

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: La enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y decolonial.

Núcleo temático: 2- Investigación en la enseñanza de la Historia: perspectivas y enfoques.

Autoras: Gabriela C. Cadaveira y Gladys N. Cañueto

Cargo y pertenencia institucional: Universidad Nacional de Mar del Plata -Grupo GIEDHIS.

Correo electrónico: gcadaveira@gmail.com, gladyscanueto@gmail.com

RESUMEN.

Enseñar historia hoy desde la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial supone cierta complejidad y un desafío, ya que implica una geo-política y corpo-política del conocimiento claramente alternativa. Abordaremos el anclaje de estas perspectivas desde la enseñanza de la historia en el aula de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Estos marcos teóricos-epistemológicos poseen en común proyectos emancipatorios, vocación política de empoderar a los oprimidos y entienden a la pedagogía como una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, desnaturalizando y visibilizando los discursos y prácticas de dominación. La pedagogía decolonial se distancia, por su denuncia de las diferencias manifestadas en los discursos hegemónicos de la historia y geografía locales.

El objetivo central es rescatar los rastros de las pedagogías críticas y decolonial en las prácticas pedagógicas en el aula de historia en la escuela secundaria.

Este trabajo da continuidad a las investigaciones que realizamos en nuestro grupo de investigación de enseñanza en la didáctica de la historia (GIEDHIS), sobre los marcos epistemológicos y teóricos propuestos en los diseños curriculares y la práctica docente en el aula.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: La enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y decolonial.

Núcleo temático: 2- Investigación en la enseñanza de la Historia: perspectivas y enfoques.

Autoras: Gabriela C. Cadaveira - Gladys N. Cañueto

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Mar del Plata

Correo electrónico: gcadaveira@gmail.com, gladyscanueto@gmail.com

La Pedagogía Crítica y la pedagogía decolonial.

Situado en el contexto de la Escuela de Frankfurt en los años 1930, la revitalización de la teoría crítica se gesta como alternativa de escape a la racionalidad tecnocrática y sus múltiples encubrimientos, y habilita nuevas formas de pensar que colaboran con la revisión de los supuestos epistemológicos antes naturalizados.

La pedagogía crítica surge en el abordaje de las Ciencias Sociales, alimentada por su interés en develar las fuerzas materiales y simbólicas que condicionan a los seres humanos. Al marcado pesimismo de teóricos sociales como Althusser o Bourdieu, cuya representación de lo social fija a los sujetos oprimidos en tramas estructurales e ideológicas prácticamente paralizantes, la pedagogía crítica viene a complementar con un análisis de la educación en general, y la escuela en particular, como sitios no sólo de reproducción sino de contestación y lucha (Giroux, 2004). La experiencia de Paulo Freire en Latinoamérica y los múltiples, aunque entonces casi invisibles y silenciados, movimientos sociales contestatarios del orden establecido, así como la claridad de la inequidad resultante de los procesos de distribución de los recursos económicos y bienes culturales, todos contribuyeron a abonar una mirada crítica pero esperanzadora de la educación.

La pedagogía crítica trabaja para desarrollar pedagogías culturales tanto en las aulas como fuera de ellas, sin perder de vista ni un momento la relación omnipresente entre lo social y lo individual, al decir de Kincheloe (2008) forman parte de una matriz conceptual elástica y en continuo movimiento, que se modifica con cada innovación teórica, con cada integración de nuevo conocimiento cultural, en un determinado período de tiempo y que pueden ser diferentes a los puntos fundamentales de una nueva era. Algunos de esos aspectos que queremos resaltar en nuestro trabajo son:

a) Iluminación crítica: la teoría crítica analiza la competencia de intereses de poder entre los grupos e individuos de una sociedad, identificando quien gana y quien pierde en situaciones específicas. b) Emancipación crítica: se advierte ser cautos con el concepto emancipación ya que nadie puede emanciparse completamente del contexto sociopolítico del que procede. Es rechazada la idea que emparenta este concepto con el de libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental. c) Rechazo del determinismo económico: crítica al marxismo. Se entiende que en el siglo

