

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS INTERCULTURALES,
DE GÉNEROS Y SEXUALIDADES**

TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

Título del trabajo: *Incomodidades en la escuela. Procesos de subalternización de las subjetividades y formas de reexistencia*

Autora: Natalia Soledad Bobbio

Directora: Alejandra Rodríguez de Anca

Carrera: Especialización en Educación y Estudios interculturales, de sexualidades y géneros.

Año: 2024



INDICE

PRESENTACIÓN:	3
PARTE 1	6
Sobre la intervención y su proceso de concreción.....	6
Co-creando conocimiento desde nuestras subjetividades, tejiendo afectividad y territorialidad.....	7
Observando la incomodidad se desnaturaliza lo obvio	10
Reconociendo las señales de opresión y naturalización en la existencia cotidiana..	13
Develando las formas de dominio y opresión desde las existencias y los saberes otros.....	17
PARTE 2	24
Sobre algunas resonancias en relación al contenido del producto-intervención.	24
Cuando lo homogéneo obtura lo otro.....	24
Cuando lo social nos enajena de nosotres mismos.....	31
Cuando lo escolar no se constituye en un ámbito de posibilidad	33
Cuando en los intersticios de lo escolar emergen diferentes horizontes.	36
Cuando lo escolar se constituye en ámbito de posibilidad.	41
PARTE 3	43
Sobre la herramienta de narración autobiográfica como práctica pedagógica feminista decolonial.....	43
REFLEXIONES FINALES	48
REFERENCIAS	52
ANEXO:	57
Invitación a participar de la propuesta:	57
Publicidad para la difusión de los podcasts	58
Enlace para acceder a la escucha de los podcasts	59
Imagen de la página	59
Nuestra presentación en la publicación:.....	59
Reseña fuente de la imagen utilizada	60

PRESENTACIÓN:

Este Trabajo Final Integrador tiene como propósito constituirse en un escrito en el que pueda plasmar los aportes conceptuales y metodológicos que provocaron en mí, las cursadas de los diferentes talleres y seminarios de la especialización en Educación y Estudios interculturales, Géneros y Sexualidades (en adelante, EEEIGS).

Hablo desde el comienzo de provocación puesto que en esta producción quiero compartir, en cierta forma, mi experiencia¹ en relación al nivel de interpelación personal y profesional que significó esta instancia formativa. Instancia formativa que más bien constituyó una deformación de formas y concepciones académicas hegemónicas aprehendidas, en relación a mi práctica docente y a mi ser y estar en el mundo.

Este trabajo versará en relación a algunas reflexiones realizadas a partir del proceso de producción y el fruto de ese proceso, originados a partir de la propuesta de desarrollar una intervención como forma de acreditar los Seminarios-talleres *Análisis de experiencias pedagógicas alternativas y Proyectos y programas institucionales y áulicas para diferentes establecimientos y niveles del sistema educativo*.

En función de esa propuesta, con dos compañeras, Rocío Jorajuría y Ana Paula Oyharcabal, elaboramos y difundimos una serie de seis podcasts de alrededor de diez minutos cada uno. Estos fueron realizados en base a entrevistas dialogadas con dos docentes y un estudiante del Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (a continuación, IFDC El Bolsón). En cada uno de esos podcasts entreversamos relatos de experiencias de las personas entrevistadas en relación temáticas ligadas a interculturalidad, géneros y sexualidades.

Considero necesario anticipar a quienes leen, que este escrito no respeta cabalmente un formato académico tradicional. Ello se debe a que sentí como inherente a la invitación de sistematizar los aportes que me brindó esta

¹ José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré, citando a Jorge Larrosa conceptualizan a la experiencia como "...es lo que nos pasa, o lo que acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega." (2010, p.24) Explican que la experiencia reclama nuevos significados para lo vivido y nos mueve a la búsqueda de sentidos.

especialización, la necesidad de buscar un formato de escritura que fuera más acorde a mi experiencia. Un formato que de algún modo me permitiera cierta libertad para transmitir más sensorialmente la manera en que me atravesó lo aprendido y experienciado durante mi trayectoria en la especialización.

Es por ello que este escrito, si bien respeta aspectos propios de una escritura académica, tendrá un formato narrativo. Esta decisión alude al “giro subjetivo” que sugieren José Ignacio Rivas-Flores, María José Márquez-García, Analía Leite-Méndez, Pablo Cortés-González² (2020) en relación a reivindicar la experiencia y las emociones como fuentes de conocimiento. Estos autores y autoras, consideran que ello es un modo de construir nuevas maneras de investigación, tendientes a subvertir las formas positivistas en las cuales priman posicionamientos epistemológicos ligados a la masculinidad hegemónica dominante.

Amén de ello, si bien este trabajo se presenta con un formato narrativo cuenta con el contenido que responde a lo solicitado en la consigna, desarrollado a lo largo de cuatro secciones. En una primera parte, presentaré aspectos relativos a la instancia de producción de los podcasts, a decisiones y reflexiones que realizamos tanto en relación a aspectos conceptuales como metodológicos. En un segundo apartado, compartiré algunas reflexiones elaboradas a la luz de aquello que las personas entrevistadas narraron a manera de experiencias, en un intento de entreversar las voces de esas personas con la de autoras y autores abordades³ en la EEEIGS; reconociendo aspectos que hacen a los procesos de subalternización de las subjetividades, como también a formas de reexistencia. En la tercera parte, realizaré algunas consideraciones en relación a cuestiones del dispositivo narrativo, entendiéndolo como una herramienta potente que responde a posicionamientos epistemológicos de prácticas pedagógicas feministas y decoloniales. Por último, presentaré algunas reflexiones finales.

² Si bien en las normas APA se establece consignar la bibliografía incluyendo el apellido e inicial del nombre de las personas citadas, en este escrito incluyo, en la primera mención, el nombre completo como una acción política académica con la intención de visibilizar las producciones de mujeres y disidencias sexogenéricas que han sido invisibilizadas por el androcentrismo con el cual se construye el lenguaje. En las menciones siguientes sólo consignaré el apellido.

³ Ante la necesidad de estructuras gramaticales que se alejen del masculino genérico ('o') y del binarismo de género femenino/masculino ('a'/'o'), utilizaré la e como genérico. Aunque respetaré el género autopercebido de aquellas personas que optan por alguna de las categorías binarias.

Finalmente, me gustaría explicitar que la mayoría de los apartados de este trabajo están subtítulos con frases que utilizamos como parte de la artística de cada uno de los podcasts.

PARTE 1

Sobre la intervención y su proceso de concreción.

*“La poética que es del otro. No acerca del otro.
No en torno al otro. No en virtud del otro.
No como virtud de aquello que en apariencia es propio.”*
Carlos Skliar (2016, p. 128).

Lo que es mío, lo nuestro y lo de otros... Carlos Skliar, siempre con su exquisita poética, nos invita a sentipensarnos⁴ en relación a la alteridad. Considero que sus palabras sintetizan mucho de nuestro proceso personal y grupal en la elaboración de los podcasts.

Sentipensar-nos fue el trabajo que nos propusimos realizar con las compañeras desde el inicio, para responder a la consigna que nos hicieran desde los Seminarios-talleres *Análisis de experiencias pedagógicas alternativas y Proyectos y programas institucionales y áulicas para diferentes establecimientos y niveles del sistema educativo*. Esta propuesta consistió en la proyección de acciones concretas de productos de intervención social e institucional, así como la realización en terreno de estas. A partir de esa consigna, nosotras decidimos elaborar una serie de entrevistas dialogadas para producir podcasts y difundirlos localmente.

En este primer apartado voy a compartir el proceso de elaboración de esos podcasts. Proceso que, por el grado de implicación que tuvo para nosotras, nos dejó muchas veces revueltas, un poco desorientadas, como cuando en la playa te agarra una ola. Pero encontramos, en los textos y en otros (compañeres y docentes), algunas claves para pararnos nuevamente y visibilizar posibilidades

⁴ Tomo el concepto de sentipensar de un poema de Eduardo Galeano, como una manera de agenciarlo en un intento de disolver la dicotomía pensamiento-razón / emoción-corporalidad. Dualismo dicotómico que encuentra su raíz en el dualismo filosófico metafísico occidental y que las pedagogías críticas feministas y decoloniales intentan superar.

“Me gusta la gente sentipensante,
que no separa la razón del corazón.
Que siente y piensa a la vez.
Sin divorciar la cabeza del cuerpo,
ni la emoción de la razón”

Eduardo Galeano. (S/R)

Según Nicolás Tomayo Leal (2020), la idea original del concepto sentipensamiento fue popularizada en el mundo académico por el sociólogo Orlando Fals Borda, quien la tomó de pescadores de la costa ribereña de Colombia. De allí fue tomada por el escritor Eduardo Galeano, quien llegó a plantearlo como una categoría que intenta atar la emoción con la razón, a través de relatos de lo cotidiano donde late el pulso del universo.

En tanto que Arturo Escobar afirma que “...sentipensamiento popularizado por el maestro Orlando Fals Borda, y que aprendiera de las concepciones populares ribereñas de la Costa Atlántica. *Sentipensar* con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar”. (2014, p. 15)

esperanzadoras que abren a nuevas maneras de ser y estar en el mundo. Compartiré nuestras incomodidades, nuestras búsquedas y nuestros hallazgos para poder concluir en la producción que podrán conocer en <https://soundcloud.com/lesincomodeselbolson>

Co-creando conocimiento desde nuestras subjetividades, tejiendo afectividad y territorialidad.

El IFDC El Bolsón fue el lugar que elegimos como territorio de nuestra intervención. Este, como toda institución educativa, es un ambiente en donde convivimos personas con diferentes concepciones en torno a lo educativo. Diferencias que muchas veces nos generan incomodidades que se vuelven tensiones.

La EEEIGS tuvo un nivel tal de interpelación en nosotras que necesitábamos poder compartirlas y promoverlas en nuestro propio ámbito laboral.

Fue así que, para arribar a la producción que desarrollamos grupalmente, en un primer momento, conversamos en relación a nuestros intereses. Encontramos muchas diferencias vinculadas a las temáticas que nos interesaba desarrollar, por desempeñarnos en diferentes profesados (Artes visuales, Historia y Educación Inicial, en mi caso). Pero reconocimos que coincidíamos en relación a que uno de los conceptos que más nos había movilizado era el de interseccionalidad.

Nos propusimos reconocer la urdimbre en la construcción de los procesos identitarios en el ámbito escolar, apelando particularmente a la interseccionalidad. Si bien la temática no constituyó exclusivamente el eje de nuestro trabajo, sí nos permitió la selección de las personas que serían parte de nuestra propuesta, así como también orientó el eje de las experiencias que propusimos para desarrollar.

Partimos entendiendo a la interseccionalidad, según lo plantea Mara Viveros Vigoya (2016), como una perspectiva teórica y metodológica que pretende dar cuenta de la imbricación de diferentes modalidades de dominación, claramente en el marco de relaciones de poder.

Viveros Vigoya reconoce que este concepto fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989 para dar cuenta de la invisibilidad jurídica en relación a las múltiples

opresiones que sufren mujeres trabajadoras negras en Estados Unidos. Sin embargo, entiendo que en el mundo académico es utilizado para hablar de identidades y de desigualdades múltiples. Esta antropóloga asegura que para comprender la configuración de las desigualdades que vivencian distintos grupos de personas, es necesario reconocer la relación que se da entre el grupo que se encuentra en la posición dominante y el que está en la posición subalterna. Coincido con ella al vislumbrar que la potencia de este concepto redonda en el poder reconocer el carácter consubstancial y coextensivo de las relaciones sociales de género, raza o clase. Es decir que cada una de estas categorías deja una impronta en las otras y se construyen recíprocamente.

Como docente y como militante de la ESI (Educación Sexual Integral), desde hace muchos años, reconozco las múltiples opresiones que sufrimos las mujeres y las identidades no hegemónicas, así como otros factores culturales o económicos que otorgan singularidades a esas opresiones. El concepto de interseccionalidad me permitió, por un lado, darle nombre a la compleja vinculación de esas diferentes desigualdades, y a la vez comprender que estas no se tratan de una sumatoria de opresiones, sino que generan diferentes lógicas de dominación.

Entiendo este concepto en el marco de una perspectiva decolonial, la cual intenta poner en cuestión las formas de producción de conocimiento y los cánones y paradigmas establecidos por el cientificismo occidental.

Me tomo el atrevimiento de realizar una digresión en este punto para poder ampliar algunas ideas que forman parte de esta perspectiva, puesto que considero son el sustento epistemológico desde el cual pensamos aspectos conceptuales y metodológicos de nuestra propuesta, y las reflexiones que aquí estoy compartiendo.

Para comenzar, podría decir que desde una perspectiva decolonial se distinguen los conceptos de colonialismo y colonialidad. Aníbal Quijano (2007) afirma que el colonialismo está vinculado con una relación política y económica, implica una relación de dominio sobre la vida de los colonizados por los colonizadores. En tanto que la noción de colonialidad nos advierte sobre las continuidades históricas de tiempos coloniales, para mostrar la manera en que las relaciones

coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica y cultural. Ante esta distinción, varios autores sostienen que, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.

Diferentes autores y autoras definen lo que Catherine Walsh (2007) llama esferas o dimensiones de la colonialidad. Estas, operando de manera articulada, promueven que la diferencia colonial y la subalternización pervivan desde la época colonial hasta nuestros días.

Esas esferas nos permiten comprender cómo se fueron construyendo los patrones de sentido en función de los que se van desarrollando determinadas pautas de expresión y objetivación de las subjetividades.

En primer lugar, podría definir a la *colonialidad del poder*, de la mano de Quijano (2007), quien entiende a la raza como una construcción mental basada en una supuesta diferencia biológica que se origina a partir de las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, y se impone como natural, ubicando a unos en situación de inferioridad respecto a otros. Este autor asegura que el proceso de dominación implicó la colonización de perspectivas cognitivas, lo que promovió entender que todo aquello no europeo fuera considerado como propio del pasado y, de ese modo, inferior, siempre primitivo.

