

colección INDISCIPLINA(S)

PEDAGOGÍA(S) VITAL(ES)

Cartografías del pensamiento y gestos
ético-políticos en perspectiva descolonial



Luis Porta - María Marta Yedaide
compiladores


eudem

PEDAGOGÍA(S) VITAL(ES)

Cartografías del pensamiento y gestos
ético-políticos en perspectiva descolonial

Luis Porta
María Marta Yedaide
Compiladores



Pedagogías vitales : cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial / Luis Porta ... [et al.]. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2017.
346 p. ; 22 x 14 cm. - (Indisciplinas / Porta, Luis; Meschini, Paula; 1)

ISBN 978-987-1921-96-6

1. Pedagogía. I. Porta, Luis
CDD 370.1

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-987-1921-96-6

Este libro fue evaluado por Luis Porta y Paula Meschini

Primera edición: Noviembre de 2017

© 2017 Luis Porta y María Marta Yedaide

© 2017, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata
3 de Febrero 2538 / Mar del Plata / Argentina

Arte y Diagramación: Luciano Alem y Agustina Cosulich

Ilustraciones de tapa y portadillas: Lucía Lemmi

Impreso en: Imprenta Xanto, Mattos 3373, Rosario, Santa Fe



Libro
Universitario
Argentino

INDICE

Introducción de la colección <i>Paula Meschini y Luis Porta</i>	11
Acerca de la distinción decolonial/ descolonial	20
Introducción	27
Prólogo <i>Carina Kaplan</i>	35
Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales <i>Catherine Walsh</i>	43
PRIMER MOMENTO: Afluencias y el tránsito hacia nuevas epistemes	59
El sentido crítico del pensamiento descolonial y sus aportes al campo de la educación <i>Inés Fernández Mouján</i>	67
Gestos decoloniales en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza <i>Mariana Alvarado</i>	93
Una narrativa de lo descolonial para el vecindario <i>Luis Porta - María Marta Yedaide</i>	117
Historias otras en la educación: marcas, huellas y rastros para una pedagogía descolonial <i>Francisco Ramallo - Luis Porta</i>	141
Hacia una pedagogía del desamarrado o del desamarrando para pensar la descolonialidad escolar <i>José Tranier</i>	175

SEGUNDO MOMENTO:**Sobre las posibilidades concretas para una pedagogía descolonial**

197

Formación docente, género y sexualidades:
el desafío de pensar para y desde Latinoamérica
Silvia Siderac - Graciela Di Franco

201

Retazos narrativos, formación docente y la
permeabilidad del discurso hegemónico
Laura Proasi - Jonathan Aguirre

217

Perspectiva descolonial:
identidad y prácticas pedagógicas
*Gabriela C. Cadaveira - Gladys N. Cañueto - Graciela N.
Flores*

229

Didáctica de las historias otras:
Epistemologías y narrativas descoloniales en
la enseñanza de la historia
Francisco Ramallo

251

(Dis)rupciones pedagógicas:
el legado descolonizador de Paulo Freire
Inés Fernández Mouján

273

La afectación sensible. Una apuesta a una
pedagogía descolonial sobre lo que importa
María Marta Yedaide - Luis Porta

293

TERCER MOMENTO:**Prácticas instituyentes de formas otras de educar.
Testimonios de la pedagogía descolonial sentida
y vivida**

305

El Reciclón

309

Tierra Fértil

315

Taller educar en la diversidad con "Camila Caimán"

319

Ancentralidad y educación quilombola:
experiencias en la escuela "Rita Peleteiro"

325

Ateneo Educativo

331

Noticias de los autores

337

**Perspectiva descolonial:
identidad y prácticas pedagógicas**

Gabriela Cadaveira - Gladys Cañueto - Graciela Flores



Inicialmente consideramos pertinente aclarar que quienes participamos en el presente trabajo provenimos de diferentes áreas disciplinares-la Historia, la Antropología y la Filosofía- situación que nos aporta la posibilidad de un diálogo interdisciplinario. Nos desempeñamos como profesoras en la asignatura Problemática Educativa, correspondiente al Ciclo de formación docente que se ofrece para las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y coincidimos en nuestro rol de investigadoras en grupos de investigación en el campo de la Educación en la mencionada Facultad. Compartimos la convicción de que tanto la crítica como la reflexión son inherentes a nuestro rol docente y creemos en el potencial transformador de la educación.

