



PROGRAMA  
INTERDISCIPLINARIO  
DE ESTUDIOS  
DESCOLONIALES



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA

# ACTAS I SIMPOSIO ESTUDIOS DESCOLONIALES Y PROBLEMÁTICAS EMERGENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Francisco Ramallo y Jonathan Aguirre  
(compiladores)

a.d.u.m.



CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ISBN 978-987-544-745-5



9 789875 447455





**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

# **ACTAS I SIMPOSIO ESTUDIOS DESCOLONIALES Y PROBLEMÁTICAS EMERGENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo  
(compiladores)**

2016



PROGRAMA  
INTERDISCIPLINARIO  
DE ESTUDIOS  
DESCOLONIALES



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA

---

## Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

Actas de I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa / Rui Mesquita ... [et al.]; compilado por Francisco Ramallo ; Jonathan Aguirre. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-745-5

1. Educación. 2. Estudios Culturales. 3. Investigación. I. Mesquita, Rui II. Ramallo, Francisco, comp. III. Aguirre, Jonathan, comp.

CDD 379



## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

### Tabla de Contenidos

<b>SOBRE EL SIMPOSIO.....</b>	<b>5</b>
Organiza .....	5
Sede .....	5
Fundamentación:.....	5
Comité organizador .....	6
Comité académico .....	6
Programa .....	6
<b>RESÚMENES DE PANELES, TALLERES Y CONFERENCIAS.....</b>	<b>11</b>
Panel “Los estudios decoloniales y la investigación educativa” .....	13
Panel “Giro decolonial y Trabajo Social: Producciones, derivas y perspectivas del Grupo Problemáticas Socioculturales de la UNMdP” .....	15
Panel “Educación y descolonización: miradas desde Brasil” .....	15
Taller “Pesquisa e formação docente para educação antirracista: Uma experiência no quilombo de Boitaraca” .....	19
Taller cine-debate “O Baobá e o currículo” .....	20
Conferencia “Caminando la palabra: una ruta decolonial” .....	20
<b>PONENCIAS .....</b>	<b>23</b>
LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL. González, Sergio Gabriel .....	25
LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD, UNA LECTURA DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SER. Orellano, Claudia .....	33
MEMÓRIA NARRATIVA: A EXPERIÊNCIA COLETIVA DO MOVIMENTO CULTURAL DO ALTO JOSÉ DO PINHO E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES. Silva, Leandro Wagner de Albuquerque .....	45
¿PUEDEN LXS NIÑXS ELEGIR LO QUE QUIEREN APRENDER? Weissman, Patricia .....	59
LA OTRA EDUCACIÓN Y LA (DES)COLONIZACIÓN DE SER: EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS LOCALES Y CONVERSACIONES REGIONALES Alquézar, Moira; Buseki, Mariana; Ramallo, Francisco .....	67
MIRADAS DESCOLONIALES EN LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA. Caiati, Cintia .....	85
DOCENTES FORMADORES DE DOCENTES: UNA INVESTIGACIÓN EN CIERNES, UNA IDENTIDAD QUE INTENTA DECOLONIZARSE. De Laurentis, Claudia.....	95
RELATOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE <i>ENTRE</i> SITIOS DE PEDAGOGÍA NARRATIVA Y PEDAGOGÍAS DESCOLONIALES. Sarasa, María Cristina .....	105
EMERGENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN Y EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Yedaide, María Marta.....	129
GEOGRAFÍA E INFLEXIÓN DECOLONIAL: CUANDO LAS REPRESENTACIONES DEL TERRITORIO DAN CUENTA DE UN PENSAMIENTO COLONIZADO. Blanc María Inés; García Ríos, Diego.....	141
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL. EL CASO DE LAS TRABAJADORAS DE LA INDUSTRIA EN LOS ALBORES DEL PERONISMO. Aguirre Jonathan; Cañueto, Gladys .....	169



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## I SIMPOSIO ESTUDIOS DESCOLONIALES Y PROBLEMÁTICAS EMERGENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Mar del Plata, 15 y 16 de diciembre 2016

### **SOBRE EL SIMPOSIO**

**ORGANIZA:** Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales (PIED) | Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) | Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

**SEDE:** Piso 13 del Banco Provincia- San Martín 2563. Área de Posgrado Facultad de Humanidades, UNMdP.

### **FUNDAMENTACIÓN:**

El Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales (PIED) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene como finalidad primordial la búsqueda de nuevos conocimientos a través de la realización de investigaciones científicas en el dominio de las Ciencias Sociales y Humanas con una perspectiva descolonial y con un enfoque interdisciplinario que lleve a contribuir a la formación de docentes capacitados para la investigación, así como transferir y difundir los conocimientos producto de su labor. Asimismo se propone articular actividades de investigación con las actividades de enseñanza y extensión universitaria, organizar reuniones científicas y encuentros académicos, dictar cursos y seminarios y difundir los



---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

conocimientos en diversas publicaciones. Estas Jornadas prevén la presentación de trabajos e investigaciones provenientes de equipos de investigación, proyectos y becarios que involucren aspectos de la reflexión decolonial en el campo de la educación.

### **COMITÉ ORGANIZADOR**

Coordinadores: Francisco Ramallo/ Jonathan Aguirre.

Comisión Organizadora: Claudia De Laurentis/ María Carolina Rojas/ Lucía Gandolfi.

### **COMITÉ ACADÉMICO**

Luis Porta (UNMDP)/ María Marta Yedaide (UNMDP)/ Paula Andrea Meschini (UNMDP)/Mille Caroline Rodrigues Fernandes (UNEB)/ Mariana Martins de Meireles (UFRB-UNEB)/Victor de Morais Cayres(UNEB)/Rui Mesquita (UFPE)/ María Eugenia Hermida (UNMDP)/ Romina Conti (UNMdP).

## **PROGRAMA**

---

**Jueves 15 de diciembre. AULA 1.**

---

9:00-11:00. **Presentación y panel de apertura “Los estudios decoloniales y la investigación educativa”.**

**Rui Mesquita** (UFPE) “Contribuciones desde la Mandinga para la descolonización de la educación”.

**María Marta Yedaide** (UNMdP) “Pedagogías y buen vivir: los aportes decoloniales para la resolución de nuestras urgencias”

**Luis Porta** (UNMdP-CONICET) “Llorar cuando está leyendo, reírte sin parar cuando estás leyendo [...] eso es la felicidad. La enseñanza terapéutica como rupturizadora de la matriz colonial en la enseñanza”

Coordinador: Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET).

---



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**Pausa-Café**

11.30-13.30. **Mesas Temáticas 1.** Coordinador: Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET).

**Sergio Gabriel González** (UNMdP) “La interdisciplinarietà en ciencias sociales desde la perspectiva decolonial”.

**Claudia Orellano** (UNMdP) “La violencia y su impacto en la subjetividad, una lectura desde la colonialidad del poder y del ser”.

**Leandro Silva** (UFPE) “Memória narrada: A experiência coletiva do movimento cultural do Alto José do Pinho e a constituição de subjetividades”.

**Patricia Weissmann** (UNMdP) “¿Pueden lxs niñxs elegir lo que quieren aprender?”.

**Maira Alquézar, Mariana Buseki y Francisco Ramallo** (UNMdP) “La otra educación y la (des)colonización de ser: Experiencias alternativas locales y conversaciones regionales”.

**Cintia Caiati** (UNMdP) “Miradas descoloniales en la educación más allá de la escuela”.

**Claudia De Laurentis** (UNMdP) “Docentes formadores de docentes: una investigación en ciernes, una identidad que intenta decolonizarse”.

**Pausa-Almuerzo**

15:00-16:00. **Panel “Giro descolonial y Trabajo Social: Producciones, derivas y perspectivas del Grupo Problemáticas Socioculturales de la UNMdP”.** Paula Andrea Meschini y Maria Eugenia Hermida (UNMDP). Coordinador: Jonathan Aguirre (UNMdP-CONICET).

**Pausa-Café**

16:30-18:30. **Taller “Pesquisa e formação docente para educação antirracista: Uma experiência no quilombo de Boitaraca”.** Mille Caroline Rodrigues Fernandes (UNEB).

---



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

---

**Viernes 16 de diciembre de 2016. AULA 1.**

---

9:00-10:30. **Conferencia “Caminando la palabra: una ruta decolonial”.** **María Luiza de Castro Muniz** (Universidad de Brasilia). Coordinadora: **María Marta Yedaide** (UNMDP).

11:00-13:00. **Mesas Temáticas 2.** Coordinador: **Jonathan Aguire**

**María Cristina Sarasa** (UNMDP) “Relatos de formación inicial docente *entre* sitios de pedagogía narrativa y pedagogías descoloniales”.

**María Marta Yedaide** (UNMDP) “Emergencias en la investigación y el contexto de la formación del profesorado”.

**María Inés Blanc y Diego García Ríos** (UNMDP) “Geografía e inflexión decolonial. Cuando las representaciones del territorio dan cuenta de un pensamiento colonizado”.

**Jonathan Aguire y Gladys Cañueto** (UNMDP) “La enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial: El caso de las trabajadoras de la industria en los albores del peronismo”.

**Laura Proasi y Luis Porta** (UNMDP) “El género en la agenda de la pedagogía decolonial: narrativas disruptivas de estudiantes del Profesorado”.

**Thaís Torres** (UFPE) “Representações dos corpos lesbianos a partir de uma compreensão da experiência de si”.

Pausa-Almuerzo

14:00-15:00. **Taller cine-debate “O Baobá e o currículo”.** **Rui Mesquita y equipo** (UFPE).

---



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Pausa-Café

15:30-17:30. **Panel de Cierre “Educación y descolonización: miradas desde Brasil”**

**Mariana Martins de Meireles** (UNEB) “Pensar o mundo a partir de nós mesmos: Educação, Geografia e Descolonização”.

**Víctor de Moraes Cayres** (UNEB) “Desenvolvimento de jogos na Bahia: iniciativas para uma educação descolonizadora”.

**Mille Caroline Rodrigues Fernandes** (UNEB). “Há outros mundos no mundo: (re)pensando epistemologias educacionais descolonizadoras para formação docente”.

Coordinador: Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET).



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**RESÚMENES DE PANELES, TALLERES Y CONFERENCIAS**



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**Panel “Los estudios descoloniales y la investigación educativa”**

**“Contribuciones desde la Mandinga para la descolonización de la educación”**

**Rui Mesquita** (Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

[gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com](mailto:gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com)

Reflito sobre a desocidentalização da educação para mostrar como as práticas de mediação pedagógica, caracterizadas como um dispositivo de colonização, podem se perpetuar nesse campo. Pressupostos ontológicos basilares e lógicas políticas que interpelam o olhar de investig(ação) no campo educacional na modernidade são fortemente contestados desde a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Proponho, nesse contexto, como "estratégia" para se fazerem emergir subjetividades não colonizadas, as noções de articulação pedagógica e ambiente narrativo. Esse caminho é triangulado com o culto à mandinga presente entre o povo da capoeiragem no Brasil.

**“Pedagogías y buen vivir: los aportes descoloniales para la resolución de nuestras urgencias”**

**María Marta Yedaide** (UNMdP)

[myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

Partimos de una mirada de las pedagogías como prácticas de institución, destitución y re-institución de autoridad discursiva. Esto nos permite desestabilizar provisoriamente las estructuras binarias jerárquicas gestadas en la matriz moderno/colonial (especialmente los constructos disciplina científica/cotidiano y “teoría”/práctica) y montarnos sobre el



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

brío que la narrativa va adquiriendo conforme se presta a una revuelta epistémico-política sobre las relaciones con-fundidas del ser, el saber, el hacer y el sentir (en los clivajes espacio-geoculturales que los condicionan). La perspectiva descolonial es contundente en la recuperación del conflicto en la historia así como en la reinterpretación de las matrices organizadoras del sentido social; es desautorizadora de modos únicos de decir-se y promotora de proyectos afirmativos locales, ceñidos al cuerpo y el lugar. Siendo que lo educativo propone la urgencia de decidir qué saberes (entendidos en su dimensión más ancha) vale la pena legitimar, preferimos componernos como sujetos que des-tensionan las tramas de las gramáticas del sufrimiento en nuestros vecindarios.