XXI, existen múltiples formas de dominación, con ejes como el poder, la raza, el género y la orientación sexual. d) El concepto de Inmanencia: la inmanencia crítica nos ayuda a superar el egocentrismo y el etnocentrismo y a trabajar para la construcción de nuevas formas de relación con los distintos pueblos y gentes. e) Una teoría crítica del poder reconceptualizada: hegemonía: en el contexto de poder opresivo y de su capacidad para provocar desigualdad y sufrimiento en los humanos, la noción de hegemonía de Gramsci resulta fundamental, para reconocer que el logro del consentimiento popular es un proceso muy complejo que debe investigarse con mucho cuidado, como un estudio individualizado de cada caso f) Una teoría crítica del poder reconceptualizado ideología: los teóricos críticos entienden que la formación de la hegemonía no puede separarse de la producción de ideología. g) Una teoría crítica del poder reconceptualizado: el poder lingüístico o discursivo. h) Centrarse en la relación entre la cultura, poder y dominación, la cultura cobró una nueva importancia en el esfuerzo crítico por comprender el poder y la dominación. Los teóricos y teóricas críticos han defendido que la cultura de verse como un terreno de lucha en el que la producción y transmisión de conocimiento es siempre un proceso conflictivo. i) El papel de la pedagogía cultural en la teoría crítica: al decir pedagogía cultural los criticistas se están refiriendo de una forma específica a los modos en los que los agentes culturales dominantes producen modos hegemónicos concretos de ver.

Hacia finales de la década del 90 surge una nueva corriente que recoge los aportes del pensamiento latinoamericano de la década del 60 el Pensamiento o Giro descolonial. Para este grupo, este es un paradigma otro, una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas, localizando su propio pensamiento en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos. Para este Programa el origen de la modernidad es la conquista de América y el control del Atlántico después de 1492. Así, según W. Mignolo *“el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial”* (Bidaseca 2010:118).

Este enfoque parte de la premisa de que una implicación fundamental de la noción de *“colonialidad del poder”* es que el mundo no ha sido completamente descolonizado, según Aníbal Quijano, el sistema mundo moderno está organizado mediante la colonialidad del poder, caracterizado por el capitalismo y el eurocentrismo. Siguiendo a este autor, la particularidad del patrón europeo es la de estructurar la división del trabajo en el capitalismo moderno con la clasificación racial de la población mundial.

En América Latina, la modernidad se ha dado siempre a través de la colonialidad, situación que continúa hasta hoy. De este modo, el grupo Modernidad / Colonialidad combate los lenguajes evolucionistas de las ciencias sociales que han ocultado esta mutua dependencia entre modernidad y colonialidad, colocando a ésta como un subproducto indeseado de la primera, o bien como una fase históricamente ya rebasada de la misma. Es por eso que los miembros del grupo suelen hacer una distinción categorial entre colonialismo y colonialidad: *“colonialismo”* hace referencia a la ocupación militar y la anexión jurídica de un territorio y sus habitantes por parte de una fuerza imperial extranjera; y *“colonialidad”*, en cambio, hace referencia a la *“lógica cultural”* del colonialismo, es decir al tipo de herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado. Se dice entonces que en América Latina el colonialismo finalizó en el siglo XIX (en África y Asia lo hizo apenas en el siglo XX) pero no la colonialidad, que persiste hasta el día de hoy.

Las pedagogías críticas y decoloniales para los educadores.

Lo tecnocrático opera como vaciamiento del poder y la ideología, que no obstante influyen en las prácticas sociales, tanto más poderosamente cuanto silenciosas. Esta postura tecnicista implica correrse tanto de la responsabilidad educadora que tenemos simplemente por portar una identidad en una clase, como de pensar el impacto de nuestras prácticas en los otros. En los diálogos sociales en que participamos, existen influencias recíprocas que se magnifican frente a relaciones asimétricas. Los

docentes ejercemos un control más o menos laxo, pero insoslayable, sobre la subjetividad de los estudiantes, ya que formamos parte de un dispositivo disciplinador y normalizador. Esta influencia puede despertar la vocación reproductora o emancipadora de los sujetos que comparten nuestra aula. (Yedaide M., 2014)

La pedagogía crítica y la pedagogía decolonial tienen muchas cosas en común y algunas distancias, los puntos de acuerdo se evidencian en los proyectos emancipatorios, la vocación política de empoderar a los oprimidos o dominados frente a los lazos estructurales y simbólicos que los someten. Ambas entienden a la pedagogía como una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar al universo de todas las producciones culturales que educan en la actualidad, desnaturalizando y visibilizando los discursos y prácticas de dominación.

