como un medio para el progreso social. La organización del Sistema Educativo y el currículo prescripto son similares para toda la nación y fue ampliando y complicando su cobertura, en la actualidad, la obligatoriedad se extiende a los niveles inicial, primario y secundario.

La educación pública, gratuita y obligatoria forjó una identidad nacional, alineada con los ideales de la civilización occidental. Mientras tanto, a nivel demográfico fueron im-

portantes las inmigraciones europeas y asiática, las cuales reforzaron un patrón extranje-rizante, en contra del gauchaje y de los pueblos originarios sobrevivientes. Cruentas gue-rras civiles son, en parte, expresión de estas luchas en las cuales se ahondaron las separa-ciones entre el interior y la capital, como paradigmas indiciarios de formas diferentes de asumir identidad, cultura, desarrollo, progreso.

En nuestra investigación sobre la experiencia escolar, prestamos atención a aquellos aspectos que vuelven “natural” y actualizan la matriz colonial del poder, quizás con com-PLICIDAD de nosotros/as mismos/as, en tanto profesores, víctimas a su vez de dicha confu-sión. Consideramos que la lógica dicotómica del iluminismo moderno, que propagó la do-minación capitalista, opera como violencia simbólica que divide y jerarquiza la experiencia escolar y la vida. En las cuestiones que están en la base de estos estudios subyacen sospe-chas sobre las clasificaciones que ordenan conocimiento y percepción, estableciendo exclu-siones y jerarquías.

Nos interesan las categorías que se aplican para clasificar conductas y resultados es-colares pero también porque tienen efecto sobre los cuerpos y sobre las imágenes de sí de docentes y estudiantes. En tanto discriminaciones discursivas, las clasificaciones como indio/a o negro/a o morocho/a, tienen implicaciones cruciales en la vida escolar y social, pues describen y producen la realidad escolar y social. También operan fuertemente, la clasificación masculino - femenino, casi siempre en desmedro de la profesora o de la alum-na, quienes terminan callando y ocupando el último lugar en el aula o en la institución. Por estos usos y abusos de lo obvio, intentamos desocultar aquellos términos y usos coti-dianos que nos desmerecen.

68

MODERNIDAD/COLONIALIDAD/RAZA

Para tratar de despojarnos de esas dominaciones simbólicas, utilizamos como una posible herramienta, el concepto de “colonialidad del poder” de Aníbal Quijano, cuando alude a un patrón de poder y dominación social, que se inaugura con la conquista de Amé-rica, en particular por la violencia de la dominación colonial en Latinoamérica (1997 y 2.014).

El autor muestra el impacto mundial que desencadena la conquista del nuevo mun-do, generando divisiones profundas en las categorías mentales, morales y materiales, abriendo paso al desarrollo del capitalismo. A fines del siglo XV, las ambiciones de poder y riquezas producen el constructo mental “*raza*”, desde el cual se pone en duda la humani-

dad de los/as nativos/as de los territorios conquistados y se justifica el despojo de todas sus pertenencias. Cuando finalmente triunfan los argumentos por la humanidad de los/as americanos/as (todavía impensable para los/as africanos/as), se justifica la dominación por su “inferioridad natural” y paganismo, que los subordinan a la ferocidad de las instituciones (mita, encomienda, servidumbre) y de los representantes de las coronas de España y Portugal, cuyas jurisdicciones son delimitadas por bula papal. Quijano advierte que este constructo ficcional “raza” tiene vigencia en una forma heredada de pensarnos a nosotros mismos, desde la racionalidad del sujeto ilustrado moderno y del capitalismo.

DEL FEMINISMO DECOLONIAL

Las feministas de países coloniales independizados, van a fundamentar la interseccionalidad de la categoría género, intrínsecamente unida a raza, clase y sexualidad, hasta poner en duda la concepción de mujer que defiende el feminismo ilustrado o el postfeminismo europeo. Afirma el feminismo decolonial que cuando los otros feminismos hablan de mujer, abstraen cualidades asociadas con blanca y burguesa; sostienen que detrás de ese pensamiento feminista subsiste la lógica dicotómica del iluminismo moderno, que propagó la dominación capitalista.