**“Llorar cuando está leyendo, reírte sin parar cuando estás leyendo [...] eso es la felicidad.  
La enseñanza terapéutica como rupturizadora de la matriz colonial en la enseñanza”**

**Luis Porta** (UNMDP-CONICET)

[luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

Esta intervención recupera aspectos centrales de la línea de investigación que desarrollamos en relación a los profesores memorables en la universidad desde una perspectiva biográfico-narrativa en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales desde hace aproximadamente 15 años. Las entrevistas biográficas a profesores, los grupos focales con graduados y los registros etnográficos de las clases irrumpen con dimensionalidades que ponen en la centralidad de la enseñanza el vínculo, la emoción y los afectos como motor de ese proceso. Esa bifurcación en términos de ruptura con la matriz clásica y tecnocrática de la didáctica nos permite viajar por insondables caminos que recuperan vidas emocionantes, apuestas sensibles y vínculos que transmutan las imperceptibles texturas cotidianas de las clases universitarias dando lugar a la belleza de ese cotidiano que implica que algo acontece con el cuerpo y con la cabeza. En este trabajo recuperamos dos categorías centrales: la de la risa en conexión con la enseñanza terapéutica.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**Panel “Giro descolonial y Trabajo Social: Producciones, derivas y perspectivas del  
Grupo Problemáticas Socioculturales de la UNMDP”**

**Paula Andrea Meschini y Maria Eugenia Hermida (UNMDP).**

[paulameschini@gmail.com](mailto:paulameschini@gmail.com) / [mariaeugeniahermida@yahoo.com.ar](mailto:mariaeugeniahermida@yahoo.com.ar)

El giro descolonial viene interpelando los discursos y prácticas de las ciencias sociales, denunciando la razón indolente que el eurocentrismo erigió, y las diversas subalternizaciones que el colonialismo capitalista moderno configuró y reproduce. En ese marco, esta presentación busca compartir algunas de las iniciativas y producciones que desde la crítica a la colonialidad, intersectan con el Trabajo Social, sus problemas e incumbencias. Focalizaremos en narrar nuestras trayectorias como investigadoras afectadas por los debates de/des/pos coloniales, las corrientes latinoamericanistas, el pensar crítico situado y el pensamiento nacional, puntualizando en las contradicciones y obstáculos encontrados, en los logros obtenidos y en las tareas pendientes en este proyecto colectivo de seguir apostando a un locus de enunciación – otro.

**Panel “Educación y descolonización: miradas desde Brasil”**

**“Pensar o mundo a partir de nós mesmos: Educação, Geografia e Descolonização”.**

**Mariana Martins de Meireles (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)**

[mariana.meireles@ufrb.edu.br](mailto:mariana.meireles@ufrb.edu.br)

A comunicação apresenta um debate vinculado a um pensamento de descolonização do mundo, mediante construtos interpretativos evidenciados na contemporaneidade. Para tanto, toma a Educação, especificamente a Geografia e seus pressupostos teórico-metodológicos como disposições férteis para compreender o mundo, suas invenções/inversões ideológicas, geopolíticas e socioespaciais. Nessa perspectiva, operamos com uma tríplice dimensão epistemo-

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

política – *Educação-Geografia-Descolonização* – no intuito de problematizar a descoloneidade do mundo, num movimento circundante que busca: romper fronteiras, aproximar distâncias e instaurar outros paradigmas. Nesse sentido, ao entrecruzar os conhecimentos geográficos com as questões étnico-raciais através da elaboração de um pensamento complexo, crítico e descolonial buscamos possibilidades de intervenção/superação dos discursos hegemônicos materializados social e espacialmente. Desse modo, a partir de uma abordagem sociológica da espacialidade, procuramos destacar temas relacionados à segregação étnico-racial e aos modos de desigualdades que se materializam no espaço, transpassados por lógicas procedentes da colonialidade. Nesse interim, para subsidiar nossas análises, relevância especificamente da Geografia, como uma ciência capaz de apresentar o mundo em suas múltiplas dimensões, rompendo com o mito da “ideologia geográfica”, difundido através da (im)posição de uma “história única” na compreensão da ideia de nação, de território e de mundo. Ao buscar transpor concepções equivocadas e legitimadas historicamente no que se refere às questões étnico-raciais e à construção de conceitos geográficos no ensino de Geografia, indicamos movimentos epistemológicos de compreensão espacial e produção da vida, no sentido de propor outros modos de ver o mundo, desta vez, a partir de nós mesmos e não sob a ótica de colonizadores.

**“Desenvolvimento de jogos na Bahia: iniciativas para uma educação descolonizadora”**

**Víctor de Moraes Cayres** (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

[victorcayres@gmail.com](mailto:victorcayres@gmail.com)

Os jogos digitais constituem atualmente a mais expressiva indústria do entretenimento do mundo, em termos econômicos, posicionando-se à frente da música e do cinema. A magnitude desta indústria indica a sua importância na construção do imaginário contemporâneo e, conseqüentemente, nas questões de representação. A relevância de estudar os jogos na perspectiva da descolonização é ainda mais urgente se levarmos em conta a tendência dessa indústria para representar uma masculinidade militarizada e etnocêntrica. Por outro lado, os desenvolvedores independentes, aportam uma maior diversidade na sua produção. Uma série de jogos desenvolvidos no Estado da Bahia/Brasil, na última década, tem feito o esforço em trazer



---

## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

para o desenvolvimento de jogos, aspectos da cultura local. Este trabalho analisa a produção de jogos na Bahia, na perspectiva da Educação e Descolonização.

### **“Há outros mundos no mundo: (re)pensando epistemologias educacionais descolonizadoras para formação docente”**

**Mille Caroline Rodrigues Fernandes** (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

[mfernandes@uneb.br](mailto:mfernandes@uneb.br)

A discussão apresentada refere-se às pesquisas educacionais desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XV, sob a tutela do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, as quais têm empreendido uma luta contra os discursos e as ações positivistas arraigadas no currículo da universidade, que não concebem como ciência, os saberes e fazeres de *arkhé* afro-indígena-brasileiro. Esta luta tem sido retroalimentada pelo pensamento crítico de Frantz Fanon, Boaventura Santos, Stuart Hall entre outros pesquisadores que, sob a perspectiva de descolonizar o campo das ciências sociais e humanas, tem fortalecido e inspirado os movimentos sociais afro-indígena-brasileiro, a partir de diferentes lugares de enunciação crítica do Sul, consolidar os debates e a compreensão de que “há ‘outros’ mundos no mundo”. “Outros Mundos” que precisam ser conhecidos fora da ótica colonialista-imperialista. Assim, refletir, aqui, sobre as intervenções e práticas que constituem o campo da formação descolonizadora, é compreender a importância da construção de sistemas de ensino e práticas pedagógicas contra hegemônicas como estratégia de resistência e emancipação dos descendentes das populações da diáspora transatlântica e dos povos indígenas. As atividades realizadas na Universidade, através do componente de História e Cultura Afro-brasileiro e Indígena sugeri para a formação de professores, novas abordagens que se deslocam de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, avaliações, currículos) para uma perspectiva centrada no conhecimento que interage com a experiência cognitiva e, acima de tudo, preocupado com uma formação docente intercrítica, possibilitando um aprendizado que problematize o mundo vivido, e, que afaste os professores e professoras da “amnésia colonialista. O caminho percorrido pelos futuros professores na



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

UNEB/Campus XV estende-se desde um estudo aprofundado sobre a História e Cultura Afro-Indígena no contexto sócio-histórico brasileiro, tendo como desdobramentos pesquisas e relatórios de campo, leituras/produções em eventos, projetos com comunidades quilombolas, comunidades-terreiro e comunidades indígenas, até a articulação das práticas didático-pedagógicas descolonizadoras, desenvolvidas a partir das ações citadas acima, serem materializadas num determinado ambiente escolar. O nosso objetivo para o curso de Pedagogia é uma formação que atenda os dispositivos legais da Lei 11.645/2008, visando a perpetuação dos saberes materiais e imateriais de suas comunalidades, como é também essencial para superar o silêncio sobre as populações afro-indígena no Brasil, porque o conhecimento que se tem sobre o continente africano, as culturas de herança negra produzidas no Brasil e a história dos povos indígenas brasileiros são construções criadas pelo imaginário europeu sobre estas populações. Existe um conhecimento produzido pelas populações afro-indígenas que precisa ser compreendido, estudado, valorizado. Um conhecimento que envolve práticas humanas de sentidos, que produzem outros saberes e, que fortalece a identidade dos seus descendentes, (re)estruturando as práticas de pertencimento do coletivo. Pensar a formação docente em que práticas pedagógicas possam descolonizar o currículo neocolonialista, é traçar um caminho em direção a uma educação democrática, com justiça sócio-racial, não exclusiva, antimarginalização, antirracista, planejada e reconstruída a partir do conhecimento dos povos de descendência afro-indígena. Compreender a história e cultura dos povos afro-indígenas exige dos/as alunos/as de Pedagogia, negros/as e não-negros/as, indígenas e não-indígenas, todavia futuros professores, aprender, identificar, criticar, desconstruir os equívocos, omissões, discursos carregados de preconceitos, e, (re)construir novas epistemes, novas significações sobre a história dos seus antepassados. É importante que estes/as alunos/as estejam engajados/as em descolonizar as práticas e conceitos eurocêntricos fragmentados,

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

descontextualizados e carregado por uma ideologia de poder, que insisti em rejeitar a história e cultura dos povos afro-indígenas. O movimento que faremos aqui apresenta a nossa responsabilidade e preocupação com a Formação Docente e as práticas pedagógicas descolonizadoras que futuramente serão perpetradas por nossos alunos e alunas do curso de Pedagogia. Práticas que primem pelo “espaço educativo, como um lugar de diálogos e de trabalho”, bem como, pela emancipação dos que estejam também inseridos neste espaço seja como professor/a, seja como aluno/a. Portanto, promover a formação de professores para o estudo da História e Cultura dos povos afro-indígenas, é valorizar a dimensão política desta formação, participando, com eles e elas, da resistência à opressão e (des)cobrir permanências da herança material, imaterial e intelectual dos povos afro-indígenas.

**Taller “Pesquisa e formação docente para educação antirracista: Uma experiência no quilombo de Boitaraca”**

**Mille Caroline Rodrigues Fernandes** (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

[mfernandes@uneb.br](mailto:mfernandes@uneb.br)

Estamos vivenciado uma nova realidade no Brasil, em que a ênfase ao estudo dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, comunidades quilombolas, comunidades-terreiro, tem exigido de cada professor e professora um olhar sensível na estrutura e nas concepções metodológicas que permearam nosso corpo e vida escolar e acadêmica, voltados a atender determinados interesses exclusivos que ocultou a verdadeira história dos livros didáticos, o que de fato aconteceu com a retirada das populações negras do continente africano no processo cruel da escravidão. No Brasil, temos a Lei 10.639/2003, uma Lei que nos possibilita pensar sobre Educação antirracista e repensar o

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

currículo oficial da escola, bem como, nos permite pensar em formação continuada para os professores que atuam em escolas quilombolas.

**Taller cine-debate “O Baobá e o currículo”**

**Rui Mesquita** (Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

[gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com](mailto:gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com)

As histórias ao redor do Baobá não andam em linha reta, começando no início e terminando no fim; não é história de um! Impossíveis de serem tolhidas na História, elas, indisciplinadas, circulam pela cidade interconectando tempos e territórios marginais – esquecidos. Este documentário percorre os rastros dessas histórias para ensaiar uma noção de currículo narrativo, de risco.