Otras miradas, miradas otras.....sobre la conquista y colonización de América.

Nuestra intención se centró en analizar los rastros de las pedagogías críticas y decolonial en la relación entre distintos documentos tales como el curriculum prescripto, el diseño de clase, la secuencia didáctica seleccionada, las actividades propuestas por el docente y su correlación con las respuestas de los estudiantes. Las actividades que hemos registrado pertenecen a una institución secundaria media técnica religiosa de extensa trayectoria, ubicada en uno de los barrios tradicionales de la ciudad de Mar del Plata a la que asisten en su gran mayoría alumnos pertenecientes a sectores sociales medios. Dado que trabajaremos con las narrativas de los alumnos, nuestra opción metodológica es transcribirlas en letra cursiva y encomillada para identificar sus voces de las nuestras que intentan sólo interpretarlas.

El docente que generó las consignas es Profesor en Historia graduado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene 24 años de edad y se desempeña laboralmente en colegios privados, de esta ciudad.

Diseño de la secuencia didáctica y sus fases.

La secuencia didáctica presentada se enfocó en el diseño curricular de 2° año de la escuela secundaria, el cual se centró en los contenidos del período histórico *América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV. La temática se circunscribió a Sociedades originarias de América: sistemas de producción, división social del trabajo, sistemas de organización de la producción y el intercambio, formas de distribución y apropiación del excedente, jerarquización social. Legitimación de estas formas a través del culto y de los sistemas de creencias. Representaciones de las diversas cosmovisiones. Diversas variantes de organización del poder* (Diseño Curricular 2007:138).

Utilizaremos la categoría *secuencia didáctica* como herramienta del aula propuesta por Sanjurjo L. quien la define como una “herramienta disponible y operativa a la hora de construir la clase (...) serie ordenada y articulada de acciones didácticas en las cuales pueden integrarse actividades y experiencias como formas de interacción entre profesores y estudiantes (...).” (Sanjurjo L., 2014:150) En esta línea organizaremos el diseño realizado por el profesor desde los propósitos del mismo a través de las cuatro fases propuestas por la autora: presentación y apertura; desarrollo; estructuración y sistematización; y de aplicación y uso.

En el primer momento de la clase, el profesor realiza una introducción acerca del tema; explicita su importancia; recupera ideas previas sobre pueblos originarios; su ubicación tempo-espacial, organización sociopolítica; religión y costumbres. A continuación expone versiones sobre la conquista y colonización utilizando un powerpoint, cuyo detalle se describe a continuación: en la primera diapositiva mostró dos mapas históricos, con proyección Mercator y Peters y da a los estudiantes las actividades para trabajar en forma individual a manera de cuestionario para ser respondido en clase.



Cartografía: *Proyección Mercator*



Arno Peters

Cuestionario

a- ¿Qué conocen acerca de los pueblos originarios de América?

- *“son pueblos relacionados con la espiritualidad, vivían en tribus, cazaban, tenían diferentes culturas y costumbres. Algunos eran nómades o sedentarios, monoteístas o politeístas”.*
- *“Yo sé que los pueblos originarios. Cultivaban maíz y otros cultivos. También hacían sus herramientas y armas con diferentes materiales, como por ejemplo: piedra. Se vestían con otras ropas, como el taparrabo, también solían cazar en grupo, solían tener un cacique como jefe, este era el de mayor edad dentro de la aldea ya que consideraban que era el más sabio. Ellos creían en muchos dioses relacionados con la naturaleza”.*
- *“Los pueblos originarios vestían de collares, pulseras y taparrabo. También no tenían estados centralizados y además que poseían un cacique que era el anciano de mayor edad porque era tomado como el más sabio. Además sus creencias estaban establecidas en los dioses de la naturaleza, como la de la tierra, el cielo, o los cultivos que sembraban, como el maíz y otros cultivos. Los adolescentes cazaban al ser más jóvenes”.*
- *“Los pueblos originarios vivían en tribus que habitaban, que cazaban sus propias comidas, que tenían diferentes culturas, que vestían taparrabos en sus culturas una de las más típicas era que creían en varios dioses relacionados con la naturaleza”.*

b- ¿Por qué consideran que durante mucho tiempo el relato histórico tuvo una imagen negativa de los pueblos originarios?