Interesadas en las contribuciones descoloniales identificamos un problema educativo: cuál es el lugar del pensamiento descolonial tanto en la formación de futuros docentes como en el nivel secundario, teniendo en cuenta que la enseñanza no es neutral ni consiste meramente en posicionarse en una perspectiva tecnocrática que se ocupe de la transmisión de contenidos mediante el conocimiento de metodologías didácticas. Así, ofre-

ceмос nuestra propia experiencia a partir del dictado de la materia en la UNMdP y la de un docente novel graduado de la UNMdP en sus primeras clases como profesor en Historia, a cargo de un grupo de alumnos de segundo año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

En el presente trabajo asumimos el desafío que Maldonado Torres plantea como reto actual: "¿Podremos todos juntos entrar en el proyecto variado y múltiple de la descolonización? ¿Y en qué consistiría tal proyecto hoy?" (2008: 71). Entendido como proyecto dinámico en ejecución pero no consolidado ni acabado porque depende de los agentes que lo materialicen según sus contextos, situaciones y apropiaciones singulares y colectivas, consideramos que una de las manifestaciones de la colonialidad es su huella en la identidad de los sujetos, aspecto que asumimos a modo de exhortación a la acción que compromete nuestra subjetividad, pero sobre todo, nuestra intersubjetividad, puesto que una praxis transformadora no puede ser solipsista sino colectiva.

Creemos importante entonces comenzar a develar junto a nuestros estudiantes las formas de aprender y enseñar que poseemos por nuestra propia experiencia escolar. Es por ello que el primer paso como educadores radica en proponer a otro realizarse y realizarnos preguntas que dismantelen el sentido común de las cosas porque no creemos, igual que Freire y Faundez (2013: 68), "en una educación hecha para y sobre los educandos" sino en prácticas de enseñanza democráticas donde el docente proponga cuestiones, pero siempre dispuesto a la discusión que al respecto los estudiantes planteen.

La educación como vía privilegiada para la descolonización

A continuación nos centramos en dos interrogantes que atraviesan nuestras reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza en el nivel superior y en el nivel secundario.

Primer interrogante: Formar docentes incorporando perspectivas-otras ¿cuáles son sus posibilidades?

La asignatura Problemática Educativa se enmarca dentro de dos amplias propuestas teóricas que orientan el planteo de algunas situaciones educativas en contexto que son exploradas en su desarrollo: las pedagogías críticas y la teoría descolonial. Algunos puntos centrales de la propuesta comprenden la formación docente inicial como un espacio público en el que los futuros profesores reflexionen, practiquen y aprendan- a través del diálogo, el debate y el compromiso social- a articular y develar su propio sentido del propósito moral y político de la educación. Así, uno de los objetivos fundamentales será promover y construir el espacio público como esfera de acción del individuo, en relación con otros. Parte de la práctica docente consiste en poner en conocimiento de los estudiantes que en la construcción de sus subjetividades están presentes estos elementos, que imprimen un modo de ver-se y de pensar-se en el mundo, y que estos influyen en las diferentes modalidades de vinculación con el otro, teniendo en cuenta que este "otro" afirma su identidad en base a una experiencia de vida particular, diferente. Este punto de partida propone la posibilidad de "vincular-se" e "inter-relacionar-se" con el otro desde un lugar que habilite y valore la voz de ese "otro".

Entendemos las prácticas educativas como construcciones históricas relacionadas para alcanzar un abordaje multidimensional de mayor profundidad. Así, se incluye el estudio sobre la *cultura*, que es crucial en una educación emancipadora pues proporciona un lenguaje que permite discernir los diversos niveles de poder y privilegio que conforman el sistema de significados del orden social. En este sentido, se indaga acerca de cómo las relaciones de poder y de dominación se inscriben no solo en los diversos códigos culturales de las instituciones educativas sino también de las sociedades en general, privilegiando a ciertos grupos sobre otros.