**Conferencia “Caminando la palabra: una ruta decolonial”**

**Maria Luiza de Castro Muniz** (Universidad de Brasilia)

Las estrategias de comunicación y articulación de los pueblos y nacionalidades indígenas en la Amazonía centro-sur ecuatoriana, son analizadas considerando conexiones y vínculos comunitarios entre la palabra y el territorio, he acompañado formas de resistencia a las actividades petroleras en aquella región, resaltando el hecho de que, desde 2012, las reacciones han sido cada vez más intensas frente al proyecto gubernamental de expansión de la frontera extractiva. Dialogando con la teoría-práctica decolonial y la práctica teórica de interlocutores indígenas amazónicos, busqué identificar, en el ámbito del proyecto del gobierno Correa para la concesión de 14 frecuencias radiales a diversas nacionalidades (mayoritariamente amazónicas), las posibilidades de reconstrucción / recuperación de la palabra robada. O sea, de una palabra históricamente colonizada, despojada, silenciada, folklorizada, exteriorizada, evangelizada. Desde



PROGRAMA  
INTERDISCIPLINARIO  
DE ESTUDIOS  
DESCOLONIALES



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

una metodología-pedagogía de la pregunta – contribución de Paulo Freire –, y con énfasis en un horizonte ‘co-labor-activo’, participativo, la presente investigación se constituyó en un caminar con y al lado de los interlocutores(as) vinculados a las radios comunitarias, pero también a los(as) ubicados(as) a su margen. La búsqueda de la palabra robada representó el encuentro con un enmarañado complejo, contradictorio, dinámico, y conflictivo – intra e intercomunitario, intra e interorganizativo. Este tejido expone agencias dentro-fuera de la modernidad/colonialidad como posibilidades de acción y serpenteos en la frontera del sistema capitalista. Con relación a este último, los sujetos de esta investigación no se encuentran externos sino exteriorizados, enfrentándose a la racialización de sus cuerpos y saberes. Ecuador, Estado constitucionalmente plurinacional e intercultural, posibilitó el encuentro con una coyuntura bastante fértil al plantío de cuestionamientos sobre la recuperación y/o liberación de la palabra, especialmente en el marco de la Ley Orgánica de Comunicación (2013). Este trabajo pretende ser una grieta más hacia una escucha pedagógica de los pueblos y nacionalidades indígenas, los cuales con-viven y comunican junto y desde sus territorios ancestrales.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**PONENCIAS**



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN CIENCIAS SOCIALES DESDE LA  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

González, Sergio  
FP- UNMDP  
[sggonzalm dp@gmail.com](mailto:sggonzalm dp@gmail.com)

**Resumen:** La configuración arbórea de las disciplinas, consolidadas a finales del siglo XIX, pueden pensarse como la configuración del territorio del saber orientados por procesos socio políticos de la modernidad/colonialidad. La hibry del punto cero, las relaciones entre las disciplinas regidas por la lógica positivista; promueven la colonialidad del poder-saber y ser. En la actualidad, también desde una perspectiva de desobjetivación, la lógica de la globalización impone una sociedad del conocimiento, en muchos casos con la exacerbación de especializaciones, que llevan implícitamente la lógica del mercado al mundo académico. Los discursos interdisciplinarios y transdisciplinarios, en cambio, guardan en sí una perspectiva esperanzadora de contribuir a revertir procesos de exclusión a escala mundial. El siguiente trabajo reflexiona críticamente, sobre diferentes posturas en psicología y ciencias sociales, relativas a la interdisciplinariedad. Se analiza la propuesta decolonial y se afirma su fortaleza ética y política, al momento de orientar programas de investigación y extensión interdisciplinarios en educación superior con el objetivo de favorecer políticas públicas inclusivas.

**Palabras clave:** interdisciplina; transdisciplina; colonialidad; inclusión

### **Introducción**

El colectivo de pensadores descoloniales sostiene una crítica aguda a procesos sociales de exclusión social y devastación del medio ambiente que caracteriza al capitalismo en su fase actual. Sondean la relación Estado- Corporaciones- Universidad y proclaman la triple regulación de estas instancias y confrontan con la mera regulación de la Universidad por parte del Estado y las Corporaciones como sostiene el discurso hegemónico (Mignolo, 2015).

La pregunta que recorre este texto refiere a la investigación interdisciplinaria en psicología y ciencias sociales. Explora la posibilidad de integrar en el territorio de la psicología, aspectos de la

---

## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

metodología interdisciplinaria tal como la desarrolla Rolando García (2006) y los trabajos críticos del pensamiento decolonial. Es decir, pensar los problemas metodológicos y epistemológicos presentes en estos proyectos de producción de conocimiento y reflexionar acerca de las implicancias posibles para ámbito de la psicología.

### **El insoslayable contexto**

De acuerdo con Lander (2015), existen aspectos del contexto global que promueven ardua reflexión y ante los cuales no se puede ser indiferente, puesto que en la resolución de dichas tensiones está en juego el futuro de la humanidad. Por un lado, llama la atención la radical concentración de la riqueza en manos de unos pocos y el hundimiento de las mayorías en la pobreza y exclusión en esta fase neoliberal del capitalismo. El debilitamiento de la institución democrática: frente a la concentración de poder de las corporaciones transnacionales, los Estados nacionales pierden la posibilidad de asegurar una democracia representativa sólida que exprese una distribución equitativa del poder. Además, frente a la consumación del pensamiento único se construye a la disidencia en términos patologizante, se la persigue o extermina. Se advierte cada vez más la pérdida de la diversidad cultural. Y el riesgo de devastación ecológica que amenaza la continuidad de la vida en el planeta.

Caricaturizando el debate que se abre en relación al afrontamiento de tamaños problemas, se puede dividir de manera simplista entre quienes no critican el capitalismo corporativista actual, quienes sostienen con optimismo que el desarrollo científicista universalista es la única salida. Y por otra parte, los críticos del modelo civilizatorio agotado (Mignolo, 2015), pertenezcan al colectivo decolonial o a otro sector crítico.

### **Problemas de la Investigación Interdisciplinaria**

La interdisciplinaria es parte de las actuales transformaciones epistemológicas y socio políticas en el escenario local, regional y mundial; con grandes repercusiones en diferentes ámbitos de aplicación, producción de conocimiento y ejercicio profesional de la psicología. Ya sea en el plano científico o profesional, la interdisciplina se impone y es una de las tantas fuerzas que presiona por la transformación de la psicología. La interdisciplinaria aparece como

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

posibilidad que presupone lograr novedades metodológicas y epistemológicas.

Cabe diferenciar que, la pluri o multidisciplina implica el trabajo conjunto de diversas disciplinas, sea con objetivos profesionales o de investigación, para abordar el objeto de estudio (disciplinar) haciendo converger varias perspectivas disciplinarias. La sumatoria de miradas, se basa en aunar resultados de diferentes campos disciplinares. Tanto en el comienzo como en el final del proceso de investigación la multidisciplina enfoca un objeto disciplinar, es decir, la producción de conocimiento enriquece un campo disciplinar. La interdisciplina, en cambio, desde el comienzo del proceso produce intercambios de donde emergen novedades epistemológicas y metodológicas. El objeto de estudio es concebido como sistema complejo (García, 2006), como totalidad organizada, con cambios de reestructuración en el tiempo. Según Sotolongo Codina y Delgado Díaz, la interdisciplina persigue “el objetivo de obtener cuotas de saber acerca de un objeto de estudio nuevo” (2006: 67).

Por otra parte, también corresponde diferenciar interdisciplinariedad de transdisciplinariedad. La transdisciplinariedad, supone adoptar el pensamiento complejo para la elaboración de un cuerpo de saber novedoso sobre objetos de estudios, disciplinarios, multidisciplinario e interdisciplinarios. El paradigma de la complejidad (Morin, 1984) abre la posibilidad de pensar desde la lógica del tercero incluido (Nicolescu, 1996) la complejidad de la realidad organizada en diferentes niveles.

Rolando García concibe la interdisciplinariedad como campo que crea novedades desde el principio puesto que supone definir el objeto de estudio como sistema complejo. “La yuxtaposición de especialistas (multi- o pluri-) no produce la interdisciplinariedad, que es, insisto, una consecuencia metodológica de concebir ciertas problemáticas desde una perspectiva en particular la de los sistemas complejos” (García, 2006: 93). La investigación interdisciplinaria supone la coordinación de procesos y no de resultados, es promovida por el juego dialéctico de diferenciación e integración en la definición y estudio de un sistema complejo.

La interdisciplina y transdisciplina, a su vez, modifican la noción tradicional de paradigma, es decir, ya no se restringe al ámbito disciplinar. La idea de que la ciencia avanza sólo cuando logra crear un nuevo principio organizador se extiende del territorio disciplinar al inter y transdisciplinar. Se identifican principios transdisciplinares que operaran de manera subyacente



---

## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

en la modernidad y en la transmodernidad (Nicolescu, 1996). Disociación sujeto-objeto, formalización y matematización fueron principios transdisciplinares que organizaron la división disciplinar de la ciencia moderna, la transdisciplinariedad propone trasgredir esos compartimentos para pensar nuevas lógicas que superen las viejas dicotomías.

Rolando García (2006) muestra posibilidades y condiciones que requiere el trabajo interdisciplinario. Lo primero, afirma, es concebir que la investigación interdisciplinaria se funda en la construcción de un sistema complejo como objeto estudio. Como piagetiano García sostiene que el sistema es una totalidad organizada y que dicha totalidad importa estudiarla en su evolución, es decir, como se pasa de una estructura de menor complejidad a otra de mayor complejidad que la contiene. Vale la aclaración, estructura es el conjunto de relaciones entre los elementos de un sistema y dichos elementos son subsistemas del sistema complejo. Y la historia cumple un papel central en el proceso de entendimiento de cómo se llegó al estado inicial que ahora se busca transformar.

Interesa que García se dedicó a estudiar críticamente fenómenos como la crisis alimentaria de 1974, contaminación de ríos y consecuencias ecológicas y productivas en México. Su metodología se adapta a problemas ecológicos, pero también a problemas socioculturales entre otros problemas de producción de alimentos, nutrición de la población, siempre observados desde una mirada compleja, donde los conceptos se interdefinen y no admiten lecturas reduccionistas.

Otro aspecto interesante es que García desarrolla reglas y metodología para el trabajo interdisciplinario riguroso. Recordando aspectos principales: la investigación interdisciplinaria surge de un equipo multidisciplinario que se propone dicha meta, construye un objeto de estudio que es un sistema complejo, compartiendo un marco epistémico común. Como primer paso, se realiza un diagnóstico de la situación teniendo en cuenta un contexto macro-internacional, meso-regional y micro-local. La mirada durante todo el trabajo es multidimensional involucra aspectos físicos, biológicos, psíquicos socio culturales, políticos, históricos y económicos.

El equipo inicial, establece García, tiende a sostener una mirada holista, global, de los problemas a abordar. Progresivamente, se incorpora el trabajo de los especialistas en determinadas disciplinas y de los expertos en ámbitos muy precisos. Se establece así una nueva perspectiva del escenario inicial y, esta dialéctica entre conocimiento holista y especializado se sostiene hasta que se

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

obtiene una clara construcción del sistema complejo estudiado. Posteriormente, se establece una prospectiva de los cambios posibles que sucederían en diferentes órdenes temporales. Se observa los diferentes propuestas para desarrollar la intervención en sucesivos cortes de tiempo y establecer modelos de desarrollo que muestran como evolucionaría el sistema complejo estudiado. Luego de elegida la propuesta se procede a intervenir. Finalmente evaluación de resultados y procesos.

¿Por qué intentar trazar un puente entre este argentino tal vez eurocentrado y los argentinos y latinoamericanos que convocan el colectivo decolonial? En nuestro contexto, la posibilidad que abre el modelo de García, ayuda a superar superfluas dicotomías, que en el ámbito de la psicología perviven. Contribuir a superar tensiones entre investigación y extensión, superar tensiones propias del escolasticismo en psicología. Ampliar el ámbito del debate epistemológico y cuestionar constructivamente la cerrazón disciplinaria, dogmática en la psicología a nivel local.

Desde una mirada compleja también es importante el diálogo que establece la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) con saberes otros, producto de diferentes prácticas sociales: arte, religión, filosofía, deportes. Los trabajos de extensión en psicología potencian aspectos de la comunidad tendientes a lograr empoderamiento y justicia distributiva. La posibilidad de participación de usuarios en planificación de estrategias y toma de decisiones en las instituciones, sean educativas, salud o del ámbito de la justicia podría ser un movimiento democratizante que favorezca el empoderamiento, rompiendo con la lógica del diálogo entre expertos propio del modelo europeo.

### **Principales aportes de la crítica decolonial a la educación superior**

El problema del desprendimiento del eurocentrismo naturalizado en las prácticas de reproducción y producción de conocimiento, exige grandes esfuerzos de los investigadores en ciencias sociales para desaprender y reaprender. Concibiendo la sabiduría popular se puede sentar las bases de una mirada valorizante desde donde empoderar a las sociedades latinoamericanas. Así, en el plano político puede inspirar modelos sociales que expresen un poder obedencial, como sostiene Evo Morales, mientras que, en el plano epistemológico, puede

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

incorporar saberes otros, que incluyan como interlocutores y productores válidos a los pueblos originarios, militantes del género y otras voces silenciadas.

En Latinoamérica, la historia de la educación esta signada por el lugar central que ocupa el pueblo como soberano de la modernidad. Categoría que sintetiza al conjunto de ciudadanos y que invisibiliza a minorías excluidas. Por otra parte, educación es significada desde la mirada eurocéntrica, es decir, para formar ciudadanos cultos con cánones europeos (Palermo, 2015). Es interesante señalar, como lo hace Walter Mignolo (2015) que, el pensar decolonial muestra permanentemente que detrás de aquellos aspectos luminosos que la modernidad coloca en un primerísimo primer plano se oculta la oscura colonialidad.