Entre las autoras del feminismo decolonial, identificamos a Ochi Curiel (2007), una activista, artista y teórica dominicana quien lucha por los derechos de la mujer y alienta la descolonización de las categorías de género, raza y sexualidad. Al respecto, Curiel historiza la construcción de la categoría género y su importancia, cuestiona a las feministas blancas norteamericanas y europeas haber separado el análisis de género de su indisoluble entretendido con raza y sexualidad. En la línea aboga por el compromiso ético de las ciencias sociales, hasta ahora dominadas por un “euroandrocentrismo”, a fin de explicar y actuar en contra del determinismo biológico, legitimado todavía en algunas comunidades científicas y por la teología. Para esta autora el régimen heterosexual y reproductivo se impone a las mujeres como instituciones políticas que les asignan un lugar inferior, al igual que el matrimonio y la familia nuclear, ligados a la forma de producción capitalista.

Por su parte, María Lugones investiga sobre “la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas, mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad de género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género” (Lugones, 2008:75). En su brillante análisis, Lugones muestra

los procesos heterogéneos y de larga duración, aunque discontinuos y lentos, por los cuales la colonialidad del poder inferiorizó a las mujeres colonizadas, de allí su concepto de colonialidad de género.

Lugones pone en evidencia que la categoría sociocultural del género es inaplicable a la situación de las mujeres colonizadas a quienes se les negaban las cualidades femeninas y sexuales de las blancas, reduciéndolas al salvajismo y la animalidad. En la intersección entre negro y mujer se genera un vacío, precisamente porque se ocultó a la mujer negra, latinoamericana, chicana, asiática, es decir a las “mujeres de color”, como gustan autodenominarse.

En este sentido, su trabajo evidencia la complicidad del hombre de color con la colonialidad de poder y de género, en detrimento de las mujeres de color; el varón colonizado se sometió al orden patriarcal del conquistador y a la racionalidad dicotómica que divide y jerarquiza, reduciendo a la mujer a la servidumbre del varón. En este sentido, la autora busca recuperar una mirada ginecétrica que reinviende la espiritualidad y el papel de lo femenino en la creación del universo.

Pensamos que el feminismo decolonial posibilita desnaturalizar las categorías que fundaron un orden injusto, ligado al racionalismo capitalista de la modernidad europea, generador de desigualdades de género, raza, clase y sexualidad que aún perduran en la sociedad contemporánea y se transmiten por el Sistema Educativo. Transferir estos cuestionamientos a las relaciones de formación, visibiliza las instituciones que nos dividen y violentan, perjudicando el logro de resultados igualitarios encaminados a la promoción de las personas y grupos.

70

OTRAS TEORÍAS Y AUTORES

En el plano curricular, nos parece conveniente introducir el concepto de “violencia epistemológica” de Castro-Gómez, giro necesario para las ciencias sociales latinoamericanas, a fin de quebrar el imaginario colonial que impregna todo su sistema conceptual. El autor recupera los conceptos de Aníbal Quijano, y los vincula con el concepto foucaultiano de “poder disciplinario”; con este doble cimiento conceptual, devela cómo, los dispositivos panópticos erigidos por el Estado moderno, se inscriben en una relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea. Dice Castro Gómez: “Precisamente este vínculo entre conocimiento y disciplina es el que nos permite hablar, siguiendo a Gayatri

Spivak, del proyecto de la modernidad como el ejercicio de una “violencia epistémica” (2006:149).

Foucault sostuvo que la biopolítica fue el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Entonces el biopoder supone la enajenación de la capacidad de autodeterminar la propia vida en cuestiones tan significativas como el dolor, el nacimiento, la enfermedad y la muerte.

También son útiles conceptos como el de “prácticas divisorias”, a través de las cuales dice Foucault que los individuos se autoperciben divididos en su interior y externalizan divisiones con otros. Al respecto, resulta provocador investigar sobre las “prácticas divisorias” en la experiencia escolar, ya que constituyen aspectos medulares del Currículo, donde se clasifica los saberes en asignaturas independientes y se les asigna docentes, tiempos y espacios diferentes.

Con base en el discurso foucaultiano, Julia Varela analiza las formas de disciplinamiento ligadas al nacimiento y expansión de los sistemas de educación occidentales. En su trabajo, identifica las distintas formas de organizar el uso del tiempo, del espacio, de los saberes y de los cuerpos, puestas en práctica en los Sistemas Educativos europeos. Denomina “pedagogías” a estas maneras de hacer que fundan maneras de ser, las clasifica en dos grandes grupos cuya emergencia histórica es sucesiva, primero las llamadas “Pedagogías disciplinarias” y luego, ya en el siglo XX, “Pedagogías psicológicas”, sin embargo advierte que ambas lógicas sobreviven en diferentes prácticas escolares hasta la actualidad (Varela, J., 1992).