Como mencionamos más arriba, a lo largo del dictado de la asignatura se desarrollan temáticas educativas trabajadas desde las pedagogías críticas y descoloniales. En relación a esta última, queremos describir brevemente el resultado de una actividad propuesta a los estudiantes consistente en indagar en la web y luego elaborar una producción escrita que, como veremos a continuación, dio cuenta de una verdadera comprensión y apropiación de la perspectiva pedagógica descolonial.

La consigna propuesta fue escribir un párrafo en que explicaran y relacionaran la perspectiva descolonial y la educación. Destacamos las siguientes respuestas de algunos estudiantes:

Estudiante 1: "La pedagogía descolonial en la educación se ve reflejada en distintas acciones sociales, culturales y políticas implícitas en el discurso escolar; hay un pensamiento blanco, europeo, único, que rige todas aquellas prácticas. Supone la superación de la diferencia, la no desigualdad, cuando en realidad lo que hace es camuflarse en discursos multiculturalistas para seguir reproduciendo la diferencia. El espacio educativo debe ser entendido más allá de aquel "punto cero", este que encubre el punto de vista particular, tildándose de objetivo cuando en realidad no lo es (...). El lugar desde donde se posicione el docente es fundamental para superar la colonialidad(...). Y personalmente agregaría una nueva forma de relacionarse entre esos actores".

Estudiante 2: "La pedagogía descolonial en la educación puede servir como estimulante para producir conocimiento desde las culturas no-europeas (dentro y fuera del ámbito educativo), criticando los aspectos de la educación propios del colonialismo, ya que este solo admite como válido aquello que responda a las características de su modelo. Permite el surgimiento de nuevas formas de pensar, nuevos conocimientos, etc. los cuales de otra manera no son tenidos en cuenta".

Estudiante 3: "Como futuros docentes, considero que sólo desde el conocimiento crítico de las situaciones se puede tender una opinión, y sólo con las bases teóricas de la historia y la cultura e incluso mediante un correcto uso de las funciones del lenguaje (las terminologías que indirectamente legitiman prácticas de discriminación, por ejemplo) se puede iniciar un cambio. El debate es el paso inicial para construir, entre todos, una nueva sociedad verdaderamente inclusiva y que fomente "la buena vida" de aquellos sectores que no pueden gozar de ella".

Estudiante 4: "Como futuros docentes (...) nos comprometemos a atravesar las fronteras epistémicas y, desde nuestro rol, ejercer una práctica educativa que rompa con la colonialidad del ser, del saber y del poder (...). La pedagogía de-colonial propone, en este sentido una revalorización de las culturas "borradas" que, en varios movimientos sociales, pujan por sus derechos. Compromete, principalmente al docente, a ser crítico y ubicarse en una interculturalidad crítica que confronte el sistema moderno colonial y permita la humanización".

Estudiante 5: "A nivel personal, hay que desembarazarse, de a poco, como se pueda, de la visión eurocéntrica acerca del conocimiento y del ser. Es increíble pensar cómo todo, aún más con el proceso de globalización, está atado, encadenado, a una misma concepción. Sin embargo, el simple hecho de que hayan aparecido los proyectos descoloniales significa que existe esa tangente por la que escapar es posible. El objetivo de la pedagogía descolonial es claro y necesario".

La mayoría de los estudiantes realizaron la actividad, compartiendo una gran cantidad de material afín a la temática encontrado en la web. Las citas extraídas son las más representativas

del grupo y evidencian una elaboración personal con apropiación de algunas categorías centrales pretendidas por la cátedra.