La lectura crítica del presente de la educación superior configura una trama tensionada entre propuestas que abogan por principios universales, enfatizando la formación técnico científicista; frente a quienes defienden la mirada regional de los problemas y el rol fundamental de la universidad para generar pensamiento autónomo y crítico. Los primeros sostienen una sociedad de conocimiento dando prioridad a la calidad educativa cuantificable. Esta mirada universalista expresa la lógica neoliberal en la universidad, cuyo canon establece la competitividad (Foucault, 2007) y la sumisión de la universidad a la lógica del mercado. Zulma Palermo lo ejemplifica, de una forma muy realista:

La productividad individual se mide, entonces, por (...) páginas publicadas, con referato, en órganos reconocidos, preferentemente si figuran en el Citation Index; si se dirige a tesis, a cuántos y desde cuándo, si se realiza contratos, convenios, patentes, si se asiste a reuniones científicas. En medio de esa presión, el docente-investigador se encierra con su computador y escribe papers (que nadie lee), y ponencias (que nadie escucha) y gestiona la edición de libros (que paga de su bolsillo y que no se distribuyen) (Palermo, 2015: 24).

### **Psicología social crítica, interdisciplina y decolonialidad**

El trabajo de investigación del colectivo de pensadores decoloniales, desde sus comienzos, se caracteriza por ser interdisciplinario. EL sociólogo Aníbal Quijano, aunó sus producciones con el semiólogo Walter Mignolo y el filósofo Enrique Dussel, motorizando un programa de investigaciones, que luego agrupara una larga lista de científicos sociales y filósofos que se



---

## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

adentraron en el proceso y proyecto decolonial. La propuesta de pensar decolonialmente el planteo de Rolando García se realiza porque se considera que el mismo puede abrir puentes entre investigación, desde una perspectiva crítica y extensión; de manera que se potencie el conocimiento como transformador de la realidad social. En el ámbito local, dentro del territorio de la psicología perviven tensiones significativas entre investigadores y extensionistas.

Historizando brevemente el movimiento de la psicología social crítica la integración entre conocimiento y transformación social es un núcleo de sentido, la Psicología Comunitaria de Maritza Montero (2002), la Psicología de la Liberación de Ignacio Martín Baro (1998), entre otros, demarcan proyectos en esta dirección. La psicología social crítica en los últimos años ha visto disminuido su impulso original, la producción se ubica hoy por debajo de la gran actividad que caracteriza las décadas del '80 y '90 (González Rey, 2004). Se piensa, continuando la argumentación, que toda metodología del ámbito del pensamiento complejo (y la de Rolando García reúne creatividad y rigurosidad) puede contribuir a movilizar producciones críticas y que permitan diseñar proyectos de transformación de prácticas sociales opresivas, lugares donde la colonialidad habita. Dentro del colectivo decolonial, Ejercicios descolonizantes de María Eugenia Borzani (2016) ejemplifican este arte de investigar e intervenir. El planteo no encierra gran novedad, simplemente pretende ensayar respuestas que a la vez operen como interrogantes, para abrir campos de sentidos que permitan pensar objetos de estudio que, en tanto sistemas complejos, integran una multiplicidad de efectos en el devenir de las mayorías latinoamericanas excluidas, quienes sufren física y psíquicamente pobreza, desempleo, violencia de género, desnutrición y tantos otros males.

### Conclusión

En la actualidad, donde los gobiernos progresistas presentan un retroceso en Latinoamérica y el neoliberalismo inculca su lógica de mercado a las competencias del Estado, tiene sentido, que desde la universidad se multipliquen proyectos de investigación-extensión interdisciplinarios con el fin de conocer transformando la realidad social. Además de favorecer la interacción dialéctica: universidad - sociedad - formación de investigadores-profesionales; podrían potenciar que la reproducción y producción de conocimiento universitario logre des/decolonizar el

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

eurocentrismo que desdibuja toda alternativa epistémica que pueda ser creada desde lo local-regional.

El pensamiento y las experiencias que legó Rolando García podrían inspirar proyectos tales. La psicología social crítica, que tiene por núcleo de sentido el conocimiento y la transformación de la realidad social, podría integrar tales colectivos interdisciplinarios.

### **Referencias bibliográficas**

- Borsani, M. E., Melendo, M. J., y otros (2016) *Ejercicios descolonizantes II. Arte y experiencias estéticas desobedientes*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Castro Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Editores Siglo del Hombre.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A,
- García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- González Rey, F, (2004) *La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología*. Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology - 2004, Vol. 38, Num. 2 pp. 351-360.
- Martín Baró, I. (1998) *La Psicología de la Liberación*. Madrid, Ed. Trotta.
- Montero, M. (2002) *Construcción del Otro: Liberación de Sí Mismo*. Utopía y Praxis Latinoamericana, Vol. 7, N° 016, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 41-51, en [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com).
- Morin, E. (1984) *Ciencia con Consciencia*. Barcelona. Anthropos. Editorial del Hombre.
- Nicolescu, B. (1996) *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. México. Multiversidad del Mundo Real Edgar Morin. Disponible: [www.multiversidadreal.org](http://www.multiversidadreal.org).
- Orellano, C., González, S. (2015) *Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología*. Mar del Plata. Perspectivas en Psicología. Vol. 12. N° 2, pp 1-8.
- Palermo, Z. Mignolo, W., y otros (2015) *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
- Sotolongo, P. L., Delgado, C. J. (2006) *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. En: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Buenos Aires: CLACSO. Cap. IV, págs. 65-77.
- Vilanova, A. (2003) *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata. UNMdP.



---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

**LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD, UNA LECTURA  
DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SER**

Orellano, Claudia

FH-UNMDP

[clauorellano@yahoo.com.ar](mailto:clauorellano@yahoo.com.ar)

**Resumen:** Cada época configura modalidades diferentes y particulares de subjetividad y del malestar en la cultura, dimensionando a la vez el sentido de la vida, en este punto la violencia como malestar se presenta en el orden de lo cotidiano. La Psicología ha dado cuenta de esta problemática, sin embargo las prácticas impactantes en las que se expresa nos hace pensar en la dificultad de contar con herramientas de la disciplina que puedan descifrar su causalidad e impacto en la subjetividad. Desde la colonialidad del poder y del ser se presenta una lectura que considera las formas de la violencia y su impacto en la subjetividad, entendiendo sus manifestaciones a partir de la construcción del otro como semejante.

**Palabras clave:** subjetividad; violencia; colonialidad del poder; colonialidad del ser; semejante.

### **Introducción**

Cada época configura modalidades diferentes y particulares de subjetividad y del malestar en la cultura, estas modalidades a la vez nos proponen ordenadores de sentido de la vida cotidiana. En estos días las formas de la violencia como una de las formas del malestar actual, dificultan y condicionan las herramientas de la disciplina dada la complejidad que representan al momento de objetivar de alguna manera las prácticas impactantes en las que se expresan. Desde la colonialidad del poder y del ser se plantea una lectura que considera la subjetividad y la violencia como depositarios de la cosificación del semejante. Como ejes ordenadores de la presente comunicación, en primer lugar se desarrolla el estado de la Psicología como disciplina para de ese modo establecer su relación con las concepciones de la subjetividad; por otra parte se analizan relaciones entre formas de la violencia asociadas a

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

concepciones ancladas en operaciones de los modos del conocimiento y de la concepción del sujeto.

La tarea de establecer las coordenadas para pensar en cómo las formas de la violencia se troquelan en la subjetividad actual implica repensar las características que posee la Psicología como disciplina para poder mostrar también su relación con un saber instituido que produce y reproduce a su vez subjetividad.

Existe un consenso en presentar a la Psicología desde sus orígenes desprendidos de la Filosofía como *la ciencia que estudia el alma*, luego y hasta los años 50 en la *ciencia de la mente*, en la ciencia del comportamiento (Ardila, 1992) y actualmente su posición pluriparadigmática, considera aspectos complejos de la relación dialéctica entre *psique-cuerpo y subjetividad-cultura*, permitiendo proponer a la Psicología como una ciencia puente entre lo biopsicosocial e histórico, con potencia interdisciplinaria (Vilanova, 1992).

En estos marcos conceptuales permanece como idea fuerza, un organizador de sentido dado por la búsqueda de indicadores empíricos que den cuenta de su pertinencia dentro del campo del conocimiento; a la vez que se plantea la condición metodológica para su abordaje (métodos cuantitativos, cualitativos, triangulación metodológica) se cuestiona los alcances de la disciplina dado que si se piensa como relevante de la ciencia aspectos estrictamente metodológicos difícil será la posibilidad de incluir algo del alma, en el sentido de lo intangible.

Otra condición de la Psicología ha sido su posición paradigmática de una disciplina en crisis (Caparros, 1991; Vezzetti, 1998; Cornejo, 2005) con posturas hacia la unificación (Ardila, 2003), hacia la integración (Vilanova, 1992, 2003; Wiesenfeld, 1994) hacia la interdisciplina y complejidad (Vilanova, 1996; Munné, 2004) con líneas en tensión que van de la fragmentación a la pluralidad de sus teorías, conceptos y objetos de estudio y métodos.

Puesta de este modo la cuestión de los usos presentes de la historia, lo que surge entonces es la vieja cuestión de si la Psicología debe ser considerada una ciencia natural o si es más parecida a las ciencias humanas. No hay que olvidar que esta discusión estaba así planteada

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

en los orígenes de la Psicología, que nace contemporáneamente a la querrela de los métodos (Vezzetti, 1998: 3).

El abordaje desde una concepción que opere a partir de problemas abiertos es la más viable y con capacidad de enriquecer el campo de intervenciones psi. en su rol bidimensional sea científico sea profesional, dado que se repiensa la Psicología en el marco de una cosmovisión cultural que indaga problemas institucionales, académicos, corporativos, epocales, *en la búsqueda del sentido o en el prejuicio por la naturaleza* (Foucault, 1957) como disciplina puente o como interdisciplina (Baro, 1986; Vilanova, 1996; Munné, 2004; Montero, 2001; Stolkiner, 2005)

En definitiva la Psicología en nuestros días no puede ser planteada ajena a la subjetividad de época, como toda disciplina científico-social, parte de un campo de problemas y como tal se dispone a abrir interrogantes más que a clausurarlos, en este sentido Michel Foucault plantea: Toda la historia de la psicología hasta mediados del siglo XX es la historia paradójica de las contradicciones entre este proyecto y estos postulados; al perseguir el ideal de rigor y de exactitud de las ciencias de la naturaleza... fue conducida por un afán de fidelidad objetiva, a reconocer en la realidad humana otra cosa que un sector de la objetividad natural, y a utilizar para conocerla otros métodos que aquellos cuyo modelo podría ser proporcionados por la ciencia de la naturaleza. Pero el proyecto de rigurosa exactitud que la llevó paulatinamente a abandonar sus postulados se vació de sentido cuando estos postulados mismos desaparecieron: la idea de una precisión objetiva y cuasi matemática en el dominio de las ciencias humanas no posee ya validez si el hombre mismo ya no pertenece al orden de la naturaleza. Así la psicología por sí misma se obligó a una renovación total en el curso de su historia; al descubrir un nuevo estatuto para el hombre, se impuso como ciencia un nuevo estilo (1994: 1).

### **La subjetividad en el campo de la Psicología**

Las filiaciones teóricas de la noción de subjetividad las aportan diferentes disciplinas como son la Sociología, la Filosofía, la Antropología, la Psicología y el Psicoanálisis. Ignacio



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Lewkowicz va a denominar a la *subjetividad socialmente instituida* a “las prácticas que producen subjetividad son prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana, para que el bebé sea un bebé; las prácticas productoras de subjetividad si se estandarizan, dan lugar a los dispositivos productores de subjetividad” (Lewkowicz, 2003: 56). Así es que el hombre socialmente instituido no se agota en lo visible de las prácticas y discursos que lo han instituido, las marcas, las operatorias producen un exceso o plus a partir de aquello instituido: “ese exceso es efecto de la operatoria que instituye los soportes subjetivos pertinentes para las situaciones efectivas. Es el efecto (singularizante) de la subjetividad instituida (serial)” (Lewkowicz, 2003).

Silvia Bleichmar también va a proponer diferenciar entre la constitución psíquica y la producción de subjetividad, la constitución del psiquismo sostiene la autora:

Está dado por variables cuya permanencia trasciende ciertos modelos sociales e históricos, como es la asimetría entre el niño y el adulto, la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política (Bleichmar, 1999: 46).

En las nociones anteriores el lugar de lo histórico social, como lo rescata Cornelius Castoriadis adquiere una posición destacada: “...lo que llamo colectivo anónimo, es decir un número indefinido de seres humanos que se encuentran juntos en forma permanente. A partir de ese momento hay una creación que no puede ser imputada a otra instancia que ese colectivo” (Castoriadis, 1993:45). La tensión entre lo singular y lo social crea subjetividad (Castoriadis, 1993).

