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*

eudem

Pedagogías vitales : cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial / Luis Porta ... [et al.]. - 1a ed . - Mar del Plata : EUDEM, 2020.
Libro digital, PDF - (Indisciplnas / 1)

Archivo Digital: On line

ISBN 978-987-8410-00-5

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: 978-987-8410-00-5

Este libro fue evaluado por Luis Porta y Paula Meschini

Primera edición digital: septiembre de 2020

© 2020 Luis Porta y María Marta Yedaide

© 2020, 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

Libro
Universitario
Argentino

## INDICE

Introducción de la colección 11
*Paula Meschini y Luis Porta*

Acerca de la distinción decolonial/ descolonial 20

Introducción 27

Prólogo 35
*Carina Kaplan*

Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales 43
*Catherine Walsh*

**PRIMER MOMENTO:**
**Afluencias y el tránsito hacia nuevas epistemes** 59

El sentido crítico del pensamiento descolonial y sus aportes al campo de la educación 67
*Inés Fernández Mouján*

Gestos decoloniales en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza 93
*Mariana Alvarado*

Una narrativa de lo descolonial para el vecindario 117
*Luis Porta - María Marta Yedaide*

Historias otras en la educación: marcas, huellas y rastros para una pedagogía descolonial 141
*Francisco Ramallo - Luis Porta*

Hacia una pedagogía del desamarrado o del desamarrando para pensar la descolonialidad escolar 175
*José Tranier*

**SEGUNDO MOMENTO:**
**Sobre las posibilidades concretas para una pedagogía descolonial** 197

Formación docente, género y sexualidades:
el desafío de pensar para y desde Latinoamérica 201
*Silvia Siderac - Graciela Di Franco*

Retazos narrativos, formación docente y la
permeabilidad del discurso hegemónico 217
*Laura Proasi - Jonathan Aguirre*

Perspectiva descolonial:
identidad y prácticas pedagógicas 229
*Gabriela C. Cadaveira - Gladys N. Cañueto - Graciela N. Flores*

Didáctica de las historias otras:
Epistemologías y narrativas descoloniales en
la enseñanza de la historia 251
*Francisco Ramallo*

(Dis)rupciones pedagógicas:
el legado descolonizador de Paulo Freire 273
*Inés Fernández Mouján*

La afectación sensible. Una apuesta a una
pedagogía descolonial sobre lo que importa 293
*María Marta Yedaide - Luis Porta*

**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

# Introducción de la colección

Paula Meschini - Luis Porta

## INDISCIPLINAS
## Movimientos intrusos a favor de la perspectiva descolonial

*"¿Qué nos protege de la ceguera frente a las maravillas cotidianas? La imaginación".*
Wern & Wingardh, 2016:27

### I

Ante la respuesta a la pregunta que aparece en el epígrafe, los autores responden:

> "La belleza se halla en todas partes, pero en la vida cotidiana sólo vemos los detalles familiares [...] La experiencia virgen es un lujo: nos tienta a viajar en busca de algo más. Sólo cuando uno mira el mundo con los ojos bien abiertos puede interesarse por los aspectos generales que caracterizan cada fenómeno [...]. Pocas construcciones presentan vistas que ofrezcan siempre nuevas perspectivas, pero esto constituye la base del arte de la construcción: conseguir que experimentemos el mundo de nuevo una y otra vez". (Wern & Wingardh, 2016:28)

Esta Colección nos invita a vivir la experiencia de habitar el mundo con los ojos bien abiertos para poder, finalmente habitarlo con todos los sentidos, dejarnos afectar por registros otros que nos permitan poner en tensión lo que, a lo largo del tiempo ha sido la gran narrativa colonial moderna y así poder encontrar la inigualable belleza que significa generar movimientos intrusos a favor de la perspectiva descolonial. Esta experiencia, también habitada y vivida por nosotrxs y cada unx de los colegas que forman parte de este viaje es el resultado de los debates realizados en el marco del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales, del Grupo de Investigación Problemáticas Socioculturales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, radicados en la Universidad Nacional de Mar del Plata1. Ámbitos y nombres que han sido la ocasiones y escenarios para encontrarnos a discutir los aportes de esta perspectiva, sus alcances y sus limitaciones en torno a los interrogantes que nos planteamos desde diversas disciplinas, desde nuestras disímiles formaciones, pero desde una realidad que nos atraviesa por igual, la experiencia de la desigualdad y la opresión que se mantiene históricamente en nuestros pueblos latinoamericanos.

Esta colección de reflexiones críticas es el resultado de un proyecto editorial más ambicioso que pensó el vínculo de estas reflexiones teóricas en torno a categorías de amplio alcance, con las que surgen específicamente en el campo de la Educación y del Trabajo Social. Una trilogía que danza en torno al pensamiento descolonial para permitirnos volver sobre los debates transita-

1 Resultante del Proyecto: "*Inclusión educativa universitaria. Recorridos biográfico--narrativos y descoloniales en estudiantes y profesores*", subsidiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Hacia un Consenso del Sur para el Desarrollo con Inclusión Social e integrado por Jonathan Aguirre, Romina Conti, María Eugenia Hermida, Paula Meschini (Codirectora), Luis Porta (Director), Laura Proasi, Francisco Ramallo, María Marta Yedaide.

dos en diversos campos del saber y del poder, dentro y fuera de los contornos universitarios, y redescubrir así sus puntos ciegos.

## II

La palabra disciplina, etimológicamente, proviene del latín *discipulus* e implica la imposición de un orden para poder emprender y realizar cualquier aprendizaje. Siguiendo a Agüero y Martínez (2014) resulta de interés recordar, a los fines de la presentación de esta colección, que la palabra disciplina nos permite dar cuenta del conflicto y la tensión existente en el campo de las ciencias sociales entre la producción y la acreditación de los conocimientos. Esta discusión posee un largo recorrido que inicia con las discusiones sostenidas entre Adorno y Popper, así como las críticas realizadas al positivismo, al estructuralismo y al funcionalismo desde diferentes posiciones más pertenecientes al campo de la fenomenología, el existencialismo, la crítica, la hermenéutica, y el postestructuralismo entre otros. A su vez, esta tensión se expresa en el status científico que se le atribuye "históricamente" a las disciplinas que

> (...) utilizan el método hipotético deductivo para la producción de conocimientos y la matemática para la formulación de sus teorías y modelos, y que adquieren de esta manera un carácter formal, abstracto y universal. Esto transforma el conocimiento científico en un conjunto de leyes que pretenden explicar y predecir la realidad, con criterios de verdad, objetividad y validez, y que excluyen toda posibilidad de subjetividad, valoración y contextualización histórica" (Agüero & Martínez, 2014:116).

La Modernidad inaugura un tiempo marcado por procesos de secularización como de antropologización del mundo a partir

de la preeminencia del sujeto; estos movimientos construyeron una relación cada vez más ajena con la naturaleza donde la razón cartesiana es el principio regulador de toda la actividad humana. Es un tiempo signado por la idea de progreso, por la optimista creencia que la historia humana emprendió una línea de desarrollo continuo, que confluye necesariamente en más conocimiento, libertad y felicidad para la humanidad. El hombre, constituido en un discípulo es así, positivamente, quien se somete a la disciplina para aprender y capacitarse, guiado por la avances científicos tecnológicos; pretende dominar la naturaleza y controlar los problemas sociales a partir de hacer extensivo a la sociedad el proceso de estudio y análisis que se da en las ciencias naturales a través del método científico. Sin embargo, no deja de llamar la atención, y en especial en los procesos sociohistóricos que tuvieron lugar en América Latina—donde las promesas efectuadas por la Modernidad[2] de progreso indefinido, ilimitado, entendido como mejoramiento creciente y general de todos los planos de la existencia de la Humanidad entera no se han cumplido.

Como nos han mostrado muchos y muchas intelectuales críticxs, es posible disciplinar no solo la sociedad, sino también toda la conducta humana, incluso bajo la apariencia de que esta goza de una libertad absoluta, para que se adapte a los fines propuestos por un determinado orden cuya finalidad no siempre es la emancipación, la libertad de conciencia, la autonomía o la vida digna. Entre los muchos ejemplos de estos órdenes disciplinarios que podemos encontrar en la historia, el ordenamiento

2 El significado principal del término que consideramos es el de la modernidad como época. Si bien la disputa entre los antiguos y los modernos se remonta al siglo V en que se utilizaba el término latino *modernus* para distinguir el presente cristiano oficial del pasado romano pagano, es recién a partir de la Ilustración, principalmente en Francia, que el término quedó establecido de forma más semejante a como lo empleamos hoy.

social y político del capitalismo global se hace posible, desde hace siglos, gracias a un determinado disciplinamiento sobre el pensamiento y sobre los cuerpos de quienes integramos sociedades modernas, coloniales, patriarcales, consumistas.

En este proceso de transfiguración del carácter más profundo de las formas sociales, nuestra América, al decir de José Martí, se levanta contra el neoliberalismo interpelando este orden inscripto en un capitalismo trasnacional, globalizado, generador de desigualdad, injusticia e inseguridad social que recorre, sin distinción, todos los países y todas las sociedades.

Desde esta mirada, toda ruptura con ese orden, toda rebelión contra las reglas de lo dado, toda interpelación a esa estructura es un gesto de in-disciplina. Así aparece el, la o lo indisciplinado asociado a lo a-normado, a lo que no puede permitirse, al conflicto. Recientemente los medios de comunicación han acuñado el concepto de "indisciplinas sociales" para referirse a las manifestaciones y protestas que irrumpen en el ámbito de lo público. Así, la indisciplina sigue siendo vista negativamente porque lo preferible es el orden, aunque no sepamos bien a qué fines sirve ese orden realmente. En esa oposición entre lo ordenando y el desorden, entre la aceptación y la negación, entre la disciplina y la indisciplina se funda el nombre de esta Colección que hoy presentamos, inaugurada con la publicación de esta trilogía en torno al pensamiento descolonial: sus conceptos, su resonancia en la investigación educativa y en las intervenciones sociales.

Creemos que lo disciplinado no es un terreno fértil para el pensamiento crítico y transformador; por ello esta Colección pretende interpelar ese significado primigenio del aprendizaje ligado al orden, pero también su deriva en el plano de la producción de conocimiento que es el de las distintas "disciplinas" teóricas y científicas. Fue justamente la construcción de ese orden, de esa forma de entender, de hacer "ciencias sociales" que instaló las mismas, al menos en América Latina, en una situación de doble

sometimiento. Por un lado, se ha dado un sometimiento en el propio campo de las ciencias sociales en relación a la producción y consumo generados por los denominados países hegemónicos; por otro, el sometimiento se expresa en relación con el campo científico tecnológico, que en esta multipolaridad instituyó un capitalismo del conocimiento que re actualiza, en sus formas de producción y consumo, la división internacional del trabajo.

En este último sentido, la in-disciplina lleva un poco más a fondo el impulso de la inter-multi o transdisciplinariedad. Sabemos que es un desafío interpelar esas limitaciones disciplinares tan fijas en nuestra academia, y por eso representa un reto de gran envergadura que nuestra Colección Indisciplinas invite a traspasar la división y fragmentación de las denominadas "disciplinas científico-académicas" y su tendencia a la división. No solo a la división disciplinada de los saberes, sino a la división disciplinada y disciplinante de lo real y de lo humano.

## III

El camino que proponemos recorrer con esta Colección implica construir posiciones epistemológicas que permitan descubrir y develar las diferentes caras que presenta la razón en América Latina, para no dejarla reducida a una mera razón instrumental que nos desvincula de la vida cotidiana de nuestros pueblos. Razón y Pasión, afecto y emoción producen conmociones, temblores: "destellos y resplandor en la densa oscuridad de la certidumbre" (Zátonyi, 2011:184). En este sentido, sostenemos con De Sousa Santos (2013) que es necesario habitar el camino de una ecología de saberes para que el pensamiento crítico no pierda de vista su misión transformadora.

El núcleo de apertura de esta indisciplina lo encarnan sin duda los campos históricamente ligados a esa incomodidad con el canon: las humanidades y las ciencias sociales, conjuntos del

saber que en esta Colección tienen un lugar preponderante, porque en ellos el debate por una reconstrucción y, en algunos casos, "deconstrucción" de las disciplinas viene cobrando fuerza en los últimos años. Pero ese núcleo deberá expandirse y convertirse en una invitación a todos y todas aquellxs que entiendan el saber en su auténtica dimensión política, como una parte inescindible de la praxis que constituye la vida concreta de nuestros pueblos latinoamericanos.

Es en estos territorios concretos, en los diagramas[3] de lo social, donde nuestras disciplinas "indisciplinadas" se desarrollan, donde generalmente son compelidas a la acción por la demanda de otros o por las urgencias propias de los tiempos que corren. Es acá, en estos territorios concretos, donde podemos interpelar e interpelar(nos), donde es posible imaginar que en vez de negar, de soportar lo intolerable, podamos pensar en otros territorios, podamos imaginar otros espacios, otros mundos posibles.

Con la emoción profunda que generan las aperturas de nuevas vías de intercambio, debate y reflexión, los invitamos a rastrear genealógicamente[4] las formas microfísicas de ejercicio de poder que limitaron, al menos, el desarrollo de una *microfísica de la libertad*[5] en las disciplinas de las ciencias sociales. Quedan con-

3 "El diagrama no es lo visible y lo decible, aunque archivo y cartografía se insertan en sus vericuetos...como una multiplicidad espacio – temporal" (Díaz, 2005)

4 Este concepto es usado aquí en el sentido que le atribuye Alfredo Carballeda, en su texto *Escuchar las practicas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*, donde afirma que la genealogía "no solo aporta una posible construcción ordenada del origen de los conceptos o categorías con los cuales trabaja, sino que además abre una puerta para imbricar las mismas con el sentido moralizante que en muchos aspectos da origen a la intervención en el marco de la modernidad". (Carballeda, 2007: 37)

5 Entendida la libertad de modo que no puede ser localizada por fuera del poder , hay que situarla necesariamente dentro del espacio de sujeción. Así

vidados a recorrer las obras de esta Colección y a viajar en ellas con todas las inquietudes, los interrogantes y los cuestionamientos que nos permitan mantener en movimiento, indisciplinadamente, el curso del pensamiento y el vasto y complejo territorio de lo social. Están invitados a habitar estos textos, de la misma manera, que todxs y cada uno de los autorxs los habitaron y se permitieron compartir con cada unx de ustedes.

*Silva el viento dentro de mí.*
*Estoy desnudo. Dueño de nada, dueño de nadie, ni*
*siquiera dueño de mis certezas, soy mi cara en el*
*viento, a contraviento, y soy el viento que me golpea la cara*.
(Galeano, 2010:258)

Mar del Plata, invierno de 2017

---

pues, cuando se procede a desenmascarar una falsa lectura del *modus operandi* del poder y a reafirmar el papel productivo de este último, se introduce una complejización del análisis que tiene su efecto equivalente en el campo de la libertad. Mientras más profundo y envolvente sea el laberinto del poder, más intrincado y complejo será el trabajo de la libertad. En otras palabras, a una microfísica del poder le corresponde una microfísica de la libertad." (Castro Orellano, 2006: 128)

## Referencias


Agüero, J. & Martínez, S. (2014). *Trabajo Social Emancipador. De la disciplina a la indisciplina*. Paraná, Entre Ríos: Ed. Fundación La Hendija,

Carballeda, A. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*". Buenos Aires: Ed. Espacio.

Castro Orellano R. (2006). Microfísica de la libertad: Foucault y lo político, en: *Revista Hermenéutica intercultural: revista de Filosofía*, (15). Ediciones Universidad Católica Silva Henriquez. Chile.

De Sousa Santos, B. (2013). *La universidad popular del siglo XXI*. Costa Rica: EUNA.

Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.

Galeano, E. (2010). "*El libro de los abrazos*". Buenos Aires: Siglo XXI.

Wern, R. & Wingardh, G. (2016). "*¿Qué es la arquitectura? Y 100 preguntas más*". Barcelona: Blume.

Zátonyi, M. (2011) *"Juglares y trovadores: derivas estéticas*". Buenos Aires: Capital Intelectual.

## Acerca de la distinción decolonial/ descolonial

Como colectivo editorial de esta trilogía[6], creemos necesario explicitar algunas notas respecto a la distinción de los términos *decolonial y descolonial*.

En principio no sería preciso cargar con distinciones semánticas o epistemológicas profundas a estos términos que en la mayoría de los casos circulan como sinónimos. De hecho podemos encontrar en un mismo artículo el uso de uno y otro indistintamente por parte del autor sin que necesariamente esto implique una diferencia de contenido. En varias ocasiones la elección se asocia más a cuestiones de estilo que a consideraciones semánticas. Sin embargo la existencia misma de dos términos para aludir a un supuesto mismo contenido nos sitúa ante la necesidad de explorar las potenciales diferencias.

La categoría *decolonial* fue, de hecho, la opción elegida en primer término por el Grupo Modernidad/ Colonialidad/ Decolonialidad en su teorización relativa al denominado *giro decolonial* en el primer lustro de este siglo. Así figura en sus primeros escritos. Sin embargo, con el transcurrir de los años la preferencia en el uso fue en ocasiones trasladándose al término *descolonial*. Al respecto el mismo Mignolo afirma:

> En el colectivo Modernidad / Colonialidad se ha discutido cuál de los dos términos -descolonialidad o decolonialidad- es el más adecuado a los propósitos del pro-

6 Resultante del Proyecto: "*Inclusión educativa universitaria. Recorridos biográfico--narrativos y descoloniales en estudiantes y profesores*", subsidiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Hacia un Consenso del Sur para el Desarrollo con Inclusión Social e integrado por Jonathan Aguirre, Romina Conti, María Eugenia Hermida, Paula Meschini (Codirectora), Luis Porta (Director), Laura Proasi, Francisco Ramallo, María Marta Yedaide.

> yecto. Quienes prefieren descolonialidad arguyen que esta versión corresponde a la gramática del castellano en tanto que decolonialidad sería una traducción del francés o del inglés. Quienes defienden decolonialidad arguyen que el término marca con más claridad la diferencia (...) [con] los procesos de descolonización en la segunda mitad del siglo XX además de destacar sus dos funcionamientos: la analítica del pasado y la proyección hacia el futuro. En esta cuestión hay un acuerdo general por lo que el uso del término descolonilialidad incluye también este doble proceso analítico y constructivo (Mignolo, 2009:13).

En su obra *Lo Pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos* Catherine Walsh (2013) afirma su voluntad expresa de suprimir la letra "s", no para fomentar el anglicismo sino para evitar la ilusión de pensar los nuevos procesos como susceptibles de ser revertidos. En sus palabras:

> [decolonial] pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.

De Oto por su parte afirma que las dos versiones terminológicas son aceptadas, señalando a su vez que en "las publicaciones argentinas ha prevalecido el uso de 'descolonial', mientras que en el resto lo usual es encontrar el galicismo 'decolonial'". De esta manera observamos que autores/as destacados/as de esta

perspectiva, entre los que encontramos a Mignolo, Maldonado Torres, Palermo, Verdesio, Fernandez Mouján, De Oto, Borsani, Catelli, entre otros/as, han optado por el uso del término descolonial (y no decolonial), tal como lo expresan sus últimos trabajos. También hemos encontrado referencias que mantienen las dos denominaciones[7] bajo la forma des/decolonizar, o des/decolonial. Esta última opción implica también asumir que esta distinción sigue siendo un debate abierto y que valen entonces los esfuerzos por pensarla.

Por nuestra parte nos parece oportuno explicitar cuatro argumentos que orientaron nuestra definición a favor del término descolonialidad. El primer argumento, de orden lingüístico, se da en relación al sentido mismo que toma el prefijo "des", que constituye una confluencia de los prefijos latinos que implican privación u oposición (Gonzalez Heredia, 2001). En nuestro caso hablar de descolonialidad implicaría entonces plantear una oposición a la colonialidad del poder, o pugnar por la privación de las lógicas que en términos del ser, del saber y del poder se instrumentan, para bregar por el desprendimiento y la apertura que el giro descolonial proponen. En esta línea entendemos los comentarios de Mignolo antes citados, que implican asumir que la forma correcta para el español es la del prefijo "des", entendiendo a su vez que el prefijo "de" como tal no existe en el castellano.

En segundo lugar, en términos gramaticales, entendemos que el adjetivo descolonial nos acerca a las otras formas que este lexema puede asumir (como sustantivo *-descolonización*, *descolonialidad-* y como verbo *-descolonizar*), homogeneizando nuestra opción léxica. Luego, en términos teórico-epistémicos, al sentirnos parte de este colectivo de ideas y prácticas otras, asumimos el uso que nuestros/as colegas argentinos vienen haciendo por el

7 Como ejemplo podemos citar el libro editado por Zulma Palermo cuyo título reza "Des-decolonizar la Universidad".

término *descolonial* este último tiempo con el objeto de facilitar el intercambio y aunar los sentidos.

Por último, una precisión político-epistémica nos parece oportuna. El término descolonialidad es entendido por nosotros/as en tanto procesos y práctica de resistencia y construcción social cultural y académica que adscribe también a otras genealogías. Así, no radicaliza su crítica a los aportes de la teoría social por su carácter europeo, sino que asume críticamente muchos de sus elementos, se entrecruza con la tradición del pensamiento nacional (entre la que cuentan pensadores del mundo académico y político como Hernández Arregui, Arturo Jauretche, John Wiliam Cooke, Rodolfo Kush, entre otros), así como de otras corrientes latinoamericanistas y/o liberacionistas. En otras palabras, si bien nuestro trabajo se nutre de forma destacada por los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad, de ningún modo se subsume a los aportes específicos de este corpus, sino que abreva en éstas y otras fuentes.

Finalmente, una aclaración respecto a la redacción de este libro se hace oportuna. El lector encontrará en sus páginas que se mantendrá los términos *decolonial decolonialidad* para las citas textuales de autores que en sus originales hayan optado por este término, y se hará uso de los conceptos *descolonial descolonialidad* cuando se exprese el posicionamiento epistémico de los editores o aluda al vasto campo de estudios al que abrevan no sólo los autores del Grupo Modernidad/ Colonialidad/ Descolonialidad, sino a los otros colegas que manifiestan en mayor o menor medida su deuda con el giro descolonial desde diversas genealogías, disciplinas y temáticas.

## Referencias


De Oto, A (s/f) Pensamiento Descolonial/ Descolonial. En: Biagini, H y Roig, A (directores) Diccionario del Pensamiento Alternativo II. En edición. Disponible en: http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285

Gonzalez Heredia, K. (2001) Prefijos más comunes en la categoría verbal. Estudio de vocabulario. En Morenilla Talens, C et al *Desde las tierras de José Martí. Estudios lingüísticos y literarios.* Valencia: Universitat de Valencia. Servei de publicacions

Mignolo, W. (2009) Addenda. En Palermo, Z (comp) *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Palermo, Z (2015) *Des/decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Editorial del Signo

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

# Introducción

## Sobre el contenido y el propósito de esta publicación

Este libro se inscribe en una colección de textos que se proponen propulsar el pensamiento descolonial desde coordenadas geográfico- temporales precisas y campos académicos diversos. Se ocupa particularmente de los complejos entramados que tejen la educación y la descolonialidad en una síntesis provisoria que denominamos *pedagogía descolonial*.

Definimos entonces a la pedagogía descolonial -transitoriamente y como hipótesis para este trabajo- como una práctica productora de conocimientos que van constituyendo un territorio amorosamente habitado y rico en perspectivas para una educación emancipadora. Se presenta como una pulsión social en movimiento que estimula la ampliación simbólica de las conciencias- entendidas en un sentido amplio que elude la delgadez epistemológica de lo meramente racional. Es una pedagogía con cuerpo, espacio y tiempo, que se debe a la irremediable inmediatez de las experiencias concretas de sujetos inscriptos en gramáticas de sufrimiento (Giroux, 2004) que los constriñen. Busca explorar e inventar, escuchar atentamente y crear, compo-

ner nuevas circunstancias tanto simbólicas como materiales que empoderen a los sujetos para asumir sus luchas.

El libro pretende ser un aporte en la construcción de un campo que sea conceptual y académico, pero a la vez coloquial y abierto a voces y registros otros, desprendidos de otras lógicas de legitimación de la palabra. Comparte en este sentido un espíritu inclusivo, que no reniega tampoco de los legados sino que se afirma en ellos sin sacralizarlos, restituyéndolos al lugar de objetos promotores del pensamiento, herramientas conceptuales provisorias y contingentes al servicio de sujetos libres.

Es una producción académica en el marco del Programa Interdisciplinarios de Estudios Descoloniales, asociado a proyectos y propuestas inscriptas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y otros enclaves de producción científica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Y es también un acto de enunciación en una cadena de enunciados de un diálogo transcultural, transnacional y en ocasiones transhistórico al que han aportado pensadores de otras comunidades con quienes compartimos la tensión entre la muerte y la utopía, con la esperanza de promover prácticas hacia el buen vivir (Santos, 2006).

## Organización del libro

Con el afán de promover la audibilidad de las voces altas y bajas (Bidaseca, 2006), este libro propone tres momentos reflexivos y recursivos, en un movimiento desde la especulación conceptual hacia la experiencia cotidiana por un lado, y desde el monólogo del ensayista a la apertura de interlocución del lector. Así, un primer momento está constituido por una serie de artículos que versan sobre las afluencias del pensamiento descolonial en educación y los esfuerzos por producir y validar nuevas epistemes, cada uno seguido por un comentario y algunas preguntas disparadoras de nuevas reflexiones. La opción del comentario entre

autores genera una primera apertura de los artículos; junto con las preguntas, la intención es combatir la ilusión de totalidad y completitud que el lenguaje académico imprime sobre los discursos que produce.

El segundo momento se propone en un tono más especulativo y en estrecha vinculación con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, a través de escritos que ensayan la configuración de nuevos textos y escenarios educativos. Se privilegia aquí la capacidad de hacer dialogar las nuevas apuestas epistémicas con condiciones de educación habitadas por sujetos pulsantes, que pueda dar cuenta del tránsito siempre provisorio y creativo hacia formas otras de educar-nos. Finalmente, un tercer momento consiste en la presentación de breves cápsulas narrativas que cuentan historias de movimientos concretos para una pedagogía descolonial, casos reales que ilustran un posible recorrido alternativo.

## Las voces en este libro

Las voces convocadas a componer este texto constituyen referentes comprometidos con los múltiples cruces entre la educación y el pensamiento descolonial, y cuyos esfuerzos académicos se orientan a configurar una nueva episteme, nuevas prácticas de cono*ser* (Porta y Yedaide, 2014) que instituyan nuevas situaciones para la enseñanza y el aprendizaje dentro y fuera de las instituciones escolares.

Como antesala al pensamiento situado en el contexto argentino, Catherine Walsh inaugura la obra compartiendo un relato biográfico con profundo sentido político que exalta su fe en las grietas que acontecen, germinan y se conectan. Prepara así el terreno para las discusiones que desde el locus geo-cultural nacional interpelan al resto de las voces de este libro. Inés Fernandez Mouján (Universidad de Rio Negro), Mariana Alvarado

(Universidad de Cuyo), José Tranier (Universidad Nacional de Rosario), y Luis Porta, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide (Universidad Nacional de Mar del Plata) asumen así el desafío de componer algunos nuevos relatos de una pedagogía descolonial situada en el cuerpo y el territorio.

Para el segundo momento del libro, que crea puentes creativos para trascender los discursos y rupturizar potentemente la enseñanza y la investigación educativa, se profundiza la participación del equipo del CIMED de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Luis Porta, Laura Proasi, Jonathan Aguirre, Graciela Flores, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide (GIEEC), Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira - investigadoras del GIEDHIS-, así como el trabajo de Inés Fernández Mouján (Universidad Nacional de Rio Negro), y de Graciela Di Franco y Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa).

El tercer momento presenta un giro en el lenguaje y el formato de presentación, al recopilar experiencias académicas –en un sentido amplio, generoso y trascendente de lo académico- que son testimonio de una pedagogía descolonial. Aquí las voces son siempre colectivos que imaginan, ensayan y finalmente instituyen gestos concretos y certeros de práctica descolonial.

El libro cierra a la espera de *tu* voz- la toma de la palabra del lector que resista el lugar de consumidor y acepte en cambio transformarse en agente de nuevas narrativas disruptivas.

## Referencias bibliográficas

BIDASECA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

GIROUX, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. En *Truth-out*. Disponible en http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability

PORTA, L. & YEDAIDE, M. M. (2014). "La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores". *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.

DE SOUZA SANTOS, B. (2010). "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes". En CAIRO, H. y GROSFOGUEL, R. (et ál.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.

# Prólogo

Carina Kaplan

Este libro es de los indispensables para quienes estamos comprometidos en la lucha académica por una educación emancipatoria en perspectiva latinoamericana regulada por principios ético-políticos.

Reúne un conjunto de textos de académicos prestigiosos de diversos países que, desde estudios postcoloniales y descoloniales, siguiendo la tesis de Boaventura de Sousa Santos, abogan por un cambio civilizatorio que debe pasar por un cambio epistemológico que implica la modificación de las formas de vida occidentales. Para ello, nos invitan a involucrarnos en nuestras prácticas en tanto que docentes, en tanto que estudiantes, en tanto que humanos con la utopía del buen vivir. Son, por consiguiente, escritos incómodos para quienes se apegan a formas tradicionales del conocimiento encerrado en los claustros que clausuran. Pretenden, y en varios momentos lo logran, movilizarnos a los lectores, en nuestra condición de humanos, de educadores, de estudiantes, de mujeres, de indígenas; a partir de una desestructuración sensible de estructuras de pensamiento y acción que están hechas carne y cuerpo.

Mientras recorremos las páginas, nos van quedando estrechas nuestras construcciones categoriales, los principios dicotó-

micos que operan en los lenguajes con los que decimos lo social y educativo. Cada autor y autora nos interpela en las "tradiciones" de investigación que asumimos y en las epistemologías establecidas. Los cimientos de la ciencia hegemónica atravesada por el poder discursivo moderno colonial se van desmoronando. Asimismo, las narrativas y experiencias documentadas dejan ver el peso de las hegemonías coloniales con las que se pretende romper. Precisamente, la relevancia de los textos consiste en visibilizar el lugar del conocimiento en la tensión existente (no binaria sino coexistente) entre las dinámicas contradictorias del poder y el contrapoder, entre las fuerzas de conservación y de subversión.

En una línea similar a los intentos de Norbert Elias, centrando la producción en torno al conocimiento, el poder y la subjetividad, en un equilibrio justo entre compromiso y distanciamiento en las prácticas de investigación, este libro nos brinda una mejor comprensión de las imbricadas relaciones interdependientes entre los destinos individuales y la existencia social. El poder se vislumbra como un aspecto de cada una de las relaciones humanas, de las relaciones sociales. La dimensión relacional –no cosificada- e histórica del poder atraviesa las argumentaciones esgrimidas.

La organización del texto es en sí un pronunciamiento subversivo. Si bien comienza con un planteo convencional, proponiendo un texto disparador de la reflexión y una serie de artículos académicos sobre el tema en cuestión, deviene luego en una distorsión intencional hacia otros géneros narrativos más llanos, directos y cotidianos. Como moción democratizadora de la palabra, se con-funden tres momentos que son, en realidad, tres esfuerzos diferentes por instituir sentido.

El artículo de Catherine Walsh, propuesto como una suerte de tentempié epistémico, supone una toma de posición respecto del rol de lo descolonial y su sentido social. Desde latitudes *otras*, extrañas finalmente al locus de enunciación del resto del

libro-- aunque próximas en las voluntades--, la autora propone buscar las grietas en tono personal y situado. Asume así una corpo política y geopolítica del conocimiento que permite que nos reconozcamos en lo propio y lo ajeno, como preludio del corpus de producciones argentinas que constituyen la primera sección.

Este primer momento del libro expone coordenadas para la producción de nuevas epistemes en clave descolonial. Inés Fernández Mouján, Mariana Alvarado, Luis Porta, María Marta Yedaide, Francisco Ramallo y José Tranier ensayan, en sus textos académicos, perspectivas de análisis para la construcción de los marcos interpretativos capaces de gestar unas nuevas pedagogías descoloniales. Al leerse, comentarse y plantear preguntas, este grupo de educadores sugiere una dinámica de relato siempre interrumpido, abierto y dispuesto al diálogo, la subversión y la reinvención creativa.

El segundo momento del libro se torna más especulativo, experiencial y arraigado en escenarios precisos. Convoca así al pensamiento situado, a la proyección de elaboraciones conceptuales que dan asilo a algunas prácticas potentes en los procesos de des-aprendizaje y re-invención que las pedagogías descoloniales (provocativamente entramadas con pedagogías críticas) fomentan. Se entrelaza así con el tercer momento, de recuperación de historias tejidas por las gentes, gestos políticos con escasa publicidad pero fuerte presencia en la pedagogía inmanente y el ideario social de sus comunidades.

Las y los invito a recorrer este libro porque vivimos tiempos de intentos de restauración conservadora. A través de sus argumentos, se vislumbra una oportunidad histórica para las pedagogías del Sur que legitiman el saber desde abajo, desde nuestra condición de coloniales, desde las profundidades del sufrimiento social. La descolonización se presenta como un punto de llegada, como una utopía por concretar.

Buenos Aires, abril de 2017.

**A modo de antesala...**

En este libro nos hemos propuesto avanzar definiciones sobre algunas posturas epistemológicas- con especial atención a sus consecuencias ético políticas- en el proceso de conformación de una pedagogía descolonial, o tal vez muchas. Hemos hecho el esfuerzo de habitar el territorio de la geografía inmediata, reconociendo las particulares expresiones que la colonialidad ha tatuado sobre las matrices culturales de nuestras tierras, primero arrasadas, y múltiples veces re-colonizadas, de maneras abruptas y sutiles, hoy encarnadas y constitutivas a modo de segunda naturaleza. Este ejercicio ha supuesto una mirada introspectiva atenta, necesitada de la colaboración para la construcción dialógica de andamios provisorios, posibilitadores.

Hemos decidido dar comienzo a esta travesía con un texto a la vez extranjero y próximo. Es extranjero porque tiene su ancla en otras latitudes y otras experiencias ético- políticas con otras gentes; es próximo porque se ofrece en la intimidad de una voluntad común por transformar los escenarios en una agenda para la descolonización de las conciencias. Es importante no

sólo porque su autora es pedagoga del Grupo Modernidad/Colonialidad, sino porque ella es una compañera en los intentos por crear nuevas pedagogías y una interlocutora siempre dispuesta a desanudar la historia y aprovechar las grietas. Grietas que pueden unirnos y constituir tierra fértil para nuestros esfuerzos por implicarnos en una relacionalidad sentida, insurgente y vigilante de los avances insospechados de las reediciones siempre amenazantes de la colonialidad.

Este texto[1] de Catherine Walsh nos hermana en sus preocupaciones, su vocación por recuperar el gesto social y su toma de responsabilidad política y epistémica. Catherine ubica la génesis de sus propias contribuciones teóricas en la experiencia social; nuestro libro pretende arribar al mismo sitio, develando algunas de las múltiples y potentes acciones que colectivos independientes promueven para el buen vivir. Así, esta antesala de la obra aspira a generar una circularidad que nos distraiga al menos por un momento del hábito de la linealidad, la temporalidad evolutiva y la ficción moderna/colonial de progreso.

1 El texto "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales" es una publicación original del Instituto Hemisférico de Performance y Política: E-MISFÉRICA, Gesto Decolonial- Año 11, Volumen 1, 2014. Se encuentra disponible enhttp://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walshy ha sido puesto a disposición para esta obra por su autora, Catherine Walsh, en octubre de 2015.

# Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*

Catherine Walsh

* Ver también mi "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos," en Walsh, C. (ed., 2013).

1. No llegué a lo decolonial a través de la teoría. La advertencia de Stuart Hall de que los momentos políticos producen movimientos teóricos tiene un significado real para mí. De hecho, fue el "momento político" de alianza entre organizaciones, grupos y comunidades puertorriqueñas basadas en los Estados Unidos en la década de los 80s que me enseñó sobre el problema colonial y sobre la lucha decolonial. Este "momento político" produjo un movimiento teórico importante, empujándome más allá de análisis marxistas, hacia análisis basados en las relaciones coloniales del poder, análisis que me ayudaron a teorizar desde (en vez de estudiar "sobre") lo colonial y lo decolonial. Los textos de Frantz Fanon se volvieron herramientas útiles e interlocutores importantes para estos procesos y "movimiento".

Desde ese momento y en adelante, lo colonial y lo decolonial han estado organizando preocupaciones tanto de mi pensamiento como de mi práctica. Ha sido a través de éste y – en los años desde ese entonces – desde muchos otros "momentos" sociopolíticos de compromiso, alianza y co-labor con comunidades en las Américas que luchan tanto contra la matriz del poder colonial en curso, como por condiciones de vida, conocimiento y

de ser diferentes, que la decolonización, la decolonialidad, y lo decolonial se han vuelto significantes para mí. Tal "significación", como explicaré más abajo, ha traído consigo responsabilidad política y epistémica. Mi participación en el proyecto colectivo de modernidad/colonialidad/decolonialidad desde 1999 me ha brindado un espacio importante de diálogo y colaboración que ha alentado aún más mis teorizaciones y otorgado un sentido de proyecto compartido a mi propio pensamiento y quehacer, incluyendo aquel que había empezado muchos años antes.

2. Desde que entré al mundo académico, primero como estudiante y luego, hace treinta años, como profesora, mis propósitos, intereses y emprendimientos han querido desaprender la modernidad racional que me (de)formó, aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas. Las fisuras y grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono. También son constitutivas de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis.

Aunque trabajo en la universidad, pocas veces me identifico como una académica. Me identifico más bien como una militante intelectual, una intelectual activista o activista intelectual, y siempre como una pedagoga. Esto último lo entiendo no en el sentido formal educacional de una maestra que transmite o imparte conocimiento, sino como una facilitadora; como alguien que se esfuerza en provocar, estimular, construir, generar y avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y accionares; maneras de pensar y hacer. Mi uso de "pedagogía" y de lo pedagógico recuerda la concepción de pedagogía de Freire como metodología indispensable y resuena con las comprensiones expresadas tan claramente por Jacqui Alexander:

> Pedagogías… en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo

> conceptos y prácticas heredades, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales… [que] hacen posible diferentes conversaciones y solidaridades. (2005:7)

Para mí, esta noción de la pedagogía y lo pedagógico se entrelaza con la militancia intelectual y el activismo formando un todo inseparable, constitutivo de y constituido en la práctica, una práctica que yo construyo y asumo tanto fuera de la universidad como dentro de ella.

Hasta inicios de los 90s en los EEUU, mi compromiso con organizaciones y grupos activistas, y con colectivos y comunidades latinas, negras, asiáticas y haitianas luchando contra el racismo y por la justicia social y por los derechos lingüísticos y culturales se enfocaba en intervenir en las instituciones sociales, la esfera de las políticas públicas, y con los estudiantes en el aula. La pedagogía crítica entonces servía como un ancla para mi desaprender, reaprender, pensar y hacer. Los años que pasé en colaboración con Paulo Freire (mientras estuvo exiliado en los Estados Unidos) y con una red de jóvenes y adultos activistas e intelectuales empujó mi compromiso y facilitó comprensiones más profundas sobre las realidades constantes y vividas del poder colonial, la dominación y la racialización[2].

Esta militancia-activismo pedagógico-intelectual ha profundizado y madurado en las dos últimas décadas fuera de los Estados Unidos. Ecuador no es solo mi hogar – me identifico como una inmigrante del Norte al Sur – pero también mi lugar de enunciación, pensamiento y praxis. Es aquí en el Sur, y más particularmente a través del trabajo por invitación y colaborativo con

2 Esta postura fue la que motivó mi primer libro Pedagogy and the Struggle for Voice. Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans, así como un texto editado, escrito con activistas comunitarios, adultos y jóvenes. Ver Walsh, C. (ed., 1996).

movimientos y comunidades Afro-descendientes e indígenas, que empecé a comprender más profundamente lo colonial y lo decolonial.

Si bien para mí los dos términos siempre han tenido su base en la lucha vivida, la naturaleza de la lucha en el Sur y la persistencia no sólo de la resistencia pero más importante aún de la construcción insurgente y creativa "muy otras" (para usar la frase zapatista) – en los ámbitos sociales, políticos, epistémicos y basados en la existencia – brindan un significado distinto a lo "vivido". El hecho de que las luchas no son sólo contra el orden dominante y la matriz colonial del poder pero más significativamente por construir formas otras de ser y de pensar en y con el mundo, me impulsó hacia la "insurgencia". Es decir, a pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales.

Esta es la localización y lugar de mi pensamiento y práctica, de mi militancia-activismo pedagógico-intelectual, de la forma en como concibo mi trabajo, incluso dentro de la universidad. El programa regional Andino de Doctorado que empecé en Quito en 2011 es un ejemplo de esto[3]. Aquí el proyecto ha sido interrumpir – lo más posible, empujando los límites de las leyes y regulaciones – el marco hegemónico euro-usa-céntrico para los estudios doctorales. Esto significa, por un lado, engendrar un pensamiento desde y con la producción de conocimiento – la producción de conocimiento en plural – del Sur, con y desde sus actores/pensadores, y pensar desde y con el proceso social, político, cultural, epistémico y basado en la vida de lucha, movimiento y cambio en el continente y la región andina, haciendo evidente el lugar de compromiso y enunciación de uno mismo. También,

3 Para una descripción de este esfuerzo, ver en inglés: Walsh (2001), y en español: Walsh (2010).

por otro lado, significa construir la posibilidad de relacionalidad en vez de individualidad y competencia. Ese es un espacio y lugar para dialogar, pensar, analizar, teorizar, y hacerlo en comunidad y en concierto "con", que motiva alianzas, compromisos, colaboraciones e interculturalizaciones que atraviesa (de)formaciones, intereses de investigaciones, bordes nacionales, identificaciones raciales/étnicas/sexuales/de género, y que también se extienden más allá del aula y del periodo de estudios de doctorado. En este sentido, la militancia-activismo pedagógico-intelectual es parte del programa/proyecto del doctorado mismo, de una práctica compartida por quienes están involucrados. Los estudiantes, profesores, interlocutores de movimientos sociales y de otros lugares fuera de la universidad son todos compañeras y compañeros de un proceso que busca profundizar las fisuras en el orden moderno/colonial. En este sentido, y en repetidas ocasiones, el doctorado ha servido como una base desde donde construir contactos y conversaciones con un número creciente de colectivos desde México hasta la Patagonia que se definen a sí mismos en relación al pensamiento y lucha decolonial.

En mi escritura, también me esfuerzo por mantener esta práctica y postura político-pedagógica-epistémica. Mi proposición nunca ha sido el estudiar y reportar "sobre" movimientos sociales, actores, y pensadores sino más bien pensar "con", y, al mismo tiempo, teorizar "desde" los "momentos políticos" en que estoy comprometida. Esto ha significado, en algunas instancias, construir textos en conversación. Esa es la intención, por ejemplo, de varios textos dialógicos escritos con Juan García Salazar, conocido como el abuelo del movimiento Afro-Ecuatoriano y auto-identificado como "un obrero del proceso"[4].

Esta práctica de fisuras no está limitada a la Universidad o a la escritura de textos. Para mí, la responsabilidad político-episté-

4 Ver García Salazar y Walsh (2002, 2010, en imprenta).

mica a la cual me refería antes se extiende a un involucramiento/compromiso con los procesos en curso y emergentes de lucha y cambio. Colaborar, por ejemplo, en los debates y conceptualizaciones con líderes comunitarios y miembros de la Asamblea Constituyente en el desarrollo de la Constitución del 2008 del Ecuador, participar en foros sobre pluralismo legal y la interculturalización de la ley, trabajar con miembros de comunidades, jóvenes y ancianos, en documentar y posicionar el conocimiento ancestral (particularmente para su uso educativo)[5], dialogando con y apoyando los emprendimientos y proyectos comunitarios de universidades indígenas – a veces referidas como "pluriversidades" o "interversidades"- como espacios de insurgencia política, epistémica y basada en la existencia que abre horizontes decoloniales[6], son algunos ejemplos de una praxis pedagógica

5 El Fondo Documental Afro-Andino, un esfuerzo colaborativo entre Procesos de Comunidades Negras y la Universidad Andina Simón Bolívar, ahora con más de 3.000 horas de testimonios orales digitalizados y compilados por Juan García y un equipo de activistas intelectuales Afro-Ecuatorianos que empezó en 1970, y una gran colección fotográfica, ha sido uno de los espacios desde donde se han desarrollado, publicado y distribuido materiales educativos multimedia.

6 Aquí es importante notar las luchas constantes de AmawtayWasi – la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador cerrada por el gobierno en 2013 (ver:http://www.youtube.com/watch?v=0i-z_6R817C4),– así como los esfuerzos emergentes de la Universidad Indígena de la Aldea de Maracaña en Rio de Janeiro. La última es un esfuerzo reciente de migrantes indígenas de Rio que han ocupado el antiguo "Museo del Indio" condenado a la destrucción en los planes del gobierno sobre el complejo Maracaña para la Copa del Mundo. Este proyecto incluyó también la destrucción de casas, una escuela y un parque acuático en la Favela ubicada al lado del estadio para crear un estacionamiento. Las mujeres, hombres y niños que están ocupando el antiguo Museo dilapidado han resistido el desplazamiento en manos de la policía y se han llamado "universidad" tanto para el desarrollo del conocimiento como de la reflexión sobre cómo lo que están construyendo en este proceso – cruzando múltiples lenguajes, historias y experiencias presentes en el grupo – y trabajando hacia la idea de consolidar un espacio de aprendizaje

de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse entre y conectar las grietas.

3. Las grietas, por supuesto, son la consecuencia, en gran medida, de la resistencia e insurgencia de los movimientos sociales. En Ecuador, los levantamientos de los 90s canalizaron un modelo de sociedad y Estado y educaron al público en general sobre la "cultura de la muerte" que era el proyecto neoliberal. Su propuesta política para el país en su conjunto era tener un estado plurinacional y un proyecto social basado en la interculturalidad y la "cultura de la vida". Tal propuesta funcionó para fragmentar poco a poco el que había sido hasta ese entonces el orden establecido, retando no sólo la hegemonía mono-cultural y uni-nacional, sino también el modelo ampliamente aceptado y asumido de civilización occidental y occidentalizante.

Los levantamientos, rebeliones, movimientos, en este sentido, no fueron sólo políticos. También eran conceptuales, epistémicos y basados en la existencia. Introducen la posibilidad de una manera "otra" – un otro-modo o modo-otro en la conciencia social de por lo menos algunos sectores de la sociedad y más especialmente en aquellos de la Izquierda. Ese modo-otro señala perspectivas y estructuras que no están basadas en el capitalismo del mercado, consumismo, racionalidad occidental, o la explotación de la naturaleza, sino más bien en la relacionalidad, en un vivir "con". Es esta insurgencia conceptual/epistémica que sentó las bases para muchas de las discusiones, reflexiones y debates durante la Asamblea Constituyente de 2007-2008 (una agrupación de representantes sociales, no partidos políticos). Fue esta insurgencia que hizo la Constitución posible, que, entre

---

entre grupos indígenas coincidiendo con esfuerzos similares en Abya-Yala o las Américas. Ver mis conversaciones con esta Universidad, preparadas para Youtube por Milson Betanncourt del Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades de la Universidade Federal Fluminense en http://www.youtube.com/watch?v=pVtEtCRvodY

otros hitos, redefine a Ecuador como un estado Plurinacional e Intercultural, hace a la Naturaleza sujeto de derechos, y posiciona el buen vivir (entendida como la vida en plenitud, la vida en armonía con la naturaleza y entre todos los seres, humanos y no humanos) como el principio organizador de la Constitución Política. Estos cambios radicales, junto con otros, definen un nuevo orden esbozado en el Preámbulo de la Constitución:

> Nosotras y nosotros, el pueblo soberano del Ecuador, reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, celebrando la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte que es vital para nuestra existencia... apelando a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad, y como herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas formas de dominación y colonialismo, ... decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay...

Sin lugar a dudas, esta Constitución y el proceso que llevó a su elaboración abren grietas en el constitucionalismo mismo. Ramiro Ávila se ha referido a esto como un "Neo-constitucionalismo andino o transformador". Y, en general, abren rajaduras y grietas decoloniales en lo que en Ecuador ha sido históricamente un orden blanco/mestizo moderno/colonial.

