



## LA ESCUELA SECUNDARIA EN PERSPECTIVA DESCOLONIAL Y LOS DISEÑOS CURRICULARES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### SECONDARY SCHOOL IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE AND CURRICULUM DESIGNS IN THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

### A ESCOLA SECUNDÁRIA EM PERSPECTIVA DESCOLONIAL E OS DESENHOS CURRICULARES NA PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES

Mariano Elliker<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente trabajo propone una revisión crítica de los Diseños Curriculares de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a través de una perspectiva descolonial. Mediante las herramientas metodológicas del análisis del discurso, el estudio examina cómo las normativas oficiales y los contenidos prescriptivos reproducen lógicas eurocéntricas y matrices de poder colonial en el ámbito educativo. La investigación problematiza específicamente la noción de violencia epistémica, evidenciando las formas en que ciertos saberes hegemónicos son legitimados e instituidos como universales, en detrimento y silenciamiento de epistemologías, memorias y cosmovisiones alternativas. En última instancia, el artículo busca visibilizar las ausencias en el currículum oficial y aportar a la reflexión sobre la urgencia de construir prácticas pedagógicas que desarticulen la colonialidad del saber, promoviendo una verdadera justicia cognitiva y pluralidad epistémica en las aulas bonaerenses.

**Palabras clave:** Descolonial; Diseño Curricular; Violencia epistémica; Análisis del discurso.

#### Abstract

This paper proposes a critical review of the high school Curricular Designs in the Province of Buenos Aires through a decolonial perspective. Using the methodological tools of discourse analysis, the study examines how official regulations and prescribed contents reproduce Eurocentric logics and colonial matrices of power in the educational sphere. The research specifically problematizes the notion of epistemic violence, demonstrating the ways in which certain hegemonic forms of knowledge are legitimized and instituted as universal, to the detriment and silencing of alternative epistemologies, memories, and worldviews. Ultimately, the article seeks to make visible the absences in the official curriculum and contribute to the reflection on the urgency of building pedagogical practices that dismantle the coloniality of knowledge, promoting true cognitive justice and epistemic plurality in Buenos Aires classrooms.

**Keywords:** Decolonial; Curricular Design; Epistemic violence; Discourse analysis.

---

<sup>1</sup> Profesor de filosofía recibido en la UNMdP. Actualmente cursando el doctorado en Ciencias Sociales en la UNMdP. Profesor de nivel secundario y terciario en diferentes instituciones públicas y privadas de Mar del Plata desde hace más de 20 años. Email: [ellikermariano@gmail.com.ar](mailto:ellikermariano@gmail.com.ar)



## Resumo

O presente trabalho propõe uma revisão crítica dos Desenhos Curriculares da escola secundária na Província de Buenos Aires a partir de uma perspectiva descolonial. Por meio das ferramentas metodológicas da análise do discurso, o estudo examina como as normativas oficiais e os conteúdos prescritivos reproduzem lógicas eurocêntricas e matrizes de poder colonial no âmbito educacional. A pesquisa problematiza especificamente a noção de violência epistêmica, evidenciando as formas pelas quais certos saberes hegemônicos são legitimados e instituídos como universais, em detrimento e silenciamento de epistemologias, memórias e cosmovisões alternativas. Em última instância, o artigo busca visibilizar as ausências no currículo oficial e contribuir para a reflexão sobre a urgência de construir práticas pedagógicas que desarticulem a colonialidade do saber, promovendo uma verdadeira justiça cognitiva e pluralidade epistêmica nas salas de aula bonaerenses.

**Palavras-chave:** Descolonial; Desenho Curricular; Violência epistêmica; Análise do discurso.

## 1. Introducción

En su ensayo sobre las brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana Rita Segato (2015) propone llevar a cabo un estudio dentro de las universidades de América Latina para mostrar como allí se da la discriminación. Analiza el caso de una universidad de Brasil, al mismo tiempo que lanza el desafío de extender dicho esfuerzo para trabajar el problema de la colonialidad en la educación en otros niveles y países. Las escuelas, sostiene, son ese lugar dominado por las élites para garantizar luego los accesos a las universidades que son el requisito necesario para acceder a los puestos de control. Esto se viene replicando desde los inicios de la colonización y es uno de los más marcados aspectos de la colonialidad.

Tomando este desafío es que llevamos a cabo este artículo, el cual está pensado como parte de las investigaciones que llevarán a la redacción de nuestra futura tesis de doctorado en Ciencias Sociales. El título de esta será “Un análisis discursivo de los Diseños Curriculares de la escuela secundaria bonaerense en perspectiva descolonial”. En ella intentaremos seguir la línea abierta por Quijano, Segato, Castro Gómez, Restrepo, Mignolo, entre otros referentes de este posicionamiento, para el estudio de la universidad y extenderla a la escuela secundaria. Trataremos de pensar la educación secundaria desde una perspectiva geo- corpo -política. En este artículo nos planteamos los siguientes interrogantes que van en línea con nuestras investigaciones doctorales: ¿Qué contenidos, perspectivas historiográficas y epistemológicas se destacan en forma relevante y cuáles son omitidas en los Diseños Curriculares (en adelante D.C.)?, ¿cómo hacer explícitos los prejuicios y omisiones de los D.C. de la orientación en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires desde su promulgación a partir de la ley en 2007? ¿Cómo abordar los prejuicios y omisiones señalados desde un análisis del discurso que contemple una perspectiva descolonial? ¿Qué aportes puede hacer un análisis del discurso desde una perspectiva descolonial de los D.C. de Historia, Geografía, Sociología y Filosofía de la orientación mencionada?

No pretendemos responder aquí a estas preguntas, sino rastrear los antecedentes que permitirán su posterior desarrollo. Las preguntas para este trabajo se pueden



sintetizar en dos: ¿Por qué es necesario pensar los diseños de la escuela secundaria desde una perspectiva descolonial? y ¿qué puede aportar la perspectiva descolonial a la construcción de los programas de estudio de la escuela secundaria futura? Una primera respuesta es que una mirada descolonial es imprescindible en la construcción de los nuevos D.C. de educación en la escuela secundaria para evitar caer en las trampas de la colonialidad del poder y del saber, y evitar, así, educar en la violencia epistémica.