Desde los imaginarios sociales Ana María Fernández considera a la subjetividad como un proceso político, de reproducción de una inteligencia y una afectividad colectiva, y no como una dimensión pre o extra socio histórica, la subjetividad es aquello que se produce materialmente en todo acto productivo, cualquiera sea, sostiene enfáticamente la autora que “Todo es subjetividad, sea como producción de subjetividad o bien subjetividad producida”

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

(Fernández, 2003: 23). Lo subjetivo es un proceso, un devenir en permanente transformación, la dimensión subjetiva se produce en acto y construye sus potencias en su propio accionar. La inclusión de la dimensión política de la subjetividad da cuenta de las dimensiones deseantes de la política y las dimensiones políticas del deseo, para lo cual es imprescindible pensar los cuerpos, cómo operan cómo se potencian y despotencian, cuándo arman masa, cuándo se singularizan. La noción de la dimensión política de la subjetividad considera que las interacciones entre las personas dirimen cuestiones de poder. Fernández, distingue modos históricos de subjetivación como lo postula la noción foucaultiana de las formas de dominio, del de producción de subjetividad.

Los modos de subjetivación mantienen un resto que no puede ser disciplinado, es desde allí donde pueden establecerse líneas de fuga, las posibilidades de inventar, de imaginar radicalidad, de producir innovaciones que perturben lo instituido.

Con la noción de producción de subjetividad aludimos a una subjetividad que no es sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental o discursiva sino que engloba las acciones y las practicas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas económicas simbólicas, psíquicas, sexuales, etc. Con el termino producción aludimos a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir en permanente transformación y no como algo ya dado. Presenta el desafío de pensar la articulación entre los modos sociales de sujeción y su resto no sujetado (Fernández, 2006: 9).

En la visión de Guattari “el lucro capitalista, es fundamentalmente producción de poder subjetivo...la subjetividad no se sitúa en el campo individual, su campo es de todos los procesos de producción social y material” (Guattari, 2005:76).

En este sentido para Foucault la subjetividad sería el resultado de la incidencia de mecanismos de normalización en el individuo, haciendo referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes (Foucault, 1975).

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Subjetividad, entonces requiere un interrogación acerca de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura y su forma de apropiación por los sujetos; las propias maneras de ser y estar en la cultura. La subjetividad se forma en relación a la subjetividad de los otros y allí tanto lo social, lo colectivo y lo subjetivo cobran sentido.

La subjetividad es un sistema vivo, susceptibles de cambios en el curso de las acciones asociadas a determinada experiencia; la acción es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos, y en este sentido es inseparable de la subjetividad como sistema. Desde esta definición la subjetividad no actúa como causa del comportamiento, sino que representa su dimensión de sentido subjetivo, lo que define la acción humana, entre otras cosas, como momento cargado de subjetividad y, por tanto, generador de sentidos subjetivos (González Rey, 2009: 89).

### **Saber es poder**

Pensar en la relación Psicología-subjetividad-violencia abre interrogantes que explicitan la dimensión donde el saber se establece sobre una matriz de poder; la disciplina en este sentido ha proporcionado desde su discursividad, cocimientos con consecuencias directas sobre la subjetividad, posibilitando un entramado de relaciones de sometimiento y opresión que generan violencia epistémica. La patologización de la vida cotidiana, es una evidencia de la inclusión de la psicosemiología, en el marco de problemáticas sociales.

Ya desde la Psicología Política Ignacio Martín Baró denunciaba los peligros de la psicologización de la vida cotidiana, cuestionando el rol del psicólogo como portador de un saber que sostenía de manera hegemónica la problemática de los sujetos individuales por sobre estructuras sociales expulsivas (Baró, 1986).

También cabe mencionar que la subjetividad de época, se encuentra apuntalada por los medios de comunicación quienes ofrecen la cosmovisión de sujetos en busca del éxito, hacia un individualismo acérrimo del sálvese quien puede y explicitan diferencias de quienes son los exitosos, los perdedores, los peligrosos. Si bien el saber psicológico debe ser puesto al

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

servicio de las personas también posee esta contracara. En este marco resultan claras las consideraciones de Anthony Elliot “El saber psicológico ofrece un reaseguro contra las inseguridades de la vida. El know how psicológico se usa para regularmente para mitigar la ambivalencia personal y cultural, por el hecho mismo que los problemas de la vida diaria quedan reformulados de acuerdo con un vocabulario técnico fijo” (Elliot, 1997: 91-92).

### **Las formas de la violencia, la cara invisible de la colonialidad**

Actualmente las formas de la violencia se presentan cada vez más impactantes, violencia hacia los niños por maltrato o abandono, violencia de género, homicidios, suicidios, violencia en los vínculos, desarraigo, pérdida de la estima de lo propio, guerras y represión política, entre tantas; si bien en sentido amplio la violencia física es la más visible y susceptible a cuestionamiento, la violencia invisible es la más permanente y escasamente debatida.

Analizando la violencia de género plantea María Auxiliadora Banchs:

Lo que llamo aquí violencia invisible se refiere a un fondo cultural común, compartido tanto por la cultura occidental como por la oriental, en el cual los diversos agentes de socialización nos enseñan desde la infancia en función de nuestras características biológicas a asumir roles y conductas diferenciados; lo que se prohíbe y se permite a los niños no es lo mismo que lo que se prohíbe y lo que se permite a las niñas (Banchs, 2001: 3).

Ese fondo cultural común se transfiere a la sociedad desde las instituciones del conocimiento: la universidad, como expresión de ello no siempre visibiliza lo que los autores decoloniales interpelan desde la *colonialidad* (Quijano, 1980) como matriz que teje y entreteje la operatoria de las prácticas y de los vínculos condicionantes del otro. En este punto Bordieu y Passerson afirman:

Se comprende que el término de “violencia simbólica” que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra o el psicoanalista) forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física (Bourdieu y Passeron, 1996: 37-38).

La colonialidad como patrón de poder expresado en las formas del trabajo, en la enseñanza de los pueblos, en las prácticas sociales e intersubjetivas, como refiere Quijano “el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los ámbitos de existencia social” (1980:12). Como instituido consiste en primera instancia en una colonización del imaginario de los dominados e interviene en el interior de ese imaginario; por lo tanto su lado epistémico *la colonialidad del saber* postula las tareas habituales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales. La *colonialidad del ser* como experiencia vivida de la colonización marcará sobre los cuerpos y el lenguaje (Dussel, 2000; Lander, 2000, Maldonado Torres, 2004; Escobar, 2003; Mignolo, 2000; Walsh, 2004; Castro Gómez, 2005; Palermo, 2005).

Así encontramos la insistencia de esta operatoria en la demarcación subjetivante acerca del semejante como otro que es diferente por su condición de subalterno-racializado-cosificado. Mignolo reflexiona:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son solo fenómenos “culturales” en los que la gente encuentra su “identidad”, estos son también el lugar donde el conocimiento está inscripto. Y si los lenguajes no son cosas que los humanos

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (en Nelson Maldonado Torres: 130).

De esta manera, la colonialidad en la ciencia y el poder con su violencia simbólica se presentan como aliados en la construcción y reproducción de una imagen inferiorizante del otro colonial racializado, para despojarlo de su condición de ser. Una de las consecuencias del *punto de hybris cero* (Castro Gómez, 2005) se puede observar en los planteos positivistas donde el sentido epistémico del sujeto es abstraído y asumido como objeto, deshabitado de su condición humana en la matriz de poder mundial, en la consolidación de un sujeto que produce conocimientos con pretensiones de exactitud, como diseño global, universal para todos en el mundo. La cuestión del *semejante* implica necesariamente ese postulado reduccionista y universal, para sostener la lógica de la igualdad.

El otro es entonces un opositor, alguien respecto del cual o medimos fuerzas o debemos tomar distancia, del cual debemos separarnos y diferenciarnos, de tal manera que la libertad del sí mismo, tenga como fundamento su supremacía. Y esa superioridad solo se alcanzaría reduciendo al otro al mí mismo/a, de tal manera que si el otro quiere ser parte de esa libertad, deber renunciar a su identidad, identificándose con el uno (sí mismo) (Montero, 2002: 46).

### **Conclusión**

Sin poder agotar las instancias de análisis que requiere el tema objeto de la presente comunicación, se ha desarrollado la temática de la violencia y su impacto en la subjetividad desde una cosmovisión socialmente centrada, donde una lectura desde la colonialidad del saber y del ser implica necesariamente su resignificación. La enunciación histórica del lugar y posición de la Psicología como disciplina incide sobre la problemática de la subjetividad y de la violencia como malestar de época. Esta enunciación remite a que la disciplina necesariamente debe preguntarse por la colonialidad, donde psicología, subjetividad y violencia son emergentes sintomáticos de la colonialidad. La subjetividad de época caracterizada por el capitalismo produce afectaciones, su mayor indicador es la

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

insignificancia y la banalidad, la violencia como expresión devela el lugar del otro; no se puede operar en términos subjetivos desde concepciones universales, nadie es igual a uno ni nadie es como uno.

Promover una subjetividad desde fundamentos gnoseológicos otros que rescaten el saber y el ser de una subjetividad cuestionada como la colonizada, posibilita espacios de libertad para pensar-se y pensar-nos. La posibilidad de reconocernos en nuestra singularidad, posee efectos subjetivantes a la vez que nos conecta con la otredad que nos habita. Esta experiencia implica la deconstrucción trabajosa de las alienaciones y las coagulaciones de sentido, donde ésta subjetividad estaría atenta a cuestionar los sistemas de significación para explicar y entender una realidad, que necesariamente debe redefinirse hacia un mundo de valores emancipatorios. En este aspecto, la Psicología condicionada históricamente desde instancias de control social, epistémico, prescriptivo, pedagógico, se pregunta por la colonialidad e interpela a partir de allí su sentido libertario.

### **Referencias**

- Banchs Rodríguez, M. (2001). Recuperado de <http://pmayobre.webs.uvigo.es>.
- Bleichmar, S. (1999). Subjetividad y propuestas identificatorias. Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista del ateneo psicoanalítico*.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Castoriadis, C. (1993). Subjetividad e histórico social. *Revista Zona erógena*. Nº15. Año IV.
- Elliot, A. (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser*. Buenos Aires: Amorrortu
- Fernández A. (2006). *Política y subjetividad*. Buenos Aires: Tinta limón
- Foucault, M. (1957-2004) La Psicología de 1850 a 1950. Recuperado de: [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/foucault\\_psicologia\\_1850\\_1950.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/foucault_psicologia_1850_1950.htm)
- González Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Guattari, Félix; Rolnik Suely. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta limón.

Lewkowicz, I. Grupo 12. (2003) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.

Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre

Montero, M (2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y praxis latinoamericana*, marzo, año/vol.7, n°016. Universidad de Zulia. Maracaibo. Venezuela. Pg. 41-51.

Vezzetti, H. (1998). La psicología de fin de siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología general y Aplicada*. Valencia, vol. 51, n°1.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

**MEMÓRIA NARRATIVA: A EXPERIÊNCIA COLETIVA DO MOVIMENTO  
CULTURAL DO ALTO JOSÉ DO PINHO E A  
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Silva, Leandro Wagner de Albuquerque  
UFPE  
[leow83@gmail.com](mailto:leow83@gmail.com)

**Resumen:** O artigo em tela reflete acerca de uma experiência educativa desde um contato pessoal com Movimento Cultural do Alto José do Pinho, comunidade situada na Zona Norte da cidade do Recife, no estado de Pernambuco, Brasil, durante os anos 1990. Descrevo os elementos que me levam a caracterizar essa experiência como de construção de subjetividades coletivas contra-hegemônicas. Assim, exponho algumas ações políticas/culturais, as narrativas cantadas por meio da estética punk e o despertar para o não silenciamento dos sujeitos que fizeram parte do Movimento Cultural do Alto José do Pinho. O trabalho foi desenvolvido a partir de dois relatos autobiográficos utilizando como abordagem metodológica a memória narrativa para evidenciar os componentes que serviram de dados para o referido estudo. Para nos ajudar a compreender a discussão foram utilizados como aporte teórico os seguintes autores: Larrosa (2015), Benjamin (1985), Garcia (2004), Hall (1996), Rancière (2009), Fanon (1968), entre outros pensadores que nutriram o debate. Nas considerações finais, destaco a importância da construção de subjetividades coletivas para o fomento de ações contra-hegemônicas, as quais causaram um deslocamento e cristalizaram maneiras de se opor as determinações sociais excludentes impostas pelo regime de poder.