4. Por sí mismas, las grietas en las cuales estoy pensando denotan poco más que aperturas o inicios. Si bien podrían haber debilitado y fracturado al todo hegemónico, su efecto depende de lo que ocurre dentro de las fisuras y las grietas, en cómo se plantan las semillas, como estas brotan, florecen y crecen, en cómo estas extienden rupturas y aperturas. Claro que las grietas pueden también ser cubiertas, parchadas y rellenas; de esta forma la ruptura –incluyendo los horizontes de sentimientos que

permite –son hechos aparecer como menos evidentes, como si simplemente se hubieran desvanecido.

Esto es algo que estamos aprendiendo hoy en el momento político actual del Ecuador. Las políticas de gobierno en un número de sectores, incluyendo el extractivo y el de la educación superior, sugiere una reconfiguración del poder moderno/colonial bajo nuevos términos: la eliminación de la pobreza, control nacional de los recursos en vez de imperial, y el avance científico y tecnológico y la modernización. Con China y Corea del Sur remplazando a los EEUU y Europa como aliados políticos, económicos e intelectuales/científicos, y Rusia recientemente convirtiéndose en parte de esta mezcla, el orden del capital y el poder está desplazándose, pero no está en declive de ninguna manera. Miles de estudiantes están recibiendo becas para estudiar fuera del país en universidades "de excelencia" (siguiendo en mayor parte las listas de Universidades Mundiales de Londres y Shanghái). Las ciencias "reales" y la innovación tecnológica son el objetivo, no las humanidades, las artes, o las ciencias humanas y sociales. La gran mayoría de becas van a instituciones de los EEUU o Europa. En una acción que asume la creencia de que el conocimiento y la innovación están en otra parte, el gobierno circuló en julio de 2013 un anuncio en *El País de España* ofreciendo 500 posiciones a profesores que estuvieran dispuestos a reubicarse en el Ecuador para enseñar en la recientemente establecida Universidad Pública de Educación. Se subrayaban los excelentes salarios y beneficios, pero también la relación histórica y lingüística y la afinidad que estas dos naciones comparten. Dentro de todo esto, uno puede preguntarse qué sucedió con la Constitución y sus (supuestas) grietas.

El más reciente plan nacional del Buen Vivir, 2013-2017, presenta el momento actual post-constitucional como uno de "transición". De acuerdo a este plan, el proceso de transición está definido por rupturas neoliberales y la interrelación de cuatro

principios organizadores provenientes de (1) la cosmología andina, incluyendo el conocimiento indígena y la relación entre humanos y naturaleza, (2) un socialismo del buen vivir, (3) liberalismo y (4) tradiciones occidentales de modernidad, incluyendo, entre otros, ética alternativa, feminismos, y ecología profunda. Esta interrelación encuentra su base en lo que el Plan describe como el contexto actual y la realidad del Ecuador donde la occidentalización co-existe con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber, y ser. En esta formulación, el "buen vivir" toma un significado diferente de, pero no excluye, su conceptualización desde lo indígena. Como tal, podríamos afirmar que la estrategia del Plan es de interculturalización, interversalización, y el "agrietamiento" de la modernidad Occidental como un civilizante universal. En este sentido y aunque el Plan no empuje y entienda las grietas y fisuras tan profundamente como algunos de nosotros quisiéramos, sí abre y permite una visión generadora de diferentes caminos y/como grietas, que pueden – o no – dirigirnos hacia horizontes decoloniales. Tales son los riesgos, pero también las posibilidades del agrietamiento.

5. Lo decolonial, por supuesto, no es una nueva condición a ser interpretada, implementada o lograda por el gobierno, ni tampoco podría ser jamás un proyecto de estructuras e instituciones que mantengan el molde de gobierno de la autoridad, control y poder vertical. Pensar entonces que los gobiernos pueden lograr o siquiera provocar la decolonización sin siquiera radicalmente transformar las propias nociones de autoridad y poder es una falacia que incluso Evo Morales está haciéndonos notar claramente. Lo decolonial no viene desde arriba sino desde abajo, desde los márgenes y de los bordes, de la gente, las comunidades, movimientos, colectivos que retan, interrumpen y transgreden las matrices del poder colonial en sus prácticas de ser, actuación, existencia, creación y pensamiento. Lo decolonial, en este sentido, no es un estado fijo, un estatus o condición; tampoco denota

un punto de llegada. Es un proceso dinámico siempre en proceso de hacerse y re-hacerse dada la permanencia y capacidad de reconfiguración de la colonialidad del poder. Es un proceso de lucha, no solo contra sino más importante aún, para- para la posibilidad de un otro-modo o modo-otro de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, conectividad, articulación e interrelación, y lucha por la invención, creación e intervención, por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos.

6. La idea de las fisuras o grietas presentada aquí tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe, en gran medida, a la naturaleza miope de la vida y el vivir contemporáneo. Pero también se debe a la inhabilidad, incluso entre mucha de la llamada Izquierda, de imaginar y comprender lo decolonial en su modo-otro, incluyendo la desestabilización de sus binarios y del significado tradicional universal de "Izquierda". Hoy, tal desestabilización podría probablemente no ser más clara que en el continente que los pueblos indígenas han re-nombrado Abya-Yala, tierra en madurez plena, el continente de la América del Sur.

Algunos, incluyéndome, creen que no hay vuelta atrás. Que, a pesar de las contradicciones, conflictos y creciente represión, a pesar de las violaciones de la Pachamama en el nombre de la erradicación de la pobreza, las grietas y fisuras decoloniales están convirtiéndose en quebradas desde donde la sonoridad y reverberación del movimiento y el colapso no pueden ser silenciados, anulados o negados. La declaración en Diciembre de 2012 del Comité Clandestino Zapatista es ilustrativa: "¿Escucharon? Es

el sonido de su mundo derrumbándose…el del nuestro resurgiendo". La participación de más de mil activistas e intelectuales activistas en las "Escuelitas Zapatistas" este agosto pasado (de 2013) demuestra aún más el significado pedagógico de las grietas. Las grietas como un lugar de asamblea, un lugar "otro" que invita, reúne, y convoca a un lugar de des-aprendizaje y re-aprendizaje "con", en y a través de una pedagogía-política-práctica basada en la relación.

7. Estas "notas" no buscan reificar las grietas o simplificar su complejidad. La propuesta más bien es llamar la atención sobre su existencia y creciente emergencia. Pero es también, y quizás de forma más importante, el pensar en la idea de las grietas y fisuras decoloniales, y al mismo tiempo, poner en deliberación la posición político-pedagógica de ubicarse uno mismo y su praxis dentro de las grietas y fisuras del orden moderno/colonial. Este es mi lugar de pensamiento, de ser, actuar y hacer; el agrietamiento, entendiéndose y conectando las grietas son mi interés y devoción.

## Postfacio

En noviembre de 2013, recibí una invitación especial del Subcomandante Marcos y del Subcomandante Moisés para participar como un estudiante de primer grado de la Escuelita Zapatista. Esta experiencia, intensamente vivida en la última semana de diciembre de 2013, ha dejado una marca que todavía no soy capaz de aprehender, procesar y describir completamente. Su profundidad y significado todavía no se asientan.

Sí, por supuesto, la experiencia sirvió como evidencia – en la forma de la vida real – de la profundidad tanto de la fisura abierta por los Zapatistas y su forma muy otra que tiene su base en la autonomía, libertad y comunidad como práctica vivida, una práctica que socaba y deshace efectivamente el orden capitalis-

ta. Pero la experiencia también, y quizás de forma más importante, me dio una lección de humildad. Me dio una lección de humildad al desplazar y descentrar lo que pensaba que sabía, cómo pensaba que lo sabía, y cómo es, o por lo menos cómo pensaba, que llegamos a saber. Al hacer esto, también confronto los supuestos que, a pesar de mi declarada criticidad y posicionamiento decolonial, han pasado incontestadas en mi propia práctica e identificación – y, debo añadir, autoridad privilegiada – como pedagoga y maestra. Y me dio una lección de humildad el asumir personalmente aquello que yo he predicado y enseñado por tanto tiempo: desaprender para re-aprender, y el experimentar – no por primera vez pero de forma "otra" particular – su dificultad, conflicto e incomodidad.

Hoy, varias semanas después, la bruma permanece aunque su tonalidad no es tan densa. Si bien mis pasos todavía son inseguros, la consideración del Sup y de Viejo Antonio sobre cómo las preguntas sirven para caminar, ahora me guía. "Para saber y caminar hay que preguntar".

Mucho ha pasado desde que escribí estas "notas pedagógicas" hace varios meses. Siento sobre mí el imperativo político-pedagógico de no solo compartir la experiencia y el aprendizaje pero, más significativamente, el hacerlo caminar preguntando. Esta es una de las primeras lecciones que aprendí en la Escuelita. Preguntar y caminar preguntas mientras se desaprende a re-aprender son, desde luego, parte integral de la pedagogía de las grietas decoloniales, de agrietar, extender y ensanchar. Sin embargo hoy día, y habiendo vivido recientemente la Escuelita en cuerpo, mente, espíritu y corazón, veo más intensamente las complejidades de las grietas, la bruma y los peligros que circundan. Y todo esto me tiene aún envuelta en la musa y la niebla.

## Referencias bibliográficas


GARCÍA SALAZAR, J. y WALSH, C. (2002). "El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso". En D. MATO (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanos en cultura y poder*. Buenos Aires: Clacso

----- (2010). "Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño". En *El otro derecho*, no. 41, 49–64;

----- "(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador". En *Black Writing and the State in Latin America*, BRANCHE, J. (ed.). Vanderbilt University Press, en imprenta.

WALSH, C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice. Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans.* Bergin and Garvey.

-----(1996). (ed.) *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

----- (2001). "The Politics of Naming: (Inter)cultural Studies in De-Colonial Code". En *Cultural Studies*, 25 (4–5).

----- (2010). "Estudios (inter) culturales en clave de-colonial". En *Tabula Rasa*. Colombia.

-----(2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos". En WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala

# PRIMER MOMENTO:
# Afluencias y el tránsito hacia nuevas epistemes

Este apartado reúne una colección de *artículos* que problematizan bases y tesis conceptuales en pos de inscribir el pensamiento sobre la educación en una matriz descolonial que opere dislocando, desestabilizando con la pregunta, desarmando y recreando opciones de ser, saber y sentir. Autores de la República Argentina se asoman desde sus enclaves geo-culturales, escriben desde sus cuerpos situados y animan perspectivas potentes para informar razonamientos otros, capaces de sostener la lucha contra la vulneración de la justicia social.

Los artículos guardan las formas de la escritura académico-científica a la vez que se abren como enunciados de un discurso siempre pendiente; cada uno es comentado por otro autor y concluido con una serie de preguntas que postergan el punto final indefinidamente. Esperamos que la vulneración de estas sencillas reglas protocolares se pueda interpretar como un gesto de rebelión y de desafío de las amarras que no encontrarán clemencia ni asilo indefinido sino cuestionamiento permanente de las intenciones de tal sujeción.

El texto de *Inés Fernández Mouján* abre este momento con un ejercicio genealógico en un sentido, en tanto se propone

recuperar los hitos fundamentales del pensamiento decolonial, reconociendo y enfrentando la paradójica condición de conflicto irresoluble implicada en el gesto de la negación por medio del propio discurso estructurante. Describe así el movimiento desde una anti-colonialidad radical con el signo de la urgencia política del siglo XX hacia la configuración de un territorio de disputas mayormente académicas y sitúa estos esfuerzos complementarios en los diversos enclaves geoculturales en que se gestan. Concluye su revisión histórica mencionando algunas de las nuevas formas que la colonialidad mundial asume en la actualidad. En la segunda parte de su artículo, la autora aboga que no son suficientes la dialéctica ni la hermenéutica en el pensamiento descolonial; se hace necesario apelar a la ética y la política. La crítica a la Modernidad/colonialidad no es entonces para Fernández Mouján un momento de superación sino de provocación. La autora sugiere una definición de lo descolonial como intervención política que no busca nuevos esencialismos, a la vez que apela a sostener vivo el nexo entre Frantz Fanon y Paulo Freire dando cuenta de las condiciones de su invisibilización. Una pedagogía descolonial, sostiene finalmente, debe moverse en los bordes y entremedios sin ingenuidad y con total compromiso con los procesos de formación de subjetividades. *Mariana Alvarado* comenta este artículo con lucidez y perspicacia, planteando interrogantes que habilitan una lectura recursiva y fecunda.

El segundo artículo de este primer momento se sitúa en la búsqueda de gestos descoloniales para los contextos universitarios que asumen la posibilidad de construcción de una pedagogía fronteriza desde cuerpos situados. En este texto, *Mariana Alvarado* se apoya en las tesis de Boaventura de Sousa Santos relativas al carácter proléptico y metonímico de la racionalidad moderna occidental e intenta invertir su lógica para una praxis emancipatoria desde el Sur y para el Sur. Tal

praxis implica la superación de la monoglosia occidental y la colaboración en la promoción de traducciones como gestos epistémico-políticos. En el contexto de la sociología de las ausencias y las emergencias, la autora ensaya modos otros de vulnerar el tiempo y el espacio, así como de subvertir el saber propio de la producción académica del conocimiento que escapan a la trampa analítica con efecto paralizante. Se pregunta y re-pregunta sobre las posibilidades situadas y la actuación por fuera de las estructuras opresivas de la colonialidad, y especialmente el género, en las aulas universitarias y la pedagogía de la cultura. Este texto prolífero en interrogantes profundos es comentado por Luis Porta y María Marta Yedaide, quienes proponen un ejercicio de discernimiento en el plano discursivo y buscan extender los horizontes de la praxis de frontera que, con coraje y resolución, Mariana Alvarado impulsa.

El tercer artículo pertenece a *Luis Porta y María Marta Yedaide*, y constituye un esfuerzo por acotar el análisis de la pedagogía descolonial al contexto geográfico y cultural próximo de la formación de formadores en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este escenario exige, en primer término, una revisión epistemológico-conceptual del pensamiento descolonial; los autores emprenden la tarea armados de sospechas e interrogantes que a la vez recapitulan las grandes categorías del pensamiento descolonial mientras desarman su condición acabada y desfondan las bases de su certeza. Dan así cuenta de una vocación de apertura y cuestionamiento perpetuo que desconfía de los logros meramente intelectuales- que suelen caer presos de la racionalidad moderna- y se aferra en cambio al compromiso ético-político que le sirve de impulso. Con el cuerpo situado en las aulas de la Universidad y el anhelo puesto en la transformación sustantiva de la educación secundaria, los autores se proponen luego profundizar en otros reinos del conocimiento y dimensiones del ser ocultadas y negadas por

la racionalidad occidental pero eficientes y performativas en la construcción de la subjetividad docente. José Tranier comenta esta contribución rescatando la amorosidad que deviene "demora" en relación al otro y celebra la creación de condiciones de recuperación de soberanía identitaria, epistémica, cultural y política.

El texto de *Francisco Ramallo* y *Luis Porta* propone en este primer momento del libro una honda reflexión acerca de las posibilidades de reescribir una historia de la educación desde el Sur. Su artículo tiende líneas para la construcción de una nueva cartografía conceptual que incluyen pensadores, movimientos sociales y fuentes primarias con las voces del *Abya Yala*. Con una vocación esquiva de la matriz eurocéntrica configurante de sentidos del devenir de las ideas pedagógicas en los programas de formación docente en la actualidad, el artículo de Ramallo y Porta es potente en la producción de unas nuevas coordenadas que a modo de líneas imaginarias son capaces de delinear una nueva memoria de la educación. Autores, textos y obras, experiencias y grupos, encuentros inexplorados y pequeñas grandes escenas son a la vez recursos que propone el autor para comenzar la reescritura y testimonios de la fecundidad de una práctica contra-colonial como moción central de una pedagogía descolonial. Inés Fernández Mouján comenta este artículo enfatizando el tejido entre la historia, la subjetividad y la cultura que da especial relevancia a la propuesta.

Finalmente, el texto de *José Tranier* cierra este primer momento, ofreciendo la metáfora del amarrado que tanto habilita una reconstrucción sensitiva de la opresión de los pueblos de América como posibilita la imaginación de prácticas del desamarre. Con lucidez y agudeza, Tranier pone a dialogar el legado eurocéntrico con los aportes del pensamiento descolonial para una mirada incisiva de los escenarios coyunturales latinoamericanos que revela matices en los recíprocos procesos de subjetivación

que devienen en prácticas de alienación y distanciamiento. Lo próximo y lo prójimo, lo exótico y lo peligroso se anudan en rutinas escolares de subalternización, completamente vigentes hoy. El artículo expone el cuerpo sensible de su autor, su historia y vivencias corriendo fronteras entre la razón y el sentimiento, la teoría eurogestada y el impulso descolonial en un concierto de voces propias y ajenas enredadas en pos de nuevas configuraciones de la Otredad. Allí encontrará el sentido de una pedagogía descolonial, precisamente en la posibilidad de alojar al otro en una narrativa del reconocimiento. Francisco Ramallo, en su comentario del artículo, celebra tanto la reflexión sobre las subjetividades subalternas en los contextos escolares como la posibilidad de reavivar las tensiones entre la reproducción y la resistencia en estos escenarios complejos.

Este primer momento del libro podría comprenderse como un gran entremedio, un intersticio entre tiempos, espacios e historias matriciales que nos constituyen a la vez que nos invitan a la subversión, siempre estimulada por la injusticia social, la vulneración de las gentes y las prácticas cotidianas y silenciosas contra el buen vivir. Constituye una narrativa híbrida compuesta de ideas en tensión hacia sus concreciones y sujetos interpelados por sus vocaciones de restitución epistémico-ético-política del derecho a narrar-se. En un constante ejercicio de desamarre, desapego y desplazamiento de las representaciones heredadas, el texto se presenta como un ejercicio de investigación fecunda que comienza con la toma de la palabra y se orienta a la conmoción de los otros- hoy lectores circunstanciales-, para desmantelar ciertos regímenes de verdad e ingresar con contundencia al campo de la disputa por el sentido de la educación en estos tiempos, estos seres y estas geografías.

# El sentido crítico del pensamiento descolonial y sus aportes al campo de la educación

Inés Fernández Mouján

En pos de identificar algunas ideas respecto al sentido crítico del *pensamiento descolonia*l y sus aportes al campo de la educación, encuentro más preguntas que certezas: ¿Cuál es el sentido crítico de las producciones intelectuales poscoloniales y decoloniales? ¿Qué entiendo por giro descolonial? ¿Qué vienen a cuestionar estas prácticas teoréticas críticas? ¿Cuáles son los aportes de éstas a los debates pedagógicos latinoamericanos? Me propongo, entonces, encontrar en el entremedio de ciertas reflexiones algunas ideas que nos ayuden a responder estos interrogantes, pues considero que resulta necesario si de lo que se trata es de ampliar el horizonte simbólico y dar lugar a la emergencia de subjetividades *otras*. En primer término, delimito los alcances del término *pensamiento descolonial*, las diferencias y articulaciones que encuentro en esta idea respecto a su denominación, sitúo qué entiendo y cuál es el sentido crítico del giro descolonial. Finalmente, planteo algunos de los problemas y derroteros que organizan este pensamiento en lo relativo a la educación, principalmente. Allí ubico la influencia de Frantz Fanon en la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y cómo esta pedagogía es un punto de partida importante y fundamental para situar la relación entre descolonización y educación.

**I.** Podemos tomar diversos caminos para delimitar el término *pensamiento descolonial*. Por un lado, los legados y las perspectivas de pensadores anticoloniales, visiones críticas y resistentes a toda forma de colonialismo, discursos y prácticas políticas, éticas y estéticas; y por otra, toda la saga de intervenciones intelectuales que recuperan el legado anticolonial y profundizan las críticas en pos de construir marcos epistemológicos que habiliten la producción de un conocimiento *otro*.

> En contextos de creciente movilización social que no respondían en sentido estricto a los postulados de la lucha de clases enarboladas por un marxismo clásico, pensadores de las más distintas escuelas empezaron a brindar más atención a las distintas manifestaciones de agencia social por parte de grupos subalternos, especialmente a la diversidad de estrategias de resistencia, tanto activa como pasiva, que tales grupos utilizaron para cuestionar, no siempre con éxito, las condiciones de desigualdad económica y política que caracterizaban sus entornos (Szurmuk y Mckee, 2009:141).

Los pensadores anticoloniales asumen una posición crítica a la Modernidad, sospechan de toda imposición colonial y se asumen desde los márgenes como sujetos de la historia. La desconfianza –desde América Latina, el Caribe y África- es hacia el modelo ilustrado/positivista y colonial/neocolonial que alcanza su máxima expresión política-cultural en las décadas del 50 al 70 del siglo XX. El referente central es Frantz Fanon (que recupera el legado de su maestro Aimé Cesaire y de los movimientos de la negritud). Luego continúan su derrotero Albert Memmi, Amílcar Cabral, Paulo Freire, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Augusto Zalazar Bondi, Darcy Ribeiro, Juan José Hernández Arregui, John William Cooke, los movimientos y organizaciones políticas y estéticas de mediados del siglo XX. Como hecho histórico de enor-

me influencia resulta insoslayable situar el hito histórico de la Revolución Cubana de 1959, que viene a demostrar que es

> (...) factible no sólo derrotar a una brutal dictadura, sino reconstruir un estado soberano a escasos kilómetros de la península de Florida. Este acontecimiento despertará diversas y muy variadas formas de creatividad en la región e impulsará esfuerzos de transformación y de búsqueda de alternativas más de fondo (Cerutti Guldberg, 2011: 11).

Lo que los movimientos intelectuales y políticos de mediados del siglo XX (en la huella de Fanon)[1] demuestran es que la cuestión colonial está en el centro de la discusión al mismo tiempo que evidencia la existencia de un conflicto irresoluble, la exclusión del discurso de aquello que lo estructura. La opresión *es lo impensable que permite pensar al pensamiento que la excluye*[2]. Sus miradas, sus intereses están en los otros y *con* los otros. Los trabajos teóricos se entretejen en los márgenes, en lugares oscuros o cerrados incluso en el silencio para poder explorar las diferentes formas de variedad de discursos y prácticas contra-hegemónicas que habían también definido, de manera activa, las interacciones sociales de sus épocas[3]. Sus voces resistentes vienen a expresar el malestar reinante y enfatizan axiológicamente la visión de los vencidos desde variantes antropológicas, políticas e historiográ-

1 Dos de sus textos más importantes y de referencia ineludible para militantes e intelectuales de los años 60/70: Piel Negra, Máscaras Blancas (1952) y Los Condenados de la Tierra (1961).

2 Con esta afirmación, Grüner refiere al núcleo central de la crítica al colonialismo (2010).

3 De ello da cuenta Sergio Guimarães (2009) cuando se propone indagar en la recepción de Fanon en la Academia brasilera. Haremos referencia a esto en los siguientes apartados.

ficas; discursos y prácticas que asumen la urgencia política y la preocupación por la alteridad denunciando la razón colonial. En este escenario, la lucha anticolonial va a ocupar un lugar central: primero se apropia de las categorías culturales y rápidamente las transforma en exigencias políticas de descolonización, pues entiende que ante el maniqueísmo implícito de los dualismos excluyentes se torna necesario someter a crítica al pensamiento eurocentrado. La descolonización se presenta como afirmación radical, la nación (el pueblo) ha decidido volver irreversible su presencia en la historia como programa de desorden absoluto, que no asume críticas parciales sino que, sobrepasando el sistema-mundo-moderno/capitalista, lleva su impugnación a la totalidad más amplia que es la nación colonizadora, cuyo centro está en la metrópoli[4]. Los pensadores anticoloniales ven en la tarea descolonizadora su motivo fundamental, pues para ellos el colonialismo es algo más que la trama de una dominación; se trata de poner distancia crítica de los procesos de identificación *política de las dinámicas coloniales*[5]. Es decir, se trata de un proceso de racionalidad política de marcado sentido crítico a la racionalidad instrumental, que se propone una reflexión de fuerte impronta política y cultural, que pone en discusión y bajo fuerte sospecha el triunfo de la falsa totalidad colonial del sistema-mundo (Fernández Mouján, 2014).

A diferencia de esta generación de intelectuales íntimamente ligados a las luchas de liberación nacional, la crítica de los años ochenta en adelante es primordialmente de corte académico. Sin embargo, comparten con la primera una preocupación

4 Hago referencia aquí al análisis que Carlos Fernández Pardo realiza en su libro Fanon (1971) en plena vigencia del proceso político revolucionario argentino.

5 Para mayor comprensión de esta idea, ver el texto de Alejandro De Oto, "Notas sobre pensamiento situado y la singularidad colonial. A propósito de Frantz Fanon y Aimé Césaire".

por las continuidades de los pasados coloniales en los presentes poscoloniales o neocoloniales. De ahí que el proyecto sea de una descolonización de la cultura y el saber académico. En cuanto a la saga de producciones que recuperan el legado de la descolonización se pueden ubicar en primera instancia los aportes de Edward Said, intelectual palestino-norteamericano, quien a partir de mediados de los setenta del siglo XX (cuando en América Latina las dictaduras militares arrasaban con nuestras vidas y el neoliberalismo avanzaba a escala mundial) se propuso el desafío de articular elementos del marxismo gramsciano (en la idea de hegemonía), el concepto de discurso de Michel Foucault y la concepción anticolonial de Frantz Fanon. De aquí derivan las críticas poscoloniales, los estudios subalternos y culturales latinoamericanos. Resignificando el legado gramsciano, Said entiende que la tarea crítica debe partir de lo que uno es y del conocerse a sí mismo como un producto de los procesos históricos que han depositado en *cada uno una infinidad de marcas sin dejar un inv*entario (1996: 30).

El otro camino posible son las producciones (que se inician en 1992 en América Latina y el Caribe) desde la perspectiva de la colonialidad. La descolonización (los representantes de esa corriente) la van a pensar en un doble sentido: epistémico (descolonizar el saber) y político (descolonizar la autoridad-estado y la economía), ellxs son lxs intelectuales del "Programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano": Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Zulma Palermo, entre otrxs. Este colectivo de intelectuales se plantea la posibilidad efectiva y real de formas *otras* de producción de conocimiento. Los aportes de Mignolo al respecto resultan de interés para comprender con mayor claridad los alcances de este programa. Para Mignolo es una opción, no un proyecto historiográfico, una decisión espistémico-política y ética. De allí que lo denomina *opción decolonial*, en una clara alusión

a diferenciar al término de la noción de descolonización referida a la idea de liberación nacional; esto explica entonces la relación estrecha que el término guarda con el concepto de colonialidad. Pues este giro epistémico se propone ir más allá de las reivindicaciones políticas y cuestionar la producción de conocimiento. Su tesis principal es "la colonialidad es constitutiva de la modernidad y, por lo tanto no hay modernidad sin colonialidad" (Mignolo, 2008: 11). Tal como reconoce Mignolo, el punto de partida de la opción decolonial fue el artículo de Aníbal Quijano en donde el autor propone el uso de descolonización en un *sentido epistémico y político.* Según Mignolo, este punto de partida se diferencia de las acciones descolonizadoras del siglo XIX y XX, pues estas no cuestionaron "el conocimiento, las premisas epistémicas sobre las cuales se asentaba la autoridad política, la organización económica y las concepciones del sujeto colonial" (ibídem). Es decir, no se trata de un problema geográfico sino epistémico, pues la intención es la reconstitución epistémica en tanto descolonización del conocimiento. De allí la necesidad de desprenderse del paradigma eurocéntrico "Destrucción de la colonialidad del poder mundial (para) descolonizar toda pretensión teórica de totalidad" (Quijano, 1992 en Mignolo, 2008: 12-16).

Mi perspectiva es que todas estas entradas son complementarias, que la descolonización es un proyecto todavía inacabado a nivel global; que el problema del siglo XXI sigue siendo el de la colonización y las nuevas formas que ha adquirido: empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, invasión y ocupación de territorios desprotegidos y sumidos en desastres hu-

manitarios[6], el circuito financiero[7] y el lavado de dinero[8], la trata de personas[9], las antiguas y nuevas formas de esclavitud[10], el narcotráfico, entre otros, todos problemas por fuera del control estatal o con la complicidad de algunas organizaciones del poder del Estado capitalista (judicial, ejecutivo y legislativo, fuerzas armadas).

**II.** El pensamiento descolonial (en sentido amplio) es una crítica contumaz y radical a la Modernidad/Colonización; nos viene a demostrar que Modernidad y colonialidad son dos caras de una misma moneda. Es una crítica radical que sospecha de las formas políticas, culturales, de producción de conocimiento, y considera necesario pensar y problematizar las tensiones existentes entre las prácticas coloniales de la modernidad occidental y la descolonización. El pensamiento descolonial es crítico pues se define desde una racionalidad que incluye una

6 Libia, Afganistán, Irak, Irán, Nigeria, Congo y la ex-Yugoslavia, entre algunas de las tantas.

7 El debate y la pelea planteada por Argentina (con apoyo de las naciones latinoamericanas) en este último año contra los fondos buitres es una muestra palmaria de esta situación.

8 Operación globalizada en íntima relación con los intereses del circuito financiero.

9 Uno de los mayores negocios del mundo junto al tráfico de armas.

10 Los trabajadores y trabajadoras, incluso menores, oprimidos desde el trabajo doméstico, en la agricultura, en el comercio y en la industria en general. Los emigrantes principalmente africanos que mueren, sufren hambre, se ven privados de la libertad, y despojados de sus bienes. Los que se ven obligados a la clandestinidad por diferentes motivos sociales, políticos y económicos. Los obligados a ejercer la prostitución, entre las que hay muchos menores. Los niños y adultos que son víctimas del tráfico y comercialización para la extracción de órganos.

mediación entre la relación teoría-práctica, supone interpretar la discursividad, e interpelar la ideas universales producidas por el pensamiento europeo. Viene a cuestionar la supremacía del conocimiento eurocentrado, la *hybris del punto cero*, "punto absoluto de partida, en donde el observador hace tabula rasa de todos los conocimientos aprendidos previamente" (Castro Gómez, 2005: 25)[11], es decir, desconoce los muchos miles de modos de conocer de las poblaciones colonizadas.

Es una producción intelectual que desafía la lógica de una racionalidad que únicamente refiere a la crítica de la distinción entre metafísica y ciencia, ciencia y ética, ética y estética; que duda de las ilusiones de la conciencia como de las del mundo dado. En este punto se puede ubicar lo que llamo el nudo del pensamiento crítico; es decir, no alcanza la dialéctica ni la hermenéutica. Es necesario apelar a la ética y a la política. No bastan las complicidades de la razón y la realidad, la teoría y la práctica, y las complicidades del sujeto con los discursos. Es necesario entender y asumir la urgencia política para apropiarse de categorías políticas y culturales que se transformen en provocación y exigencias para interrumpir e intervenir en lo dado, para intervenir de manera radical y demostrar que la cuestión colonial es una discusión que debe estar en el centro de la escena y que resulta ineludible poner en evidencia la existencia de un conflicto irresoluble, la

11 "Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los "varones ilustrados" se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad" (Ibídem).

exclusión del discurso de aquello que lo estructura, *la opresión*[12]. Pues lo que está presente aquí es una crítica a la pretensión de totalidad del pensamiento eurocentrado, demostrando que los conceptos modernos/eurocéntricos se encontraron ante prácticas pre-existentes a través de las cuales fueron traducidos y configurados de manera diversa; que las denominadas ideas producidas por los pensadores europeos no son ni universales ni puras porque en la enunciación –en el propio lenguaje– se presentaron elementos de historias pre-existentes, singulares y locales[13]. Al mismo tiempo, son unas prácticas teorética-críticas que vienen a dislocar el discurso hegemónico, aquel que nos propuso a Occidente como el único sistema de representación, ordenamiento y jerarquización; es decir, un modelo a medida del orden-progreso económico y social de Europa.

Mi tesis (siguiendo la zaga de estas producciones de conocimiento) es la siguiente: la crítica a la modernidad/colonialidad por parte del movimiento descolonizador no es un momento de superación sino de provocación. Además, la colonialidad es constitutiva de la modernidad; es decir, no hay modernidad sin colonialidad. Es una teoría del colonialismo que interpreta la modernidad a la luz de la experiencia colonial pues la colonización nunca fue externa a la metrópoli conquistadora y estuvo profundamente inscripta en ella. Del mismo modo, señala que el proceso de lucha descolonial se propuso recuperar los orígenes culturales borrados por la experiencia colonizadora entendiendo que este proceso descolonizador es una tarea aún pendiente.

12 Estas ideas se pueden leer en la aguda crítica que Grüner realiza al colonialismo francés, al proyecto Moderno en general a propósito de la historia de Haití, *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución* (2010).

13 Estamos haciendo alusión clara a la conceptualización realizada por Chakrabarty referida a las categorías hiperreales planteadas en su libro *Al margen de Europa* (2008).

Es una racionalidad que declara abolida la idea de que "la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es la de ejercer un control racional del mundo" (Castro Gómez, 2008: 121). Es decir, desafía la escisión colonialista entre lo racional y lo sensible y denuncia la marca racial de todo el pensamiento eurocentrado.

Esta praxis reclama para sí y para todxs una agencia no solo a nivel discursivo sino de las intervenciones ético-políticas, para que la descolonización no se transforme en respuesta abstracta al sistema y culmine en nuevas alienaciones. Pues no basta decir que en la constitución de la subjetividad hay teoría y práctica, ni alcanza con señalar que hay formaciones discursivas de control social. Es necesario el reconocimiento de la colonialidad y las tramas de poder que atraviesan todas nuestras relaciones y nuestras producciones de conocimiento. Puedo afirmar, entonces, que este pensamiento es un *locus* de enunciación crítica que se encuentra en una zona *intersticial* entre los compartimentos que cómodamente se nos presentan desde los saberes tradicionalmente aceptados e impuestos y aquellos que interrumpen, que se sitúan en la crítica radical al movimiento moderno de la colonización. Porque la idea de este pensamiento no es encontrar nombres propios o ideas universales, ni una razón única de las ciencias sociales y humanas, sino de realizar una intervención política que tiene como objetivo la deconstrucción del sujeto imperialista occidental que sigue siendo el agente dador de sentido y cuya noción de progreso ha sido clave para mostrar la supremacía de Europa y los países del norte sobre el resto de las culturas.

**III.** Con la intención de problematizar aún más este tema me gustaría establecer algunos vínculos entre pensamiento descolonial y educación. Por un lado, la influencia de Fanon en la producción de Freire; por otro, la traducción que sobre la descolonización realiza el pedagogo en sus teorías sobre la educación. En relación

al primer punto, voy a hacer alusión a un interesante texto del sociólogo brasilero Antonio Guimarães (2009). Su trabajo nos permite visualizar cómo fue recepcionado Fanon en el Brasil de los años 50/60 del siglo XX. Guimarães observa una presencia negada en la producción académica a pesar de que fueron contemporáneos y discutían los mismos referentes teóricos (Hegel, Marx, Gramsci, Lukács, entre otros). Advirtió (desde el inicio de su investigación) un visible silencio sobre la obra de Fanon tanto en las revistas culturales como en las publicaciones académicas de la década de 1960 en Brasil. Lo que le llama la atención es que la obra de Fanon en otros lugares del mundo periférico fue objeto de reflexión y crítica, pero que en las universidades brasileñas, por el contrario, no fue tomado de la misma manera que otros pensadores revolucionarios. Sin embargo, pudo comprobar que fue Freire[14] el primero en nombrarlo. Guimarães se pregunta por qué sucedió esto.

Pues bien, son dos las hipótesis que le permitirán explicar el fenómeno. La primera es que esa tibia recepción se debió a una realidad nacional y racial totalmente contraria a los conflictos raciales: una clase media intelectual blanca y mestiza *incolora*, no dispuesta a hacerse cargo del problema pues el pensamiento hegemónico en la academia respondía a la idea de *democracia racial*[15]. La segunda hipótesis es que los estudios sobre la produc-

14 Freire, siendo Secretario de Extensión de la Universidad de Pernambuco (hoy Universidad Federal de Pernambuco) fue perseguido por sus ideas y uno de sus detractores fue Gilberto Freyre (1900-1987). Antropólogo, sociólogo, profesor e investigador de la Universidad de Pernambuco.

15 En Brasil es interesante observar el lugar que en el imaginario nacional ocuparon los descendientes de los esclavos africanos. El antropólogo Gilberto Freyre, en su texto *Casa Grande e Senzala* (1933) promulga la idea de la *democracia racial*. Su argumento es que en Brasil no hay racismo, solo problemas de clase. Esta teoría caracteriza de manera sustancial las nociones hegemónicas de identidad nacional brasilera de gran parte del siglo XX. Esta idea de democra-

ción de Fanon tuvieron escasa difusión y solo fueron leídos entre un pequeño número de profesores negros investigadores de las universidades brasileñas que estaban preocupados por el tema y centraban sus trabajos en la formación de la identidad negra de los sujetos oprimidos racialmente. De este modo, Fanon llegó a Brasil a través de los libros europeos donde el marxismo y el existencialismo compitieron por la escena cultural y política del Brasil (Guimarães, 2009). Así, la recepción del texto de Fanon *Piel negra, máscaras blancas* (1952) pasó inadvertida a pesar de que por aquellos años en que se publica el libro existía ya en Brasil una revista especializada en los temas raciales y las relaciones entre blancos y negros, dirigida por Roger Bastide y Florestan Fernandes. También se publicaba por esos tiempos la Revista *Brasiliens*, dedicada a temas de *negritud*, en donde sólo se menciona a poetas de este movimiento y a Jean-Paul Sartre. Es decir, la lectura cuidadosa de las principales revistas brasileñas culturales de la década de 1950 demuestra, dice Guimarães, que desconocen, o mejor dicho, niegan a Fanon. La obra del martinico recién fue conocida poco tiempo antes de su muerte, cuando Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir viajan a Brasil en 1960 para promover la solidaridad internacional en apoyo de la revolución cubana y la guerra de liberación en Argelia. Ciertamente, la inteligencia brasileña estrecha lazos con ellos, pero sin reconocer la mirada sobre el racismo que Sartre compartía con Fanon, pues esta entendía de otro modo la discusión marxista de lucha de clases.

---

cia racial fue considerada "um mito fundador da uma nova nacionalidade (...) perspectiva eurocêntrica do versão culturalista do embranquecimiento..." (Guimarães, 2003:54-55). El *embranquecimiento* significa la operación por la cual "por efecto do mestiçãgem e de otros factores sociobiológicos, o grupo mais oscuro, de fenótipo preto vem sendo absorvido gradativamente no caldeamento étnico; os brancos aumentan em ritmo um pouco mais rapido..." ( Azevedo, 1955 en Guimarães, 2003:55)

> El silencio de la izquierda brasileña en relación a Fanon, tanto entre los negros y blancos, sin duda debe ser entendida como un desacuerdo político profundo, debido a los innumerables signos indirectos de su presencia a partir de 1960 (...) los intelectuales brasileros de izquierda recogen las críticas tanto marxistas como liberales que se realizan a las concepciones políticas de Fanon. (Guimarães, 2009: 162)

En este punto resulta interesante sumar la interpretación que realiza Said respecto al enfoque de Fanon, quien insiste con releer la dialéctica hegeliana-marxista a la luz de la situación colonial y encuentra que, vista desde los ojos del colonizado difiere, pues lo que el amo colonial quiere del esclavo no es su reconocimiento sino solo su trabajo. Lo que nos plantea Said (siguiendo lo indicado por Fanon) es que para lograr el reconocimiento es necesario rediseñar y ocupar de modo consciente el lugar de subordinación que el oprimido/explotado/pobre ocupa dentro de la cultura imperialista, luchando por ella en el mismo y exacto territorio antes regido por una conciencia que aceptaba la deshumanización (Said, 2004).

Otra de la hipótesis que refiere Guimarães respecto a porqué Fanon fue silenciado tiene que ver con la centralidad que comienzan a adquirir por aquellos años las luchas de los negros[16] en Estados Unidos, quienes consideraban a Fanon el portavoz de los oprimidos y los colonizados. Fanon es considerado por los jóvenes radicales negros del país del Norte como un participante más; en su discurso encuentran elementos para pensar la revolución. Reconocen en la propuesta fanoniana una interpelación a una transformación efectiva y real que es consecuencia de la lucha de los oprimidos por su liberación (Goldman, 1966: 58, citado

16 Movimiento de los Panteras Negras (1966-1982).

en Guimarães, 2009: 162). Pero, para los intelectuales negros de Brasil, Fanon no tiene el mismo significado. La primera edición de *Los condenados de la tierra* llega a Brasil en 1968 y es rápidamente sacada de circulación por la dictadura militar. Contrariamente a la actitud asumida por los intelectuales tanto universitarios como del mundo de la cultura, pertenecientes en su mayoría a partidos de izquierda, Fanon es leído y asumido por grupos de izquierda independiente, muchos de ellos católicos ligados a la revista *Paz e Terra*. En su séptima edición (1968) la revista traduce un artículo de Raymond Domergeel, en la cual se refiere a *Los condenados de la tierra* como un parámetro para elaborar un plan político de acción católica frente a la emergencia de las luchas revolucionarias en el Tercer Mundo[17].

Ahora bien, continúa Guimarães, es Freire, *el pedagogo revolucionario*, el primero en nombrar y citar a Fanon, "el primer brasilero en abrazar las ideas fanonianas" (Guimarães, 2009: 166). Estas afirmaciones de Guimarães se confirman con la referencia inicial al martinico que realiza Freire en su primer libro *Educación como práctica de la libertad*[18] (editado en Chile en su exilio). Dice Freire (en un pie de página de esta obra): "Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor" (Freire, 1973: 42). Como estudiosa de su obra, puedo afirmar que la in-

17 Domergeel, señala Guimarães, teniendo en cuenta a Fanon, se plantea la necesidad de mostrar cómo la violencia, cuando se convierte en la norma, puede ser interrumpida en la forma de violencia armada. Porque la violencia revolucionaria, plantea el autor, no es más que la transposición de una violencia anterior que tiene sus raíces en la explotación económica.

18 El libro fue escrito recuperando su tesis doctoral de 1959 y la experiencia de alfabetización de adultos de Angicos de 1963, pero publicado en 1967 en su exilio en Chile.

fluencia de Fanon fue sustancial sobre todo en *Pedagogía del oprimido* (1970). En esta, Freire opera un giro radical principalmente en sus referencias teóricas que más tarde orientarán sus prácticas. Son estas nuevas ideas las que le permitirán luego interpretar la realidad y revisar en profundidad su discurso pedagógico. Cabe aclarar que he observado en esta obra, en sus pasajes más relevantes, que Freire omite nombrar a Fanon directamente. Esto puede estar relacionado con que la primera edición de este texto se publica en inglés en los Estados Unidos, en el año 1970, en pleno auge de las Panteras Negras. Esto confirmaría la hipótesis que sugiere Guimarães acerca de la identificación de este movimiento radical con los presupuestos políticos de Fanon y las precauciones de los intelectuales brasileños respecto a mencionarlo. Es importante tener en cuenta esta sospecha dado que, por un lado, en la "Aclaración" (página 28) de la primera edición de *Educación como práctica de la libertad*, refiere directamente a Fanon. Del mismo modo lo hace antes de la edición de *Pedagogía del Oprimido*, en la entrevista que le realiza la revista *Víspera*[19]. Durante su exilio y durante la escritura de este texto, Freire nombra al martinico con nombre y apellido. Esta entrevista es otra fuente relevante: fue realizada a Freire por la revista *Víspera* cuando éste se encontraba en pleno proceso de escritura de *Pedagogía del oprimido*. Allí, Freire señala que en *Pedagogía del oprimido* fundamentalmente va a plantear la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Su intención es lograr la comprensión no idealizada del fenómeno de la opresión, de la introyección de la "conciencia dominadora por la conciencia oprimida" (1983: 17), dado que lo que resulta de este movimiento es una conciencia dual. "Es ella y es la otra hospedada en ella" (Ibídem). Desde una pers-

19 Carlos Torres Novoa compila en 1983 una serie de entrevistas realizadas a Freire, entre ellas ésta realizada por la revista *Víspera* en enero de 1969.

pectiva dialéctica y fenomenológica, Freire parte de la necesidad de buscar la superación de la relación antagónica opresor-oprimido, de que el oprimido asuma su no-ser, su deshumanización, como única vía posible para la humanización. A propósito de esto, Freire observa en la Revista *Víspera*:

> Sería interesante, en tal sentido, llamar la atención sobre *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon. [...] Hay que desarrollar un tipo de relación problematizadora de las relaciones hombre-mundo. Porque, en esta "cultura del silencio", característica de nuestro pasado colonial, se ha constituido la conciencia [...] como "conciencia servil." (Torres, 1983: 18)

Freire, en *Pedagogía del oprimido*, traducirá la política fanoniana a la pedagogía. En toda su obra, pero primordialmente en este texto, la presencia de Fanon es constante: insiste e interpela permanentemente la escritura freireana. De esto dan cuenta las palabras de Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992), libro en el cual el pedagogo repasa y revisa críticamente *Pedagogía del oprimido*:

> [...] todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales [...]. Todo esto los había estimulado como a mí me estimulara la lectura de Fanon y Memmi, hecha cuando releía mis originales de la *Pedagogía del oprimido*. Posiblemente, al establecer su convivencia con la *Pedagogía del oprimido* en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en *Los condenados de la tierra* y en *Retrato del colonizado*. Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos. (Freire, 1973: 135)

Si seguimos este derrotero es posible entender cómo la teoría freireana es un punto de partida muy importante y fundamental para situar la relación entre descolonización y educación, y es una crítica contumaz a uno de los pilares de la modernidad como lo es la institución educativa desde un enfoque que conjuga las dimensiones de lo político, lo ético y lo cultural; nos propone una praxis educativa que realiza ejercicios y movimientos para pensar la educación no como "lo dado" sino como un *acontecimiento* o, mejor, como un conjunto de acontecimientos. La obra de Paulo Freire, principalmente *Pedagogía del Oprimido* (1969), demuestra las marcas que a nivel pedagógico-educativo ha dejado la Modernidad en América Latina, el Caribe y África. Basta con una breve historización de las huellas de la colonialidad en la educación de los países periféricos para observar cómo la pedagogía de la liberación planteada por Freire es una llave de entrada para reconocer y comprender que la educación es una práctica y una reflexión que se lleva adelante en un momento histórico determinado y que es una herramienta teórico-práctica que nos permite analizar las tramas de poder que atraviesan lo educativo. Sus derroteros giran en torno a la crítica de la "educación bancaria" y a la contrapropuesta de una "educación liberadora". Mientras la primera es alienante, encubridora y reproductora de relaciones sociales y políticas injustas y desiguales, la segunda es transformadora y esperanzadora. La obra freireana abre caminos para trazar una genealogía *otra* de la institución educativa latinoamericana, dando cuenta de los claroscuros del proyecto moderno, ilustrado y eurocéntrico (que buscó afianzar -generalmente con éxito- los criterios sociales, políticos y culturales) y reconocer la presencia permanente de la *herida colonial*.[20]

20 Término acuñado por Walter Mignolo para referir a la marca de la colonización es decir la colonialidad del poder que aún hoy perdura, Alude "a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de

Descolonizar la educación, en Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente *domesticadora* que archiva dejando al educando al margen de la búsqueda, la pregunta, la duda y de la praxis misma. De modo que la descolonización en términos freireanos, en tanto práctica liberadora, es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva que se da en relación a *otro* en tanto que ese *saber de otro es saber de sí*. Praxis emancipatoria que habilita la toma de la palabra para la transformación del contexto.

En conclusión, en tanto pensamiento crítico, una pedagogía descolonial nos permite encontrar sentidos *otros* para trazar nuevos caminos en la educación. Movernos en los bordes, en las intersecciones y en el *entremedio* (pero sin negar que un borde también implica la delimitación de un espacio y de una diferencia). Al mismo tiempo, esta opción nos posibilita la apertura a múltiples interpretaciones para problematizar conceptos y realidades, y analizar desde múltiples perspectivas los modos y mecanismos de subjetivación que se presentan en la educación. Tarea que creo resulta ineludible si lo que se trata es de la emergencia de subjetividades *otras*.

---

la tierra, de los *damnés*. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte. La herida colonial, que enrostra a la arrogancia imperial, las experiencias y subjetividades de los *damnés*, deviene en condición de posibilidad de una perspectiva donde la *pluriversalidad de paradigmas [...] no pueden ser absorbidos por la historia lineal del pensamiento occidental* (Restrepo y Rojas, 2010: 163).

## Referencias bibliográficas


CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia

---------- (2008). "El lado oscuro de la época clásica filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVII". En MIGNOLO, W. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: Del Signo.

CERUTTI GULDBERG, H. (2011). *Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano*. Bogotá: Desde Abajo.

CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.

