

Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica- educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza

The colonial marks at school. A philosophical-educational view in primary schools in southern Mendoza

María Milena Quiroz

RESUMEN

La siguiente investigación explora y atiende algunas preocupaciones sobre la escuela moderna. Ésta pareciera conformada de manera exclusiva como función de formar seres para el futuro, el desarrollo y el progreso acumulativo. Este estudio aborda tal delimitación, propone una reflexión filosófica educativa sobre las presencias y ausencias en la escuela y busca producir conocimiento crítico acerca de las formas de habitarla. Para ello se procede a la construcción de un marco teórico que toma en consideración las categorías de pedagogía de la presencia y pedagogía de la ausencia como nociones que habilitan la deconstrucción de saberes, prácticas y tiempos pedagógicos para otras formas de habitar la escuela. Desde el marco que ofrecen las epistemologías del sur y a partir de la comunidad de indagación propuesta por la Filosofía con niños/as y jóvenes se estudian dos comunidades educativas del sur de Mendoza. Se ingresa al estudio de campo con cuatro categorías – pedagogía, comunidad de indagación, buen vivir o vivir bien y colonialidad – y esta última, es el motivo del artículo. A partir de la conceptualización que ofrece Aníbal Quijano se busca identificar cómo se presenta en las escuelas la colonialidad, sus marcas; aquellas inscripciones y vestigios del patrón de poder colonial presentes en las dinámicas escolares, y es bajo tres formas que se identifican: colonialidad de la ausencia, colonialidad de la cuna y colonialidad de las valoraciones y las prácticas. Tales ofrecen un cierto mapa de coligación de huellas del patrón de poder colonial y posibilitan considerar prácticas que abren la comprensión del mundo.

PALABRAS CLAVES: Marcas coloniales; escuela primaria; Mendoza.

ABSTRACT

The following research explores and addresses some concerns about modern school. It seems to be shaped exclusively for the function of forming beings for the future, the development, and the cumulative progress. This study addresses such delimitation, it proposes a philosophical educational reflection on the presences and absences in the school and seeks to produce critical knowledge about the ways of inhabiting it. To this end, we proceed to the construction of a theoretical framework that takes into consideration the categories of pedagogy of presence and pedagogy of absence as notions that enable the deconstruction of knowledge, practices, and pedagogical times for other ways of inhabiting the school. From the framework offered by the epistemologies of the south and from the community of inquiry proposed by Philosophy with children and young people, two educational communities in the south of Mendoza are studied. The field research study is approached considering four categories–pedagogy, community of inquiry, good living or living well and coloniality – and it is this last one the reason for the article. Based on the conceptualization offered by Aníbal Quijano, we seek to identify how coloniality is presented in schools, its marks; those inscriptions and vestiges of the colonial power pattern present in school dynamics, and it is under three forms that are identified: coloniality of absence, coloniality of the cradle and coloniality of valuations and practices. These offer a certain colligation map of traces of the colonial power pattern and make it possible to consider practices that open up the understanding of the world.

KEYWORDS: Colonial marks; elementary school; Mendoza.



INFORMACIÓN:

<https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112>

ISSN 2697-3677

Vol. 3, No. 8, 2022. e210112

Quito, Ecuador

Enviado: Junio 22, 2022

Aceptado: Julio 30, 2022


Publicado: Agosto 17, 2022

Sección Dossier | Peer Reviewed

Publicación Continua



AUTORA:

 María Milena Quiroz
Universidad Nacional de Cuyo -
Argentina
mquiroz@mendoza-conicet.gob.ar

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO

Beca Doctoral. Incihusa- Conicet, CCT Mendoza.

AGRADECIMIENTOS

N/A

NOTA

El siguiente artículo comunica algunos avances de un proyecto de tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Es inédito y no ha sido publicado.

ENTIDAD EDITORA



1. Introducción

La siguiente investigación explora y atiende algunas preocupaciones sobre la escuela primaria pública y la forma en que se habita.

Tales inquietudes en principio fueron distinguidas durante la tesis de maestría en educación. Luego, y a partir de esta, se advirtió de las tensiones entre las presencias y las ausencias escolares. Es decir, aquello que se ve de forma evidente, presencias hegemónicas como el/la buen/a estudiante, la respuesta correcta en tiempo y forma; la buena nota y todo aquello que encauza a la comprensión moderna de la pedagogía como función y objetivo escolar de desarrollo y progreso. A su vez, aquello que queda fuera del rango de lo evidente: personas, palabras, gestos, temas, preguntas y que se podría denominar como lo otro, lo ausente desde la lógica oficial.

Es a partir de aquí que surgió una primera versión del proyecto de investigación denominada: *Una pedagogía de la presencia y la ausencia: deconstruir saberes de la escuela moderna y reinventar la forma de habitarla*.

Cabe señalar, que otros trabajos e investigaciones han abordado la pedagogía de la presencia y la ausencia, como es el caso del estudio realizado por Da Costa Gomes Antonio (1995) llevado a cabo en Brasil con adolescentes en dificultades, en el cual propone un modelo de ayuda pedagógica basado en esta idea de presencia, de reconocimiento de aquellos/as que la sociedad considera los/as peores. Otro estudio es el realizado por Pasten Silva (2016), tesis de maestría que estudia el abandono escolar de jóvenes en Chile y busca formular políticas educativas que le permitan seguir sus estudios e ir desde una pedagogía de la ausencia hacia una pedagogía de la presencia. También, se encuentra el estudio de Vila Merino (2011) sobre pedagogía de la ausencia, donde analiza la influencia de las políticas educativas generales, en pleno contexto de globalización neoliberal, en la educación pública en pos de considerar críticamente una pedagogía que haga frente a las desigualdades e injusticias.

Tales estudios avanzan en la visibilización de lo ausente en las políticas públicas educativas de diversas regiones en el contexto capitalista global. Sin embargo, el trabajo que aquí convoca apela a una reflexión filosófica educativa de las ausencias como aquello olvidado, negado, invisibilizado y las presencias como el movimiento que produce efectos en el mundo, en las cosas, en y con otros/as en clave histórica en la escuela.

Esta investigación busca producir conocimiento crítico acerca de las formas de habitar la escuela a partir de la construcción de un marco teórico que toma en consideración las categorías de pedagogía de la presencia (Gumbrecht, 2005) y pedagogía de la ausencia (De Sousa Santos, 2006) como nociones que habilitan la deconstrucción de saberes, prácticas y tiempos pedagógicos para otras formas de habitar la escuela.

Gumbrecht (2005) sostiene que la presencia es un movimiento hacia adelante para el encuentro con las cosas y puede pensarse como la experiencia de vincularnos al mundo. “La producción de presencia apunta a toda la clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos presentes” (p. 11).