El concepto de descolonialidad y no el de decolonialidad, por considerarlo más amplio. El primero abarca tanto a los estudios poscoloniales como a las pedagogías críticas. Una opción también es hacerlo en plural y hablar de pedagogías descoloniales. En esta cita lo principal que rescatamos es la “s” en descolonial por su mayor amplitud, asimismo, estaremos atentos a la advertencia sobre la utilización del plural en “pedagogías”, para no caer en los errores del universalismo o del pensamiento único y reduccionista. Siguiendo a María Marta Yedaide:

“Se observará que opto por utilizar el plural, así como la letra “s” en el prefijo “des” (a contrapelo de la versión más frecuentemente utilizada “decolonial”). Hablar de “pedagogías” me permite interrumpir—en este acto discursivo y como recordatorio de una necesidad siempre latente de perforar el mito de la monoglosia eurogestada—la unicidad de pensamiento que el patrón de poder moderno/colonial ha hecho funcional a sí mismo. El plural pretende habilitar el ingreso de formas múltiples de ser y pensar la producción del uso social del conocimiento y sus efectos y consecuencias (lo que definimos como pedagogía), que guarden fidelidad con otras matrices vitales y cosmogónicas. Restituye el valor de lo local, del lugar como territorio de lo vivo en relación con lo inerte y lo sagrado y abandona la pretensión del universalismo abstracto. La letra “s” en “descolonial”, por su parte, es la marca explícita de un acuerdo entre académicos argentinos por reconocer e integrar todos los legados en la búsqueda de alternativas con nuestras comunidades, en nuestros vecindarios.” (2021, p. 41)

## **2. Lenguaje escolar**

El lenguaje en el que hoy se encuentran escritos los programas de estudio de la escuela secundaria muestra que en los contenidos y en las formas hay un claro sesgo de colonialidad. Si se toman los D.C que corresponden a la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires en la orientación en Ciencias Sociales, redactados en el marco de la Ley Provincial 13.668 de 2007 y en consonancia con la Ley Nacional 20.206 de 2006, se puede apreciar que en ciertas áreas es necesaria su reescritura teniendo en cuenta una propuesta que apunte a una descolonización epistemológica y pedagógica.

Examinando el concepto de colonialidad del poder de Quijano (1992) se ve que la primera característica es la dominación por medios no exclusivamente coercitivos. Esto quiere decir que durante el periodo colonial no se trataba sólo de reprimir físicamente a los dominados, sino de conseguir que naturalizaran el imaginario cultural europeo como única forma de relacionarse con la naturaleza, con el mundo social y con la subjetividad. Discursos como el de la pureza de sangre y el discurso de la pureza epistemológica formaban parte de una misma matriz de saber/poder.

Lo que está en cuestión en ese paradigma es, según Quijano, primero, el carácter individual e individualista del “sujeto”, que falsea el problema al negar la intersubjetividad y la totalidad social como sedes de la producción de todo conocimiento. Segundo, la idea de “objeto” no es compatible con el conocimiento a que llega la



investigación científica actual, según el cual las "propiedades" son modos y momentos de un dado campo de relaciones, y en consecuencia no hay mucho lugar para una idea de identidad, de originalidad ontológicamente irreductible, al margen de un campo de relaciones. Tercero, la exterioridad de las relaciones entre "sujeto" y "objeto", fundada en diferencias de naturaleza, es una exacerbación arbitraria de las diferencias, puesto que la investigación actual llega más bien al descubrimiento de que hay una estructura de comunicación más profunda en el universo. (1992, p. 15)

En algunas de las disciplinas que se dan en la orientación en Ciencias Sociales se puede apreciar este tipo colonialidad del saber junto con su carácter prescriptivo. Filosofía, Sociología, Historia o Geografía muestran su marcado carácter eurocéntrico y su negación y ocultamiento de lo autóctono, local o perteneciente a los habitantes americanos anteriores a la llegada de los europeos. El D.C de Filosofía, por ejemplo, comienza hablando de su creación en Grecia y niega todo lo que no sea europeo. El programa pide que el docente respalde con su práctica que la filosofía puede ser vista como una dicotomía entre las posturas de Kant y Hegel. En Historia no están presentes de manera explícita hechos relevantes como la independencia de Haití o la guerra del Paraguay; la primera no es extraño, pero la segunda es imperdonable. Geografía es pensada con el mapa de Mercator en los primeros años, todo lo contrario, a lo que postulan autores como Estermann (2006). Los nombres de los lugares son los nombres europeos, y seguramente su interpretación también. En Sociología se propone abordar el pensamiento de los clásicos, Comte, Marx, Weber, Durkheim, y algún otro europeo, para encarar el estudio de la sociedad actual latinoamericana.

La hipótesis de fondo que subyacía a la manera de pensar colonial y que deviene en la Ilustración era que como la naturaleza humana es una sola, la historia de todas las sociedades humanas podía ser reconstruida a posteriori siguiendo un mismo patrón evolutivo en el tiempo. Esto parece haber quedado plasmado en la redacción de nuestra educación, es decir, en los D.C., de modo que, aunque en el presente se tengan experiencias de una gran cantidad de sociedades simultáneas en el espacio, no todas estas sociedades son simultáneas en el tiempo; algunas parecen ser consideradas como más atrasadas, en vías de desarrollo, en un nacimiento de su pensamiento o algo similar. Al observar comparativamente, siguiendo el método analítico, se puede determinar cuáles de esas sociedades pertenecen a un estadio inferior (o anterior en el tiempo) y cuáles a uno superior de la escala evolutiva. Esta manera de entender a la humanidad estaba presente en Descartes, Locke, Hume, Kant, Hegel, Smith. Pero lo que muestra el pensamiento descolonizador es que esto es anterior a dichos pensadores; comienza con la conquista de América y las pretensiones coloniales de España en primer lugar y, luego, se extiende a las demás potencias conquistadoras y es allí donde permea en sus intelectuales.

Leyendo la historia de esta manera ya no pueden separarse el lugar, el poder y el conocimiento. Factores como la pureza de la sangre o la raza también operaron siempre en el espíritu conquistador, volviéndose una manera "mundial" de pensar las cuestiones, dado que, comienza a ser aceptado por todos (oprimidos y opresores). Esto comenzó ya con los primeros españoles que llegaron a América. Los pensadores de la Modernidad trataron de despojar al saber de su ubicación y tomaron al conocimiento como algo universal. Esa pretensión de universalidad no es más que la importación de un localismo que desconoce al otro y lo violenta.