DE OTO, A. (2012) "Notas sobre pensamiento situado y la singularidad colonial. A propósito de Frantz Fanon y Aimé Césaire". En *Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, Vol 2. N° 12, Universidad Nacional de Córdoba.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2014). "Miradas descoloniales en educación". En *Revista Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas* Vol. 3, Núm. 6 (2014): Pedagogías Emancipatorias, Universidad Nacional de Córdoba.

FERNÁNDEZ PARDO, C. (1971). *Frantz Fanon*. Buenos Aires: Galerna.

FREIRE, P. ([1967] 1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

---------- ([1992] 1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

GRÜNER, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.

GUIMARÃES, A.S. A. (2003). *Racismo e antirracismo no Brasil*. Sao Paulo: Editora34.

---------- (2009). "Frantz Fanon's reception in Brazil". En *Lusotopie*, Vol.16, Nº 2, 157-172.

MALDONADO TORRES, N.(2008). "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa*. Nº 9: 61-72, julio-diciembre. Bogotá.

MIGNOLO, W. (2008). "Introducción". En CHUKWUDI E., PAGET, H. y CASTRO GÓMEZ S. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: El Signo.

RESTREPO, E. y ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

SAID, E. ([1996] 2004). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
---------- (1996). *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
SZURMUK, M.y MCKEE R. (coord.) (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.* México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora.
TORRES, C. (comp.) ([1978] 1983). *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, pp. 17-19. Colección Educación y Sociología. Universidad Javeriana.

## Comentario de Mariana Alvarado e interrogantes para continuar la reflexión

En la delimitación del término "pensamiento descolonial" a la que refiere Inés Fernández Mouján advierto puntos de encuentro con la filosofía y el pensamiento latinoamericano en discusiones, problemas e interrogantes cuyo desencadenante se sitúa a lo largo del siglo XVI en el proceso de invasión-conquista-colonización de las Américas y el Caribe. La desarticulación, reconfiguración y emergencia de subjetividades que protagonizaron la constitución del sistema mundo moderno/colonial o bien, en términos del humanismo iberoamericano, los procesos de asimilación-integración, identidad-diferencia, diversidad-integración, han configurado un *locus* de enunciación que podría darle cuerpo al "conocerse a sí mismo" de Edward Said, o bien, ser posibilidad del "des-prendimiento" de Walter Mignolo. ¿En qué medida la opción por el giro decolonial en los términos del proyecto colonialidad-modernidad exige la urgencia de (re) construir un "inventario" de marcas -en los términos de Said- o de "heridas coloniales" -en los Mignolo-? Asumiendo la posibilidad del inventario cabrían, quizás, prácticas de (re)visión de lo real, de "lo que hay" y otras sobre "lo que falta" -lo ausente, lo silenciado, lo ocluído-. Podríamos tal vez aquí hacer espacio a la zona del no-ser -en términos fanonianos. En cualquier caso, ¿sería preciso (des)aprender los modos en los que hemos aprendido a (re)leer el mundo y la palabra que lo nombra?

Entre "lo que hay" sitúo la complementariedad de las entradas a las que alude Inés cuando refiere a los caminos posibles para delimitar el término. En este sentido, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la sociología de la liberación y la teoría de la dependencia fueron reflexiones filosóficas que a horcajadas de opciones políticas contestarias derivaron en una filosofía propiamente latinoamericana de la que la "opción de-

colonial" quiere delimitar un espacio y hacer la diferencia, en el borde. Pero, en el marco de la filosofía y el pensamiento latinoamericano y asumiendo la posibilidad de la complementariedad, ¿qué lugar ocuparía la filosofía intercultural que, por ejemplo, en la línea de Dina Picotti, Fornet Betancourt y Salas Astrain, instala la crítica hacia la episteme eurocéntrica cuestionando incluso ciertos multiculturalismos que han tendido a esencializar u ontologizar las culturas no-occidentales? Y ¿cómo articularíamos a las entradas propuestas por Inés los estudios poscoloniales que suponen las luchas de los movimientos indígenas y afro en Latinoamérica y que han sido encarados por intelectuales procedentes de la periferia pero con lugares de trabajo en los centros académicos metropolitanos -refiero aquí a las producciones de Spivak, Homi Bhabha y Chackrabarty, por ejemplo?

Ahora bien, inventariar lo que "no hay", lo eludido, supondría localizar las heridas coloniales lo cual implicaría ineludiblemente anclar en las patriarcales -marcas que han regulado y aún regulan la sexualidad y el género- y claro está las racistas -marcas que regularon y regulan la etnicidad. En este sentido, asumiendo la perspectiva crítica de María Lugones y Breny Mendoza respecto de la imposibilidad de escindir modernidad-colonialidad-capitalismo-patriarcado, cabría la pregunta respecto de si el conflicto irresoluble es "la exclusión del discurso de aquello que lo estructura", ¿qué implicancias epistemológicas tiene repensar la construcción de subjetividades (en los términos de Arturo Andrés Roig) a partir de procesos y prácticas de opresión por fuera de la interseccionalidad y qué estrategias epistemológicas implicaría hacerlo? En este marco entiendo que ciertas categorías aportadas por el giro decolonial y el feminismo poscolonial podrían impactar e intervenir en los modos de entender las instituciones educativas y suspender lo que hacemos en ellas. ¿Sería posible vincular la dimensión discursiva y las prácticas efectivas? O, de otro modo, ¿cuáles son las prácticas efectivas de la dimen-

sión discursiva que podrían interrumpir lo dado en las instituciones académicas?

Si un modo de hacer inventario es visibilizar lo que falta, luego de haber (des)aprendido los modos de aprender a (re)leer, y un camino para acceder a esa invisibilización es reconstruir -interseccionalmente- la emergencia de ciertas subjetividades de la modernidad/colonialidad lo cual ineludiblemente implicaría el análisis de las transformaciones en la administración del tiempo y el espacio y su relación con la asimilación, la integración, la exclusión del/la otrx ¿podría la visibilización de esta ausencia interrumpir los tiempos y los espacios dados en las instituciones educativas asumiendo que es en ese corsé en el que se producen subjetividades atravesadas por la misma matriz? El gesto de esta pregunta (con)firma en parte el planteo de Inés cuando sostiene la "urgencia política de apropiarse de categorías políticas y culturales que se transformen en provocaciones y exigencias para intervenir en lo dado" ¿Es posible decolonizar la educación sin subvertir las prácticas? ¿Es posible subvertir las prácticas sin des-centrar la administración de los tiempos y los espacios que regulan las relaciones de poder y dominio? ¿Cómo emanciparía una pedagogía capaz de inventariar lo que hay y lo que falta? ¿De qué emancipación se trataría aquella que habilita a (des) aprender lo aprendido? ¿En qué medida estas prácticas de (re) lectura harían de la educación un acontecimiento polifónico y de las instituciones educativas los bordes para otras formas de producción de conocimiento y subjetividades? Quizá pueda todavía, preguntarlo de otro modo, ¿qué lugar ocupa el cuerpo en el ruego con el que Fanon cierra su *Piel negra, máscaras blancas*? ¿Qué pedagogía inaugura ese cuerpo después de la *Pedagogía del oprimido*? ¿Cuáles cuerpos importan entre Fanon y Freire? ¿Y a partir de ellos?

# Gestos decoloniales* en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza

Mariana Alvarado

* A inicios del siglo XIX los procesos independentistas latinoamericanos dieron cuenta del comienzo de un proceso de descolonización. Los nuevos espacios estado-nacionales latinoamericanos lograron la independencia aunque los efectos de la colonialidad moderna siguen operando en la actualidad. Mientras el colonialismo refiere a la relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro, la colonialidad denota un patrón que articula el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas no sólo desde el capital y la racialización (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 131) sino también desde patriarcado (Lugones, 2007). "Descolonial" refiere al concepto crítico que cuestiona la centralidad epistemológica del ser (Nelson Maldonado Torres, 2003/2005), del saber (Edgardo Lander, 2000), el poder (Quijano, 2000a-2000b), del género (María Lugones, 2008) y recupera en su desarrollo la historia negada de América bajo la "diferencia colonial".

*Al margen no quiere decir afuera, sino en los bordes. De allí la necesidad urgente del desprendimiento en sus múltiples manifestaciones arraigadas en historias locales y la inevitable urgencia de habitar y pensar en las fronteras.*
Mignolo (en Palermo, 2014: 8)

## Monoculturas y ecologías

Cuando el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos presenta su crítica poscolonial[1] a la "razón indolente y perezosa"[2], en

1 José Guadalupe Gandarilla Salgado (2014: 191) señala que Boaventura de Sousa Santos ejercita una mudanza de posición que no se conforma ni en un posmodernismo (celebratorio), ni en un poscolonialismo (discursivo) sino en un pensamiento posabismal.

2 Indolente y perezosa cualifican a un tipo de racionalidad que no se esfuerza demasiado, que se ejercita poco pero sobre todo que no se solidariza con experiencias. Discursivamente no apuesta a la novedad sino que insiste en concluir sobre lo que ya está contenido en las premisas desperdiciando experiencia y haciendo de la experiencia un desperdicio. Totalizante y totalizadora reduce la diversidad postulándose única, creyéndose exclusiva. El gesto de Boaventura traducido en palimpsesto puede consultarse en su *Crítica a la razón indolente* (2003).

su manifestación proléptica y metonímica[3], desfonda la racionalidad moderna occidental y amplía la mirada con su "ecología de los saberes" y los "procesos de traducción". Su Epistemología del Sur se pronuncia como una "teoría general de la imposibilidad de una teoría general" de/sobre la emancipación social y sugiere "aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur, aprender a partir del Sur con el Sur" (De Sousa Santos, 2009: 11 y 287).

Frente a la razón metonímica -que toma la parte por el todo- De Sousa Santos instala un procedimiento transgresivo e insurgente: una Sociología de las Ausencias. Se trata de visibilizar lo invisibilizado, mostrar lo que ha sido producido como no existente. La razón metonímica contrae, disminuye, sustrae el presente cada vez que afirma la totalidad como homogénea dejando fuera de ella experiencias, saberes, prácticas, sujetxs. La tarea, entonces, para los gestores de las ciencias, sería la de afirmar la diversidad en la totalidad sin subsumirla: disponiendo un espacio sur-sur, haciendo lugar para escuchar lo que no ha sido escuchado, colocando rostros a los cuerpos. Visibilizar los modos en los que operan las "lógicas de producción de no existencia" desde una "sociología de las emergencias" supone el pasaje de "una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión" (De Sousa Santos, 2003: 257-290).

3 Metonimia es una figura literaria que toma la parte por el todo y la prolapsis es la figura que opera cuando se asume que el escritor de la novela conoce el final, aunque no lo dé a conocer a su lector, de modo que el lector puede anticipar que el autor sabe pero no puede saber qué es lo que sabe; el gesto funciona como advertencia: una anticipación de lo por-venir conocida sólo por algunos. Mientras la razón metonímica restringe el presente, la proléptica amplía el futuro. Frente a estas operaciones propias de la matriz colonial, De Sousa propone una inversión: ampliar el presente y constreñir el futuro. Retomaremos estas puntas referidas a la temporalidad al final de escrito.

Boaventura señala cinco modos de producción de ausencias como propios de la racionalidad moderna occidental[4] que atraviesan nuestras ciencias sociales. Caminar una a una esas monoculturas, es decir, esas formas de producción de no existencia, evidencia el modo en el que opera la razón metonímica y abre la puerta a otras formas de tránsito que hacen huella para nuevas posibilidades en el recorrido hacia el reconocimiento de lo que deja marca en el transcurrir: multiplicidad de prácticas y experiencias que emergen como diversidad epistemológica. Una contra-epistemología[5] que como "práctica de agregación de la diversidad" se vuelve una opción descolonial (De Sousa Santos, 2006: 20-23 y 2009: 113).

- Subsumir los saberes a la objetividad[6], el rigor y la validez "características" de lo que la racionalidad moderna occidental concibe como conocimiento científico reduce la realidad dejando fuera realidades, es decir, prácticas sociales basadas en conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos, que no son valorados ni como importantes ni como rigurosos y, por ello, son "descredibilizados" y, en ello, invisibilizados. La "monocultura del saber" de la ciencia moderna produce "epistemicidios" cada vez que niega saberes y prácticas alternativas, no propias de la

4 En la mirada de Boaventura la comprensión del mundo excede a la comprensión occidental del mundo. Su sociología es una ruptura con la perspectiva del universalismo euro-norte-céntrica que se impone como única forma posible de conocimiento e ignora otros tipos de saber.

5 Una "contra-epistemología" capaz de dar cuenta en todo caso de las "epistemologías otras" emergentes en los espacios despreciados por el pensamiento único (Cf. Palermo, 2014: 22).

6 Vale en este punto hacer una referencia al "Cuento del cuento" de A. A. Roig (1995) y al modo en el que concibe los vínculos entre realidad y objetividad. Entendemos que en esa Conferencia Roig presenta estrategias de desfondamiento a la razón moderna occidental similares a las de De Sousa Santos que podríamos analogar al desprendimiento en los términos de Walter Mignolo.

cultura occidental hegemónica. Conocimiento que genera ignorancia, invalida a grupos sociales y pueblos enteros generando ausencia, inexistencia, negando incluso, formas de intervención social. (De Sousa Santos, 2006: 24).

- La "monocultura del tiempo lineal" se funda en una idea sobre la historia sustentada en nociones como dirección, desarrollo, evolución, progreso, modernización, globalización. Una temporalidad que opera distribuyendo y asignando lugares: los avanzados adelante, los demorados atrás. Una idea de tiempo que coloca a algunos sino a muchos en el retraso, en el residuo, en la involución, en lo pre-moderno para los que no habría posibilidades de desarrollo o adelanto en otros aspectos (o en ninguno) que no sean los funcionales al Norte (De Sousa Santos, 2006: 25).

- La "naturalización de las diferencias" que ocultan la cuadrícula clasificatoria (étnica, racial, sexo-género, de castas, etc.) coloca a la jerarquía como consecuencia de las diferencias puesto a cuento de la naturalización de "lo inferior". La razón metonímica piensa las diferencias desde la desigualdad y su producción es "inferiorizar" (De Sousa Santos, 2006: 24).

- Lo "universal" y lo "global" cuando valen independientemente del contexto se expanden de modo tal que nombran como local realidades rivales. La "monocultura de la escala dominante" instala como global una identidad expandida. No hay globalización sin localización ni universalismo sin particularismo. Descredibiliza lo particular, lo local[7].

- La "monocultura del productivismo capitalista" sostiene que

7 José Guadalupe Gandarilla Salgado (2014: 193) señala en su *Universidad, conocimiento y complejidad* cuatro ideas que sirven de propósito a su trabajo refiere a específicamente a plegar lo alternativo a lo subalterno, enfatizar la exclusividad de lo local, visibilizar alternativas y despojar(se) de la arrogancia que lleva al analista-observador a creer(se) legitimador de lo alterativo de las experiencias. Sobre ello volvemos en las últimas líneas este escrito.

el crecimiento económico y la productividad mesurada determinan la productividad del trabajo humano y de la naturaleza. Esa forma de organización de la productividad invalida otras lógicas de producción como la de los indígenas o la de los campesinos. En ese contexto lo que no es productivo es infértil, improductivo (De Sousa Santos, 2006: 25).

Una sociología de las ausencias, en la perspectiva del sociólogo portugués, se propone señalar los modos en los que la dinámica social es sostenida por una "lógica de producción de no existencia". Reaccionariamente y, como movilización de las contradicciones, una sociología de las emergencias se propone recuperar las cinco ecologías -del saber, del tiempo, del reconocimiento, de pensamiento y de acción y productividad.

Si fuese deseable invertir este modo de producción del conocimiento científico propio de la razón moderna occidental, ¿qué efectos impactarían en la educación superior? Las gestores de la ciencia habrían de re-inventar sus prácticas investigativas desde una contra-epistemología y una metódica alternativa que haga lugar a lo emergente y visibilice lo ausente, lo que falta, lo que ha sido silenciado, invisibilizado, deslegitimado. En este sentido, el problema cobra otra dimensión ¿cómo hacer lugar? ¿Cómo hacer visible? ¿Cómo hacer? ¿Cómo acceder a lo que ha sido producido como no-existente? ¿Cómo virar la mirada para ver realidad donde ha sido producido lo no-real?[8] Un gesto hacia el des-prendimiento que este que-hacer supone es mirar cómo y desde dónde

8 Ineludiblemente esta tarea de "hacer ver" este que-hacer que visibiliza, que pone "ante los ojos" requiere de otras formas de lectura, requiere incluso de (des)aprender a leer más aún supone una ruptura epistemológica. Quizá algunas claves metodológicas puedan rastrearse en la ampliación operada por Arturo Andrés Roig para la historia de las ideas en latinoamérica en su "¿Cómo leer un texto?" (1993: 107-113) propuesta anterior y, que difiere en poco de la "lectura sintomática" o "lectura doble" a la que alude María Luisa Femenías con perspectiva de género (2013: 239-240).

miramos, es decir, visibilizar los supuestos epistemológicos que atraviesan nuestras prácticas, pero, ahora, desde los efectos de nuestro mirar. Lo cual podría plantearse en los siguientes términos ¿cómo produce mi mirar y cuál es el modo en el que esa producción interviene lo que miro?

*Des-centrar el espacio. Des-fondar el saber. Des-prender el tiempo*

Boaventura apuesta a "(...) otra manera de articular conocimientos, prácticas, acciones colectivas, de articular sujetos colectivos" (De Sousa Santos, 2006: 32). Un proceso de sustitución que articula saberes en diálogo y da lugar a un campo interdisciplinario[9], transdisciplinario[10] y de traducción[11]. Una "ecología de los saberes" frente a las "monoculturas" que propone hacer un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica de modo tal que el saber científico pueda dialogar con otros saberes -el laico, el popular, el andino, el urbano, el campesino.

---

9 Quizá De Sousa Santos asuma que en ese diálogo de saberes sea posible conformar un campo que no responda a ningún nicho disciplinar y cuyo objeto requiera de la diversidad disciplinar para poder ser pensado. "La interdisciplinariedad, de la que tanto se habla, no consiste en confrontar disciplinas ya constituidas (de las que ninguna, de hecho, consiente en *abandonarse*). Para conseguir la interdísciplinariedad no basta con tomar un «asunto» (un tema) y convocar en torno de él a dos o tres ciencias. La interdisciplinariedad consiste en crear un objeto nuevo, que no pertenezca a nadie" (Barthes, R., 1987: 107).

10 "tenemos que acostumbrarnos a ser transdisciplinarios (...) encontrar otro tipo de diálogo entre diferentes filosofías (...) hay que conversar mucho más, dialogar mucho más, buscar otras metodologías de saber, enseñar, aprender" (De Sousa, 2006: 48).

11 "La traducción es un proceso intercultural, intersocial (...) el proceso de traducción es un proceso por el cual vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente sentido único, porque es un sentido de todos nosotros (De Sousa Santos, 2006: 32 y 34).

(...) lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce (De Sousa Santos, 2006: 27).

¿Cuál es el tipo de intervención que produce una ecología de los saberes en la educación superior y de qué intervenciones se trata? Describir brevemente cada ecología como formas de enfrentar a las monoculturas invirtiendo la situación de invisibilidad posibilitaría dimensionar posibilidades de transformación respecto de los saberes, las temporalidades y las espacialidades.

La ciencia como una parte en la "ecología de saberes" en la que el saber científico se disponga al diálogo con y entre otros saberes.

Existen otros tiempos al lineal: los estacionales, por ejemplo, el de los antepasados, tiempos simultáneos que pueden o no ser contemporáneos. Reconocer una "ecología de las temporalidades" implica dar lugar a que cada forma de socialidad tenga su propia temporalidad que expande, complementa, enriquece a la lineal. Ese reconocimiento es un procedimiento de descolonización, para poder producir algo que distinga en una diferencia lo que es producto de la jerarquía de lo que no lo es.

Una "ecología a trans-escala" coloca a lo local y lo regional como embrionarios de lo nacional y de lo global. Una apuesta por la recuperación y valoración de sistemas alternativos de producción, de las organizaciones populares, obreras, campesinas, empresas autogestionadas, economías solidarias ocultas, desacreditadas e invisibilizadas por la producción capitalista (De Sousa Santos, 2006: 26-30).

*(Des)colonización discursiva de la práctica académica en un cuerpo que hace frontera*

Desplazar la mirada -como propone el sociólogo- de la representación a la intervención, de la interpretación a lo que ella produce, habilita no sólo gestar otras formas de articulación entre saberes y, la urgencia de (des)aprender a leer, sino que hace espacio a los sujetos materiales que producen discurso. Así, el conocimiento como una práctica social, situada, parcial, contingente, refutable es condicionada por quien lo produce y su situación particular (espacio-temporal, histórica, social y cultural). El giro lleva, ahora, de la intervención al sujeto que la produce y se sitúa en la pregunta por el quién. Cabe entonces la pregunta por la materialidad de los cuerpos, por los discursos para los que esa pegunta tiene lugar y sobre los lugares materiales desde donde se producen tales discursos. Ahí, el cuerpo hace frontera[12], y es en la frontera[13] donde hay cuerpo.

Desplazar esta práctica a las instituciones implica un activismo académico que articule estrategias textuales corporizadas,

12 "Frontera" como espacio-tiempo otro desde donde el discurso es productividad y no (re)producción para pensar desde un lugar otro prácticas, sujetos, materiales, experiencias e intervenciones. Así la frontera funciona como un in-between, como espacio de gestación y emergencia de lo nuevo al decir de Bhabha.

13 Existen fronteras donde existe la división entre ricos y pobres, también donde se separan los blancos de los mestizos, las lesbianas de las heteronormadas, la seguridad de la inseguridad, las letradas de las analfabetas, entre las académicas y las activistas, protestantes de católicos, los poderes hegemónicos de los subalternos y la lengua inglesa de la castellana. La chicana Gloria Anzaldúa trabaja sobre la base de experiencias de chicanas en la frontera mexicanoestadounidense. En su *Borderlands/La frontera* (Anzaldúa, 1987) refiere a el "vivir entre" y lo que ese "entre" produce cuando se convierte en *locus* de emergencia de lo nuevo.

situadas, en contexto, capaz de intervenir concretamente en la matriz escolarizada[14] alterizando tiempos y espacios y subvirtiendo los discursos disciplinares desde la transdisciplina contra los imperativos totalizadores y legitimadores del canon hegemonizado por la academia.

Las posibilidades de leer de otro modo producen frontera en un cuerpo situado que (se) visibiliza y denuncia la trampa analítica que ha silenciado que algunas hayamos podido desplazarnos del sitio, hacer experiencia del corrimiento, descentrar el punto de vista y advertir sus efectos en la comunidad científica. La trampa analítica a la que referimos es la que insiste en la objetividad y neutralidad del discurso científico y que en la omnipresencia positivista efectiviza la borradura de la subjetivación olvidando la urgencia de ciertas preguntas: ¿cómo se construye la categoría "mujer" al interior de las disciplinas incluso allí donde los discursos se denominan feministas? ¿Cómo se convierte la diferencia sexual, étnica y racial en una distinción pertinente dentro de las relaciones sociales? ¿Cómo se construyen relaciones de subordinación a través del sistema sexo-género? ¿Cómo atraviesan ciertas políticas de racialización y empobrecimiento los cuerpos sexuados y generizados?

La frontera desde la que es posible un activismo académico que da cuenta de un feminismo latinoamericano asume el punto de vista feminista[15] como perspectiva epistemológica. Una

14 Entendemos por "matriz escolarizada" aquella que distribuye tiempos, espacios, saberes y cuerpos y que puede ser visibilizada en todos los niveles del sistema educativo argentino (*Cfr.* Alvarado, 2012) en el marco de la cual una pedagogía descolonial tendría tareas diferentes a las que Walter Mignolo le atribuye a propósito de Ivan Illich en el prólogo que escribe a Para una pedagogía decolonial de Zulma Palermo. (Mignolo en Palermo, 2014: 8-9).

15 El "punto de vista" como perspectiva epistemológica ha sido trabajado por Sandra Harding (1987), Nancy Harstock (1983), Dorothy Smith (1984) y Evelyn Fox Keller (1985).

perspectiva que argumenta a favor de la superioridad epistémica de las mujeres como *locus* de enunciación. Visibilizar el lugar de enunciación del discurso y la materialidad de su producción da cuenta de las relaciones saber-poder-deseo. La posición de la sujeto en el orden social establece límites a lo que puede ser conocido; en este sentido la posición hegemónica de los varones en el orden social ofrece una visión del mundo que se traduce en conocimiento parcial y sesgado. La situación de cada mujer otorga el privilegio epistemológico derivado de su posición marginal en la matriz moderna patriarcal incluso allí donde han sido designadas como las mujeres del tercer mundo, las mujeres occidentales, las mujeres latinoamericanas. Cada una puede ver lo que ellos no ven desde sus posiciones de poder-saber. Algunas posiciones sociales pueden generar preguntas más críticas que otras y, eso depende justamente del lugar de enunciación, o de otro modo, de las posiciones de sujeto. Chandra Mohanty (2008/1986) propone la noción de privilegio epistemológico por medio de la cual se asume un mirar desde abajo; un criterio epistemológico que en el hacer discurso intersecciona género, sexo, raza y clase.

El punto de vista que pone el cuerpo en la frontera favorece la contestación, la deconstrucción, la pasión, el deseo que, traducido en activismo académico feminista, transforma las conexiones entrelazadas a los sistemas disciplinares desde las maneras de vivir los tiempos y habitar los espacios. Comunitariamente, solidariamente, otra sensibilidad, otra afectividad como situación de tránsito en el tráfico.[16] Deviene entonces una epistemología de posicionamientos co-responsables.

16 *Cf.* Fischetti, Alvarado, 2015.

## Matriz colonial: dependencia y emancipación

*(...) la razón que critica no puede ser la misma que piensa, construye y legitima lo que es criticable. Necesitamos otra racionalidad (...)*
De Sousa Santos (2006: 44)

La racionalidad moderna occidental sostiene y reproduce una matriz que ha distinguido dos tipos de conocimientos: el de regulación y el de emancipación. Tanto uno como otro suponen un inicio en la ignorancia y un punto de llegada en el saber; sin embargo se distinguen en el modo en el que conciben la ignorancia y el saber. En el conocimiento-regulación la ignorancia es caos y supone que el ignorante vive caóticamente en una realidad incontrolada e incontrolable entre cosas que están fuera de toda clasificación, en una sociedad indisciplinada, adosado a una naturaleza fuera de control. Así, el conocimiento es presentado como ordenamiento, como disciplina, como clasificación, como control, y el que sabe es aquel que puede ordenar y clasificar las cosas, disciplinar la sociedad y disciplinarse, controlar la naturaleza y manipularla. El conocimiento de emancipación coloca en el inicio el colonialismo, es decir, la incapacidad de reconocer al otro como igual, o dicho de otro modo, la des-humanidad que des-humaniza transformando al otro en objeto y en el final instala una autonomía solidaria.

Estos dos modelos de conocimiento, señalados por de Sousa Santos, están inscriptos en la matriz de la modernidad occidental. El conocimiento-regulación ha hegemonizado operando una recodificación del conocimiento de emancipación de tal modo que la autonomía solidaria pasó a ser una forma de caos -la solidaridad entre clases, la solidaridad en el pueblo- que precisa ser controlada, y lo que era conocimiento se instaló como ignorancia, imponiéndose el saber en los términos del conocimiento-re-

gulación. Así el colonialismo pasó a ser una forma de orden que adquirió un modo particular de regulación del poder, del saber, del sexo, del género.[17]

El sociólogo portugués se entrega a la tarea de re-inventar un conocimiento de emancipación como teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general. En el marco de la ciencia moderna occidental se desarrolló sólo un modo de entender el conocimiento que canibalizó, pervirtió e invisibilizó las posibilidades del conocimiento emancipatorio provocando epistemicidios reiterados. Cabe aquí la pregunta por la configuración del *ethos* masculino en la epistemología del sur y por el locus de enunciación de un cuerpo situado que hace frontera[18] en la di-

17 *Cf.* Alvarado, 2014.

18 Asumimos con esta pregunta la crítica que efectiviza Breny Mendoza (2010) a la epistemología del sur (en manos de hombres blancos y mestizos, intelectuales, heterosexuales y de clase media), respecto del lugar que ocupa el género y que ella señala en al menos dos gestos: la ausencia de referencias de escritos de mujeres en América Latina y en la omisión de antecedentes sobre luchas de mujeres en/de la región. Incluso María Lugones -con quien Mendoza acuerda profundizando la crítica al peruano Aníbal Quijano- lo hace desde feministas indígenas africanas y chicanas. Dos que-haceres nos quedan pendientes a las feministas latinoamericanas; por un lado, el diálogo intercultural entre las indo-afro-euro-americanas como base para una historia de los des(re) encuentros (*Cf.* Alvarado, 2014) y, por otro, la producción de un aparato conceptual que dé cuenta de la interseccionalidad de raza, clase, sexo. Quizá alguna de estas hayan sido las provocaciones que llevaron a Francesca Gargallo Celentani (2001 y 2014) a convocar a otrxs en un trabajo colaborativo comprometido en rescatar y reunir una antología del pensamiento feminista nuestroamericano expresiones, afectos, prácticas y saberes venidos de Honduras, Panamá, Argentina, Venezuela, Guatemala, Brasil, Perú, Colombia, República Dominicana, Ecuador, México. Las experiencias de las mujeres en América Latina es la base para la teoría feminista latinoamericana. La vida de las mujeres, las diferentes vidas de las mujeres en América Latina pueden ser el punto de partida para preguntas no formuladas acerca no sólo de esas mujeres sino también de las vidas que quieren/pueden/desean/esperan ser vividas. Escritoras, periodistas,

ferencia que diferencia lo latinoamericano desde lo local. Quizá esta pregunta lleve a desarrollar un feminismo latinoamericano como frontera entre un feminismo occidental y un feminismo poscolonial capaz de profundizar en su experiencia (des)colonial.

Reinventar el conocimiento -en la academia- tendría que ver con dar lo que no se tiene: espacios y tiempos atentos al estar unos con otrxs, a nuevas ignorancias, al diálogo entre saberes y formas de aprendizaje y al desaprender para aprender a dejar aprender o, de otro modo, aprender a des-aprender para re-aprender otros modos. En nuestras Universidades, el modo de crear teoría reprime el saber situado y obtura la propia ignorancia, deslegitima ciertos rostros, desacredita ciertos cuerpos, invisibiliza ciertas lenguas. Se trata de pensar las posibilidades emancipatorias de ciertas prácticas de producción de conocimiento, de ciertas prácticas de gestión de la ciencia, de ciertas prácticas de investigación-aprendizaje[19]. De lo que se trata entonces es de descolonizar la Universidad.

---

campesinas, médicas, artistas, científicas y comuneras se presentan como referentes desde donde actualizar el estado de la cuestión feminista de la academia nuestroamericana y que cobraron forma luego en su *Feminismos desde Abya Yala*. A la base de su producción aparece el "no" como opción epistemológicas: no recurre(n) a la interpretación euro-estadounidense de la liberación de las mujeres; no se reconoce(n) en una experiencia femenina ubicada del otro lado de la colonialidad; no recoge(n) enfoques sexuados producidos desde la cultura hegemónica.

19 Refuerzo al pie la sustitución intencional de "enseñanza-aprendizaje" -propia de la matriz moderna occidental- por "investigación-aprendizaje". Supongo que la producción de conocimientos es una práctica colectiva en la que cabe plantear, gestar, ensayar, traducir y viabilizar proyectos investigativos inter y transdisciplinarios, por medio del uso alternativo de metodologías alternativas.

## Descolonizar la Universidad[20]

> *(...) nuestras prácticas no son totalmente consistentes con los discursos que asumimos. Veámoslo así: es indudable que un cambio en los ´contenidos´ que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso e improductivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de lo que significa conocer, en quiénes y para quiénes se produce el saber, en encontrar las vías para des-prenderse de objetos de estudio y métodos disciplinarios a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan a ´la vida en el lugar´.*
>
> Palermo (2014: 63-64)

Descolonizar la Universidad requiere más de rebeldes e inconformistas que de acciones y estructuras. Se trataría de indisciplinar las ciencias sociales y los modos de producción del conocimiento científico mostrando la urgencia de descentrar el espacio de enunciación y salir a la búsqueda de nuevas re-localizaciones a partir de las cuales se escuche, se visualicen y se construyan otros puntos de vista, otras realidades en tramas inter y transdisciplinarias. Un quehacer que tendrá que traducir tiempos, prácticas y saberes así como los lugares en los "que se están" tramando traducciones en tránsito.

¿Hay que seguir estando en las Universidades? ¿Es la Universidad el espacio para reinventar la ciencia y sus modos de producción? ¿Es desde la Educación Superior el *desde donde* para tramar traducciones? La Universidad necesita reinventarse "casa adentro" y "casa fuera". La extensión universitaria ha sido uno de los modos en los que está transitando su propia renovación "casa

20 La *colonialidad del saber* refiere a las relaciones de la geopolítica del conocimiento, cuya hegemonía epistémica surge de nombrar por primera vez, crear fronteras y defender territorios, decidir cuáles conocimientos y qué prácticas son o no legítimos. De modo tal, que se establece un mirada hegemónica que subalterniza culturas y lenguas. En ello radica la *violencia epistémica* que la ciencia occidental crea, justifica y reproduce (Lander, 2000; Mignolo, 2007).

afuera". Pero si la extensión universitaria supone llevar la Universidad afuera mientras los cientistas que escriben sobre experiencias silenciadas y saberes callados siguen escribiendo para otros cientistas, no hay vinculación ni interacción posible entre sociedad y academia. La Universidad fracasa y en el proceso de traducción termina enquistándose en la hora cátedra, el cubículo y la dedicación semi-exclusiva. Quizá de lo que se trate es de traer el afuera adentro, traer otros conocimientos a la Universidad, formas de investigación-acción que requerirán probablemente del desplazamiento de encuadres encallados para dar lugar a formas otras de ocupar los espacios-cátedra, tiempos-saberes, los espacios-aulas, los ritmos-bibliotecas, los cuándo-virtuales, dónde-televisivos[21].

En un intento por abrir ventanas epistemológicas para dar lugar a otras formas de aprender y desaprender cabría reconocer a nuestras mujeres pensadoras latinoamericanas y nuestros pedagogos locales que podrían ofrecer pistas regionales y oportunas -incluso descentradas del locus rioplatense del siglo del XIX, si nos ubicamos en contextos de emergencia del sistema educativo centralizado, estatal, gratuito y laico- para pensar apuestas pedagógicas desde una epistemología feminista que impliquen otras formas de emancipación, resistencia, tráfico y tránsito.

El activismo académico se manifiesta en acciones de denuncia y resistencia discursiva que como formas de desobediencia epistémica (Mignolo, 2010) acompañan el gesto de diversas y variadas formas de resistencia política y social. Recuperar estos rastros y rostros en ideas y experiencias pedagógicas implica construir una genealogía de discursos de mujeres de Nuestramérica y de pedagogos populares, así como una arqueología de la educación alternativa de nuestra región. Una apuesta epistémico-pedagógica-descolonial situada en el cuerpo que hace frontera y

21 *Cf.* Palermo, Z, 2014: 82-87.

que apuntaría a dos vertientes: por un lado a visibilizar mujeres que producen discursos desde y para el Sur, y paralelamente a reconocer pedagogías propias (casa adentro) y pedagogías con "otrxs" (casa afuera).

La rebeldía de una voluntad por recuperar *saberes y prácticas, pedagogías y experiencias otras pensadas por "las otras"* de la colonialidad del saber, del poder y del género, parte de un deseo de pensar juntxs desde el sur y con el sur los modos de hacer Universidad al asumir los procesos de traducción como proyecto-compromiso político, ético y epistémico co-responsable en la co-construcción de una pedagogía de la resistencia desde una pedagogía en las fronteras de lo pedagógico.[22]

22 Interesa en este punto distinguir un "posicionamiento crítico fronterizo" del "pensamiento fronterizo". El primero rescata el pensamiento -desde dentro- que permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para incidir en o para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente en una variedad de esferas entre. Su meta es la interculturización del pensamiento. El segundo, refiere al producto de la subalternidad desde las fronteras e intersticios de las lógicas de pensamiento -la dominante y la subalterna- de hacer visibles otras lógicas y maneras de pensar diferentes a la eurocéntrica y dominante, poniendo a ellas en diálogo o disputa con la dominante.

## Referencias bibliográficas


ALVARADO, M. (2014). "Mujeres de América Latina: des(re)encuentros, tráfico de ideas y traducción". En Revista Estudios. Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Mendoza, Vol.16, Nº1, 13-22. ISSN 1851-9490. Disponible en línea en: http://www.scielo.org.ar/scielo.phppid=S185194902014000100002&script=sci_arttext

---------- (2012). "La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara". En Childhood & philosophy, Rio de Janeiro, Vol. 8, Nº16, jul-dez 2012, 405-420. Disponible en línea en: file:///C:/Users/Mariana/Documents/Dialnet-LaPoliticaSolidaria-DeUnaRepublicaEscolarEnCarlosNo-5013796.pdf

---------- (2008). "Hacia una pedagogía del silencio y el goce". En Perspectivas Metodológicas, Nº 8, Año 8, Noviembre de 2008. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

ALVARADO, M. y FISCHETTI, N. (2015). "Producir conocimiento en las fronteras. Hacia una comunidad de prácticas y discursos". Ponencia presentada en el eje Comunidad en el II Coloquio internacional. Pensamiento crítico del sur. Existencias / Cuerpos / Comunidad. 31 de agosto, 1 y 2 de septiembre de 2015. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.

---------- (2014). "De cartografías y desfondamientos. Una mirada de prácticas académicas y científicas en el sur". En Dossier Publicar Filosofía Hoy. Revista Paralaje. Nº 10. Chile. ISSN 0718670. Disponible en línea en: http://paralaje.cl/index.php/paralaje/issue/current/showToc Última consulta: febrero 2015.

---------- (2013). "Entre notas decoloniales y prácticas académicas. Preguntas en torno a la producción de conocimientos". Ponencia presentada en la mesa de trabajo: Escrituras y genealogías críticas. Una revisión de las prácticas intelectuales en el Coloquio internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias. CCT-CONICET, Mendoza 25, 26 y 27 de septiembre.

ANZALDÚA, G. (1987). Borderlands/La frontera: The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute.

BARTHES, R. (1987). "Los jóvenes investigadores". En El Susurro del lenguaje. Más allá del a palabra y de la escritura. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

DE SOUZA SANTOS, B. (2009) Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO-Siglo XXI.

---------- (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO Argentina.

---------- (2003). Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée.

CASTRO-GÓMEZ y GROSFOGUEL (Comp.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una decolonialidad epistémica. Más allá del capitalismo global. Bogotá: Univ. Javeriana, Siglo del Hombre. Ed.

DE OTO, A. "Notas sobre la subalternidad desde una lectura fanoniana". En Estudios Sociales Contemporáneos. Nº 7/8, 13-34.

---------- (Comp.) (2011). Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon. América Latina. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

FEMENÍAS, M. L. (2013). El género del multiculturalismo. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires: Bernal.

---------- (2007, janeiro-abril). "Esbozo de un feminismo latinoamericano." En Revista Estudos Feministas, Vol. 15, Nº 1, Florianópolis, 11-25.

FERNANDEZ MOUJAN, I. (año). "Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial." En CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo. Diponible en línea en: www.cecies.org/articulo.asp?id=224

FOX KELLER, E. (1985). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

FREIRE, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI.

GANDARILLA SALGADO, J. G. (2014). Universidad, conocimiento y complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico. Bolivia: CIDES-UMSA.

GARGALLO, F. (2001) "El pensamiento feminista en América Latina". En GABIOLA ARTIGAS, E. y GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L. (Coord.) Feminismos en América. Guatemala: FLACSO.

---------- (Coord.) (2014). Antología del pensamiento feminista nuestroamericano. Biblioteca Ayacucho. (En prensa) Disponible en

línea en: http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com.ar/2013/04/descarga-materiales-de-historia-de.html
HARDING, S. (1987). Feminism and Methodology. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
HARSTOCK, N.(1983). Money, sex and power: toward a feminist historical materialism. New York: Logman.
LANDER, E. (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
LUGONES, M. (2008). "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial." En MIGNOLO, W. (comp.) Género y descolonialidad. Buenos Aires: Ed. del Signo and Globalization and the Humanities Project (Duke University).
---------- (2008). "Colonialidad y género." En Tabula Rasa, N° 9, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 73-101.
---------- (2007). "Heterosexualism and the colonial/modern gender system". En Hypatia 22 (1): 186-209.
MALDONADO-TORRES, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. El grio decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores.
MENDOZA, B. (2010). "La epistemología del Sur. Hacia la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano". En ESPINOSA-MIÑOSO, Y. Aproximaciones críticas a las prácticas teórico políticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires: En la frontera.
MIGNOLO, W. (2010). Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ed. del Signo.
MOHANTY, C. T. (2008/1986). "Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial". En HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. y SUÁREZ NAVAZ, L. (Coord.). Descolonizar el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes. España: Cátedra.
PALERMO, Z. (2014). Para una pedagogía decolonial. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

PEÑUELA, D. M. (2009). "Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política." En Pedagogía y Saberes, Nº 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 39-46.

QUIJANO, A.(2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". En Journal of Word-Systems Research, Vol XI, N° 2. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Departament of Sociology. Binghamton University State University of New York.

ROIG, A. (1995). Cuento del cuento. CONICET. INCIHUSA. Mendoza.

---------- (1993). "¿Cómo leer un texto?" En Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano. Colombia: USTA.

SMITH, D. E. "El punto de vista de las mujeres: conocimiento encarnado versus relaciones de dominación". En Temas de mujer. Revista del CEHIM, Año 8, Nº 8.

SPIVAK, G. C. (2003/1988). "¿Puede hablar el subalterno?" En Revista Colombiana de Antropología. Vol. 39, Colombia, pp. 297-364.

## Comentario de Luis Porta y María Marta Yedaide

Para el impulso por andar los caminos de una pedagogía descolonial para nuestros escenarios sociales, el texto de Mariana Alvarado es incisivo en la actitud exégeta, la vigilancia político-epistemológica y la confianza en la potencia de las fronteras y los márgenes para la institución efectiva de nuevos gestos descoloniales. La razón indolente y perezosa de Santos (2006), proléptica y metonímica, opera aún en la clandestinidad de la conciencia; esto justifica su sentido axial en las discusiones en pos de una sociología de las emergencias. Este texto, poblado de voces pero también de interrogantes, trasciende meras prescripciones y asume- por el contrario- la institución de una nueva racionalidad. Aquí la autora no cede la totalidad del territorio a las enunciaciones teóricas, sino que desde los múltiples pronunciamientos académicos se esfuerza por traducir la conquista discursiva en praxis, ensayando en el proceso estrategias de desarme, redefinición y reaprendizaje posibles en los contextos coloniales que aún persisten en la Academia. Con coraje y determinación, Mariana Alvarado asume la tarea de despabilarnos frente a las diferencias de género, poder y saber que circulan en los claustros que cotidianamente caminamos.

## Interrogantes para continuar la reflexión

¿Qué tan sensato resulta ser el pensamiento sobre "una ecología de los saberes" cuando lo ecológico se ha vuelto en el sentido común análogo de una conciencia planetaria contra-apocalíptica que propone la unión minimizando o debilitando el conflicto y la historia? ¿Es este tal vez un nuevo ejemplo de los terrenos resbaladizos y tramposos contra los que Linda Tuhiwai Smith (2012) nos advirtiera?

¿Cuáles serían los próximos pasos para una pedagogía de las emergencias en el contexto de la formación de formadores? ¿Podremos recuperar los silencios o deberemos recurrir a la imaginación rabiosa?

# Una narrativa de lo descolonial para el vecindario

Luis Porta - María Marta Yedaide

## Introducción

Aun cuando debemos reconocer que las pulsiones descoloniales nos hermanan en la patria grande latinoamericana, este trabajo prefiere recortarse al contexto geográfico inmediato de nuestros cuerpos, el territorio universitario local y los mundos habitados de esta ciudad particular. Se entiende que cualquier postura genuinamente descolonizadora hará al menos el esfuerzo honesto de evitar abarcar aquello que sólo conoce tangencialmente y ofrecer respuestas amplias que caigan por fuera de las experiencias de las personas concretas y sus situaciones. Por tanto, sin negar absurdamente los atravesamientos de las luchas que disputan el poder desde enclaves étnicos, de clase, de género y otros colectivos sociales -que permean sin duda la instalación semiótica de alternativas creativas para problemas viejos- el desafío consiste aquí en explorar la vecindad, el paisaje semiótico que los profesorados configuran para la constitución y (re) constitución fluida y permanente del sentido del ser docente. En un locus institucional propio del mundo moderno colonial, reconocemos, no obstante, las facultades creativas y políticas de los

sujetos para la emancipación, y nos interesan especialmente las formas de resistencia y re-insurgencia, no sólo en las aulas universitarias, sino en los destinos profesionales de los estudiantes en formación.

Nuestra vecindad es híbrida; si bien recuerda la conquista original, ya se ha sometido a numerosas reconquistas desde dentro y desde fuera y se rehúsa a una identificación plena con el habitante primigenio del territorio. Las olas migratorias que dan cuenta de parte de la población argentina- la porción más visibilizada por asumirse su jerarquía racial y de origen gentilicio- han colaborado en eludir la posibilidad del absoluto geo-cultural en estos territorios, con-fundiendo rasgos y desdibujando límites. Así, el rastro de la marca descolonial se despega de su sombra para buscar los *otros* fantasmas que surgieron en la historia y que tejen las tramas de las nuevas prisiones intelectuales, morales y emocionales.

Escapa así este trabajo, expresamente, al ejercicio de formular e interpretar "teorías viajeras" (Said, 1996), arrancadas de sus contextos, desprovistas de las coordenadas que les confieren algún sentido, trasplantadas e impuestas. Necesitamos producir conceptos que amplíen la conciencia política geográfica y temporalmente inmediata.

Exploraremos así los problemas prácticos que constriñen la relación y el pensamiento sobre el otro y su constitución permanentemente e irremediablemente dialógica e histórica en el ámbito familiar de nuestra universidad, en la formación de formadores y respecto de los sujetos que se implican en estos programas de formación con agenda crítica-descolonial. La forma de abordaje pretende, también, descolonizarse un poco de las pretensiones de la certeza científica. Comenzaremos, de hecho, presentando algunas inquietudes respecto del sentido último de la empresa descolonial que, esperamos, nos sitúen en el descampado académico y nos permitan una huida para una vuelta.

Esperamos también que este ejercicio habilite nuevas formas de mirarnos, más pegadas al propio contexto e interesadas en recuperar herramientas conceptuales de distintos orígenes en pos del exterminio- primer imposible, primera gran duda- de las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004).

## Algunas inquietudes "preliminares"

Las perspectivas descoloniales se debaten- postularemos- entre inquietantes abismos respecto de las prácticas del cono*ser*[1]. Tal vez sea pertinente comenzar por exponer el postulado ontológico- y las consecuencias epistemológicas- que supone la necesaria mediación de los sujetos en los conocimientos que producen y, por tanto, en la definición de la naturaleza de aquello que perciben e interpretan, *necesariamente al mismo tiempo y en el mismo acto*. Adherimos así a una insurrección ontológica (Butler, 2006) respecto de lo que puede ser conocido, que supone una subversión epistemológica respecto de la *creencia*- hay intención en el uso de esta palabra- en la ciencia.

Diremos que el conocimiento es residual en las prácticas de cono*ser,* cotidianas, naturalmente inscriptas en el repertorio de otras prácticas humanas, que- en pleno contraste con el ejercicio muchas veces irrelevante de la gestión escolarizada de conocimientos- se componen socialmente como un mecanismo de transformación del ser y sus circunstancias. No hablamos de sedimentos en tanto no creemos necesariamente intencionales todos estos procesos de aprender; en la medida en que damos respuesta a los problemas que la experiencia presenta obstinadamente, los seres nos implicamos en situaciones cuya resolución produce un cúmulo de "restos" o residuos que van sedimentando- ahora sí- en nuestras matrices comprensivas.

1 Cf. Porta y Yedaide, 2014.

En este ejercicio de intelección de la experiencia humana, que tiene hitos cotidianos y otros más almidonados -como éste- se presentan algunas tensiones. La primera y más evidente es la tendencia hacia la universalización y la generalización -podríamos incluso hablar de esencialización- por un lado, y los imperativos de lo local, lo particular e idiosincrático por el otro. Intentaremos primero discernir entre universalización, por una parte, y generalización o esencialización, por otra.