Destacamos que la pedagogía descolonial intenta colocarse en un pensamiento fronterizo, desde el cual poder generar una doble crítica, tanto para los países dominantes como los dominados. Este posicionamiento considera que siempre se habla desde una localización particular de pensamiento teniendo en cuenta las relaciones de poder. En este sentido, se propone un distanciamiento de la lógica del punto cero, que es el punto de vista que se presenta a sí mismo como neutral, el único válido, cuando en realidad está encubriendo otras explicaciones posibles. Esconde así su verdadera posición bajo un discurso universalista. A modo de ejemplo, esta lógica le ha servido históricamente al sujeto-masculino-blanco-occidental para presentar sus conocimientos como los únicos verdaderos, legitimados, mientras que todos los que no respondieran a esa visión occidental serían considerados como particularistas, no universales. Así, las teorías descoloniales dan cuenta del cuestionamiento de los aparatos de control y dominación que determinan las sociedades actuales, y nos invitan a desnaturalizar la visión dominante capitalista, moderna, patriarcal, colonial, y, fundamentalmente, hegemónica. Nos invitan a tener una conciencia crítica desde su planteo de la opresión fundada en la conquista, en el discurso que desde el punto cero fue capaz de borrar una historia y universalizar la visión de la minoría dominante comprometiéndose a atravesar las fronteras epistémicas. Desde nuestro lugar como docentes, se propone ejercer una práctica educativa que quiebre con la colonialidad del ser, del saber y del poder. Es la propuesta real de una educación otra, de una visión otra que parte de un análisis crítico y no lineal de la historia, con el fin de romper con la educación hegemónica que lleva a la deshumanización de algunos sujetos.

Con respecto a la mencionada deshumanización, las apreciaciones de los estudiantes nos interpelan y nos motivan a reflexionar en torno a la identidad subyugada mediante la colonialidad, porque como dice Cerutti Guldberg "identidad se dice de muchas maneras, pero siempre alude a una noción histórica (...). Hablar de identidad y dependencia requiere tomar en cuenta dimensiones gnoseológicas y ejercicios variados de poder (...)" (1998: 133). El mismo autor distingue una noción de "identidad ontológica", que según su definición es estática y responde a un pensamiento conservador, de una noción de "identidad histórica" que concibe al ser en proyecto, no como identidad dada, que además incluye la dimensión utópica. Notamos en la distinción dos nociones en relación disyuntiva; preferimos evitar esta visión polarizadora porque cuando hablamos de colonialidad entendemos la posibilidad de narrar una *ontología histórica* de la opresión. Así, identidad ontológica e identidad histórica no se excluyen; se imbrican ineludiblemente. Cuando Cerutti Guldberg aclara conceptos como "colonialismo mental" como expresión del estado de conciencia del colonizado, "dependencia mental" como la actitud según la cual se procura ser como el otro pretende que se sea, y "marginalidad mental" como el mecanismo por el cual el sujeto se percibe a sí mismo como pasivo y excluido, interpretamos que los tres se vinculan con la "colonialidad del ser" mencionada por los estudiantes como aspecto relevante. Como dice Freire (2012), la presencia predatoria del colonizador involucró su ambición de destruir la identidad cultural de los nativos; interpretamos que esa identidad cultural es también identidad subjetiva. El mismo Freire asocia los conceptos al incluir la consideración de inferioridad y animalidad de los conquistados. Esta es la mirada del opresor que permanece a modo de continuidad hasta la actualidad, denunciada por los representantes del "giro des-colonial" (Maldonado Torres, 2008) que plantea la descolonización como proyecto inacabado a nivel global, que fundamenta la "actitud

des-colonial" como base para una postura ético-política y teórica que replantea el conocer. Dicho "giro" se refiere principalmente a las formas de poder modernas que han producido y ocultado tecnologías de muerte que afectan a diversas comunidades y sujetos, pero la descolonización, antes que una idea, consiste en un sentimiento de horror ante formas de esclavitud basadas principalmente en diferencias presumidamente naturales. El surgimiento de la actitud des-colonial envuelve un estado afectivo que le es fundamental, a la vez que es un tipo de filosofía y producción teórica cuya finalidad es acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas. Así la teoría surge con un *telos* o finalidad definida: la restauración de lo humano (Maldonado Torres, 2008).

Esta restauración conlleva la toma de conciencia de que en la colonialidad hay una objetivación del otro. Ese otro responde des-subjetivándose; se define por la carencia, como dice Memmi (1969), puesto que existe una construcción del colonizador que opera como mecanismo de "remodelación" del colonizado, que lo define siempre desde la negatividad, desde lo que no es. La despersonalización del colonizado lo sumerge en un colectivo anónimo. Entonces, al naturalizar la carencia y despersonalizarlo, el colonizado: "Seguramente no es más un *alter ego* del colonizador. Es apenas, aún, un ser humano" (Memmi, 1969: 97). Para mayor seguridad del colonizador, también al colonizado se le niega su historia, se lo somete a una amnesia cultural, su identidad está fuera del tiempo.