“El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el punto cero. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra” (Castro-Gómez, 2005, p. 14) Lo que critican los pensadores mencionados es la visión que afirma que lo verdaderamente científico y objetivo es aquello que puede abstraerse de su lugar de observación y generar una “mirada universal” sobre el espacio. Esta pretensión es el error de la desmesura o hybris siguiendo a Castro-Gómez:

“Mi hipótesis es que la barrera que separaba a la ciencia ilustrada de la opinión o doxa legítima, equivalía en realidad a la frontera étnica que dividía a los criollos de las castas. El establecimiento de esta frontera étnica se encontraba legitimado por un acto de expropiación epistémica, es decir, por un acto fundacional de violencia simbólica del cual quisiera dar cuenta en este capítulo. Mostraré entonces que la hybris del punto cero, adoptada – tanto por el Estado metropolitano como por los pensadores ilustrados en la Nueva Granada, se revela como una prolongación de la sociología espontánea de las elites, que veían como algo “natural” su dominio sobre negros, indios y mestizos, a quienes consideraban seres inferiores. Visto desde esta perspectiva, el discurso ilustrado no sólo plantea la superioridad de unos hombres sobre otros, sino también la superioridad de unas formas de conocimiento sobre otras. Por ello jugó como un aparato de expropiación epistémica y de construcción de la hegemonía cognitiva de los criollos en la Nueva Granada.” (2005, p. 186)

Todo conocimiento proveniente de Europa era y es, lamentablemente, visto como esencialmente superior al producido y transmitido empíricamente por los nativos de América o de alguna otra latitud. Esto se puede ver, como intentaremos mostrar, en los Diseños escolares. Según estas miradas, al estar desprovistos los nativos de un lenguaje capaz de comunicar ideas abstractas y universales, el conocimiento indígena carecía de toda validez epistemológica. Los indios no tenían posibilidad de colocarse en el punto cero, sus conocimientos siempre estarán sometidos al ámbito irreflexivo de la subjetividad. Estermann (2006) propone estudiar la filosofía y la ciencia andinas despojándose de estos prejuicios. Mignolo (2010) analiza detalladamente como dicho prejuicio está plasmado en la retórica de la modernidad y en lógica de la colonialidad, y cómo podría romperse con una gramática de la descolonialidad, algo que intentaremos llevar a cabo en este trabajo y en nuestra tesis doctoral.

Otra de las funciones que le correspondían a la actividad científica durante el período colonial era la de medir el espacio y representarlo en paralelos, longitudes y latitudes. Esto generó una manera de imposición de un modelo de organización y control. La geografía, de esta manera contaba y cuenta la forma de ver el mundo del conquistador, olvidando otras cosmogonías. Este proceso de colonialidad del saber y del poder muchas veces lleva a la violencia epistémica. La violencia epistémica “se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras” (Pérez, 2019, p. 82).

Esta violencia es una forma de relación social caracterizada por la negación del otro, esto es, la negación, situada histórica y socialmente, de la subjetividad, la legitimidad o la existencia de otro individuo o comunidad. La violencia será entendida

como una estructura, "una fuerza fundamental en el marco del mundo común y corriente y en los múltiples procesos de ese mundo" (Pérez, 2019, p. 83). Dicha violencia es gradual, acumulativa, difícil de atribuir a un agente en particular, e imperceptible para muchos -incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas. Como esperamos mostrar, esta forma de violencia está plasmada en los D.C de las escuelas cuando invisibilizan los saberes de negros, indios, mestizos, zambos, criollos, entre otros, y denuestran sus maneras de conocer considerándolas mitos, leyendas, folklore, superstición. Esta manera de ejercer la violencia es constante, casi imperceptible para quien no está atento, e incluso es lenta. Esta violencia se hizo presente en América con la llegada de los españoles cuando intentaron eliminar las "muchas formas de conocer" propias de las poblaciones nativas y sustituirlas por otras que sirvieran a los propósitos civilizatorios del régimen colonial.

Esta apropiación del saber ajeno y construcción de un saber colonizador es lo que le da la capacidad al discurso neoliberal actual de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. No obstante, esta naturalización de la sociedad liberal como la forma más avanzada y normal de existencia humana no es, como vimos una construcción reciente que pueda atribuirse al pensamiento neoliberal, ni a la actual coyuntura geopolítica, sino que por el contrario tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos. Lander (2001) propone un cuestionamiento a las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos como ciencias sociales.

La cosmovisión europea actual tiene sus orígenes en ese pasado conquistador. Su "eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber. Tal como lo caracterizan Immanuel Wallerstein y el equipo que trabajó con él en el Informe Gulbenkian, las ciencias sociales se constituyen como tales en un contexto espacial y temporal específico: en cinco países liberales industriales (Inglaterra, Francia, Alemania, las Italias y los Estados Unidos) en la segunda mitad del siglo pasado." (Lander, 2001, p. 9)

Esta manera de construir el conocimiento llevó a crear la separación entre el que estudia y el objeto estudiado, entre el que posee el conocimiento y aquél que está en un estado anterior, y que en algunos casos lo podrá alcanzar (tal vez, los criollos blancos) y otros que nunca lo lograrán (negros, mestizos, indios, entre otros). Uniendo lo visto en Quijano y Lander sobre el concepto de objeto se puede decir que el "otro" pasa a ser objeto, se lo objetifica, alcanzando con eso el mayor grado de violencia posible, puesto que, se violenta su ser, llevando incluso a una muerte epistémica. Lo ininteligible queda así condenado a la abyección epistémica y, como consecuencia, también política, moral y social. Sin necesidad de llegar al punto de la abyección o la ininteligibilidad, es posible que los sujetos sean fuertemente disminuidos en su rol en un intercambio epistémico, es decir, que se reduzca su agencia epistémica y se denigren sus saberes. Para los pensadores ilustrados los lenguajes y saberes de los pobladores americanos no tenían

ninguna validez. La negación de la posibilidad del conocimiento del otro es lo que Lander (2001) llama la *negación de la simultaneidad*.

Lo más aterrador de la violencia epistémica es que es un fenómeno estructural, alimentado por las acciones individuales de las personas (bien o mal intencionadas), pero independiente de ellas. “...los efectos de la violencia epistémica van mucho más allá del acallamiento de voces individuales, o de la censura directa desde unos sujetos hegemónicos hacia otros marginalizados. Incluyen también fenómenos sociales que no pueden ser asignados fácilmente a agentes específicos, o que ponen en cuestión los enfoques dualistas de oprimido/opresor” (Pérez, 2019, p. 89).