La crítica a la universalización se asocia, naturalmente ya, a los mecanismos de poder y dominación de Europa sobre el resto de los pueblos a partir de la posibilidad –geográfica, técnica- de la configuración moderna del sistema-mundo (Wallerstein, 1974). La globalización pone en evidencia patrones de poder colonial con sus indispensables artefactos semióticos creadores de matrices de subjetividad, que han resonado en los pueblos no-europeos con acordes diferentes pero una misma sintonía perversa de sufrimiento y destrucción. La maquinaria simbólica para la conquista jurídica, económica y política se armó de verdades científicas para justificar su intromisión, y desde entonces el positivismo científico europeo, y su "humanismo" filosófico, han caído irremediablemente bajo sospecha.

Por otro lado, las tensiones hacia la generalización, cuando es sinónimo de esencialización –sin referencia exclusiva a su acepción filosófica-, son corrientes y necesarias en toda práctica social de conocer, en tanto el signo como unidad inevitable de comunicación requiere de un cierto nivel de ficción que habilite la recíproca, o múltiple, implicación. En otras palabras, la experiencia social no sería posible por fuera del terreno compartido del significado, que de alguna manera habilita la traducción de los sentidos en un constructo social público.

Tenemos, entonces, una fuerza hacia la generalización que en la historia se traduce como universalización y que hoy sin duda atraviesa todo tipo de empresa humana del conocimien-

to. Sin embargo, se encuentra cuestionada y debatida frente a una contraparte interesada en el valor de la localidad histórica y geográfica. En clave de investigación en las ciencias sociales, por ejemplo, la reacción actual hacia la posibilidad de producir la verdad y un conocimiento generalizable, válido y confiable para el conjunto de la especie humana sucumbe frente a la existencia y puesta en valor de la diversidad cultural bien entendida- como un planteo matricial cosmogónico que hace ridículo el intento por comparar (Walsh, 2007; Grosfoguel, 2010). El sujeto universal sólo existe, en todo caso, como herramienta de manipulación ideológica. "La universalización implica, entonces, un proceso de traducción conflictivo y de violencia epistémica (Spivac, 1988 [*sic*]) o, en términos de Quijano (2000), una nueva colonialidad del saber" (Bidaseca, 2010: 158). La generalización podría refugiarse en su condición de ocurrencia cultural necesaria sólo como hipótesis de trabajo, siempre que no se "fosilice" en la pretensión de verdad universal.

Decimos entonces que la universalización, plenamente, y la generalización cuando deviene en creación de verdades totales, son formas de negación de la diferencia y la simultaneidad, y expresión de una voluntad de "asimilación" a modos hegemónicos de decir. Sin embargo, las pulsiones descoloniales no logran abandonar la *pretensión de unicidad* al buscar, por ejemplo, el agenciamiento político como vía para la justicia social. Equidad, inequidad, dominación, injusticia, hegemonía, colonización… todos estos constructos albergan la promesa de la regularidad, la esencialidad tal vez mínima y necesaria para representar aquello de lo que se quiere hablar, un llamado a la generalización que no puede desentenderse de anclar en ciertas "verdades" o "realidades".

Por lo antedicho, la primera tensión descripta se transforma en inquietud, retomando una preocupación ancestral entre los universales y los particulares, que en la perspectiva de pensa-

miento descolonial supondría un abandono de los primeros y una recuperación de los segundos que no quieren ya ser sometidos al régimen de verdad que el poder económico- siempre histórico- intenta instalar. En esta disputa por la renuncia a nombrar al otro en los propios términos, necesitamos no obstante recurrir a los significados del lenguaje que no puede escapar la esencialización. La gran pregunta se impone: si no podemos evitar generalizar, ¿cómo resolvemos lo singular? ¿Es posible asirlo o comprenderlo en otro lenguaje, desde otro cuerpo? ¿Estamos condenados a que cada quién se diga a sí mismo, cada pueblo se atenga a su lenguaje y sus modos de conocer? ¿Es eso posible cuando la polifonía de Bajtín (2005) es trasnacional, trans-territorial y necesaria?

La segunda gran inquietud que se asoma amenazante sobre el ejercicio del pensamiento descolonial también recupera una preocupación ancestral sobre la ubicación- y la posibilidad ontológica- del bien y el mal como atributos del otro, de la alteridad. No entraremos en discernimientos filosóficos, sino que nos limitaremos a denunciar cómo las gramáticas del sufrimiento instaladas en los pueblos conquistados son sin duda manifestación de maldad. Ahora, ¿podríamos concluir que estamos sometidos y a la merced de un grupo de personas malvadas, que perversamente deciden día a día el destino del resto de las gentes del mundo? Si bien podemos observar que ciertos grupos económicos -compuestos por personas de carne y hueso- toman decisiones a expensas del bienestar de millones, no podemos asumir que tengan nuestra misma configuración matricial moral. Podríamos, con cierta malicia, decir que son opciones culturales alternativas, diversas, incomparables, que sólo se comprenden desde adentro.

Sabemos de la interdependencia del uno y el otro, la necesidad de definirse especularmente a partir y en contraposición con la alteridad. En esta configuración de implicación recíproca,

ciertos rasgos del otro adquieren una dimensión fantasmagórica que representa, tal vez, aquello que no queremos incluir en nosotros mismos. El bien y el mal se traducen en prácticas sociales concretas y el sufrimiento es tangible, pero su fundamentación en la demonización del otro es cuestionable. La conquista de América significó la destrucción de su riqueza material y simbólica, el exterminio de experiencias y formas de vida valiosas. ¿Pero dónde colocamos al "europeo" y quién es él? El aparato de dominación simbólica, ¿se hizo desde una agenda de consciente avaricia únicamente?

La tercera gran fuente de tensión remite a la pregunta, de cara a la historia de los pueblos, ¿cómo hemos llegado a creer que aquello que siempre ha existido- la dominación de algunos sobre otros- hoy es factible de ser alterado? ¿Es que hemos consumido y comprado la ilusión moderna y europea de progreso de la humanidad? La historia nos permite comprender el entretejido de condiciones económicas y políticas con sus contrapartes simbólicas y cómo ellas han configurado los horizontes del pensamiento contemporáneo. Pero también nos enfrenta a las continuidades, las diversas formas en que pertenecer siempre ha existido a expensas de encontrar al otro que no pertenece. Esta construcción necesariamente especular podría presentar excepciones, pero hay nuevamente un salto de fe hacia confiar en alguna clase de maduración cultural que permitiría, ahora sí- en los albores del segundo milenio de la era occidental-cristiana, el cambio.

Todas estas grandes dudas que se manifiestan como inquietudes hacia el pensamiento tal vez prueben nuestra esclavitud paradigmática, es decir, nuestra incapacidad de pensarnos por fuera de las formas de codificar la experiencia que, no obstante, advertimos y queremos denunciar. El pensamiento se parece así a un círculo viciado, encerrado en sus propias posibilidades de significar.

En el afecto, por otra parte, las tensiones se hacen irrelevantes. Sostendremos que la delgadísima avenida del medio- que es sendero, en realidad- se resuelve en la afección emocional del espíritu frente al misterio, y la pulsión amorosa hacia el conocimiento de sí y las circunstancias.

No hay posibilidades para lo realmente inédito en el pensamiento- al menos no en nosotros que nos llevaremos en nuestra muerte el fin de ciertas maneras de configurar lo que existe. Pero hay pulsiones políticas que no nos permiten desanimarnos, y nos sostienen en tensión irremediable hacia la utopía. Frente a estas inquietudes, entonces, las nuevas apuestas.

## (A pesar de las inquietudes) Ejercicios descoloniales en el ingreso a la universidad

Comenzaremos entonces- irremediablemente- asumiendo que por mucho que queramos descolonizar nuestro pensamiento, este continuará preso de su tendencia a la generalización, la desconfianza que nos produce culpar "al europeo" e intentar huir de él, y la fe política, emocional y afectiva -¿irracional?- en la posibilidad de que algo mejore.

Desde esta plataforma de lanzamiento, entendemos que el contexto de la formación docente se presenta como un momento en la construcción subjetiva del otro, con relativa eficacia en lo prescripto y gran eficacia en lo oculto, y que el análisis de esta circunstancia se hace especialmente acuciante en el primer año de los profesorados.

Hay al menos dos grandes aportes que la pedagogía descolonial puede hacer para romper los lazos de servidumbre que se tejen y perpetúan en la historia local. En primer lugar, exponer la ciencia como institución de la verdad y la teoría como su correlato práctico de sujeción del otro y de potencia para la alienación. En segundo lugar, intentaremos recuperar la eficacia de la "peda-

gogía silenciosa de los organismos en acción" (Wacquant, 2005) para la configuración del otro y, en el proceso, la clasificación o categorización de los otros según el grado de parecido con nosotros mismos.

La ciencia moderna y los dispositivos escolares modernos en sus formas vigentes son instituciones de procedencia eurocéntrica y alta eficacia naturalizadora (Lander, 2011). Ambos contribuyeron, y contribuyen, a la colonización simbólica, en tanto constituyen los pilares de la colonialidad del ser y del saber. Sostendremos aquí que se trata, en realidad, de una colonialidad cosmogónica disimulada, puesto que se apoya en una creencia, un postulado ontológico sobre la realidad y su consecuencia epistemológica en la definición de las formas legítimas de abordarla.

A partir de la llegada de los españoles y portugueses a América – primer momento fundacional del mundo moderno/colonial (Dussel, 2011)- se pone en marcha esta necesaria redefinición identitaria interpelada por la alteridad, que se formula desde Europa (no sabemos cómo se ha interpretado desde América porque se ha eliminado esa narrativa primera) en clave de una dicotomía filosófica y un evolucionismo histórico. La reinvención del otro no europeo se hará posible por la escisión entre razón y cuerpo/naturaleza y la jerarquía del primer término por sobre su contraparte, justificando la dominación del otro por su condición de no-racional, de natural o cuerpo. El evolucionismo histórico, por su parte, construyó en el ideario la posibilidad de pensar una única historia universal, en la que Europa representaba el progreso de la civilización y el resto de los pueblos del mundo se asimilaban según sus grados de acercamiento a lo europeo.

Esta colonialidad del saber se fundó- y se continúa fundando- en la legitimidad conferida por la epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005), es decir, por un punto de vista particular escondido tras la pretensión de neutralidad, objetividad y

universalidad. La ciencia se erige así como fundamento y sostén del entramado simbólico de la modernidad.

El siglo XX ha dado cuenta de la voluntad de reinscribir el conocimiento científico en las prácticas más variadas de la producción cultural de conocimientos; su naturaleza social y sus límites epistemológicos socavaron gran parte de sus pretensiones pero no lograron, sin embargo, desplazar la ciencia de su locus privilegiado. La Universidad es tal vez una de las instituciones más eficaces en la conservación de tales privilegios.

El lenguaje de la academia es, en cierto sentido, una monoglosia. Si bien se encuentra por un lado abierto a través de la investigación y el pensamiento crítico a la revisión política de la vida social en general, y la experiencia educativa en el caso particular de nuestro locus de acción, los modos en que el conocimiento de selecciona, se difunde, se trata y se exige responden al juego de la lógica científica propia del campo (Bourdieu, 2012). Así, la teoría se presenta como la forma discursiva predominante, que se cultiva en las prácticas cotidianas, y que constituye, argumentamos, tanto una forma de sujeción como un ejercicio de alienación.

Los estudiantes que ingresan a nuestros claustros universitarios[2] poseen una gran cantidad de teorías explicativas respecto del mundo que habitan; tan lejos de tabulas rasas como de recipientes de contenidos escolares previos, la herencia que portan es una mezcla híbrida – una  sustancia- donde se con-funden conocimientos de múltiples procedencias. Tales teorías persona-

2 Se compartirán en este punto hallazgos provenientes del campo, en el contexto de la investigación "Inclusión Educativa Universitaria. Recorridos biográfico-narrativos y descoloniales en estudiantes y profesores", en el marco del *Programa Hacia un Consenso del Sur para el Desarrollo con Inclusión Social*, de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias.

les conforman, en algún sentido, el hábitat de cada uno de estos alumnos; en ellas se sienten contenidos y seguros.

Pronto el ingresante a la universidad aprende que hay jerarquías trazadas para diferentes tipos de saberes, y que ciertas explicaciones –y su modo cotidiano y familiar de ser contadas- son insuficientes y deficitarias frente a los conceptos propios de la disciplina y los lenguajes en que se presentan. Lo que no es tan sencillo de aprender, sin embargo, es la respuesta esperada, pero las rutinas de la evaluación resuelven esto con relativa rapidez separando a quienes logran dominar este nuevo lenguaje y quienes quedan en el camino. Tomando prestadas las palabras de Wacquant cuando describe una comunidad pugilista, podemos sostener que también para muchos estudiantes que ingresan, "el mundo de la palabra escrita es una *terra incognita*. La cultura literaria, sin mencionar la cultura académica, es un planeta alienígeno tan distante que su geografía y el diseño de sus criaturas son simplemente inmateriales" (Wacquant, 2005:16).

Aún para los afortunados que consiguen ingresar al campo académico, la teoría supone una particular extranjerización respecto del abordaje cotidiano de la experiencia; los estudios sobre enseñanza abundan en el análisis de un supuesto hiato entre la teoría y la práctica que, creemos, no es más que una imposibilidad del sujeto de encontrar sentido a la primera, dado que ésta se presenta despegada de los problemas que le dieran origen, sin cuerpo ni coordenadas geo-políticas que restituyan su razón de ser.

Una teoría que no logra anclar en las prácticas de conocer cotidianas es, en definitiva, irrelevante. Deja al sujeto al margen de su construcción y su apropiación significativa y, por tanto, anula su agenciamiento político. Este es tal vez el costo más elevado de trabajar con la teoría como texto científico, con sus

reminiscencias eurocéntricas[3].

Debemos así pensar qué formas de violencia epistémica promovemos con la inclinación a la teoría, con los exámenes y el tratamiento que le damos allí a la palabra del otro. Hay una suerte de continua recolonización académica, que puede nombrarse así no sólo porque se ejerce la dominación sino porque tal dominación tiene raíces en las jerarquías eurocéntricas relativas al estatus de diferentes tipos de conocimientos.

La inducción al campo de la teoría se presenta, entonces, como un rito de pasaje que requiere el abandono de una democracia de los conocimientos y experiencias, y la aceptación de la legitimidad de *un* modo de narrar que tiene un pasado colonizador que se reedita en el campo académico.

La segunda cuestión que nos interesa explorar en el presente trabajo no es independiente de esta tríada ciencia-teoría-enajenación que parece conducir al repliegue del agenciamiento político frente a la producción del campo. Se trata de los modos en que los procesos y circunstancias de la formación docente configuran un nosotros y un ellos, no necesariamente desde el plano discursivo sino- fundamentalmente- en el nivel tácito y a través de una inscripción en el cuerpo.

Creemos que en los trayectos de formación docente se produce un proceso "de encarnación a través del cual es implantada la frágil combinación de categorías, habilidades y deseos" (Wacquant, 2005: 20) que conforma paulatina y silenciosamente capas identitarias de perfiles profesionales. Cada sujeto docente-como cada boxeador para Wacquant-,

3 Una de las grandes preocupaciones de Bourdieu (2012) refiere a la posibilidad de distinguir lo docto de la doxa. Sostendremos aquí que este esfuerzo de separación implica un necesario pliego abstracto de lo docto sobre sí mismo de modo que una de sus cualidades distintivas sea el grado de encriptación y desapego de lo experiencial.

> Es implacablemente objetivado sobre los ingredientes y etapas invariables de la metamorfosis a la que todos los cuerpos, sin importar su origen o características, son susceptibles y sujetados, al grado en que se encuentran inmersos en un universo específico dónde se someten a sus rutinas disciplinarias y a sus dictados morales. (2005: 20)

Esta dimensión identitaria, que construye conciencia a la vez que construye pertenencia, se posa sobre ciertos "rasgos" propios del habitante del campo académico. Los ingresantes, ya ganadores de una carrera de obstáculos de caprichosos arbitrarios culturales y condicionamientos materiales, se hallan ahora impelidos al mimetismo (Bahbha, 2002), la posibilidad de camuflarse en un ideal de profesor que se concibe a sí mismo occidental e ilustrado. Las formas de comportamiento de los sujetos profesores, su lenguaje y su inclinación a la teoría esculpen en el ser de los otros una postura igualmente rígida, donde el cuerpo se retira y la amorosidad se contiene, el concepto predomina y prevalece, y la distancia de las teorías abstractas se reproduce como alejamiento de la implicación afectiva.

Paulatinamente, en los trayectos de la formación, los sujetos abandonan la pasión por enseñar para enamorarse de la disciplina (Nosei, 2010). Así se van despegando cada vez más de sus cuerpos y arraigando cada vez más en las ideas, condenando a los eventuales habitantes del colegio secundario a una soledad rotunda, poseedores de conocimientos despreciados y resistentes al culto docto que los profesores enaltecen. Tal vez esto nos provea de un indicio "fresco" para comprender los dolorosos desencuentros de la educación secundaria actual.

Lo cierto es que por muy profundos, persistentes y eficaces que sean los aprendizajes inscriptos en el cuerpo, pensar en ellos supone olvidar un legado de exclusión, así como su permanente reedición. Wacquant cita a Bourdieu

> Veinte siglos de platonismo difuso y de lecturas cristianizadas del Fedón nos inclinan a ver al cuerpo no como un instrumento sino como un obstáculo para el conocimiento y para ignorar la especificidad del conocimiento práctico, el cual es tratado ya sea como un mero obstáculo para el saber o como una ciencia rudimentaria. (Bourdieu 1997/2000: 170, en Wacquant, 2005: 32).

Este conocimiento práctico, sostendremos, es tan – o tal vez más, mucho más- constitutivo del ser profesor que los conceptos y teorías que postulamos y repetimos al respecto. Hay un universo potente, inexplorado, un territorio hoy inhóspito pero inmensamente fértil para abandonar los debates científicos en sentido docto y abrazar las incursiones corporales, estéticas y afectivas en la identidad de quien enseña y quien aprende. Parece que se trataría, nuevamente en palabras de Wacquant (2005: 32), de "capturar la calidad visceral de la vida social".

La apuesta es aquí hacia una pedagogía total, no sólo para pensarnos sujetos de la transmisión en los profesorados, sino para comprender la otra situación profesoral de nuestros graduados en los entornos escolares. Aprender sobre la educación de los cuerpos y los espíritus, no sólo las conciencias y las mentes, implica advertir preguntas que nos devuelven a todas las aulas, nos remiten a todas las situaciones de enseñanza, exponiendo la inmensidad de un territorio hasta hora negado. Tal pedagogía

> Nos permite comprender la conducta humana, no como la cruda precipitación de estructuras externas (causas) ni como los frutos refinados de los manejos y las decisiones internas (razones), sino como un molde mutuo y un inmediato "habitar" del ser y del mundo, enredo carnal con una malla de fuerzas preñadas con silenciosos llamamientos e interdicciones invisibles que eluden la distinción escolástica entre sujeto y objeto, debido a que trabajan simultáneamente desde adentro, a través de la

> socialización de la cognición y del afecto, y desde afuera, cerrando y abriendo caminos viables para la acción. (Wacquant, 2005:.32)

Existe una relación nativa del sujeto con el mundo simbólico que habita que requiere reflexión en los niveles en que se concreta: el espíritu humano, la implicación afectiva y estética, la inscripción corporal y la intervención sensible. Las malas palabras de la ciencia occidental.

## Algunas reflexiones de cierre

Hemos propuesto abordar dos grandes problemas de la formación docente universitaria en clave descolonial. En primer lugar, nos ocupamos de las matrices científicas –eurocentristas y modernas- en la agenda de la formación de formadores, y cómo la teoría se vuelve herramienta de la sujeción y la alienación, sentida como irrelevancia. El conocimiento es, sin dudas, constitutivo de los seres y transformador de sus condiciones, pero restringido a lo docto y presentado en un sistema de jerarquías alienantes, tiene como efecto el extrañamiento de los sujetos de su producción, y más importante, de su contestación.

El otro gran problema es la sobre-simplificación de los componentes que intervienen en la configuración subjetiva del otro en la interacción académica, producto también de los silencios de una matriz científica eurocéntrica fundada en lo docto y excluyente de todo lo demás. Pareciera que la institución emblemática del amor por el saber y el "descubrimiento" debiera reaprender sobre el amor, el cuerpo, el alma y el misterio si quiere comprenderse.

Nos gusta pensar en la pedagogía total, esta que propone Wacquant, no ya como disciplina que se estudia, sino como una práctica que construye. La diferencia es abismal; en el primer

caso el conocimiento se abstrae y enajena del cuerpo, el espacio y el tiempo. La verdad existe y el ser humano es instrumento para su análisis. En el segundo caso, posicionarse en la ciencia es conquistar la legitimidad del decir y el sujeto queda restituido en su potencial de agente de construcción política- siempre atravesada- de lo social. Ese decir sólo será pequeño si es discursivo, si ignora las dimensiones del ser que la tradición académica occidental se ha propuesto dejar fuera.

En el proceso de discusión de estas cuestiones, nos atrevimos antes a plantear ciertas inquietudes. Así como Spivac se pregunta si el subalterno pueda hablar, nos preguntamos por la posibilidad de abolir lo que funciona como andamio sostenedor o sujetador de la inteligibidad, construido en un tiempo y espacios y signado por la colonización. Y sin fe certera en la posibilidad de la mejora de las condiciones vitales de la humanidad, nos movilizamos sin embargo hacia una apuesta afectiva, política y emocional para seguir "perturbando" en el sentido de Bidaseca, seguir haciendo las preguntas que restan hacer, hacerse presente con el cuestionamiento, perforar " la intacta colonialidad" (Bidaseca, 2010: 145).

Este trabajo ha intentado situarse, a la vez, en la vecindad y en el exilio. Su compromiso con lo inmediato en tiempo y espacio exige una distancia artificial pero indispensable de las construcciones sociales que nos enmarcan, para poder comenzar a hablar de ellas. Necesitamos subvertir la identidad docente, no sólo la del profesor del secundario sino profundamente la de quienes los formamos. Y necesitamos abandonar la academia para poblar el ámbito político en pos de luchas simbólicas hacia la inmensidad de los territorios despreciados y hacia el resto del claustro docente, para que despierten de la amnesia política que la propia producción académica promueve.

Esto, esperamos, nos permitirá recuperar una soberanía también epistémica, donde los derechos sobre prácticas de conocer

otras, y sus residuos o sedimentos, se incorporen, perturben, se entrometan hasta que el campo pueda ser percibido como el auténtico lugar de pertenencia.

## Referencias bibliográficas


BAHBHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

BAJTÍN, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BIDASECA, K.(2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

BOURDIEU, P. (2012, [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género.* Barcelona: Paidós.

CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

DUSSEL, E. (2011). "Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)". En LANDER, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

GIROUX, H. (2004). "Neoliberalism and the Machinery of Disposability". En *Truth-out.* Disponible en línea en http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability

GROSFOGUEL, R. (2010). "Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los zapatistas". En CAIRO, H. y GROSFOGUEL, R. (et. ál.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa- América Latina*. Madrid: IEPALA.

LANDER, E. (2011). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En LANDER, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, 2da edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.

NOSEI, C. (2010). "La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar". En *Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones.* Facultad de Humanidades de la UNMdP, Instituto Superior de Formación Docente No 81.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. M. (2014). "La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la

formación de formadores". Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 17(2), pp.177-193.
QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: FLACSO.
SAID, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
SPIVAK, G. (1985). "¿Puede el subalterno hablar?" En *Revista Orbis Tertius*, Año 6, No. 6. Trad. José Amícola.
WACQUANT, L. (2005). "Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*". Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. En *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.
WALLERSTEIN, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century.* New York: Academic Press.
WALSH, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En CASTRO-GÓMEZ, S. y R. GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre.

## Comentario de José Tranier e interrogantes para continuar la reflexión

"Nos gusta pensar en la pedagogía total no ya como disciplina que se estudia, sino como una práctica que construye". No encuentro quizás una mejor manera de dar inicio a esta suerte de "comentario" en relación al texto de Porta y Yedaide. Para el autor y la autora, el núcleo fuerte y la riqueza del texto pasa por intentar conciliar dos mundos aparentemente antagónicos: el de la afectividad y amorosidad que involucra necesariamente a los cuerpos capaces de formar "vecindades" en la práctica de aprender y enseñar; y el de la "afectividad", ligado a los umbrales de la racionalidad académica de aquella misma tarea pero con una corporeidad sólo expresada en su disposición demográfica sin devenir por esto en comunidad. La idea entonces de intentar "devolver" al cuerpo aquello que le ha sido "sacado", arrebatado, histórica y ontológicamente en los procesos de colonización, exigirá asumir, conocer e interpretar las múltiples formas de exilio como condición necesaria (o "costo pagado") en aquel proceso de expropiación y apropiación de las matrices eurocéntricas que nos constituyen con el fin de (re) transformarlas. Lo interesante en todo este proceso es que, para poder lograrlo, se asume una tarea de acercamiento sumamente pacífica, amorosa, paciente, casi como de "demora" en relación al otro y a las condiciones sobre su existir. Demora, entrega y tiempo, entonces, para romper la subalternidad identitaria e institucional cuando ésta acontezca con fuerza. ¿Qué dimensiones a nivel político se ponen en juego a la hora de animarnos a llevar adelante estos procesos de concientización y de puesta en práctica de formas otras de enseñar, aprender y sentir en la Academia? Nada más y nada menos que la búsqueda por definiciones otras para mejor pensar la identidad docente y la comunidad en la cual desempeñamos nuestras tareas y prácticas profesionales. Recuperar soberanía

(identitaria, epistémica, cultural y política) será el camino que nos permitirá repensar estos modos de funcionamiento y así, de esta manera, intentar alumbrar un camino de regreso desde aquel lejano y frío exilio hacia la calidez de la brisa y del morar de un vecindario como metáfora posible para el reencuentro con nuestras vida, profesiones e instituciones.

# Historias otras en la educación: marcas, huellas y rastros para una pedagogía descolonial

Francisco Ramallo - Luis Porta

*Creo que la acumulación de conocimientos siempre se produce de este modo: por líneas fracturadas más que continuas; mediante inicios fallidos, correcciones, olvidos, redescubrimientos; gracias a filtros y esquemas que simultáneamente enceguecen y hacen ver.*
Carlo Guinzburg (2010: 158)

En este capítulo proponemos realizar un breve recorrido por las coordenadas teóricas y supuestos metodológicos que articulan nuestro trabajo en relación a las disputas y la recuperación de una historia otra de la educación de nuestra región. En tal sentido, advertimos que la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se escribió bajo una matriz eurocéntrica, la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas. De hecho, durante mucho tiempo el modo de comprender las enseñanzas propias, al igual que los otros discursos y expresiones de pensamientos, se instalaron en una lógica universalista de ordenación lineal y progresiva. Esa visión universal de la historia de la educación ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, junto con sus obras escritas y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la

cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente desjerarquizadas e incomprendidas, cuando no ocultadas y silenciadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental.

Pese a ello, esa matriz eurocéntrica que opacó nuestros propios modos de pensar y de sentir comenzó a ser cuestionada por nuevas tramas de significación que se proponen (re)pensarnos a partir de un *giro descolonial*[1].Desde estas propuestas descolonizadoras se han iniciado(re)escrituras que rupturizan aquellas miradas eurocéntricas, en un esfuerzo por mostrar y argumentar formas que escapan al control hegemónico de la razón occidental. En efecto, la recuperación de las voces del *AbyaYala* en el campo de la pedagogía interpelan algunas líneas a profundizar, revisar y (re)pensar la historia del acto de educar en nuestra región[2].

Aquí el más allá del mundo colonial y moderno que se expresa en nuestras pedagogías se vuelve fundamental para (re)imaginar nuestra educación, desde una multiplicidad de contribuciones y encuentros con autores, textos, experiencias, escenas y diálogos. En otras palabras, se trata de comprender un territorio de voces silenciadas, como podría ser la de Frantz Fanon y la de su propia trayectoria de vida. En una andar por textos ocultados pero también por las experiencias y grupos de trabajo invisibilizados, los aprendizajes comunitarios, las escenas olvidadas y los

1 Nuestra adscripción al término descolonial alude a los múltiples procesos de descolonización política, económica, cultural, epistémica, artística, entre otras, que cobraron fuerza en este nuevo milenio. A la vez se funda en el reconocimiento de la opción decolonial impulsada a partir del Programa Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad y en una ampliación de discusiones en los ámbitos de reflexión poscolonial.

2 Cada vez menos hace falta aclarar que AbyaYala responde a un otro nombrar de nuestro continente. En este caso, retomamos el concepto como una designación rebelde de nombrar europeo, que se remarca desde algunos de los movimientos indígenas de nuestra región.

diálogos inexplorados podrían ser los registros de la relación con los saberes de la tierra o aquellos que se vinculan a los mundos espirituales y no humanos.

Estos esfuerzos adquieren notabilidad a partir de propuestas como las que la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh ha presentado en diferentes escenarios académicos del continente. Desde la experiencia del Doctorado en Estudios Culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar, su trabajo con diversos colectivos sociales de Ecuador (sobre todo con movimientos indígenas y de afrodescendientes) y sus cursos y textos se prestan a construir una pedagogía decolonial. Explica Walsh (2013) que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y su sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por lo tanto, a las memorias colectivas que los pueblos han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. De tal modo, estas pedagogías se fundan en las memorias colectivas de los ancestros que con sus enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo a una existencia digna, complementaria y relacional de seres (vivos y muertos, humanos y otros) con y como parte de la Madre Tierra.

Así, las pedagogías decoloniales animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos; incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber. En el mismo sentido, las luchas sociales en sí constituyen escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizajes, reflexión y acción; ese reconocimiento implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, en la línea de las voces de Frantz Fanon y Paulo Freire. Una pedagogía decolonial se ubica en las estrategias, prácticas y metodologías (en tanto pedagogías) de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los diferentes pueblos emplearon para resistir, transgredir y subvertir la do-

minación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (decolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2012).

En esas otras escrituras de la historia de la educación, la pedagoga argentina Inés Fernández Mouján ha iniciado una exploración que intenta teorizar el espacio que se conforma en las pedagogías descoloniales a partir de visibilizar tramas y diálogos marginalizados. Especialmente, Fernández Mouján (2013) realiza una sólida contribución para interpretar la pedagogía de la liberación a partir de una reflexión crítica del pensamiento latinoamericano, estableciendo allí los encuentros que entre Frantz Fanon y Paulo Freire pueden comprenderse en la obra de este último. Así, se han recuperado contribuciones que habían sido invisibilizadas por nuestra cultura intelectual, tan ávida y atenta a la producción extranjera tanto europea como norteamericana.

Continuando estas intenciones se vuelve clave recuperar el contenido pedagógico de las grandes luchas de nuestra región que, siguiendo lo expuesto por la pedagoga Fernández Mouján, implique la confianza en una mirada que integre lo legado y lo creado, capaz de ir más allá de nuevos esencialismos y hacia la convergencia frente a una condición de colonialidad dolorosamente aún vigente (Yedaide, 2014).

Paralelamente, otros esfuerzos afines han adquirido visibilidad en los últimos años en Brasil. A pesar de que el espacio académico brasileño posee una marcada tendencia a "darle la espalda" a los otros países latinoamericanos y acercase al mundo lusófono (tanto Portugal como otros países de África tales como Angola, Mozambique, Cabo Verde o Guinea Bissau), las barreras lingüísticas quedaron atrás con los vínculos que Vera Maria Ferrão Candau y su equipo establecieron con otros intelectuales de la región. Desde los estudios sobre la educación intercultural y la educación anti-racista este espacio de reflexión carioca ha realizado una serie de contribuciones que, más allá de la Ley 10.639,

recuperan otro recorrido teórico y metodológico de la cuestión que deja atrás el patrón usa-eurocéntrico de conocimiento[3].

En el mismo sentido, entre las discusiones, tensiones y puntos de inflexión que refieren a la matriz moderna de la pedagogía, la inclusión de los *saberes otros* en los encuentros con la tierra o, más específicamente, con lo no humano se ha convertido en un eje de debate en el equipo de trabajo que coordina Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco. Al recoger fragmentos del *mundo de la naturaleza* comúnmente marginalizados de lo pedagógico, se presenta allí una disputa de conocimiento con la matriz hegemónica. Del mismo modo el espacio de formación que se desarrolla en el Museu Digital da Memória Africana, dirigido por Jamile Borges en el Centro de Estudios Afro-Orientales de la Universidad Federal de Bahía, combina una perspectiva descolonial de la memoria y un recobrar de una pedagogía de luchas por maneras otras de vivir. Aquí las voces e imágenes de la diáspora construyen un camino que conforma nuevas historias, memorias, alteridades y procesos identitarios tendientes a reinventar las prácticas con relación a los usos y abusos de la memoria de los (sobre)vivientes del Atlántico Negro.

Más específico aún en su adscripción a un andar otro por la historia de la educación de América Latina es el trabajo compartido en el Programa *Descolonição e educação* de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). Desde allí se reflexiona sobre los desafíos, las búsquedas propias y las intenciones compartidas que recuperan una *epistemología africano-brasileira* como una base para desaprender nuestro mundo colonial. Este planteo se inscribe en la idea de *ancestralidade*, en el recoger de los contadores de

3 La ley 10.639 sancionada en 2003 estableció como obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en las escuelas de enseñanza fundamental y nivel medio del país. Esta ley educativa tiene como principal propósito la visibilidad de la identidad negra nacional, destacando las contribuciones en el proceso de formación y de su trayectoria de lucha en Brasil.

historias y los mediadores de las narrativas (llamados *Akpalõ* en la lengua yotubá), en el respeto por las memorias vivas, los sentidos comunitarios y el *conocimiento vivo y derecho*. Esta perspectiva, asegurada por el *Akpalõ*, propone que todo el conocimiento o adquisición de saberes y/o aprendizajes de forma interdinámica e interpersonal promueven la presencia del otro para que se establezca (a partir de un lenguaje común) una comunicación basada en la riqueza de los múltiples códigos y formas de expresión.

Concentrados en la preocupación de rupturizar la hegemonía eurocéntrica en los diferentes ámbitos educativos, desde este programa se han desarrollado repertorios conceptuales que aluden a las *alteridades civilizatorias del Brasil contemporáneo*, ponderaciones a las tramas mundo afro-brasilero e inscripciones de las gramáticas descoloniales. Asimismo, la episteme africana y africano-brasilera se apoya en el principio de ancestralidad, caracterizado por reverenciar aquello que en la vida da continuidad y garantiza la expansión de la memoria de las comunidades y los pueblos. Lo ancestral es recordado y consagrado para después, en otro plano de existencia, continuar protegiendo la alegría de pueblos que tienen un vivir cotidiano atravesado por tragedias por el ataque a su dignidad por el orden colonial y su situación del alteridad civilizatoria (Correia do Patrocínio Luz, 2013).

En el caso argentino, y especialmente en el enclave geo-cultural que representa la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos hemos propuesto desarrollos anudados al trabajo pedagógico en la Cátedra *Problemática Educativa*, las discusiones y línea de investigación en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y las propuestas de formación y divulgación del *Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) del CIMED. Abogamos en este contexto por un abordaje de una historia otra de las ideas pedagógicas de nuestra región. A partir de ello, el recorrido por los grandes nombres universales (y coincidentemente europeos) de la pedagogía es remplazado

por otras voces que remarcan lo propio y que establecen rutas más allá de los clásicos libros para experiencias y aprendizajes otros. En principio, remarcamos que la idea de las historias otras se funda en el uso del modo otro, lo que según Catherine Walsh designa a "maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación a que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios" (Walsh, 2014: 20).

Esta propuesta de investigación y de trabajo docente es de carácter colectivo y responde de alguna manera a lo que Silvia Rivera Cusiscanqui (2010) denomina *aprendizaje comunitario,* en el sentido de que aprendemos todos juntos y en diálogo entre nuestros quehaceres. A grandes rasgos, proponemos pensar las ideas pedagógicas a partir de pensadores que inscriben sus tramas en la territorialidad latinoamericana, en un diálogo entre los saberes de dos mundos (el propio y el externo universalizado por la modernidad eurocentrada). A su vez, pretendemos construir una genealogía de educadores y pensadores anclada en nuestras propias experiencias de modernidad, en un tensionar de la matriz eurocentrada de la pedagogía y de las ideas pedagógicas que circularon y circulan por las experiencias educativas de Latinoamérica.Este abordaje teórico y conceptual, a su vez, se ocupa de los rastros en la teoría crítica de la educación.

Particularmente en este trabajo nos hemos concentrado, por un lado, en el estudio de las contribuciones de los pensadores afro-caribeños en la teoría crítica de la educación. En especial, la voz de Frantz Fanon ha resonado durante el proceso de una tesis de Maestría en un andar por la enseñanza de la historia desde los saberes que se encuentran entre las pedagogías, la descolonización y el mundo negro[4]. Por otro lado, un proyecto en curso de

4 Ramallo, Francisco (2015). "África en Argentina: Pedagogías descoloniales e

tesis doctoral se asocia a comprender una historia otra en la formación de estudiantes secundarios en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX, a partir de resaltar la experimentación pedagógica y las escenas de la memoria escolar que remarcan esos otros registros del acto de educar[5].

En términos de coordenadas metodológicas, tanto desde el proyecto colectivo como desde el individual, recuperamos inicialmente la contribución metodológica que Alejandro De Oto (2003, 2012) realizó a partir de sus estudios sobre los discursos fanonianos en relación a las categorías espectrales. El investigador argentino propuso pensar los espectros, que dan la idea de proyectos y experimentaciones que quedaron en el pasado, abarcando tanto lo que se constituye como lo que no se constituye. La razón por la cual tomamos esta mirada se refiere a que pensar en rastros, marcas y huellas brinda la posibilidad de explorar encrucijadas históricas que se encuentran mayoritariamente silenciadas por las prácticas de investigación hegemónicas. Este modo de entender el pasado a partir de rastros es una puerta de entrada para la comprensión de una historia de las ideas pedagógicas que pueda rescatar invisibilizaciones y que pueda recoger las historias que no se cuentan o no se narran.

Al mismo tiempo, las huellas y marcas se nutren y complementan con la idea de indicios, que en diálogo con las escalas macro y micro, fue desarrollada por los microhistoriadores italianos en el llamado *paradigma incidiario*. Ponderar la lupa en estas *pequeñas escenas* colabora en la (re)construcción de tramas

historias otras en las aulas". Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos. Centro de Estudios Afro-Orientales (CEAO)- Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad de Federal da Bahía.

5 Ramallo, Francisco "La Feliz Educación: Mar del Plata y su Colegio Nacional (1914-1940)". Tesis de Doctorado en curso en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

olvidadas en la teoría general de la educación, esto justificado en que los grandes modelos de la educación precisan de una perspectiva microhistórica siempre necesaria para esclarecer las complejidades de lo social. Aquí retomamos la perspectiva propuesta por Carlo Guinzburg (2010) en relación con la indagación al interior de los textos, las lecturas a contrapelo de las intenciones de quienes los produjeron para poner en juego las voces no controladas y prestar atención a la reunión con lo perdido, pensando que la interpretación es infinita aunque sus contenidos no son ilimitados. Tal como propone Guinzburg (2010), intentamos relatar valiéndonos de huellas de los documentos de trabajo, de historias e interpretaciones, resaltando el carácter subjetivo de las narrativas y experimentando el desciframiento de la narración.

Finalmente, enunciaremos que estos trazos que cuestionan las narrativas modernas y coloniales se ubican en los *caminos resbaladizos* de los que nos habla Linda Tuhiawai Smith (2012), en tanto son lugares de peligro para un *viajero desprevenido* y en la medida en que se comprende que las investigaciones son una herramienta poderosa para librar la batalla de la representación. Esto se debe a que las narrativas atraviesan la acción de tejer y desentrañar argumentos de historias que compiten entre sí para posicionar y crear espacios oportunos para la descolonización. En ellas se presentan zonas que permiten oír el silencio, escuchar las voces de los silenciados que ponderan el diálogo a través de la diferencia, para otorgarle sentido a las experiencias e identidades complejas y cambiantes que colaboran con la compresión de los pequeños y grandes cambios que afectan nuestras vidas.

## Los autores y las voces

Uno de los aspectos más importantes del siglo XX fue la fuerza que cobró la valorización del "otro", de aquel diferente al sujeto

modélico occidental y europeo, al que podríamos adjudicar las características de hombre, blanco, cristiano, heterosexual y una posible serie de jerarquías dominantes normalmente naturalizadas en nuestras sociedades. Según la lectura que proponemos, creemos que si alguna cuestión caracterizó al anterior siglo, y el devenir del presente, es la aceptación, con todas las salvedades que podemos enunciar, de la idea de que todos los hombres en sus diferencias somos igualmente humanos. Es esa visibilidad de los "otros" la que enfrenta la subalternización y exclusión que provocó la modernidad eurocentrada y que, como contrapartida, se expresó a partir de múltiples experiencias de empoderamiento en las últimas décadas.

Este recorrido toma relevancia principalmente a partir del proceso histórico que significó la descolonización de las colonias europeas, sobre todo en el continente africano y el asiático, y también por otras experiencias de lucha en América- tales como podrían ser la conquista de ciertos derechos por parte de la población negra marginalizada en los Estados Unidos, la reivindicación de los pueblos originarios en diferentes escenarios de Latinoamérica y las diversas manifestaciones políticas que caracterizaron la segunda mitad del siglo XX. Desde experiencias fragmentadas y múltiples, estos procesos de lucha permitieron la valorización de formas de vida y de existencias otras, aceptándose otras formas de vivir a lo largo y a lo ancho del mundo y cuestionando los parámetros universales impuestos por la dominación que la Europa occidental logró consolidar sobre gran parte del planeta.

Dentro de ese extenso, variado y heterogéneo proceso de reconocimiento de un "otro" diferente al europeo, queremos detenernos para pensar en las memorias de una pedagogía descolonial, en un andar por saberes de la educación más allá de la razón y aceptación del mundo colonial y moderno. Nos encaminamos a reconocer nuestros maestros y referentes, quienes nos

ofrecen pistas oportunas para pensar apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, pensando desde nosotros y para nosotros. Entre los diferentes tramos a recorrer, la recogida de estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas implica construir una genealogía de pedagogos populares, tales como podrían ser Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, José Pedro Varela, José Vasconcelos, Carlos Vergara, Julio Barcos, Saúl Taborda, Luis Iglesias, la señorita Olga, Rafael Ramírez, Gabriela Mistral y tantos otros. (Re)escribir nuestra propia historia de las ideas pedagógicas, además, abarca cuestionar la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como también entre los mundos espirituales y ancestrales que la colonialidad eliminó de nuestras cosmologías y pensamientos.

Hay figuras del pasado que el tiempo acerca antes de alejarlas, y eso sin lugar a dudas ocurrió con la trayectoria vital de Frantz Fanon. Este pensador negro de América Latina es una voz referente en nuestras otras historias. Su propia vida puede ser interpretada como una obra pedagógica, en su solidaridad con las luchas por la descolonización africana, su reconocimiento del fin del juego colonial y la búsqueda de otros mundos posibles. Entre las ideas pedagógicas, la teoría crítica de la educación y la descolonización del mundo, encontramos a Frantz Fanon como la voz de un científico y un poeta que opta por amar y comprender el mundo en una trama que se encamina hacia una pedagogía de la negritud que coloca en tensión la gramática colonial[6].

6 En términos socio-históricos, podríamos decir que el discurso negritudinista de Fanon se ubica la producción de francófila-afrocaribeña, en la continuidad del movimiento martiniqueño, guadalupeño y guyanés que se formó orgánicamente en París- lugar donde realizaban sus estudios superiores Étienne Léro, Jules Monnerot, René Menil, Aimé Césaire, Léon Damas, Leonard Sainville, Aristide Maugée, los hermanos Achille y los estudiantes africanos Leopold Sedar Senghor, Osmane Sosé y Birago Diop. Este grupo fue retratado por Depestre

Su poética como búsqueda de sentidos, vehículos de significaciones y amenazas al mundo colonial constituye una de las voces diferentes a las formas canónicas, que recrean nuevas expresiones humanas y se inscriben en lenguajes locales. Conforman un carácter de experimentación manifestado como un ejercicio de descubrimiento, un nuevo juego, un probar y un mostrar de un mundo en construcción en lo ignorado, lo no creado, vivido como un ensayo. Frantz Fanon abrió una puerta y radicalizó la propuesta de la negritud. Su contribución es reconocida como la postulación de un nuevo humanismo, en la invención de un hombre nuevo que rompe los límites discursivos y materiales de la civilización occidental.En sus trazos se invitó a transitar la tensión que provoca la opresión contra el "otro" y la capacidad de los grupos dominantes de definir el término de ser y de no ser, de civilizado y no civilizado, de humano y no humano. Tomamos su contribución para la deconstrucción de los binarismos radicales construidos por occidente como un punto de inflexión. Su propia vida es una huella en la historia de la educación emancipatoria latinoamericana, un rastro para los discursos críticos en educación y una marca para las pedagogías descolonizadoras. Específicamente en su libro *Piel negra, máscaras blancas* tomado aquí como ejemplo de uno de los textos claves en esta historia otra, describió la emergencia de un "esquema histórico-racial" que traumatizó la subjetividad del "negro" y lo convirtió en una

---

(1977) como ideológicamente muy heterogéneo, dados sus componentes comunistas y anticomunistas, bases teóricas combinadas del marxismo, el surrealismo, el freudismo y la etnología francesa. En aquellos tiempos iniciales de los tempranos años treinta, se realizaron dos publicaciones efímeras que marcaron a este movimiento: *Legitime défense* (1932) y *L'Éstudiantnoir* (1934). Posteriormente, la producción de este grupo comenzó a tener líneas divergentes, muchas de ellas incluso se opusieron y discutieron fuertemente entre sí. Entre las diferentes variantes de este proyecto, una de ellas es la iniciada por Césaire y continuada por su colega, discípulo y también crítico Frantz Fanon.

excepción de lo humano. Este esquema lo tiene atrapado en un no-lugar, donde las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia.

## Los textos y las obras

Existen obras que trascienden la voz autoral y que marcan los caminos de esa otra historia de la educación. Con los trazos de estas búsquedas, intenciones y orientaciones en estas páginas tramamos una breve (re)lectura de la obra *Piel Negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon (1973). Lo consideramos un texto clave en la descolonización de la pedagogía, ya que ofrece líneas y rastros para la construcción de una teoría de la educación crítica, humanizadora y liberadora, contemplando una perspectiva local y una (re)construcción y (re)visitación que refuerza los diálogos sur-sur, la circulación de ideas entre África y América Latina y la experiencia afrodescendiente de nuestro continente. Recorriendo sus letras y descomponiendo sus descansos, encontramos una pluralidad de aristas que dotan de sentido teórico a la pedagogía. En las tramas de su escritura irrumpen algunas ideas, una serie de puntos que se deslizan como contribuciones a una teoría crítica de la educación. Algunos de ellos son sus enunciados en la relación entre el lenguaje, la educación y la negritud, las relaciones afectivas y los valores estéticos, la resistencia frente a la inferioridad y la dependencia, el lugar del cuerpo y la educación civilizadora eminentemente blanca.

En líneas generales, esta obra es un ensayo de comprensión de la relación negro-blanco, partiendo del supuesto que el blanco está encerrado en su blancura y el negro en su negrura. Esas tendencias conforman un doble narcisismo, en el cual nada es tan bello como sí mismo. Bajo esa idea, y motivado por el deseo de terminar con ese círculo vicioso, Fanon identifica un hecho empírico: hay blancos que se consideran superiores a los negros

y, a su vez, esto conduce a que hay negros que quieren demostrar a los blancos que "la riqueza de su pensamiento es igual a la potencia de su espíritu" (Fanon, 1973:13). Bajo esta reflexión explora las anormalidades afectivas responsables de los complejos que se asocian al "problema del negro", intentando descubrir las diferentes posiciones que estos sujetos adoptan ante la civilización blanca.

En el marco de esta compresión, el lenguaje cobra una significación clave para ese otro hombre a construir, y su abordaje presenta una interpretación sumamente rica para pensar las intersecciones entre la educación y la negritud. Pues para Fanon hablar es existir para un otro, y al hablar empleamos una cierta sintaxis y una morfología que asume una cultura. Esa cultura, en el mundo colonial, nos dice, sufre incasablemente el peso de la civilización europea. Reconociendo que en la lengua hay un poder extraordinario, Fanon denuncia cómo los colonizados asumieron un mundo y una cultura que no sólo le era ajena, sino que también oficiaba como instrumento cultural para su dominación. De allí su reflexión, "el negro antillano será tanto más blanco, es decir, se parecerá tanto más al verdadero hombre cuanto más y mejor haga suya la lengua francesa (...) Un hombre que posee la lengua posee, de rechazo, el mundo implicado y expresado por esta lengua" (Fanon, 1973; 15).