Enlazada a la colonialidad del poder, reconocería a la *colonialidad del saber*. Ramón Grosfoguel (2013) analiza esta esfera de la colonialidad para dar cuenta de cómo se fueron construyendo las estructuras de poder y epistémicas raciales/patriarcales del sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial a partir de cuatro grandes genocidios y epistemicidios: Al-Andalus, pueblos indígenas de América y Asia, esclavización de personas africanas y mujeres consideradas brujas.

Podemos evidenciar que estos procesos dieron lugar a que las estructuras de conocimiento eurocéntricas se fueran convirtiendo en el sentido común de nuestras sociedades, anulando toda posibilidad de diversidad epistémica. Claro está, que ello también es producto de otra esfera que alude a la *colonialidad de la naturaleza*. Sobre ella Walsh (2007) afirma que esta dimensión de la colonialidad tiene que ver con la dominación de la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de cada comunidad. Los colonizadores se propusieron eliminar

y controlar los sustentos, sentidos y modos de entender y hacer la vida del lugar, mitologizándolos por no considerarlos racionales. Como ya he mencionado, esta es una manera de socavar la cultura originaria de estos territorios e imponer la racionalidad eurocéntrica, por sobre la cosmovisión y pensamiento de las comunidades. Por otro lado, podría aludir a la *colonialidad del ser*. Nelson Maldonado Torres (2007) nos habla de esta esfera para referir a las dinámicas existenciales fuertemente imbricadas en la colonialidad del poder y del saber, puesto que considera que es allí donde emergen sentimientos de superioridad e inferioridad. Los grados de superioridad se justificaron en relación con los grados de humanidad atribuidos a las diferentes identidades, producto de la clasificación social racializada; es decir, en relación a la coloración de la piel, generando una jerarquización de las personas en relación a ese rasgo fenotípico.

Finalmente podríamos reconocer a la *colonialidad del género*. Entiendo que María Lugones (2008) discute con Quijano, por establecer a la raza como variable central que permitió la mundialización del sistema mundo capitalista moderno. Esta autora explica que la imposición del género binario y la heterosexualidad fueron también parte de esas perspectivas cognitivas que permitieron promover en estos territorios los procesos de subalternización de las identidades.

Estas conceptualizaciones generaron en nosotras una disposición a pensar tanto el contenido como la forma de la intervención que estoy compartiendo. Serán retomadas en la segunda parte de este trabajo en la que profundizo en reflexiones en relación a las vivencias que compartieron las personas que formaron parte de esta producción.

Observando la incomodidad se desnaturaliza lo obvio

Arribamos a esta intervención una tarde calurosa de verano. Las tres reunidas a las orillas del río Azul para realizar la tarea asignada en el Seminario-taller *Análisis de experiencias pedagógicas alternativas* de desarrollar una intervención; conversamos, intercambiando ideas, entre chapuzones para refrescarnos.

No sin sentido traigo esta anécdota, puesto que en este territorio la lucha por el agua es algo que hace tiempo vienen realizando los pueblos originarios, y es otro aspecto que militamos, desde diferentes organizaciones o agrupaciones, las tres. Justamente visualizo ahora la vinculación entre el extractivismo sobre el territorio y el extractivismo epistemológico, que tanto estará presente en nuestros debates a lo largo del proceso de producción de los podcast.

Fue allí, en ese entorno, en donde surgió la idea de poder reconocer cuáles fueron las incomodidades que vivimos durante nuestra escolaridad. Esta idea devino por la resonancia que había dejado en nuestros cuerpos el texto *De preguntas, ilusiones, enjambres y desiertos. Apuntes sobre investigación y militancia desde Precarias a la deriva*⁵ (Precarias a la deriva, 2004), aportado desde el Seminario-taller de Integración *Movimientos sociales, reconocimiento de derechos y políticas públicas*. Precisamente en ese relato de experiencia se hacía hincapié en la fuerza que tienen algunas preguntas. A partir de sus condiciones materiales de existencia esas mujeres se preguntaban ¿cuál es tu huelga? La potencia de esa pregunta en el marco de la experiencia que narraban nos invitó a transitar por una especie de laberinto de ideas que devino en la pregunta que estructuró nuestro trabajo de intervención: ¿cuáles fueron / son tus incomodidades en la escuela?

No recuerdo bien porqué tomamos como eje la cuestión de las incomodidades, intentamos reconstruir el momento con Rocío, una de las compañeras, pero ya ha pasado tiempo y sólo logramos recordar que las palabras fueron apareciendo e hilándose como cuentas en un collar, entre las tres.

Sí puedo reconocer el carácter potente que fue tomando esa pregunta durante el proceso. Particularmente me interesó poder encontrar una pregunta motivadora de la conversación que diera lugar a poder reconocer, recordar aquellas vivencias que se expresan en nuestro cuerpo a través de diferentes manifestaciones ligadas a emociones, que no son consideradas agradables. Buscábamos una pregunta que provocara la evocación de situaciones escolares en las que se hayan vivenciado diferentes acontecimientos como signos de opresión. De alguna manera, partimos de la hipótesis de que la escuela había

⁵ Precarias a la deriva es un grupo de mujeres que realizaron una investigación militante a partir de un taller que se desarrolló en la casa okupada en Escalera Karakola en marzo de 2004.

dejado huellas negativas en esas personas por las desigualdades que eran parte de sus condiciones concretas de existencia.

La incomodidad está asociada a una molestia, al fastidio, al aburrimiento, a algo que estorba o genera inconvenientes. Es curioso reconocer que esas sensaciones son vivenciadas por las personas a partir de situaciones externas. Pero a la vez, muchas veces, a esas personas se las responsabiliza de provocar ello en el contexto. O sea, de ser ellas mismas quienes incomodan o son la causa de incomodidades para otras personas. Esta incomodidad, más bien, es provocada por no encajar en lo esperado, lo preestablecido. Me pregunto ¿Para no incomodar debería conformarme con lo que se espera de mí?

De a poco voy narrando nuestro proceso de creación de la pregunta que elegimos para recuperar las experiencias de las personas entrevistadas y que estructura las conversaciones que mantuvimos con ellas. Esta fue cuidadosamente pensada para posibilitar la emergencia de sus vivencias y experiencias. Para que diera lugar a hablar, decir, visibilizar, reconocer, nombrar, como una manera de deshabitación de la mirada, como dice val flores⁶ (2016). Para poder de a poco reconocer, siguiendo el planteo de esta escritora y activista lésbica, los daños a partir de los cuales se han constituido nuestros cuerpos. Reconocer aquellas acciones desde definiciones normativas e imperativos morales que nos legislan, desde nuestro transitar en las instituciones educativas. En este sentido, Sara Ahmed (2018) nos advierte cómo las experiencias se van acumulando en nuestros cuerpos, y ello los hace más pesados. Sus pensamientos horadaron mucho en nosotras; nos permitieron evidenciar la manera en que nuestras biografías de violencias están entretejidas con tantos otros aspectos de nuestro ser. Así es que, cuando empezamos a recordar, lo que al comienzo aparece como un goteo, dice Ahmed, rápidamente se vuelve un torrente. Y pudimos evidenciarlo durante las entrevistas. La pregunta redundó en un nivel de interpelación para las personas entrevistadas que lo que

⁶ val flores se escribe con minúscula; adoptó esa forma hace varios años al igual que la teórica y educadora negra bell hooks. val dice que es una manera de enfrentar la supremacía del ego, "un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto, una estrategia poética y una táctica visual de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras". Extraído de <https://www.pagina12.com.ar/400611-cuando-solo-se-habla-la-lengua-del-estado-hay-una-domesticac> el 2 de septiembre de 2023.

esperábamos fuera una conversación se convirtió en una instancia de escucha atenta de nuestra parte, que duró mucho más de lo que imaginamos.

Las personas entrevistadas se emocionaron, y nosotras con ellas. Poder hablar y de alguna manera sentir los resabios de esas incomodidades tiene que ver con una invitación que nos hace bell hooks (2016), a llamar la atención sobre nuestros cuerpos. Volver la mirada sobre nuestros cuerpos, expresa hooks, es una manera de traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestros antecesores.

Por eso elegimos partir de las incomodidades. Aquellos momentos, secuencias, situaciones que sentimos nos atravesaron enteras, que fueron dejando huellas en nosotres, nos fueron constituyendo en lo que somos. Aquellos momentos de opresión en los que dijimos, o en los que no pudimos más que callar; pero en los que nuestro cuerpo se estremeció entero, se nos hizo un nudo en la garganta o el estómago; o que pudimos juntar todo ese sentir para gritar/denunciar lo que consideramos injusto y recibimos algún tipo de reprimenda. E incluso aquellas vivencias que ahora con nuestros anteojos de género y decoloniales podemos resignificar de otra manera.

Reconociendo las señales de opresión y naturalización en la existencia cotidiana.

Fue así que nos propusimos realizar una producción que tuviera que ver con las incomodidades/señales de opresión, resistencia y re-existencia, vinculadas a la interculturalidad, géneros y sexualidades desde una perspectiva interseccional. Estas dimensiones fueron abordadas a partir de las vivencias experimentadas por docentes y estudiantes que actualmente forman parte del IFDC de El Bolsón. Lo que nos propusimos indagar en relación a esas categorías son las prácticas de sexismo, heteropatriarcado y racismo que han vivido esas personas en sus experiencias escolares pasadas y presentes.

Fue nuestra intención recuperar el conocimiento corporal/sensorial de alguna/s incomodidad/es recurriendo a sus subjetividades como formas no permanentes de representaciones, afectos e intenciones, que han promovido, y lo siguen haciendo, prácticas de existencia y reexistencia, al decir de Guadalupe Lazzaroni (2010).

Este abordaje fue realizado desde un *proceso ético-político*, como sugieren Rivas-Flores et al (2020), de vinculación, cuidado, diálogo comprometido y co-participación en la indagación de las propias narrativas biográficas. La invitación⁷ que realizamos aludió a realizar una entrevista dialogada, con la intención de evocar experiencias que se alejen de lo universal y homogéneo para darle paso a múltiples formas de habitar y ser en el mundo.

Para ello consideramos pertinente, como vengo desarrollando, formular una pregunta inicial a partir de la cual las personas entrevistadas pudieran ir hilando sus vivencias y las experiencias que fueron construyendo en virtud de ellas. Así fue que nuestra decisión fue rehuir de un pensamiento teórico, planteando conjeturas o argumentos predicativos desde lo que Hugo Zemelman (2021) define como pensamiento teórico, y elegimos posicionarnos desde “la pregunta” a partir de categorías problematizadoras, sin nombrar anticipadamente. Es decir, el tema de nuestra producción intentó recuperar relatos sobre las categorías mencionadas, para significarlos y a su vez que sean resignificados, para que generen preguntas y también (quizás) incomodidades en otras personas y espacios, con proyección transformativa.

Este es el sentido provocador que le otorgo a las palabras de Guacira Lopes Louro (2019) cuando expresa que quienes nos dedicamos a la educación preferimos disponer de referencias seguras, direcciones claras, metas sólidas e inequívocas, y que nos sentimos generalmente incómodos/as cuando se nos confronta con las ideas de provisionalidad, precariedad e incertidumbre. Es un desafío muy grande dejarnos conmovir por nuevos conocimientos. Conocimientos que muchas veces nos dejan a la deriva. Pero celebro estas oportunidades, como una manera de “*redistribución de las incomodidades*”. Escuché esta frase de Quimey Ramos, docente y activista trans, en una charla que desarrolló en el IFDC El Bolsón en el marco de las jornadas de “Educación no sexista ni binaria”, al hablar de las numerosas experiencias incómodas que viven las personas trans y no binarias. En ese momento, sentí un sobresalto interno, puesto que justo tomaba esa palabra que tanto había resonado en nuestro trabajo, y la ponía de alguna manera al servicio de la justicia social proponiendo una redistribución.

⁷ Pueden conocer la invitación en el apartado Anexo, página 57

¿Por qué hablo de redistribución? Porque un aspecto de nuestra intervención tenía como propósito “devolver” las incomodidades, a manera de interpelación de nuestras prácticas dentro del IFDC El Bolsón. Queda en el proceso de cada quién qué hará luego con esas interpelaciones.

Para nosotras, particularmente, todo el proceso de producción fue una experiencia de incomodidades varias. Ya desde el momento de elección del tema y el hecho de acordar entre nosotras con quiénes trabajaríamos en la propuesta que nos realizaron desde el Seminario-taller *Análisis de experiencias pedagógicas alternativas*, nos provocó múltiples cuestionamientos que, a medida que debatíamos sobre las tensiones que nos generaba la consigna, iba dilucidándose. En su momento, al realizar el informe de cierre de ese Seminario-taller, concluimos que dichos debates redundaban en relación a nuestra propia implicación, así como con respecto al lugar de enunciación desde el que produciríamos/generaríamos una acción con otros. Nos resultaba extraño hacer una propuesta de producción concreta a otros, para recuperar su voz, anticipando contenidos, discursos y formas. Comprendimos que eso nos distanciaba de esos otros y dejaba de ser una producción pensada *junto, con, entre* otros.

Es por ello que acordamos posicionarnos *en juntura* con ellos. Como lo expresa Lazzaroni: “una epistemología de la acción que refiere a los sujetos de la intervención (los que demandan y los que intervienen) en relación y vínculo de heterogeneidad y horizontalidad” (2010, p. 11). Asimismo, reconocimos como necesario e importante identificar nuestra propia mirada y lugar de enunciación en el proceso de escucha, para así construir conjuntamente significados en torno a los temas seleccionados de la EEEISG y proponer de esta manera conectar las narrativas biográficas a un contexto sociocultural, histórico e institucional determinado.

Por otro lado, decidimos que la construcción de la producción fuera promovida desde una conversación horizontal, consensuada, aunque conscientes de la asimetría en el vínculo con otros que no están participando de la especialización, pero con cuya voz esperamos construir juntas. Son esos otros con quienes habitamos un territorio común, el de la formación docente en el Instituto y el de la militancia y activismo en múltiples y variados espacios, sucesos, prácticas.