**Palavras-chave:** memórias, experiência coletiva, subjetividades

### Introdução

Neste artigo faço uma breve descrição sobre as contribuições do Movimento Cultural do Alto José do Pinho para minha construção como ator social. Irei elencar a relevância da estética punk por meio de experiências coletivas musicadas das bandas do Alto pelas quais possibilitaram minha formação. Portanto destacarei a construção de subjetividades coletivas pelo Movimento que, segundo afirmação de Domingues (1999: 25), “surgem a partir de processos sociais onde as coletividades exercem um impacto causal uma sobre as outras, principalmente na construção do 'eu' de seus próprios membros”.

---

## Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

As subjetividades que investigo - coletivo de bandas da cena punk no Alto José do Pinho - fomentaram nos jovens a necessidade de se opor às violências que consolidaram um cenário sombrio na comunidade, sobretudo no momento em que altos índices de violência<sup>1</sup> e miséria assolavam os bairros periféricos da cidade do Recife nos anos 1990.

Além disso, destacarei como as bandas do Alto desenvolveram uma transformação social da comunidade a partir da partilha das narrativas cantadas. Exponho aqui, como fui inserido e participei das diversas ações político/culturais desenvolvidas pelo referido Movimento. Para Larrosa (2015), numa experiência algo deve nos tocar, algo deve nos acontecer. Nesse sentido, destacarei a partir da ótica desse autor como a experiência com o Movimento Cultural do Alto José do Pinho (MCAJP) me possibilitou um novo olhar sobre mim e sobre o mundo a minha volta.

Assim, pretendo resgatar através dos fragmentos de minha memória os elementos que proporcionaram essa experiência. Halbwachs (1990) afirma que, nossa memória não se apóia na história aprendida, mas sim na história que nós vivemos. Portanto, evidenciarei os momentos de minha história junto ao coletivo de bandas. Entendo, portanto, que este breve relato narra uma parte da memória coletiva de um grupo que promoveu a *inversão de uma realidade*<sup>2</sup> negativa na comunidade do Alto José do Pinho. Já Garcia (2004: 01) acrescenta que, guardar e dar conta do significado da vida, do que vale a pena conservar para logo comunicar para que outras pessoas entendam é uma qualidade da memória. A fim de trazer mais elementos para servir de dados empíricos para esse trabalho, trago o relato autobiográfico do músico baterista da banda Matalanamão, Ailton Peste. Por fim, é nesse contexto que insiro minha fala, fazendo um passeio por minha memória a fim de narrar os sentidos que me fizeram existir dentro das ações coletivas promovidas pelos sujeitos promotores da ruptura com as violências do cotidiano.

### O Alto e sua gênese

---

<sup>1</sup> Entre 1980 a 2001 as taxas de homicídios no estado de Pernambuco cresceram vertiginosamente. Sendo o ano de 1998 quando ocorreu o maior índice de assassinatos na capital pernambucana, as estatísticas apontam 80,9 mortes para cada 100 mil habitantes contra 25,9 mortes da média nacional. Neste ano, Pernambuco tornou-se o Estado mais violento do Brasil segundo o Mapa da Violência do Brasil de 2012.

<sup>2</sup> Como descreve a matéria. Disponível em: <<http://caravanaesporteartes.com.br/da-comunidade-nasce-uma-nova-cultura-de-fora-uma-nova-visao/>> Acesso em 20/11/2016 às 20:23

## Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

O Alto José do Pinho está situado na maior Região Política Administrativa do Recife, atualmente possui uma população de 12.334 habitantes<sup>3</sup>. Entretanto nem sempre foi assim. No início a comunidade possuía poucos moradores oriundos da zona rural de Pernambuco. Montarroyos (2010) em seu livro sobre os 20 anos da banda Devotos faz um resgate acerca da origem do lugar. As histórias que o autor nos traz diz que, o nome do lugar parte de duas versões as quais convergem para a tradição musical do lugar. A primeira, versa sobre um senhor chamado José do Pinho que animava festas tocando seu violão abaixo de um pinheiro. A segunda história conta que José possuía o ofício de *luthier* no qual fabricava instrumentos musicais com madeira de pinho. Estaria aí a célula embrionária do Movimento Cultural do Alto José do Pinho?

Entretanto, creio que o legado musical o qual a comunidade carrega ao longo das décadas certamente está atrelada aos costumes trazidos pelos primeiros moradores oriundos do interior. O informativo impresso Fala Mais Alto (2000)<sup>4</sup>, produzido por militantes do MCAJP revela que quase não existiam pessoas nascidas no bairro antes de 1930. Anterior a essa década maior parte da população era originária do interior do estado onde viviam do cultivo no campo, ou ainda, foram trabalhadores braçais explorados pelos donos dos antigos engenhos de açúcar. Essa migração durou por vários anos. Ailton Peste, músico e morador da comunidade, conta que seus pais, antes de morarem no Alto, se conheceram cortando cana nos engenhos de Nazaré da Mata. Seus pais migraram para a cidade em 1960 para trabalhar nas fábricas que se instalaram no Recife. Com eles vieram todos os filhos, no entanto Ailton foi o único a nascer na capital.

Ailton acrescenta que, na sua infância o Alto era um lugar pacato de pessoas humildes, de casas simples e por tempos a comunidade dependeu de outros bairros para ter acesso aos serviços públicos. Não dispunha de posto de saúde, escolas, saneamento básico ou água encanada. Imagem bem diferente de Casa Forte - bairro nobre vizinho ao Alto -, onde na paisagem bucólica de origem colonial residiram barões e sinhazinhas. Estas distinções Fanon (1968) denuncia como sendo zonas que se opõe, regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecendo o princípio da

---

<sup>3</sup> Segundo dados da Prefeitura do Recife: Disponível em < <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/alto-jose-do-pinho> > Acesso em 20/11/2016 às 20:00

<sup>4</sup> O informativo Fala Mais Alto foi um dos meios de comunicação criados para difundir as ações político/culturais dos artistas independentes da comunidade. Findou no mesmo ano de sua criação em 2000.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

exclusão. Assim, Casa Forte - *cidade do colono* -, não reserva espaço para os negros, esquecidos nos morros - *a cidade do colonizado* -, amontoados em becos e vielas, largados a própria sorte.

Contudo, vale ressaltar que não houve apenas o inchaço urbano devido a ocupação das periferias recifenses, houve sobretudo a importação das manifestações culturais de negros e negras descendentes dos povos escravizados para os morros da cidade. Certamente essas identidades não foram esquecidas, não por menos, são retratadas no célebre refrão na música "Tem de Tudo" da banda Devotos do Ódio:

*"Tem Afoxé. Tem punk'rock...*

*Tem rock'n'roll. Tem samba...*

*E tem pagode." (Devotos do Ódio)*

Ao andar pelas ruas do Alto José do Pinho é notório perceber que, a comunidade está intimamente ligada a ancestralidade africana. Não obstante, essa ascendência não se cansa de resistir aos impactos da cultura eurocêntrica que perdura desde colonização das Américas. Como símbolos dessa hereditariedade identificamos, por exemplo, o Afoxé Ylê de Egbá<sup>5</sup>, o Maracatu Estrela Brilhante<sup>6</sup> ou as rodas de samba que acontecem aos domingos na praça. Assim, esses grupos fortalecem a “unidade subjacente do povo negro, que a colonização e a escravidão dispersaram com a diáspora africana” (Hall, 1996: 69). Portanto, esse povo configura a imagem de uma história aguerrida que, em sua essência compartilha continuidades com África e ao mesmo tempo rompe com a dominação do opressor.

## **Memórias**

---

<sup>5</sup> Fundado em agosto de 1986 no Alto José do Pinho, o Afoxé Ylê de Egbá é parte do centro de Candomblé Ilê-Axé Ayra Dôcy.

<sup>6</sup> Foi criado em 1910, por Sr. Cosme Damião Tavares, mas conhecido por Seu Cosmo, o maracatu nação Estrela Brilhante do Recife é reconhecido como uma das agremiações carnavalesca mais tradicionais do Recife. Sua sede é situada no Alto José do Pinho.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Acessando fragmentos de minhas memórias passarei a narrar fatos e acontecimentos que traduzem a história de um grupo, no caso o MCAJP. O que remete ao fato de que não estamos isolados no mundo. As lembranças se apóiam no compartilhamento de nossas vidas com os outros. Ressalta Halbwachs (1960: 54), “a memória individual, não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros”. Portanto, quando resgato o relato de Ailton, militante e morador do Alto José do Pinho, estou re-afirmando nosso estreitamento com o local o qual considero propulsor de nossas histórias.

Ao escrever sobre o Movimento Cultural do Alto José do Pinho, não haveria como deixar de falar sobre mim mesmo, pois “todos nós escrevemos e falamos desde um lugar e um tempo particulares, desde uma história e uma cultura que nos são específicas” (Hall, 1996: 68). Dissertar acerca do MCAJP, como diz Hall (1996) é *falar em meu nome*. É considerar a história com base na *experiência* (Larrosa, 2015). A experiência a qual compartilho, me deslocou em função de uma mutação, me concebeu novos sentidos e olhares acerca do mundo a minha volta. Benjamin (1985) já havia nos alertado sobre a pobreza da modernidade pela falta de experiência. Segundo Larrosa (2015), nesta sociedade da informação há menos espaço para a experiência. Contudo, o autor reforça que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2015:25)

Diante do MCAJP, me apresentei como esse *território de passagem* (Larrosa), sensível as ações que puderam alçar novas oportunidades de aprendizagem, uma pedagogia que não está atrelada a

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

nenhum espaço formal de educação. Entretanto buscando o pensamento de Brandão (1981), não estou falando em educação, mas de *educações*. Me dispus aos acontecimentos proporcionados por aqueles jovens *punks* que me colocaram em travessia entre um antigo *eu* para um novo sujeito.

Assim, conto um pouco de minha história.

Por mais de vinte anos fui morador da Bomba do Hemetério, comunidade adjacente ao Alto José do Pinho. Na minha adolescência não havia muito o que fazer para um jovem negro suburbano. Estudava numa escola pública situada no centro de Casa Amarela - bairro que acabou englobando boa parte das comunidades periféricas da zona norte do Recife -, ajudava meu pai com pequenos serviços que ele fazia como eletricitista para poder ganhar uns trocados. No contra-turno da escola permanecia em casa ou passava horas na rua. Porém, nos anos 1990 a rua não era um lugar muito seguro para passar o tempo, a violência dos grupos de extermínio tomava conta das periferias - os grupos de extermínio eram formados por policiais milicianos financiados por comerciantes locais - a fim de conter pequenos crimes dentro das comunidades. Outro fator eram as brigas de gangues, onde jovens se encontravam em bailes *funks* desafiando uns aos outros em disputas violentas por drogas, mulheres e territórios. Essas violências fomentavam um cenário de medo no Recife. Devido a isso havia o receio de circular por comunidades que não a de origem. Quanto a isso sempre seguia os alertas de minha mãe de não ir para as comunidades vizinhas.

Sobre essa violência Sartre (1968) afirma que,

Essa fúria contida, que não se extravasa, anda à roda e destroça os próprios oprimidos. Para se livrarem dela, entrematam-se: as tribos batem-se umas contra as outras por não poderem atacar de frente o verdadeiro inimigo - e podemos contar com a política colonial para alimentar essas rivalidades; o irmão, empunhando a faca contra o irmão, acredita destruir, de uma vez por todas, a imagem detestada de seu aviltamento comum. Mas essas vítimas expiatórias não lhes aplacam a sede de sangue. Abstendo-se de marchar contras as metralhadoras, eles se tornarão nosso cúmplices: vão por sua própria autoridade acelerar os progressos dessa desumanização que lhes repugna (Sartre, 1968, apud Fanon, 1968: 12).