Bárcena (2012) explica que la tradición filosófica dominante en educación configuró la práctica pedagógica como “una mera construcción racional de la realidad educativa, a la que somete a un examen racional a partir del establecimiento de una ‘distancia crítica’ con su objeto de conocimiento” (p.25). Para albergar la presencia como condición necesaria de un pensamiento educativo, el autor propone una ruptura con tal tradición racional e invita a considerar una pedagogía de la presencia, en la que se asume una relación poética, como acontecimiento, entre la presencia y la realidad.

En el mismo sentido, De Sousa Santos (2006) propone pensar la racionalidad que subyace en el pensamiento actual dominante. Habla de una razón “indolente” (p. 20), la cual es predominante en el pensamiento moderno y se caracteriza por ser perezosa ya que contiene principio y fin, se cree exclusiva y única. Critica esta racionalidad y propone la traducción y reconfiguración de saberes, sujetos y prácticas en torno a lo ausente.

A partir de estos autores se elucida que una pedagogía de la presencia presupone una pedagogía de la ausencia. Es decir, implica abordar el pasado no como olvido, la memoria no desde la omisión, las periferias y los quiebres de los espacios como lugares de presencia y ausencia. Invita a visibilizar diferentes voces de mujeres, niños/as, puesteros/as, docentes y familias del sur.

Se parte del supuesto que la escuela moderna asume de manera exclusiva la función de formar seres capaces de enfrentar la realidad y el mundo para el progreso y el crecimiento acumulativo. La práctica pedagógica de la escuela pareciera desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria contextual. Sin embargo, estas experiencias contienen la fuerza y vitalidad política para vincularse con otros/as y, de cierta manera, comprendernos y comprometernos con el mundo, desde donde irrumpimos y nos hacemos presentes.

De esta manera y particularmente este estudio se propone visibilizar los modos existentes de habitar las escuelas primarias, diseñar herramientas teóricas que permitan hacer visible las tensiones entre presencias y ausencias en el espacio escolar y formular algunos aportes que habiliten nuevas miradas de la educación escolar.

El mismo se inscribe en dos escuelas primarias públicas del sur de Mendoza y durante su desarrollo algunas categorías se tornaron necesarias. Las categorías de pedagogía, comunidad de indagación, buen vivir o vivir bien y colonialidad. Estas iniciaron y acompañaron el trabajo de campo y colonialidad, en especial, es el motivo de este artículo.

En el mismo se compartirán algunos avances de esta investigación. Especialmente, y partir del pensamiento de Aníbal Quijano se desarrollará la noción de colonialidad, la cual fundamenta y posibilita identificar las marcas coloniales en la escuela.

Las marcas son aquellas huellas, inscripciones y vestigios del patrón colonial de poder y en las escuelas de estudio se encuentran agrupadas y organizadas a partir del trabajo de campo en tres: colonialidad de la ausencia, colonialidad de la cuna y colonialidad de las valoraciones y las prácticas.

2. Metodología

Se tomó como marco las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2006) que proponen pensar la traducción de otros tiempos, prácticas y saberes por fuera de la racionalidad instrumental de la modernidad. Como metodología de trabajo el diálogo y las comunidades de indagación (Kohan, 2013). Las cuales tienen por sentido el construir conjuntamente un espacio horizontal de diálogo conducido/orientado en la escuela. Es preguntarse por las cosas y por sí mismo, a partir de la experiencia de pensar juntos/as. Esta metodología articula la filosofía en la escuela y propone hacer filosofía con niños/as.

En este marco, los dispositivos de análisis están constituidos por las narrativas surgidas en el trabajo con dos comunidades educativas: una rural y otra urbana. La elección de ambas comunidades se sustenta en la búsqueda de voces no hegemónicas del sur mendocino. Estas escuelas se encuentran categorizadas como marginales, reciben población con rasgos de vulnerabilidad, de barrios periféricos del centro urbano y con profundas dificultades socioeconómicas.

El trabajo de campo se inició a finales del año 2019. Tres pasos o caminos, basados en las preguntas del proyecto inicial, –¿Cuáles son las marcas de la modernidad/colonialidad en los espacios escolares? ¿Es posible visibilizar otros modos de habitar la escuela? ¿Cómo acoger formas de “buen vivir” que quedaron silenciadas por la modernidad? ¿Cómo y por qué deconstruir saberes desde y en la escuela a partir de la pedagogía de la presencia y la ausencia? ¿Por qué y para qué reinventar juntos el habitar la escuela? ¿Cómo consolidar una pedagogía de la presencia y la ausencia en la escuela que impulse traducciones de la realidad que se habita? – organizaron el ingreso.

El primero, se propuso observar cómo se habita la escuela y si presenta marcas de colonialidad, para ello se rescató las principales fuentes escritas de la escuela y se dialogó abierta e informalmente para familiarizar a la comunidad educativa sobre el proyecto (Notas de campo). El segundo, se propuso indagar las prácticas pedagógicas y su poética; su relación entre saber y sujetos, palabras y tiempo, vida y escuela, para pensar los modos propuestos e instaurados de encuentros educativos de y en la escuela. Para ello, se llevó a cabo entrevistas abiertas e individuales a docentes (presenciales y virtuales debido al contexto de aislamiento social preventivo por pandemia del virus COVID-19). El tercero, se conformó una comunidad de indagación con docentes, niños/as y miembros de la comunidad a fin de pensar juntos/as algunas necesidades o temas emergentes de la escuela.

Por otro lado, para analizar la información obtenida se tomaron algunos aportes del diseño propuesto por la Teoría Fundamentada. Específicamente, el diseño denominado por Charmaz (2006); constructivista. Este sostiene “la importancia de incorporar la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación con el fin de entender hasta qué punto sus intereses y asunciones (...) influyen en él” (p. 285). Es decir, reconocer el papel activo de quien realiza la investigación y las interpretaciones de los datos emergen de la relación entre quien investiga y el campo. A su vez, el/la investigador/a es quien compone el relato.

A continuación, se describirá teóricamente la colonialidad, noción con que se ingresó al trabajo de campo, y luego, las marcas coloniales identificadas en las escuelas, agrupadas en tres formas. Cabe señalar, que el agrupamiento se basó en las formas más evidentes y repetidas.

3. Colonialidad

Para Quijano (2014) la colonialidad se gesta como un nuevo patrón de poder mundial que adquiere su forma geo-temporal a partir de la conquista de América en el siglo XV. El dominio europeo en este continente implicó la extracción de riquezas en base a la mano de obra esclava, justificados en la noción de raza. Tal, es un constructo mental que diferencia de modo fenotípico en un primer momento y luego, implica una categorización ontológica la cual ubica a los conquistados/as en un lugar menor. La idea de raza, según Quijano (2014, p. 203), se propuso diferenciar en humanos superiores e inferiores y clasificar la población en: “indios, negros, mestizos, españoles y portugueses” con el objetivo de crear una nueva “id-entidad” Americana.