Como vimos hasta aquí, los saberes coloniales se asientan en la falsa pretensión de universalidad y se convierten en lo “natural”. Todas las expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a “superarse” y llegar a ser modernas. Para poder encontrar esto que postulan los teóricos de la descolonización dentro de los D.C de algunas materias de la escuela secundaria bonaerense es que recurrimos a un análisis del discurso. El Análisis del Discurso es un campo de investigación, una colección de prácticas y teorías que intenta interpretar cómo es el lenguaje en el que está plasmado un discurso. Desde una mirada descolonial se intentará hacer visible cómo el discurso de los D.C está atravesado por una serie de conceptos, planteos y propuestas profundamente extranjerizantes.

La colonialidad del saber y la violencia epistémica no radican siempre en el contenido sino en la justificación, en la elección de unos contenidos por sobre otros. La omisión y la invisibilización de la realidad, del otro, de otras maneras de ser y de hacer, junto con la exacerbación de algunos modelos hacen que sea necesario repensar los contenidos y modos en los que se educa en la actualidad. Nos proponemos, desde la Filosofía, nuestra carrera de grado, llevar a cabo un análisis descriptivo-explicativo como el del Análisis Estratégico del Discurso (AED), pero, no tan preciso en cuanto a la implementación de las estrategias, por estar fuera del alcance de nuestra formación.

Seguiremos a Bajtín (1982) cuando afirma que las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con la lengua, comenzando su análisis por los enunciados y dejando de lado las oraciones aisladas. El contenido temático, el estilo y la composición están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan por la especificidad de una esfera dada de la comunicación. Cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominó Bajtín como *géneros discursivos*. El autor hace referencia a la necesidad de ahondar en los diferentes géneros sean primarios o secundarios, puesto que, los cambios históricos en los estilos de la lengua están asociados a los cambios en los géneros discursivos. En esta línea, el enunciado es la unidad real de la comunicación, no es una unidad convencional. Todo enunciado es un eslabón en la cadena organizada de otros enunciados. “...toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparatoria de la respuesta...” (Bajtín 1982: 258)

La gente habla por medio de enunciados y cada enunciado está delimitado por el cambio de los sujetos discursivos y termina con el hecho de ceder la palabra al otro sujeto. Es necesario que el enunciado tenga un carácter concluso para poder ser contestado. Esta totalidad conclusa se relaciona con tres factores: 1) el sentido del objeto del enunciado, agotado, 2) el enunciado se determina por la intencionalidad discursiva, o la voluntad discursiva del hablante, 3) el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales, de conclusión. La voluntad discursiva del hablante se realiza

ante todo en la *elección de un género discursivo determinado* (Bajtín, 1982, p. 267). Nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad relativamente estables. Las oraciones adquieren su sentido dentro del contexto y como parte de la totalidad del enunciado. En consonancia, para Halliday el lenguaje es un producto social y la realidad es inseparable del sistema semántico. El lenguaje es un medio de acción (componente interpersonal) y de reflexión sobre las cosas (componente ideacional). Sólo se puede actuar simbólicamente sobre las personas, no sobre los objetos, por eso:

“...la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal sólo expresa la discursividad de *estructuras* sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de *procesos* sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; en otras palabras, la división del trabajo es *social*; los dialectos se entrecruzan con los registros. Los registros a que una persona tiene acceso son función de su lugar en la estructura social, y una conmutación de registro puede provocar una conmutación de dialecto” (1982, p. 11)

El contexto interviene en la determinación de lo que decimos y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. Cuando aprendemos a significar aprendemos a predecir, por eso Halliday considera indispensable interpretar los procesos lingüísticos desde el orden social. El lenguaje puede representarse como reglas ordenadas, pero cuando entra en escena el hombre social, el ordenamiento desaparece e incluso el concepto de reglas se considera amenazado. Esto, se conecta con la necesidad de que los enfoques sobre el lenguaje se ubiquen en una posición interdisciplinaria y se tomen los aportes de la sociología o de la etnografía entre otras disciplinas. Propone un estudio sociolingüístico y sostiene que es la lengua el canal principal que le muestra al hombre desde que es niño el camino para actuar en sociedad. La lengua puede ser entendida como conocimiento, como comportamiento y como arte.

Sugiere Halliday la noción de *registro*, entendiéndola como una forma de predicción. Dado que conocemos el contexto de utilización social del lenguaje podremos predecir mucho con respecto al lenguaje que se producirá. “Lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él se ha resumido en tres encabezados: necesitamos conocer el “campo del discurso”, “el tenor del discurso” y el “modo del discurso” (1982, p. 48). Campo, tenor y modo son determinantes del habla, no componentes, y colectivamente sirven para predecir el texto. El campo se refiere a la actividad en curso y a los propósitos particulares a los que se sirve el uso del lenguaje en el contexto de dicha actividad; el tenor se refiere a la relación entre los participantes (posición y relación de función); y el modo cubre el canal, la clave y el género (Halliday, 1982, p. 85).

En una línea similar, el Análisis Estratégico del Discurso (AED), de Menéndez (2019), tomando como base la lingüística sistémico-funcional, sostiene que el discurso es el punto de partida para el análisis del lenguaje y allí confluyen gramática y género. El texto es una unidad semántico-gramatical y el discurso semántico-contextual. El hablante en tanto sujeto discursivo es un actor social. “El discurso es el punto de partida para el análisis del lenguaje; permite poner en funcionamiento tanto las opciones gramaticales como los patrones genéricos a partir de su realización concreta” (2019, p. 1)



Menéndez entiende a los géneros discursivos, siguiendo a Bajtín, como convenciones de uso y agrega que la lingüística sistémico-funcional describe la gramática como el sistema de opciones que se organizan en conjuntos de redes de paradigmas. El sistema es un conjunto de paradigmas disponibles, una potencialidad, mientras que la estructura es un conjunto de sintagmas efectivamente realizados. Caracteriza la noción de registro como una variedad de usos que está determinada por la situación. “El registro se inscribe dentro del contexto situacional inmediato. El género, dentro del contexto cultural mediato. En consecuencia, se puede afirmar que el hablante opta en función del género discursivo. Y la realización de esa opción se realiza en los recursos y está condicionada genéricamente y realizada por el registro” (2019, p. 2)

El AED se inscribe en una perspectiva multimodal que entiende que el modo nunca se da aislado sino dentro de una interacción. “Las paradigmáticas representan las distintas opciones posibles que conforman todos los sistemas que están representados por todos los discursos de una determinada cultura. Cada paradigmática se realiza a partir de una sintagmática, es decir, un conjunto de opciones realizado, un modo, que necesariamente se combina con otros modos que constituye el discurso efectivamente realizado” (Menéndez, 2019, p. 3)

La unidad de análisis en esta perspectiva, y en la nuestra, es el discurso, entendido como sujeto más texto. Un discurso es una acción (intencional) que produce un hablante que, por el hecho de llevarla a cabo, se constituye como sujeto discursivo. Es ese sujeto el que construye y produce un texto determinado. (Menéndez, 2019). Todo discurso supone tres tipos de relaciones: i) gramaticales que le dan el principio de su estructura; ii) discursivas que permiten establecer las estrategias que combinan los recursos que provee la gramática (y otros sistemas semióticos) y iii) genéricas que permiten inscribir al discurso dentro de un conjunto de convenciones de uso que operan como instrucciones de interpretación.