Son “otros con los que ética y políticamente nos sentimos y pensamos comprometidos” (Lazzaroni, 2010, p.10).

En este proceso de identificación desde nuestras implicancias y tránsitos con otros, nos reconocimos en ellos por compartir incomodidades y modos incómodos de ver el mundo.

Las temáticas que nos convocaron se fueron desenmarañando a partir de nuestras mismas incomodidades en nuestro territorio de trabajo. Por ello, pensamos en otras incómodas como nosotras. Incomodidad que no es sinónimo de un sentir pasivo, sino más bien de aguafiestas.

Es Ahmed (2018) quien nos propone la idea de las aguafiestas⁸, concepto que nos identificó, y consideramos definía lo que sentimos/somos/estamos siendo. Emergió el deseo de compartir la propuesta con otras aguafiestas. Con la intención, también, de continuar incomodándonos al preguntarnos ¿quiénes son/serán nuestras propias aguafiestas?

Nuestra intervención tuvo diferentes propósitos, atendiendo a lo que podríamos entender como diferentes dimensiones, podría decir, de la formación docente. Por un lado, como ya he mencionado, deseábamos poder recuperar y visibilizar relatos, historias, narraciones que traten o impliquen acercamientos a los temas vistos en la especialización: educación, interculturalidad, géneros y sexualidades, con perspectiva interseccional y desde la reflexión y memoria de sus incomodidades en el ámbito escolar. Asimismo, esperábamos que, a partir de esta experiencia, pudiéramos incomodar nuestras prácticas docentes, apelando a ellas como motor de interpelación personal y profesional para repensarnos. Atendiendo a ello, además, queríamos generar resonancias acerca de las incomodidades sobre lo escolar en el territorio de incidencia de estos podcasts que sería el IFDC EL Bolsón, así como promover esas reflexiones con los estudiantes con quienes compartimos su formación docente, a manera de problematización de sus prácticas, y con colegas.

⁸ Sara Ahmed acuña el concepto de aguafiestas posicionada en un feminismo interseccional para nombrar a quienes no conformes, cómodas con los mandatos patriarcales, los enunciamos, y en ese mismo acto de enunciación, para quienes nos escuchan, nos convertimos en la causa de lo que denunciamos; justamente por aguafiestas.

Develando las formas de dominio y opresión desde las existencias y los saberes otros.

Como ya he mencionado, el territorio en el que nos propusimos intervenir es el IFDC El Bolsón. Personalmente considero que elegimos este territorio para realizar la intervención puesto que ya se presentaba como un campo de interpelación para nosotras, a partir de lo que veníamos abordando en las diferentes cursadas de la especialización. Sentíamos una gran implicancia y una necesidad de conmover por un lado a colegas, ya que somos quienes tenemos la responsabilidad de formar a formadores, así como a estudiantes, que en un futuro serán formadores.

Contextualizando un poco la territorialidad podría contar que el IFDC El Bolsón cuenta con cuatro profesorados: Profesorado en Nivel Primario, en Historia, en Artes Visuales y en Educación Inicial. Cada uno de ellos cuenta con problemáticas inherentes a los niveles o modalidades para las cuales forman. Pero hay aspectos, ligados a las temáticas que abordamos en la especialización, que evidenciamos como comunes.

Para dar cuenta de nuestra implicancia en relación al territorio escogido, retomo algunas de las reflexiones que hemos desarrollado en un trabajo que elaboramos como cierre del Seminario *Fundamentos de la interculturalidad y crítica/decolonial*, el cual también realizamos de manera grupal.

A partir de diferentes lecturas bibliográficas realizadas para ese trabajo final, entendimos la manera en que los procesos históricos de colonización y colonialismo han tendido, como corolario, a la eliminación, marginalización e invisibilización de las culturas originarias y su riqueza cultural, en la vida en general pero específicamente en el mundo académico. Sirviéndonos los aportes de Josef Esterman y Manuel Tavares (2015), quienes hablan de las universidades en América Latina, pudimos reconocer la transferencia de modelos epistemológicos, pedagógicos y axiológicos occidentales en sus planes de estudio y organización académica. Evidenciamos cómo ello se hace eco en la Educación Superior que se brinda en los profesorados.

En función de ello, podemos ver cómo se sobrevalora la acumulación de conocimiento como un capital, promoviendo un ideal de erudición basado en la interpretación de textos académicos elaborados por otras personas, privilegiando una lógica de escrituralidad del conocimiento. Estos textos suelen estar desvinculados de la cotidianeidad social y basados en una pretensión de objetividad ideológica que supone necesariamente desligar el saber de lo situado, contextual y subjetivizado, sumado a un androcentrismo que mina por doquier las conceptualizaciones, procedimientos, códigos y lenguajes académicos.

Asimismo, podemos evidenciar que estos presupuestos van configurando el ser y saber docente desde una lógica y epistemología monoculturalista y monometodista, lo que supone la imposición y construcción de una racionalidad occidental en la identidad docente.

Por el hecho de reconocer estas cuestiones fue que consideramos sustancial realizar esta propuesta entre y con docentes y estudiantes del IFDC El Bolsón. Por ello convocamos a algunas personas a formar parte de una propuesta de producción de un ciclo micro radial o podcasts que fueron emitidos en radio La Continua, del IFDC El Bolsón, y FM Alas, radio comunitaria en la cual militamos dos de nosotras durante algunos años. También creamos un espacio en una plataforma en internet para que pueda ser escuchado en cualquier momento.

Como ya mencioné, el contenido de cada uno de esos micros fue organizado en un formato de entrevista dialogada, la cual originalmente consignamos como conversación. Resignificamos esta palabra/acción como una manera de superar la relación de asimétrica que se suele suponer entre las personas entrevistadas y quienes realizan la entrevista. Así, quisimos recuperar una perspectiva etnográfica retomando aportes Elsie Rockwell en tanto que propone, en el marco de las investigaciones etnográficas, durante el trabajo de campo, sostener diálogos con otros. Fue así que pensamos en realizar entrevistas dialogadas.

Esta historiadora y antropóloga expresa que:

“(...) la entrevista dialogada son los momentos en que se logra una conversación "entre pares", gracias a la cual las personas entrevistadas pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la temática tratada por ambos o comentar la experiencia

vivida. Son situaciones en las que nos encontramos realmente dispuestos a aprender y, por ello, no imponemos lo que sabemos o suponemos acerca de la situación". (Rockwell, 2009, p.58).

Ya desde esas primeras instancias del trabajo, consideramos que el formato de la producción que realizaríamos necesariamente implicaría una articulación entre contenido y metodología. Nos parecía muy importante no reproducir una relación con los otros entendiéndolos como informantes, cosificándolos, sino como interlocutores, al decir de Miguel Alberto Bartolomé (2003). Así como tampoco queríamos caer en una práctica del tipo extractivista, como menciona Eduardo Restrepo (2016). El estilo extractivista es común en las investigaciones etnográficas, asegura este autor, con la intención de sacar lo más rápidamente posible la información que se considera necesaria y valiosa a quienes, bajo esa lógica, ocupan un lugar de meros informantes. Para que así la voz autorizada, que es la de quien investiga, puede realizar sus interpretaciones.

En general, las entrevistas dialogadas que realizamos a las tres personas que se sintieron convocadas por la propuesta, tuvieron una duración de más de una hora. Con cada una realizamos dos micros de 10 minutos aproximadamente; es decir dos por persona. En el primer podcast, incluimos aspectos de sus infancias y adolescencias, principalmente vivencias en sus trayectorias escolares, en tanto que en los segundos podcasts, englobamos cuestiones de la vida adulta, profesional docente (presente o en formación).

Comparto aquí algunos aspectos generales de cada uno de los podcasts. Cabe aclarar que la denominación con la que se presenta a cada persona fue definida por ellas mismas:

Trabajadora feminista de la educación, en adelante C.

En el *primer podcast* incluimos partes de su relato en el que comparte aspectos de su infancia en un pequeño pueblo de la cordillera neuquina. Cuenta que su familia materna es descendiente del pueblo mapuche, en tanto que la paterna es gaucha. En este sentido comenta cómo la manera en que en la escuela primaria se enseñaba la historia de los pueblos originarios en alguna medida influyó para que no se reconociera como parte del pueblo mapuche. Por otro lado, considera

que su trayectoria por la educación pública le permitió ir construyendo maneras otras de ser y estar en el mundo.

En el *segundo podcast* incluimos cuestiones ligadas a su vida profesional. Narra diferentes vivencias de sus prácticas docentes, aludiendo a situaciones, decisiones que ha tomado y reflexiones que pudo hacer posteriormente. Da cuenta de su sentir en el cuerpo en esas vivencias.

Estudiante trans no binarie, en adelante L..

En el *primer podcast* incluimos partes de su relato en el que comparte aspectos de su adolescencia en una ciudad bonaerense. Narra diferentes acontecimientos vivenciados en su escolaridad en una escuela privada en los que percibió diferentes maneras de disciplinamiento sobre la construcción de su identidad sexogenérica.

En el *segundo podcast* incluimos aspectos ligados a sus búsquedas personales por fuera del ámbito escolar que le permitieron ir reconociéndose en otros y, a partir de ello, entender que podía ser por fuera de lo normativo.

Docente mapuche de la comunidad Vuelta de Río, en adelante G.

En el *primer podcast* incluimos partes de su relato en el que comparte aspectos de su infancia en un pueblo de la costa chubutense. Narra cuestiones de su configuración familiar y su contexto social, y cómo ello afectó su historia escolar. Asimismo, relata escenas de su escolaridad que dejaron huellas en ella. Por otro lado, cuenta la manera en que, a lo largo del tiempo, fue resignificando todo ello para convertirlo en experiencia, la cual comparte con otras personas que han vivido cuestiones semejantes.

En el *segundo podcast* incluimos cuestiones ligadas a su vida profesional. Narra diferentes vivencias de la vida institucional en las que, como docente, reedita sentires de su escolaridad durante la infancia. Comparte algunos análisis que le permiten otorgarle otros significados a esos sentires y vivires.

Como parte del proceso de producción, una vez que culminamos la labor de edición, compartimos el producto con las personas con quienes mantuvimos las entrevistas dialogadas para que den su conformidad sobre la selección del

discurso que recortamos, así como de las palabras o frases que decidimos destacar. Realizamos las modificaciones que nos solicitaron.

Consideramos muy importante esta instancia puesto que creíamos que no teníamos que ser nosotras quienes tuviéramos el poder de decir qué es lo más importante, de lo que cada quien contó, de ser escuchado. Reconocimos que la edición puede ser un ejercicio de poder.

Al momento de la edición, incluimos recursos propios del lenguaje radiofónico. Este incluye un conjunto de formas sonoras que tienen la capacidad de crear imágenes auditivas; la evocación de imágenes que ello nos provoca, lo convierte en visual. En la radio, la palabra es una imagen y la voz, una persona.

La dimensión artística de los micros radiales es en sí misma la traducción comunicacional del proyecto político. Es decir, las estrategias de producción que tomamos también tenían la intención de interpelar/incomodar. La artística encierra en sí misma el discurso propio de la palabra y el discurso sonoro.

Consideramos muy importante ser cuidadosas en relación a la artística de nuestra producción, puesto que como explica Julio Cesar Mac-Kay Gonza (2015) la artística sonora alude a la línea gramatical de la producción radial, presenta diferentes maneras y formas que hacen a una sintaxis sonora. Lo que nos propusimos no sólo aludía a visibilizar el contenido de las entrevistas, sino que además, a partir de la artística, pretendíamos lograr un producto determinado, un concepto, un estilo que atraiga a oyentes específicos. Es decir que el estilo artístico también comunique.

En la primera entrevista, que realizamos a manera de piloto, percibimos frases que consideramos tenían una gran potencia. Por lo que surgió la idea de incluirlas a manera de grafitis sonoros. Entendemos al “graffiti sonoro” como una expresión breve que condensa una enunciación sobre un tema tensionando el sentido común hegemónico, similar a los grafitis callejeros, cuya lectura/escucha es rápida y permite instalar una situación, tema, inquietud. Lo imaginamos como una frase recuperada de la conversación que pueda titular/instalar la incomodidad.

En una primera instancia, habíamos acompañado el primer micro con grafitis sonoros que adquirirían forma de preguntas, que emergieron de la escucha del

relato de la primera entrevistada. En función de la devolución de una compañera de la EEEIGS ante nuestra presentación en la última instancia del Seminario taller *Análisis de experiencias pedagógicas alternativas* en la propuesta del Padlet⁹, realizamos una modificación en las frases/preguntas que intercalamos con las voces de las personas con las que dialogamos, ya que al ser escuchados, aunque no fue la intención, los grafitis sonoros fueron interpretados como preguntas que realizamos y que las personas entrevistadas respondieron. Por ello, para los demás mantuvimos la idea, pero las expresamos como subtítulos.

Para finalizar con este proceso, compartimos en las radios los micros y enviamos un email general a todos los profes y estudiantes con un afiche digital¹⁰ que contenía la dirección de la página¹¹ en la que publicamos el material, habilitando un espacio en la misma página y un email de contacto para compartir resonancias.

Nos pareció importante atender a la estética visual tanto del afiche como de la página; entendiendo, así como lo hicimos con el lenguaje sonoro, que el lenguaje visual supone una gran condensación de significados. Las imágenes condensan sentidos, mucho más que las palabras. A la vez que las palabras pueden expresar cosas que las imágenes no. Es así que elegimos una obra de la artista Verónica Furlani¹², quien propone una entrada a cierta incomodidad.

Las repercusiones fueron gratificantes. Recibimos comentarios de agradecimiento por compartir esas experiencias, así como de resonancias en relación al reconocimiento de incomodidades comunes. Se valoraron como muy interesantes los relatos y la interpretación que realizaron los protagonistas de sus propias experiencias. Asimismo, varias personas que los escucharon nos agradecieron la oportunidad de abrir la posibilidad, a través de la escucha, de pensar en los propios recorridos.