El patrón de poder se tornó eficaz a través de clasificar por raza, género y clase a los pueblos. Esta nueva identidad, con diferenciación de roles y funciones sociales, es lo que se define como colonialidad de poder. De esta manera se impulsó con la modernidad la distribución racista del trabajo y la “blanquitud del salario”. El salario era un privilegio de los blancos. Quijano (2014) la llama “una nueva tecnología de dominación/explotación” (p. 206).

Para el autor la noción de modernidad se presenta y se publicita como un tiempo novedoso, racional, científico, laico. Un estilo que es la “patente europea de la modernidad”. Aun así, para el autor, dicha publicidad “escamotea” argumento. Se debe considerar que: previo al descubrimiento de América lo moderno era el mundo mediterráneo (islámico-judaico). Europa recibió como herencia la cultura grecolatina de comercio, minería, textilera, agricultura, etc., resguardada o cuidada por la cultura islámica-judaica, mientras que ella estaba viviendo el orden feudal y “su oscurantismo cultural”. La mercantilización de la fuerza del trabajo (relación capital-salario) surgió de esa cultura grecolatina y se expande luego a Europa. Fue por la conquista de América y la derrota del Islam (siglo VIII) que comienza a desplazarse “el centro de la actividad cultural a esa nueva región” (centro-norte de Europa). De esta manera Europa se impone como la nueva geografía de poder posterior a la conquista y se atribuye este nuevo tiempo (Quijano, 2014, p. 213).

Entonces, la modernidad ¿es exclusividad de Europa? El universo de relaciones, intereses, circunstancias constituyen la modernidad. Sin embargo, es central la cuestión de “la liberación humana como interés histórico de la sociedad y, también, en consecuencia, su campo central de conflicto” (Quijano, 2014, p. 214).

La humanidad así se constituye como un sistema-mundo-global, conectado mundialmente por un denominador común: un patrón de poder de carácter colonial e imperial. Si bien existen varios discursos que ponen en juego la conceptualización de la modernidad, muchos y muchas estudiosos/as de las Historias de las Ideas Latinoamericanas sostienen que es indivisible e imposible estudiar modernidad y colonialidad separadas.

Rita Segato (2018a) también se detiene en estos términos y ubica la categoría colonialidad de poder de Quijano como un modo de “subversión epistémica del poder”, más conocida como Giro Descolonial que “no es otra cosa que el viraje en la reubicación de la posición del sujeto en un nuevo plano histórico”. Para Quijano este giro implicaba asumir esa esperanza de acción a través de “ese camino en las grietas de lo que sobrevivió bajo el dominio injusto de colonizadores de ultramar y gobernantes republicanos” (Segato, 2018a, pp. 57-58).

Por ello, el lugar de enunciación no es menor en este marco. Este trabajo, inspirado en el pensamiento de Segato (2018b), acudirá a la idea de contra-colonialidad como una práctica de trasmutación, de aprendizaje, de visión, de anclaje histórico en torno a las marcas coloniales puestas en juego por la comunidad educativa en la escuela en torno a la vida y lo vivo. Es decir, así como se reconocen las marcas coloniales también sus modos de resistencia. Así, se visualiza nuevos caminos que colocan en valor al sujeto latinoamericano/a, quien se caracteriza, en este caso, por estar presente y ausente en su trama cultural actual. A continuación, se describirá el modo en cómo se presenta en la escuela la colonialidad.

4. Las marcas coloniales en la escuela

El identificar y visibilizar la colonialidad en la escuela supone advertir las violencias envueltas en las mismas y cómo impactan en la vida escolar y en su universo de posibilidades. Cabe señalar, que en la tesis global se vincula dicho acontecimiento con la dimensión material de los procesos históricos.

Se observa que los patrones de poder colonial se repiten de manera constante en las voces compartidas en el trabajo de campo. De allí, que se puede considerar a estas formas coloniales en la escuela como marcas.

Las marcas coloniales en la escuela son aquellas huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares.

Se propone aquí vincular las voces compartidas en el trabajo de campo con la dimensión y la coyuntura histórica en que se inscribe la escuela. Es decir, establecer una relación entre estas y su propia práctica de descolonización.

A continuación, se compartirán algunas voces que dan cuenta de las marcas coloniales en la escuela primaria como problemas y posibilidades de nuevas preguntas y con ello, nuevos pensamientos y formas de habitar la escuela.

Para mí la ausencia del otro tiene que ver con invisibilizar a la otra persona. Viste que antes se sentaban atrás los que menos estudiaban... (risas). Al principio de la fila se sentaban los que más sabían. Como una especie de espejo, por ahí mostraba sólo lo que estaba bien. Tenía que ver con el buen alumno, yo creo tenía que ver con eso, la escuela mostraba sólo algunos y determinados aspectos de ciertos alumnos y si me decís la escuela en qué ha avanzado es en esto; en la inclusión o por lo menos intentar que todos estemos incluidos, que nuestra presencia se note, que sea visible, desde aquel que llega y no habla nunca hasta aquel que habla mucho. Hay docentes, celadores, alumnos que se hacen presentes y son visibles y otros que no. Entonces ¿cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes? Esto tiene que ver mucho con la palabra, creo que lo hablamos una vez con vos, habilitar la palabra para todos. Es la forma de hacer presente a alguien. Que a veces no habla por timidez, problemas de integración o relación, pero que siempre tiene algo para decir y ser escuchado (Docente 3, 2020).

Sí, necesitamos más recursos y materiales. Y una cuestión actitudinal desde la cuna, que los chicos nacieran, que se pudiera generar un modelo de sociedad más justa, de familia (...) Me gustaría una escuela donde los chicos vinieran mejor preparados, con mayor conciencia ambiental, una mayor predisposición al sacrificio. Me parece que así estaría muy piola la escuela. La parte actitudinal de los niños vinieran ya ...cosa de dedicarnos más a enseñar y no a la función materna (Docente 2, 2020).

Acá es fundamental transmitir valores, que los tienen que traer de la casa, pero siempre uno tiene que afianzar valores en los chicos. Doy en cuarto grado, pero, he estado en todos. Los valores están en todo momento (Docente más antigua, 2019).

Estas voces abren tres caminos de análisis: colonialidad de la ausencia, colonialidad de la cuna y colonialidad de las valoraciones y las prácticas.

4.1. Colonialidad de la ausencia

La primera voz, Docente 3 (2020), abre varios caminos de reflexión. Cuatro ideas convocan nuestra atención:

a-La idea de un espejo que sólo muestra lo que “está bien” en términos hegemónicos o burocráticos escolares.

b-La ausencia del otro/a como invisibilización, se torna al otro/a ausente, se lo/a hace ausente por su propia alteridad: sea hablar poco, rendir con notas menores a lo esperado o simplemente, aspectos socioculturales de ciertos estudiantes no aceptados como valiosos en la escuela.

c-El hacerse presente implica un movimiento de visibilidad, de hacerse visible para otros/as. Pero ¿qué características tiene este movimiento?, ¿presenta alguna vinculación con la palabra?

d-La pregunta: “¿Cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes?”