Ahora bien, siguiendo a Memmi, la liberación del colonizado se debe lograr por su "autorreconquista" y la adquisición de una "dignidad autónoma". El problema es que el colonizado utiliza las mismas técnicas de lucha, de pensamiento y los mismos valores del colonizador. El rechazo padecido pasa a ser el rechazo hacia el colonizador, la actitud activa lo lleva a invertir la negatividad, el colonizador pasa a ser esa negatividad. Pero como si

el drama del "retrato" del colonizado no fuera suficientemente inquietante, las siguientes palabras de Memmi (1969) lo son más: "El colonizado se acepta y se afirma, se reivindica con pasión. Pero, ¿quién es?" (136). Este es el núcleo, según nos parece, del problema de la identidad subyugada cuando el sujeto decide recuperarse. Y es aquí donde nos convoca el reto planteado inicialmente en el interrogante de Maldonado Torres en torno a cómo sería el proyecto descolonial hoy. Nuestra respuesta como docentes es que en la educación está la respuesta, si nos comprometemos con el desafío de luchar por la dignificación de la identidad de todos los involucrados. Al decir "todos", entendemos que la palabra sirve para anular el límite nosotros-los otros y abarca diversidad de identidades en diálogo, puesto que para el enfoque descolonial no hay anhelo de constitución de ninguna totalidad hegemónica ni de inclusión en una mismidad que subsuma diferencias.

a. Segundo interrogante: Historia ¿quién la escribe? ¿Sólo la escriben los que ganan...?

Enseñar historia en la escuela secundaria contribuye a forjar identidad. Desde la pedagogía descolonial esto supone cierta complejidad y desafío, ya que implica una geopolítica y corpo-política del conocimiento claramente alternativa. Este marco teórico-epistemológico se sustenta en un proyecto emancipatorio con una fuerte vocación política de empoderar a los estudiantes como forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, desnaturalizando y visibilizando los discursos y prácticas de dominación. Así, la pedagogía descolonial se distancia por su denuncia de las diferencias manifestadas en los discursos hegemónicos de la historia y geografía locales.

Si bien pareciera que es mucho más fácil poder hablar de estas prácticas en contextos de educación popular o como parte de experiencias educativas en el seno de los movimientos sociales,

creemos fundamental buscar evidencias de estas prácticas dentro del sistema escolar obligatorio y común, ya que el mismo es el locus en el que se desarrollan profesionalmente nuestros estudiantes de Profesorado. Es en esta búsqueda que realizamos un seguimiento de aquellos que habiéndose formado en función de una perspectiva descolonial desarrollaban su tarea profesional en instituciones escolares secundarias de nuestra ciudad y, en este caso en particular, de carácter religioso.

Nos dispusimos a observar el trabajo pedagógico de un docente de Historia de 2º año de la Escuela Secundaria (E.S) durante un cuatrimestre, y las respuestas de sus estudiantes ante la propuesta. Brevemente describiremos la secuencia didáctica presentada que se enfocó en el diseño curricular de 2º año que desarrolla los contenidos del período histórico América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV. La temática se circunscribe 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).

A continuación, hemos tomado algunas respuestas a preguntas que se realizaron en distintos momentos de clase y que previamente se acompañaban con relatos de distintas fuentes históricas y/o la visualización de mapas que tensionan la representación de los espacios ya conocidos sobre los diversos continentes en su tamaño y centralidad.

Frente a la *Tarea 1* ¿Por qué consideran que durante mucho tiempo el relato histórico tuvo una imagen negativa de

los pueblos originarios?, los estudiantes ofrecieron respuestas como las siguientes:

- 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.

Al analizar las respuestas de los alumnos podemos observar, en primer lugar, que las descripciones sobre los pueblos originarios se reducen a sus costumbres, alimentación 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 la misma. La mirada sobre el otro es

una mirada naturalizada que describe 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 estudiantes 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.

En cuanto a la *Tarea 2*, se solicitaba a los estudiantes que leyeran y reflexionaran respecto de la siguiente cita:

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 de América considerándolo como un "otro" como un diferente al europeo que no necesariamente por ser distinto es inferior ni mucho menos inteligente.