- *“Yo considero que es así, porque a los pueblos originarios se los tomaba como que eran inferiores a los que llegaban y estaban más desarrollados que estos pueblos. Los europeos son quienes crearon el relato histórico y estos tomaban a los pueblos originarios como algo mucho menor, ya que para ellos eran [los]”otros”.*
- *“Lo considero porque quizás los europeos tenían más recursos para expandir el tema y lo harían como ellos lo veían y querían. Además los pueblos originarios tenían otros avances diferentes o costumbres”.*
- *“Porque los pueblos originarios tenían diferentes culturas y creencias además que los europeos tenían avances que a los pueblos originarios no les interesaban. Tal vez los europeos, además como intentaron explotar los recursos y no los dejaban por ahí se molestaron. Además que como los europeos fueron los que lo escribieron lo hacían como lo veían”.*
- *“Esto pasaba ya que el relato histórico estaba hecho por europeos y los europeos no tenían una buena imagen sobre los pueblos originarios, ya que al no ser igual a los europeos consideraban que eran diferentes y pobres”.*

Llamamos a esta fase presentación y apertura *“esta fase, además de abrir la clase en términos de presentación y justificación, da comienzo a instancias dialógicas que proporcionen información acerca de qué explorar del tema y a su vez, despierten el interés por saber más permitiendo relacionar lo que se sabe con los nuevos conceptos.”* (Sanjurjo L. 2014:151)

Al analizar las respuestas de los estudiantes podemos observar, en primer lugar que las descripciones sobre los pueblos originarios se reducen a lo que comen y a su vestimenta en forma estereotipada, en segundo lugar se hace referencia a su cultura enunciándola sólo como diferente, sin poder hacer una pequeña descripción sobre las mismas. La mirada sobre el otro, es una mirada naturalizada, describen a todos los pueblos de una única forma más cercana al nomadismo que al sedentarismo y más a la organización tribal que a la del estado centralizado. Se refuerzan estos conceptos a través de errores que se evidencian en el discurso de los alumnos que han visto el tema sobre las civilizaciones Maya, Aztecas e Incas durante el primer año.

Es evidente que los mismos no han podido romper con el binarismo: salvaje-civilizado; inferior-superior, ni han podido tomar en cuenta que el contacto con el europeo significó la implantación de un orden externo y fijó una asimetría racial y de poder que se justificó a partir de un relato histórico único. Durante la segunda clase el profesor propone actividades para trabajar en forma individual con las imágenes de los mapas y agregando uno nuevo, el mapa de Pedro Lasch, lo que nos permite observar: el uso de la herramienta cartográfica como fuente histórica, la tensión entre el currículum prescripto y oculto y el análisis de las estrategias pensadas por el docente puestas en juego en las actividades programadas para los alumnos.

Se acompaña con una lectura por parte del profesor del texto de Eduardo Galeano, *Mapamundi* que luego es dada a los jóvenes:

“La línea del Ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que aprendimos en la escuela. Hace más de medio siglo, el investigador alemán Arno Peters advirtió esto que todos habían mirado pero nadie había visto: el rey de la geografía estaba desnudo.

El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. Europa es, en el mapa, más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa. La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor. Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano.

El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra”. (1998:323)

Lean atentamente los señalado y reflexionen:

Sabemos que durante mucho tiempo los pueblos originarios de América entre otras regiones del mundo, fueron considerados retrasados o salvajes en oposición a los civilizados europeos. En las diferentes clases de este trimestre estudiamos y reflexionamos sobre algunos de los pueblos originarios a América considerándolo como un “otro” como un diferente al europeo que no necesariamente por ser distinto es inferior ni mucho menos inteligente.

Elabora un breve texto en el cual indique Cómo podría defender esta idea?

a- Son los pueblos originarios salvajes, son realmente inferiores a los europeos

-“Esta idea está mal, porque los europeos consideraban que eran inferiores porque eran diferentes en los rasgos económicos políticos organización social, cultura y religión.