De manera breve se abordarán estas cuestiones.

a-En cuanto a la primera marca colonial, el espejo dominante que sólo muestra lo que está bien, evidencia el reflejo de las marcas modernas, positivistas y tradicionales en la escuela al resaltar la figura del estudiante ideal, aquel que responde apropiadamente y tiene la respuesta esperada. La figura de este estudiante se construye y se modela en contraste con aquel que queda por fuera de esta marca y se los y las observa como opuestos: buen estudiante-mal estudiante, eficiente- inoperante, inteligente-burro/a, etc.

Segato (2018b) utiliza la metáfora: “frente al espejo de la reina mala”, como una manera de mirarse y posicionarse con aquellos reflejos y perfiles que no se puede ver a simple vista. Es decir, observar en un espejo que no da cuenta del mejor perfil sino de aquel que se desconoce y está ausente. Esto implica volver a mirar y mirarse con otros/as. Esto no es más que conversar otra vez, en tanto la modernidad ha robado el tiempo y el placer de conversar y hay tiempo “de recuperar algo de su incerteza”, la cual nunca se sabe a dónde se dirige con un diálogo o una pregunta (Segato, 2018b, pp. 11-12).

Si se observa la escuela con el espejo de la reina mala, se identifica que aquellos/as estudiantes que se sientan en el fondo, que menos saben en apariencia son producto y resultado de algunos ejercicios y prácticas de exclusión, de segmentación y de clasificación escolar. A veces implícito y otras explícito se pauta la dinámica escolar en posiciones centrales y periféricas, en sub-roles y sub-participaciones escolares vinculadas directamente con el acceso y el pasaje por la escuela. Un estilo de merecimiento de unos/as por sobre otros/as.

El espejo dominante emite una imagen de lo bueno, lo correcto y lo verdadero en la escuela. También emite, por reflejo contrario, una imagen de lo que está mal, lo que no se debe, lo incorrecto con la misma veracidad normativa.

Es frente a estas dos convenciones de dominación sobre las prácticas donde se debe colocar el espejo de la reina mala, “que nos dice la verdad por más dolorosa que sea (...) preguntándole cuáles de nuestras creencias nos están traicionando”, es que se logrará habilitar otras posiciones y romper con las violencias (Segato, 2018b, p. 33). En este caso, en torno a sólo mostrar el buen alumno/a como triunfo escolar y el aparente mal alumno/a como fracaso social.

Hay demandas y necesidades contextuales invisibilizadas, no vistas por el espejo bueno en la escuela y poco contenidas en las propuestas pedagógicas como es la consideración de papás y mamás que trabajan y sostienen sus hogares. Es decir, lo que falta es la asunción de una conciencia de clase; igual trato para todos/as los niños/as independiente de sus familias de origen; reconocimiento de la diversidad de familias y las dificultades por las que atraviesan y la identificación de las desigualdades de género que atraviesan las relaciones escolares sobre lo que se espera de la mujer/madre/maestra/niña/niño. Es fundamental la comprensión de las características integrales de la comunidad desde una mirada empática y contra-colonial que posibilite acercamientos y consensos de trabajo pedagógico conjunto.

b-La segunda marca colonial identificada es el mecanismo de invisibilización del otro/a por su propia alteridad o diferencia.

El invisibilizar puede deberse a no ver, percibir u observar al otro/a, como un estilo de rango o alcance de visión delimitada o sesgada por esquemas, estructuras, normas, pautas subjetivas y estereotipos. También, puede deberse a una práctica o ejercicio basada en el interés de negar, ocultar, esconder y borrar al otro/a. Ambas posibilidades son mecanismos que buscan anular al otro/a y ¿por qué? o ¿qué sentido tiene tal mecanismo?, ¿para qué?

Apelamos al pensamiento de Enrique Dussel (2012) que explora el *mito moderno*, el cómo se constituye la subjetividad y la cultura europea como superior y más desarrollada y así, justifica su control colonial en América Latina.

La dominación europea es sobre el otro/a, entendido este último como no europeo. En este caso, es el sujeto latinoamericano/a identificado como inocente, víctima, bárbaro y carente que se requiere civilizar.

Para Dussel (2012) el eurocentrismo se impone de forma violenta en el territorio a partir de fundar una nueva subjetividad y organización social en Latinoamérica basada en tres mitos sobre la modernidad (como emancipación, como utopía y como crítica). Esto tiene incidencia directa, desde nuestra mirada, en el invisibilizar al otro/a por su condición no europea.

El mito como emancipación se fundamenta en la idea de que el sufrimiento indio es necesario para el desarrollo, la evangelización y la modernización latinoamericana. En este caso, Europa es superior a otras culturas y puede civilizar a otras culturas.

El mito como utopía, también fundamenta la necesidad de evangelización cristiana en todos los pueblos, un estilo de anuncio sobre el fin del mundo y el nuevo comienzo evangelizador. Y si bien tal proceso sería pedagógico, se justificaría también una guerra justa si los indios/as se negaran a evangelizarse.

La crítica del mito de la modernidad busca modernizar al indio sin destruir su alteridad; es un método crítico, como un racionalismo de liberación que se basa en la evangelización como procedimiento suave e invitación voluntaria al entendimiento religioso.

Se podría superar estos mitos modernos que constituyen la noción del otro/a como inferior a partir de considerar la construcción de una nueva racionalidad que supere: la mirada del otro/a como inocente, víctima, bárbaro que hay que cambiar, excluir u ocultar.

En la escuela conviven estas tres miradas acerca del otro/a: el otro/a como inocente de su propia alteridad y culpable de no darse cuenta de ella como un problema (anormalidad o diferencia), el otro/a como culpable de no intentar ser igual (normal) o estar dentro de (ser aceptado/a) y finalmente, la mirada del otro/a como una alteridad digna pero aún sujeta a ser pedagogizada en términos eurocéntricos.

El sometimiento violento del otro/a, la no aceptación y valorización invitan a considerar una posible racionalidad contra-colonial que sea capaz de impugnar cualquier racionalidad colonial y en este sentido, dar lugar al sujeto latinoamericano/a como participante activo/a de la construcción de saberes, prácticas y posiciones. Este sujeto es alteridad, pero no por ser *no europeo* sino por ser diferencia ontológica, irrupción, emerger desde otro lugar y espacio de inscripción, ser una marca histórica contrariada, un pueblo al que le quitaron el camino y siguió.

Por consiguiente, los mecanismos de anulación del otro/a buscan sostener la creencia que el otro/a no se encuentra civilizado/a, no está completo y requiere ser mejorado bajo el paradigma desarrollista/meritocrático fundacional de la escuela moderna. También, la influencia de la moral cristiana en la práctica y los modos de participación social representan un patrón de normalidad cultural de lo que está bien y lo que es verdad; que en principio diferencia y luego culpa al otro/a por su diferencia. Finalmente, el reconocimiento del otro/a como digno sin cambiar los mecanismos que lo someten, no transforman la condición de otro/a anulado/a, como es el caso de la inclusión.