⁹ Las producciones de cada grupo fueron compartidas, como propuesta del equipo docente, en un padlet al que podíamos acceder para conocer las producciones de los demás grupos, así como dejar comentarios/opiniones/reflexiones sobre esas producciones.

¹⁰ Puede conocer el afiche de difusión en la sección Anexo, pág. 58

¹¹ Pueden encontrar el link para visitar la página, una imagen de ella y la manera en que nos presentamos en la sección Anexo, pág. 59

¹² Pueden ampliar la reseña de la imagen en la en la sección Anexo, pág. 60

Por otro lado, las personas que fueron parte de la propuesta también nos acercaron devoluciones de agradecimiento por la posibilidad de dar a conocer aspectos de sus historias y de sus militancias. Manifestaron que fue un proceso valioso que les permitió sentipensarse y, en cierta forma, sanar algunas heridas de manera compartida. Lo que implicó movimientos personales a través de seguir conversando en otras grupalidades sus propias construcciones y procesos identitarios. Una de las personas nos contó que le envió el audio a la docente que mencionó en el podcast, para compartirle y reconocer cómo la escuela fue transformadora en muchos aspectos de su vida.

Personalmente, utilicé las producciones en clases de los espacios curriculares que coordino dentro del Profesorado en Educación Inicial. Las estudiantes se conmovieron con los relatos, se identificaron y se sintieron interpeladas al pensar sus prácticas como docentes.

PARTE 2

Sobre algunas resonancias en relación al contenido del producto-intervención.

“...desde esa posición de objeto sobre el cual se habla, no pueden hacer otra cosa que asumir las características, las necesidades, las dificultades, las experiencias, en definitiva, las ‘identidades’ que se les otorgan.”

Nuria Pérez de Lara Ferré (2000 p. 300)

Desde hace años me resuena esta frase de Nuria Pérez de Lara Ferré, a cuyo texto tuve un primer acercamiento por coordinar un espacio curricular llamado “Niños con necesidades educativas especiales”. En ese entonces, pensando en las personas con discapacidad, y hoy considerando otras identidades subalternizadas me llena de escozor reconocer cómo socialmente se cercena nuestras posibilidades de ser; deshumanizándonos, colocándonos en un lugar de objetos.

En este apartado quisiera compartir algunas reflexiones motivadas a partir de la reverberancia que ocasionaron en mí, en particular, las experiencias narradas por las personas entrevistadas. Para ello seleccioné aquellas vivencias y experiencias que estas contaron para, con el auxilio de ciertos aportes teóricos, comprender algunos procesos de subalternización de las subjetividades, pero también procesos resistencias y re-existencia.

Encontrarán en esta, y la siguiente parte, recuadros con algunas textualidades seleccionadas de los podcast, que por su potencia consideré valiosas para dar pie a las reflexiones que los envuelven.

Cuando lo homogéneo obtura lo otro

Algo que resonó mucho en mí al escuchar las experiencias de las personas entrevistadas, tuvo que ver con aquellas vivencias que eligieron compartir. Como mencioné en el apartado anterior, la intención de la pregunta inicial era que cada persona pudiera explayarse en las que a su criterio resultaron significativas. Entiendo que esa significatividad alude a la manera de vivir sus infancias,

particularmente en el ámbito escolar; y también, por la repercusión que, según reconocieron, tuvieron esas vivencias en las personas que hoy están siendo.

En líneas generales, esas evocaciones me llevaron a reflexionar en relación al proceso de construcción de las identidades. Con el término proceso dejo entrever un posicionamiento respecto al cual pensar las identidades, aludiendo a una concepción crítica deconstructiva, alejándonos de miradas esencialistas.

En este sentido podemos reconocer el planteo de Restrepo (2007), quien nos aporta algunos aspectos interesantes para poder reconocernos en las vivencias que compartieron las personas entrevistadas en relación a la construcción de sus identidades. En primer lugar, me gustaría enfatizar el plural en el término identidades. Es decir, ese plural no remite a que fueron varias personas que participaron de la propuesta, sino a la imposibilidad de pensarlas en singular. Así, partimos de la idea de que las identidades son múltiples en tanto amalgama de variadas dimensiones identitarias que se encarnan en cada sujeto. Aquí es donde comienza a entrar en juego el concepto de interseccionalidad, puesto que supone una polifonía de identidades construida en relación a otras.

Precisamente, otro aspecto que me pareció interesante del planteo de Restrepo, tiene que ver con poder entender a las identidades como relacionales. Puesto que se construyen en el marco de relaciones, remiten a una serie de prácticas de diferenciación de un nosotros con respecto a otros. Este antropólogo, entiende que diferencia e identidad son procesos mutuamente constitutivos.

Coincidiendo con ello, Lopes Louro (2019) afirma que quien es representado como diferente, se torna indispensable para la definición y para la continua confirmación de la identidad central, ya que sirve para indicar lo que esta identidad no es o no puede ser. Entiende, por ejemplo, a los términos *mujer* o *negro* como marcas, que se

construyen en contraste con los términos no marcados de hombre y blanco. Así, vemos que las identidades surgen y se desarrollan a partir de modalidades específicas de poder y por ello son más un

Yo odiaba los festejos de la escuela. Todos teníamos que llevar algo. Mi mamá no tenía la mejor idea que prepararnos carne con cebolla y ponerlo adentro de una torta frita, y lo guardaba en una bolsa de harina. Yo no quería sacarla de mi mochila porque no era como la de mis compañeros, una golosina cerrada. Eso yo lo padecí en la escuela. Hay algo del proceso de socialización donde te sentís par de tu compañero, pero aprendes a distinguírte. Lamentablemente creo que nosotras aprendimos a distinguírnos por lo que no teníamos...

producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que un signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida. Podemos reconocer ello en las voces de las personas entrevistadas en numerosas oportunidades en donde dan cuenta de ese proceso. G. lo expresa claramente al referir a que, durante su infancia, en variados momentos queda en evidencia que no pertenecía socioeconómica y culturalmente a los mismos sectores sociales que sus pares. Asimismo, como mencionan a partir de distintas vivencias las personas entrevistadas, esa diferencia no es construida en el vacío, sino que como afirma Liliana Sinisi (1999), la diferencia es construida desde una concepción de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos por lo tanto en ahistóricos. En este sentido, C. remite a la manera en que aprendió a no identificarse con su linaje mapuche como parte de su familia materna, a partir de la forma en que se enseñaba la historia de los pueblos originarios en la escuela. Comenta que se los estudiaba como algo que no forma parte del presente, de manera estereotipada y marcando una jerarquía de las personas blancas por sobre las personas racializadas. Por ello, nadie quería identificarse en ese lugar de subalternización.

...en la escuela de Traful éramos siete. Todos somos descendientes de pueblos originarios. Pero te lo enseñaban con un manual escolar. Te mostraban la pluma. Vos no te reconocías con eso...te lo enseñaban como algo no presente, como algo fijo o estático. Se establecía como una jerarquía en la que estás abajo. Menos! Nadie quiere ser un subordinado/a!

Continuando con algunos aportes que estuve recopilando para pensar la construcción de las identidades, es decir, reconociendo el carácter social, cultural y relacional en nuestro devenir; es que traigo la voz de Lopes Louro (2001) para reconocer la manera en que algunos grupos sociales se otorgan posiciones centrales, erigiéndose como la norma. Estos tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos, sino también se arrogan el derecho de representar a los otros. Esta académica asegura que algunos grupos en el marco de una relación de poder desigual hablan por sí mismos y también por los "otros", y además sobre los otros.

Recuerdo que, durante una de las clases del Seminario *Mandatos de la modernidad y centrismos socioculturales*, que fue el primero que cursamos, un

docente dijo: “¿Puede hablar el subalterno?”. En ese momento me había distraído intentando registrar ideas que él estaba desarrollando. Esa pregunta entró en mis oídos como una flecha venenosa de indignación. ¡Qué pregunta es esa!, me dije. ¡Claro que pueden hablar! Luego supe del ensayo de Gayatri Chakravorty Spivak.

En la búsqueda de ese texto me encontré con otro denominado *La subalternidad abordada desde la interseccionalidad: Una propuesta metodológica*, de Carolina Alday-Mondaca y Siu Lay-Lisboa (2021), quienes realizan una interesante propuesta metodológica de investigación que denominan telar interseccional. Estas autoras, toman los aportes del ensayo de Spivak para visibilizar que hay grupos humanos que han sido situados, dentro de la narrativa histórica, en posiciones subalternas. En esa narrativa, a quienes se les ubica en dichas posiciones no se les considera como personas que puedan ocupar una posición discursiva desde la cual puedan hablar/ser escuchadas o responder. No porque por sí mismas no puedan hacerlo, sino porque es esa posición la que es silenciada por los grupos hegemónicos dominantes.

Sobre ello también nos hablan las personas entrevistadas. En sus relatos, como mencionaba anteriormente, G. y C., podemos visualizar cómo la construcción de las identidades no sólo tiene que ver con a quiénes nos parecemos, sino con un esfuerzo por no parecernos a quienes históricamente han ocupado un lugar subalternizado.

En este sentido, Stuart Hall (2003) hace hincapié en reconocer que las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. En relación a ello, encontramos muchos autores y autoras que nos llaman la atención en relación al carácter performativo¹³ que poseen las identidades, ya que como expresa Hall estas se construyen dentro del discurso. Pensándolas, como mencioné anteriormente como procesuales, propone “...considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de

¹³ Judith Butler, en su libro *Género en disputa* desarrolla el concepto de performatividad de género con la intención de cuestionar la idea de la naturalidad del sexo, en contraposición del género como algo cultural. Define que la performatividad de género no refiere a un acto único, sino a una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de la naturalización de nuestro contexto social en el cuerpo. Es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia. Esta filósofa explica que “...dentro del discurso heredado de la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción.” (2007, p. 58).

formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (p. 18).

En este sentido, Lopes Louro (2004) expresa que los cuerpos cargan marcas. Considera que ciertas características de los cuerpos son significadas como marcas hechas por la cultura que se constituyen en marcas de poder. Paraphraseando a Judith Butler entiende que los cuerpos cargan discursos como parte de su propia sangre. Paradójicamente los cuerpos son leídos en base a ciertos datos/características como si fueran propios de estos, desconociendo muchas veces la inscripción discursiva que ellos portan y expresan. Aclara que no intenta negar la materialidad de los cuerpos, sino enfatizar en aquellos procesos y prácticas discursivas que hacen que aspectos de los cuerpos se conviertan en definidores de, por ejemplo, el género y sexualidad y, como consecuencia, acaben por convertirse en definidores de sujetos.

Las marcas que portamos en el cuerpo son significadas y nominadas en el contexto cultural donde nos desarrollamos; son también cambiantes y provisionarias, y están, indudablemente, envueltas en relaciones de poder. La marcación puede ser simbólica o física y conlleva un importante efecto simbólico, expresión social y material en quien la porta, permitiendo que el sujeto sea reconocido como perteneciendo a

En la escuela primaria, en un encuentro de deporte, durante un festejo que habíamos ganado...sacudo la remera. Tendría 12 años, se me vieron las tetas...compañeras se acercaron a ver si lo había hecho a propósito. Fue uno de los primeros registros que mi cuerpo estaba cambiando y eso no se podía notar, por más que tuviera compañeros varones que andaban sin remera...recuerdo la incomodidad de ese momento, por un lado, me incomodaban los cambios en mi cuerpo...y por otro no había coherencia con mi autopercepción de mi cuerpo, porque no lo sentía como un cuerpo feminizado y que tenía que empezar con esas cuestiones que es volverse señorita en la escuela. Apareció ahí la mirada juzgadora y formadora de corporalidad...

determinada identidad. Es en este sentido que L. en su relato entiende y remite claramente a la escuela como un dispositivo heterosexualizante. Esa mirada que es portada por docentes, directivos, pares. Mirada, intervenciones, preguntas, inquisiciones, que tienen como finalidad alinearlos en ese guion preestablecido sobre lo que se espera de nosotres.

Pensar en estas marcas me impactó mucho cuando iba entreversando los desarrollos teóricos, que conocí a partir de las cursadas, con las voces de las

personas entrevistadas, puesto que vino a mi mente una imagen del sistema de marcación que realizan en los animales, esas marcas visibles que se realizan para reconocer que son propiedad de alguien. También pensaba en las marcaciones que realizaban a las personas esclavizadas, con el mismo propósito de establecer una propiedad sobre ellos. Parece una comparación muy violenta, se me “pone la piel de gallina” con sólo pensarlo, pero es justamente la sensación corporal que recuerdo haber tenido ante el relato L., no sólo al escuchar sus palabras, sino ante la angustia que se percibía en su voz aún al evocar esas situaciones que lo forzaban a asumir y portar marcas en su cuerpo que no sentía como propias.

En este sentido, Yuderkis Espinosa Miñoso (2007) también nos invita a pensar a las identidades en el marco de un sistema de representaciones, de mecanismos de inteligibilidad que se ponen en acto. Tomando a Foucault, entiende a la identidad como un sistema de regulación y control de las subjetividades. Así cuando me nombro o me nombran como mujer, hombre, negro, heterosexual, etc. estoy apelando a un sistema de representación que me define. No sólo define quién soy, también cómo debo actuar y sentir. La manera en que defina quién soy, en gran medida estará definida a través del proceso de socialización. En este marco es interesante reparar en el proceso complejo que

En relación al binarismo, si sólo hay dos categorías, o dos formas de vestírte, y ninguna te identifica, entonces ¿qué sos? ¿quién sos? ¿dónde entras? ...cuando empecé a leer a Paul Preciado me dio vuelta la cabeza...incluso avalado por la academia... no era una patología...cuando llegué a la filosofía que había atrás de la palabra transgénero sentí que de alguna forma había llegado a casa.

vivió L. al no encontrar durante su infancia y comienzo de adolescencia referencias de que “*ser puede ser otra cosa*”, puesto que no encontraba mecanismos de inteligibilidad por fuera de las categorías binarias.