Esto concluye a que no son realmente inferiores.”

-“(…) no eran salvajes, los europeos los consideraban salvajes. No son inferiores a los europeos, solamente son diferentes.”

-“Los colonizadores pensaban que eran salvajes ya que vivían con la naturaleza,(…)en

algunos términos eran mejores que los colonizadores”



Pedro Lasch 2012 – <http://www.pedrolasch.com/en>

b- Indique en el mapa de P. Lasch a los diferentes pueblos originarios de América incorporando únicamente su nombre y señale con tres colores diferentes a las áreas de los imperios coloniales estudiados en clase (Español, Portugués e Inglés).

Todos los estudiantes realizaron la actividad correctamente marcando con precisión lo solicitado.

Este segundo momento coincide con la llamada, **fase de desarrollo**: *“en esta fase se introducen y desarrollan los conceptos que se van incorporando a la trama disciplinar presentado de manera problemática de tal manera que demande la actividad de los estudiantes.”* (Sanjurjo 2014:154) A partir de aquí creemos importante retomar la dimensión ética y política que conlleva la enseñanza de la historia, fundamentalmente en su propósito último que es enseñar a que los alumnos aprendan a *pensar históricamente*, planteado explícitamente en el diseño curricular de 2 año donde dice: *“La enseñanza de la historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar historia, pero fundamentalmente se plantea como fin el ‘desarrollar el pensamiento histórico’ que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales.”* (DC, 2007: 134)

En relación a ello observamos como el profesor ha seleccionado los recursos que promueven un cuestionamiento a lo sabido a través por ejemplo de la cartografía seleccionada. Siguiendo esta línea John Brian Harley destaca y conceptualiza los mapas, y el discurso geográfico a ellos asociado de la siguiente manera *“como un sistema complejo de signos al mismo tiempo icónicos, lingüísticos, numéricos y espaciales; evaluados y usados en forma persuasiva o retórica; lo que significa que son manipulados con finalidades específicas, no sólo científicas, sino por grupos de poder que deseen imponer sus ideas y valores sobre el territorio de otros”* (DC, 2007: 106).

Asimismo se propone lecturas desde la literatura que ponen en tensión las ideas previas que los estudiantes traen sobre el tema. Es decir *“dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas, es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas”* (Castorina & Carretero, 2012: 13-14)

Siguiendo con el análisis de las respuestas de los alumnos, vemos en esta clase que no pueden todavía romper con el concepto binario descripto más arriba aunque logran invertir la posición; ahora los malos son los europeos y los mejores son los salvajes.

En relación al trabajo con el mapa de Lasch, y su comparación con las proyecciones tradicionales este permitió a los alumnos, en principio modificar la representación del espacio naturalizada y por último interpretar el espacio como construcción social e histórica con intencionalidad de poder.

Durante la tercera clase, la propuesta se centra en un repaso de los contenidos ya trabajados. El profesor propone el análisis e interpretación de textos contrapuestos como el de Sánchez Albornoz e Inés Fernández Mouján, y la lectura del texto de Galeano, *Latinoamericanos*.

Se pretende en esta Fase de estructuración y sistematización: “(...) la integración de conceptos en el tiempo y en el espacio en un dominio más comprensivo del conocimiento social, intentan no desde la repetición sino invitando a cambiar la perspectiva, a buscar otros ángulos de observación (...) que ordenen de manera nueva y creativa los desarrollos conceptuales desde la abstracción pero también desde los ejemplos que los hacen más comprensibles” (Sanjurjo, L. 2014:157)

“Dicen que hemos faltado a nuestra cita con la Historia, y hay que reconocer que nosotros llegamos tarde a todas las citas. Tampoco hemos podido tomar el poder, y la verdad es que a veces nos perdemos por el camino o nos equivocamos de dirección, y después nos echamos un largo discurso sobre el tema. Los latinoamericanos tenemos una jodida fama de charlatanes, vagamundos, buscabroncas, calentones y fiesteros, y por algo será. Nos han enseñado que, por ley de mercado, lo que no tiene precio no tiene valor, y sabemos que nuestra cotización no es muy alta. Sin embargo, nuestro fino olfato para los negocios nos hace pagar por todo lo que vendemos y nos permite comprar todos los espejos que nos traicionan la cara. Llevamos quinientos años aprendiendo a odiarnos entre nosotros y a trabajar con alma y vida por nuestra perdición, y en eso estamos; pero todavía no hemos podido corregir nuestra manía de andar soñando despiertos y chocándonos con todo, y cierta tendencia a la resurrección inexplicable.” Galeano (1998:329)

a- Explique ¿qué es el mestizaje?