¿Y qué sentidos tienen estos mecanismos de invisibilización del otro/a? El de no perder ese lugar superior culturalmente, que viene a civilizar. En este caso, la escuela como superior a su comunidad. ¿Para qué? Para reproducir pautas de normalidad conocidas que por diversos motivos no se cuestionan o aún no son identificadas como violencias estructurales profundas en nuestra cultura. Sin embargo, hay muchas secuelas, heridas y dolores presentes y visibles como es la exclusión escolar. ¿Por qué? Aquí se torna más difícil dar una visión. Segato (2018b) reflexiona sobre el proceso de conquista, el cual para ella no se cerró nunca. La pensadora ve estas prácticas como un *modus operandi* en pleno vigor, una “conquistualidad permanente” (p. 84), por ello debe ser evaluada constantemente su vigencia, sobre todo en las diversas existencias y tecnologías de la sociabilidad.

c-La tercera marca colonial alude al hacerse presente como un cierto movimiento de visibilidad, de hacerse visible para otros/as. ¿Qué características tiene este movimiento? ¿Presenta alguna vinculación con la palabra, como dice esta Docente 3 (2020)?

Se puede rescatar la noción de presencia de Hans Ulrich Gumbrecht (2005), categoría desde donde también parte esta indagación.

Gumbrecht (2005) busca pensar, más allá de la hermenéutica y la búsqueda exacerbada por el sentido, “los efectos de la presencia” (p. 11). La presencia para él se refiere a una relación espacial con el mundo de los objetos, es tangible a las manos humanas y tiene un impacto en los cuerpos. Respecto a la idea de producción, del latín *producere*, hace referencia al acto de conducir para adelante. Así, la presencia es un movimiento hacia adelante para el encuentro con las cosas y el mundo. Este movimiento puede pensarse como la experiencia de vincularnos al mundo. “La producción de presencia apunta a toda la clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos presentes” (Gumbrecht, 2005, p. 11).

En suma, la relación con el mundo oscila entre los efectos de la presencia y los efectos del sentido. Sin embargo, Gumbrecht invita a pensar la tensión entre la presencia en su materialidad y el deseo de apelar a sus efectos en las relaciones con el mundo.

A partir de esta premisa, se considera la/s presencia/s como movimiento el cual genera efectos en las cosas, los objetos y las personas e inversamente, la presencia de las cosas, los objetos y las personas tienen efectos en la propia presencia, a veces independiente, autónoma, asincrónica o indistinta, podría decirse, del sentido que ese movimiento adquiera.

La presencia se constituye como una cierta tangibilidad que viene de las materialidades de la comunicación como movimiento de la presencia con otros/as. En referencia a ello, la docente dice: “Hay docentes, celadores, alumnos que se hacen presentes y son visibles y otros que no” (Docente 3, 2020).

Algunos/as se hacen evidentes, se sienten y se perciben próximos, se vislumbran en la intensidad de su movimiento y generan un efecto material y de sentido en la escuela y en otras presencias (aparecen, dialogan, entran en conflicto, etc.). Otros/as no son visibles, ni sus efectos, ni sus formas, ni sus expresiones. Son llamados/as ausentes, invisibles y no evidentes. Lo que se reclama en la escuela son los efectos de la presencia, su movimiento, evidencia, un alguien que está efectivamente allí. La mirada contra-colonial de tal pedido podría relacionarse con la necesidad de democratización y de horizontalidad de las presencias en los espacios educativos. Hay un deseo genuino de hacer visible y de contemplar todas las presencias escolares, especialmente, en la creación de la palabra propia como movimiento de la presencia en el mundo.

El movimiento de la presencia en la escuela es un ejercicio de buscar las palabras que hacen y desafían a las personas. El hacer consciente las palabras tiene por sentido el desautomatizar la lengua que inclusive muchas veces la escuela impone.

En la escuela moderna conviven las impostaciones y las revelaciones de la presencia y la palabra aquí simboliza la posibilidad de algo por decir y ser escuchado. De esta manera, se habilita el movimiento y los efectos de la presencia en la escuela por medio de la palabra como pensamiento que cambia y puede cambiar el mundo (efectos de la presencia y el sentido).

d-En la cuarta marca la docente se pregunta: “¿Cómo hago yo como docente para hacer presentes los ausentes?”

Hacer presentes a los/as ausentes implica, por un lado, reconocer efectivamente que las propuestas educativas modernas estratifican en principio en buen estudiante-mal estudiante. Esta clasificación, basada en variados principios deja afuera, no contempla y, en ocasiones, excluye y niega sujetos por su alteridad o diferencia.

Dichos principios de carácter sistémico son una de las principales marcas coloniales de la escuela, por ello, su colonialidad de poder es vigente en torno a la raza, la clase, el género, la división del trabajo, la blanquitud del salario.

Por otro lado, en la educación escolar, en su vida circulan diversas presencias y ausencias. La presencia, en especial, se convoca como movimiento y experiencia, como decíamos, que desautomatiza la palabra. Una experiencia en busca de palabras que hacen y desafían de forma constante la vida.

La pedagogía habilita y conforma así los espacios para el movimiento de la presencia y sus efectos como creación de palabras. Esto remite a Paulo Freire.

Freire (1985) propone que la educación consiste en la posibilidad de crear la propia palabra, de tener conciencia de ella, y con ella liberarse de diversas opresiones. Para Freire, las relaciones de dependencia imposibilitan la construcción de un “ser para sí” (p. 208). Es decir, un ser libre. Este debería ser un índice de desarrollo, un criterio básico de comprender el avance de una sociedad y una cultura y en este sentido, la palabra viva “elabora el mundo en comunicación y colaboración” para la libertad común (p. 19).

Par resumir, la marca colonialidad de la ausencia pone el foco en identificar y observar aquello que no se encuentra visible, pero que sin embargo está de manera oculta en la escuela primaria. Dicha marca es actual y vigente debido a la imagen hegemónica que construye la escuela socialmente. Sin embargo, lo que irrumpe se torna movimiento de la presencia (visible) y se pregunta por lo otro y el otro -la otra alterno/a, diferente, que tiene su propia palabra.

4.2. Colonialidad de la cuna

A partir de las expresiones compartidas por el Docente 2 (2020), esta marca agrupa algunas preocupaciones en torno a la cuna.

Una breve exploración por el Diccionario de la Real Academia Española nos dice que cuna es una pequeña cama con barandas laterales para evitar caídas y, en ocasiones, travesaños curvos para mecer destinada a bebés. Es una cama con estructura especial para que estos/as descansen. En su origen fueron cestos cóncavos o pequeños recipientes de madera y su origen remite a la antigüedad (por ejemplo, la historia antigua de Moisés). También remite al origen, al lugar donde se nació, dónde uno/a es procedente y se debe contener ese origen, como un estilo de patria.