Estas reflexiones nos mueven constantemente a alejarnos cada vez más de concepciones naturalistas, esencialistas y estáticas, y a entender tanto a la raza como el género como ficciones. Es decir que son constructos culturales que sólo tienen sentido dentro de un marco de regulación de los cuerpos y de sus significados, para su control. Estas ficciones se establecen a partir de mecanismos que permiten perpetuar la creencia de una causalidad, por ejemplo,

entre sexo-género y fisonomía-raza. Ello requiere de un sistema binario y polarizado, así como de una presión constante a la definición.

Espinosa Miñoso (2007) expresa que los procesos de subordinación han producido un sistema de diferencias estáticas, artificiales y predeterminadas que redundan en la construcción de estereotipos de identidad. Estos estereotipos son asignados a las personas a partir de determinadas características, generalmente físicas como ser los órganos genitales o el color de piel, que comparte con un grupo determinado estableciendo el género o la raza. Esta atribución está acompañada de una expectativa social en relación a cómo debe ser, sentir y actuar esa persona.

Lo cierto es que esa identidad no está determinada a partir de determinadas características físicas si no por un ejercicio de represión, regulación y sujeción. Es por esos mecanismos que L. llama a la escuela dispositivo heterosexualizante, y da cuenta de prácticas en las que se reprimieron expresiones o acciones corporales que realizó en ese ámbito, por no reconocerlas como propias de la femeneidad.

Lo que vengo desarrollando alude a la manera en que se va diseñando la alteridad. El respecto, María Eugenia Borsani (2014) expresa que lo otro no solamente puede instalarnos en el lugar de la diferencia, sino también en relación a lo distinto/inferior. Considera que la relación de subalternidad es resultado del diseño de la alteridad que queda subsumida en un vínculo de inferioridad ontológica, epistémica y política respecto a lo europeo, si lo consideramos desde una mirada decolonial respecto a la raza; pero también podemos evidenciar ese proceso de subordinación en relación al género, a la clase, etc. Así la subalternidad se constituye en virtud de una estratificación de la humanidad impuesta por constructos provenientes del discurso hegemónico que sostiene jerarquizaciones, y con ello segregaciones.

En este sentido, Borsani afirma que en el marco de la perspectiva decolonial se propone hablar de “procesos de subalternización” para dar cuenta de esa intencional construcción sociocultural. Asegura que lo mismo ocurre con el concepto raza, explicando que “mientras la idea de raza apunta a fijeza irreversibles, el concepto “proceso de racialización” deja entrever a éste como

un fenómeno que se fue desarrollando y construyendo en virtud de los diseños de la empresa colonial moderna” (2014, p. 3).

Sinisi (1999) también entiende al proceso de racialización/alterización, como aquel por el cual la diferencia se clasifica y se evalúa de forma negativa a partir de atribuir comportamientos, actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos.

Reconozco que ello también fue un gran aporte de la EEEIGS para mí. El hecho de poder reconocer aquellos procesos constitutivos de la subalternización y dejar de ver ello como una propiedad del objeto/persona.

Cuando lo social nos enajena de nosotros mismos

Para la producción de nuestros podcasts nos focalizamos en poder reconocer cómo estos procesos se desarrollaban específicamente en el ámbito escolar. Podemos visualizar a partir de las voces de las personas entrevistadas cómo se producen estos procesos de marcación y sus efectos durante nuestra trayectoria escolar.

Para ampliar este aspecto me gustaría tomar los aportes de Sinisi (1999) quien realizó una investigación en la que es posible visibilizar la manera en que las instituciones escolares son productoras y reproductoras de sentidos y prácticas relacionadas con el racismo, la discriminación y la diferenciación social. Podríamos agregar la diferencia sexogenérica. Su investigación histórico-etnográfica nos permite entender estos procesos al interior de la vida escolar, resignificándolos dentro de otros más amplios referido al contexto político, económico y social.

Es interesante vislumbrar que su trabajo se esgrime desde una perspectiva relacional. Es decir que le otorga un rol fundamental a las relaciones sociales que se dan entre sujetos, así como al lugar social que estos ocupan.

Sinisi reconoce que al ingresar al mundo escolar muchos niños, niñas y niños se encuentran con un sistema de representación, de normas y valores diferentes de los que aprendió en su ámbito familiar. Esas diferencias comienzan a adquirir valoraciones positivas o negativas en el proceso de construcción de su identidad personal y social. Como lo expresa G. en relación a la valoración negativa que

iba adquiriendo su realidad familiar al compararse con sus pares en el ámbito escolar.

Asimismo, los testimonios de las personas entrevistadas nos permiten reconocer, que permanecer en la escuela necesariamente deja huellas en nuestras vidas y marcas vitales. Rockwell (2006) expresa que el contenido de nuestra experiencia escolar será distinto para cada quién en función a diferentes variables, como ser las formas de enseñar, de transmitir conocimiento, las relaciones escolares que sustentan el proceso escolar. En tanto que Carina Kaplan (2022) alude a aspectos más de índole afectiva, puesto que considera que en la escuela no sólo aprendemos contenidos, sino que construimos nuestras subjetividades y disposiciones

A la par de lo que a mí me pasaba (en la escuela) está la indiferencia del adulto a cargo que no reparaba en el tema...una práctica de ajenidad de la persona...te miraban los piojos con dos lápices, al otro día la mamá lo trajo (a un compañero) y dijo que le había lavado la cabeza con querosén...fuimos marcadas de muchas formas negativas como lo hizo conmigo...Procesos de normalización de las subjetividades de los niños siguen estando presentes...

para sentir. Asegura que las huellas afectivas que deja la escuela nos constituyen. En gran medida somos el resultado de la mirada escolar que se interioriza como espejo. G. alude claramente en relación a las marcas negativas que dejaron distintas vivencias durante su escolaridad. En tanto que C. reconoce por un lado marcas, como ya he mencionado, en relación a su imposibilidad de identificarse como perteneciente al pueblo mapuche, pero también en relación a la posibilidad de significar determinadas prácticas de crianza que realizaba su familia como formas de violencia. Mientas que L. refiere a numerosas prácticas escolares en las que esta institución actuó, durante su trayectoria, como un instrumento de disciplinamiento y una vigilancia epistémica en la construcción e imposición de su femeneidad, incidiendo en sus disposiciones corporales y en la producción de la estima social y escolar.

Todas estas experiencias nos permiten reconocer a la escuela como un microcosmos de lo social. En este sentido, Mariana Beheran (2007), afirma que en el espacio del aula se reproducen las relaciones sociales, representaciones y prácticas sociales que se construyen en los espacios externos a la escuela. La

discriminación y la xenofobia son rutinas habituales en la vida de muchos niños y niñas. Esta socióloga asegura que lamentablemente, dado el proceso de naturalización de los estigmas, muchas de esas situaciones son concebidas como problemas menores, como obstáculos, y no como prácticas discriminatorias. Podemos reconocer el dolor social que expresan las voces de las personas entrevistadas al haber vivido situaciones de diferentes tipos de violencia, las cuales eran justificadas a partir de la perpetuación y naturalización de esas prácticas.

Asimismo, podemos reconocer en el discurso de C. y G., los efectos simbólicos de las relaciones de poder, en el que opera la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos” al interior de la escuela y las cualidades que funcionan como marcas de distinción. Claramente evidenciamos una especie de muro simbólico entre un “nosotros” y un “ellos” que separa en términos de carencia y de disvalor humano, construyendo miradas inferiorizantes en el espacio escolar.

Cuando lo escolar no se constituye en un ámbito de posibilidad

Me pareció interesante el planteo de Lopes Louro (2001) en relación a comprender que la institución escolar no sólo se erige como reproductora del orden social establecido, sino también como productora de la diferencia en su propio seno. Esta académica reconoce que esto es parte de la historia misma de la educación, evidenciando la manera en que la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de diferencias. Asegura que través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental instituyó una separación/segregación de las diferencias. Como mandato fundacional de las instituciones escolares, estas prácticas han sido heredadas hasta la actualidad determinando las posibilidades o el destino de cada sujeto a través de nuevas prácticas y teorías que continúan perpetuándose; puesto que estos procesos distintivos están inscriptos, de manera explícita o implícita, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares, así como en diferentes prácticas y discursos prescriptivos que circulan en la cotidianeidad escolar.

En la misma línea que vengo desarrollando, específicamente hablando de las identidades de género y las identidades sexuales, Sinisi (1999), propone una mirada desnaturalizada de las mismas, poniendo el foco en el rol de la institución escolar como productora de esas diferencias y jerarquizadora de las mismas. Asegura que, en el interior del espacio escolar, niños y niñas aprenden a mirar y a mirarse, aprenden a oír, a hablar y a callar; aprenden a preferir. Así, gestos, movimientos, sentidos, se vuelven parte de sus cuerpos. Asegura que todas las prácticas escolares están atravesadas por las diferencias, las confirman y producen diferencias. Sin embargo, considera que esta producción no se da de manera lineal y se asume de manera pasiva, sino que los sujetos se implican activamente y son implicados en esos aprendizajes: reaccionan, responden, los rechazan o los asumen por completo. Podríamos decir que aprovechan los intersticios en la dinámica escolar para poder ser. Volveré sobre estas ideas más adelante.

En la misma línea, Michel Wieviorka (2003), nos habla de la diferencia cultural como una producción social. Explica que la identidad colectiva no es meramente fruto de la reproducción, sino efectuada por una decisión subjetiva que implica costosos procesos psicológicos. Este autor menciona el sentimiento de vergüenza frente a la identidad que debe ser ocultada porque está asociada a imágenes de descalificación que suponen un estigma.

Para ahondar un poco en este tema, recurro a Erving Goffman (1963), quien define al estigma como un atributo profundamente

Invitada en un centro intercultural de Chaco...en talleres con los estudiantes que se formaban como docentes les contaba mi historia, probablemente ellos pasaron cosas como a mí me pasaron, se avergonzaron de lo que les pasó, y más aún de contarlo...estaría bueno que no nos pasara más... sentir culpa por lo que te tocó; y menos autocensurarte porque es una historia que te marca desde lo negativo.

desacreditador. Menciona tres tipos de estigmas: de abominaciones del cuerpo, defectos del carácter y los estigmas tribales como la raza, nación y religión susceptibles a ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia.

Este autor explica que un estigma es una indeseable diferencia; tomando como base lo considerado como un defecto original se les atribuye a las personas otra serie de imperfecciones, quienes llegan a ser consideradas con falta de

humanidad. Esto es lo que explica su inferioridad. En este contexto, afirma que la vergüenza se origina cuando la persona percibe que sus atributos son posesiones impuras de las que fácilmente puede imaginarse exento. Un rasgo central que caracteriza la situación vital de la persona estigmatizada supone intentar corregir lo que considera objetivo de su diferencia.

No es casual que en varias oportunidades las personas entrevistadas hicieran mención a ese sentimiento. No sólo en la infancia, sino como un condicionamiento en su vida social adulta. Vergüenza por lo que vivieron, por contar eso que vivieron, por no poder vivir su corporalidad libremente, porque sus cuerpos no se enmarcan en lo esperado por la norma (en relación a ser femenina o los parámetros de belleza); vergüenza de decir por temor a que nadie quiera escuchar.

Así es como podemos reconocer en esos testimonios la manera en que, durante el proceso de socialización, las personas aprendemos a incorporar el punto de vista de los normales, como los denomina Goffman (1963). Asumiendo, así, creencias relativas a la identidad propia. En el mismo proceso las personas aprenden las consecuencias que conlleva el poseer ese estigma.

G. nos contó que muchas veces siente culpa por esas vivencias y que ello lleva a autocensurarse. L. refiere a la presión de responder de cierta manera para ser aceptado, o para evitar ser objeto de burla como le pasaba a otra compañera que no respondía a lo esperado desde parámetros heteronormativos.

Asimismo, podemos reconocer los aportes de Carina Kaplan y Elisa Sulca (2019), quienes también nos brindan un importante aporte para analizar a la vergüenza como una emoción exclusivamente social. Estas autoras consideran que esa emoción emerge de las interacciones humanas. En sus relatos, las personas entrevistadas dan cuenta la manera en que se va construyendo este sentimiento que el yo experimenta en las relaciones de intersubjetividad; son los otros quienes a través de la mirada nos producen. Las autoras entienden a la vergüenza como un dolor social que se manifiesta a través del cuerpo. Explican que la sensación de exposición da lugar a una autopercepción negativa en tanto se supone que no se cubren las expectativas anticipadas. Es un sentimiento de desagrado que inferioriza simbólicamente a quienes lo vivencian.

En este sentido, Kaplan (2022) asegura que “la estigmatización es un proceso relacional que afecta significativamente a la experiencia subjetiva de quienes la padecen. El estigma opera como una marca diferenciadora bajo una matriz de normalización” (p. 34)

Esto nos lleva a considerar que la necesidad de sentirnos reconocidos y respetados juega un papel fundamental en nuestra estructura socio-psíquica. Podemos evidenciar ello en los testimonios de las personas entrevistadas. No sólo al evocar situaciones/vivencias de sus historias de vida, sino también en sus voces; contemplando tanto lo que dijeron como diferentes cualidades acústicas como el timbre, volumen, tono, velocidad y ritmo al narrar esas vivencias. Todo ello da cuenta del gran esfuerzo que supuso el trabajo de encajar, parecerme a eso que la escuela transmite como la norma para sentirme parte.

Cuando en los intersticios de lo escolar emergen diferentes horizontes.

Algo que nos resultó sumamente significativo, puesto que no formaba parte de nuestras hipótesis iniciales en relación a pensar la escuela como un lugar de incomodidad, tiene que ver con que las personas entrevistadas no sólo referían a la escuela como un lugar de estigmatización y normalización, sino que también la reconocieron como un lugar de posibilidad.

Recordé haber leído en una cursada a flores. Esta escritora, maestra lesbiana y activista LGTB, nos propone repensar una poética del daño como constituyente de nuestros cuerpos. Presenta una interesante y esperanzadora mirada en relación al carácter performativo del lenguaje, puesto que afirma que a la vez que nos nombra y nos da forma, “instituye una posibilidad emancipatoria para evitar y subvertir su repetición en tanto coerción y disciplinamiento intelectual, perceptivo y afectivo” (2016, p 17).