Sin discurso no hay texto posible. “El *texto* es una unidad gramatical definida por una propiedad intratextual denominada *cohesión*. El *discurso*, una unidad interaccional definida por una propiedad interdiscursiva denominada *coherencia*. La cohesión es semántico-gramatical, la coherencia, semántico-discursiva (o pragmática)”. (Menéndez 2019: 5). El discurso es la intersección de los contextos cognitivo y sociocultural. El primero está conformado por sistemas de opciones (la gramática). El segundo por convenciones de uso de una comunidad (el género).

En Menéndez el discurso “aparece como un proceso que supone la intersección de los recursos y los criterios de adecuación fijados por una comunidad dentro de una cultura en un momento histórico determinado” (2019, p. 5). Por ello propone el concepto de *negociabilidad*. “Negociar significados es, en última instancia, combinar los recursos estratégicamente” (2019, p. 5). La negociabilidad es la posibilidad de seleccionar los mejores recursos disponibles (variabilidad), combinarlos estratégicamente y adecuados en función de lo que se quiere obtener (adaptabilidad).

El análisis del discurso es estratégico “ya que permite combinar gramática y semántica del discurso (entendidas como opciones disponibles), registro (entendido como combinación de recursos) y género (entendido como convenciones de uso)”. (Menéndez 2019, p. 7). Las estrategias permiten establecer el grado de direccionalidad.

En nuestro estudio de los D.C nos proponemos rastrear las intenciones del sujeto discursivo al producir el texto. Este sujeto posee rasgos socioculturales y opta en función del género discursivo.



Lo visto hasta aquí conforma nuestro marco teórico y nuestra metodología. En ambos casos los antecedentes pueden dividirse en dos grandes grupos. Por un lado estarán aquellos trabajos que nos posibilitarán ubicar el contexto y, por otro, aquéllos que nos servirán para analizar el discurso. Esta distinción es sólo teórica, ya que, ambos funcionarán juntos.

El primer grupo comienza con Walsh (2007) quien sostiene la necesidad de interculturalizar o transculturalizar la universidad. En esta línea está Restrepo (2018) que muestra las tres formas de colonización que sufren las universidades colombianas.

Lander (2000) quien, como vimos arriba, sostiene que la conquista de América es el momento fundante de la modernidad y la organización colonial del mundo, dando inicio al colonialismo que comienza no sólo con la organización colonial del mundo sino la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.

Castro-Gómez es el autor que hace foco en el error de considerar que hay un solo punto de vista desde el que considerar el saber, llamándolo Hybris del punto cero.

El concepto de violencia epistémica se presenta en Quijano, Mignolo y Pérez como una forma muy fuerte y, muchas veces, silenciosa de colonialidad pedagógica. La violencia epistémica se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre otras.

Todos estos planteos están relacionados con el lenguaje, por ello trataremos de ver como están plasmados en los D.C usando el segundo grupo de antecedentes que incluye a filósofos del lenguaje y lingüistas. El estudio sobre las emisiones realizativas (o performativas) y el uso del término fuerza ilocucionaria servirán para ver que se hace al emitir una oración. La teoría de los actos de habla de Austin (1971, 2000) y Searle (2001) es una teoría de la acción comunicativa y será una herramienta útil para tratar de hacer explícito aquello que está callado, no dicho u omitido.

Cuando un enunciado pertenece a algún género estandarizado, como por ejemplo los documentos oficiales (Bajtín, 1982), está casi ausente el momento creativo. El momento de cierre es casi completo. El grado de intención del discurso se mide cuando se interpreta lo dicho en el discurso y eso lleva a interpretar sus límites y el grado de conclusividad. “La intención determina tanto la misma elección del objeto (en determinadas condiciones de la comunicación discursiva, en relación con los enunciados anteriores) como sus límites y su capacidad de agotar el sentido del objeto. También determina, por supuesto, la elección de la forma genérica en lo que se volverá el enunciado.” (Bajtín, 1982, pág. 267)

Grice propuso la noción de *implicatura*, dividiéndola en conversacional y convencional, cuya relación con el AED ya vimos. Ambas deberían servir para nuestro propósito.

El AED propuesto por Menéndez (2019) postula que el análisis del discurso sirve para dar cuenta de un objeto de orden social. Siguiendo a Halliday (1982) se entenderá al discurso como una acción sociocomunicativa con grados de intencionalidad que involucra aspectos socio-cognitivos y socio-culturales y, de esta manera, se abordará la lectura de los diferentes D.C. Las elecciones se hacen en cualquier nivel de la estructura y están condicionadas tanto cognitiva como culturalmente. Se eligen tanto los recursos como las estrategias y toda decisión está condicionada por el contexto. El lenguaje en uso debe ser interpretado como un dispositivo estratégico condicionado por el contexto

socio-cognitivo-cultural en el que se inscribe. Esto exige el establecimiento de procedimientos y criterios adecuados que permitan entender que la realidad del objeto no es separable del método propio para definirlo.

Garcés (2007) une varias cuestiones vistas: la colonialidad pedagógica, la invisibilización cultural, el papel que el lenguaje tiene en ello y cómo puede ser pensada una solución.

### **3. Discusión descolonial**

Las humanidades son las ciencias más poderosas porque fijan la manera de pensar, dijo Rita Segato (2024) en un debate con Estermann durante un Seminario llamado “Pensar el mundo en el Sur”. Y sostuvo también que las ideas son cárceles de larga duración. Esto está en consonancia con el título de un artículo de Quijano de 1991 al que hace referencia la autora: “La modernidad, el capital y América Latina nacen el mismo día”. (Segato 2015). Como se intenta mostrar en este trabajo, el día que comienza la modernidad en América Latina comienza la colonialidad del poder y del saber, y eso sigue presente, por ello es preciso reflexionar sobre nuestras propias prácticas epistémicas.