Por su parte, Basil Bernstein (2005) advierte que en la experiencia escolar, son las clasificaciones las que transmiten la dominación social y política, a través de la separación entre categorías. La dominación opera en el Sistema Educativo, transmitiendo una determinada forma de ordenar y entender el mundo, como si fuera la única, de modo que orden y entendimiento se identifican. El autor inglés ha tomado de Mary Douglas, la importancia otorgada al código organizador de nuestra percepción del mundo y de Bourdieu, que la mayor expresión de código lo constituyen los principios tácitos de encodificación del lenguaje. El autor advierte que el código opera instalando la separación como connatural a la realidad y sobre todo, establece una jerarquía.

EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Entendemos que a través de la educación institucionalizada se transmiten formas y contenidos, que calan hondo en la modelación de cualquier persona; en esta oportunidad comentamos nuestras observaciones en un área andina de la provincia de Salta, en el noroeste argentino. Para ser breves, reduciremos el análisis a pocas pautas institucionales, para hacerlas visibles y quizás, poder actuar sobre ellas.

A nivel de la organización, las instituciones educativas repiten una jerarquía vertical de mandos, pasando por el supervisor, el directivo hasta los/as docentes, pero a quienes le corresponde la obediencia y la sumisión es al alumnado, junto a sus padres o tutores. Consideramos que la autoridad escolar se hace sentir con mayor dureza con la población rural y de color, quienes no suelen hablar mucho, tienen poco vocabulario y tienden a callar.

Insistimos en que la modernidad racional se hace presente en las formas, las relaciones y los procedimientos que han moldeado y continúan influyendo en la mayor parte de las interrelaciones de nuestra sociedad. Más allá de los contenidos explícitos, las estructuras que sostienen lo que somos y hacemos actúan fuera y dentro nuestro en total consonancia con aquella herencia de despojos. Saberlo nos posibilita actuar, templar un equilibrio entre lo posible actual y lo que seguirá demandando generaciones más conscientes, más solidarias.

De lo expuesto comprendemos que las observaciones de campo son apenas indicios para avanzar, de ninguna manera radicamos en actos puntuales la densidad del problema. Por cierto que en nuestras estancias en las escuelas hemos observado discriminaciones por raza, clase y sexo, esgrimidas por distintos actores institucionales, por ejemplo entre los/as mismos/as docentes o hacia sus alumnos/as. Aún los/as docentes entre sí y con sus superiores mantienen estas distinciones, aunque luego puedan ser ellos/as mismas humillados/as, ya que se naturaliza la discriminación. En algunos establecimientos más cercanos a ciudades, se observan discriminaciones hasta en padres/madres humildes, que pueden actuar discriminatoriamente con los/as compañeros/as de sus hijos/as, pidiendo al maestro/a que los aparte, que no le permita acercarse al estudiante catalogado de “indio”.

Hacemos hincapié en la pervivencia del constructo ficcional “raza”, según la conceptualización de Aníbal Quijano, pues la población de esta zona fue estigmatizada como indígena. Si bien, las organizaciones nativas esgrimen el orgullo de sus orígenes, tal conciencia todavía no ha calado hondo en las prácticas cotidianas, por ejemplo las escolares. Tampoco

es fácil cambiar el auto concepto, reconocerse a sí mismo digno descendiente de los antiguos pobladores de estas tierras. Dicho proceso implica adajar de las instituciones de dominación del conquistador actuantes en nuestra identidad nacional contemporánea: blancos, católicos, de habla castellana, portadores de los valores de la civilización occidental y del consumo.

Los valores de la cultura escolar moderna independiente están representados en los símbolos patrios. En todas las escuelas argentinas es obligatorio izar la bandera Argentina, pero en esta jurisdicción también se levanta la bandera salteña. Además, en muchos de los establecimientos de esta zona, también suele levantarse la bandera de los pueblos originarios o de las diferencias (wiphala). En una rápida lectura, tal superposición de banderas en la región andina y otras comunidades acotadas, destaca un proceso de afirmación intercultural sectorizado que no representa al desarrollo ni a la urbanidad de Argentina.

Por otra parte, en esta jurisdicción, diariamente se ora, bendice y persigna según los ritos de la Iglesia Católica Apostólica Romana. Estas prácticas son asumidas como normales, como costumbres propias, que se superponen a los festejos por la “Pacha Mama” y otros. En ciertas pautas curriculares y en algunos textos escolares es posible identificar yuxtaposiciones y búsquedas, con un riesgo siempre presente de folclorizar y relegar cultura e identidades andinas a tradiciones muertas. Por nuestra parte, llamamos la atención sobre las dificultades para asumir una actitud de respeto y memoria de nuestro pasado. Tal proceso no puede ser fácil ni automático, por lo contrario, pero hay que sumar y avanzar, junto a quienes construyen una versión diferente a la que propagaron los vencedores, una versión plural y abierta de nosotros/as mismos/as.