Ya he mencionado anteriormente el carácter performativo de las identidades, y la manera en que condiciona nuestro ser, hacer y sentir. Lo que me parece interesante del planteo de flores alude a que, si bien como sujetos somos constituidos en el lenguaje, nombrar -y desnombrar- no supone una mera apropiación de esos guiones/discursos, además admite una oportunidad para hacernos en nuestras singularidades y diferencias, en las tramas de lo común,

así como también, para deshacernos en ese daño que nos coloca en situaciones de subordinación y vulnerabilidad. De esta manera, considera flores, que es importante que las palabras se combinen de otra forma, para poder brindar la posibilidad de alterar la mirada que restringe los modos de vivir, sentir y habitar la corporalidad.

C. reconoce en diferentes momentos de su relato, mencionando tanto su escolaridad primaria como su formación universitaria, que encontró en la escuela la posibilidad de conocer

En la universidad en un taller que estaba pensado para profesionales y futuros profesionales al que fui hablaban de violencia familiar y todo lo que decían fue lo que había pasado en mi casa y ahí yo le pude poner nombre y revisar todo...

otros universos culturales, cuestión que le abrió la posibilidad de pensarse a partir de otros mundos simbólicos.

En este sentido, Walsh (2009), analizando desarrollos de Paulo Freire, habla de la importancia de reconocer que estamos condicionados, pero no determinados por este mundo –y por las múltiples opresiones que nos constituyen-. Esta mirada alienta la posibilidad de reconocer formas de existencia otra.

Seguramente las personas entrevistadas pudieron transitar vivencias que les permitieron construir herramientas necesarias para develar las raíces de su opresión y deshumanización; y, quizás no en ese momento, pero sí cuando fueron mayores, identificar sus estructuras y actuar sobre ellas. Particularmente en el ámbito educativo, ello es posible cuando tenemos la oportunidad de experimentar la capacidad a comparar, hacer juicios, escoger, decidir; es decir, cuando la diferencia es un valor social y no algo a normalizar.

G. refiere a que ahora puede mirar con otros ojos su historia de vida, encontrarle nuevos sentidos a ella, alejándose de la culpa y la vergüenza como punto de partida para ser protagonista de su propia vida y enriquecer a los demás.

En este sentido me parece interesante el gran bagaje de investigación etnográfica que ha realizado Rockwell en el ámbito escolar. Rescato para el desarrollo reflexivo que vengo realizando, un texto publicado en 2006 titulado *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* En ese trabajo de campo, reconoce que la cotidianeidad escolar tiene intersticios; los vislumbra como ranuras, resquicios, cortes o incisiones al

quehacer cotidiano en las aulas. Visualiza estos intersticios como lugares en donde se pueden abrir alternativas.

Me pareció muy interesante el concepto que eligió, puesto que siempre pienso el dispositivo escolar como una gran muralla infranqueable. Soy docente de Psicología Educacional, en este espacio trabajo con un texto de Ricardo Baquero (2006) que habla de los determinantes duros del dispositivo escolar moderno. A veces percibo en mí cierta desazón al pensar a las características de la escuela como heredadas y difícilmente modificables. Por ello, consideré significativa esta idea de intersticio, como ese espacio que, aunque pequeño, nos da la posibilidad de que otras cosas sucedan.

Versando sobre los intersticios, Rockwell (2006) propone reconocer diferentes procesos que despliegan los estudiantes, examinando tres procesos: la resistencia, la apropiación y la subversión. En líneas generales, estos dan cuenta de respuestas de los niños ante, podríamos decir, las incomodidades que promueve la escuela. Así, pueden resistirse a involucrarse en las tareas a las que no les encuentran sentido; apropiarse de espacios, tiempos, palabras y saberes para transformarlos y encontrarles significados ligados a sus experiencias; e incluso cuestionar contenidos en los que encuentran contradicciones en relación a los enfoques desde los cuales se los plantean, y de esa manera se liberan de la idea de tener que “responder correctamente”. De manera explícita, las personas entrevistadas no narraron situaciones en las que se pudieran identificar estos procesos, pero sí podemos reconocer una manera de resistencia a la que refiere Rockwell que tiene que ver con que a veces los niños resisten incluso con silencios. Me resultó muy interesante su lectura en relación a pensar el silencio como señal de resistencia a aceptar lo que implícitamente los docentes pretenden que confirmen. La antropóloga aclara que estas interpretaciones son inferencias suyas. Personalmente adhiero a la idea de poder pensar el silencio como una de las reacciones posibles ante las contradicciones que encuentran. O quizás al contraponerse con el mundo simbólico y material que forma parte de su propia identidad. El silencio también fue en muchas oportunidades, para las personas entrevistadas, una respuesta a las incomodidades que vivieron en la escuela. Precisamente podemos asociar lo mencionado por las personas entrevistadas en relación a la vergüenza como

manifestación de silencios en relación a las situaciones de opresión que han vivido.

Otro aspecto que rescato de este desarrollo de Rockwell alude a ubicar a la infancia en un lugar de subalternización. Asegura que les niños aún están encerrados en la categoría de “infancia”, una categoría que de hecho significa “sin voz”. Se les ha estudiado sobre todo como objeto de acciones adultas, rara vez como sujetos de su propia historia.

Me detengo brevemente en este aspecto, puesto que fue un tema que profundicé en varios trabajos finales de la EEEISG, dado que es un tema que me interpelaba por desempeñarme como docente en un Profesorado en Educación Inicial.

En este sentido, considero que la perspectiva decolonial que me aportó esta especialización me permitió construir una mirada más sensible en relación a la infancia. Esto se fue dando a partir de, por un lado, poder analizar la historia de este concepto en tanto creado/impuesto por el sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial, y por poder entender cómo la colonialidad -desde sus diferentes esferas- aún hoy le otorga cierta identidad a las maneras de ser y existir de los niños. Esas colonialidades están presentes tanto en las prácticas educativas como en las políticas públicas para la infancia, que la siguen entendiendo de manera monocultural y que desconocen la interseccionalidad en sus maneras de ser. Podemos reconocer en las voces de las personas entrevistadas como fueron de diversas sus infancias en tanto iban creciendo y construyendo en esa amalgama sus identidades étnicas, de clase, sexogenéricas.

Todas las lecturas que realicé en la EEEIGS me permitieron escuchar/ develar/dilucidar en las experiencias narradas por las personas entrevistadas, diferentes cuestiones que nos posibilitan reconocer a la infancia como construcción social. A la vez que advertir que habitan en mí, representaciones que romantizan, esencializan y objetivizan esta etapa del ciclo vital, y que muchas veces obturan mi posibilidad de reconocer la diversidad y desigualdad que configuran las infancias, así como cuestionar algunas miradas que visualizan ciertas condiciones de existencia de las infancias construyendo una sensación de niñez perdida o arruinada, negando su capacidad de agencia.

Manfred Liebel (2018) me ayudó a pensar cómo se fue construyendo históricamente este lugar de subalternización de las infancias, bajo un predominio adultocéntrico. Este sociólogo y doctor en filosofía, visualiza el surgimiento de la concepción de infancia como una etapa previa a la adultez en la Europa moderna. Allí comenzó a reconocerse como un momento vital que implica inmadurez e inferioridad, necesitada de ayuda para desarrollarse. Asimismo, Liebel explica que no es casual que el “invento” del concepto de infancia fuera desarrollándose durante la época de la conquista del nuevo mundo. Puesto que esta concepción les permitió idear un imperialismo colonial especial, ya que la metáfora de niño servía para denominar a los “pueblos primitivos”, forma de considerar a las personas que se encontraban en estos territorios como salvajes e incivilizados. Bajo una premisa desarrollista se vincula el primitivismo con la infantilidad y a ello, con la necesidad de maduración y crecimiento.

Sirviéndose de los aportes del cientista cultural británico Ashcroft, Liebel, señala que, en tanto concepto filosófico, el niño surge en la misma época que la raza como categoría de diferenciación física y biológica. Tanto el niño como las personas racializadas representan diferentes niveles de desarrollo que justifican y naturalizan el sometimiento y dominio sobre estos equiparando su condición de salvajes.

Podemos vincular todo ello con lo que ya he desarrollado en relación a las diferentes esferas de la colonialidad, sobre todo reconociendo cómo las esferas de poder y saber remiten necesariamente a la construcción de patrones de sentido en relación a las infancias, repercutiendo ello, además, en la colonialidad de ser. Las experiencias narradas por las personas entrevistadas dan cuenta de una dimensión etaria que se suma a pensar sus vivencias en clave interseccional.

C. nos compartía particularmente cómo ella pudo reconocer ese lugar de subalternización al reconocer que vivía situaciones de violencia en su ámbito familiar. Aclara que recién pudo reconocerlas como tales por su trayectoria en la universidad, al poder nombrar a aquello que vivía enunciándolo como violencia, pero a la vez entendiéndolo dentro de un paradigma que entendía a los hijos, a las infancias, como una propiedad sobre la que se puede accionar como se desea.

En tanto que G. comparte diferentes experiencias interseccionando dimensiones de niña, mapuche y pobre para poder visualizar, en la actualidad, la naturalización y justificación de prácticas escolares higienistas.

Cuando lo escolar se constituye en ámbito de posibilidad.

Para finalizar este apartado, me parece oportuno seguir pensando a la escuela desde otro lugar. En este sentido, Kaplan hace muchos años que viene militando académicamente una mirada sobre la escuela que, si bien es crítica, abre a pensarla como un lugar de posibilidades. Como ya he mencionado, esta socióloga al igual que Rockwell, aseguran que la escuela es una experiencia social que necesariamente deja huellas. Las experiencias sociales que vivimos dentro del entramado escolar, pueden dejarnos marcas positivas o negativas.

Precisamente en su libro *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar* (2020), Kaplan asegura que la institución escolar actúa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan, nos excluyen. Si ante las condiciones objetivas de desigualdad, les docentes sumamos desigualdades simbólicas, se anuda allí una relación compleja entre origen y destino. Sostiene la idea de que una escuela democrática es la que logra desanudar esa linealidad, brindando las oportunidades de ampliar el margen de posibilidades.

A partir de sus investigaciones evidencia que muchas veces la escuela se presenta como el único horizonte simbólico de posibilidades para torcer destinos predeterminados a partir de estigmas.

Asegura que: “Comprender las identidades socioculturales de las y los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad y la memoria social inscrita en sus cuerpos” (Kaplan, 2020, p. 41)

Ello nos habla de la gran responsabilidad que tenemos como docentes de optar por construir una escuela que albergue y ponga en valor la diversidad, en lugar de reconocerla para eliminarla.

Como pudimos escuchar en las voces de las personas entrevistadas, la escuela está plagada de historias mínimas; quienes la habitamos podemos tejer y

entretrejer en las dinámicas de la vida cotidiana modos otros¹⁴ de pensar(se), de estar y sentir(se) en el escenario escolar.

Como cierre de este apartado quería compartir un escrito de Vir Cano en relación a la incomodidad. Me parece que, en gran medida, sintetiza la idea que había planteado anteriormente de redistribuir las incomodidades y poder pensarlo como nuestro rol en tanto docentes.

Incomodar

Fuerza corrosiva del malestar, insumo filoso de nuestras estéticas del desagrado: su belicosidad sutil la convierte en una efectiva tecnología de la interrupción. Incomodar, como una manera de expresar nuestro disgusto e inconformidad, como una forma de interpelar o incluso de boicotear una situación. Incomodar, como lo venimos haciendo en cada fiesta familiar, en nuestros trabajos, en las calles y en las plazas. Incomodar con nuestras palabras, con nuestros cuerpos, con nuestros gestos, con nuestra ternura, con nuestros gritos y con nuestros silencios. Incomodar como lo aprendimos de la belleza furiosa de las travas que le provocan tortícolis a las señoras y señores de recoleta, con la insolencia de los besos tortilleros en una estación de tren. Incomodar para importunar al status quo, para detener la máquina del disciplinamiento, para inducir un pequeño temblor. Incomodar, cada vez que sea necesario; pero también, incomodarse. Incomodarse frente a los espectáculos tristes de nuestra cruenta humanidad, y también allí donde sabemos que algo tenemos que pensar, que transformar, e incluso que desterrar de nosotros mismos. Incomodarnos con nuestras propias miopías, torpezas e imposibilidades. Incomodar-nos para no acostumbrarnos ni relajarnos frente a tanta injusticia, para habitar esa tesitura áspera que nos impulsa a hacer otras-cosas, a pensar otros pensamientos, a sentir otras desmesuras. Incomodarnos, porque ¿quién puede estar cómodo en este mundo? (2021 p.33)

¹⁴ Tomo esta expresión de Katerine Walsh (2009) quien en un pie de página expresa que "Hablar de modos "otros" es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a "otros modos", ni tampoco a "modos alternativos", sino a aquellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad". (p. 13)

PARTE 3

Sobre la herramienta de narración autobiográfica como práctica pedagógica feminista decolonial.

*“Lo que duele
no es el cuerpo,
lo que duele
es la historia que narran de él,
es la historia del cuerpo,
la historia que se cuenta
y la que no se dice...”*

Marianela Saavedra¹⁵

Me pareció interesante tomar este fragmento de un poema precisamente para comenzar a hablar de la manera en que nos constituimos como sujetos, las historias que nos contaron, que portamos, que nos pesan, que nos hacen ser, o no nos dejan ser.

Si bien ya he descripto analíticamente en la primera parte aspectos metodológicos de la elaboración de los podcasts, en este apartado quería detenerme, de manera sintética, en realizar algunas reflexiones específicamente en relación a la herramienta metodológica que decidimos utilizar para realizar los podcasts: la narración autobiográfica.