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Acrescento ainda que, as circunstâncias as quais operavam a realidade naquele cotidiano, foram sustentadas/reforçadas pelo contexto sócio-econômico do país. Nesse entroncamento se projeta o modelo econômico neo-liberal que acabara de aportar no Brasil. Com o processo de redemocratização, pós-ditadura, o país mergulhou numa entrega total ao capital estrangeiro promovendo uma precarização nas condições de vida da população. Nisso,

O projeto neoliberal, provocou significativas mudanças na economia do país, apresentando-se como um projeto de desenvolvimento e modernização. Tal projeto subordinou o Brasil ao modelo de modernização conservadora" estabelecido pelas pressões do capital internacional, acelerou a abertura da economia do país, diminuiu a capacidade reguladora do Estado, fez inúmeras concessões ao FMI, Clube de Paris e credores internacionais, passando a instalar-se definitivamente no país... (Rios 2014, :22)

Certamente o agravamento do quadro de violências está ligado a falta de acesso das camadas empobrecidas da população aos bens culturais, educação, lazer, saúde, emprego e moradia. Condições essas se apresentaram como reflexo de uma conjuntura político e econômica voltada para as elites. Ainda é recente em minhas lembranças o aumento constante da inflação fazendo com que os preços dos alimentos se tornassem quase inacessíveis. As dificuldades para se manter uma família eram enormes. No tocante a violência, Waiselfisz (1998) aponta através do Mapa da Violência no Brasil, o Recife entre os anos de 1986 a 1996, como o terceiro lugar do ranking nacional em números de homicídios de jovens entre 15 e 24 anos. Eram comuns na época notícias de chacinas de jovens, na sua grande maioria negros e negras que não dispunham de condições objetivas para se livrar da violência. Quando perguntei a Ailton se no passado recente o Alto era uma comunidade violenta, ele respondeu: Foi a fase que eu comecei a perder os amigos...tinha tiroteio, tinha uma quadrilha lá na rua Oito, tinha uma quadrilha de guris que arrombavam lojas para poder roubar roupas de marcas. E eu lembro que cada final de semana morria um. Foi a fase que eu comecei a me interessar pela bateria.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

A fuga para música permitiu ao jovem Ailton se livrar da violência. Seu pai, mestre do maracatu rural Estrela da Tarde, o qual havia resgatado após deixar a cidade de Nazaré da Mata, inevitavelmente influenciou a inserção do filho aos sons percussivos do Maracatu. Entretanto, seu mundo estava dividido entre a tradição do maracatu rural e a subversão do movimento *punk*, cultura importada por jovens da classe média do Recife através da compra de discos de vinil e revistas direcionadas ao assunto. Ailton possuía amigos que lhe apresentaram essa cultura, despertando o gosto dele pela bateria.

Paralelamente a isso, os movimentos sociais sofriam com o aliciamento e as imposições das forças opositoras neo-liberais ocasionando uma reconfiguração do seu campo de atuação. Gohn (2010) diz que,

As identidades coletivas dos movimentos populares deixaram alguns elementos de lado, tais como as frequentes contestações às políticas públicas, mas como eles incorporaram outros elementos, isso possibilitou-lhes sair do nível apenas reivindicatório, para um nível mais operacional, propositivo. Embora os eixos nucleadores das demandas fossem os mesmos, eles incorporaram novas práticas, alguns dos seus líderes ou assessores passaram a incorporar diferentes escalões da administração pública (Gohn, 2010: 24)

O terreno estava fértil para o surgimento de novas formas de contestação. Era necessário uma participação mais efetiva para resistir aos ataques das elites, fomentando novas ações para a mudança social, começando a partir do próprio lugar onde o sujeito se encontrava.

### **Nós faremos que você nunca esqueça**

O primeiro *Suburbano Fanzine*, impresso local produzido em 1996, escrito pelos músicos Ailton Peste e Marcelo Massacre, para divulgação das bandas do Alto José do Pinho estampava em sua capa a frase: *Um local onde existe o maior número de bandas em Recife*

A notícia principal chamava atenção para o seguinte:

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Situado na zona norte da cidade, o Alto José do Pinho vem tendo seu espaço nas páginas dos jornais locais e na MTV. Como um dos lugares que abriga a maior quantidade de bandas underground do Recife. (Ailton Peste, *Suburbano Fanzine*, 1996:98)

Segundo impressos que li, os primeiros sinais de bandas a surgirem no Alto José do Pinho, datam do ano de 1986. Três nomes vem à tona: Egoesmo, Inexistentes e Redoma. Após a extinção da Egoesmo, fundou-se o estúdio "Ego". O espaço funcionou como uma espécie de gravadora independente nos fundos de uma casa no bairro da Mangabeira, vizinho ao Alto. Lá, nomes como Devotos do Ódio, O Verbo, Nanica Papaya, III Mundo, Flores Negras, Faces do Subúrbio, Matalanamão, Sentimentos Ocultos, entre outras fizeram história com suas músicas subversivas.

As bandas surgiram a partir da necessidade de angariar espaços de fala antes negados. Os jovens músicos reivindicavam soluções para os problemas sociais que lhes alijam, impediam-lhes de ter uma vida mais digna. A única arma encontrada para eles se oporem as exclusões socioculturais e econômicas impostas pela globalização foi através do punk'rock. Organizados em função da denúncia e transformação, o protagonismo dos jovens artistas estigmatizados como *marginais* moldou a relação de como a comunidade interagia com o restante da cidade. Esta cidade a qual estava “compartimentada, alimentou a criação de homens novos que, destruíram os obstáculos encontrados no caminho através da luta por meio do encontro de duas forças congenitamente antagônicas” (Fanon, 1968:45). Foi assim, favoravelmente a essa transformação que me aproximei do Movimento. A disputa por esses espaços negados caracterizava uma subversão ao que estava posto. Os jovens músicos em questão acreditaram numa eventual mudança e assim a fizeram.

Os recursos adotados pelas bandas os tornaram porta-vozes para denunciarem as desigualdades e opressão que ali viviam. O ritmo com o qual a auto-afirmação permitia não mais serem os oprimidos, os condicionaram a serem sujeitos coletivos potentes de transformação. Isso favoreceu o progressivo aumento na visibilidade do bairro nas páginas culturais dos jornais. Convocando novos atores para lutarem contra o inimigo opressor. Assim, outros jovens se enxergaram semelhantes e se fizeram presentes no confronto. Estou aqui atento ao caráter subjetivo que possibilitou outros jovens, assim como eu, atuarem como coadjuvantes na mobilização do MCAJP.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Podemos dizer que a constituição de novas identidades foi possível através da matriz anárquica do punk do Alto José do Pinho. A partir de Hall (1997) podemos definir como essas identidades são constituídas,

O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 1997: 8)

Resgato então, como me inseri nesse contexto. Meu primeiro contato com o Movimento Cultural do Alto José do Pinho foi em 1998, onde se deu através da TV. Entretanto, a trajetória das bandas do Alto já vinha de longas datas. Nesta época costumava assistir o programa “Ver de Novo o Verão” da TV Jornal do Commercio. No programa sempre destacavam artistas independentes locais que, variavam desde grupos de samba à bandas punks com músicas de protesto. Numa das exposições do programa foi apresentada a banda Devotos do Ódio, nos programas seguintes apareceram a Matalanamão e Faces do Subúrbio. No mesmo ano, tive a oportunidade de conhecer Ailton Peste e Adilson Ronrona, ambos integrantes da banda Matalanamão, e Neilton Carvalho, guitarrista da banda Devotos do Ódio. Para mim, aquilo se tornou a redenção para uma nova vida. Logo em seguida passei a frequentar ensaios e apresentações das bandas por toda a cidade. Comecei a visitar mais o Alto José do Pinho e participar das atividades desenvolvidas pelas bandas. Rodas de conversa, intervenções artísticas nas ruas da comunidade, oficinas e da rádio comunitária. Aos poucos fui me integrando ao Movimento, aprendi a tocar guitarra e montei uma banda. No ano de 2000 fui convidado por Ailton para substituir o antigo guitarrista da Matalanamão. Desde então, o MCAJP passou a ser parte de minha vida. Não hesitei em continuar. Sem sombra de dúvidas o MCAJP sedimentou em mim um leque de respostas aos anseios nos quais um jovem negro da periferia lhe acomete.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

A partir da fala acima, identifico o quanto nossas histórias com o MCAJP são semelhantes. Foi através da música que as bandas engendraram no imaginário de outros jovens a destreza para delinear novos campos de ação no combate a exclusão.

Aos poucos, as bandas através de ações coletivas dentro da comunidade, como eventos em praça pública ou ações solidárias, promoveram ganhos significativos para a comunidade. Novos espaços de representação foram criados e o Alto passou a ser referência para outras comunidades, citando a comunidade de Peixinhos em Olinda com o Movimento Boca do Lixo ou a comunidade do Alto do Pascoal com o Movimento Eco-Cultural. Essas comunidades, assim como o Alto José do Pinho, passaram a ser pequenos quilombos urbanos se configurando como *agentes de pressão político-social* (Gohn, 2010).

### **Conclusões**

As memórias aqui elencadas narraram algumas histórias pelas quais o Movimento Cultural do Alto José do Pinho vislumbrou nos sujeitos da comunidade um horizonte de subjetivação caracterizado pelas expressões artísticas contra-hegemônicas do lugar. O protagonismo político-cultural dos jovens músicos, impulsionados pelas tensões decorrentes do regime neoliberal, recém chegado no país na década de 1980, possibilitou a abrir um canal de contestação social por meio das narrativas cantadas desses sujeitos.

Antes silenciados pela estrutura dominante, as bandas do Alto compartilharam com o restante da cidade gestos e sons de rebeldia se fazendo escutar em função de um bem comum para a comunidade. Assim, novos atores sociais foram ocupando espaço/tempo sustentando a mudança social que tanto almejavam.

As ações político-culturais do MCAJP, não causaram apenas um impacto considerável na reversão das violências do lugar, mas criaram novas relações entre os indivíduos a partir da *emergência de subjetividades coletivas* (Domingues, 1999) potentes. Estas, caracterizando o que Fanon (1968)

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

chamou de *mudar a ordem do mundo*, evidenciaram uma necessidade denunciar um Recife *compartimentado* entre "morro" e "asfalto".

Ao discorrer sobre nossas memórias, descobro que entre mim e Ailton existe o que Rancière denomina de "partilha do sensível", termo que o autor define "como um sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um "comum" e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas" (Rancière, 2009: 15). Portanto considero que as similitudes que nos aproximam, foram fundamentais para tessitura que nos conferiu nossas identidades. Logo, concluo que nossa *experiência* com as bandas do Alto José do Pinho permitiu que, fôssemos reconhecidos como sujeitos potentes capazes de destruir os obstáculos que nos impedia de avançar. Nesse sentido, *a imobilidade a qual estávamos condenados* (Fanon, 1968), transmutou-se em uma auto-afirmação que nos impulsionou em oposição ao que nos condicionava em uma estrutura social excludente e hierarquizada.

### Referências

- Benjamin, W. (1985) *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C.R. (1981) *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Domingues, .M. (1999), *Criatividade Social, Subjetividade Coletiva e a Modernidade Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro, Contra Capa.
- Fanon, F. (1968) *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Garcia, J.M. (2015) *Las formas del recuerdo. La memoria narrativa*. Athenea Digital, 6 . Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34157/33996>>
- Gohn, M. da G. (2010) *Movimentos sociais no início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Halbwachs, M. A (1990) *Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice e Revistados Tribunais.
- Hall, S. (1996) *Identidade Cultural e Diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p.68-75.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

----- (1997) *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, v. 22, n° 2, jul./dez., p. 17-46.

Larrosa, J. (2015) *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Montarroyos, H. (2010) *Devotos, 20 anos / Hugo Montarroyos*. – Rio de Janeiro: Aeroplano, il. – (Tramas urbanas)

Rancière, J. (2009) *A partilha do sensível: estética e política / Jacques Rancière*; trad. Mônica Costa Netto. - São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34. 2ª Ed.; 72 p.

Rios, M. (2001) *As políticas públicas do banco mundial para a educação brasileira*. Educação em Foco (Amparo), v. 1, p. 21-28-28.

Sartre, J.P. (1968). In: FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Waiselfisz J.J. (1998) *Mapa da violência: Os Jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## ¿PUEDEN LXS NIÑXS ELEGIR LO QUE QUIEREN APRENDER?

Weissman, Patricia  
UNMDP-GIEEC-CIEMD  
[patricia.weissmann@gmail.com](mailto:patricia.weissmann@gmail.com)

**Resumen:** En su crítica al “paternalismo” de Paulo Freire –por su idea de la necesidad de concientizar a los oprimidos acerca de su condición- Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchul afirman que esta concientización implica “una corrupción del despertar crítico”, y que conceptos tales como “cuidar”, “servir”, “concientizar”, llevan en sí la connotación de un otro “necesitado”, es decir, en una posición de inferioridad con respecto al que provee (2005:43). Consideramos que esta argumentación puede hacerse extensiva a las pedagogías descoloniales y poscoloniales. Las comunidades, lxs padres, lxs docentes, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria, siempre cambiante) de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos a enseñar, de los materiales didácticos, y en la transmisión de saberes. Deben desnaturalizarse y confrontarse las desigualdades sociales, económicas, políticas y las relaciones de poder. Deben construirse alternativas a la racionalidad occidental y hay que incluir en los espacios educativos saberes otros desestimados por la cultura hegemónica. Pero en todo esto es necesario que participen también lxs propixs protagonistas del proceso de aprender. Una pedagogía libertaria no puede dejar a lxs niños fuera de los espacios de poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellxs entre sí y también entre niños y adultos, en todos los ámbitos.