Por ser profesor de filosofía padezco cada clase el hecho de tener que ceñirme a un programa que me pide elegir entre Hegel y Kant, y que niega la existencia de una forma de pensar surgida en estas tierras, y que claramente puede ser llamada Filosofía, pero que no lo es porque no nació en Grecia o en alguno de los lugares reconocidos para pensar. Afortunadamente, pensadores como Estermann proponen otras filosofías, como la filosofía andina y sostiene: “Tengo la esperanza de que este tipo de filosofía (tal como hay muchas en nuestro planeta) ya no encuentre el rechazo rotundo de la filosofía académica occidental, ni de las filósofas y los filósofos en el mismo mundo andino. La filosofía intercultural es una necesidad global a comienzos del tercer milenio de la era cristiana. Sólo mediante múltiples diálogos (es decir: ‘polílogos’) podemos evitar conflictos y guerras entre etnias y culturas” (2006, p.7)

El mismo autor cuando analiza la generación de la ciencia en occidente dice “La filosofía intercultural ‘relativiza’ la racionalidad científica no sólo en términos de épocas (ligada a la ‘modernidad’), sino sobre todo en términos culturales. La ‘ciencia’ como un saber abstracto, universal y necesario, un conocimiento poderoso y transformador de la naturaleza, es un fruto eminentemente occidental y tiene raíces culturales bien determinables.” (2006, p. 117)

Estas maneras occidentales de ver a la ciencia y la filosofía llevan a que esas ramas del saber se pronuncien sobre una abstracción de la “realidad”, no sobre ella y su exuberancia. Por el contrario: “La racionalidad andina no tiene una concepción racionalista o empirista de las ciencias en el sentido de la episteme, objeto último del nous humano, sino que considera la ‘ciencia’ (el ‘saber’) como el conjunto de la sabiduría (sophia) colectiva acumulada y transmitida a través de las generaciones. Existe un ‘saber’ (yachay; yatiña) del subconsciente colectivo, transmitido por procesos subterráneos de enseñanza de una generación a otra en forma oral y actitudinal (‘saber hacer’), mediante narraciones, cuentos, rituales y costumbres. Este ‘saber’ no es el resultado de un esfuerzo intelectual, sino el producto de una experiencia vivida amplia y meta-sensitiva” (Estermann, 2006, p. 118).

Muchos de los factores descritos hasta aquí todavía se ven en los D. C. Por ejemplo, las Historias de 4º a 6º, aunque más amplias que las de diseños que las precedieron, muestran una manera de entender las periodizaciones muy similar a la

descrita por Dussel más arriba. La manera de mirar el mundo de las Geografías de 4º a 6º nos enseñan un mundo que tiene su eje en Europa y en Estados Unidos, aunque es cierto, también incluye un poco de la mirada de América para dejarnos un lugar desde donde estudiar. La Sociología y la Filosofía de los D.C está escrita en los caracteres propios de la modernidad segunda siguiendo el diseño del *ego cogito/ego conquiro*. Entre los autores sugeridos en Filosofía no hay un solo autor africano, ningún asiático, nadie nacido en Oceanía, hay sólo un estadounidense, Dewey, y un latinoamericano, Laclau. Esto muestra a las claras la noción subyacente a los D.C de que la Filosofía es europea o se hace en Europa, como tantas veces escuchamos en la facultad. Incluso creemos que más allá de sus méritos personales, la validación de Laclau, para figurar en la lista de los eminentes pensadores, está dada porque mucho de lo que escribió lo hizo en Europa.

Al igual que Francisco Ramallo (2016) sostenemos que detrás de un discurso, siempre hay un enunciador que crea una visión de realidad, emparentada con intereses, propósitos y valores contextuales. Este autor sostiene que los programas de estudio de la escuela secundaria de nuestro país invisibilizan o tratan de una manera poco profunda a los discursos sobre los pasados africanos en Argentina y del mundo negro en general. En su texto intenta demostrar que al hacer esto las diferentes currículas no sólo no estuvieron ajenas a esos procesos, sino que fueron herramientas útiles para la interpretación de las narrativas dominantes y hegemónicas de esos pasados. Esto lo llevó a “pensar en presentar una serie de contenidos articuladores que pueden ofrecer una mirada otra de la enseñanza de la historia de África en la Nueva Escuela Secundaria Argentina. Esto quiere decir que indagamos posibles abordajes en el aula que puedan pensar y sentir lo afro más allá de las miradas clásicas, deshumanizadoras, racistas, preconceptuosas y prejuiciosas que caracterizaron la enseñanza de estos saberes”. (2016, p. 178)

Tomando esta línea nos proponemos cuestionar el punto de partida, no sólo para una enseñanza de la Historia en la escuela, sino también, como dijimos, de la Geografía, la Sociología y la Filosofía. Esta mirada encuentra su justificación en la ruptura de ese punto de partida que lleva a una mirada única. La idea es mostrar, mediante el análisis del discurso, la forma en la que están escritos los D.C.

La descolonización que propone Ramallo (2013) para la enseñanza de la Historia es similar a la que pretendemos que se de en las otras materias:

“La descolonización del mundo como contenido articulador de la enseñanza de quinto año, implica pensar y sentir como en la segunda mitad del siglo anterior se conforman territorios, identidades y posicionamientos que amplían la zona de ser y no-ser que referenció Fanon) y que en tanto posibilitan otras formas de ser y de estar en el mundo. De modo que este contenido, articulando los temas que se esperan enseñar en este año de la escuela secundaria, puede abrir otros horizontes y enseñanzas”. (2015, p. 178)

El abordaje seguramente sea más teórico que propositivo, ya que un diseño curricular debe ser una hoja de ruta que permita la libertad suficiente al que va a implementarlo. La noción de que estos deban ser prescriptivos es algo que no es compatible con ello, y su implementación en estos años parece demostrarlo. O la noción de prescriptivo es menos prescriptiva de lo que parece desprenderse de los diseños



originales, o los infinitos cambios que se han dado de en su implementación por parte de las autoridades, pero mucho más por parte de los docentes y las escuelas, muestra a las claras que tal prescripción nunca existió.