-“Esto fue la cruz de españoles con las indígenas”

-“Se llamó a los hijos de los españoles y las mujeres indígenas ocupaban un lugar intermedio entre los blancos españoles y los aborígenes. Esto se debió a la escasez de mujeres españolas”

b- Interprete los argumentos de Sánchez Albornoz para explicar el cambio demográfico: “La contracción que los indígenas americanos experimentaron al entrar en contacto con los europeos fue atribuido a motivos que van desde el castigo divino, por los pecados cometidos a la furia sin límite de los conquistadores” *Revista de Indias*, 2003, vol. LXIII, núm. 227 Págs. 9-18, ISSN: 0034-8341

No fue respondida por los alumnos en ningún caso.

Luego recuperando sus conocimientos sobre las expansiones ultramarinas, el comercio triangular y los imperios coloniales en América, lea el siguiente fragmento y respondan: *Los sistemas de opresión generados a partir de la conquista de América y la extracción de sus riquezas por los europeos, conjuntamente con el comercio triangular y la trata de africanos esclavizados, sirvieron para convertir a América en periferia del poder europeo y a África en periferia de la periferia.* Adaptación de un escrito de Inés Fernández Mouján, 2009

c- ¿Por qué decimos que los vínculos coloniales hicieron de América una periferia de Europa?

-“Decimos que América fue una periferia de Europa ya que ellos la explotaban en recursos minerales y además todas las ganancias de allí iban hacia la colonia europea”.

-“América se transformó en periferia de Europa, porque los españoles utilizaban las tierras y extraían oro y todos los recursos eran para Europa. Y América no recibía nada a cambio, por todo lo que extraían de sus tierras (zaqueo)”

d- Relacione los vínculos coloniales con el sistema económico europeo (mercantilismo)

-“España, Inglaterra y Portugal, no dejaban que sus colonias comerciaran con otras potencias ya que ellos creían que las riquezas del mundo eran limitadas, y mientras más tiene uno, menos tiene el otro”.

-“El mercantilismo suponía que la riqueza en base de metales preciosos era limitada,

por eso estos no debían salir del estado. Esto se relaciona con el sistema económico europeo, con no comercializar esas riquezas con otro estado europeo colonizador”.

c- ¿Cuál es el lugar de África en el sistema colonial iniciado en el S.XV.? ¿Qué aportó África a este sistema?

-“El lugar que ocupaba África en el sistema colonial europeo era que los europeos compraban esclavos en África y los comerciaban en las plantaciones del Caribe a cambio de especias que se conseguían de las Islas Molucas”.

-“(…) es la periferia de la periferia, ya que cuando los europeos llegaron a África, no encontraron recursos para explotar, y lo único que encontraron fueron esclavos, que luego se los llevaron a América, para que trabajen en las minas y las plantaciones de cultivo”.

d- Se propone la construcción colectiva en el pizarrón de un cuadro sinóptico que los alumnos deberán confeccionar con cartones ya impresos, del tema en cuestión como síntesis de lo trabajado en clase.

En nuestra vida diaria los sentidos y significaciones sociales en ocasiones actúan en detrimento de ciertas comunidades, excluyendo a algunos grupos. Es por ello necesario pensar en cómo la escuela y la cultura educan frente a la desigualdad, los privilegios y las jerarquías. En este sentido, es una obligación sostener la vigencia y fuerza de ciertas ideas cuando los sistemas escolares producen lógicas conservadoras de las relaciones de poder.