73

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Poco más de 200 años de Estado Nacional no nos habilita a pensar que desapareció la matriz colonial del poder que, sumado a la negación del aporte de culturas e identidades originarias, cimentó una ciudadanía argentina de espaldas a los derechos sociales, culturales, políticos y sobre la tierra, de una gran parte de la población, como la que viven en esta zona andina.

La posibilidad de “separarnos” de lo vivido como escolaridad, forma parte de un proceso personal aunque, al tener rasgos comunes con los/as contemporáneos de un espacio institucional y geopolítico, puede suscitar un trabajo grupal e institucional. Intentamos desnaturalizar cierta mirada clasificatoria, heredada de la racionalidad moderna, la cual

nos empuja a auto percibirnos con déficit en comparación con los modelos occidentales expandidos con la globalización económica.

Quienes escribimos somos parte de ambigüedades y paradojas entre dominantes y dominados, inscriptas en la experiencia escolar naturalizadas como “deber ser” o “lo normal”. En tanto docentes, puede que estemos transmitiendo conocimientos que atentan contra nuestros propios intereses como pueblos latinoamericanos, que atenten contra nuestra propia aceptación de quienes somos y quienes son nuestros/as colegas y estudiantes.

La huella formativa de la experiencia escolar es indeleble, aunque la memoria parezca olvidarla se hace cuerpo y atraviesa contextos y situaciones hasta re-encontrarnos como docentes. Cada maestro/a fue alguna vez alumno/a en múltiples relaciones con otros/as próximos, algunos/as similares, muchos/as distintos. Compartir una trayectoria escolar nos asemeja, nos hace partícipes de características en común con otros/as, pero los aspectos comunes de dicha experiencia no garantizan homogeneidad, ya que lo que cada uno/a sintió o percibió cambia el registro individual de los hechos, lo resignifica en cada circunstancia. Parte de lo que hacemos, en tanto docentes, está enraizado en la infancia y/o juventud escolares, en formas que fuimos incorporando -sin conciencia- mientras jugábamos en el patio o escuchábamos la lección. Al intentar “desnaturalizar” dicha experiencia, aludimos a la posibilidad de cuestionar aquel orden escolar internalizado como único y verdadero; en particular, nos interesa valorar los aportes decoloniales y del feminismo decolonial, para fundar nuevas prácticas más acordes a la realidad latinoamericana.

74

Los estudios decoloniales investigan la pervivencia de categorías coloniales modernas que subordinan pensamientos y prácticas a la lógica del conquistador: hombre, blanco, heterosexual, burgués. La lógica dicotómica del iluminismo moderno, que propagó la dominación capitalista, opera como violencia simbólica que divide y jerarquiza la experiencia escolar y la vida. Desde una lógica decolonial, se articulan distintas dimensiones como raza, clase, sexualidad y género, en un acto de pensamiento capaz de desnaturalizar clasificaciones homogéneas y extrañas. Así, el constructo ficcional “raza” tiene vigencia en una forma heredada de pensarnos a nosotros mismos, minusvalorados desde el patrón europeo (Quijano, 2014).

Tratamos de abrir paso a una transversalidad alternativa, considerando que las prácticas educativas son producciones históricas y la pedagogía no es un resultado a alcanzar sino posibilidad de renovadas y significativas experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, B. (2005). Clase y pedagogías visibles e invisibles. La enseñanza: su teoría y su práctica. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Edits.) *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp.54-22). Madrid: Akal.

Castro-Gómez, S. (2006), Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (Comp.) *La conialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 246-257). Buenos Aires: Clacso.

Curiel, O. (2007). Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos. *Revista Nómadas* (26), 92.101.

Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (1979). Naissance de la biopolitique. En *Annuaire du Colege de France* (pp. 367-372). Paris.

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *Revista La manzana de la discordia*, 6 (2), 105-119.

----- (2008). Colonialidad y Género en Tábula. *Tabula Rasa* (9), 73-101.

Palermo, Z. y Quijano, P. (2014). *Anibal Quijano: Textos de fundación* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza!". *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://alainet.org/active/929&lang=es>

75

----- (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En *Anuario Mariateguiano* 9, (pp.13-121).

Varela, J. (1992). Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. *Revista Educación* (298), 7-29.