A continuación, los alumnos debían elaborar un breve texto en el cual indicaran su posición ante esta idea:

¿Son los pueblos originarios salvajes, son realmente inferiores a los europeos?

Los estudiantes respondieron:

- 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.

El docente seleccionó para esta actividad fuentes de información que consideraba relevantes para conocer el contexto; esto se acompañó 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 las aulas como fuera de ella, pensando a la historia como "herramienta cultural". También 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. El mismo 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 señala Pagés (2008):

(...) 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 (Pagés, 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 descolonial 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 apreciación 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 hegemónico y que creemos no se logra rupturizar 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 la perspectiva descolonial a la enseñanza de la historia en las aulas de la escuela secundaria?, la respuesta es clara: romper con la tradición clásica, claramente moderna y colonial, anunciar el cierre del pensamiento hegemónico de la Modernidad eurocentrada, denunciar a la colonialidad como constitutiva de la Modernidad develando 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).

Si tenemos en cuenta que el éxito del relato único está garantizado por la colaboración de los propios oprimidos/dominados/

sometidos, no podemos soslayar la fuerza hegemónica del discurso escolar que en general no contribuye a generar espacios de reflexión para la toma de conciencia de la situación de los sujetos ni para la transformación de esos discursos que sostienen y justifican situaciones de desigualdad amparadas en diferencias culturales.

En relación a la enseñanza de la Historia sólo perspectivas otras como la descolonial parecen garantizar casi por definición el pensar históricamente. Tenemos claro que el problema para su logro no sólo radica en la apuesta metodológica, en las decisiones en función al conocimiento didáctico del contenido y en la transposición didáctica que el docente realice.

Hay situaciones históricas, como denuncia Freire, que obstaculizan la conciencia de sí y le hacen perder al hombre su capacidad crítica, por lo cual se limita a adaptarse a las condiciones de opresión que coinciden con un sistema educativo que funciona como instrumento al servicio de los privilegiados, propio de sociedades cerradas. Se trata de sociedades sin diálogo, sin comunicación, en la que se impone una cultura del silencio. Pero como el hombre es un ser abierto, él puede transitar caminos que lo lleven a una conciencia crítica, para lo cual se necesita que la educación oriente hacia la responsabilidad social y política. Para esto se hace menester el diálogo como estrategia educativa; tal diálogo debe trascender lo pedagógico para incluir aspectos de la praxis política. Así la educación es instrumento de formación de la *conciencia crítica*, que es conciencia política.

No puede lograrse una toma de conciencia mediante lo que Freire (1975) denomina "educación bancaria"; si no se cuestiona la realidad, el alumno aparece como el que ignora y debe guardar los conocimientos que el profesor le transmite. Esta educación se transforma en instrumento de dominación. En cambio, en la "educación liberadora" juega un papel fundamental el diálogo; educador y educando se transforman en educadores. Dejar el

verbalismo hueco y pronunciar el mundo para luego develarlo implica que las palabras cobren significados compartidos. De allí la importancia de la pregunta, porque al decir de Freire, la existencia humana se hace preguntando en la raíz de la transformación del mundo. Es por ello que afirma que la pregunta que no logra asombrar es la que se burocratiza y dice "(...) de modo radical la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación (...) Para mí negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana" (Freire y Faundez, 2013:76).

Algunas conclusiones

La colonialidad logra una aniquilación ético-ontológica de la identidad humana del sujeto colonizado. La visión ontológica del enfoque descolonial es predominantemente la del ser humano como ser en posibilidad, es decir, no como ente predeterminado que desplegará su ser según leyes naturales o sociales, sino como ser abierto a posibilidades que él mismo habrá de realizar, en el marco de un horizonte aún en construcción. Como dice Freire "La verdadera humanización del hombre ha de ser realizada en la historia y no en la interioridad de la conciencia. Si la realidad impide al hombre humanizarse, a él le toca cambiar esa realidad" (1978: 102). La educación como praxis transformadora requiere no sólo la concientización de la propia situación de opresión, sino contribuir a que los sujetos se empoderen para que sean protagonistas de su propia liberación. El *telos* sería lograr que resurja la capacidad poética humana, intencionalmente oculta bajo el manto de una identidad fabricada, como expresión de un *homo faber* útil a la explotación capitalista. La pedagogía descolonial es ante todo una exhortación a la práctica de una desobediencia epistemológica, pero no es solamente un problema gnoseológico porque hay una onto-ético-política como resultado de la im-