La palabra cuna en las escuelas estudiadas aparece en principio como ese lugar de origen desde donde se asiste a la escuela, se fundamentan las ideas y los comportamientos culturales. Luego, se pone en juego la práctica de acunar con el concepto de materner en tensión con enseñar.

a-La primera marca es la necesidad en la escuela de buena cuna. Caben las preguntas: ¿Se requiere de una escuela donde los chicos/as vinieran mejor preparados, con predisposición al sacrificio, con mejor actitud? ¿“Estaría muy piola la escuela si lo actitudinal viniera ya”?

b-La segunda marca es la antítesis entre escuela y la función materna: ¿La escuela puede/quiere cumplir la función materna? ¿Sería eso posible? ¿Cómo?

De manera breve se abordarán ambas cuestiones.

a-La primera marca pone en cuestión el origen, el lugar desde donde proviene el/la chico/a; su familia, su cultura, su espacio y territorio, sus costumbres. Para este docente la cuna, el origen de sus estudiantes, necesita de actitud y de predisposición al sacrificio. Esta visión se sustenta en un gran a priori; el origen del chico/a no se corresponde con uno valioso vinculado al progreso, desarrollo y crecimiento, a una buena cuna, lo cual impactaría directamente, para él, en la escolaridad. Sostiene; “estaría muy piola que ya viviera con esa cuestión actitudinal de cuna”.

Desde una mirada hegemónica moderna (patrón de poder colonial de raza, clase y género) todos aquellos valores diferentes al patrón eurocéntrico de verdad, bien, belleza, estética y progreso son peyorativamente negadas, menospreciadas y culpadas de inferior. En este caso de provenir de una cuna con poca actitud, preparación y disposición al sacrificio, como valor de eficiencia escolar.

Recurriremos a un concepto que trabaja Arturo Roig (2009) en torno a quiénes somos nosotros, qué es lo nuestro, y es la noción de legado. En este caso, la cuna se hace evidente en forma de legado como elemento constitutivo de lo propio y tiene que ver con lo más arraigado en la experiencia axiológica de quién soy y quiénes somos. A su vez, el legado devela el origen ideológico que agrupa e identifica, explica y formula los contornos de una comunidad y su forma de hacer la vida. En este caso constituido en: el /la malarguino/a.

En líneas generales y a modo descriptivo, esta comunidad estudiantil tiene familiares directos o son puesteros/as. Los fines de semana, veranos o inviernos se van al puesto y aprenden las prácticas y los modos de la vida rural de la montaña por transmisibilidad; escuchan diariamente la radio nacional (única señal); valoran los lazos vinculares de personas como grandes círculos; la cotidianidad presenta su propia temporalidad; la fuente de transmisión de saberes es mayormente oral y experiencial; sus familias sólo adquieren bienes materiales necesarios que usan directamente en sus tareas de campo como son camionetas para trasladarse, radios para comunicarse, mesas y *freezer* para manipular y congelar carne; carnean para comer y cuidan sus animales como el chivo, a veces nombrándolos como mascotas. En la escuela, en particular, son estudiantes que no necesariamente asisten con ropa nueva y guardapolvo impecable, huelen a humo ya que en sus hogares hay fuego por alguna razón, se mueven por todo el espacio escolar, necesitan de varias dinámicas para aprender vinculadas con la práctica, las imágenes y la acción. Las actividades escolares que han funcionado muy bien, según las docentes, están vinculadas a solucionar problemas de la región como el uso del agua. Estos no son chicos/as urbanos/as, sino más rurales y con profundas herencias regionales.

Su legado se vincula a habitar el puesto, tener contacto constante con él y su vida, los animales y la familia. Cabe señalar, que muy pocas familias puesteras son o se han convertido en empresas o grandes emprendimientos comerciales privados. Los crianceros, por ejemplo, se han agrupado en cooperativas de producción de alimentos a base de chivo. Podemos decir, que su forma de vivir no se vincula con la acumulación de riqueza, de bienes materiales y crecimiento económico en términos eurocéntricos/capitalistas. También, son familias que han decidido quedarse en sus puestos, no emigrar a la ciudad en busca de otros trabajos, por lo cual quedan por fuera de las dinámicas urbanas locales y a su vez, por fuera de las discusiones políticas del desarrollo del territorio.

Roig (2009) sostiene que el legado son todos aquellos elementos que se consideran propios, vienen impuestos en lo nuestro y el rescatarlo en su valor implica abrirlo y analizar sus diversas tramas, constituciones y ambigüedades. El legado en Latinoamérica se ha constituido en el tiempo desde diversas corrientes que se colocan como dominantes tratando de dar respuesta a demandas sociales del contexto moderno eurocéntrico. Las cuales han relegado e invisibilizado las formas de legado propias y contextuales.

El legado se constituye ideológicamente, hay un interés o motivo en conservar algunos elementos, eliminar otros, y presenta una justificación histórica en nuestra región vinculada al control cultural y a los sistemas de vida.

De esta manera el legado es una problemática para analizar, sostiene Roig (2009). Algunas de sus interpretaciones producen desconfianza, así también la noción de cuna: conjunto de elementos culturales y sociales que se hereda, se recibe, se transmite y se crea. El gran peligro en la comprensión del legado son las diversas corrientes dominantes, un estilo de perspectivas y modas que imparten valores como herencia cultural reducida a “bienes heredados”. A esto Roig (2009) lo denomina: “cultura espiritual” (religión, lenguaje, costumbres, la raza y la tierra). Especialmente, nuestro continente ha recibido manifestaciones de la cultura mundial como es el saber

científico, la tecnología, el saber jurídico, etc., y la recepción de esta herencia ha sido incorporada como mandato histórico de corte tradicional. “De este modo, el legado no juega como un determinado mundo de bienes que nos abre a ciertas perspectivas opcionales, sino como una suerte de imperativo cultural insoslayable e indiscutible” (p. 49).

El tradicionalismo predominante y característico en el continente colocó al sujeto latinoamericano como portador-receptor de su legado de manera ahistórica (el legado ya estaba formulado, conceptualizado y con un sentido eurocéntrico propio). Tal hermetismo en la forma de herencia no sólo obligó a la renuncia de la propia historicidad, sino que el sujeto debió negarse en su condición de agente de la historia y “negar la historicidad a los otros” (Roig, 2009, p. 50).

La visión reducida de la recepción y la transmisibilidad de la cultura des-historizan. Pero en este proceso de endogenación, el cual en principio es producto de formas violentas de imposición del sujeto dominador, existe también el sujeto potencial y actual, para Roig (2009), que es receptor creador del legado. Por ello, puede recrear el legado, autoafirmarse en él y constituirlo como parte de la realidad y las relaciones que lo inscriben. Es aquí, para Roig, donde se constituye la propia conciencia.