En consecuencia, los pueblos colonizados atraviesan un complejo de inferioridad por su propia cultura local en relación a las lenguas de las naciones civilizadas, que queda expresado en la educación metropolitana que se les impone. A partir del aprendizaje de la lengua, el negro escapa de la "selva" y hace suyos valores culturales de la metrópoli. En ese camino el negro es apreciado según la calidad de su asimilación de ese acto educativo. Al respecto Fanon relató situaciones recurrentes asociadas a la formación de los jóvenes antillanos en Francia, quienes al apropiarse de la lengua extranjera se "vuelven literalmente llenos de

sí mismos, se les han añadido algo que les faltaba" (Fanon, 1973; 15). En tanto la cultura europea los civiliza y al hacerlo los completa, hablar una de las lenguas universales-coloniales es existir en el mundo.

Además de las experiencias de formación de estos jóvenes en el exterior, Fanon recuperó la situación de las escuelas elementales del propio contexto antillano, aquel lugar donde los niños comienzan a construir ese mundo que completan en la Francia. En su país, lo niños aprenden a hablar la lengua oficial, el francés, y los maestros se encargan de vigilar estrechamente que no se expresen en criollo. Para los maestros-guardianes la principal tarea de ese momento de formación consiste en que los alumnos hablen como los blancos. Por otra parte, en esa denuncia Fanon reconoce el papel normalizador pero también el creativo del lenguaje; no todos aceptan un mismo camino. Existen ciertas rupturas con la enseñanza oficial que implican rechazar la lengua externa (y con ello a Europa), entendiéndose y comunicándose con lo propio. Esa rebeldía tiene su origen en el acto del reconocimiento, en el cual se acepta una escisión con lo impuesto por los europeos. Ese reconocimiento se ubica en el andar de una educación descolonizada.

En otro plano, la centralidad del cuerpo en este texto despierta una serie de consideraciones que desde la pedagogía se dotan de sentido. En el mundo blanco, el hombre negro tiene dificultades para elaborar su propio esquema corporal, porque el conocimiento de su cuerpo es una actividad que se le está negada. El conocimiento que el negro tiene es un conocimiento en tercera persona otorgado por un otro. Así como con el lenguaje se le impone un modelo a seguir, ocurre lo mismo en torno a su propio cuerpo. La educación moldea gestos, que no son sólo respuestas conductuales simples, sino que tienen una construcción social y una forma implícitamente blanca. Según el pensador martiniqués, ese esquema corporal está acompañado de un esquema

histórico-racial (o más bien epidérmico racial) en el cual existen leyendas, historias y una historicidad que ubican al cuerpo negro en el plano del peligro y el miedo.

Por otra parte, en referencia a las estrechas relaciones entre las estructuras familiares y nacionales, Fanon describe las funciones de la educación civilizadora y blanca. En su análisis, la familia y la nación aparecen como estructuras sociales que están atravesadas por la militarización y la centralidad de la autoridad paterna. En los "países civilizados", familia y Estado se encuentran en la escuela; el niño "normal" sale del medio parental y descubre las mismas leyes, principios y valores fuera de él. Entre estos esquemas culturales y persistencias de ritos se conforma la educación civilizadora que reciben los ciudadanos. Así la autoridad del Estado es para el individuo la reproducción de la autoridad familiar, que lo modeló anteriormente en su infancia, de modo que el individuo que asimila la autoridad paterna podrá continuar aceptado otras autoridades que va encontrando ulteriormente. Como todos los comportamientos humanos, el que se tiene frente a la autoridad es algo enseñado y también aprendido.

Así, en la denuncia de ese no-lugar del mundo negro Fanon describe las características de la *educación blanca*, definida como neutra y universal, la cual forma parte del proyecto civilizador occidental y europeo. Al respecto Fanon enuncia:

> En las Antillas el joven negro que en la escuela no se cansa de repetir "nuestros padres los galos", se identifica con el explorador, el civilizador, el blanco, que es quien trae la verdad completamente blanca. Hay en esto auténtica identificación, o sea, que el joven negro adopta subjetivamente una actitud de blanco. Carga sobre el héroe, que es blanco, toda su agresividad, que a esta edad está estrictamente vinculada a la oblatividad: una oblatividad cargada de sadismo. (...) Poco a poco, va formándo-

> se y cristalizando en el joven antillano una actitud y un hábito de pensar y ver que son esencialmente blancos. Cuando en la escuela tiene que leer historia de salvajes (en libros blancos) piensa siempre en senegaleses. (1973; 122)[7]

Queda claro en este texto que en el mundo colonial se educa adoptando una realidad externa- un ver, pensar y sentir el mundo con los ojos de los otros. Más aún, se educa bajo la creencia de la existencia de un único mundo, que es blanco. En la medida en que permanece esta situación el negro realiza el destino del niño blanco con muy pocas diferencias, pues la imposición cultural que se efectúa en la educación es clave para la adquisición de los arquetipos y modos de vida europeos. Se enseña con libros y modos blancos, que son asimilados por esos "otros" reproduciendo ellos mismo prejuicios, mitos y folklores que constituyen el centro de la dominación cultural de occidente. En este argumento vuelve a hacerse carne la idea que "para el negro, sólo hay un destino. Y este destino es blanco" (Fanon, 1973; 10). No hay posibilidad de existencia, no hay lugar para el negro en un mundo "universal" construido bajo los parámetros del hombre blanco.

## Las experiencias y los grupos

Los textos no son los únicos registros de nuestra otra historia de la educación, sino que aquí se vuelven clave experiencias educativas que marcan los rumbos de una educación descolonial. En tal sentido reconocemos que la construcción de paradigmas emancipatorios está vinculada a la experiencia de más de cuatro

7 Oblatividad es un término psicoanalítico que proviene del latín y refiere a la acción de ofrecer, designa el sentimiento que impulsa al individuo a ofrecerse y a amar verdaderamente.

décadas de educación popular, un movimiento educativo y una corriente pedagógica de gran aporte en América Latina. Estas experiencias forman parte y alimentan una tradición de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de cinco siglos. Además constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas, a la vez que representa una opción ética y política, conformada desde diferentes fuentes y proveniente de la sistematización de prácticas y saberes generados desde los valores, ideas y subjetividades emergentes de luchas y movimientos populares.

Al respecto, Catherine Walsh (2013) profundiza una mirada que intenta rescatar esos grupos y experiencias educativas (en su concepción más amplia) que enfrenta la deshumanización en los aprendizajes de los movimientos sociales. Desde su interpretación, las pedagogías descoloniales no remiten a la lectura de un panteón de autores sino que se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos y con qué prácticas e insurgencia propositivas de intervención, construcción, creación y liberación (Walsh, 2013).

Los grupos y las experiencias educativas remarcan metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Aquí nos podríamos referir a experiencias de la escuela de la *Señorita Olga*[8] en la

8 Las hermanas Olga y Leticia Cossetini lideraron en los años treinta en la ciudad de Rosario una experiencia educativa concentrada en "educar para la vida". Sin maestros especializados y con escasos recursos consiguieron, en forma paulatina, ir cambiando el rígido sistema educativo de la época. La música, la pintura, el modelado, los títeres, el laboratorio de ciencias, las excursiones

Argentina de la primera mitad del siglo XX o mismo al Taller de Historia Oral Andina (THOA) fundado en 1983 y coordinado por la teórica aimara-boliviana Silvia Rivera Cusciscanqui[9]. Pero más sugerente aun nos resulta remarcar acá una experiencia actual que se enmarca en esa otra historia y que acompañamos a partir del trabajo conjunto con la colega brasileña Daniela Santos de Rosario.

En la intención de contribuir al conocimiento de nuevas formas de organización de la escuela, participamos en un proyecto del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la UNMdP que, coordinado por Patricia Weissmann[10], propone un estudio comparado de experiencias de educación alternativa en Argentina y en Brasil. Las líneas planteadas buscan analizar y describir diferentes casos en los cuales se pueden identificar rupturas con las formas de enseñanza tradicional, aquella que caracterizó a la escuela construida por el proyecto

por el barrio, una revista, la cooperativa de alumnos, la misiones culturales, la biblioteca escolar y pública, el consultorio odontológico, el control oftalmológico, el club de madres y la asociación de padres se integraron con armonía al quehacer cotidiano.

9 Este espacio potencializó a partir de un trabajo pedagógico ese "paraíso" que recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de las historias indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten la historia hegemónica. Los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios; enunciaremos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia las formas escritas de las memorias que reconocen al conocimiento en tanto grupo y comunidad (discutiendo con la idea moderna de conocimiento individualizado). Por otra parte sus trazos son sumamente rupturizantes si nos detenemos en la ponderación de una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos. Esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas.

10 Profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

moderno y colonial. En nuestro compartir en la Escuela "Rita Peleteiro", ubicada en la comunidad remaneciente quilombola de Torrinhas en el nordeste brasileño, en la zona del bajo sur del estado de Bahía, pudimos advertir cómo esta escuela de gestión estadual redefinió su curriculum a partir de su propio contexto, constituyéndose como una alternativa a la forma de educación hegemónica. A partir de un trabajo de observaciones de campo, entrevistas con directivos, profesores, padres y estudiantes, notamos cómo cobra relevancia la idea de ancestralidad, entendida desde un marco epistémico otro, diferente al occidental (colonial y moderno). Por otra parte, el proyecto escolar de esta institución conjuga elementos como la no graduación, la construcción de un taller que reorganizan a los estudiantes en función de sus propios intereses, la recuperación de saberes "cotidianos y comunitarios" (según las autodesignaciones), y el desarrollo de propuestas de respeto y cuidado de la naturaleza, entre otros aspectos que colocan a esta escuela como una forma diferente de organizar los procesos educativos[11].

11 Además aquí el proyecto educativo es construido colectivamente y definido en una asamblea en la que no sólo participan los miembros de la escuela sino los de toda la comunidad. Los documentos son revisados y puestos en dialogo periódicamente por el líder de la comunidad (el último fue redactado dos años atrás). Ante todo la escuela se propone institucionalmente reconocerse como un espacio educativo clave para la lucha por el reconocimiento de la cultura quilombola, por reconocerse como una comunidad descendiente en su mayor parte de una población esclavizada y marginalizada en la sociedad brasileña. A su vez el proyecto implica, bajo la señalada idea de ancestralidad, la valorización de las costumbres propias, los modos de vida de las poblaciones negras y las memorias local. Ahora bien, más allá de los rasgos propios de esta experiencia que son el tema central aquí, esta documentación nos lleva a preguntarnos cuál es el lugar de estas experiencias en nuestra historia educativa.

## Las *pequeñas grandes* escenas

En esta cartografía aparecen pequeños momentos que transcienden el tiempo y se convierten en escenas de esa otra historia. Las mundialmente acompañadas manifestaciones de los docentes en México durante el 2013 y las reivindicaciones de escritores negros en la Bahía de mediados del siglo XX constituyen esas marcas desde donde pensar también una pedagogía descolonial. El concepto de escenas nos es útil para presentar un fragmento de una "película" en el que se produce una acción determinada, una parte de una historia destinada a que los actores actúen y representen un espectáculo ante el público, a la vez que también designa una situación de la vida real que se caracteriza por ser especialmente asombrosa, divertida o dramática. Particularmente retomamos esta categoría analítica en su relación con la memoria espontánea, con el acontecer cotidiano de sus días y su rememoración.

De este modo, estas escenas tan pequeñas o grandes como se las recoja en la memoria son trazos diminutos que recuperan las historias de la gente común en el ámbito educativo. Profundizan aspectos de la existencia humana cotidianos y pocos conocidos, a los que también suelen imprimir un valor subjetivo, ya que estos registros suelen destacar el significado que tuvo para los informantes un hecho determinado. Estos relatos nos hablan de *otra historia*, lo anecdótico y lo "real". También recogen los recuerdos de los libros que se utilizan para aprender y (des)aprender el mundo, entre otras aristas que atentan a conocer otras realidades internas, personales. Nos hablan de los sentimientos, miedos, alegrías, juicios de valor, expectativas y realidades temporales, que se manifiestan tanto en un momento histórico concreto como a través de trayectorias personales y de proyecciones de un pasado particular hacia el futuro.

A modo de ejemplo, en nuestra lectura del bachillerato argentino, al menos desde las narrativas de un colegio de la *Feliz*[12], remarcamos que desde la memoria y los pequeños relatos escolares se resalta la experimentación pedagógica y aquellas *propuestas otras* de formación, tales como podrían ser un Gabinete de Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1921 para interpretar los conflictos adolescentes, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica "universal" frente al mar y a otros escenarios de la "naturaleza" que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas clases de música de Ezequiel Calleja que nos hablan de escenas y huellas que sólo la memoria escolar colabora en delinear. Estos trazos entonces nos permiten delinear la diversidad de experiencias que implica lo educativo.

12 En lainvestigación de nuestra tesis doctoral, nos ocupamos de caracterizar la formación de bachilleres en Argentina a partir de un caso específico que intenta dar cuenta de la complejidad y variabilidad de experiencias a las que están asociadas estas agencias estatales. Así, se ha propuesto profundizar las lecturas existentes sobre la formación en loscolegios nacionales interpretando al sistema educativo en constante experimentación, con diversos proyectos en pugna y con una enorme heterogeneidad de prácticas. Sobre todo remarcamos la consideración de los bachilleratos como espacios diversificados, ampliados y "democratizados" en el marco de la estructura social argentina de la primera mitad del siglo XX. En particular nos proponemos, a través de un abordaje biográfico narrativo, mostrar los límites de las macro-interpretaciones y pensar en la historia del bachillerato argentino desde otro lugar, en donde la experimentación pedagógica cobra relevancia y caracteriza recorridos comúnmente descartados, pues creemos que el acento en los proyectos, las ideas y las prácticas de formación (tanto de enseñanza como de aprendizaje) permiten reconstruir tramas de significación que otorgan profundidad al debate de la educación secundaria argentina.

## Los encuentros inexplorados

La historia de la educación está colmada de ausencias, y en esa otra narrativa es que nos proponemos reconstruir diálogos y encuentros que sin duda contribuyen en comprender el acto de educar. Anteriormente mencionamos el trabajo que se desarrolla en la Universidad Federal de Pernambuco a partir de dar visibilidad a los encuentros con la tierra o, más específicamente, con lo no humano en la pedagogía, el que podríamos usar como ejemplo de esta línea de indagación. Especialmente en atención a lo no humano, Marisol De la Cadena (2010) nos invita a explorar las consecuencias de tomar en serio, por ejemplo, la posibilidad de que las montañas sean vivas. Ello implica ir más allá, en lugar de describir esta idea como una "creencia" de los indígenas o verlo como una "representación" o "metáfora" que no puede ser ontológicamente real, se trata de algo así como mirar con los ojos de esos "otros", en una comprensión de la existencia de los hombres y de la tierra unificada y conectada. Siguiendo esta intención, se afirma que tal vez tomar en serio una visión más prudente de la naturaleza sea útil para entender un mundo en cual las montañas y los océanos podrían vengarse sobre los humanos que los amenazan. Ello tendría ciertas ventajas pragmáticas en reflexionar de una humanidad que quiere sobrevivir y seguir creciendo.

Aquí, por ejemplo, el Boabá, que tiene un lugar fundamental en el escenario identitario pernambucano, forma parte de las entidades de la tierra de los cultos afrobrasileños en el territorio del aprender. Si bien parecería que poco se conoce sobre él, a pesar de que las narrativas del Boabá se recuperan desde diferentes itinerarios de la "alta" escena literaria hasta en lo popular y en la tradición oral desde tiempos pasados y recientes, lo que sí sabemos es que se trata de un árbol de origen africano de múltiples potencialidades vinculadas al trabajo artesanal, a la posibilidad

de servir como morada (del alma), a la conservación de agua, al carácter nutritivo y medicinal de frutos, hojas y troncos y su más llamativa: su dimensión sagrada y cósmica. Este encuentro es diferente, inesperado y nos lleva por un territorio más allá de nosotros mismos, por los saberes de nuestra naturaleza.

Ello remarca que lo educativo se funda en un sentido común colonizado que incorporó la valoración positiva de lo europeo y lo extranjero, o lo norteamericano, y la desvalorización de lo propio. Con ello también se trazó un límite que es difícil de correr. Con esta intención además en nuestro continente se recrean experiencias de nuevos modelos de instituciones educativas que dialogan con formas de conocimiento distintas como las desarrolladas en los últimos años en países como Ecuador y Bolivia. La constitución de este último país, reformada y elegida por Referedum en 2009, de hecho se inscribe otra matriz de pensar y sentir que integra los seres más allá de los humano. Dicta su preámbulo:

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonía, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdores y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia. El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.[13]

13 Preámbulo de la Constitución del Estado Plurinacional Boliviano (2009).

En síntesis, la escuela en particular y la educación en general se enmarcan en tiempos recientes en leyes, discursos y prácticas que lejos están de estar definidas por la vieja matriz colonial y moderna que las conformó. La relación del hombre con su cosmos, la energía de la naturaleza que nos rodea y los sentimientos que compartimos con los otros seres disputan viejas creencias de ese mundo tan desconocido y desconectado en la imposición de la cosmovisión occidental. De modo que narrativas y saberes como los del Boabá en las aulas, se constituyen como la llave para discutir en el campo de la teoría curricular lo que debemos conocer, desde un curriculum más flexible y presentado como un emprendimiento radicalmente abierto.

## A modo de cierre: virajes, educación e historias otras

El recorrido de estas páginas apuesta a reconocer la relevancia de construir una historia otra de la educación, una (re)escritura que nos permite recuperar no sólo las contribuciones hegemónicas y aceptadas por los cánones eurocentrados de las ideas y prácticas pedagógicas. Más aún, propone que la historia de la educación en América Latina fue determinada por la evolución de los discursos y las prácticas universales (y europeas), prestando poca atención a los trabajos y las experiencias de nuestro territorio- muchos menos del rescate de los diálogos otros, sea con espacios del sur global como podrían ser el continente africano o con pequeñas escenas desobedientes locales.

Al recoger la huella de lo descolonial en los discursos críticos de la educación latinoamericana, interpretamos la circulación de experiencias y saberes entre la región del AbyaYala, diluyendo la idea clásica de fronteras nacionales, vinculando caminos y articulando espacios compartidos. Estos espacios se convierten en permeables y en constantes movimientos, siendo allí donde se ponen en juego formas múltiples y pensamientos dispersos.

En ese encuentro se enmarcan estos discursos como un filtro de los valores occidentales y cuestionamiento de la exotización de las producciones locales, pues el denominado pensamiento descolonial que hoy designa a un conjunto heterogéneo de perspectivas, desde diferentes experiencias y latitudes, coloca a la descolonización epistémica del mundo en el centro de nuestros esquemas.

A partir de trayectorias de vida y textos como el de Frantz Fanon aquí brevemente transitado, los discursos en las academias del sur y del norte posicionan la idea de que el pensamiento ilustrado de Occidente se auto-instituyó como fuente inagotable de conocimiento universal, de la ciencia y la filosofía con mayúsculas. Estas perspectivas iniciáticas lograron que se considerara a todo aquello que fuera no Occidental básicamente como un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas. Han sido, sobre todo, una fuente de datos sin procesar. Estos otros mundos han sido considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados y principios (Comaroff y Comaroff, 2013).

Desde los discursos y las prácticas que conforman huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, se ponen en el centro de la producción del conocimiento los llamados *saberes otros*. Esta mirada refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y recuperan en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado de América Latina. Esto conforma una propuesta intelectual que pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio,

estas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (diferente al europeo) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico.

La creciente discusión y visibilidad de la perspectiva descolonial sostiene que este desprendimiento de la razón colonial emergió en la fundación misma de la modernidad, siendo silenciado durante siglos. En consecuencia, este proyecto de descolonización se viene proponiendo bajo distintas maneras desde el comienzo de la expansión de Europa en América. Es un discurso que surgió en el inicio de la colonización de nuestra región, de modo que las primeras manifestaciones pueden rastrearse en siglo XVI con aquellos que sufrieron y tomaron conciencia de la dominación colonial. Entre los primeros casos ilustrativos se podría mencionar a Waman Poma de Ayala en el antiguo Perú y Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres hacia 1787 un tratado político.

Entre las ideas finales de la obra de Frantz Fanon aquí mencionada, se expresa la intención de (re)escribir la historia, (re) pensar los pasados y (re)construir la memoria para (re)inventar el futuro. Pasados como los aquí reseñados forman parte de una historia poco considerada en la tradición occidental, al que la historia de las ideas pedagógicas no escapó ni escapa aún. Desde estos fragmentos del pensamiento crítico de nuestra región, también creemos que no debemos "encerrarnos en la torre sustancializada del pasado", en la medida en que la lectura de lo precedente debe orientarse a (re)interpretar el mundo, para dejar de cantarle al pasado a costa del presente y soñar con el porvenir. Como al poeta y teórico afro-caribeño, el pasado que nos interesa es aquél donde el hombre hizo triunfar la dignidad del espíritu y rechazó cualquier tentativa de deshumanización de su semejante.

Las tramas que invitamos a recuperar – de las que aquí presentamos sólo un recorte- son aquellas que permiten aperturas y desprendimientos para un mundo otro. Estas aberturas posibilitan ideas pedagógicas emancipatorias, que deben ser (re) creadas y (re)imaginadas. Las pedagogías descoloniales pueden ser comprendidas como una cartografía de encuentros en ideas, proyectos, acciones y movimientos que recuperan e imaginan modos otros de poder, saber, ser y vivir. Ancladas en un recuperar de lo oculto, lo borrado y lo olvidado crean proyectos educativos que cuestionan los status quo pasados y construyen un mundo diferente, en diálogo con la cosmología y pensamiento mágico, la naturaleza y las otras formas de conocernos.

Estos trazos se ubican en un territorio en donde no hay una única ruta ni un único paradigma, sino múltiples recorridos contextuales y puntos de inflexión como el que buscamos transitar brevemente aquí. Pensar en una pedagogía más allá de la matriz moderna y colonial no es tarea fácil. No obstante, desde estas convergencias tenemos algunas pistas que nos pueden ayudar para caminar por la urgente y necesaria descolonización de nuestra educación. Desde aquí, desde una Universidad bien al sur, proponemos dialogar y encontrar esas otras historias que desde nuestros contextos, en donde muchos somos nietos de inmigrantes europeos, colonizados y (re)colonizados múltiples veces, caminamos un territorio que no quiere seguir perdiendo la oportunidad de crear una feliz existencia en nuestra (re)humanización.

## Referencias bibliográficas


COMAROFF, J.–COMAROFF, J. (2013). *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires: Siglo XXI (Traducido del inglés por Hugo Salas, original 2012).

CORREIA DO PATROCINIO LUZ,N.(2013). D*escolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas.*Curitiba: CRV.

DE OTO, A. (2003). *Frantz Fanon: política y poética del sujeto poscolonial*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.

----------(compilador). (2012).*Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: FrantzFanton América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/DukeUniversite.

DEPESTRE, R.(1977). "Saludo y despedida a la negritud". En FRAGINALS, M.África *en America Latina*. México: Siglo XXI-Unesco, pp. 337/362.

DE LA CADENA, M. (2010). "Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond "Politics" En *Cultural Anthropology* 25, Nº 2, pp. 334–370.

FANON, F.(1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires:Editoral Abraxas (Traducción de Ángel Abad).

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

GINZBURG, C.(2010). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE.

RIVERA CUSICANQUI, S.(2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

TUHIWAI SMITH, L.(2012). "Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En DENZIN, N. y LINCOLN, Y.S (compiladoras). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona:Gedisa.

WALSH, C.(2013)."Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". En su *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Quito:AbyaYala.

---------- (2014). "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala". En R*evista Entrama-*

*dos. Educación y Sociedad*,Nº 1, Año 1. UNMdP-Universidad La Gran Colombia. Disponible en línea en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118.

YEDAIDE, M. M.(2014).“Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján”. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMdP -Universidad La Gran Colombia. Nº 1, Año 1. Disponible en línea en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1076/1128

## Comentario de Inés Fernández Mouján

Lo interesante del artículo de Francisco Ramallo y Luis Porta es su invitación a promover el debate sobre la educación desde otros horizontes epistemológicos-culturales que entrecruzan la crítica al relato de la Totalidad con las historias negadas de nuestra América Latina. Lo sugestivo de la propuesta de Ramallo y Porta es el esfuerzo que realizan para presentar una serie de argumentaciones conceptuales críticas al modelo eurocentrado de producción de conocimiento al mismo tiempo que focalizan en cuáles son las marcas que posibilitan la apertura a nuevos caminos político-culturales y educativos. Van tras las huellas de Frantz Fanon y de experiencias educativas situadas en un esfuerzo por delimitar marcos teórico-metodológicos críticos a la matriz universalista de conocimiento y demostrar que son posibles prácticas teorético-críticas al mismo tiempo que desafiar lógicas impuestas y permitir producciones de conocimiento *otras*. En su desarrollo, entonces, exponen algunas de las razones por las cuales se hace necesario desandar caminos fanonianos, poner en discusión y bajo sospecha saberes dados y hacer evidente que esta perspectiva tiene un potencial capaz de interpelar el eurocentrismo que se expresa en la enseñanza de la historia. Para los autores, criticar el pensamiento eurocentrado es hacer evidente que la *historia* como así también las nociones de identidad, sujeto y cultura han sido impuestas; al mismo tiempo buscan en los intersticios de las historias *otras* caminos que resisten la colonialidad.

## Interrogantes para continuar la reflexión

Me pregunto ¿Resulta suficiente para la crítica el marco que provee el Proyecto Modernidad/Colonialidad? ¿Y si se pone en evidencia las tensiones del debate para complejizar aún más esta

perspectiva crítica y sumar otras voces? Por otra parte, me inquieta la idea de que sea posible la construcción de una pedagogía descolonial descuidando las pistas conceptuales del legado de Paulo Freire.

# Hacia una pedagogía del desamarrado o del desamarrando para pensar la descolonialidad escolar

José Tranier

*"Que sepan tus hijos pequeños, que es largo y duro este viaje, que ni dolor, madera o tiempo, doblegan a un corazón salvaje. Hay en los ojos del pueblo, la misma enorme tristeza, porque los brazos de acero nos frenan como represas, pero lo que ellos no saben, lo que no sabrán jamás, es que aquí en nuestra tierra, de la montaña hasta el mar, sopla una brisa ligera, que va a volverse huracán ay! pero ellos no saben, que un día será un huracán."*
Pedro Aznar. *Huracán*, Álbum "Cuerpo y Alma", 1998

El presente texto intentará reconocer, socializar y (des) articular ciertos modos de funcionamiento escolar que, desde nuestro punto de vista, aún persisten –u operan- como lógicas dominantes inherentes al universo proveniente de las prácticas escolares e institucionales, y que impiden la significación de un "sentido" escolar (otro). Esto es evidente cuando las prácticas e intervenciones relativas con los modos de intervención docente en la actualidad responden o son tributarias a matrices coloniales *a priori*. Re-pensar –o intentar desnaturalizar- aquel "apriorismo" en cuestión nos conducirá inevitablemente a "enfrentar" a la educación con las estructuras de poder que permitieron consolidar los dispositivos que, a través del tiempo, "moldearon" cuerpos y subjetividades con los cuales la subalternidad se sustenta y aún

sigue reproduciendo. Es por esto que desde el enfoque descolonial del presente trabajo proponemos identificar (nos) y reconocer (nos) en los orígenes y huellas de aquellas matrices (que para nosotros tienen su punto de partida en las primeras "amarras" llegadas a América) para luego mejor pensar (nos) como sujetos de recuperación (y de acción política). Todo esto persigue el fin no solo de saber(nos) amarrados sino, fundamentalmente, de generar las condiciones necesarias que nos permitan "des-amarrarnos y des-amarrarlas". Proponer entonces una *Pedagogía del "Desamarrado"* o *del "Desamarrando"* como pedagogía tributaria a la decolonial implicaría poner en "juego" no sólo las formas de legitimación, inclusión (y exclusión) de la Otredad escolar sino también la tensión en relación con los procesos de constitución subjetiva – y de resistencia- que producen y dan sentido a un determinado modo o existencia con los cuales "*ha de enseñarse*" -pero también "rebelarse"- en los contextos contemporáneos.

## Escuela y subalternidad (Un breve –y "propio"- recorrido)

*"Los espacios sociales relativamente autónomos no son sólo un terreno neutral donde pueden crecer negaciones prácticas y discursivas. Como ámbitos de poder que son por naturaleza, sirven tanto para disciplinar como para formular patrones de resistencia. El proceso de socialización es muy parecido al de cualquier definición de un sentimiento."*

Scoot (2000: 148)

Hemos decidido comenzar aludiendo a esta cita perteneciente al trabajo de Scoot (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos,* ya que nos ofrece un itinerario distinto para mejor pensar los pasajes o intersticios por donde la subalternidad se "enquista", representa, pero también se revela como dos caras distintas de la misma moneda. Al hablar de "pasajes intersticiales", lo haremos comprendiéndolos como aquellos espacios simbólicos que pueden oficiar de refugio para (re)establecer

nuevos lazos y (re)socializar vínculos entre las diferentes clases institucionales de pertenencia escolar. Lo anterior es propuesto, generalmente, en contextos de desarticulación física y subjetiva; es decir, no pensamos sólo en instrumentos, sino en oportunidades para que puedan hacerse audibles ciertas situaciones que afectan a las instituciones educativas en el presente. Así, estos espacios se conciben, sobre todas las cosas, como "territorios" de significación que nos permiten dilucidar y trabajar desde los efectos producidos en y por los mismos.

A partir de las recurrentes crisis y la especial coyuntura que hemos padecido en la región, fundamentalmente en la República Argentina desde los años noventa hasta el año del "estallido" social del 2001, hemos podido constatar que lejos de detener al pensamiento y los vínculos pedagógicos, la crisis los movilizó al igual que condujo a repensar las políticas de la subalternidad[1]. De allí la importancia para nosotros de reconstruir en qué consistieron los cambios de aquellos pasajes intersticiales y problematizar si los mismos pueden o no ser considerados contextuales; es decir, indagar en torno a que hayan cambiado en su morfología en dependencia directa de las condiciones sociopolíticas de nuestro país, lo cual nos estaría indicando que el campo educativo transita, como el campo cultural en la Argentina, períodos de autonomía más o menos relativa y de poderosa heteronomía cuando es intervenido salvajemente. O por el contrario, advertir

1 En relación a la crisis del 2001 y la educación, hacemos referencia a nuestro trabajo llevado a cabo en calidad de becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, en donde investigamos acerca del rol de la educación escolarizada y los modos de relacionamiento pedagógico tras la crisis del 2001 en Argentina. Dicha investigación se tituló: "Intersticios Docentes, Política y Subjetividad: memorias de experiencias escolares en contextos de crisis. Nivel Primario, Rosario, 2000-2010"; Bajo la Dirección de la Dra. Silvina Gvirtz y la Co-Dirección de la Dra. Esther Díaz de Kóbil

si el espacio es intersticial con referencia al espacio institucional más regulado, y si el tiempo en ese espacio también es intersticial con respecto al tiempo institucional (que en este caso es tiempo de trabajo), también estrictamente regulado.

Por qué entonces no intentar pensar que en aquel proceso tempo-espacial puedan presentarse quizás las condiciones de posibilidad óptimas –al menos iniciales- para "Ser" y "Habitar" relaciones sociales otras entre sujetos que se encuentran, distancian, interactúan, desean, cooperan, intercambian y sueñan un mundo también diferente. En este punto, creeríamos que son las interacciones las que dinamizan esos espacios más allá de lo prescripto por las instituciones, y son las instituciones, a la vez, las que hacen posible esas interacciones que no pueden controlar completamente. Por eso, sostenemos que son intersticios docentes e institucionales- zonas intersticiales- porque han podido *fugarse* o escapar a la lógica panóptica del diseño escolar. Y en esa *fuga*, entonces, nos interesa presentar contrapuntos y polifonías de acción pedagógica que, en épocas de la coyuntura investigada, hacían del sujeto y de los modos de producción de subjetividad algo menos capturable por la crisis. Esto es, mostraban a *alguien* que *deseaba* otra cosa, y que también (se) resistía a ser capturado.

De esta manera, en el transcurso de los primeros años del nuevo milenio, coincidentemente, también cobraron fuerza y tuvieron lugar una serie de planteos intelectuales tendientes a revalorizar y también a (re) pensar el terreno de la praxis educativa desde otra lógica diferente a la que venía proponiéndose desde las políticas neoliberales que azotaron con fuerza la región, tomando como periodización, fundamentalmente, los años comprendidos desde la recuperación de la institucionalidad hasta el fin de la década de los años noventa. Aquello que cobraría especial interés es la (re)pregunta por el Otro; esto es, la pregunta por el hombre, su destino, al igual que para quiénes y para qué educar en los contextos educacionales contemporáneos.

Si bien la pregunta por la Otredad no es nueva en la discusión sobre políticas públicas destinadas a pensar la formación pedagógica, aquello que de alguna u otra manera sí cobraría mayor relevancia es la inversión de la economía en la distribución histórica con la cual solía concebirse la idea de "Otredad". Es decir, en la mayoría de las instituciones escolares, en mayor o menor medida, siempre existieron programas institucionales acerca del valor de la vida, de la ética y la convivencia. Pero, generalmente, solían concretarse –o encarnarse- en el campo social y educativo exclusivamente a través de aquellos "Otros" "prójimo-*próximos*" ubicados en similares posiciones y coordenadas del mapa de la distribución del espacio social. Con lo expuesto anteriormente, intentamos poner en visibilidad una suerte de "doble" estrategia (o mecanismo con un doble efecto) con el cual la Otredad suele generalmente manifestarse en los contextos escolares. En primer lugar, la figura del "Otro", el de la "Otredad", "habilita" o "toca" significantes relativos a mecanismos de interpelación y reconocimiento en los cuales "estoy pre-dispuesto" a hacer el reconocimiento (y a que los demás "lo hagan") sólo de quienes me permiten plenamente identificarme a <mí mismo> , en un recorrido equivalente al de mi destino social de origen. Se excluye, de esta manera, el universo de minorías sociales y de colectivos insurgentes quienes, a lo largo del tiempo, fueron víctimas de políticas de silenciamiento y de constante negación. En oposición a aquello, estos colectivos se (re) presentaban, paradójicamente, a partir de una categoría "abstracta" que los nombra, significa y explicita, como "prójimos"; siempre y cuando puedan estar "debidamente" lejanos y vaciados de historicidad y de representatividad institucional plena.

En segundo lugar, otra forma de reducción habitual de la "Otredad" en los ámbitos institucionales nos remite a cuando funciona, exclusivamente, en un rango de registro de "subordinación" y "extranjerización". Esto se hace evidente cuando con

frecuencia las escuelas prefieren colaborar con niños y niñas de edad escolar de algún país exótico –el cual, sin lugar a dudas, necesita auxilio- antes que ir "acá a la vuelta" a ver qué está sucediendo en nuestros mismos espacios de coexistencia comunitaria. De la misma forma, se evade la interrogación –o re-socialización- en relación con las necesidades que apremian a aquellos que forman parte de la relación con el mundo social y educativo contemporáneo eternizándose, así, la política invisible de "los sin voz". Aquello que nos interesa señalar es cómo a veces estos mecanismos de reconocimiento del Otro, vehiculizados a través de campañas solidarias, viajes internos o externos, muchas veces enmascaran, en realidad, estrategias de reproducción y de posicionamientos de clase, constituyendo en sí misma, entonces, una suerte de "micropolítica" escolar instalada y destinada a forjar ideas e intervenciones que coinciden con políticas macro provenientes del orden Colonial y del pensamiento Eurocéntrico.

En esos casos, pareciera estar mejor valorado (institucionalmente) un viaje de diez mil kilómetros para construir una casa derrumbada por un tornado de algún "no-prójimo-lejano", que interrogar(me) respecto de las causas ideológicas –y de reconocimiento de matrices coloniales de pensamiento- que configuran fijando cuerpos y subjetividades en torno a vecinos o compañeros de trabajo, o sobre todo compañeros de escuela, a quienes despectivamente llamamos el "Judío", el "Indio", el "Negro", el "Turco Terrorista", el "Bolita" –procedente de Bolivia- o el "Paraguas"-originario de Paraguay. Frente a estos sujetos, desde una mirada colonialista y eurocéntrica, hemos aprendido a interiorizar un *ethos* de desconfianza, fastidio y malestar.

Siguiendo a Van Dijk,"(…) las élites simbólicas, es decir, esas élites que literalmente tienen la palabra en la sociedad, así como sus instituciones y organizaciones son un ejemplo de los grupos implicados en abusos de poder o dominación" (2002:192). Y retomando nuevamente los aportes de Scoot (2000), quizás la idea

fundamental sea entonces pensar en relación a "que una subcultura de la resistencia o una contracostumbre es forzosamente un producto de la solidaridad entre subordinados" (147).

Ahora bien, importa aquí tratar de pensar en torno a cómo la escuela, a lo largo del tiempo, pudo pensar este universo de relaciones de Otredad desde matrices diferentes a aquellas impuestas por el colonialismo. Re pensar una pedagogía de-s-colonial presupone restituir y articular, fundamentalmente, una política de los cuerpos negados, o en todo caso, negados desde el orden del deseo y restringidos meramente a fuerzas de trabajo y reducidos, "amarrados" a cuerpos biológicos de producción. Repensar entonces nuevas relaciones pedagógicas al interior de lo escolar es asumir –y bregar- por una Pedagogía de la corporeidad, entendida esta como política de restitución subjetiva que conforma y reúne –en esta nueva concepción de cuerpo- a todas aquellas articulaciones antes negadas, hechas "fracturas", provenientes de una diáspora que no solo es histórica sino también pedagógica. La indiferencia pedagógica tiene su correlato lógico en la indiferencia hacia la Otredad, proponiendo una pedagogía "sin cuerpo" de representación colectiva. Optar por ser indiferente, entonces, en relación a cómo estos mecanismos y espacios ideológicos funcionan o se constituyen (sin siquiera ser capaces de advertirlos, incluso) significaría, para nosotros, que seamos siempre funcionales a dimensiones ontológicas negativas que impactan de lleno en la responsabilidad de nuestro accionar.

## El Otro: ¿Como Otro? ¿Como uno mismo?

Hasta aquí entonces han sido planteadas algunas coordenadas iniciales para repensar el lugar del Otro en la educación contemporánea. Habremos ahora de intentar profundizar con respecto a esto último, tomando brevemente algunas conceptualizaciones provenientes del campo de la filosofía del siglo XX para articular

nuestra propuesta, y luego sí referirnos puntualmente a autores Latinoamericanos que nos permiten (re)pensar la subalternidad desde un enfoque decolonial.

¿De quién hablamos, realmente, cuando hablamos del Otro? ¿Quién es el Otro destinatario de nuestro acontecer y "mirar"? Jacques Derrida (1998), ante la muerte de su gran amigo y filósofo Emmanuel Levinas ocurrida en 1995, leyó sus propias palabras de despedida a través de su conmovedora oración fúnebre titulada *Adieu*. En ella nos recuerda que, para Levinas, la conciencia es siempre "la urgencia de una destinación que lleva al Otro y no un eterno regreso al yo" (Derrida, 1998: 24.). De esta manera, los aportes de Levinas nos enseñan que actuar responsablemente es "asunto mío", mientras que la reciprocidad ya es "asunto del otro".

Por otra parte Todorov (1982; 1991; 2007) ha abordado también con profundidad las relaciones entre Sociedad(es), pueblos, diversidad(es) y la unidad en la especie humana. En *Frente al límite* (2007), obra que trata de bucear acerca de qué "virtudes cotidianas" nos mantienen "humanos" en los peores contextos de opresión, Todorov expresa que, afortunadamente,

> (...) existe afuera del bien y del mal la bondad humana en la vida de todos los días. Es la bondad de una vieja que, al borde del camino, da un pedazo de pan a un presidario que pasa; es la bondad de un soldado que tiende su cantimplora a un enemigo herido; la bondad de la juventud que tiene piedad de la vejez; la bondad de un campesino que esconde en su traje a un viejo judío. La bondad de un individuo hacia otro individuo, la bondad sin ideología, sin pensamiento, sin discursos, sin justificaciones, que no pregunta si el beneficiario la merece. Esta bondad es lo que hay de humano en el hombre. (120)

Desde el punto de vista de Heidegger (1994), en su escrito titulado *Construir, Habitar y Pensar*, se proponen una serie de diferenciaciones en torno a aquello que significaría "meramente" construir, para posteriormente proponer el "habitar" como opción que implicaría una suerte de superación y trascendencia. En aquel texto en cuestión podemos comprender que "habitar" la propia existencia tiene que ver con habituarnos al Otro en el sentido de, simbólicamente, también "alojarlo". Si pensáramos en forma contraria, quizás los procesos y mecanismos des-instituyentes del Otro, de la Otredad, tengan necesariamente que ver con intentos de des-alojo no sólo en relación con ese pensar y pensarse, sino como metáfora de eliminación de la "construcción" y modos de habitar al Otro[2].

Por lo anterior, decidimos aquí, desde la convergencia del pensamiento de estos autores más allá de sus diferencias, partir de la idea fuerza de que pensar al Otro es animarse –y por sobre todas las cosas sentirse convocado- a pensar en el Otro no solamente como uno mismo, sino también como Otro en quien podría haberme constituido. Como esa urgencia –e insurgencia- de destinación que me lleva necesariamente a alojar al Otro, a la vez que permite inscribir una huella del orden de la ética en las formas de construcción y habitar mi propia existencia. Por eso esta

2 Georges Duby, en su libro titulado *Año 1000. Año 2000. Las huellas de nuestros miedos* (1995), deja bien en claro que el miedo contemporáneo al Otro expresado en todos aquellos que se "acumulan en nuestras fronteras", también era una realidad urgente en el año 1000… Miedo al Otro y, más aún, a la Otredad "absoluta", es decir, aquella que no "encajaba" en ninguna taxonomía social propia. Esa Otredad, o bien se la "re-convertía" o se la destruía. Parafraseando a Silvia Bleichmar (2001), los terribles hechos de matanzas que aquejan nuestras sociedades nos demuestran que, no por coexistir geográficamente, devenimos necesariamente en comunidad. En estos contextos, entonces, ni los estudiantes ni los maestros están exentos de ser objeto de odio para las nuevas "cacerías" de la modernidad contemporánea.

idea del "Otro" no buscaría quizás poner tanto énfasis en pensar(me) la otredad en forma contradictoria como a un igual, sino interrogarnos acerca de "qué hubiese sido de mí", como sujeto históricamente constituido, si mi propia identidad y trayectoria hubieran estado constituidas en coordenadas diferentes de las que me constituyen en clase, etnia o género. Esto es la constitución o conformación subjetiva que nos atraviesa no sólo como sujetos que forman parte de la historia, sino, fundamentalmente, como sujetos del deseo.

Tal como hemos señalado, son muchos los autores que han posibilitado pensar desde esta corriente y, fundamentalmente, quisiéramos retomar aquella pregunta acerca de qué sería (o hubiese sido entonces de nosotros) en otros contextos, en otras condiciones étnicas, políticas, religiosas diferentes, constitutivas y constituyentes a las que presentamos actualmente. También invitamos a reflexionar cómo a lo largo del tiempo la escuela ha abordado la cuestión de las diferencias.

Consideramos que esta interrogación necesitaría re-actualizarse al interior de esas condiciones actuales en nuestro medio social, ya que son las que nos habilitarían a repensar (nos) en un verdadero proceso de re-socialización, de interpelación y de reconocimiento en situaciones escolares y escolarizantes. Esto es, proponemos trabajar en función de una escuela capaz de enseñar y afirmar la existencia de múltiples puntos de vistas y de múltiples verdades que traman la historia, la subjetividad y las identidades; verdades que se encarnan en sujetos a través de variados mecanismos de acción, pero también de omisión e interpelación que bien pueden distar o diferir de las que, pasivamente, asumimos como propias a lo largo de nuestras vidas. ¿Pero qué es lo que ocurriría si alguna otra verdad también "toca" a mi puerta, en algún momento de la trayectoria de esta vida y en vez de negarla, por el contrario, pudiera interpelarme y ser capaz de transformar o devenir en una nueva posición subjetiva?

¿Estamos preparados? ¿Ha podido la Escuela enseñarnos a estar preparados para aquello?

Si repasáramos brevemente el lugar históricamente asignado a principios y mediados del siglo XX a la escuela como espacio capaz de simbolizar los albores de la plenitud e inicio de la vida junto con su Otro extremo también necesario- representado en el espacio social, simbólico y político-, aquellos lugares socialmente consagrados para disidir, para el "disidente"- es decir, aquel que pensaba o provenía de creencias y religiones distintas-, eran o bien "afuera" del aula, en el caso de la escuela, o bien el cementerio (Cementerio Disidentes). En ambas instancias, el denominador común era la expulsión simbólica –y geográfica- como precio que se pagaba por sostener una propia verdad (o libertad de credo) que era expresada –y significada- colectivamente, como expulsión. Esto se expresaba tanto en la vida, simbolizada por la "suspensión" de la trayectoria académica del sujeto en la escuela (el ir "afuera" del aula), como por la libertad representada en morir y disponer así- de ciertas fronteras para morar en un último espacio cerrado con sus propias reglas, su propia "lógica" y autónomo en relación a las formas de la vida social dominantes. De esta manera, protestantes, judíos, ateos, agnósticos, anarquistas, musulmanes, comunistas, conformaban el cuerpo social del patio "trasero", tanto de la escuela como de la sociedad, entendiendo por esto último todo lo que aquello denota, en su vulgar concepción y sentido común, a lo largo de nuestra historia.

Recordemos que la educación nace en Argentina como metáfora política de neutralización de las diferencias, como matriz de consolidación –y conformación- de un Estado Nacional, Liberal, Capitalista y "embebido" –o resocializado- en un relato de fundación ligado a la conquista y al Cristianismo –Catolicismo (dato que no es menor a tener en cuenta ya que, a partir de una concepción histórica-milenaria de antisemitismo como algo irracio-

nal y de intolerancia, se le sumarán, a su vez, las significaciones en un marco "formal" institucional que acompañará el proceso de consolidación del Estado Nacional). Por eso sostenemos que esta suerte de génesis colectiva e institucional no sólo se vuelve amnésica a través de los tiempos, sino que fortalece la imposibilidad de transformar ciertos hechos en objeto de cuestionamiento político. De esta manera, coincidimos con Todorov (2007) al sostener que: "estar en posición de saber, pero evitar saber, nos hace directamente responsables de las consecuencias" (144).

Ahora bien: ¿de qué manera podríamos articular parte de estas reflexiones con aquello que concierne al pensamiento descolonial y, en este sentido, proponer una pedagogía del "desamarrado" y del "desamarrando" en los contextos Latinoamericanos?

## Hacia una pedagogía –y política- del desamarrado

Mucho gusto. Para Servirle. (Colombia)
A sus órdenes. (Uruguay)
A su servicio. (México)
Obrigado. (Brasil)

Adhiriendo a las conceptualizaciones desarrolladas por Walsh (2013), creemos que el interés por la pedagogía de(s)colonial:

> (...) es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de

> estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2012: 28)

De lo anterior se sigue que la importancia vital de las pedagogías en el interior del conjunto de transformaciones sociales, políticas y culturales que estamos atravesando reside en forma directa en su capacidad intrínseca de abrir –y mostrar- nuevas posibilidades; nuevos caminos radicalmente "otros", como bien expresara Walsh (2012). Incitar a sentir, existir y re-existir de otra manera implicaría a su vez a generar nuevas condiciones de encuentro con el "Otro" asegurando que, en nuestro pasaje por la existencia en este mundo, podamos amplificar las formas de recepción, de habitar y "alojar" la Otredad en nosotros mismos. Esto implica, también, animarnos a existir en recepciones, también (otras).