La pedagogía decolonial junto a la pedagogías críticas rompen con la tradición clásica, claramente moderna y colonial - heredada del iluminismo y el positivismo europeo y por tanto funcional a la reactualización de la matriz de poder colonial - ya que proponen primero reconocer lo propio, y luego dialogar con lo otro. En las repuestas de los alumnos vemos la fuerza de construcciones de conceptos tan potentes como el de *esclavo* o el de *África como continente sin recursos*. A pesar que el docente trabaja con autores de posturas o miradas opuestas, los alumnos no pueden, al menos todavía, ordenar de una manera nueva o creativa la información para generar una abstracción que dé cuenta del cambio de perspectiva

Llegamos así a la fase de aplicación y uso: *“en la cual el intercambio fluido entre referentes empíricos y referentes conceptuales permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la comprensión de los conceptos sociales identificando los desempeños requeridos teniendo en cuenta que son procesos complejos contruidos a lo largo de toda la secuencia”* (Sanjurjo 2014: 161).

En este caso la propuesta es ponerse en el lugar del otro, para ello se invita a los alumnos a observar y escuchar del video: *De igual a igual* de León Gieco (http://youtu.be/PUXgLsmV_G4)

Se adjunta la letra de la canción:

*Soy bolita en Italia,
soy colombo en Nueva York,
soy sudaca por España
y paragua de Asunción*

*Español en Argentina,
alemán en Salvador,
un francés se fue pa' Chile,
japonés en Ecuador*

*El mundo está amueblado
con maderas del Brasil
y hay grandes agujeros
en la selva misionera*

*Europa no recuerda
de los barcos que mandó
Gente herida por la guerra
esta tierra la salvó*

*Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual
Y así será de igual a igual*

*Los llamados ilegales
que no tienen documentos
son desesperanzados
sin trabajo y sin aliento*

a- Elabore un relato autobiográfico de no menos de 15 renglones simulando que vivieron la conquista de América.

- Desde la visión del indígena: “(...) destruyeron saquearon y mataron (...) como si nosotros hubiéramos sido animales (...) trabajábamos para ellos (...) para hombres que querían absolutamente todo (...) nuestra cultura fue olvidada y ellos nos describieron como personas sin cultura(...)”

- Desde la visión del español: “Era un joven de 30 años, bastante vago y cuando embarqué estaba junto a Colón (...) descubrimos muchas cosas que no conocíamos(...) en el momento de la llegada descubrimos gente “salvaje” con una forma diferente de vida (...) creamos una nueva clase social, los mestizo para poder organizar mejor las sociedades creamos castas, según un criterio racial, en donde los negros estaban en lo último y los españoles estábamos en lo más alto(...)”

La situación de ponerse en el lugar del otro abre la posibilidad que permite destacar el carácter político de la Historia como elemento necesario para pensar la realidad social anclada en un pasado contextualizado, reflexionado críticamente desde la complejidad de la misma y entendiendo fundamentalmente que la historia escolar debe tomar en cuenta el papel social del aprendizaje histórico, que se brinda en las aulas de manera obligatoria a los estudiantes, que ya portan sus propias ideas sobre la disciplina. Se puede decir que la intencionalidad didáctica del docente estaría puesta en crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas.

Reflexiones finales para seguir pensando...

El análisis muestra un ejemplo sobre una propuesta didáctica de Historia presentada para un curso de 2ª año de la escuela secundaria obligatoria. En principio podemos observar que en general hay una posición de cercanía entre el DC prescripto, y las prácticas docentes, en los ámbitos referidos a: selección de recursos didácticos, contenidos, estrategias docentes desplegadas, enfoques epistemológicos y metodológicos, que básicamente podemos identificar en la propuesta diseñada por el docente ya que la misma da cuenta de la complejidad del acontecimiento y de los sujetos históricos que participan en él y de la sociedad que da contexto;

“ El docente debe tener en cuenta la situación de conquista desde una perspectiva tempoespacial y cultural que tiene un desarrollo propio al elaborar las distintas alternativas de estudio propiciando que los estudiantes indaguen en la diversidad cultural, encuentren el trasfondo complejo de conformación de la estructura social, analicen los distintos modos en que ha plasmado la organización colonial, orientado siempre por el propósito de relativizar el enfoque eurocéntrico presente en el discurso que ha atravesado la enseñanza de la historia de América por largas décadas” (D.C. 2007:142)