Siguiendo la reflexión de Roig se puede realizar el siguiente resumen:

Cuando se remite a la cuna de los/as estudiantes de manera peyorativa se abre y evidencia la problemática en torno al legado, sus ambigüedades: Cada latinoamericano/a es la recepción de las corrientes imperialistas (tradicional, hegemónica, eurocéntrica, dominante) que componen el legado, pero también la recepción, creación y transmisibilidad histórica del legado contextual que quiere emanciparse y liberarse.

Al sostener el proceso de recepción hermético e inflexible en torno al legado se des-historiza lo propio, lo nuestro (negando la propia historicidad y la de otros/as). Cuando este docente expresa; “me gustaría que vinieran de mejor cuna”, se atribuye a sí mismo otra cuna, se niega en ello a sí mismo, se des-historiza y deshistoriza a sus estudiantes, en simples palabras se contradice al ubicarse por fuera de la coyuntura del legado.

El legado escolar en quienes enseñan y aprenden en ocasiones están constituidas por bienes desistorizados y deshistorizantes y esto facilita el avance de discursos pedagógicos coloniales con temporalidades y parámetros ajenos como, por ejemplo: venir de buena cuna significa poseer bienes espirituales eurocéntricos.

Por ello, una fuerte tarea se presenta en la pedagogía en torno a la noción de cuna y legado. Especialmente en la dialéctica entre la recepción y la transmisión del legado en clave histórica, la cual abre perspectivas sobre el pasado para proponer colectivamente una trasmutación axiológica, Roig (2009), como la capacidad del sujeto de conocer el legado heredado y cambiarle el signo valorativo para construir la palabra propia o el discurso propio.

b-La otra marca colonial busca comprender la relación entre la escuela y la función materna, aquí caben las preguntas: ¿La escuela puede/quiere cumplir la función materna? ¿sería eso posible? ¿cómo?

El docente expresa: “Me parece que así estaría muy piola. La parte actitudinal de los niños viniera ya ...cosa de dedicarnos más a enseñar y no a la función materna”.

La función materna es la acción o práctica de maternar/ acunar: tarea de cuidado de generaciones nuevas que en nuestra sociedad ha llevado a cabo mayormente las mujeres. Segato (2018b) sostiene que para analizar las relaciones de género se debe comprender sus propias historias evolutivas; entrelazadas, pero diferenciadas entre varones y mujeres. Las cuales “encuentran su momento más difícil en el humanismo moderno, cuando, al igual que en el caso de la raza, el discurso universalista e igualitario provendrá de un sujeto enunciador con características particulares” (Segato, 2018b, pp. 67-68).

La modernidad comenzó a nombrar al hombre varón con mayúscula y como único sujeto enunciador dice la autora y:

El dualismo pluralista del mundo pre-colonial se transforma así en el binarismo moderno: dos estructuras completamente diferentes, pues el orden binario es el orden del uno, de ese sujeto universal al cual pasan a referirse todas las diferencias, ahora minorizadas: la mujer será el otro del hombre, el heterodoxo en sus prácticas sexuales será el otro del hetero-normal, el negro será el otro del blanco, el primitivo será el otro del civilizado (Segato, 2018b, p. 68).

El sujeto masculino patriarca, propietario, blanco se configura como superior. Es un sujeto “representate de la Humanidad”, dice Segato (2018b), y delimita la diferenciación de “la minorización de todos quienes no coinciden con sus características” (p.68). La mujer en esta lógica queda relegada de la vida pública y política y se la ubica en el espacio doméstico como responsable directa en las tareas del cuidado y el hogar. Este lugar y rol, aparentemente pasivo, no es fácilmente asumido, sin embargo, las jerarquías institucionales sobre el género, las tareas y los roles han sido hasta hoy motivo de lucha feminista. De cierta manera, ha triunfado este patrón de poder colonial en la división de tareas de género y por ello, la compleja y viva organización de resistencia.

La maternidad, especialmente la acción de maternar y acunar, junto con las tareas de limpieza, organización y economía del hogar en la sociedad moderna es por un lado una tarea no reconocida como trabajo, sin salario, y menospreciada como fundamental en la consolidación de la sociedad. Por otro lado, es romantizada en la figura de la mujer: casada, asexuada, reservada, sin deseos personales, etc. De aquí que figuras fuera del canon son maternidades mal vistas y rotuladas en figuras de: mamá luchona, mamá abandonica, mamá soltera, etc.

Esta tarea así ha sido confinada al espacio doméstico, como un estilo de despolitización de la acción de cuidar, dice Segato (2018b), de no decisión o deliberación sobre lo público. Sin embargo, “frente al derrumbe del canon político patriarcal” grupos de mujeres y disidencias luchan y colocan en la agenda política la necesidad de derechos, algunos ya adquiridos (p. 69).

La función materna, el acunar, son todos aquellos primeros cuidados fundamentales que garantizan la sobrevivencia y el desarrollo de las generaciones nuevas. Si bien esta tarea puede ser realizada por cualquier miembro de las familias, inclusive algunas las clases medias y altas argentinas contemporáneas pagan estas tareas como trabajo doméstico, estructuralmente estas se encuentran insertas en relaciones de desigualdad (sobrecarga de tareas) y se le atribuye de forma “natural” esta función a la mujer. Por ello, es altamente política, se ponen en juego relaciones de poder en la división de género y económica de tareas, y es pública, en tanto garantiza la puerta de entrada de un individuo a la vida social y cultural.

Cabe señalar que este tipo de cuidado es especial, es humano y de amor, no se compara con otro tipo de práctica. Se transmite generacionalmente a fin de garantizar y cuidar la vida. Maternar y acunar presentan una profunda vinculación en tanto implican una acción y experiencia de preparar algo para contener a otro/a y cuidar del peligro. La modernidad la confinó al espacio privado, lo designó trabajo informal/no pago, normalizó esta tarea como exclusiva de la mujer y la responsabilizó de los problemas sociales y económicos si no se realizaba en determinados parámetros y requisitos.

Tal vez, se visibilizan prácticas de maternización típicas de la cultura occidental en la escuela como servir un alimento, el cuidado del bienestar emocional del estudiante, el ropero escolar para abrigar, etc. Sin embargo, estas prácticas no constituyen el objetivo central de la escuela: alfabetizar. Por ese motivo, la escuela no puede pretender decir que materna porque tal es una actividad compleja y de tiempo completo, habitualmente asignada a las mujeres, que son quienes tendrían habilitada la palabra para hablar y reflexionar sobre estos temas. Entonces: ¿se puede decir que la escuela se dedica a la función materna y por eso no puede enseñar? Las prácticas de maternar son educativas, pero no escolares ni escolarizantes. Persiguen el sentido de proteger la vida, sostener la vida, ofrecer vida. La enseñanza, por su parte, busca ofrecer las posibilidades para la palabra propia, que habilite la autonomía.