Nombrar al Otro es simbolizarlo, no negarlo ni objetivarlo sino, en oposición a aquello, incluirlo y subjetivarlo en el andamiaje de posibilidades de existencia y de recepción. Nombrar al Otro es interrogar(se) acerca de uno mismo, como correlato de la Otredad que contempla formas de existir –y coexistencia- entre coeficientes de diversidad, singularidad y mismidad. Tratar de pensar a través de la nominación del título del presente trabajo quizás represente entonces un intento por la búsqueda de otras formas de huellas para pensar –y pensarnos- de cara al futuro. Tomamos e intentamos presentar y compartir la categoría del *desamarrado* para pensar y articular al sujeto de esta Pedagogía del *desamarrando*. El "desamarrar" conlleva –o implicaría- una suerte de acción, de racionalidad, junto a un proceso dinámico de actividad e involucramiento y desarrollo que tiene al pensamiento decolonial como su principal instrumento teórico y de participación política que invita a habitar y a hospedar la vida de otra manera. Al hacer mención a nuevas formas de políticas de

la hospitalidad, se torna necesario entonces revisar, indagar y recuperar los orígenes fundacionales de aquel momento de subalternidad impuesto a través de matrices eurocéntricas, las cuales *a priori* impidieron a los conquistadores visualizarse, constituirse y pensarse a ellos mismos desde una categoría de "huésped" o "invitado" en una tierra que no era de la de ellos. Esta forma de silenciamiento de lo que debiera haberse constituido como política de la hospitalidad fue invertida en función de una conquista cultural, económica, ideológica, religiosa y educativa que para nosotros está simbolizada en las primeras "amarras" de aquellos barcos, extendidas a su vez como amarras de subjetivación y de anclaje subalterno. Retomando a Derrida al despedirse de su amigo Levinas:

> La acogida determina el <<recibir>>, la receptibilidad del recibir como relación ética.
> (...) Abordar a Otro en el discurso es acoger su expresión en la que desborda en todo momento la idea que de él pudiera llevar consigo su pensamiento. Es, pues, recibir de Otro más allá de la capacidad del Yo... (Derrida, 1998:44).

Lo anterior hablaría de la capacidad de la acogida como categoría para repensar la hospitalidad en el terreno de una relación dialéctica –y ética- con el Otro. Esto es reconocer(se) en el Otro pero también ser "enseñado". Es aquello que Levinas (1998) señala como una suerte de transitividad no violenta que produce la epifanía misma del rostro. Hablar entonces de "Subalternidad", "Decolonialismo" y "Hospitalidad" nos invita a transitar esos espacios de fuga con los cuales la resistencia –y el re-insurgir- tuvieron y tienen lugar a través de diferentes momentos de nuestra historia. La Pedagogía del "Desamarrado" y del "Desamarrando", tributaria de la Pedagogía Decolonial, de los aportes del gran Freire, Fanon, Dussel, Walsh- entre tantos autores y autoras

(otros/as)- busca tomar conciencia primera de aquellas matrices de subjetivación, de re-configuración crítica de espacios, prácticas, trayectorias, instituciones, sujetos y relaciones no sólo para "comprenderlas" sino, fundamentalmente, para intentar transformar las condiciones estructurales de constitución-sumisión que le dieron origen. De aquí el concepto dinámico con el cual, en su acepción o conjugación idiomática, hacemos referencia: Pedagogía del "Desamarrando"; para implicar una suerte de "movilidad", acción y compromiso como posición subjetiva ante el mundo que luego nos permita generar las condiciones de liberación con las cuales el sujeto pueda verse a sí mismo a través de lentes otras, que lo afirmen –y posicionen- en el lugar del "Desamarrado".

## Consideraciones finales

*Dios puede reducirte el día del Juicio Final a lágrimas de vergüenza, al recitarte de memoria los poemas que habrías escrito si tu vida hubiese sido buena.*
*W. H. Auden (2008: 216)*

Hemos decidido incluir parte de esta poesía perteneciente a un autor de "entre guerras" del siglo XX, por considerar que representa –y contiene- una fuerte carga de interpelación, tanto a nivel personal como para su potencial desarrollo y análisis institucional. Pues la sola idea de la afirmación de un supuesto Dios que, en su revelación, interpela al Otro, es decir, al sujeto ya no para castigarlo ni "judicializarlo" por su accionar en el paso por la vida terrenal sino, en todo caso, por su "no accionar", incomoda al sujeto aún con una fuerza mayor punitiva. Qué peor castigo puede existir para alguien si Dios–nada más y nada menos - lo mira a los ojos y a través de los mismos puede recitarle aquellos poemas de memoria que hubiesen sido de su autoría si la propia vida "hubiera sido buena"; esto es, si se hubiera animado a

vivirla y a llevarla en acción y compromiso derramado hacia el Otro. ¿Cuántos poemas han quedado silenciados a lo largo de nuestra historia latinoamericana, jamás plasmados en papeles, ni siquiera llevados a "imprenta", o jamás encarnados en vidas en acción, sino, más bien, "amarrados", "subalternizados", postergados, negados y masacrados para que nunca pudieran, finalmente, salir a la luz? ¿Cómo operan en nuestras propias realidades educacionales (y en nuestras condiciones de existencia actuales) aquellos ríos de "tinta roja" que señalaron un único modo de autorización sobre el existir, (in) surgir y el aprender?

"No hay aprendizaje que valga nada si se desanima o roba la alegría". Estas palabras pertenecen al gran Pestalozzi (1746-1827) y a lo largo de toda su obra pueden abordarse los conceptos que dieron nuevos sentidos a las matrices pedagógicas vigentes en aquel contexto eurocéntrico y que permitieron repensar el lugar del niño, del docente y del saber en los procesos de construcción de la infancia en la educación contemporánea. En aquel escenario, estas palabras estaban dirigidas, por sobre todas las cosas, a "revisar" cada uno de esos roles y, especialmente, también "advertir" al mundo "adulto" sobre el poder configurador y constitutivo que tienen las prácticas educativas en el mundo de los niños. De alguna manera, el "eje de gravedad" de la frase compartida por Pestalozzi estaba puesto en las prácticas de los adultos y sus efectos sobre los niños.

Pero lo interesante, quizás, sea intentar hacer una reflexión final acerca de los modos "del reconocer" –y de autorización sobre el saber- que, históricamente, estuvieron en disputa desde los juegos y despliegues del poder en cuanto a las formas de inversión con los cuales esos postulados operaron desde el mismo momento de la conquista- es decir, mucho antes de la conceptualización de la pedagogía contemporánea- pero que aún siguen operando en nuestras realidades educativas. Esto es, el "desánimo" y el "robo de la alegría", como matriz fundacional e histórica para subordinar a un pueblo- y cuando llega de la mano

de los adultos, sobre otros adultos. En ese caso, también nos atreveríamos a sumarle a la frase del Pedagogo de los Alpes, que tampoco valdrían de nada si a su vez se roban las "historias" de las personas, la pluralidad de voces de sus pueblos, el universo de narraciones que fundan cultura(s) y la identidad de los distintos colectivos minoritarios.

¿Cómo enseñar entonces hoy en estos contextos y cómo se inscribe la pedagogía decolonial como matriz de recuperación identitaria de lo diásporo, de lo diverso? ¿Cómo recuperar la "alegría" de un pasado que lucha por volver a ser reescrito? ¿Cómo recuperar el sentido de la ética en los diversos espacios de transmisión, junto con la autoridad y el valor de lo colectivo en las escuelas? Todo indicaría que la escuela contemporánea ya no implicaría, en términos históricos, posicionarse *a priori* ante un "Otro" faltante, haciendo de cuenta "que nunca estuvo"- ante otro siempre negado. A partir de los aportes de la Pedagogía decolonial y los trabajos críticos que se vienen articulando e iluminando estos territorios de simbolización y acción, lenta pero constantemente, estas están dejando de ser meramente prácticas emergentes, dejando de ser nudos o "agujeros vacíos"—en contraposición a la categoría de ausencias que implican al menos un proceso previo de reconocimiento- constitutivas a las condiciones y formación docente actuales. La pedagogía del desamarrado y del desamarrando invita a transitar también un camino otro, quizás incierto, pero necesario para, de una vez por todas, intentar escribir no solo nuestros propios poemas sino también hacer legible la reescritura de aquellos que no pudieron hacerlo. Mientras tanto, en ese pasaje, quizás queden entonces los maestros como rehenes de sus propias prácticas que lo constituyen pero también como representantes y esperanzas de aquel "sujeto que no cede", aún en el medio de condiciones a veces adversas, a veces también insoportables; el maestro que día tras día regresa al aula aún con el deseo de que ni el ánimo ni la alegría, ni finalmente, la propia historia, sean robadas para siempre.

## Referencias bibliográficas


ARENDT, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

DERRIDA, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.

SCOOT, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.* México DF: Ediciones Era.

TODOROV, T.(2007). *Frente al Límite.* Buenos Aires: Siglo XXI.

VAN DIJK, T. (2002). "Discurso y Racismo". En *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. Vol. XVI, Nº 3, Diciembre de 2002, pp. 191-205. Artículo original: GOLDBERG, D. & SOLOMOS, J. (Eds.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies.* Oxford: Blackwell.

WALSH, C. (editora) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala

## Comentario de Francisco Ramallo

En este texto José Trainer se propone interpretar la relación de la escuela en particular y de la educación en general con la otredad, en un repreguntar sobre los modos de habitar al otro (ya sean próximos o lejanos). Para ello convoca una mirada atenta a recoger una pedagogía del "desamarrado" y del "desamarrando" que tribute a las emergentes prácticas y discursos que se posicionan desde el nombrar de una pedagogía descolonial, en la cual la compresión y la empatía con otras identidades y subjetividades se vuelven clave para pensar tanto al otro como a uno mismo. Este reconocimiento se plantea necesariamente en la lejanía de lo exótico y en la proximidad de lo cercano, de modo que invita a construir nuevas relaciones pedagógicas al interior de lo escolar que asuman una restitución de subjetividades subalternizadas en nuestras escuelas (tal como podrían ser la de los nombrados *indios, negros, judíos, turcos, bolitas, paraguas,* entre otros).

Asimismo la lectura convoca a posicionarnos en la cotidiana tensión de la reproducción o la resistencia, en una autonomía escolar que deje atrás las amarradas prácticas y condiciones coloniales, pues existen zonas intersticiales que han podido fugarse o escapar a la lógica panóptica del diseño escolar en diversos modos de habitar al otro. Recogiendo las investigaciones que el autor realizó en relación a la crisis social que atravesó la Argentina en 2001, este recorrido conceptual y teórico da cuenta de las posibilidades que los contextos de fragilidad política e institucional permiten para dilucidar y (re)pensar las políticas de la subalternidad y de comprensión del otro.

## Interrogantes para continuar la reflexión

¿Cómo habitamos al otro (o los otros) en el espacio escolar? ¿Quién es el otro o quiénes son los otros y cómo los miramos en

nuestras prácticas y discursos pedagógicos? ¿Qué valorizaciones y ampliaciones en la compresión del otro y de nosotros mismos construimos desde nuestras praxis educativas con cuerpos y subjetividades marcadas tanto de otredad como de cercanía?

¿Desde qué espacios simbólicos podemos ofrecer refugios para "des-amarrarnos" y "des-amarrarlas" las prácticas y los discursos que la matriz colonial imprime en nuestras relaciones pedagógicas?

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad (parciales e iniciales) para "Ser" y "Habitar"- relaciones que se encuentren, distancien, interactúan, desean, cooperan, intercambian y sueñan con un mundo diferente?

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

El primer momento de este libro se ha ocupado de construir una nueva narrativa en los entremedios de las herencias y la potencia imaginativa para proyectar muchos nuevos mundos posibles. En estas intersecciones del pensamiento, una pedagogía pensada más allá de los contextos formales, imbuida en el pulso de la sociedad y en el territorio cultural, comprometida en las coordenadas que el poder, la historia y el conflicto van configurando para los pueblos de Latinoamérica se hace indispensable como recurso epistémico y ético político. Pero tal pedagogía, que en realidad es una forma sobre simplificada de múltiples pedagogías, superpuestas y enredadas, necesita reconocerse en el acto, en un espacio ceñido y habitado por cuerpos vivos que den cuenta de sus límites y posibilidades.

Por eso, este segundo momento del libro se propone compartir unos *ensayos* – vocablo que aquí aplica tanto al género de escritura académica elegido como a la condición de prueba y testeo que exige una pedagogía en movimiento- que relatan las experiencias de docentes comprometidos en hurgar los escenarios educativos que caminan a diario. Seis contribuciones de Universidades Nacionales argentinas procuran avanzar en nuevas con-

figuraciones epistémicas para una pedagogía situada y encarnada desde los enclaves complejos de una práctica de formación.

Esta segunda sección entreteje las voces de Silvia Siderac, Graciela di Franco, Laura Proasi, Jonathan Aguirre, Gladys Cañueto, Gabriela Cadaveira, Graciela Flores, Francisco Ramallo, Inés Fernández Mouján, Luis Porta y María Marta Yedaide. En conjunto elaboran una trama para la restitución de ciertos modos de decir y hacer leales a propósitos emancipatorios contra hábitos y rituales de las instituciones escolares que reeditan la colonialidad por defecto. Sin la mirada incisiva, la vigilancia epistemológica, el sostenimiento de la pregunta y la deconstrucción y reconstrucción de los textos culturales por parte de sujetos agentes de su propia educación, todos los supuestos y enunciados de la pedagogía descolonial corren el riesgo de vaciarse. Como antídoto contra una complacencia siempre enemiga de la subversión pendiente, los ensayos abogan por la recuperación de la sospecha infinita, la contestación de las prácticas reproductoras de condiciones de inhumanidad e indignidad, el embate contra el discurso hegemónico eurogestado, la invención de las palabras como acto instituyente, la profunda pregunta por la construcción identitaria entre prácticas normativas descalificatorias y excluyentes de lo diverso. Y, finalmente, la cesión de la palabra, para ir ejercitando el compromiso político de generar escenarios de audibilidad de todos los sujetos en las aulas, para la ampliación de conciencia que logra evadir la cosificación, la petrificación y la permanencia de las actuales condiciones de opresión.

# Formación docente, género y sexualidades: el desafío de pensar para y desde Latinoamérica

Silvia Siderac - Graciela Di Franco

## Introducción

A casi diez años de promulgada la ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina, ésta se sigue considerando como la "nueva ley que hay que empezar a llevar a las aulas". Los organismos oficiales propician algunos espacios de formación para docentes, especialmente de niveles primario y secundario, a la vez que circulan materiales que intentan promover su uso en las escuelas desde algunas disciplinas sin lograr integralidad en sus propuestas. Por su parte, las aulas universitarias siguen –salvo contadas excepciones- sin darse por enteradas de su existencia[1].

Quienes integramos el ICEII[2] podemos afirmar que la investigación educativa nos ha acompañado en los diferentes momentos políticos de nuestro país, ayudándonos a reflexionar sobre los cambios y a pensar preguntas, hipotetizar algunas respuestas y construir -en ese proceso- explicaciones que nos permitie-

1 Una rápida lectura a los programas de los profesorados de la UNLPam puede dar clara cuenta de ello.

2Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria

ran seguir creyendo en la posibilidad de una educación inclusiva y transformadora.

Vivimos así la oscura década neoliberal con su exclusora Ley Federal, la mercantilización de la educación, la pérdida de derechos, la instalación de las democracias formales y una educación que promovía una ciudadanía pasiva y clientelar. Con posterioridad, en los albores del siglo XXI, las reformas parecieron virar hacia una recuperación del lugar del Estado como garante y se promulgaron leyes[3] que innegablemente tienen un carácter inclusivo y democratizador. Especial mención en este sentido merece sin dudas la Ley Educación Nacional, con su ampliación de la obligatoriedad a la educación secundaria, su discurso inclusivo en la recuperación de las voces de la discapacidad, la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe y la educación en contextos de encierro.

Sin embargo, diez años después, las aulas argentinas de los diferentes niveles no parecieran estar dando muestras de importantes cambios en lo que a aprendizajes se refiere. Muchas de las voces históricamente silenciadas continúan ausentes en el currículum real y –tal lo ya expresado- la innovadora ley de ESI no es siquiera reconocida por quienes forman a las nuevas generaciones de docentes, que serán a su vez lxs[4] responsables de llevarla a las aulas del sistema educativo argentino.

3 Ley empleadas domésticas; Diagnóstico Inmuno deficiencida Mujer Embarazada; Derechos alumnas embarazadas; escolaridad madres en período de lactancia; Educación Sexual Integral; Ley de Cupo Femenino; Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento; de Intervenciones de Contracepción Quirúrgica, Ligadura de Trompas y Vasectomía; Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas; de Matrimonio igualitario; violencia contra las mujeres; de identidad género; entre otras.

4 Se usará "x" para colectivos que incluyan varones y mujeres para evitar sexismo en el lenguaje.

No nos plantearemos aquí una crítica a las prácticas de lxs colegas ni tampoco la elaboración de una prescripción que resuelva estas ausencias. Trataremos más bien, como en otros momentos hemos hecho, de intentar construir algunas preguntas que contribuyan a repensar los motivos por los cuales estas problemáticas fuertemente reclamadas en lo discursivo desde la vuelta a la democracia en los '80, hoy con prescripciones legales que no sólo las avalan sino que les dan carácter de obligatoriedad, son poco menos que ignoradas y –por qué no decirlo- en algunos ámbitos, hasta boicoteadas.

Sin dudas, las explicaciones que buscamos son político ideológicas. Sin dudas, esta realidad nos convoca a pensar.

## Una nueva epistemología para una nueva utopía: superar la epistemología hegemónica patriarcal

Una de nuestras preocupaciones permanentes en la Formación Docente ha tenido relación con la explicitación de qué conocimiento se enseña y a quién beneficia ese conocimiento. Compartimos en ese sentido con Catherine Walsh (2007) la pregunta acerca de cuáles son las perspectivas, visiones y esperanzas en torno a la educación y frente al cambio socio educativo, cuál es el significado práctico de estas creencias, si ellas tienden a mantener estructuras dominantes o a deconstruirlas y cómo mueven o no a la intervención. En esta necesidad de repensar el conocimiento que se construye en nuestra universidad y la formación que se ofrece a lxs futurxs profesorxs, resulta muy pertinente la crítica de Grosfoguel (2007) a la "epistemología del punto cero". El autor conceptualiza de ese modo a la epistemología eurocéntrica hegemónica que asume un punto de vista "universalista, neutral y objetivo" que esconde a lxs sujetxs encubriéndolxs y borrándolxs del análisis, quitándoles localización de enunciación. Pensar entonces una nueva epistemología que nos aproxi-

me a nuevos interrogantes debería, en principio, partir por situar nuestros pensamientos, enunciándolos desde una localización particular que implique las relaciones de poder en que estamos inmersxs, ya que la epistemología –para citar a Dussel (2007), tiene "color y sexualidad", tiene "localización geopolítica y corpo-política". Esto nos lleva a ahondar en la estrecha relación que diferentes autorxs descoloniales plantean entre conocimiento y patriarcado.

Para Grosfoguel (2007) la "colonialidad" es un patrón de poder que comienza con la expansión colonial en 1492 y está conformado por una idea de raza y jerarquía etno-racial global que atraviesa las relaciones de sexualidad, género, clase, epistemología y que permanece en vigencia más allá de la erradicación de las administraciones coloniales. En ese sentido, y pertinente a la preocupación de este texto, el autor explica que no se puede comprender el patriarcado si no se entiende cómo la colonialidad del poder lo atraviesa y transforma. Así, desarrolla la relación entre patriarcado y colonialidad del poder explicando que lo que se globalizó fue un patriarcado europeo. Antes de la colonización existían otras formas patriarcales de organización en diferentes regiones. Mientras se daba la expansión colonial, el patriarcado colonial europeo encontró formas patriarcales no occidentales y reaccionó de diversas maneras de acuerdo a los contextos. En algunos casos, destruyó las formas locales e impuso las europeas; en otros, afirmó las existentes sin reemplazarlas; y en otros hubo articulaciones entre ambas formas. Donde existían relaciones de igualdad entre géneros o matriarcados, simplemente las destruyó e impuso su lógica de dominación. Ahora bien, el gran cambio que se da es que en los patriarcados pre-modernos, todas las mujeres eran inferiores a los hombres, pero en la globalización del mercado europeo, durante la expansión colonial europea, algunas mujeres fueron superiores a gran parte de los hombres. Es por esto que las feministas negras, islámicas e

indígenas plantean con claridad que es imposible entender el patriarcado hegemónico sin entender el modo en que el racismo rearticuló las relaciones de género y sexualidad brindando privilegios a algunas mujeres blancas sobre hombres y mujeres de color. Queda claro así cómo la raza y su jerarquía etno-racial global afectaron la totalidad de las relaciones, incluidas las de género y sexualidad. En otras relaciones de poder resulta más sencillo visualizar la presencia constitutiva de lo racial; por ejemplo, al abordar la relación internacional del trabajo entre centro y periferia, o la relación capital- trabajo, puede verse rápidamente cómo los centros que acumulan la riqueza del mundo son mayoritariamente europeos[5] y las periferias son no-europeas. En las relaciones capital-trabajo, las formas de mayor explotación y peor remuneradas son realizadas por poblaciones no-europeas. Es decir, las ideas de raza y racismo no derivan de la acumulación de capital sino que son constitutivas y organizan, por ejemplo, la división del trabajo, definiendo quién recibe mayores salarios y riquezas y quién realiza los peores trabajos. Hoy en el siglo XXI, los paradigmas de economía política siguen produciéndose desde la epistemología eurocentrada, desde la ego-política del conocimiento inaugurada en el siglo XVII por Descartes. En ese *Yo pienso luego existo*, quien enuncia no se sitúa desde un punto de vista particular, sino que seculariza a Dios y pone allí al hombre. Si se piensa que en ese contexto y para el sentido común colonial-imperial-patriarcal de ese momento, las mujeres al igual que los hombres no occidentales carecían de razón y eran seres inferiores irracionales;queda claro entonces que este Yo de Descartes era el hombre occidental. En esa epistemología, los atri-

5 El autor no refiere aquí a "europeo" como población de Europa sino a una posición determinada en un sistema de clasificación racial en una jerarquía etno--racial global en la cual quien sea clasificado como "euro" tendrá privilegios y acumulación de riquezas superiores a quienes sean clasificados como "no-europeos".

butos de Dios pasan a *ese* hombre. A ese hombre se le otorga la capacidad de producir un conocimiento que va más allá de todo tiempo y espacio porque es una verdad universal producida por un ser imperial; es para Grosfoguel (2007) "el ojo de Dios". Ahora bien, para poder asumir un conocimiento que fuera equivalente al ojo de Dios, el conocimiento que se produjese en las ciencias occidentales no tenía otra posibilidad que la de ocultar la corpo-política y la geo-política de esos saberes. El conocimiento con esta concepción de universalidad y más allá de todo tiempo y espacio no podía estar situado en lugares y cuerpos determinados.

Resulta pertinente en esta búsqueda de interrogantes y posibles aproximaciones la explicación de Kosovsky Sedwick (1998) en relación a todos los nudos epistémicos de la modernidad. Para la autora, los principales núcleos temáticos del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo XX "están estructurados –de hecho, fracturados- por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad" (Sedgwich, 1998: 10). La autora señala que desde ese lugar puede verse cómo la comprensión de casi todos los aspectos de la cultura occidental moderna han sido incompletos y sesgados. Se configura de ese modo toda la organización social e identidad del mundo occidental estructurada sobre categorías teóricas binarias[6]que dan forma y sentido a la cultura toda y parecen estar "marcados de forma imborrable" (Sedgwich, 1998:22) no sólo en las construcciones de sentido común sino también en los conocimientos científicos. Tal vez sea por ello que las construcciones hegemónicas se han esforzado tanto por mantener estas discusiones en el ámbito de lo "privado" desestimando de plano que las ciencias

6 Secreto/revelación, conocimiento/ignorancia, privado/público, masculino/femenino, mayoría/minoría, inocencia/iniciación, natural/artificial, nuevo/ viejo, disciplina/terrorismo, canónico/no canónico, plenitud/decadencia, urbano/provinciano, nacional/extranjero, salud/enfermedad, etc.

*puras, exactas y neutrales* se contaminen con subjetividades que –en apariencia- nada tenían para aportar a las construcciones epistemológicas.

Como podemos advertir hasta aquí, los silencios e invisibilizaciones que nos preocupan parecen estar estructurados sobre razones y fundamentos políticos que sostienen las relaciones de poder constitutivas del mundo occidental.

## La invisibilidad del género en la matriz colonial

Si seguimos avanzando en la idea de situar nuestras miradas y análisis, resulta interesante el aporte de Walter Mignolo en *Género y descolonialidad*. Aquí el autor plantea el profundo interrogante:"¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?" (2008:7) y analiza respuestas, coincidentemente con Grosfoguel, desde la corpo-política y la geopolítica del conocimiento, ambas cruzadas por la colonialidad del ser y del saber. Este entrecruzamiento es analizado por el autor desde la matriz colonial de poder y definido por cuatro niveles interrelacionados. Sitúa allí al *control de la economía* con la apropiación de tierras, de recursos naturales y explotación del trabajo; al *control de la autoridad* en donde incluye formas de gobierno y estado moderno en Europa y estado moderno/colonial fuera de Europa-, militarismo y carrera armamentista, derecho y relaciones internacionales; al *control del género y de la sexualidad* donde incluye a la invención del concepto de "mujer", la heterosexualidad como norma, el modelo de la familia cristiana/victoriana como célula social; y, finalmente, al *control del conocimiento y de la subjetividad* dándole lugar aquí no solamente a las instituciones y la currícula en la enseñanza, sino también a los medios de comunicación que apoyan concepciones del mundo y contribuyen a formar subjetividades. En la invisibilidad de estas interacciones radica su potencia como matriz colonial de poder. La misma fue construida en el proceso

de conquista y colonización, cuando los principios de cada nivel estaban en funcionamiento en Europa. La matriz colonial es la que regula desde entonces las formas de vida, sociedad y economía europeas y no europeas del mundo. En este sentido, dos principios rectores se gestan en el siglo XVI: *patriarcado* y *racismo*. El primero regula las relaciones sociales de género, las preferencias sexuales- todo en relación a la autoridad, economía y conocimiento. El segundo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de la piel, clasificaciones realizadas por hombres cristianos, blancos. Se inicia así una doble historia, entre Europa y sus colonias, y entre éstas con Europa. Esta historia cruza cada uno de los cuatro niveles mencionados y las interrelaciones que entre ellos se generan.

La invisibilidad de las interrelaciones garantiza la permanencia y continuidad de este control colonial hasta nuestros días. De estas cuatro esferas nos detendremos un momento más en las dos últimas por tener mayor incidencia en la construcción de este texto. Mignolo grafica la historia del pensamiento cristiano de la relación entre el ser humano y Dios como una conexión mental y espiritual que iba de la cabeza al cielo. No contaba aquí ni el cuerpo, ni el terreno donde ese cuerpo estaba parado, sentado, acostado (s. IV a XIII dC). El cambio se produce a mediados del siglo XV con las travesías comerciales de los portugueses en las costas de África, comienza el comercio de esclavos, principalmente varones, y es cuando empieza a naturalizarse la relación entre negritud, esclavitud y África. Los doctores y hombres de letras cristianos continuaban en su vínculo espiritual y mental con Dios; otros cuerpos eran juzgados por sus características físicas diferentes. Relacionado a "abajo y al lado" empezaron a mapearse regiones de barbarie, peligro, cuerpos defectuosos y comenzó a surgir también la diferencia de femenino y masculino. Además, como los cuerpos femeninos y masculinos africanos eran diferentes a los aceitunados que hallaron en América, los

cristianos introdujeron el concepto de "mujer" que les sirvió para reorganizar lo femenino y masculino ya desde los roles sociales de la cristiandad. Para el autor este es el "mapa" inevitable desde donde abordar el silencio político del género en relación al saber, el mapa que la colonialidad se ha empeñado en ocultar y que consecuentemente –tal como ya advirtiéramos anteriormente- no logramos que sea parte de las preocupaciones académicas e investigativas de nuestro mundo universitario.

Boaventura de Sousa Santos (2010) desde las *Epistemologías del Sur* también nos ayuda a empezar a visualizar esos nuevos saberes a que hacemos referencia. El autor señala que no hay justicia social global si no hay justicia cognitiva global. Esto implica reconocer conocimientos que no son producidos *en* la universidad, sino *por fuera* de ella. Estos saberes resultan muy valiosos porque son ni más ni menos que los que organizan las prácticas sociales, la vida cotidiana de la gente, conocimiento que hasta entonces había quedado fuera, no había sido considerado como tal. Esto es, a su entender, un *epistemicidio*; es menester rescatar esos conocimientos para poder mirar al mundo, al dolor del mundo, con otros ojos. La universidad, las investigaciones, nuestras miradas se enriquecerían si pudieran atraer otros tipos de conocimientos. Las epistemologías del sur constituyen un reclamo a reconocer a estos grupos que han sufrido sistemáticamente la injusticia social del colonialismo, del capitalismo, del patriarcado y que en la lucha por la resistencia han desarrollado sus propias ideas, sus cosmovisiones. Si no se reconocen se pierden sus luchas, sus resistencias, nos invisibilizamos de realidad. Ofrecer en este sentido posibilidades de justicia cognitiva sería avanzar en reconocer estos conocimientos hasta aquí silenciados, unirlos en diálogo con otros conocimientos científicos y aprender nuevas formas de construcción, poder mostrar en la universidad y en el mundo académico que no hay únicas formas de conocimiento.

Claro está que la propuesta de Boaventura de Souza Santos (2010) nos llevaría a un importante replanteo de nuestras prácticas, ya que esto sucede en función al sentido que toma la universidad moderna de articular docencia e investigación, asociada esta última al conocimiento científico moderno, donde el resto de los saberes se consideraron sin valor, de sentido común, opiniones subjetivas, sin validez. Este sentido político en el rol de la universidad pública implicaría incorporar esos saberes populares y preocuparse por su sentido social –lo que en la mirada del autor puede sostenerse a través de nuevas alianzas con los movimientos y prácticas sociales. A esto llama ecología de saberes, abrirse a reconocer nuevos saberes. Esto favorecería una alianza que protege a la universidad y lo hace porque la universidad es beneficiada por esos saberes y ella ofrecería conocimientos a los movimientos y luchas sociales que contribuyeran a empoderar a la gente y sus luchas. Esta ecología ofrece vivir la diversidad y gozar con la diversidad para ampliar la comprensión de mundo.

## Algunas pistas que contribuyen a deconstruir las invisibilidades que hoy nos ocupan

En este intento por comprender los silencios perpetuadores de las relaciones de poder e intentar dar forma a nuestros cuestionamientos, apoyaremos nuestras búsquedas en el abordaje que María Lugones (2008) realiza en relación a la colonialidad y el género en la construcción de un feminismo descolonial. Consideramos que su perspectiva nos brinda una de las posibles puertas de ingreso al tratamiento de nuestra preocupación. La autora investiga la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante *indiferencia* de los hombres hacia las violencias que se ejercen sobre las "mujeres de color". Cabe aclarar que esta categoría es tomada por mujeres subalternas como un término coalisional contra las opresiones múltiples, que une

a todas las víctimas de colonialidad de género pero participando en la trama no como víctimas, sino como protagonistas de un feminismo descolonial. Lo que Lugones sugiere es *problematizar esa indiferencia*. Las comunidades a que ella se refiere son todas aquellas que de un modo u otro no han aceptado la invasión occidental colonial pasivamente. Entiende que esa indiferencia a la violencia contra la mujer de esas comunidades es en realidad una indiferencia hacia las transformaciones sociales profundas y, por lo tanto, deberían ser relevantes al rechazo de la imposición colonial. Lo que la autora sostiene, -y compartimos- es que si logramos comprender cómo se construye esa indiferencia podría volverse una cuestión ineludible para quienes dicen estar involucrados en luchas liberadoras. Esa *indiferencia* existe en el nivel de la vida cotidiana como así también en el nivel de la teorización de la opresión y la liberación. Esa *indiferencia* atraviesa nuestros claustros universitarios y nuestras investigaciones; nuestras prácticas docentes y nuestros debates científicos; nuestras publicaciones y eventos académicos. Está provocada, por un lado, por la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, lo cual no nos permite ver la violencia claramente y genera violencia epistemológica. Hay en este sentido importantes contribuciones de las feministas de color respecto a la epistemología que se enfoca en la intersección de estas categorías (Spelman, 1988; Barkley Brown, 1991; Creenshaw, 1995 citadas por Lugones). Sin embargo, esto no ha despertado ningún reconocimiento de complicidad en aquellos hombres que también han sido víctimas de dominación y explotación. La teorización de la dominación global continúa llevándose a cabo como si no fuera necesario reconocer y resistir estas colaboraciones, o más categórico aun, estas traiciones.

Lo preocupante, y que sin duda deberá ser profundizado en nuestras investigaciones -si es que nos interesa encaminarnos hacia un feminismo descolonial- no es sólo el hecho de que exis-

ta esa complicidad, sino que continúe existiendo en los análisis contemporáneos del poder. En esta búsqueda que aquí planteamos como futuras preguntas o encrucijadas a trabajar, Lugones nos aporta dos marcos de análisis por considerar, los cuales, nos aclara, aun no han sido abordados de manera conjunta. Por un lado, propone tomar los trabajos de las feministas de color de EEUU y del Tercer Mundo desde el concepto de "interseccionalidad" que han demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no blancas de las luchas liberatorias hechas en el nombre de la Mujer. El otro marco es el de Aníbal Quijano en su análisis del patrón de poder global capitalista con el concepto de colonialidad del poder, imprescindible para colonialidad del saber, ser y descolonialidad. Entrelazar estas dos líneas, sugiere a la autora, nos ayudaría a llegar a lo que ella denomina "sistema moderno-colonial de género". Ella cree que este entendimiento del género está pre-supuesto en ambos marcos pero no ha sido explicitado; entonces, comenzar a indagar ese sistema moderno colonial permitiría ver lo profundo y destructivo de esa imposición colonial. Esto contribuiría a hacer visible lo instrumental del sistema de género colonial moderno en nuestro sometimiento –tanto de hombre como de mujer de color- en todos los ámbitos de la existencia. Esto visibilizaría además, la disolución forzada y crucial de los vínculos de solidaridad práctica entre las víctimas de la dominación y de la explotación constitutiva de la colonialidad. Es su intención ofrecer una forma de leer nuestra lealtad a ese sistema de género y su llamado es a una posición que nos permita rechazar este sistema al tiempo que transformemos las relaciones comunales.

Claramente, Lugones (2008) nos estaría proponiendo construcciones de saberes que mucho distan de los que hasta ahora han nutrido nuestros trabajos e investigaciones. Voces, miradas y discursos nuevos que irrumpirían con fuerza en construcciones identitarias, que sin duda nos pertenecen y atraviesan de modo

bien distinto a las del conocimiento occidental, europeo, blanco y patriarcal en el que nos hemos movido hasta hoy. Reconocer esta colonialidad del saber implica advertir la negación de otras muchas formas de conocer que no sean las hegemónicas.

Tal lo planteado al inicio de este texto, estamos en un momento de búsqueda y construcción de interrogantes, de aporías, contradicciones y fisuras. En la elaboración discursiva y la fructífera tarea de compartir colaborativamente estos interrogantes empezarán sin duda a abrirse los nuevos debates epistemológicos. Las problemáticas no son nuevas ni originales, más bien nos habitan y transversalizan desde la historia misma de conformación de nuestras realidades. Su inmanencia ha naturalizado su ausencia de tratamiento y nos inhabilita muchas veces la posibilidad incluso de su enunciación. Walsh (2007) señala:

> (...) la necesidad de pensar un vuelco en torno a la educación y al conocimiento, reconociendo la existencia de *pedagogías decoloniales*, "aquellas que visibilizan la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado (...) que integran el cuestionamiento y análisis crítico, la acción social política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber, ser ..." (34)

En igual sentido, y más cercana, Mónica Szurmuke Irwin McKee (2009) nos convocan a un proceso de-significatorio que consiste más en una búsqueda de aperturas conceptuales que en una cuestión de afirmaciones binarias, antitéticas o dialécticas.

Es en este momento de rupturas epistemológicas en el que hoy queremos situarnos.

## Referencias bibliográficas


DE SOUSA SANTOS, B.(2010).*Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce: Montevideo, Uruguay.

---------- (2009).*Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

DUSSEL,E.(2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdez Editores.

KOSOFSKY SEDGWICK, E.(1998). *Epistemología del armario.* Barcelona: Ediciones La Tempestad.

LUGONES, M.(2008)."Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial". En MIGNOLO, W. *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo

---------- (Comp.) (2008).*Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MONTES MONTOYA, A. y BUSSO, H.(2007). "Entrevista a Ramón Grosfoguel". En Polis Revista Latinoamericana, 18, Realidad Latinoamericana.

QUIJANO, A. (1992). "Colonialidad y modernidad-racionalidad". En BONILLA, H. (Ed.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, pp. 437-447. Bogotá: Tercer Mundo-LibriMundi.

SZURMUK, M.y MCKEE,I.(2009).*Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.* México: Siglo XXI.

WALSH, C.(2007). "Interculturalidad, colonialidad y Educación." En *Revista Educación y Pedagogía*, XIX – 48.

# Retazos narrativos, formación docente y la permeabilidad del discurso hegemónico

Laura Proasi - Jonathan Aguirre

## El género como instrumento del patrón de poder moderno/colonial y como discurso hegemónico

Desde una perspectiva descolonial pan-conceptual, inclusiva de afluencias de diversos enclaves geoculturales y tradiciones académico-científicas -cuya única lealtad se debe a quienes se hallan sometidos a las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004)- proponemos dar cuenta de las consecuencias de un ejercicio narrativo en el contexto de una cátedra de formación del profesorado. Tomamos así libremente las afluencias conceptuales eurogestadas, como el discurso y sus estados[1] hegemónicos, así como los constructos centrales a la perspectiva decolonial en tanto ambas vertientes permiten potenciar la exposición de los modos en que operan ciertas construcciones categoriales.

En particular, nos interesa describir cómo el trabajo narrativo a partir de pensar al Otro en los contextos escolares devela la vi-

1 Hablaremos aquí de "estados" hegemónicos porque nos permite la posibilidad de pensar en su cambio, des-esencializando lo hegemónico como entidad fija o estática.

gencia y permanente reedición de ciertas heterarquías -es decir, de múltiples y superpuestas jerarquías de dominación de diversas esferas de la existencia social- constitutivas y posibilitadoras de sistema mundo cristiano-centrado/occidentalo-centrado moderno-colonial capitalista/patriarcal (Grosfoguel, 2008). Nos detendremos particularmente en la jerarquía patriarcal global con sus respectivas relaciones de poder a nivel de género y de sexualidad (Grosfoguel, 2010) ya que el escenario social argentino se encuentra aún convulsionado frente a la expansión de Derecho conquistada para la identidad de género, el matrimonio igualitario y las familias homoparentales, entre otras cuestiones afines. Esta situación legislativa despierta y aviva debates aún irresueltos cuya génesis es fácilmente situada en la instalación del patrón de poder moderno/colonial (Quijano, 2000).

Desde esta perspectiva, el sexo, con sus recursos y productos, constituye uno de los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana cuyo control garantiza la dominación y explotación propias de la estructura de poder moderno/colonial (Quijano, 2001-2002). La construcción del dimorfismo biológico, el patriarcado y el heterosexualismo ha contribuido a moldear unas relaciones de poder funcionales a la hegemonía del capitalismo mundial, eurogestado y eurolegitimado. Así, el género asume características binarias, dicotómicas y jerárquicas y se transforma en un poderoso principio ordenador de la experiencia. Tal principio niega o condiciona a la marginalidad a la población intersexuada, asocia la condición de mujer a su capacidad reproductora, distribuye roles y comportamientos estereotipados entre hombres y mujeres con acuciantes niveles de subordinación, y genera exclusiones contundentes en relación con el erotismo y el placer.

La engenerización del conocimiento de la modernidad (Lugones, 2010) se reedita permanentemente a través de los dispositivos pedagógicos distribuidos en la esfera social, conformando un entramado simbólico sobre cuyo fondo la nueva legislación argentina resuena aún en disonancia. Si bien las organizaciones

sociales han potenciado sus esfuerzos educativos e instalado la lucha semiótica como condición primordial contra la grave y cotidiana vulneración de las mujeres, las prácticas sociales exhiben aun un alto grado de colonialidad refugiado en la naturalidad del sentido común. Las prácticas contra-culturales que la escuela propone no son aún suficientes, en tanto compiten diariamente y desde una alarmante multiplicidad de ángulos con las tensiones hacia lo instituido y normalizado.

Sin embargo, frente a la supremacía aún vigente de las estructuras de poder del mundo moderno/colonial, sobreviene la esperanza de la perforación de lo instituido comprendida como permeabilidad del discurso hegemónico. En otras palabras, a la vez que reconocemos los sedimentos del pensamiento hegemónico en los relatos sobre el género, confiamos en la posibilidad de crear grietas en las bases y supuestos invisibles que lo constituyen.

## Prácticas educativas para perturbar el texto colonial

La asignatura Problemática Educativa[2], que inaugura el Ciclo de Formación Docente para los estudiantes de los profesorados de

2 Es la primera asignatura del Ciclo de Formación Docente y la cursan lxs estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Humanidades: Historia, Letras, Documentación, Filosofía, Inglés, Geografía y estudiantes del Profesorado en Economía. Los contenidos están vinculados a la problematización del campo de la teoría de la educación con ingredientes de la sociología y la historia de la educación. El núcleo problematizador es la desnaturalización de la escuela y la narrativa es el instrumento clave desde el cual abordamos ese proceso. La perspectiva crítica; la crítica radicalizada; la crítica de la crítica y la crítica descolonial nos permiten "desarmar" las categorías que han sido consolidadas durante tanto tiempo a través de un proyecto caracterizado como: eurocéntrico, patriarcal, blanco y heterosexual. Narrar historias, narrar la vida, narrar experiencias, estar inmersos en las sensaciones y las afecciones nos abre las puertas para "desmontar" lo naturalizado por el sistema escolar a través de la matriz colonial.

la Facultad de Humanidades, UNMdP, se propone participar activamente en la disputa semiótica respecto del género, y así perturbar el texto colonial (Bidaseca, 2010). Considera que el estado de la cuestión exige la inclusión de esta temática en el currículo, pero además aventura que cualquier itinerario de formación docente debe atravesar los terrenos siempre advenedizos de la subjetivación y de las construcciones identitarias. La realidad escolar demanda un posicionamiento ético-político de los docentes, a la vez que la formación exige una introspección sobre las capacidades de participación en los proyectos de concientización y emancipación de los sujetos.

Compartiremos algunos retazos narrativos recogidos en las clases de esta asignatura como respuesta a una consigna de recuperación biográfica de sucesos o acontecimientos escolares signados por la marginación de otro- que a veces es el propio estudiante. Este ejercicio intenta que el alumno capture en su memoria la experiencia de la exclusión y pueda ponerla en palabras, dando visibilidad a las tensiones que se originan frente a la alteridad. Nos concentraremos en los relatos que aluden al género, dejando que hablen por sí mismos. Luego propondremos algunas preguntas a modo de cierre.

> Puedo recordar cuando corría el año 1999 y yo estaba en tercer grado. Llegué a la escuela y resultó ser que teníamos un compañero nuevo. Esteban. Era feo y retraído, excepto que uno se acercara y hablara con él; en ese caso, se podía hablar por largos ratos y era simpático.
> Desde el principio mis compañeros y yo lo tomábamos como alguien diferente, sin saber por qué. No tardó en pelearse con todos los varones del curso, y muchas veces lo encontrábamos llorando por los pasillos. Mis compañeros solían decirle que se comportaba como un "maricón", lo cual para mí no tenía ningún doble sentido, más que una personalidad débil.

> A fin de año, Esteban se acercó a un grupo de chicas que estábamos en el gimnasio, con nuestras trencitas y polleras cuadriculadas, y nos contó que se iba a cambiar de escuela (...) Le pregunté el motivo, me dijo que no se sentía cómodo. Después, le pregunté a la maestra y ella me dijo que mi escuela no era para él, como si estuviera enojada con la escuela. Esto me trajo más dudas, así que decidí, infeliz, preguntarle a mi hermano mayor por qué le parecía que Esteban se iba de la escuela, y él me respondió que era obvio que se iba porque era puto, porque le gustaban los nenes. [... ] (2014; E 49)

Tal vez sea importante aclarar que la estudiante enmarca este relato en un primer descubrimiento: ella hubiera creído que no había presenciado ninguna situación conflictiva relacionada con la identidad de género o la heteronormatividad, lo cual le lleva a concluir que la producción de la hegemonía es realmente silenciosa. En su narrativa, quedan al desnudo no sólo la capacidad clasificatoria de los principios ordenadores del género, sino también los comportamientos -como el llanto- y la forma de usar el pelo o vestir –las trenzas y polleras a cuadros- y sus correlatos estereotipados, que construyen armazones categoriales en las que las personas deben ubicarse. También quedan de manifiesto la naturalidad en las conjeturas -que descansan sobre supuestos matriciales incuestionados- y los sitios de sufrimiento y hostigamiento resultantes de ciertos discursos en acción.

El relato que compartimos a continuación también está prologado por el estudiante, quien manifiesta que siempre recuerda este hecho y se arrepiente de su forma de actuar:

> Una tarde la profesora de matemática (...) nos pidió a todos los chicos del curso hacer grupos para trabajar conjuntamente y resolver un trabajo práctico. Efectivamente todos le hicimos caso. Entre medio de la resolución de los ejercicios un compañero intenta acercarse

> hacia mí, creía yo con intenciones de darme un beso, lo cual tomé como un acto desubicado y sin darme cuenta de cómo lo exponía y a la vez lo discriminaba ante todo el resto, decidí actuar. En primer lugar, lo agredí físicamente porque me puso muy nervioso la situación, y en el mismo momento que la docente se acerca hacia mí para defenderme, espontáneamente cuento lo que este compañero había intentado hacer. Esto derivó en la citación a los padres de este niño como a los míos, y lo que es peor, a una cargada por parte de los compañeros de curso, acusándolo de homosexual, como si esto fuese algo sobrenatural, producto de alguien que tiene algún tipo de enfermedad o quien no es normal. (2014; E 17)

El lenguaje cotidiano que enmarca el relato refuerza de alguna manera el refugio del sentido común, ahora interpelado. También expone las reacciones viscerales, impulsivas e irreflexivas que ciertos episodios despiertan cuando se ha construido sobre ellos la sombra del miedo y la marginalidad.

Cerraremos este apartado de retazos narrativos con dos relatos que despiertan especial inquietud por su carga autobiográfica y la posibilidad de desenmascarar la ingenuidad, respectivamente:

> En la escuela primaria viví una situación de discriminación por llevar el pelo un poco más largo de lo normal, lo que mucha gente considera "femenino" entre otros nombres más hirientes. Además, nunca me gustó mucho la clase de educación física y a veces prefería quedarme sentado en el banco del salón de gimnasia. Muchos compañeros me cargaban y me trataban de "maricón" y se burlaban de mí en la clase o en el recreo. Las maestras al ver esta situación no reaccionaban, no emitían ninguna acción para frenar esta discriminación o burla (2014; E34).

> Esta situación tuvo lugar en 1997, en la escuela. Yo estaba en tercer grado. Como siempre, antes de bajar al recreo la maestra nos hizo formar de menor a mayor, nenes y nenas en filas separadas. (...) Uno de nuestros compañeritos (uno de los Matías) empieza a decirme "enana"; esto ya había pasado antes y yo siempre me enojaba y le respondía algo. Esta vez, me había molestado tanto que le pegué una patada en la pierna por debajo de la altura de la rodilla. Matías empezó a llorar, más que nada de enojado que estaba, y le dijo a la maestra que yo le había pegado. (...). Para mi sorpresa la maestra que estaba a dos pasos nuestros y no había visto nada, me miró, se rio y le dijo a Matías algo como "Ay, Matías, dejá de decir pavadas, mirá que Paulita te va a pegar, es una nena". (2014; E07)

## Algunas inquietudes a modo de cierre

Las marcas de las aulas que nuestros estudiantes han habitado son poderosas. Nos recuerdan que los sistemas educativos han estado orientados históricamente a la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y de conocer excluyendo o marginando a otros. Estas marcas son reedición permanente de un sistema mundo moderno/colonial que es patriarcal y heterosexual.

Sin embargo, tanto la pedagogía crítica como la perspectiva descolonial acuden al auxilio, como promesas de (des)aprendizaje, (re)aprendizaje e insurgencia. Los relatos de los estudiantes, así, cuentan lo vivido y al hacerlo lo reescriben, lo reinterpretan y resignifican.

Creemos que el análisis de textos culturales y la explicitación de lo allí anidado es una estrategia de empoderamiento político, en tanto permite visibilizar las estructuras simbólicas que constriñen nuestras opciones. Gran parte del trabajo en *Proble-*

*mática Educativa* se dedica a tal exégesis. La producción de textos, complementariamente, potencia la capacidad creativa de los sujetos al proponerles componer y recomponer las coordenadas de su posicionamiento respecto de cuestiones como el género, una vez que queda al descubierto su rol en las sociedades capitalistas actuales.