Como desarrollé en el primer apartado, desde un inicio consideramos necesario encontrar un dispositivo que pudiera de alguna manera superar las lógicas propias de una perspectiva utilitarista hegemónica en la investigación. Aquella que tiende a extraer la información necesaria de las personas para elaborar interpretaciones por parte de investigadores e investigadoras a cargo. Es decir, que no sostuviera una lógica extractivista del conocimiento. Por ello, en un intento de que forma y contenido se articularan en la intención de superar viejas dualidades propias de ese paradigma de investigación, pensamos en las entrevistas dialogadas y, particularmente, en la evocación autobiográfica.

¹⁵ Marianela Saavedra es feminista, poeta y activista gorda. Publica sus poesías diariamente en las redes sociales https://www.instagram.com/marianela_poesiagorda/

Esa fue nuestra preocupación inicial, fundamentada debidamente en el primer apartado. Lo que traigo aquí tiene más que ver con una repercusión imprevista para mí, que no tenía que ver con los propósitos que nos planteamos. Esto tiene que ver con la efecto que tuvo el dispositivo de la narración autobiográfica de experiencias en las personas que participaron de la propuesta.

Pude reparar en ello a partir de los comentarios que realizaron a partir de escucharse y las decisiones que tomaron. Una de las docentes nos contó que contactó a la docente que recordaba en una de las vivencias que narró para agradecerle la posibilidad de conocer otra realidad en relación a las crianzas y formas de vivir las infancias.

También pude constatar la identificación empática que revelaron algunas estudiantes al escuchar los podcasts en propuestas de clase. Reconociéndose en las historias de las personas, emocionándose al recordar situaciones semejantes, expresando cierto alivio al darse cuenta de que esas vivencias no les habían pasado sólo a ellas.

Todo ello me permite reflexionar en relación a la importancia del dispositivo de narración autobiográfica como herramienta que reivindica la experiencia y las emociones como fuente de conocimiento, en la asunción de una voz propia.

En los relatos pudimos escuchar diferentes maneras en que las personas entrevistadas construyeron sus experiencias a partir de lo que han vivido y cómo pudieron entender que esas historias personales, también son sociales e institucionales; otorgando una vez más significado al clásico lema feminista “Lo personal es político”.

C. reflexiona al respecto al contar en relación a que su

...en la universidad nos acercaron las herramientas del feminismo para pensar históricamente la desigualdad entre hombres y mujeres. Ver las concepciones de infancia me permitió decir, claro no era que sólo a mí me pegaban tenía que ver con una concepción de infancia que hacía que a los hijos se los vea como propiedad y entonces podían hacer lo que quisieran...poder politizar la experiencia personal

experiencia universitaria, particularmente el acercamiento que hizo allí al feminismo, le permitió comprender sus vivencias en el marco de una concepción determinada de infancia. Es decir, que pudo entender en el marco de qué relaciones de poder se instauraban esas vivencias, y que no sólo le pasaban a ella.

Esto me permitió reflexionar en relación a la manera en que lo narrativo puede llegar a convertirse en performativo. Rivas-Flores et al (2020), citando a Beverly, expresan que lo narrativo guarda un carácter performativo, puesto que no se limita meramente a un discurso descriptivo o denotativo, sino que pone en evidencia el conjunto de procesos y experiencias de opresión que han sido vividas en contextos y escenarios singulares; despersonalizando de alguna manera esa vivencia, ya que compromete no sólo a esos sujetos, sino que implica al resto de la comunidad que comparte estos procesos y a aquellos en los que provoca resonancias y complicidades.

Así, afirman estos autores y autoras, lo narrativo-performativo permite ubicar las voces de los sujetos en un contexto de transformación, ya que da la posibilidad de construir un nuevo relato capaz de crear realidades nuevas.

Citando a nuevamente a Beverly, aluden a cómo este proceso da lugar a modificar la pregunta de Spivak hacia un formato más propositivo. “Si el subalterno pudiera hablar –es decir, hablar de una forma que en verdad nos importe, que nos haga sentir obligados a escuchar– entonces no sería subalterno” (Beverly, citado por Rivas-Flores et al 2020, p. 54). Podríamos decir que el relato promueve un acto transformador puesto que modifica la relación del sujeto con el mundo y su entorno. La narrativa que se construye les otorga a las personas una agencia como proceso de emancipador, puesto que les permite ubicarse en un locus social diferente.

Sobre ello se refiere Djamila Ribeiro (2017) al hablar del lugar de enunciación como una forma de refutar la historiografía tradicional y la jerarquización de saberes consecuente de la jerarquía social. Hace mención a la invisibilización epistémica que sufren las personas y grupos subalternizados y pone en valor que las personas subalternizadas puedan pensar desde esos lugares su ser y estar en el mundo, promoviendo la multiplicidad de voces, en contraposición a los discursos hegemónicos que se intentan imponer.

En base a lo que estoy desarrollando, podríamos incluir a la narración autobiográfica como una práctica propia de la pedagogía crítica decolonial y

feminista, puesto que este tipo de pedagogía se constituye en una pedagogía “otra”, en tanto tiene como objetivo permitir que los diferentes grupos y colectivos,

Hoy agradezco recordar esas situaciones porque después tuve la oportunidad de sacarle revancha a esas experiencias... Invitada en un centro intercultural de Chaco...cuando me tocó trabajar con los chicos tuve la posibilidad de contarles todo esto. Las diferencias que sentía...lo que les pude decir es poder poner reparo en las experiencias vividas, en ese mismo relato que no se separa de lo que pasó, poder reversionarlo al contarlo; y encontrar otros sentidos a nuestras historias. Yo creo que lo encontré para impulsar mi vida en otras claves, y en la medida que la compartimos las resignificamos.

especialmente los oprimidos, representen el mundo desde sus propias narraciones y lo puedan presentar como propio y en sus propios términos.

En este sentido Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013) reconocen a la pedagogía feminista decolonial como una práctica que contribuye a desestructurar las relaciones de poder jerárquico y tradicional en relación a la producción de conocimiento y la educación formal. Es decir, que este tipo de pedagogía promueve desarrollar la capacidad de (re) pensar el mundo, de formular preguntas por el orden actual de las cosas, más allá de las verdades asumidas y los consensos impuestos. De esta manera consideran que en esencia posee una función terapéutica y sanadora. Aseguran que

...son sanadoras porque en el acto de re-conocimiento de la multiplicidad de la opresión que nos atraviesa y la matriz de privilegio-subalternidad en que se dan nuestras vidas, esta metodología no sólo tiende a explicar el lugar de explotación y usurpabilidad de los cuerpos racializados y colonizados (que se entienden a la luz de la colonialidad del poder, del ser y de género), sino que desarrolla procesos hacia la resignificación de nuestro ser y estar como personas pertenecientes a una comunidad que ha sido oprimida pero que ha encontrado formas de resistencia. (p. 381)

Como comenté al inicio de este apartado considero que, sin ser nuestro propósito inicial en gran medida, la participación de las personas en esta intervención operó en ellas desde un lugar sanador.

Quizás tenga que ver con la posibilidad que brindó el dispositivo, o más específicamente la pregunta inicial, que les permitió hablar sobre sus cuerpos, subjetividades, emociones, y entender cómo sus vivencias aluden a maneras de

encarnar el entramado social subalternizante y opresivo, resignificando y desnaturalizando en ese acto las diferencias y develando las desigualdades.

Asimismo, entiendo que todo este proceso subjetivo en las personas entrevistadas tuvo lugar a partir de un proceso que tuvimos que hacer nosotras en relación a decolonizar nuestro rol como investigadoras, apelando a un lugar más sensible. No solo en relación a pretender revisar la metodología desde esta perspectiva sino al proponernos dar un paso más, al reconocer a les participantes en un diálogo entre iguales. Es decir, que nos propusimos realizar un proceso que fuera, como plantea Alejandro Moreno Olmedo (2008), de la implicancia a la comprensión *desde* los universos simbólicos que aportaron las personas entrevistadas.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este escrito he desarrollado, no sólo una sistematización del proceso de elaboración y difusión de los podcasts, sino que ella dio pie a compartir mi experiencia durante la cursada de la EEEISG.

En un *primer apartado* expuse lo que hizo al proceso de planificación, realización y difusión de la serie de podcast que elaboramos con dos compañeras, así como las repercusiones que recibimos de esa difusión. También planteé las reflexiones que nos dimos, en un intento de ser coherentes con el marco teórico que estábamos aprehendiendo en los diferentes espacios curriculares. Es decir, describí y analicé aquellas consideraciones tanto conceptuales como metodológicas que permitieron arribar a la producción, que espero hayan podido disfrutar sonoramente.

En esa primera parte, también, di cuenta de la potencia que consideramos tendría el eje temático que elegimos para entender en clave interseccional la imbricación de diferentes opresiones que se suceden y nos van constituyendo dentro del ámbito escolar. Este eje alude a las *Incomodidades en la escuela*.

En la *segunda parte* ahondé en análisis en relación al contenido de las experiencias que compartieron las personas entrevistadas, inmiscuyéndome más profundamente en el meollo de la temática que da nombre a este trabajo. Puesto que intenté, a partir de los aportes teóricos seleccionados, develar las formas en que las prácticas y discursos escolares dan lugar, a través de mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización naturalizados, a procesos de subalternización de las subjetividades. Esto redundó en un gran aporte para mí como docente en un profesorado; el poder visibilizar y reconocer en las voces de las personas entrevistadas la manera en que nuestras prácticas docentes son parte del proceso que funda las “ficciones” del género y la raza. A la vez, reconocer el carácter relacional de esas construcciones.

Sin embargo, algo que me invadió de alegría fue reconocer que la escuela no es sólo ese lugar que opera a partir de mecanismos que buscan la reproducción de las lógicas del sistema heterocispatriarcal, capitalista y colonial. Sino que también se instituye como lugar de resistencia y reexistencia. En algún punto ello alimenta una mirada esperanzadora frente a este presente tan cruel.

El hecho que las personas entrevistadas valoren de diferentes maneras a la escuela como un lugar de posibilidad, me interpela a poder transversalizar mis prácticas con una perspectiva decolonial, complementándola con una perspectiva de géneros y derechos humanos que ya era parte de mis fundamentos epistémicos.

Finalmente, desarrollé brevemente algunos aspectos que hacen particularmente a la herramienta que utilizamos para hacernos de las voces y experiencias que compartieron las personas entrevistadas, que remite a la narración autobiográfica como práctica pedagógica feminista decolonial. Fue muy emocionante reconocer la función terapéutica y sanadora que esta práctica puede redundar en las personas, en tanto que las coloca en un lugar de enunciación diferente al subalternizado.

Particularmente para mí este trabajo, si bien no constituye una narración autobiográfica, me permitió convertir en experiencia aquellas vivencias que fui realizando a lo largo de las cursadas. Pude compartir, en diferentes momentos la manera en que la EEEISG me incomodó, ya que puso en jaque mis significados sobre el mundo en general, y en particular el escolar.

Puedo reconocer que todo lo que aprendí en esta especialización realmente me transformó, me atravesó de manera tal que ya no me considero la misma que se sintió atraída por la propuesta, allá por el 2019.

Creo que compartir con quienes leen mi experiencia transformadora es una manera de agradecimiento a la posibilidad que tuve de transitarla. Transformación que siento como una compulsión a revisar mi sistema de representación acerca de la realidad social, escolar y mis propias prácticas. Pero a la vez, como una responsabilidad de poder contribuir a que otros puedan comenzar a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que imprimen sentidos en las personas y grupos, otorgándoles posiciones dentro de un orden y lógica racial, moderno, occidental, colonial y de género.

En este punto quiero hacer mención a la perspectiva de interculturalidad crítica que subyace en mi trabajo. Entendiendo a esta, según la describe Walsh (2009), como un proyecto político, social, epistémico y ético, que busca -a diferencia de

la interculturalidad funcional- conmoviendo los cimientos de las estructuras sociales que jerarquizan las diferencias entre las personas, subalternizando a algunas. Particularmente, en relación a mi tarea como docente, considero de vital importancia pensar tanto en mis prácticas de enseñanza como en las posibilidades que brindo a las estudiantes, futuras formadoras, de pensar sus prácticas docentes en el marco de una escuela que se erija en un paradigma de educación por y para la diversidad. Así proyecto continuar ofreciendo propuestas como la que aquí compartí, que le permita al estudiantado comprender que nuestra forma de ser y estar en el mundo no se desarrolla en el vacío, sino que forma parte de esos patrones cognitivos coloniales que aún perviven hasta nuestros días. De este modo brindar posibilidades de promover la asunción de un compromiso ético y político con las infancias, tendiente a construir una pedagogía, una escuela otra.

De esta manera, considero, que los anteojos que nos otorgan los feminismos, la perspectiva decolonial y las epistemologías del Sur más que una opción teórica, son una necesidad ética y política para (re)pensar/crear los marcos desde los que sentipensamos en las ciencias sociales y humanas; para deconstruir las perspectivas cognitivas a partir de las que pensamos la vida, el mundo y sus formas de organizarse y hacer. Lo que posiblemente redundará en una justicia curricular, la que Robert Connell (1997) entiende como el camino a la justicia social. Según este autor, uno de los principios de la justicia curricular es el desarrollo de un curriculum contrahegemónico que esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. Desafío que me convoca y al que convido.

Para dar cierre a este trabajo quería traer a hooks (2016), una vez más, para hablar de algo que muchas veces aparece como ausente en las prácticas escolares, y que tiene que ver con la descorporización que generalmente sucede en el ámbito educativo. Particularmente, fuimos en cierta forma protagonistas de una suerte de descorporización, ya que gran parte de las cursadas de esta especialización fueron desarrolladas de manera virtual, atravesando a la pandemia mundial de COVID 19.

Hooks nos habla del eros y del erotismo en la escena escolar, en un intento de problematizar la división mente-cuerpo. Es en este sentido que comparto una especie de poema que escribí al terminar el último encuentro del seminario taller III *Proyectos y programas institucionales y áulicas para diferentes establecimientos y niveles del sistema educativo*. La propuesta para este encuentro fue compartir las producciones que habíamos elaborado. Se realizó de manera virtual a través de meet, dado que estábamos transitando el A.S.P.O. Es así que compartimos muchas emociones como parte del cierre de un proceso, que si bien no nos permitió acuerparnos físicamente, sí nos permitió encontrarnos/acompañarnos afectivamente.