En estas tierras, todo conocimiento proveniente de Europa era y, parece que sigue siendo, visto como *esencialmente superior* al conocimiento producido y transmitido empíricamente por los nativos. Al estar desprovistos los nativos, según afirmaban algunas equivocadas teorías, de un lenguaje capaz de comunicar ideas abstractas y universales, el conocimiento indígena carecía (y para algunos carece) de toda *validez epistemológica*. Los indios no tenían posibilidad de colocarse en el punto cero, sus conocimientos, según estas teorías, siempre estarán sometidos al ámbito irreflexivo de la subjetividad. Otra de las funciones que le correspondían a la actividad científica era la de medir el espacio y representarlo en paralelos, longitudes y latitudes. Esto generó claramente una manera de imposición de un modelo de organización y control.

La idea que orientó nuestro trabajo fue la de hacer un poco más visible aquello no visible, de hacer presente lo ignorado. Se buscará por ello luchar contra el extractivismo epistémico que hace que nuestros conocimientos sólo sean válidos si lo son para los países europeos o para Estados Unidos. Deseamos poner en duda la noción de universalización, promoviendo una desuniversalización. En Filosofía, la búsqueda de los universales se remonta a sus inicios en la antigua Grecia. No es este el lugar para discutir si existen los universales platónicos, pero lo que sí se busca aquí es promover una noción de desuniversalización sobre la manera de acceder al conocimiento. Incluso, si se presupusiera la existencia de los universales que tanto ha preocupado a los filósofos de todos los siglos, eso no implicaría que la única manera de acceder a su conocimiento fuera la impuesta por un pensamiento único como el eurocentrado que se arroga la verdad y desconoce a todo el que considera las cosas de manera diferente, tal como parece desprenderse de la lectura de los D.C.

Intentamos no contradecirnos demasiado entre lo que decimos y lo que hacemos a lo largo de este trabajo, pero eso es casi imposible. No queremos descalificar a un autor por el lugar donde nació o por el lugar en donde escribe y trabaja. No queremos descalificar ningún tipo de pensamiento que no fuera claramente hecho para justificar un modo colonial. En algunos casos se criticará más a los continuadores y seguidores de un pensador, por ejemplo a los que redactaron los D.C, que al propio autor. A veces es con los exegetas con los que hay que tener cuidado. Un claro ejemplo de esto es el darwinismo social, teoría que no creemos que tenga algo que ver con lo dicho por el naturalista británico en sus libros.

La limitación de tener que escribir (y pensar) en castellano, nos restringe, nos limita, nos ciñe a un modo de pensar (otro), pero que por haber nacido acá también es nuestro. El *abstract* en inglés y portugués, la aprobación de un nivel de idioma en inglés, francés o italiano, marcan a las claras quienes ganan con la colonización. Lo mismo podría argüir alguien acerca de por qué no escribimos en un lenguaje inclusivo. Sobre esto último podemos decir que es una limitación más que se nos presenta (como tantas otras, como las mencionadas arriba), y que de tener que hacerlo, no serían ni propias ni fluidas nuestras palabras. Hay muy buenos trabajos al respecto y ojalá sirvan para seguir convenciendo a más personas para hacerlo si así lo sintieran.

En una línea similar a las mencionadas arriba, figura el trabajo de Cadaveira y Cañueto, con ellas nos atrevemos a sostener que los D.C actuales de la provincia de

Buenos Aires no logran romper con la noción de colonialidad y tienen que ser leídos de manera descolonial. Afirman que “La pedagogía decolonial junto a las pedagogías críticas rompen con la tradición clásica, claramente moderna y colonial - heredada del iluminismo y el positivismo europeo y por tanto funcional a la reactualización de la matriz de poder colonial - ya que proponen primero reconocer lo propio, y luego dialogar con lo otro” (Cadaveira y Cañueto, 2014, p. 9)

Al estudiar las respuestas de una serie de estudiantes cuando eran preguntados por el docente de Historia de 2º año de secundaria sobre cuestiones relativas a la conquista de América, las diferencias entre aborígenes y europeos o papel de África a nivel mundial las autoras afirman que en las repuestas de los alumnos se ve, por ejemplo, la fuerza de construcciones de conceptos tan potentes como el de *esclavo* o el de África como continente *sin recursos*. A pesar de que el docente trabaja con autores de posturas o miradas opuestas, los alumnos no pueden, al menos todavía, ordenar de una manera nueva o creativa la información para generar una abstracción que dé cuenta del cambio de perspectiva (Cadaveira y Cañueto, 2014, p.9).

Cadaveira y Cañueto sacan como una primera conclusión que “ponerse en el lugar del otro abre la posibilidad que permite destacar el carácter político de la Historia como elemento necesario para pensar la realidad social anclada en un pasado contextualizado, reflexionado críticamente desde la complejidad de la misma y entendiendo fundamentalmente que la historia escolar debe tomar en cuenta el papel social del aprendizaje histórico, que se brinda en las aulas de manera obligatoria a los estudiantes, que ya portan sus propias ideas sobre la disciplina. Se puede decir que la intencionalidad didáctica del docente estaría puesta en crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas”. (2014, p. 10). No obstante, creen que las actividades sugeridas no logran romper con la mirada eurocéntrica sobre los sujetos sometidos. La mirada desde la perspectiva descolonial trabajada por el profesor presentó una situación más problematizadora sobre el proceso que llevó a la imposición de esas condiciones sociales y materiales de dominación y sometimiento, como también a la conformación de una mirada devaluada hacia todo lo diferente, en este caso los pueblos originarios. No obstante, se infiere de las actividades de los alumnos la imposibilidad de salir del binarismo bueno/malo, civilizado/salvaje, mejor/peor que ha sido construido a partir de un tipo de relato escolar y que creemos tampoco puede ser rupturizado en una secuencia didáctica, sino más bien en una práctica constante de problematización de los temas y desde un abordaje del otro desde un concepto igualitario. (Cadaveira y Cañueto, 2014, p. 11).

Otro aporte para la discusión está dado por la filosofía andina trabajada por Estermann. En la filosofía y ciencia andina lo que se propone es un saber de tipo vivencial por lo que no se atribuiría el predicado al saber sino a su poseedor, sería un sabio en sentido vivencial. Esto nos lleva a pensar en nuestro tema de investigación y concluir que una Historia contada por otros puede ser muy interesante, pero no nos pertenece. Una Geografía que no esté dada por quienes en ella habitan carece de un sustento porque la geografía necesita no sólo del espacio sino del cuerpo y del tiempo. Un análisis de la sociedad que sólo la mira, pero que no la siente es simplemente una mala mirada etnográfica. En Filosofía tendría que pasar lo mismo. El pensamiento debe ser propio, no ajeno y extranjerizante. Tiene que incluir, al igual que las otras asignaturas mencionadas, los olores, los sabores, los recuerdos del lugar en el que surge.