De esta manera, la propuesta de la cátedra funciona como articuladora del desarrollo de categorías que ponen en tensión el mundo de la escuela, el Estado y la sociedad desde una aproximación científica del campo pedagógico y desde la mirada y puesta en discusión de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres, rupturas y continuidades, y cuáles son los nuevos sentidos para la escuela hoy.

## Referencias bibliográficas


BIDASECA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

GIROUX, H. (2004). "Neoliberalism and the Machinery of Disposability". En *Truth-out*. Disponible en línea en http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability

GROSFOGUEL, R. (2008). "Para descolonizar os estudos de economía política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de frontera e colonialidade global". En *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, 80, pp. 115-147.

---------- (2010). "Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los zapatistas". En CAIRO, H., GROSFOGUEL, H. (et ál.). *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa- América Latina*. Madrid: IEPALA.

LUGONES, M. (2010). "Colonialidad y género". En CAIRO, H., GROSFOGUEL, H. (et ál.). *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa- América Latina*. Madrid: IEPALA.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: FLACSO.

---------- (2000-2011). "Colonialidad del poder, globalización y democracia". En *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 4 (7-8).

# 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-

cemos 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 desmantelen 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 educacionales 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 compromete 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 comprometiéndonos 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 predadora 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 2° 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 poiética 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 implican "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 Iberoamentricana 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 educativade 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*, Nº 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.

# Didáctica de las historias otras: Epistemologías y narrativas descoloniales en la enseñanza de la historia*

Francisco Ramallo

* Este capítulo se presenta como un versión sintetizada de mi artículo "Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles" En: *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, UNMdP -Universidad La Gran Colombia. No. 1, Año 1. Noviembre 2014. Asimismo profundiza algunos aspectos tratados en mi Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos "África en Argentina: Pedagogías descoloniales e historias otras en las aulas" Centro de Estudios Afro-Orientales- Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidade Federal da Bahía.

Las experiencias humanas pasadas son múltiples y fragmentarias, de modo que sus narrativas deben recuperarse desde ese lugar. A lo largo de su historia los hombres han pensado y sentido de manera muy diversa los modos de relatar el acontecer de sus días. Estos relatos fueron creando ciertos saberes, que a la manera de aprendizajes colectivos, circularon y aún circulan por diferentes espacios y temporalidades. El conjunto de registros en los que están elaborados también abarca una enorme pluralidad de lenguajes, que por supuesto no designan únicamente al escrito. Aquí vale la pena rememorar que el dominio de lo escrito por sobre los otros lenguajes llegó a ser tan fuerte que por un tiempo se creía que la historia había nacido con la invención de la escritura. Sumado a ello, esta pluriversalidad adquiere matices más divergentes si reconocemos que las maneras en las que se construyeron y construyen los saberes asociados a las experiencias pasadas de los hombres varían en sus diferentes lugares y momentos[1].

1 Es oportuno remarcar que los saberes sobre el pasado no son patrimonio único de lo que llamamos historia, sino que forman parte de un conjunto amplio de prácticas culturales, presentes en territorios como la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, entre otras manifestaciones.

Considerar esta lectura remarca que las diversas formas de existencias humanas han elaborado expresiones culturales particulares y contextuales, que se ocuparon de registrar de formas extremadamente variables aquellas experiencias que marcaron sus días. De modo tal que los diferentes pueblos y culturas construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado dando coherencia a su propio devenir. Tal como expresa Marshall Sahlins (1997) esas diferentes maneras de narrar el pasado se construyen bajo los diversos esquemas significativos de cada una de las culturas[2].

Específicamente si tenemos en cuenta la tradición occidental, se reconoce el nacimiento de los saberes del pasado, definidos como históricos, en el escenario temporal y espacial de la Antigua Grecia. El llamado *nacimiento de la historia*, aludiendo a una serie reconocida de conocimientos pretéritos, ocurrió cuando los Helenos comenzaron a sentir y pensar su pasado separado de la filosofía, del mundo mítico y de las narrativas fantásticas. Ese surgir de la historia, posteriormente reconocida como occidental y dolorosamente universal, se caracterizó así por ser un discurso racional y separado de todo aquello cercano al mundo de la ficción. Fue precisamente aquel carácter de no-ficción lo que la llevó a desterrar la poesía y otras formas de escrituras que no encajaban en los modelos racionales de contar el pasado.

Posteriormente, esta forma de narrar la historia excesivamente eurocéntrica comenzó a tomar fuerza a partir de la mo-

2 En un diálogo entre historia y antropología, Sahlins (1997) realizó un trabajo extraordinario al comparar las historias de las monarquías de origen divino, a partir de los reyes medievales y los jefes maoríes. En aquel ejercicio intentó demostrar cómo y por qué para las sociedades de cierto tiempo, las historias de reyes y las batallas son justificadamente privilegiadas por la historiografía. Ello permite dilucidar que cada historia está asociada a un tiempo y a los esquemas culturales de pensamiento (y agregaríamos nosotros de sentimiento) de una sociedad. Esta idea fue central para el abordaje que aquí transitamos.

dernidad y de la colonización de los pueblos no-europeos que se inició en el siglo XV, imponiendo y reconociendo un único modo de narrar la historia no sólo en el mundo occidental, sino también con pretensiones universalistas. En ese sentido, las "polémicas" contribuciones que, entre otros, comenzara a hacer Enrique Dussel (2009) evidenciaron lo absurdo que es, por ejemplo, pensar que en las universidades de China se enseñe la historia con una periodización eurocéntrica (basada en la trilogía antigua, medieval, moderna), siendo esta forma de narrar y ordenar el pasado totalmente ajena a la experiencia histórica de esa región del mundo. Aquí se desplaza con claridad la propuesta de *Provincializar a Europa* aventurada por el historiador bengalí Chakrabarty (2000), quien describió como síntoma cotidiano de nuestra condición de subalternidad al paradojal predominio de Europa en tanto sujeto de todas las historias.

En el camino de la construcción de esa forma única y hegemónica de relatar lo que acontece en el devenir del tiempo humano, es clave la profesionalización de la historia como ciencia, que se desarrolló bajo el positivismo y la consolidación del capitalismo en el siglo XIX. Pues si la historia eurocéntrica y universal tiene su nacimiento en la Antigua Grecia, es en este segundo momento paradigmático cuando se vuelve puramente científica y conquista su tan anhelado método. En tanto la historia como ciencia social tuvo una función clave para justificar una invención moderna (los estados nacionales) y para la dominación de las existencias *otras* por parte de la cultura europea.

Esta ciencia diseñó la cartografía en la cual se dibujaron los mapas del tiempo, se marcaron los trayectos a seguir, se clasificó a la humanidad según sus propios parámetros y consolidó un modo de pensar y sentir el pasado basado en la *Hybris del punto cero* (Castro Gómez, 2005). Esta conceptualización alude a la autoafirmación de la cultura europea por encima del resto de las culturas del planeta, ejerciendo desde allí su poder en su propio

beneficio y en nombre del proyecto neutro y universal de la ciencia. Esta idea universal de la historia que durante la modernidad alcanzó su máxima expresión con Hegel, comenzó a ser cuestionada por pensadores críticos anticoloniales de mediados del siglo XX, luego retomada a fines del milenio y principios del siglo XXI por intelectuales como Immanuel Wallerstein (1998) con las ideas de sistema-mundo-moderno y colonialidad, así como Eduardo Lander (2000) con el análisis de la colonialidad del saber junto a los aportes de Catherine Walsh (2008) relativos a una pedagogía decolonial. Estos aportes constituyen tramas que se proponen (re)pensar las ciencias sociales desde un paradigma otro, y desde un lugar otro en nuestras existencias.

## Pedagogías, historias y narrativas otras

Entre sus reflexiones sobre la narratividad y ficcionalidad, Hayden White (2005) expresó que la historia, así como la antropología y los estudios políticos, son campos inadecuados para (re)imaginar el mundo. Y en contraposición a ello argumentó que otros espacios del saber, como la literatura y la poesía, ofrecen alguna esperanza para eso, ya que han conseguido sobrepasar ciertas limitaciones y restricciones que no lograron las otras disciplinas, atadas a su condición de instrumentos en la colonización del conocimiento. En consecuencia, la posibilidad de experimentación de los lenguajes, de los sentimientos y de las ideas que se expresan en lo "ficcional" permiten el espacio para la manifestación de formas otras de existencia en este mundo. A ello se refirió Elena Yehia (2007), retomando a Audre Lorde, con el acto *de nombrar lo innombrado*, para que lo otro pueda ser imaginado y pensado, recuperando formas de unir ideas y sentimientos.

Desde la apreciación de la posibilidad del lenguaje poético, creemos que la historia, y sobre todo su enseñanza como forma de producción de saberes, permite aperturas y desprendimien-

tos de la razón colonial, cuyo inicio marcamos con la racionalización del discurso histórico y con el nacimiento de la "historia universal" en la Antigua Grecia. Frente a ello, recuperamos aquí brevemente una serie de ideas y premisas teóricas en relación al pasado, que nos permiten construir ciertas rupturas con los discursos hegemónicos y, sobre todo, nos ayudan a construir puntos desde dónde posicionarnos en las prácticas de enseñanza de la historia en nuestras aulas.

Entre las consideraciones que se resisten a la colonización de las *historias otras*[3] y se proponen caminar por relatos pluriversales, que recolocan y regionalizan categorías forjadas en otras experiencias históricas, hace ya algunas décadas, en los tempranos setenta, Enrique Dussel se propuso mostrar que la historia y la filosofía se pensaban únicamente desde la experiencia europea y se expresaban con pretensiones universalistas. Pues tal como anticipamos, la idea hegemónica de este campo del saber es la de una historia universal común a todos los pueblos y a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única ordenación, siendo ésta de tipo lineal y conducente al "anhelado" y sangriento progreso de la humanidad. En su li-

3 El uso del concepto *Historias Otras y Didáctica de las Historias Otras* alude a una elaboración de las indagaciones propias del autor y se funda en el uso del *modo otro,* lo que según Caterinhe Walsh designa a "maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación a que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios (Walsh, 2014: 20). Asimismo esta expresión denota y construye una pedagogía y una praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino que también se fundamenta en la interrelación de toda la naturaleza de la cual los humanos somos sólo una parte. Según esta pedagoga ecuatoriana se lo reconoce y comprende como "aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re)construido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad" (Walsh, 2014: 20).

bro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* (2009),Dussel buscó exponer una posible historia de los pueblos rompiendo los marcos eurocéntricos. Allí presentó, inicial y parcialmente, una narrativa que es entendida como un proyecto futuro para construir otros marcos que limiten el pasado. En ese camino, se buscó superar las filosofías políticas del helenocentrismo, el occidentalismo y el eurocentrismo, a la vez que su mirada de la historia intentó superar la periodización organizada según los criterios europeos de la filosofía política (en sus palabras, aquella ideológica y eurocéntrica manera de organizar el pasado). El rescate de la posición de este filósofo argentino nos permite indagar un *paradigma histórico otro* que coloca la vida de los hombres en coordenadas y puntos normalmente desconocidos[4].

En una línea complementaria, intentando abarcar la pluralidad de las esferas del hacer y del conocer de los hombres, el semiólogo argentino Walter Mignolo (2011) ofreció una lectura de las experiencias de cada pueblo bajo la premisa de que no es posible unificar un relato en un pensamiento único. Bajo el concepto *de historias locales* se subrayó que no existe uniformidad, en tanto la historia no puede ser universal porque las historias locales son múltiples y diferentes. Ahora bien, aquí es necesario resaltar que si bien el debate de las ciencias sociales y de la historiografía respecto a lo local y lo global reconoce ciertas dinámicas particulares, lo que introduce la perspectiva descolonial es un pensar de esas historias locales desde su propia "localidad".

4 Por otra parte, la propuesta de Dussel cobra relevancia por estar escrita como un contra-relato, o como un relato de una tradición anti-tradicional, que ubica su perspectiva en indagar lo no investigado y lo no dicho. También podríamos decir que es un descubrir de lo oculto desde el dolor de los oprimidos y condenados de la historia. Es en tal sentido que reflexiona sobre el lugar que ocupa América Latina en la historia universal, relativizando la centralidad de Europa al situarla como una más de las civilizaciones de la historia mundial.

Otras de las rupturas de estos marcos interpretativos que ganaron notable visibilidad se produjeron desde lo que podríamos llamar el pensamiento africano contemporáneo. Entre la enorme variabilidad de aportes, una contribución interesante es la búsqueda del "equilibrio de historias" que propuso ya hace tiempo Achebe (2000). Este escritor nigeriano reflexionó sobre las posibilidades de que cada pueblo sea capaz de contribuir a una definición de sí mismo, lo que no quiere decir que nadie debería escribir sobre los otros, sino que al hacerlo deben incorporar a esos otros en su elaboración. Esa intención es compartida, continuada y alentada por las historiografías y epistemologías que son impulsadas sobre todo por jóvenes pensadores africanos. Al margen de los notables aportes de los académicos de ese continente, una propuesta divergente es la que Chimamanda Adichie desenvuelve en sus novelas y en sus discursos públicos. En la famosa conferencia de TEDGlobal, la escritora reflexionó sobre el peligro de contar una única historia y sobre la posibilidad de pensar en las historias como una lucha por las identidades de los pueblos. En aquella ocasión, la joven nigeriana resaltó que "las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden ser usadas para dar poder y humanizar", en tanto propone rechazar la idea de historia única y recuperar la "suerte de paraíso" que se desvuelve al reconocer que "nunca hay una historia única sobre ningún lugar"[5].

Estas narrativas construidas desde la experiencia africana están íntimamente relacionadas con las perspectivas latinoamericanas que recuperan el sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de cada una de las sociedades. Entre las experiencias de nuestra región destacamos el Taller de Historia

5 Conferencia ofrecida en el marco del evento TEDGlobal Ideas Worth Spreading en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory

Oral Andina (THOA) fundado en 1983 y coordinado por la teórica aimara-boliviana Silvia Rivera Cusciscanqui. Este espacio potencializó ese "paraíso" que recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de las historias indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten la historia hegemónica. Los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios; diremos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia las formas escritas de las memorias que reconocen al conocimiento en tanto grupo y comunidad (discutiendo con la idea moderna de conocimiento individualizado). Por otro parte, sus trazos son sumamente rupturizantes si nos detenemos en la ponderación de una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos, en tanto que esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas.

Además de lo señalado, la coordinadora del THOA resalta la idea de saberes pasados asociados a la liberación y al paso hacia lo desconocido. La historia, desde esta interpretación, se reconstruye como otra forma de pensar el poder, que es una lucha por aquello que no se conoce. Llamaríamos esto *otros mundos posibles*, partiendo de reconocer nuestra ignorancia en la *Universidad de la selva* y beneficiándonos de una mutua fertilización e intercambio de saberes con las poblaciones indígenas en resistencia (Rivera Cusicanqui, 2010).

En estos caminos las alternativas epistemológicas poscoloniales también presentan contribuciones necesarias para construir saberes desde estas miradas múltiples. En el esfuerzo de deconstruir los binarismos coloniales realizados por ciertos referentes de estos estudios, como la pensandora india Gayatri Chakravorty Spivak, se comenzó a construir un proyecto que in-

tenta ponderar al sujeto *poscolonizado*[6]. Mostrando una heterogeneidad de lo alterno y atacando la violencia epistémica colonial, Sérgio Costa (2006) recuperó dos conceptos fundamentales acuñados por la etnóloga indiana Randeria: el de *modernidades entrelazadas* y el de *historias compartidas*. A partir de ellos se expresa la interdependencia y simultaneidad de los procesos de constitución de las sociedades contemporáneas, a la vez que se rompe con la representación dicotómica y se ponen en juego las intersecciones históricas de la modernidad. Además, las *historias compartidas* aluden a los encuentros y desencuentros, a los fragmentos de representaciones que presentan otras dimensiones y otras posibilidades bajo una (re)interpretación de la historia moderna que busca (re)insertar al colonizado ya no más como un "otro" diferente del occidental europeo. Esta consideración derrama las ideas asociadas al atraso, a lo tradicional y a la ausencia; por tanto, implica deconstruir la historia hegemónica de la modernidad, evidenciando las relaciones materiales y simbólicas entre el "occidente" y el "resto" del mundo, mostrando que estos términos corresponden a construcciones mentales que no necesariamente se vinculan con evidencias empíricas inmediatas.

Por su parte, en su intención y deseo de apostar a una historia que pueda "temporalizar una ética de la posibilidad", Eduardo Mendieta (2013:3) expresó que uno de los principales dispositivos de la modernidad/colonialidad es la temporalidad y espacialidad universal. En tal sentido se propuso (re)pensar la articulación de la historia mundial a partir de lo que llamó "Chronotosos", describiendo la historia sin ventajas para unos ni para otros. Para ello discutió una serie de puntos que consagraron la idea de his-

6 Sobre la obra de Gayatri Chakravorty Spivak, autora del extraordinario texto "¿Pueden hablar los subalternos?", pueden consultarse los trabajos *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente* (Madrid: Akal, 2010) y *Sobre la deconstrucción. Introducción a De la Gramatología de Derrida* (Buenos Aires: Hilo Rojo, 2013).

toria universal, entre ellos la temporalización de la desigualdad (hombres avanzados y atrasados), la creación de un espacio de vanguardia (siempre hay un lugar más avanzado que otro y con ello la (des)historización de los otros como aquellos que no están actualizados), el rechazo de la coetaneidad (negación de que todos los que existimos en un momento somos contemporáneos), la creación de jerarquías articuladas y la negación de la natalidad del otro. Enfrentar esto implica luchar ante la pérdida de una posibilidad: la novedad del otro, en su capacidad de emprender nuevas perspectivas y nuevos recorridos.

Un último aspecto que consideramos necesario resaltar al respecto de la construcción de los saberes del pasado es que las narrativas de la historia hegemónica están limitadas por su propia temporalidad. Frente a ello, el cuestionamiento de la monocultura del tiempo lineal que propuso Boaventura de Souza Santos (2006) reconoce que hay una idea lineal de tiempo, en la que el presente prepara para el futuro y en la que éste último es el que en definitiva importa. Así, desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. En la concepción de la *sociología de las ausencias*, este supuesto desfasaje se conceptualiza de otra manera. En principio porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Sousa Santos (2006) denuncia una razón metonímica que contrae el presente en tanto elimina e invisibiliza experiencias y da una razón proléptica que expande el futuro, proponiendo un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir y para el cual nuestro presente es sólo un medio.

## Descolonización y didáctica de la historia

La enseñanza de los saberes del pasado como campo de encuentro (y desencuentro) entre la historia y la pedagogía también forma parte del proyecto colonial y moderno que involucra

a las ciencias sociales y la propia disciplina histórica[7].De este modo, tanto escritura como enseñanza están ligadas al proceso de colonización al cual nos venimos refiriendo. En relación a la enseñanza, podríamos recuperar una serie de aspectos con respecto a la extensa bibliografía sobre su importante función en la formación de ciudadanos y, especialmente, en su papel central para la construcción de los estados nacionales y junto a ellos la consolidación del sistema capitalista. Sin embargo, optamos por presentar una perspectiva de la didáctica de la historia en relación a lecturas descoloniales. Omitiendo la descripción del camino de críticas a la concepción clásica de la enseñanza de la historia, señalada en numerosas ocasiones, nos concentramos en cómo pensar los saberes del pasado en relación a lo expuesto y al diálogo con algunas concepciones y premisas pedagógicas emergentes.

Las escrituras otras de la historia que recorrimos anteriormente se entrecruzan con las pedagogías descoloniales, que en diálogos sur-sur proponen una (re)lectura del mundo. El amplio territorio de lo descolonial construye un espacio en el cual se abren líneas de indagación para interpretar a la didáctica de la historia en un plano de intersecciones y puntos de inflexión. Recordamos antes de continuar que en su conformación eurocentrada, la pedagogía se concentró en ordenar un conjunto de saberes que permitieron dirigir aprendizajes mediados por categorizaciones y jerarquizaciones de raza, género, patriarcado y consumo se ensamblan perversamente en una matriz de exclusión del "otro". En un cuestionamiento de esta noción de la pedagogía clásica (que

7 La pedagogía también como ciencia social occidental contribuyó a la marginación de saberes otros en relación a lo educativo. Sobre ello invitamos a consultar nuestro trabajo: Ramallo, Francisco (2013) "La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias". En: R*evista de Educación de la Facultad de Humanidades* Nº6, Segundo Semestre 2013. UNMdP, 249-265.

identificamos como moderna y colonial) recogemos un camino intencionado para generar acciones necesarias para transgredir e interrumpir las prácticas impuestas y heredades por los colonizadores, poner en cuestión el pensamiento único y lineal y el conocimiento memorístico y repetidor, que aliena tanto al ser del educando como del educador (Freire, 2002).

En contraposición, se imagina una enseñanza y un aprendizaje descolonizadores que se encaminen a compartir y acompañar encuentros múltiples, creativos y transformadores que comprometan a una permanente interrogación guiada a lo contingente y a lo imaginado. Bajo estas apreciaciones generales colocamos sintéticamente algunas cuestiones que nos permiten tomar otros caminos, entre ellos, la generación de saberes didácticos específicos con respecto al pasado por parte de los educadores en las aulas y no únicamente de los intelectuales expertos que se piensan y sienten por fuera de las escuelas y de las formas populares de enseñanza. Los aportes de la línea de trabajo que propone "subir los conocimientos al aula" son claves para disputar aquella creencia de que la escuela no construye saberes sino que sólo es un receptáculo.[8]

De esta manera, en esta exposición se vuelve necesario revisar la idea de que la escuela no produce saberes, sino que divulga un saber escolar que es la transposición didáctica de los conocimientos científicos producidos en la academia. Considerar esto nos obliga a reconsiderar, por ejemplo, la relación que en la didáctica de la historia se exploró en la vinculación de los diálogos entre historiografía y escuela, pensando a esta última como un espacio de reproducción y "bajada del saber". Si bien no cuestio-

8 Esta línea de trabajo se fundamenta en las lecturas que compartimos en el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), a partir de las elaboraciones de su directora Dra. Sonia Bazán (UNMdP) y las discusiones con mis colegas Esp. Eduardo Devoto y Esp. Elena María Génova.

namos la idea de que el espacio escolar tiene saberes específicos que deben ser adecuados a sus diversos contextos, creemos que las preocupaciones por "bajar" el conocimiento quedaron inscriptas en modos tradicionales y conservadores de pensar las prácticas de enseñanza. En contraposición a ello, proponemos "subir los conocimientos al aula", lo que implica construir saberes con nuestros propios estudiantes. No se trata de bajar, ni tampoco sólo de adaptar, sino de creer, confiar y valorizar la creación, la imaginación y la experiencia de los niños y jóvenes que pretendemos educar.

Este recorrido fundamentando desde las pedagogías críticas radicales y la línea de trabajo de descolonización de la educación, que en los últimos años se posicionaron en diversos ámbitos académicos y gubernamentales de nuestra región, nutre la idea de construcción de los saberes en contextos múltiples y desjerarquizados. Con la expresión "subir los conocimientos al aula", entrelazada a la idea de que cada cual construye la historia bajo sus propios esquemas culturales y marcos interpretativos, se vuelve necesario escuchar al otro. En este caso ese otro son nuestros estudiantes, en tanto el cuestionamiento del "bajar" por "subir" es también el de "reproducir" por "construir", en una enseñanza dialógica y de encuentro horizontal.

En efecto, en la construcción de saberes por parte de la didáctica de la historia es necesario hacer algunas referencias al respecto de las conceptualizaciones y definiciones que aquí retomamos. Seguramente, asaltará al lector la pregunta de a qué didáctica nos referimos. Y le seguirá, posiblemente, en qué medida la didáctica puede contribuir a reflexionar sobre la enseñanza de las historias otras. Pues cuando nos referimos a la didáctica, nos alejamos de cualquier aproximación que la conciba desde una perspectiva normativa, tecnocrática, tecnológica y aplicacionista. Por el contrario, nos inclinamos por perspectivas que la comprendan conceptualmente como un campo teórico-epis-

temológico y crítico-social. De allí se deduce además que es la didáctica la encargada también de preguntarse acerca de qué tipo de historia necesitamos para las escuelas, las universidades y otros ámbitos educativos menos formales.

Sumado a ello, remarcamos que a pesar de que pueda estar explicitado en las normativas curriculares, los planes y programas de estudio, lo didáctico no representa una preocupación profunda y seria en la formación de los futuros educadores.[9]En sintonía con ello el descrédito por la didáctica (y aquí nos referimos casi exclusivamente a la formación universitaria) es muy común, y no solo en países como Argentina, sino también en el resto del mundo occidental. Al menos en nuestro contexto, la desvalorización del saber pedagógico en general y de la didáctica en particular, revela toda una paradoja, a saber, que el conocimiento didáctico no se considere específico, fundamental y prioritario para la formación docente. Sabemos que esto responde a múltiples razones (que no corresponde ahondar aquí); sin embargo es asunto de la didáctica preguntarse acerca de ellas. Creemos de hecho que, más allá de cualquier debate en torno a la supremacía de una didáctica general o de las específicas (Camilloni, 2007), existe en la práctica (y con un emergente avance) un subcampo de saberes que se reconoce como didáctica de la historia, al que se asocia fundamentalmente la preocupación por la distorsión y desajuste existente entre el contexto escolar (y el sociocultural más amplio) y la formación docente. Allí es donde esta didáctica puede acortar con sus aportes la brecha que separa ambos recorridos, ya que es en el interjuego entre la teoría y la práctica de la enseñanza donde la didáctica de las disciplinas es un canal

9 Estas reflexiones se articulan con nuestro Trabajo Profesional en Docencia Universitaria(2015) "Articulaciones y desencuentros en la formación de Profesores en Historia en las aulas universitarias: un análisis a partir del estudio de caso de la UNMdP", realizado por el autor junto a Eduardo Devoto y a Elena Génova.

privilegiado de contacto entre la academia y la escuela[10].

La didáctica de la historia transita así la articulación entre la didáctica general y las didácticas específicas, en una zona de convergencias que, siguiendo a Alicia Camilloni, podemos pensar como espacios en los que se ponen en práctica la teoría de la didáctica general y la aplicación de un conjunto de actividades particulares en situaciones específicas (Bazán y Devoto, 2013). Según las palabras de la pedagoga argentina, en temas de curriculum, la didáctica general es insustituible, ya que visto únicamente desde las didácticas específicas la cuestión resulta destrozada- cada una ve un pedacito y no la totalidad. En consecuencia, esta articulación se construye desde un diálogo horizontal en el que no existe una didáctica general de la cual derivan didácticas específicas, sino que es en esa integración en donde se producen saberes especializados de un área de conocimiento.

Este campo de inflexión es por su naturaleza híbrido y complejo, oscila en los espacios institucionales y tiene una condición de subordinación en los departamentos y estructuras de los espacios de formación de profesores de historia. Normalmente para el especialista de la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz dentro la comunidad académica. En relación a ello, el pedagogo catalán Jean Pagés remarcó que no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarias tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores de Historia que creen que existe un campo de problemas que tiene por objeto investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la

10 En ese sentido, adherimos a Pagés (2004) al sostener que al formar a un profesor o profesora de Historia la preocupación debe estar centrada en el acto de comunicación que representa toda acción pedagógica, de modo que la práctica de la enseñanza de la historia se vuelve el objeto privilegiado para teorizar acerca de mejores formas de enseñanza.

historia en cualquier contexto educativo, y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (Pages, 2004).

Además, desde hace tiempo la renovación de contenidos en la escuela secundaria no ha representado una equivalente renovación en la concepción teórica y epistemológica de la historia (Maestro Gonzalez, 1997). Este es un aspecto en nada ajeno a la didáctica que no ha sabido (o podido) cortar con la cadena de herencia y reproducción de esas prácticas e imaginarios docentes instalados que, por otra parte, han mostrado una extraordinaria capacidad de difusión y arraigo. Como es sabido, frente a la indecisión y confusión los profesores que echan mano a los viejos modelos que recuperan de sus biografías escolares (muchos de ellos reinvindicables y positivos), entran en la máquina de rutinización y repetición de prácticas de la escuela o caen víctimas de los imaginarios sociales constituidos sobre la asignatura y el profesor. Por otra parte, a grandes rasgos las reformas curriculares han estado alejadas de esta discusión, proponiendo cambios (muchas veces cosméticos) sobre los contenidos y prescribiendo metodologías de enseñanza comúnmente alejadas de la realidad escolar y de los fines de las ciencias sociales.

Finalmente, creemos que es materia de indagación de la didáctica preguntarse acerca del para qué de la historia enseñada y cómo esa pregunta le da fundamento y base epistémica a la propia disciplina. Vinculado a lo antedicho, al ser la didáctica el espacio desde donde se produce la reflexión sobre lo que se enseña y cómo se lo hace, es en simultáneo la oportunidad para una descentración disciplinar, epistemológica y educativa, en el sentido que un profesor de Historia no sólo enseña la ciencia que conoce sino que educa (también a través de ésta) en otros sentidos que en alguna medida y paralelamente, forman parte de ella. Aquí incluimos, por ejemplo, cuestiones relativas a la crítica social, la igualdad, la diversidad y la libertad, ya que supone un desplazamiento en favor de "otro". En ese compartir e intercam-

biar saberes con un otro, es necesario continuar indagando la influencia que determinadas concepciones de la Historia ejercen en la forma de entender el aprendizaje histórico. Con la intención de un educar que no desconozca la complejidad del mundo en el que se encuentra inmerso, trazando coordenadas que nos encaminen a cartografiar el pasado bajo el mapa de las enseñanzas de *nuestros otros mundos posibles*.

## Referencias bibliográficas


ACHEBE,C.(2000). "Today, the Balance of Stories".En su: *Home and exile*.Oxford: Oxford University Press.

ADICHIE, C. (2009). "The danger of a single story".*TEDGlobal Ideas Worth Spreading*em Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible em línea en: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory

BAZÁN, S. y DEVOTO, E.(2013). "La didáctica no es un árbol: didáctica general y didácticas específicas. Entrevista a Alicia Camilloni". En *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, UNMdP, Nº 6. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750/789

CAMILLONI, A.(2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

CHAKRABARTY, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton:PrincentonUniversityPress.

COSTA, S. (2006). *Dois Atlanticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DE SOUZA SANTOS, B. (2006). "La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.

DUSSEL, E. (2009). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. México.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GONZÁLEZ MAESTRO, P.(1997). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada". En *Clío y Asociados. La historia enseñada*, Nº 2, UNL, Santa Fe.

LANDER, E. (2000). "*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*". Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.

MENDIETA, E. (2013). "La Deconstruction de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología". En: *Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias*. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.

MIGNOLO, W.(2011). El vuelco de la razón. *Diferencia colonial y pensamiento fronterizo.* Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.

PAGÉS, J.(2004)."Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 2, APEHUN–Universitas, Córdoba.

RIVERA CUSICANQUI, S.(2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* Buenos Aires: Tinta Limón.

SAHLINS, M.(1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.

WALLERSTEIN, I.(1998). "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales" En *New LeftReview* Nº27, 97-113

WALSH, C. (2008). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir". Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

---------- (2014). "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala". En *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMdP -Universidad La Gran Colombia, Nº 1, Año 1.Disponible en línea en:http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118.

WHITE, H. (2005). "The future of utopia in history".Notas de la charla dictada en la UNC-CH.

YEHIA, E.(2007). "Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría del actor red". En *Tabula Rasa*, Nº6, pp. 85-115.

# (Dis)rupciones pedagógicas: el legado descolonizador de Paulo Freire*

Inés Fernández Mouján

* Este trabajo ha sido presentado en las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: "Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas", Mar del Plata, Octubre 2015.

Propongo en este trabajo una clave de lectura descolonial que se inscribe en el recorrido de las experiencias y producciones de Paulo Freire. Una intervención educativa que (a la manera de una performance) decide irrumpir y tomar la palabra donde no se la había convocado configurando una nueva escena pedagógica. Desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Federal de Pernambuco, Freire decide encarar con un equipo interdisciplinario una intervención pedagógica con lxs *condenados de la tierra* del Nordeste brasilero, hombres y mujeres analfabetas. De aquí en más, el derrotero que la educación popular va a adquirir en nuestros territorios latinoamericanos será de una (dis)rupción permanente y sistemática. A partir de ese momento, asume un sentido diferente y estará estrechamente anudada a la idea descolonizadora que propone Fanon y que los estudios poscoloniales y decoloniales retomarán a partir de los aportes de Edward Said, Stuart Hall, Homi Bhabha, Dipesh Chakrabarty, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Eduardo Restrepo, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres y Alejandro De Oto, entre otros. Mi propósito central es mostrar cómo el problema de la descoloni-

zación en la educación hoy es objeto de análisis e investigación, al mismo tiempo que es el eje central de múltiples experiencias teorética-críticas-pedagógicas.

## Primer presupuesto

Las luchas por la transformación social, cultural y política son acompañadas siempre por prácticas teoréticas que tienen la intención de movilizar todo lo que se puede encontrar en términos de recursos intelectuales para entender porqué y qué sigue vigente para que las sociedades en que vivimos continúen siendo esencialmente injustas. Estos estudios vienen a cuestionar la producción intelectual por la cual 'el otro' es figura desterrada hasta el límite del mundo conceptual y construida como el opuesto absoluto, como la negación de todo aquello que simbolizaba a Occidente. Van a demostrar cómo el *Resto*[1] es el lado «oscuro» –olvidado, reprimido y negado–, al mismo tiempo que la imagen invertida de la Ilustración y la Modernidad. Con las prácticas teoréticas-críticas se interrumpe el discurso hegemónico, aquél que propuso que Occidente era un sistema de representación, ordenamiento y jerarquización, el modelo y la medida de orden y progreso social. Con esta praxis política se viene a proponer que estas críticas son de larga duración y dirigidas tanto a apuntalar problemas, avanzar en el análisis y comprensión, como a impulsar procesos pedagógicos de intervención al mismo tiempo que demostrar cómo sin el *Resto* o los propios 'otros', Occidente no podría haberse reconocido o representado a sí mismo en la cúspide de la historia humana (Hall, 2013: 101).

1 Término que utiliza Stuart Hall para denotar la subalternidad, la cara negada de la Modernidad.

## Segundo presupuesto

La descolonización es un proyecto todavía inacabado a nivel global, puede aún decirse que el problema del siglo XXI seguirá siendo el problema de la colonización y que ésta toma la forma de un empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de una invasión a territorios desprotegidos y sumidos en desastres humanitarios (Maldonado Torres, 2008). Este nuevo colonialismo busca hacer de los mismos piezas claves en el triunfo de la expansión de la lógica del capital en todo el mundo, creando murallas de contención entre las zonas privilegiadas y el antes llamado Tercer Mundo.

## Tercer presupuesto

La obra de Freire puede ser interpretada como un texto poscolonial y decolonial, pues recupera legados anticoloniales -descolonizadores (principalmente de Frantz Fanon y Albert Memmi) y problematiza la política cultural que instauró el privilegio-poder de Occidente sobre el *Resto*, al mismo tiempo que denuncia en el seno mismo de la educación las prácticas ligadas a la colonialidad del poder[2] e inscribe prácticas de educación popular *otras*.

2 La diferencia, el *Resto*, en la configuración de Occidente como tal, fue formada no solo por los procesos internos que gradualmente moldearon los países europeos occidentales como un tipo distintivo de sociedad, sino también a través del sentido de diferencia respecto a otros mundos. Es decir, cómo llegó a representarse a sí mismo en relación a estos 'otros'. En: Hall, Stuart, ([1992] 2013). En *Discurso y poder en Stuart Hall*. Huancayo: Ricardo Soto Sulca Editor, pág. 54.

**I.** Como muchos intelectuales revolucionarios latinoamericanos de mediados del siglo XX, Freire es interpelado por los efectos de las condiciones de dominación que se encuentran en las formaciones sociales y culturales periféricas heredadas de modelos coloniales y neocoloniales/imperialistas. A Freire inicialmente lo interroga la pobreza y el analfabetismo de su pueblo. Es así que desde la Secretaría de Extensión de la Universidad Federal de Pernambuco decide (para acompañar el proyecto populista del Presidente brasilero Joao Goulart, 1961-1964) organizar una campaña de alfabetización en Angicos[3]. Esa primera experiencia de alfabetización marca toda la praxis de Freire y su producción

3 El programa de alfabetización que encaran Freire y su equipo se realiza en el pueblo de Angicos del Estado de Rio Grande do Norte durante el año 1963. Con un equipo de 21 investigadores y docentes de la Universidad de Recife (filosofía, pedagogía, medicina, servicio social, odontología, derecho, biología, educación física), Secretaría de Extensión y Cultura bajo su dirección. Llevan adelante a partir de un trabajo colectivo un programa de alfabetización para 400 hombres, mujeres y jóvenes de Angicos, ciudad que en ese momento contaba del total de su población con un 70% de analfabetismo y 10% de semianalfabetos. Esta experiencia la lleva a cabo con el apoyo del gobernador del Estado de Rio Grande do Norte y del Ministerio de Educación de Brasil. En la primera etapa de investigación se proponen recolectar el universo vocabular en conversaciones informales con la población de Angicos. En los encuentros se les explica que ellos y ellas están ayudando a hacer el programa a partir de su participación activa. En una segunda etapa, siguiendo el método de palabra generadora y teniendo en cuenta el universo vocabular recogido partían de palabras simples a las más complejas junto a un soporte audiovisual. En cuanto a la organización de las clases: en la primera se realizaba el ejercicio de diferenciar entre un objeto de la naturaleza y un objeto de la cultura. A partir de allí se problematizaba la comprensión de la situación social y económica dentro de la realidad brasilera: momento de politización. Luego se incorporaba mayor cantidad de palabras y se iniciaba la construcción de oraciones. Se impartieron 40 clases durante 45 días (al cierre de la experiencia concurrió el Presidente de la República Joa Goulart).

teórica, que encontramos sistematizada en su obra *Educación como práctica de la libertad* (1967). En este momento inicial de la teoría freireana las ideas de libertad y desarrollo (en estrecha relación con la educación) están asociadas al existencialismo católico, pero ellas serán un límite para Freire a partir de su exilio. Si en este primer momento (de Angicos) Freire sostiene una noción de desarrollo positivo de la historia (como lo plantea Hegel) y de trascendencia en Dios (Jaspers, Mounier), luego, a partir de su exilio, en *Pedagogía del Oprimido* (1970), ese tal proceso positivo que garantice la humanización y la liberación no será posible, porque está pensando en los términos de la deshumanización y ésta como una posibilidad histórica. La inconclusión es en un presente, en un aquí y ahora, se corporiza en la deshumanización provocada por la colonización y es necesario asumirla para transitar un camino de liberación/humanización para transformar el mundo con otros. Es importante prestar atención a estos términos para observar cómo está pensando la intervención educativa, es decir, su planteo es sobrepasar el universo de las reflexiones abstractas y referir a los condicionamientos concretos que presenta la *educación bancaria*. Al mismo tiempo que –respondiendo a la necesidad política e histórica que lo interpela– presenta una idea de poder en relación a la capacidad política transformadora de la realidad y de la educación misma; pues para Freire reconocerse sujeto histórico, hacedor de su proyecto humano-educativo no es sólo un problema de viabilidad ontológica sino de realidad política-histórica. Siguiendo la huella de los pensadores anticoloniales profundiza en su análisis descolonial observando que en la relación dialéctica opresor/oprimido es necesario prestar atención a los límites que la *conciencia dual*, presente en todo proceso de liberación. Por este motivo, antes de adentrarse en su planteo más pedagógico, en la introducción de su *pedagogía del oprimido* realiza una minuciosa descripción de la relación opresor-oprimido, que es retomada en los desarrollos

sobre la *invasión cultural*[4] (Fernández Mouján, 2014).

Otra experiencia significativa en la producción freireana es la participación activa en el proceso de postindependencia de Guinea Bissau[5], allí colabora con su equipo en la construcción de un nuevo sistema educativo, establece un vínculo político y de intercambio fecundo con Amílcar Cabral, líder de la revolución. Su libro *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica* (1977) da cuenta de esta experiencia. En ésta observa claramente que es necesaria una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador y entiende que es menester restituir la subjetividad y la autonomía a la voz del *otro*. Pero, alerta Freire, no es posible hacer tal transformación de manera mecánica. Para que ello acontezca son necesarias ciertas condiciones materiales además de una claridad política en el sentido de superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, que no se darán sin las resistencias que sobreviven del modelo colonial.

> … si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. Así, lo que se le plantea al educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y

4 Esta idea la trabaja en el último capitulo de *Pedagogía del Oprimido* (1970).

5 La invitación a Freire a participar surge del gobierno revolucionario, y se le propone que colabore con el programa de alfabetización de adultos para la *descolonización de las mentes y la reafricanización de las mentalidades* (Freire, 1977: 12).

> más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos (Freire, 2000: 18).

De esta manera, el punto de partida de la propuesta fue el reconocimiento de la realidad en que se encontraban y de los actores sociales del proceso, fundada en dos principios fundamentales: el conocimiento no es algo concluido, terminado y donado por el educador y es necesario repensar nuevas formas de educar. Pues la idea fue acompañar desde una perspectiva revolucionaria y que los alfabetizandos ahonden la noción de que lo primordial es sentirse sujetos de la historia, hacer historia con otros para transformar la realidad injusta en la que vivían y poder así acompañar el proceso de construcción de una nueva Nación.

Dice Freire:

> La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores [...]. Estos hechos explican cómo, para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la "positividad" de esta educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de "descolonización de las mentes." (Freire, 2000: 23-24)

Es a partir de la experiencia de Angicos primero, luego su exilio y sus trabajos en Chile, Guinea Bissau, Tanzania, Cabo Verde, Nicaragua, que Freire entiende que el *Resto* constituye el lugar privilegiado epistémica y políticamente para realizar un tipo de crítica

que es imposible desde el centro. Como pensador anticolonial, Freire ve que si el camino a recorrer es la liberación de los pueblos se hace necesario encarar una tarea descolonizadora pues el colonialismo es algo más que la trama de una dominación. Es un proceso de racionalidad política de marcado sentido crítico a la racionalidad instrumental, que se propone una reflexión de fuerte impronta política y cultural, que pone en discusión y bajo fuerte sospecha el triunfo de la falsa totalidad colonial del *sistema-mundo*[6]. La descolonización educativa, para Freire, es una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente *domesticadora* que archiva, dejando al educando al margen de la búsqueda y de la praxis (Freire, 2002: 72). De este modo, la descolonización en tanto práctica liberadora es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva que se da en relación a *otro*, en tanto que ese "saber de otro es saber de sí" (Freire, 2002: 42). Praxis emancipatoria que habilita la toma de la palabra para la transformación del contexto.

6 Categoría planteada por Immanuel Wallerstein a partir de 1979. Su obra *El moderno sistema mundial* está escrita en tres tomos: el Tomo II, de 1984 y el Tomo III escrito en 1998. Podríamos hacer una breve síntesis y señalar sus características principales: expansión colonial, conquista, superexplotación de sus habitantes de la tierras conquistadas (estos se transformarán a partir de este momento en la periferia: América, África, las Indias orientales), albores y era de producción capitalista, drama que desde el inicio se mundializa, rivalidad entre las grandes potencias mundiales, la colonialidad del poder como ideología dominante que se globalizará y exportará la civilización a las periferias (Grüner, 2010: 156). "Lo que me parece urgente es ver al capitalismo como un sistema histórico" (Wallerstein 1979, en Grüner, 2010: 157).

**II.** El pensamiento freireano en tanto pensamiento y praxis descolonial se propone una crítica a lo dado y entiende que la ética y la política anteceden al conocimiento. Es decir, cuestiona los supuestos (extendidos) referidos a la necesidad de una objetividad en el conocimiento que sería contaminada por la política. A su vez, plantea que la política de la liberación (liberación del oprimido o eliminación de la colonialidad) hace posible y le da sentido crítico a la construcción del conocimiento, al mismo tiempo que asume la tensión existente entre novedad/repetición presentes en todo acto educativo.

En tanto propuesta descolonial, parte de un conocimiento situado geohistóricamente, y no solo del lado de los oprimidos y de la *diferencia colonial*, sino también desde los opresores. Es decir, analiza las imposiciones coloniales y va por una tarea que intervenga y transforme el mundo. De allí que el concepto de *educación bancaria* es una herramienta conceptual que Freire utiliza para señalar con claridad y detalle cómo se reproduce el pensamiento colonial/neocolonial/imperial, cómo una educación que asume esta posición es reproductora del conocimiento considerado válido por la ciencia europeo-norteamericana y, al mismo tiempo, es productora de una subjetividad alienada y alienante. La crítica sostenida a la *educación bancaria* provee un marco teórico insoslayable para sospechar desde los espacios fronterizos de la educación moderna ilustrada. Mostrar cómo desde sus orígenes remite a una concepción de educación que tiene entre sus presupuestos primordiales el disciplinamiento y la negación de la diferencia. Una concepción que *aliena* al *sujeto* que enseña y lo transforma en mero narrador de palabra vacía y es ajena a la vida real de él y de sus educandos. Educación que privilegia la memorización, la repetición, la mecanización de palabras y acciones, en desmedro de la subjetividad del que aprende y del que enseña.

Como dice Freire:

> En la visión bancaria de la educación [...] el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, 2002: 73)

Esta *educación bancaria* es la muestra más clara de la *colonialidad* que "se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos" (Maldonado Torres, 2007: 131). De ahí que en el relato liberador y descolonizador de Freire lo que se lee es la intención de refutar supuestos epistemológicos de producción de saber que solo se enmarcan dentro de cánones y paradigmas establecidos por la ciencia occidental, saberes que niegan toda posibilidad de formas de pensamiento *otro*. Para promover una actitud crítica en los educadores y los educandos frente a la *colonialidad del saber,* al mismo tiempo que la toma de la palabra por parte de todx[7] lxs participantes del acto educativo es una exigencia ético-política. El conocer en esta opción pedagógica se transforma en un acto de re-invención y exige un compromiso al que enseña y al que aprende, porque de lo que se trata es de crear nuevos conocimientos con otros. Lejos de sostener la lectura y el estudio de historias enajenantes, es necesario *hacer historia y por ella ser*

7 El uso del "x" ("secuestradxs") va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres (Walsh, 2013.)

*hechos y rehechos*. Esto no es una simple fórmula sino *una forma radical de ser en cuanto seres que conocen y son hacedores de su propia historia* (Freire, 2000). La lectura y la escritura son actos creadores y herramientas para la comprensión crítica de la realidad. En consecuencia, el acto liberador (o la eliminación de la colonialidad) es acto crítico que hace posible y le da sentido a la construcción del conocimiento situado geohistóricamente. Su herramienta frente a los modos de imposición es la desconfianza para poder asumir la educación como acto cognoscitivo, al mismo tiempo que praxis ético-política transformadora de realidades injustas.

**III.** De lo que se trata es de desafiar en nuestras producciones y prácticas la colonialidad interviniendo con actos novedosos que permitan que quienes no son nombrados tomen la palabra. Considerar la resistencia y las luchas en contra de la colonialidad "pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas" (Walsh, 2005, pp. 23-24) de modo de dar lugar a la emergencia de subjetividades *otras*. Sospechar de la *monocultura* que se manifiesta en la inmovilidad de los estudiantes, en su miedo a cuestionar, en la ausencia de diálogo, y en la creencia de que *el saber* lo tiene el docente. Concretizar acciones en pos de la visibilización de todxs y cada unx de los sujetos históricos invisibilizados transformando sus ausencias simbólicamente construidas en presencias, al mismo tiempo que mostrar la importancia del conocimiento que los educandos traen de sus experiencias sociales y culturales. Descolonizar para hacer de estas prácticas una apuesta a una educación capaz de transformar la vida cultural de nuestras instituciones educativas por medio de ejercicios de traducción performativos y deformativos e intervenir desde enunciaciones *otras*, híbridas e inapropiadas.[8]

8 En este punto se hace referencia a los aportes que Homi Bhabha realiza en su texto *El lugar de la cultura* (2007).

Resulta conveniente situar aquí (como evidencia de que una educación liberadora hoy es posible) las prácticas de los movimientos populares en sus diversas expresiones. Estos colectivos sociales y políticos dudan de la educación formal, recuperan las experiencias y teorías críticas para demostrarnos que es necesario generar un movimiento instituyente que asuma la urgencia política para desafiar las injusticias del sistema y tomar la palabra desde la organización colectiva en una apuesta por una educación que conjugue los saberes socialmente legitimados (que se imparten en sistema educativo: alfabetización, ciencias exactas, naturales y sociales) con los saberes cotidianos, tradicionales y culturales de la comunidad; la formación política y la formación para el trabajo. Elementos que van a ampliar la educación tradicional que se imparte en la escuela a partir de diversas formas: apoyos escolares, talleres de formación política, cooperativas de trabajo y producción, radios comunitarias, escuelas de ciclo completo, propuestas curriculares en las escuelas formales (exigen como comunidad la integración de sus saberes, esto se observa con claridad en las experiencias de muchos de los movimientos sociales de América Latina). El desafío pedagógico de los movimientos sociales es enorme porque su objetivo es la formación de sujetos políticos capaces de construir su propia utopía. Las propuestas giran en torno a reconocer la capacidad de crear circuitos propios de organización de conocimiento para abrirse a la posibilidad de generar estudios especializados que partan de las prácticas y saberes de los sujetos sociales (tres ejemplos *nuestro-americanos*: Universidad campesina del Movimiento indígena-campesino de Santiago del Estero, MOCASE; la Universidad Campesina Indígena en Red de Chiapas/México, o las escuelas del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra en Brasil MST, entre otros). Se proponen establecer una estrecha relación entre educación del pueblo y la formación de sujetos para luchar por sus demandas y por sus derechos avasallados histori-

camente en procesos de exclusión social. Una educación que revisa los conocimientos que imparten como socialmente válidos a la luz de evitar la hegemonía universalizante para que desde este interjuego haya lugar para la diferencia.