pugnación del ser. En tal sentido, abordar el enfoque descolonial en las aulas es un modo de afrontar dos problemas señalados por Fanon (1974): la condición humana y la colaboración entre los hombres. Ambos requieren verdaderos "inventos" que impliquen "reiniciar una historia del hombre" que tenga en cuenta los "crímenes" de Europa y "el genocidio no sangriento" que representa la exclusión de millones de hombres (Fanon, 1974:291), exclusión que se perpetúa en el tiempo y perdura en la marginación actual por motivos variados (género, posición económica, entre otros).

Asumir este enfoque de una historia "otra" habrá de generar transformaciones identitarias, puesto que como sostiene Maldonado Torres "La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto" (2008: 67), y esto se vincula con la descolonización de la mente y con una ética y una política de la liberación así como al surgimiento de giros subjetivos descolonizadores particulares pero con relevancia que los trasciende en su localismo. Pero se trata de cambios complejos, porque como dice Freire (2013) el proceso de descolonización de las mentes es lento, no basta con la expulsión física del colonizador porque la presencia del colonizador permanece como "sombra" en la intimidad del colonizado, lo que es difícil de exteriorizar, expulsar y reemplazar ocupando ese espacio "con su propia libertad, es decir, con su decisión, con su participación en la reinvención de su sociedad" (159).

Y es en la lucha por la inclusión donde encontramos una respuesta provisoria a la inquietante pregunta de Maldonado Torres en torno a si podríamos entrar "todos" en el proyecto descolonizador, porque es posible abordar el problema en las aulas para que los estudiantes se incorporen como transformadores de las condiciones actuales de opresión. Entendemos que el enfoque descolonial merece un lugar tanto en la enseñanza universitaria como en las aulas de nivel secundario para contribuir a la mirada crítica del mundo que se ocupe del pasado incorporan-

do la dimensión de futuro como proyecto liberador. El proyecto descolonial nos desafía a asumir el reto de contribuir en nuestra práctica docente a ejercitar dialógicamente *con* los estudiantes una revisión de las categorías del opresor (con sus mutaciones y disfraces) que subsisten en nuestra identidad, para ir más allá de las matrices y entender que la identidad interpela y cuestiona la idea misma de sociedad.

Referencias bibliográficas

- CERUTTI GULDBERG, H. (1998). "Identidad y dependencia culturales". En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 15. Madrid: Trotta.
- FANON, F. (1974). *Los Condenados de la Tierra*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (1978). "Concientizar para liberar". En TORRES NOVOA, C. (Comp.) *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Gernika.
- (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- MALDONADO TORRES, N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". En *Revista Tábula Rasa*, N° 9, julio-diciembre 2008, pp. 61-72.
- MEMMI, A. (1969). *Retrato del colonizado*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- PAGÉS, 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*. 17, 18 y 19 septiembre, Río Cuarto. APEHUN-UNRC.

Documentos

Diseño curricular de 2° año para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Área de Historia. Dirección General de Cultura y Educación (2007). La Plata.

PEDAGOGÍA(S) VITAL(ES)

Como parte de la *Colección INDISCIPLINA(S)*, esta obra se dedica particularmente a profundizar la comprensión de los complejos entramados que tejen hoy la educación y la descolonialidad. Se propone, así, contribuir con la propulsión del pensamiento descolonial desde coordenadas geográfico-temporales con potencia para la fundamentación de nuevos marcos epistemológicos y prácticas educativas. Es un ejercicio de subversión e insurgencia epistémica en el que no sólo las ideas, sino el propio formato, intentan dislocar las lógicas de la producción académico-científica euro-gestadas en pos de instituir nuevos sentidos, más sensibles a las necesidades de los pueblos que habitamos y al servicio de su mejor vivir. Vulnerando fronteras discursivas, de géneros y tradiciones, la obra pone en valor los desarrollos y experiencias que en clave descolonial constituyen gestos ético-políticos para la transformación social, a la vez que apuesta por la re-semantización de lo vital en el campo de la educación.