El docente seleccionó para esta actividad fuentes de información que considera relevantes para conocer el contexto, esto se acompaña de una fuerte tarea de reconstrucción histórica colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender esta nueva situación. Se evidencia a través del análisis de la secuencia didáctica que la apuesta epistemológica del docente parte de una concepción crítica en tanto trabaja para desarrollar pedagogías culturales tanto en la aula como fuera de ella, pensando a la historia como “herramienta cultural” “(...) en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la Historia en tanto “herramienta cultural”. (Kriger M., 2012:254)

Es evidente el esfuerzo del docente por proponer actividades innovadoras, siendo el uso de la cartografía una estrategia que promueve ver las representaciones del mundo como un proceso de construcción histórica, relacionada con posturas de poder hegemónicas, que naturalizan una única mirada del espacio. Se pone en tensión las ideas previas que sobre el tema en cuestión tienen los estudiantes, lo que aporta un mayor acercamiento a la propuesta de pensar históricamente., entendida como: *“(...)El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida”*.(Pagès, J., 2008:10).

De todas maneras creemos que las actividades sugeridas no logran romper con la mirada eurocéntrica sobre los sujetos sometidos, la mirada desde la perspectiva decolonial presenta una situación más problematizadora sobre el proceso que llevó a la imposición de esas condiciones sociales y materiales de dominación y sometimiento, como también a la conformación de una mirada devaluada hacia todo lo diferente, en este caso los pueblos originarios. Se infiere de las actividades de los alumnos la imposibilidad de salir del binarismo bueno/malo, civilizado/salvaje, mejor/peor que ha sido construido a partir de un tipo de relato escolar y que creemos tampoco puede ser rupturizado en una secuencia didáctica, sino más bien en una práctica constante de problematización de los temas y desde un abordaje del otro desde un concepto igualitario.

Cuando nos preguntamos ¿cuál es el aporte de estas pedagogías a la enseñanza de la Historia en las aulas de la escuela secundaria? La respuesta es clara, ambas pedagogías rompen con la tradición clásica, claramente moderna y colonial, anuncian el cierre del pensamiento hegemónico de la Modernidad eurocentrada, denuncia a la colonialidad como constitutiva de la Modernidad develan las relaciones entre la geo-historia y las epistemologías occidentales, y las relaciones entre las identidades (por ejemplo las forjadas sobre los cuerpos racializados y sexualizados)

“El argumento básico, es, si la colonialidad es constitutiva de la modernidad puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnèes de Fanon) esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos de des-colonialidad, que en última instancia también son constitutivos de la modernidad. (...) El pensamiento des colonial es el pensamiento que se desprende y se abre a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras , primitivas , místicas etc.) por la racionalidad moderna montadas y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales Europeas modernas”.(Mignolo W., 2006:86-87)

En ambos casos el éxito del relato lo garantiza la colaboración de los propios oprimidos/dominados/sometidos y la fuerza hegemónica del discurso escolar, que no contribuyen a generar espacios de reflexión en principio para la toma de conciencia de la situación de los sujetos y en segundo término para la transformación de dichos discursos que sostienen y justifican situaciones de desigualdad amparadas en diferencias culturales.

En relación a la enseñanza de la Historia sólo perspectivas epistemológicas como las críticas o perspectivas otras como la decolonial parecen garantizar casi por definición, el pensar históricamente, tenemos claro que el problema para su logro radica en la apuesta metodológica, en las decisiones en función al conocimiento didáctico del contenido y la transposición didáctica que el docente realice.

Bibliografía.

- Aguiar Liliana, (2012) “Sección entrevistas. Liliana Aguiar entrevista a Miriam Kriger” en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Número 10, Córdoba. APEHUN
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano E. (1998). *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Buenos Aires
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L. (2008). “La Pedagogía Crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir” en *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (dir.) Barcelona: Graó.
- Lander, E. (2011). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (Comp.). 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Mignolo W, y otros (2006). “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial” en *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del signo.
- Pagès, J. (2008). “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía” en X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, APEHUN-UNRC, Río Cuarto, septiembre de 2008.
- Sanjurjo & otras (2014). “La enseñanza de las cs sociales en la escuela media. El trabajo en el aula y sus fundamentos” *Homo sapiens*
- Yedaide, M. (2014) “Pedagogía crítica y pedagogía decolonial. Sobre fundamentos y posturas diversas, con una vocación política común”. Material de Cátedra