Otros ejemplos acontecen también en el ámbito académico y en la formación docente, de ello da cuenta el intercambio que junto con un grupo de colegas[9] propusimos en el Simposio Autogestionado[10] que organizamos en las "VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional de Formación docente" en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí nos propusimos abrir un debate que nos permitiera seguir pensando caminos críticos para la formación docente, es decir, tomar la palabra en el debate educativo para (dis)rumpir los espacios educativos con tácticas de resistencia y descolonizadoras. Asumimos el desafío de tensionar los saberes y prácticas instituidas, cada una a partir de sus relatos expresó el convencimiento de que el legado descolonial –por su relación estrecha con una apuesta teórico política y de pensamiento situado– puede producir intervenciones pedagógicas *otras*. Cada producción evocó desde la singularidad y la particularidad de sus prácticas docentes e investigativas una heterogeneidad que enriquece el debate en el campo de la formación docente. Con el planteo de María Marta Yedaide[11] fuimos detrás de la huella de una nueva didáctica cuyos signos más potentes pueden observarse en la pulsión política restituida al

9 Todas ellas profesoras integrantes de equipos de investigación de Universidades públicas de Argentina y de Brasil con importantes experiencias en el campo de la educación y que recorren junto conmigo algunos caminos alternativos.

10 En el marco del Simposio Experiencias pedagógicas: debates y perspectivas desde enfoques descoloniales realizado en el marco de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional de Formación docente, Universidad Nacional de Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre de 2015.

11 Profesora e Investigadora de GIEEC de la FH de la UNdeMP.

campo de la educación con los aportes del pensamiento descolonizador. Yedaide nos propuso observar el potencial transformador que esta didáctica comporta en tanto que tiene *la voluntad de enfrentar inéditos desafíos de traducción de los esfuerzos educativos en políticas del buen vivir*. Josefina Ramos[12] consideró importante visibilizar cómo las pedagogías *otras* se hacen presentes en las experiencias formativas autogestionadas de estudiantes de profesorados de la Ciudad de Buenos Aires, que toman la palabra en el seno mismo del profesorado e interrumpen discursos y prácticas en los espacios asignados sólo a los que saben (lxs profesores). María Laura Colombo[13] se preguntó: ¿Cómo llevar a cabo una propuesta pedagógica que tensione la colonialidad del saber en las prácticas de formación docente? ¿Cómo habilitar formas *otras* de pensamiento y conocimiento en las aulas para dar lugar a la novedad? ¿Qué prácticas y propuestas concretas habilitan formas *otras* de conocimiento? ¿Cuáles son los sentidos de instituir este tipo de prácticas en las aulas de educación superior en general y de la formación docente en particular? Por su parte, Gabriela Cadaveira. Gladys Cañueto y Graciela Flores[14] nos plantearon la necesidad de intervenir en el campo de la enseñanza universitaria desde un enfoque descolonial para contribuir a una mirada crítica del mundo que se ocupe del pasado incorporando la dimensión de futuro como proyecto liberador. De allí propusieron mostrar las tensiones que se producen tanto en la formación inicial como en la práctica docente en nivel secundario cuando se abordan estos temas. Desde una perspectiva histórica, Mónica Fernández Pais, mostró cómo la negación del

12 Profesora UNMoreno y Escuela Normal Superior N° 1, CABA.

13 Profesora en el ISFODOM Almafuerte / ISFD 19 y UTN Mar del Plata

14 Profesoras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

relato de las prácticas de crianza y las tradiciones de los pueblos indígenas arrasadas por décadas de homogeneización construye un relato histórico que no solo niega el las experiencias descolonizadoras sino que reivindica sistemáticamente la imagen eurocentrada de infancia, colonialidad educativa que soslaya hacerse cargo de la interculturalidad. Por su parte, Jamile Borges da Silva[15] presentó sus investigaciones (en el área de la museología) sobre las iconografías de la diáspora negra desde una perspectiva descolonial. Focalizó en cómo la negación del relato en torno a las prácticas de crianza, las lenguas, las tradiciones de los pueblos arrasadas por décadas de homogeneización construyen una historia que no solo niega el legado de América Latina sino que reivindica lo extranjero, para luego demostrar que es posible reinventar las prácticas de propiedad intelectual y los usos de la memoria desde enfoques descoloniales.

En continuidad con este derrotero, propongo (re)leer algunas de las obras de Freire en las que el pedagogo pone a disposición de cada unx de nosotrxs un material teórico que es el resultado de la sistematización de sus experiencias y prácticas educativas con el pueblo latinoamericano y africano (campesinxs, analfabetxs, educadores). Ellas son (en orden cronológico): *Educación como práctica de la libertad* (1967), *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1969), *Pedagogía del Oprimido* (1970), *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica* (1977), *Cartas a quien pretende enseñar* (1993). En todas estas obras se puede observar la crítica sistemática que Freire realiza a la institución educativa en las formas en que la colonialidad está enclavada en las reglas, en los procedimientos y las tradiciones del sistema, y su compromiso con la capacidad del pueblo de tomar la palabra y así recrear el mundo para hacer de éste un lugar digno de ser vivido.

15 Profesora e investigadora. Programa de Posgrado en Estudios Étnicos y Africanos de la Universidad Federal de Bahía, Brasil.

Finalmente, invito a recorrer juntxs el camino de una pedagogía descolonizadora que insista en sostener una actitud de sospecha permanente ante lo dado, que se interrogue sobre los problemas actuales de la educación desde la eficacia política de la contingencia, pero no para encontrar recetas sino para desafiar discursos y prácticas que se pretenden únicas y hegemónicas. Una pedagogía descolonial que recupere legados, textos y autores, desafíe el modelo de conocimiento eurocéntrico y proponga una geopolítica del conocimiento que se enuncie desde la diferencia cultural para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad. Pedagogía descolonizadora no como un desapego al pasado sino como un conjunto de prácticas discursivas de resistencia al colonialismo, a su ideología y a sus formas de dominio y sujeción actuales. Educación descolonizadora que se asuma perturbadora de teorías y prácticas dominantes, desafiando la larga historia del colonialismo que continúa determinando condiciones institucionales de producción de conocimiento. Que intervenga a partir de prácticas educativas comprometidas con su contexto, que bregue por la toma de conciencia de situaciones de injusticia e imposiciones de saberes y se proponga ir más allá de los legados modernos como una provocación irónica y trágica al mismo tiempo.

## Referencias bibliográficas


BHABHA, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

CHAKRABARTY, D. (2008). *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I.(2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Viedma: Publicaciones UNRN. Disponible en línea en: www.unrn.edu.ar/publicaciones

FREIRE, P. (1967) 1973. *La educación como práctica de la libertad*. Décima edición. Buenos Aires: Siglo XXI en coedición con Tierra Nueva.

----------. (1970) 2002a. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----------. (1977) 2000. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica*. México: Siglo XXI.

GRÜNER, E. (2010). *La oscuridad y las luces*. Buenos Aires: Edhasa.

HALL, S. (2013). "Pluralismo, raza y clase en la sociedad Caribe" En *Discurso y Poder*. Huancayo: Ricardo Soto Sulca editor.

MALDONADO TORRES, N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". Bogotá: *Tabula Rasa*. Nº 9: 61-72, julio-diciembre.

RESTREPO, E. y ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Popayán: Universidad del Cauca.

WALSH, C. (2005). "Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz colonial.* Quito: UASB/Abya Yala, pp. 14-35.

----------. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.* Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial.

# La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa

María Marta Yedaide - Luis Porta

## Unas razones para la afectación sensible

En la búsqueda siempre alimentada por una pulsión ético-política en tensión utópica hacia el buen vivir (Santos, 2000), desafiamos las prácticas académicas universitarias que colocan a los sujetos en roles reactivos, transforman la bibliografía y su tratamiento en culto, e instituyen una jerarquía textual y epistémica fundada en criterios europeo/moderno/coloniales que se reeditan así con plena eficacia. Nos interesamos por las exclusiones y fundamentamos su razón de ser en la mirada dicotómica discrecional fundante del saber occidental moderno, con las cargas peyorativas y descalificadoras de ciertos conocimientos y experiencias según sus parámetros de legitimidad. Desmantelamos la epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005), ese refugio privilegiado en que el punto de vista local se esconde aludiendo a la universalidad, la neutralidad y la objetividad, y lanzamos contra ella el arsenal de herramientas del pensamiento que los pensadores de todas las latitudes y procedencias geo-culturales ofrecen para (re) construir nuevos relatos.

Esta postura descolonial nuestra, que alberga multitudes sin despreciar el origen de las contribuciones, comprende la reactualización continua de lo moderno como un impulso ya no necesariamente europeo sino enraizado en un "orden mundial" cautivo del sistema capitalista y sus múltiples brotes. La actividad simbólica opera desde focos difusos pero efectivos; se ha encarnado en los cuerpos y las instituciones hasta constituirse en una segunda naturaleza normalizadora y disciplinadora. Existe una continuidad civilizatoria que es cada vez más inaudible e inmanente, demandando crecientes esfuerzos para su exposición a medida que se encierra en nuevas prácticas como el globocentrismo (Coronil, 2001) que exigen explicitación y exégesis tanto epistemológica como ideológica.

En la formación del profesorado, el trabajo con los estudiantes puede comprenderse como una práctica destituyente de los discursos oficiales, y tendiente a la (re)creación de nuevos relatos más amables con las necesidades de los sujetos y los escenarios que habitan. Enseñar en la escuela secundaria de hoy es una gran oportunidad para dar la lucha semiótica siempre pendiente, instalar la pregunta necesaria por el poder y las formas que asume en detrimento de la posibilidad de ejercer la autonomía política y la emancipación de la conciencia. Es un ejercicio para rescatar a la sociedad de la amnesia ética que otras pedagogías paralelas – diseminadas en la cultura popular y desde el currículo oculto y de las ausencias- promueven, combatir el letargo político y restituir el agenciamiento de los sujetos. Educar a profesores en formación requiere, así, una moción descolonizante que conduzca a un desaprendizaje radical y habilite espacios para la creación de nuevas narrativas. Todo esto en el contexto siempre demarcado por las sujeciones epistemológicas que los cuerpos y el territorio inevitablemente sufren.

Es así que encontrar intersticios (Bhabha, 2002) para la práctica de la enseñanza en la formación de profesores se ha vuelto

un ejercicio entusiasta de revisión y revaloración permanente de los intereses detrás de cada texto cultural así como de las consecuencias políticas de cada práctica docente. Uno de estos espacios ha sido, sin duda, la afectación sensible.

Nuestro interés en abonar a una agenda paralela de la formación de profesorados que restituya el lugar del afecto y la emoción se ha despertado en el trabajo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del CIMED[1]. En este marco, la indagación respecto de los grandes maestros de las historias de los estudiantes universitarios- denominados por esto *profesores memorables* (Porta, Álvarez, Sarasa, 2010)- expuso la ubicuidad de la pasión en los relatos, la profunda intimidad entre los sentimientos y las teorías explicativas personales que andamian y sostienen las decisiones profesionales docentes, y el compromiso visceral con el otro, con la posibilidad de convidar aquello que deleita, de ingresarlo al territorio del descubrimiento que es en realidad una vuelta al misterio, a las preguntas importantes de la vida, los sentidos vitales de las experiencias humanas. Si las grandes marcas que dejan algunos profesores y el tránsito de lo vivido y sentido en la esfera "personal" son tan potentes y decisivos en los trayectos que creativamente configuran luego nuestra identidad profesional, se despierta necesariamente la inquietud de fundamentar el currículo de la formación docente desde otras coordenadas cognitivas e intelectuales.

Situar las exclusiones y resistencias en la matriz moderna europea y colonial sólo resuelve parte de la inquietud. Debemos a partir de allí proponer un trayecto de restitución, de reinclusión y puesta en juego del cuerpo, la belleza, lo sensible, el arte y el sentimiento.

1 Centro de Investigaciones Multidisplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. CLACSO: AR-075. Director: Dr. Luis Porta.

## Un nuevo texto, testimonio de unas prácticas híbridas

El texto que compartimos a continuación es un ejercicio propuesto por la cátedra de la asignatura *Problemática Educativa* del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Esta es la primera de cuatro asignaturas del Ciclo de Formación Docente de los Profesorados en Inglés, Historia, Geografía, Letras, Filosofía y Documentación de esta Facultad. Se propone introducir a los estudiantes a los nudos problemáticos de la educación desde perspectivas pedagógico críticas y descoloniales que son, a la vez, objeto de conocimiento y herramienta de pensamiento. Esta apuesta significa trasgredir y desafiar no sólo los discursos sobre lo educativo sino, fundamentalmente, las prácticas como modo de (re)fundar un aprender por el cuerpo (Wacquant, 2005), una pedagogía total e inmanente inscripta en las constelaciones de la afección sensible que pueda competir y rivalizar con otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente que pugnan por una comprensión más tecnocrática – e ideológicamente potente pero silenciosa- del rol.

Nuestros estudiantes han sido sujetos de la educación (en el sentido más amplio) por años, y traen consigo teorías explicativas sobre la enseñanza, la educación formal y el aprendizaje, anudados a vivencias profundamente personales, no necesariamente como resultado de acciones intencionadas. Traen así un conjunto de disposiciones al campo, muchas veces implícitas, que suelen desembocar en los mismos relatos dóxicos que circulan en los medios y despojan a la educación de su complejidad a la vez que fomentan la ilusión de asepsia política. Despertar a los estudiantes a sus herencias y proponer una revisión ideológica e epistemológica de sus teorías intuitivas se ha transformado en una exigencia para la concientización de profesores en formación.

Pero tal despertar no puede recurrir solo al texto necrosado de la "teoría"- si esta es entendida como un corpus de material legitimado por las credenciales de los autores y propuesto como fundamento conceptual del análisis de la realidad- y despegado de la experiencia por las distancias que el lenguaje encriptado y la apariencia de cierre de estos textos imprimen a la relación con el estudiante. Se hace indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria, lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente. Los materiales "teóricos" deben ser tensionados de acuerdo con su posibilidad de encontrar al estudiante, de conmoverlo y tocar las cuerdas de sus sensaciones para enredarse en sus propios conocimientos y dialogar. Con esta intención, proponemos a los alumnos de esta asignatura una serie de construcciones narrativas que asuman protagonismo en su propio trayecto formativo, haciéndoles sitio en la trama curricular de la formación de formadores.

Llamamos a algunos de estos relatos, producto de los ejercicios narrativos, "narrativa híbrida" y los distinguimos de otros tipos de actividades en cierto modo ficticias y, consecuentemente, irrelevantes que muchas veces se proponen en las aulas universitarias al pedir a los estudiantes que reproduzcan, reflexionen o argumenten *necesariamente* sobre la base de las palabras de alguien más - un sujeto con suficientes credenciales académicas para haber conquistado el lugar de enunciación en el currículo. Si bien la narrativa siempre es híbrida, aquí la hibridez es propulsada como un arma ético-política para restaurar agenciamiento en la producción del sentido de lo que sucede en las aulas (Porta y Yedaide, 2015). Es una estrategia para pensar las cuestiones más urgentes de la educación, como la configuración del otro, con guiones totales- en el lenguaje del intelecto, pero también de la emoción y los cuerpos pulsantes.

A continuación presentamos uno de estos textos, de autoría de Álvaro Rabinovich, estudiante del Profesorado de Inglés que cursara la asignatura en el primer cuatrimestre de 2015. Su relato es extraordinario por su belleza y su cercanía; es a la vez testimonio de muchas otras narrativas poderosas que se produjeron como parte de la práctica de la asignatura en su tiempo. Reinterpretar las palabras de Álvaro, quien gustosamente presta su relato, sería silenciar su voz o desestimarla. Con este espíritu poco entrometido compartiremos su narrativa adjudicándonos solamente la potestad de haber sido lo suficientemente lúcidos como para requerirla.

> *Álvaro es mi nombre. Nací en Caracas, Venezuela, de madre chilena y de padre argentino. En su Chile natal mi madre estaba profundamente enamorada (luego confesaría) de un primo buenmocísimo llamado Álvaro. A mi padre lo tenía sin cuidado qué nombre me pusieran. O por lo menos no cayó en la cuenta, o no le importó, que en Argentina me asociarían con Álvaro Alzogaray. Esto explica por qué soy Álvaro. Salvo en España, no hay muchos* Álvaros *en el mundo. Por eso cuando en el 5to grado de la clase de geografía del Maestro Monteagudo al lado mío se sentó un compañerito nuevo llamado Álvaro sentí una inmediata conexión con él. Fue mutua; nos hicimos amigos, lo que me ganó la enemistad del resto de la clase ya que Álvaro tenía marcadamente una forma de moverse muy amanerada. Era alto, flaquito, huesudo y objeto de todas las burlas. Pómulos prominentes, ojeras azules y ojos tristes. Yo me solidaricé con mi tocayo Álvaro y lo defendía ante los insultos y ataques de los otros compañeros de clase. En especial, y para mi mayor desagrado, era el mismísimo Maestro Monteagudo quien desaprobaba la manera femenina de Álvaro. El Maestro Monteagudo no era muy alto, más bien petisón, no tenía mucho cabello (sólo un poco a los costados) y se enorgullecía de su bigotito muy prolijo el cual se movía fervientemente de arriba a abajo cuando nos gritaba, que era casi siempre. Vestía*

*corbatas rojas punzó que contrastaban nítidamente con sus camisas blancas impecables. Con tiradores sostenía sus pantalones planchadísimos y podíamos ver el reflejo de nuestras caras atemorizadas en sus zapatos lustrados como espejos. Jamás sonreía y no dudaba en hacernos sentir su rigor pegándonos en los dedos con su regla de madera cada vez que no nos supiéramos de memoria los ríos de Venezuela. La guerra entre los* Álvaros *y el resto del mundo siguió así por meses hasta que ocurrió lo que ocurrió. Álvaro no había hecho su tarea adecuadamente. Coloreó los andes venezolanos del color que no era. Enfurecido, el Maestro Monteagudo lo tironeó a Álvaro del brazo, y lo arrastró al frente de la clase. Se sentó y lo puso en su regazo boca abajo y empezó a darle palmadas en el trasero ante la estupefacción de todos. Con cada palmada, más lágrimas recorrían los pómulos de Álvaro. Lágrimas producto de la humillación más que del dolor físico (que era mucho). Eran también mis lágrimas, mi trasero, mi humillación. No hice nada, no dije nada, no intervine. Sólo pensaba en las familias de Álvaro y del Maestro Monteagudo. No tenía dudas que en el hogar de Álvaro entendían que él era él en este mundo y que como sujeto que era debía encontrarse a sí mismo, por medio del amor y del respeto. Sin embargo, pensaba que seguramente en el hogar del Maestro Monteagudo más bien había frías órdenes, pulcritud y obediencia, todas cosas opuestas al cariño y al afecto. Tuve que declarar en la dirección acerca de lo sucedido. Todos los niños lo hicimos. La gran mayoría negó el hecho pero aun así al Maestro Monteagudo lo echaron. Años más tarde nos enteramos que había formado pareja con un señor luego de abrirse al mundo y anunciar su homosexualidad reprimida. Reemplazando al Maestro Monteagudo luego vendría la Maestra Villanueva de la cual yo me enamoraría perdidamente, con sus cabellos lacios y largos como los ríos de Venezuela, yo tan enamorado de ella como mi madre de su primo Álvaro.*

## Unas palabras más sobre la afectación sensible como moción descolonial

Las personas atesoramos la capacidad de conmover, de tocar a la distancia e implicar a los otros con la emoción a flor de piel. Tejemos historias que nos definen, nos anudan a lo que nos importa, nos sitúan en coordenadas existenciales y dibujan para nosotros los paisajes que habitamos. Es muy difícil argumentar contra el ingreso de esta inestimable fuente de sabiduría y pasión humanas en las escuelas.

Sin embargo, siglos de clasificaciones binarias excluyentes y asimétricas- primigenias y constitutivas del pensamiento moderno/colonial/europeo (Lander, 2001)- han legado a los escenarios educativos unos repertorios grises, serios y rigurosos de conocimientos cuya gestación amorosa esconden en los pliegues de su prosa. Cada texto escolar es seguramente hijo de una implicación sensible y afectiva de otros seres humanos con las preguntas más importantes de sus tiempos; seguramente nacieron con la urgencia, plenos de sentido y potentes y generosos. Pero las transacciones escolares los enfrían, los alejan de otros sujetos, los cierran. Este estado inerte hace difícil, incluso doloroso, su tratamiento excepto que puedan probar su valía como usinas de nuevas inquietudes genuinas, que se despiertan en los sujetos cuando recuerdan y tejen hilos de sus experiencias.

El relato biográfico no es solamente un recurso didáctico; es una apuesta decisiva por resignificar la formación docente. El encuentro con el otro, con el diferente y su sufrimiento no pueden ser simplemente racionalizados e informados por el entendimiento de prestigiosos autores. La empatía que moviliza la acción sólo puede despertarse cuando se ponen en juego también los guiones de la propia historia, tatuados en la memoria, recuperados al auxilio de una educación como la más humana de las actividades.

Si la herencia eurocéntrica propone la exclusión del cuerpo, las emociones y los afectos, despreciándolos frente a la magnificencia de la razón, nuestra tarea consiste en desobedecer, desaprender y (re)construir unas formas amables con las vidas de nuestros estudiantes y con sus intenciones de tocar la vida de los otros. Exige firmeza en la postura ético-política que nos orienta y creatividad para dibujar nuevos escenarios.

## Referencias bibliográficas


ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M.C. (2010). "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables". En *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades. Nº. 1, Vol. 1.

BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). L*a hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CORONIL, F. (2001). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo". En Lander, E. (Comp.) L*a colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.* 1a edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones, pp. 105-130.

LANDER, E. (2001). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En LANDER, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.* 1a edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones, pp. 15-44.

PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2015) "Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy". En *Revista Campinas.* En prensa.

SANTOS, B. de S. (2000). C*rítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. Vol. I, España: Descleé de Brouwer.

WACQUANT, L. (2005). "Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*". Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. En *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.

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

Así como no es posible subestimar las herramientas y recursos conceptuales que abren para nosotros horizontes de pensamiento, nos liberan de los hábitos mentales y alimentan e inspiran nuestra creatividad- perturbando inevitablemente el texto colonial- compartir estas experiencias que integran el tercer momento de este libro no constituye una verdadera opción. Lejos de ilustrar lo que la teoría predica, estas experiencias subvierten los órdenes del razonamiento moderno/colonial, al inscribirse fuertemente en el territorio y la voluntad política de transformar las estructuras opresivas y las circunstancias de alienación.

Lo vivido y sentido en el Reciclón, Tierra Fértil, Camila Caimán y el Ateneo Educativo no son entonces corolario sino comienzos, inauguraciones, génesis de otros proyectos ilimitados, ejercicio de agenciamiento político firme y contundente. Son relatos que escapan al logocentrismo y se tatúan directamente en la práctica social, en los aconteceres de las relaciones, en el seno de la matriz cultural. Son energía en movimiento, esperanza y confianza en el derribamiento de todas las fronteras cuando el propósito es claro y digno.

Esperamos que estas experiencias conmuevan e interpelen, sirvan de invitación para seguir construyendo redes y hagan justicia a las escenografías que los colectivos sociales montan no solo para resistir la modernidad/colonialidad, sino fundamentalmente para sublevarse ante el sufrimiento y la injusticia social.

# El Reciclón

El RECICLÓN es un colectivo que trabaja para compartir y aprender distintas actividades artísticas, laborales y deportivas desde un enfoque cooperativo y creativo; con el propósito de recrear prácticas que permiten modificar hábitos y relaciones que forman parte de una manera individualista y desencantada de ser y de estar en el mundo.

Nuestra labor se desarrolla los días sábados en la Escuela Municipal N°5 de Mar del Plata, y participan alrededor de noventa chicos cuyas edades oscilan entre los 5 y los 18 años. Se brindan talleres de: plástica, música, teatro, cerámica, cocina saludable, huerta, construcción natural, recreación y circo, skate, artesanías, juegos matemáticos.

Creemos que la creación de nuevos espacios y oportunidades dentro de las escuelas públicas que estimulen el desarrollo de tejido social es de gran necesidad, en tanto atravesamos, como todas las sociedades, problemas que requieren la construcción de propuestas educativas desde diversos sectores de la comunidad que busquen más equidad social, y en esta búsqueda, la deuda en relación al acceso a la cultura es relevante. Se trata de propuestas educativas que acerquen a niños y niñas a actividades artísticas,

laborales y deportivas que aún para ciertos sectores sociales son de difícil acceso, y que permitan, al conocer y experimentar estas prácticas, construir nuevos horizontes y trayectorias de vida.

Reconocernos como sujetos políticos es sabernos poseedores de un poder que descansa en nuestra capacidad de reflexión y *acción colectiva*. Es sabernos, por tanto, con el deber de participar en ámbitos y proyectos que persigan mejorar nuestras realidades, como trabajo creativo y crítico que supone disfrute, descubrimiento, y compartir el potencial creador y transformador de la labor conjunta y cooperativa.

Del balance que realizamos en el trayecto de los cinco años de trabajo en *el Reciclón*, uno de los aspectos más relevantes que se vislumbra es precisamente la aparición de un *entramado de relaciones que conformaron una* ***comunidad***. Este es el sentido principal de nuestra acción educativa, y pretendemos colaborar para que esta experiencia sea abarcativa al resto de las escuelas primarias municipales y/o provinciales. Con nuestro aporte fue posible la creación de dos espacios de educación popular en la ciudad: *el Rondón* en el barrio el Martillo (actualmente funcionando en el Centro de Intervención Comunitaria de ese barrio) y *el Encuentrón*, que funciona en la Escuela Municipal N°3 del barrio Faro Norte.

El mundo es una escuela
Y cuando la escuela refleja paisajes de creatividad y alegría
Se pueden pintar mejores mundos
En eso trabajamos
Para moldear vínculos y labores que acerquen a la felicidad
Para parir melodías con notas y versos de todas y todos
Para recrear recetas y hornear y saborear nuevas realidades
Que pongan el foco en la solidaridad y el amor
Y permitan a los espectadores
Y a quienes se quedaron sin entrada

Ser parte de la escena y tejer sus tramas y relaciones
Pisando entre todos el adobe
Que construya sentidos que no nos dejen sentados
Y conciencias que den buen sendero a las ciencias
Esa es pues nuestra misión
Para que podamos hacer brotar
Mejores significados de la palabra NOSOTROS

Contactos: chuby@yahoo.es; nadiaprovens@gmail.com

# Tierra Fértil

Somos un grupo de familias creando un espacio de educación integral y activa basado en el respeto de las etapas infantiles de desarrollo y el aprendizaje autónomo en un ambiente preparado y no graduado.

Nos proponemos recuperar y promover el valor del juego y aprendizaje libre y espontáneo en la niñez, y el protagonismo de la familia y la comunidad en la educación de los niños.

Somos una entidad sin fines de lucro con la visión de mantener una escala humana, compartir nuestra experiencia con la comunidad para ayudar a replicarla, promover la educación centrada en el niño y trabajar en red con otras propuestas similares.

Lo importante es conocerse a uno mismo. Porque conociéndonos y re-conociéndonos es que seremos más libres para elegir qué es lo deseamos en nuestra vida.

El ser humano aprende por necesidad. Los niños en *Tierra Fértil* aprenden lo que quieren y no aprenden lo que no quieren.

Tadeo Castro Videla
www.grupotierrafertil.com.ar
facebook.com/escuelatierrafertil

# Taller educar en la diversidad con “Camila Caimán”

*Camila Caimán* es un cuento para niños que narra la historia de una pareja de caimanes en la Mesopotamia Argentina, "más específicamente en el corazón del ecosistema del Iberá", que esperan con entusiasmo "su descendencia de 29 huevos redondos, blancos y perfectos", para los cuales ya han elegido nombres. Pero uno de ellos, que debía llamarse Rigoberto, no quiere ese nombre:

> Y como en la naturaleza todo es democrático, como la naturaleza es sabia y deja que cada animalito se llame como lo siente su corazón, mamá caimán le preguntó:
> Entonces mi amor, ¿cómo quisieras llamarte?
> Camila- respondió feliz

Aquí comienza la historia de *Camila*, que debe soportar el dolor de sentirse sola y desdichada debido a las burlas y la discriminación de quienes no aceptan que ella sea diferente- incluso de sus propios hermanos que le hacen la vida insoportable.

*Camila Caimán*es un cuento infantil pero también un espectáculo de marionetas a través del cual *Las Martirinetas* sumergen

a las audiencias (docentes y alumnos de todos los niveles de enseñanza) en una historia con un mensaje claro y con lenguaje simple. *Camila* enseña que hay muchas personas que se visten de manera diferente a la de su sexo biológico y que por esta razón son discriminadas, muchas veces en sus propias casas, en el colegio, en el trabajo, con conductas que hacen daño y van contra los derechos de las personas.

En consonancia con la Ley 26150- *Programa Nacional para la Educación Sexual Integral*- el Centro Cultural Victoria Ocampo[1] promueve esta actividad que busca fomentar una sociedad más inclusiva en la que las personas gay, lesbianas y transexuales gocen de plena ciudadanía. Es un impulso que nace en las *Jornadas sobre Diversidad Sexual* bajo el lema "La belleza del mundo reside en su diversidad", se propuso sensibilizar acerca del debate de los Derechos Humanos del colectivo GLTTTB (gay, lesbiana, travesti, transgénero, transexual) e incorporar la valoración de la Diversidad Sexual en la agenda social y cultural de Mar del Plata. Entre las numerosas actividades inspiradas en estas Jornadas se destaca el *Taller Di/Verso- Taller de lecto- escritura sobre la Diversidad sexual***.** Creado y coordinado por Gastón E. Chimuris Malgieri en el año 2009, el taller ha apostado a la inclusión y visibilización de sectores segregados o ignorados por su condición u elección sexual por amplios sectores de la sociedad. Con el objetivo de constituirse como un espacio abierto de reflexión y producción poética sobre la temática de la representatividad sexual en Argentina y en el mundo, el Taller fomenta la creación de textos (tanto poéticos como narrativos) que tiendan a reflejar la pluralidad de voces del colectivo, y que ponen en valor una manera particular de ver el mundo, un modo de actuar y de decir, y una postura tomada en cuanto a lo que significa y simboliza la

1 Centro a cargo de la Secretaría de Cultura del Partido de General Pueyrredon, Buenos Aires, Argentina.

sexualidad hecha texto. *Camila Caimán*es uno de estos textos, escrito por Melina Montano, alumna transexual del taller.

*Camila Caimán* es una buena propuesta para los docentes de nivel inicial y primer nivel, como también para las familias que deben dar respuestas a las preguntas de los niños sobre la sexualidad, y que no siempre son fáciles de responder con claridad y sencillez.

Contacto: villavictoria.edu@cultura.mardelplata.gob.ar
+54 223 4942878

# Ancestralidad y educación quilombola: experiencias en la escuela "Rita Peleteiro"*

* Ubicada en la comunidad remaneciente quilombola de Torrinhas en nordeste brasileño, en la zona del bajo sur del estado de Bahía.

Esta escuela podría ser encuadrada como una experiencia alternativa de educación, ya que se encuentra ubicada en una comunidad quilombola. Estas comunidades, que ascienden a más de dos mil- a pesar de sólo trescientas son reconocidas- se presentan bajo variadas manifestaciones a lo largo y lo ancho del territorio de Brasil. A modo de referencia inicial es fundamental destacar que el proceso de lucha por el reconocimiento por estas otras formas de organización social ubica a los "quilombos" contemporáneos en un proceso de notable emergencia y transformación social en su país.

La Escuela "Rita Peleteiro" plantea una (re)lectura de las normativas de la educación quilombola, a partir de redefinir sus curriculum bajo la idea de ancestralidad. La ancestralidad se entiende en este contexto como una forma diferente de pensar los pasados, las historias, la espiritualidad, la naturaleza y otras manifestaciones de la existencia humana. De manera que esta escuela recrea una matriz de pensamiento diferente a la hegemónica, en el sentido que piensa los saberes escolares desde otra lógica diferente a la del Estado, e incluso a la ciencia occidental. Allí se conjugan elementos como la no graduación, la construc-

ción de un taller que reorganiza a los estudiantes en función de sus propios intereses, la recuperación de saberes "cotidianos y comunitarios" (según las autodesignaciones), el desarrollo de propuestas de respeto y cuidado de la naturaleza, entre otros aspectos que colocan a esta escuela como una forma diferente de organizar los procesos educativos.El proyecto educativo es construido colectivamente y definido en una asamblea en la que no sólo participan los miembros del colegio sino los de toda la comunidad. Los documentos son revisados y puestos en dialogo periódicamente por el líder de la comunidad. Ante todo, la escuela se propone reconocerse como un espacio educativo clave para la lucha por el reconocimiento de la cultura quilombola, por reconocerse como una comunidad descendiente en su mayor parte de una población esclavizada y marginalizada en la sociedad brasileña. A su vez, el proyecto implica, bajo la señalada idea de ancestralidad, la valorización de las costumbres propias, los modos de vida de las poblaciones negras y las memorias locales.[1]

Los grupos de estudiantes se organizan en cursos regulares, que articulan tres niveles que no tienen un ordenamiento necesariamente etario sino que combinan otros criterios como el tiempo de escolarización, actividades en el espacio escolar

1 La escuela se conformó hacia fines de los años setenta, sin embargo atravesó diferentes momentos y refundaciones que implican fuertes rupturas institucionales. Las fechas de creación varían según de los informantes, que en su mayoría reconocen la inauguración del edificio propio el 13 de mayo del 2004. Conjuntamente a ello, en ese momento es cuando se redacta el primer proyecto institucional redactado por la propia comunidad. De manera que existe una pugna de pasados, que marcan genealogías en disputas que van más allá de lo escolar y se asocian a lo político. La "vieja escuela" quedó caracterizada a un tipo de liderazgo bien diferente al actual, en el que el proyecto escolar es construido colectivamente y se piensa como parte fundante del proceso de "remanencia" desarrollado por la comunidad.

y experiencias laborales. En aquella clasificación, los años de instrucción se vuelven clave, ya que muchos tienen trayectorias entrecruzadas y descontinuadas en el espacio escolar. El trayecto de formación de los jóvenes abarca ciertas disciplinas que se eligen anualmente según la propuesta y los lineamientos sugeridos por el proyecto educativo. Algunas disciplinas, como Lengua y Matemática, se trabajan todo el año y otras se abordan articuladamente en talleres. En el taller de "Arte, naturaleza y sociedad" se realizan producciones artísticas ligadas a la preservación y cuidado ambiental. Lo interesante de estas propuestas es que los alumnos de los tres niveles se mezclan según sus intereses y se conforman conjuntamente grupos heterogéneos y cambiantes.También en la escuela se dictan clases de capoeira, de músicas y danzas afros, y agricultura extracurricularmente para los estudiantes. Los docentes de la escuela son un cuerpo pequeño y cambiante. En el 2014 fueron ocho los profesores:cinco de la comunidad nativa y tres oriundos de otros lugares. Los que vienen desde otras ciudades combinan trayectos diferentes de trabajo. El trabajo de los profesores es rotativo e incluso colaboran en algunas de las tareas administrativas; lo mismo ocurre con los directivos que en algunas oportunidades dictan clases para los jóvenes.

Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET) franarg@hotmail.com
Daniela Santos do Rosario (UFBA) daniela-rosario@uol.com.br

Ateneo Educativo

La publicación pedagógica gratuita *Ateneo Educativo* se gesta en el año 2012 desde el ISFD Municipal Almafuerte y, desde entonces, reúne trimestralmente a diversos actores vinculados con el hecho educativo (docentes, pedagogos, psicólogos, pediatras, asistentes sociales, sociólogos, gestores culturales y educativos) para recoger la tertulia local educativa y *echar leña al fuego* de una conversación imprescindible[1], partiendo de las certidumbres y de los interrogantes que nacen de las aulas de las escuelas de gestión municipal del Partido de General Pueyrredon. La publicación recupera la figura del ateneo pedagógico como modalidad de construcción colectiva de saberes y, desde una concepción freiriana, promueve la construcción horizontal de los mismos, corriendo de la escena las figuras y representaciones de capacitador y capacitando para instalar, en su lugar, la de ateneísta.

1 Recuperamos la metáfora en el sentido en que la utiliza Gabriel Zaid, en su ensayo *Los demasiados libros* (Anagrama, 1996) donde afirma: "La cultura es conversación. Pero escribir, leer, editar, imprimir, distribuir, catalogar, reseñar, pueden ser leña al fuego de esa conversación, formas de animarla" (31).

El dispositivo se pone en marcha para capturar, construir y rodear cada tópico trimestral; destina espacios para la escritura desde el contexto discursivo de cada campo y espacios para el intercambio oral-el encuentro de discusión del ateneo- y logra su mayor comunicabilidad posible en el proceso de edición en forma de publicación que lo expande cuali y cuantitativamente. Esta modalidad ha permitido superar las limitaciones respecto de la cantidad de participantes alcanzados por la propuesta, como así también las espacio-temporales, favoreciendo la articulación de los distintos niveles educativos y promoviendo la contextualización de las prescripciones curriculares en la realidad local.

Dado que se han abordado preocupaciones y problemas genuinos del colectivo docente municipal, el proceso reflexivo culmina, cada vez, con nuevas y acaso mejores preguntas que expresan la "agenda oculta" de los docentes municipales: ¿cuáles son las posibilidades y limitaciones de la escuela para acortar las desigualdades sociales?; ¿qué significa enseñar a leer?; ¿por qué es necesario hacerlo en la escuela y cuáles son las situaciones, los espacios, los tiempos, los libros y las estrategias más propicios?; ¿cómo entiende la escuela inclusiva la democratización del arte, para que todos tengan acceso genuino no sólo a sus formas materiales, sino también al capital intangible que implica la apreciación estética?; ¿cómo inciden lo formal y lo no formal en los procesos de aprendizaje significativo?; ¿qué implica, dentro del ámbito escolar, abrir un espacio para la incertidumbre?; ¿de qué manera y en qué medida la escuela habilita y legitima los múltiples caminos que los niños, por naturaleza, tienden a transitar?; ¿podrá, la escuela, habilitar el error y hacerlo su problema?; ¿volverá, la escuela, sobre sí misma para repensarse a partir del error?; ¿cuáles son los contratos imprescindibles que deben celebrarse entre los actores de la comunidad educativa?; ¿cómo circulan la historia y la memoria en la escuela?; ¿cuáles son los

límites de lo decible en la escuela?; ¿cuáles son las consecuencias de llevar adelante situaciones de enseñanza o de gestión en soledad?;¿será posible relacionar ciencia y creatividad en la escuela?; y, finalmente, ¿tendrá, la escuela, la capacidad de permitir a cada chico y a cada joven descubrir en qué es bueno?

Los títulos de las secciones (La previa, Punto de partida, Perspectivas, Intersecciones, Arribos provisorios y Hojas de ruta) al igual que el diseño gráfico, se organizan como un viaje tanto por la belleza poética de esta metáfora como por su carácter cognoscitivo: expresan una manera de pensar la búsqueda y la producción de un conocimiento que siempre es un destino provisorio y social y apenas una escala en el camino del viajero -nunca del turista-.

Fernanda C. Perez (Directora Pedagógica)
Claudia M. Segretin (Directora Editorial)
ateneoeducativomdq@gmail.com

# Noticias de los autores

## Compiladores/autores

**Luis Porta** es Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) e investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por Universidad de Granada y Director del *Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación* (CIMED), Centro CLACSO, así como Director del *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)* de Facultad de Humanidades, UNMDP. Dirige asimismo la carrera de posgrado de *Especialización en Docencia Universitaria* (UNMdP) y La *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Ha dictado numerosos cursos de posgrado, conferencias y talleres en nuestro país en el exterior sobre metodologías de la investigación cualitativa y sobre el enfoque biográfico-narrativo en educación, así como de la didáctica del nivel superior. Su área de trabajo está vinculada a

la didáctica del nivel superior, el enfoque biográfico-narrativo en educación y las perspectivas descoloniales.
luisporta510@gmail.com

**María Marta Yedaide** es docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es asimismo miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED) ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Es profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior como constructoras de hábitats de significación (y sentido), específicamente en el contexto de la enseñanza en la formación del Profesorado en la Facultad de Humanidades, UNMdP.
myedaide@gmail.com

**Prólogo**

**Carina Kaplan** es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Directora del programa de investigación sobre *Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de

la UBA es Profesora Adjunta Regular de Sociología de la Educación y tiene a su cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta posgrados y cursos en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional.
kaplancarina@gmail.com

**Autores (en orden de aparición)**

**Catherine Walsh** tiene una trayectoria larga de militancia político-intelectual, de praxis pedagógica, incluyendo durante los años 1980 con Paulo Freire, y de acompañamiento a los movimientos sociales, afrodescendientes e indígenas. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran "Sobre el Género y su Modo-Muy-Otro" (2015), "(Des)Humanidad(es)" (2014),"Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el AbyaYala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes" (2014), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*(2013), *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala* (2012). Es profesora y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
catherine.walsh@uasb.edu.ec

**Inés Fernández Mouján.** Dra en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investiga problemas pedagógico-filosóficos a partir de las producciones de Paulo Freire, la influencia de Fanon en los escritos del pedagogo y las producciones intelectuales de los estudios: poscoloniales, culturales y decoloniales. Es profesora Asociada Regular Exclusiva de la Universidad Nacional de Río Negro. Directora de la Licenciatura en Educación de la UNRN. Ha publicado libros y artículos revistas académicas nacionales e internacionales en Argentina, Brasil y

Uruguay. Es miembro del Instituto de Políticas Públicas y Gobierno de la Universidad Nacional de Río Negro, del Observatorio de Teorías de la Educación de la Universidad Federal de Pernambuco y del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
imoujan@gmail.com

**Mariana Alvarado** (Mendoza, 1976) es pensadora, activista-feminista-académica. Doctora en Filosofía (FFyL-UNCuyo) y Profesora de Grado Universitario en Filosofía (FFyL-UNCuyo). Investigadora Adjunta (INCIHUSA-CCT-Mendoza). Desarrolla su quehacer investigativo en la frontera discursiva que vincula epistemologías feministas e historia de las ideas en los discursos de mujeres de fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina y Perú. Ha situado su tesis doctoral en el entramado krauso-positivista del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara. Practica la docencia en la Universidad Nacional de Cuyo. Forma parte del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (IFAA-FFyL-UNCuyo); del Instituto de Estudios de Género y Estudios de la Mujer (IDEGEM-UNCuyo); de la Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación. Participa en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (UNCuyo) y en proyectos plurianuales (CONICET) con problemáticas vinculadas al reconocimiento, diversidad, integración, identidad, interculturalidad, solidaridad que anuda desde el humanismo crítico, la perspectiva descolonial y el giro decolonial.
malvarado@mendoza-conicet.gob.ar

**Francisco Ramallo** es docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) y del *Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) ambos con sede en el Centro de Investigaciones

Multidisciplinares en Educación (CIMED), se desempeña como ATP en las cátedras *Problemática Educativa* y *Adolescencia, Educación y Cultura*. Becario Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Se graduó de Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (UFBA), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia (UNMdP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y en Educación y TICs (ISFD N19). Su área de trabajo está vinculada a la historia de la educación, las perspectivas descoloniales y la enseñanza de la historia.
franarg@hotmail.com

**José Tranier** (Rosario 1975) es Docente de Grado y Posgrado de la Universidad Nacional de Rosario, (UNR), República Argentina. Egresado de las Carreras de Educación y de Música, se Doctoró en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y ha finalizado estudios de Posdoctorado en Sociología y Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-CONICET-UNC Años 2008-2010). Durante los años 2010-2013 se desempeñó como Becario Posdoctoral (CONICET) en donde investigó acerca del rol de la educación escolarizada y los modos de relacionamiento pedagógico tras la crisis del 2001 en Argentina. Es Profesor Titular Regular en la Cátedra de "Pedagogía" de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y Co-coordinador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas "*Michael y Rima Apple*" (CIPEC-FHUMYAR).
jtranier@gmail.com

**Silvia Siderac** es Magíster en Evaluación (UNLPam) y Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente Investigadora III. Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Proyecto de investigación *Educación Sexual Integral e Interculturali-*

*dad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública* de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Miembro integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria). Secretaria de la Revista del ICEII *Praxis Educativa*UNLPam. Integrante responsable Dpto. Inglés del Campo de las Prácticas en las los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Santa Rosa.
ssiderac@hotmail.com

**Maria Graciela Di Franco** es Magíster en Evaluación, Especialista en Evaluación y Especialista en Estudios Sociales y Culturales y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Es Docente-investigador categoría II, profesora en Práctica Curricular y Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Graciela dirige el Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria en la Facultad de Ciencias Humanas,UNLPam. Es Editora Científica de la Revista del ICEII Praxis Educativa, así como Directora del Programa *Formación docente: una práctica profesional reflexiva en los profesorados universitario* y del Proyecto *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios.* Coordina el Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas en las carreras Profesorado en Historia, Geografía, Letras e Inglés.
chdifranco@gmail.com

**Laura Proasi** es Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades -UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la misma Unidad Académica. Trabaja temas relacio-

nados con perspectiva de género en educación.
lauraproasi@yahoo.com.ar

**Jonathan E. Aguirre** es Profesor en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Forma parte de la asignatura Problemática Educativa del Ciclo de Formación docente de la Facultad de Humanidades. Es Becario Doctoral de CONICET realizando su Tesis en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, mención Ciencias de la Educación. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Sus intereses de investigacion están asociados a la formación docente y a la perspectiva biográfico-narrativa en la investigación educativa.
aguirrejonathanmdp@gmail.com

**Gabriela C. Cadaveira** es Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, hace más de diez años que se desempeña como auxiliar docente en la cátedra Problemática Educativa del Ciclo de Formación Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Forma parte del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) de la misma universidad. Además se desempeña en escuelas de la provincia de Buenos Aires como Orientadora Social en el Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia de la Dirección General de Cultura y Educación. En su formación de posgrado ha concluido las carreras de Especialista en Docencia Universitaria por la UNMdP; y de Especialista en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es doctoranda por la Universidad Nacional de Rosario en Humanidades y Artes con mención en Educación.
gcadaveira@gmail.com

**Gladys Cañueto** es Profesora en Historia, Especialista en Docencia Universitaria. Miembro del grupo de investigaciones en didáctica de la Historia GIEDHIS. Doctoranda en la Universidad Nacional de Rosario, en la carrera del Doctorado de Humanidades y Artes con mención en Educación, con proyecto de Tesis aprobado. Sus investigaciones se centran en el campo de la Educación y en particular en la Didáctica de la Historia. Trabaja con las categorías de Conocimiento Didáctico del Contenido y pensamiento histórico, centrando sus preocupaciones de investigación en la Formación Inicial y continua. Es Profesor Adjunto con dedicación exclusiva en la cátedra Problemática Educativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
gladyscanueto@gmail.com

**Graciela Flores** es Profesora en Filosofía y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata, actualmente es doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 2011 cumple funciones docentes en la cátedra Problemática Educativa del Ciclo de Formación Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata como Becaria de Iniciación, de Perfeccionamiento y de Formación Superior sucesivamente. Actualmente es Ayudante Graduada en la misma asignatura. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la misma universidad.
gracielaflores9-1@hotmail.com

eudem