4.3 Colonialidad de las valorizaciones y las prácticas

La Docente más antigua (2019) de la escuela sostiene:

Acá es fundamental transmitir valores, que los tienen que traer de la casa, pero siempre uno tiene que afianzar valores en los chicos. Doy en cuarto grado, pero, he estado en todos. Los valores están en todo momento.

Otras docentes al respecto también dicen:

Mandan a los chicos a esta escuela por el comedor (Docente 8, 2019).

La escuela ha cambiado, pero tuvimos épocas muy duras, se golpeaban, te puteaban, etc. ¡Vieja de mierda! (Docente 1, 2019).

Según sus expresiones pareciera que la escuela es un lugar donde los niños/as vienen a cubrir sus necesidades básicas, a expresarlas, a resistir a la autoridad docente, a mostrar otras posibilidades y prácticas socioculturales, otro esquema de valores.

Se observa una disonancia entre las valoraciones estudiantiles y docentes en y de la escuela. Tal vez esta tensión se vincule a la visión de escuela como función. Larrosa (2018) dice: “La escuela no es una función, la escuela es una forma (...) al profesor no se lo valora por su funcionamiento” (p. 335).

Se puede aplicar este mismo análisis al grupo estudiantil. Cuando se los/as observa desde la función, de la acción que se espera de ellos/as, de lo correcto de su práctica. Así, se los/as cataloga y categoriza como fuera o dentro de la función escolar. Un registro de ello es la idea de; los mandan a la escuela sólo por el comedor.

El reforzar valores implica establecer los contornos de las funciones escolares. En otras palabras, es la reproducción y el cuidado del patrón de poder colonial que consolidó la escuela moderna en una función de control sobre las valoraciones y las prácticas.

Masschelein y Simons (2014) estudian las demandas políticas y sociales modernas que se le hacen a la escuela. Ellos utilizan la palabra “domar” la escuela como una forma de gobernar su carácter democrático, público y renovador y con ello, anclar la institución a un ideal moderno predeterminado (valores cívicos o religiosos). “Como institución la escuela debe incorporar ese ideal, él la controla, y los recién llegados son iniciados en el uso adecuado de un determinado texto o habilidad” (p. 106).

Domar la escuela implica sujetar a sus estudiantes, orientarlos/as hacia su propio aprendizaje como domesticación y negarles en ello la posibilidad de construirse como generación nueva. En este caso, hay que domesticar a aquel estudiante que “putea” y pone en jaque las dinámicas de socialización escolar.

La escuela al servicio de la sociedad moderna implica domar las funciones escolares. Varios filósofos de la educación coinciden en deconstruir esa imagen de escuela como función y proponen otras alternativas como: la escuela es forma y materia dice Larrosa, es posibilidad y libertad dice Freire, es tiempo libre y suspensión dice Masschelein, etc. Desde la mirada de este trabajo la escuela es visión y práctica contra colonial: ¿en qué sentido? Especialmente en vinculación a los/as niños/as, a su motivación por asistir a la escuela, a cómo se comportan en diversas situaciones, lo que manifiestan que requieren, lo presente y lo ausente en su quehacer (diversos valorizaciones y práctica).

Para terminar esta marca, en la actualidad la escuela y sus experiencias se reducen a la función escolar. La infancia y sus formas puede llegar a ser una alternativa de tantas sobre el habitar la escuela y dar luz otros valorizaciones y prácticas, sin esperar un resultado numérico, una expresión esperada, una conducta automática hegemónica.

5. Reflexiones finales

Estas tres dimensiones se desarrollan más detalladamente en la tesis global y atraviesan todo el trabajo de análisis y construcción teórica en pos de considerar otras prácticas y caminos contra-coloniales.

Lo contracolonial, en este trabajo, aparece al analizar los diálogos y observar las tensiones presentes en la escuela en torno a: las presencias y las ausencias, las memorias y los olvidos, la vida y la clausura de ella, las preguntas y las verdades, la pedagogía hegemónica y otras posibles pedagógicas.

Las marcas coloniales de la ausencia, la cuna, de las valorizaciones y las prácticas ofrecen un cierto mapa de coligación de signos, heridas y huellas del patrón de poder colonial, su vigencia y su violencia en la escuela. Cabe señalar que estas marcas no se agotan aquí, los siguientes agrupamientos la forma más evidente del análisis de las voces.

Para finalizar, la tensión colonial y contracolonial está presente en cada práctica escolar y se desautomatiza con la pregunta como dispositivo pedagógico que abre el mundo.

Referencias

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Ediciones de la Universidad de Salamanca*, 24(2), 25-57. <https://doi.org/10.14201/10354>
- Da Costa Gomes, A. (1995). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Editorial Losada S.A.

- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. Clacso. <https://cutt.ly/QXwA9rn>
- Dussel, E. (2012). 1492. *El encubrimiento del otro*. Editorial Docencia.
- Fábregues, S. y Paré, M. (2007). Reseña Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks. Sage. 86, 284-287. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86no.825>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Kohan, W. y Olarieta, F. (Coord.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (Ed.). (2018) *P de profesor*. Noveduc.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Autêntica Editora.
- Pasten Silva, L. (2016). *Desde una pedagogía de la ausencia hacia una pedagogía de la presencia. El proceso de abandono de la escuela en jóvenes de Chile. Ideas para una propuesta de escuela de segunda oportunidad*. [Tesis de maestría no publicada, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado].
- Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 201-246. Clacso.
- Roig, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Una Ventana.
- Segato, R. (2018a). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2018b). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Vila Merino, E. (2011). Pedagogía de la ausencia: la defensa de las políticas educativas públicas en tiempos globales. *Innovación Educativa*. 11(54), 5-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421434001>

Entrevistas

- Docente 3. (2020). Entrevista realizada por videollamada. Escuela rural.
- Docente 2. (2020). Entrevista. Escuela rural.
- Docente más antigua. (2019). Notas de Campo. Escuela urbana.
- Docente 8. (2019). Notas de Campo. Escuela rural.
- Docente 1. (2019). Notas de Campo. Escuela rural.

AUTORA

María Milena Quiroz. Graduada en Ciencias de la educación por la Universidad Nacional de Cuyo. (Mendoza, Argentina). Posee una Maestría en Educación por la Universidad Federal de Juiz de Fora (Brasil) y una especialización en Epistemologías del Sur (Universidad Sur-Sur CLACSO). Tiene experiencia en el área de Filosofía de la Educación con énfasis en prácticas socioeducativas y pensamiento latinoamericano. Se inició durante la graduación como becada en investigación por la secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado (UNCuyo), participó del Programa académico de intercambio PAME-UDUAL en la Universidade Estadual do Sudoeste de Bahía, Brasil, obtuvo la beca de estudios e investigación en pos-graduación de la OEA (OAS-GCUB) para realizar los estudios de maestría en Brasil. Actualmente se desempeña en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCuyo, Sede Sur, en el área de formación general; es investigadora adscripta en Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela; parte del grupo de investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas y becaria doctoral del INCIHUSA-CONICET CCT Mendoza.