Es preciso seguir profundizando en el análisis de hechos como La Guerra de

la Triple Alianza porque como habitantes de estos territorios sería bueno que pudiéramos sentir vergüenza por este tipo de aberraciones. Discusiones sobre el extractivismo de los recursos naturales en los Andes nos pueden llevar a reflexiones acerca de si esos lugares seguirán siendo los mismos, o sobre si tenemos el derecho a cambiarlos. El conocimiento de los niveles de pobreza en las diferentes regiones de nuestro país debiera interpelarnos y motivarnos a la organización de acciones concretas.

El otro sólo aparecerá como tal y como poseedor de un saber si se logra romper con esta forma hegemónica de entender a las Ciencias Sociales, a la Filosofía y las otras formas de conocimiento que se dan en estas latitudes. Todo esto y más tendría que figurar de manera explícita en los D.C bonaerenses. En otras provincias como Jujuy y Neuquén, esto comienza a vislumbrarse. En otros países como Bolivia, está redactado de manera bastante explícita. Incluir la discusión con una mirada descolonial no es lo único que tenemos que hacer en nuestras escuelas, pero puede ser una buena manera de comenzar

#### **4. Registro en conclusión**

La interculturalidad merece una mirada crítica. Cuando es promovida por el Estado, dice Walter Mignolo, conserva la lógica de la colonialidad. Por tal motivo, hay que hablar de la Gran Comarca o Abya Yala. En relación con esto, Silvia Rivera Cusicanqui utiliza el concepto de Ch'ixi, lo que en apariencia parece homogéneo, pero si se lo analiza se puede ver las distintas partes constitutivas. Lo gris con manchas blanco y negro que se entreveran (2007, p. 166) Esto permite pensar lo intracultural: casa adentro, es decir, la relación entre la comunidad y casa afuera permite hablar de las comunidades en relación con el Estado. Modelos como Amawtay Wasi se plantean la tarea de “contribuir a la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza / Cosmos y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del estado plurinacional y la sociedad intercultural.

La investigación permite concluir que el ideal de la Ilustración no fue una búsqueda de objetividad neutra, sino la construcción de un discurso de carácter etnográfico con fines de dominio. Al creerse poseedores de un lenguaje capaz de revelar el “en-sí” de las cosas, los pensadores ilustrados —tanto europeos como criollos— desplazaron la figura del cronista del siglo XVI hacia la del científico moderno. Esta “Nueva Crónica” del mundo americano pretendió traducir con fidelidad una naturaleza y una cultura que, bajo su lente, siempre resultaban exóticas, estableciendo así una frontera epistémica insalvable entre el experto y el otro subalternizado.

El núcleo de la violencia epistémica reside en lo que Castro-Gómez denomina la *hybris* del punto cero: la ilusión de poder rebasar los límites de la condición mortal para alcanzar una mirada divina, despojada de espacialidad. Esta desmesura pretende que el saber científico no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra y universal. Sin embargo, esta universalidad es, en rigor, la importación de un localismo que desconoce y violenta la alteridad. Al tomar distancia del lenguaje cotidiano —tildado de error o confusión—, la Modernidad (tanto la primera como la segunda) institucionalizó un pecado de arrogancia que se convirtió en la base del proyecto del Estado-nación.

Se evidencia que el discurso de la pureza de sangre y el de la pureza epistemológica no son procesos aislados, sino que forman parte de una misma matriz de saber/poder. Esta estructura no nació con la Revolución Copernicana, sino que hunde

sus raíces en la necesidad del Estado español de controlar el circuito del Atlántico y erradicar los sistemas de creencias periféricos, clasificados despectivamente como "idolatrías". La objetividad científica aparece, entonces, como un mecanismo de control geopolítico para establecer fronteras entre quienes poseen el saber legítimo y quienes permanecen encerrados en el sentido común.

La crítica al poder colonial en la escuela secundaria debe pasar, necesariamente, por un cuestionamiento de su núcleo epistémico. Los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, particularmente en las Ciencias Sociales, aún presentan resabios de esta *hybris* al presentar el conocimiento como un flujo de verdades abstractas e independientes de su centro étnico y cultural de observación. Interpelar la tarea docente bajo una mirada descolonial exige: explicitar el lugar de enunciación y reconocer que el conocimiento es siempre situado y territorial. Desarticular la jerarquía de expertos y cuestionar la mediación pedagógica que asfixia los saberes populares y comunitarios. Combatir la estandarización y desafiar la matriz que todavía intenta "civilizar" la memoria íntima y el cuerpo bajo normas de validez universal.

Finalmente, descolonizar la enseñanza en el territorio bonaerense implica reconocer que el cuerpo marcado y el territorio habitado son fuentes legítimas de conocimiento. Solo al hacer explícita esta arrogancia del "punto cero" podremos transformar la escuela en un espacio capaz de alojar la diferencia y devolver la palabra a quienes la matriz colonial solo les había permitido el rugido.

### Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Cadaveira, G. C. y Cañueto, G. N. (2014). *La enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y decolonial*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la *hybris* del punto cero y diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Estermann, J. (2022). *La barbarie del progreso. Violencia epistémica y filosoficidio de occidente. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Grice, H. P. (2000). Las intenciones y el significado del hablante. En L. M. Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 495-523). Madrid: Tecnos.



- Grice, H. P. (2000). Lógica y conversación. En L. M. Villanueva (Ed.), La búsqueda del significado (pp. 485-494). Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber (pp. 4-33). Buenos Aires: CLACSO.
- Menéndez, S. M. (2019). Entre la gramática y el género: el discurso. En O. I. Londoño Zapata y G. Olave (Eds.), Los intersticios del análisis del discurso en Argentina (pp. 115-132). Bogotá: Ediciones de la U.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género* (pp. 81-98).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes* (pp. 286-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramallo, F. (2016). África en Argentina: pedagogías descoloniales e historias otras en las aulas. Salvador de Bahía: Universidade Federal da Bahia.
- Restrepo, E. (2018). Descolonizar la universidad. En J. L. Barbosa (Ed.), *Investigación cualitativa emergente* (pp. 9-23). Sincelejo: Cekar.
- Earle, J. R. (2001). *Actos de habla: Ensayos sobre filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Segato, R. (2015). *La crítica a la modernidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Yedaide, M. M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. Mar del Plata: Inédito.
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2020). Pedagogías descoloniales. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10 (1).