Eros circulaba por doquier.
Conocimientos corporizados nos rodeaban.
Emociones a borbotones afloraban de nuestros cuerpos
a través de nuestras voces entrecortadas.
Nuestras miradas brillantes, vibrantes
se encontraban al escucharnos;
al espejarnos en el relato de las otras.
Cuántas incomodidades comunes,
compartidas, rechazadas.
Cuántas posibilidades y horizontes encontramos
para multiplicar tantos sentires;
que de tan intensos bregan por salir a buscar
pedagogías otras.
Pedagogías otras, que permitan,
que nos permitan
Insurgir, re-existir y re-vivir.
¡Por un buen vivir!

Junio de 2021

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Ediciones Belletterra.
- Alday-Mondaca, C. y Lay-Lisboa, S. (2021). La subalternidad abordada desde la interseccionalidad: Una propuesta metodológica. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 29, 1-32.
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/17273>
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía: el papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social* (12), 199-222.
- Beheran, M. (2007). Diversidad cultural, migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires [ponencia]. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- Borsani, M. E. (2014). Procesos de subalternización en filosofía política: otras genealogías posibles. *Theoria, Revista del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras* (25), 67-81.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario de desacato*. Editorial Madreselva.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Ediciones Morata.
- Contreras Domingo, J. y Pérez De Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata.
- Corbetta, S. (2019). Las relaciones entre el estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). *Athenea digital*, 19 (1).
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2358>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Espinosa Miñoso, Y. (2007) *Escritos de una lesbiana oscura. Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Ed. En la frontera.

- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.
- Estermann, J. y Tavares, M. (2015) Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação* (31), 65-83. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/347.pdf>
- flores, v. (2016) Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En b. hooks, v. flores y D. Britzman. *Pedagogías transgresoras* (pp.13-30). Bocavulvaria ediciones.
- Goffman, E. (2015) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Revista Tabula Rasa* (19), 31-58.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (ed.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- hooks, b. (2016) Eros, erotismo y proceso pedagógico. En b. hooks, v. flores y D. Britzman. *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). (g. herczeg, Trad.) Bocavulvaria ediciones. (Trabajo original publicado en 1994)
- Kaplan, C. y Sulca, E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces De La Educación* (2), 64-73.
- Kaplan, C. (2020). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homos sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. (2022) *La afectividad en la escuela*. Ed. Paidós.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO.
- Lazzaroni, G. (2010) Intervenciones psicosociales posibles [ponencia]. *Congreso Internacional de Psicología*. Córdoba, Argentina.
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En S. Morales y P. Magistris (comp). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 153-180). Ed. Chirimbote.

- Liebel, M. (2019). Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, III (2), 97-110.
<http://www.autoctonia.cl/index.php/autoc/article/view/134> enero 2020.
- Lopes Louro, G. (2001). La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género. En P. Gentili (coord.) *Códigos para la ciudadanía* (pp. 87-96). Santillana.
- Lopes Louro, G. (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Ed. Auténtica.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada, Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3 (1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En *Revista Tabula Rasa* (9), 75-101.
- Mac-Kay Gonza, J. (2015). La artística radial: imagen e identidad sonora. En *Cultura revista de la Asociación de Docentes de la Universidad de San Martín de Porres* (29), 178-200.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Moreno Olmedo, A. (2008) Más allá de la intervención. En B. Jiménez-Domínguez (2008) *Subjetividad, participación e intervención comunitaria: una visión crítica desde América Latina*. Ed. Paidós.
- Precarias a la deriva (2004). De preguntas, ilusiones, enjambres y desiertos. Apuntes sobre investigación y militancia desde Precarias a la deriva. En Posse, Derive Approdi, Precarias a la deriva, Grupo 116, Colectivo Sin Ticket, Colectivo Situaciones... *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (pp. 81-92). Traficantes de sueños.

- Novaro, G. y Padawer, A. (2013). Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Século XXI–Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 10-38.
- Quijano, A. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Pérez de Lara Ferré, N. (2000). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa, C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Ed. Laertes.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>
- Restrepo, E. (2006). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5(1), 24-35.
- Ribeiro, D. (2018) Breves reflexiones sobre lugar de enunciación. *Relaciones Internacionales* (39), 13-18.
<https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.39.001>
- Rivas-Flores, J., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020) Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rockwell, E. (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57), FCE.
- (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [conferencia] XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires, Argentina.
<https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>
- (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós.
- Sinisi, L. (1999). La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y

- J. A. Thisted (comps.) *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela* (pp. Eudeba Buenos Aires
- Skliar, C. (2016). *La intimidad y la alteridad. (Experiencias con la palabra)*. Ed. Miño y Dávila.
- Tomayo Leal, N. (2020). *¿Por qué sentipensar? Sentipensar*. <https://sentipensar.org/por-que-sentipensar/>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad. Una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista* (52), 1-17
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas* (26), 102-113
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir, y revivir. *Revista Entre palabras* (3), 30-31.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (coord.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp.17-32). FACES–UCV.
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

ANEXO:

Invitación a participar de la propuesta:

Hola! Queríamos invitarte a participar en el desarrollo de una intervención, que es parte de uno de los talleres de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades.

Como dice el nombre, esta especialización plantea estos tres ejes temáticos, desde una perspectiva decolonial e interseccional. El sentido último de la formación tiene que ver (en general) con revisar el lugar de enunciación, cuestionando el etnocentrismo, el patriarcado y el sexismo en la educación. A partir de ello se propone poder pensar una perspectiva que incluya las voces "otras" en la producción de conocimiento.

En este taller nos piden una intervención concreta en territorio, que dé cuenta de algunos de los temas que trabajamos. Nuestro territorio es el IFDC, espacio de trabajo y militancia que compartimos y por eso te convocamos. Nos propusimos abordar *las incomodidades en el cotidiano escolar*, a través de producciones sonoras, que puede ser podcast, micro radiales, con algún formato que pueda intervenir el aire de las radios del instituto, comunitarias o que circule por internet y convoque a pensar sobre dichas incomodidades. Pensamos que el formato va a devenir luego de la conversación.

En principio queríamos preguntarte si te interesa hacer esta producción con nosotras, (en el futuro invitaríamos a más personas del IFDC, profes o estudiantes).

La idea sería que esa conversación ronde en torno a algún aspecto de tu identidad, de tu sexualidad, de tu género, de tu raza o etnia, a partir de la pregunta: *¿Cuál/es fueron/son tus incomodidades en la escuela, ya sea en tu escolaridad o en tu desempeño profesional?*

Publicidad para la difusión de los podcasts

una serie de podcast
desde una perspectiva decolonial e interseccional
entrevsando relatos de experiencias
de docentes y estudiantes del IFDC El Bolsón
en relación a la interculturalidad,
géneros y sexualidades

¿Cuáles son o fueron
tus incomodidades en la escuela?



sonando en "Pizarra Afuera"
en la radio del instituto
viernes 11, 18 y 25 de junio
a las 16hs
(repetición los lunes a las 20hs)

también disponibles para escuchar
y para compartir sus reflexiones, resonancias
y comentarios en



la página Soundcloud Les Incómodos El Bolsón
<https://soundcloud.com/lesincomodeselbolson>



el FB de la radio: FM La Continua 88.3



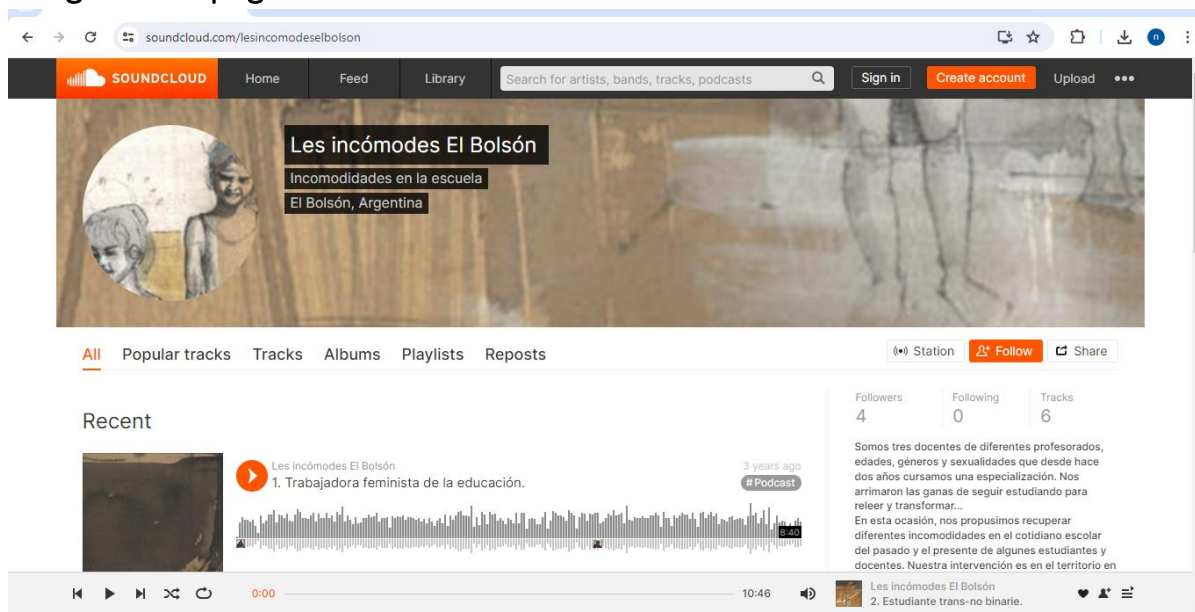
incomodidadesenlaescuela@gmail.com

Una producción de
estudiantes de la Especialización en educación
y estudios interculturales, de géneros y sexualidades
de la Universidad de Comahue

Enlace para acceder a la escucha de los podcasts

<https://soundcloud.com/lesincomodeselbolson>

Imagen de la página



Nuestra presentación en la publicación:

Somos tres docentes de diferentes profesorado, edades, géneros y sexualidades que desde hace dos años cursamos una especialización.

Nos arrimaron las ganas de seguir estudiando para releer y transformar...

En esta ocasión, nos propusimos recuperar diferentes incomodidades en el cotidiano escolar del pasado y el presente de algunos estudiantes y docentes. Nuestra intervención es en el territorio en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, espacio de trabajo y militancia que compartimos.

Este proyecto surge como propuesta para el trabajo final de la especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades de la Facultad de Educación de la Universidad del Comahue.

Como su nombre lo indica, plantea estos tres ejes temáticos, desde una perspectiva decolonial e interseccional.

El sentido último de la formación tiene que ver (en general) con revisar el lugar de enunciación, cuestionando el etnocentrismo, el patriarcado y el sexismo en la educación. A partir de ello se propone poder pensar una perspectiva que incluya las voces "otras" en la producción de conocimiento.

Partimos de la pregunta: ¿Cuál/es fueron/son tus incomodidades en la escuela, ya sea en tu escolaridad o en tu desempeño profesional?

Les invitamos a incomodarse y a dejarnos sus comentarios! Muchas gracias!

Se pueden comunicar con nosotras a nuestra dirección de e-mail: incomodidadesenlaescuela@gmail.com.

Reseña fuente de la imagen utilizada



Fragmentos de una de las obras de la serie Mis Notas, de la artista Verónica Furlani. “Mis notas” 2017. Trabajo Final Licenciatura en Pintura. UNLP. La Plata.

<https://cepia.artes.unc.edu.ar/2017/10/26/mis-notas-veronica-furlani/>

Dibujos como notas tomadas en un papel que dan cuenta de lo que he visto, recuerdo o imagino...y mas allá aun, como dice John Berger, “una línea, una zona de color, no es realmente importante porque registre lo que uno ha visto, sino por lo que le llevará a seguir viendo”.

“Mis notas” es una muestra, donde se presencia el dibujar como un proceso, una acción, aquello que deja una huella, un acto mental y manual, inmediato, formal, sintético, revelador, profundo, esencial, con una materialidad mínima, siempre en proceso, autónomo, subjetivo...y es en ese proceso que interesa transmitir una marca, una huella, un rastro, una impresión...

Porque “el dibujo dice cosas que las palabras no pueden y las palabras dicen cosas que el dibujo no puede”

“Mis notas” es un documento autobiográfico que da cuenta de lo visto, recordado o imaginado...en un proceso que no se interrumpe, no existe tal cosa como la novedad desligada de antecedentes, se construye y se reconstruye sobre lo hecho. Nada está dicho de una vez y para siempre en tanto desde lo formal y lo conceptual, hay posibilidades de repensarla.

Como un punto interesante se revela la incomodidad, “ni la organicidad ni la coherencia tienen por qué ser la entrada principal al cuadro, “dice Stupia, “también tiene que proponerse una dificultad, una situación conflictiva, una entrada a través de cierta incomodidad”.

Lo procedimental transforma en imágenes esas huellas de la memoria, reforzando el valor, la vigencia, la autonomía del Dibujo. La intención de poner en manifiesto las cualidades gráficas del gesto, la línea, la mancha, la trama, no solo como medio para arribar a la imagen, sino también como medio en sí.



El blanco, el negro, la línea, el plano, el vacío, la austeridad... hablan por ellos, se combinan en acciones azarosas y pensadas; la fuerte presencia del modelo femenino, los rostros y los cuerpos a veces desdibujados, casi sin excepción, quedan en el plano de la escala de grises.

Pero la narración no queda reducida a las figuras y sus detalles, hay una suerte de ventanas hacia otro algo, no dicho pero insinuado, para completar la sensación de estar observando una obra que se mueve en distintos planos, espaciales y referenciales.

un conjunto de manchas aguadas de tinta negra, y en otro lado polvo de grafito creando otro espacio, sumados al blanco del papel, todos entrelazados, armando una huella de la memoria ...pero son solo eso, notas en un papel.



Sala de Exposiciones, CePIA
Facultad de Artes, UNC
Av. Medina Allende s/n. Ciudad Universitaria, Cba / ARG