**Palabra clave:** educación alternativa; pedagogía libertaria

### La educación es una actividad política

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista. Iván Illich (1977:4)

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Hay en la actualidad un consenso bastante generalizado acerca de que los medios educativos convencionales son autoritarios y verticalistas, y de que existe una gran contradicción entre el mito de la educación como camino hacia la igualdad y la estratificación social producto de los títulos y los certificados. La educación formal crea una brecha entre la minoría de “educados” y la mayoría de “no educados” o “subeducados”. (Esteva, Prakash y Stuchul 2005:43).

El Estado define lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones, lo que se considera en cada momento histórico “cultura común”, conocimiento “universal”, “verdadero” y “valioso”. La escuela tradicional educa “para la obediencia, para la puntualidad y para el trabajo rutinario” (Wild 1996:30); reproduce el ordenamiento social, político, cultural y económico y los valores de la cultura dominante, desarticulando los lazos comunitarios, perpetuando las jerarquías y las desigualdades.

El binarismo de la ciencia occidental divide a la tierra, con toda su complejidad, en dos instancias: sujeto (el “especialista” que indaga) y objetos (todo lo demás). Al decir de Rita Segatto, “vivir de forma descolonial es intentar abrir brechas en un territorio totalizado por el esquema binario, que es posiblemente el instrumento más eficiente del poder” (Segatto 2010:18).

En los años ‘60 del siglo XX, Frantz Fanon proponía que la “descolonización implica desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización” (Fanon 1961: 116). Pero, ya entonces otros autores nos ponían en guardia en relación a la posibilidad de “liberarse” de “todo lo impuesto”, teniendo en cuenta la cantidad de conocimientos que incorporamos mecánica y acríticamente, no sólo en la escuela, sino también a través de los medios de comunicación y de las vivencias de la vida cotidiana (Illich 1977:19).

En el intento de revertir la condición de dominación y opresión que sufren los pueblos y las comunidades por la globalización de la cultura occidental como cultura universal (a

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

esto se denomina “colonialidad”), los movimientos sociales buscan recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva y los saberes ancestrales, cuestionando los criterios establecidos para seleccionar los contenidos curriculares, desnaturalizando y haciendo conscientes los estereotipos y prejuicios en relación a las diferencias socioculturales.

Algunos de estos movimientos consideran que el Estado debe coordinar las iniciativas alternativas y contribuir al sostén económico de las mismas, y que la escuela debe transformarse en un espacio comunitario de transmisión de conocimientos que los miembros de cada comunidad consideren valiosos, donde haya lugar para incluir los saberes desestimados por la ciencia hegemónica (Fernandes de Oliveira y Ferrau Candau 2014:281). Otros, en cambio, eligen la autogestión.

Las comunidades autónomas zapatistas de México definen de manera colectiva los conocimientos que consideran importantes y necesarios, determinan los procesos pedagógicos y se ocupan de la formación y capacitación de lxs promotorxs de educación comunitarixs. Sus planes de estudio son flexibles y se modifican según las necesidades de cada comunidad, pero todos incluyen ciertos ejes que consideran fundamentales (tierra, techo, comida, trabajo, salud, educación, justicia, libertad, solidaridad, autonomía, independencia), que se estudian y se entrecruzan en cuatro grandes áreas: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. El idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de lxs niñxs, y se aprende el español como segundo idioma. Todos los proyectos incluyen, como “elemento primordial del aprendizaje”, los pormenores de la lucha del movimiento zapatista (Baronnet 2012:307-310).

Para lxs Sin Tierra de Brasil, la escuela autogestionada por el Movimiento es uno de sus rasgos distintivos. Han creado alrededor de dos mil escuelas, en las que diseñan los contenidos, establecen los criterios pedagógicos, eligen lxs maestrxs (que no necesariamente tienen título habilitante), e involucran a las familias de cada

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

asentamiento, tanto en la planificación como en la administración escolar (Zibechi 2004:63).

En 1986 las comunidades de Raqaypampa, en la zona de Cochabamba, Bolivia, retiraron a sus hijos de las escuelas y lograron con esta medida que los maestros indígenas, nombrados por las asambleas de las comunidades, fueran aceptados por el gobierno como maestros oficiales, y que se modificara el calendario escolar para que no interfiriera con las tareas agrícolas. (Zibechi 2004:73).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador cuenta con dos mil ochocientas escuelas dirigidas por indígenas, que se usan también como centros culturales, rompiendo de este modo la compartimentalización de tiempos y espacios estancos de trabajo, de estudio, de juego. Algunas de estas escuelas forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe estatal, “al que muchos movimientos sociales critican que busca la asimilación de los grupos subalternos a la cultura hegemónica, sin cuestionar las asimetrías de poder ni las desigualdades construidas en el proceso de colonización” (Ferrao Candau 2014:152). Otras son gestionadas por las mismas comunidades, que defienden sus saberes y la lucha por la emancipación.

Todos estos movimientos consideran a la educación como actividad política de transformación de la sociedad. Todos buscan transmitir a las nuevas generaciones una visión del mundo *verdadera*, en contraposición a la *falsa*, que ofrece el discurso oficial. En este sentido, no dejan de ser tan autoritarios como la escuela tradicional, puesto que, al igual que ésta, no cuestionan el derecho de los adultos para disciplinar a la niñez y decidir qué cosas deben aprender los niños.

Reemplazar una historia por otra no alcanza para desarrollar la capacidad crítica y la libre determinación. Coincidimos con Rebeca Wild en que “las personas que sólo han aprendido a seguir un programa impuesto desde afuera corren el peligro de ser

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

programados de nuevo, también desde afuera, si así lo exige la presión de una nueva sociedad”. (Wild 1996:149).

### **Hacia una pedagogía libertaria**

“Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas hay que mirarlas como gente” Proverbio Aymara

En su crítica al *paternalismo* de Paulo Freire –por su idea de la necesidad de concientizar a los oprimidos acerca de su condición- Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchul afirman que esta concientización implica “una corrupción del despertar crítico”, y que conceptos tales como “cuidar”, “servir”, “concientizar”, llevan en sí la connotación de un otro “necesitado”, es decir, en una posición de inferioridad con respecto al que provee (2005:43).

Consideramos que esta argumentación puede hacerse extensiva a las pedagogías descoloniales y poscoloniales. Las comunidades, lxs padres, lxs docentes, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria, siempre cambiante) de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos a enseñar, de los materiales didácticos, y en la transmisión de saberes. Deben desnaturalizarse y confrontarse las desigualdades sociales, económicas, políticas y las relaciones de poder. Deben construirse alternativas a la racionalidad occidental y hay que incluir en los espacios educativos saberes otros desestimados por la cultura hegemónica.

Pero en todo esto es necesario que participen también lxs propixs protagonistas del proceso de aprender. Una pedagogía libertaria no puede dejar a lxs niñxs fuera de los espacios de poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellxs entre sí y también entre niñxs y adultxs, en todos los ámbitos.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

En una pedagogía libertaria las decisiones colectivas se deberían tomar por consenso, en una Asamblea donde también lxs pequeñxs tengan voz y voto. En cuanto a las decisiones individuales, todas las personas, “grandes y pequeñas”, deberían tener la libertad para seguir sus propios intereses y gozar del aprendizaje, “de acuerdo con el ritmo de su desarrollo y a través de actividades reales en un mundo real” (Wild 1996:153).

Esta propuesta, que parece simple, no deja de ser complicada. Cuando Moisés salió de Egipto con un pueblo de esclavxs, tuvo que caminar por el desierto hasta que todxs los que habían vivido en cautiverio murieron, antes de que las nuevas generaciones pudieran alcanzar la tierra prometida de la libertad. Pero somos nosotrxs, prisionerxs de nuestra carga de prejuicios y convicciones adquiridas, quienes acompañamos a lxs niñxs en su aprendizaje y les transmitimos –aún sin desearlo- lo que otrxs a su vez nos enseñaron.

Con esto no pretendo afirmar que nada de lo que hemos recibido sea valioso. Pero, en lugar de la reproducción mecánica y acrítica, tenemos que preguntarnos y debatir cada vez, cada unx y todxs juntxs, qué tomamos, qué dejamos, qué queremos modificar, qué queremos construir.

¿Cómo proveer un ambiente que ofrezca múltiples posibilidades de aprendizaje sin *colonizar* a lxs niñxs? Se trata de un trabajo constante, que se desarrolla, al menos, en dos direcciones. Por un lado, es nuestra tarea estar presentes, mirarlxs y escucharlxs con atención, para poder acompañarlxs en lo que nos pidan y brindarles nuevas opciones, diferentes posibilidades de abordar un mismo tema, u ofrecerles algo que creemos podría interesarles. Y, por otro lado, no tenemos que cansarnos de cuestionar las certezas que fuimos adquiriendo a lo largo de nuestras vidas, *des-educarnos*, volver a empezar.

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## Referencias

- Baronnet B. (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacondona de Chiapas, México*. Quito: Ed. Abya Yala.
- Esteva G., Prakash M. y Stuchul D. (2005) De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. México: Palpa Editorial. 2013.
- Fanon F. (1961) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.
- Fernandes L. y Ferrao Candau V.M. (2014) Pedagogía decolonial y educación anti-racista en Brasil. En: Walsh C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Quito:Ed.Abya-Yala.
- Ferrao Candau V.M. (2014) Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En: Walsh C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ed.Abya-Yala.
- Illich I. (1977) Después de la escuela ¿qué? En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la pedagogía*. México: Palapa Editorial. 2013.
- Segatto R. (2010) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En: *La Cuestión Decolonial*. Lima: Univ. Ricardo Palma-Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Wild R. (1996) *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Buenos Aires: La Chamaquería. 2011.
- Zibechi R. (2004) Los movimientos sociales como espacios educativos. En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. México: Palpa Editorial.



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## LA OTRA EDUCACIÓN Y LA (DES)COLONIZACIÓN DE SER: EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS LOCALES Y CONVERSACIONES REGIONALES

Alquézar, Moira  
CIMED- UNMDP  
[moiralquezar@hotmail.com](mailto:moiralquezar@hotmail.com)

Buseki, Mariana  
CIMED-UNMDP  
[marianabuseki@hotmail.com](mailto:marianabuseki@hotmail.com)

Ramallo, Francisco  
CIMED-UNMDP-CONICET  
[franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

**Resumen:** En este trabajo presentamos la profundización de una de las líneas de indagación del proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” (desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”) vinculada a las emergentes discusiones del pensamiento descolonial que atraviesan el debate educativo latinoamericano. Específicamente nos concentramos en los que autodenominamos “(des)colonización del ser”, interpelando una de las categorías centrales del Programa Modernidad/Colonialidad (la de “colonialidad del ser”), a partir de un diálogo con la reflexión de algunas de las experiencias de educación alternativa que analizamos en este proyecto.

**Palabras clave:** Educación alternativa; (des)colonización del ser; colonialidad del ser; pensamiento descolonial.

### Introducción

“Los educadores continúan educando al mundo en la falacia de que la educación es tan antigua como los cerros. Pero la idea de educación es exclusivamente moderna. Nació con el capitalismo, y la educación la perpetua. Colonizamos el pasado cada vez que reducimos a la categoría “educación” prácticas culturales o tradiciones de pueblos pre-modernos para

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

aprender, estudiar e iniciarse en la vida social” (Esteve, Prakash y Stuchil, 2013; 44).

Este trabajo se constituye como un eje de profundización de las reflexiones compartidas en el proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” (desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”) a partir de las emergentes discusiones que desde el pensamiento descolonial atraviesan al debate educativo latinoamericano. Más allá de reconocer que en los últimos años la descolonización de la educación se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región, con la denuncia de la “colonización pedagógica” que propone la gramática escolar y la disrupción que generan ciertas experiencias de educación alternativa en los modos conocidos del educar; variadas experiencias alternativas irrumpen en el “corazón la crítica descolonial” y nos recuerdan los vicios más profundos de la educación moderna (Ramallo y Martínez, 2016).

La “otra educación” que se propone desde los caminos desandados por experiencias alternativas de educación y por los discursos y las prácticas de la descolonización, se fundan en un modo otro de ser. Lo que según Caterinhe Walsh designa a “maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir 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). En estos recorridos lo que llamamos “(des)colonización del ser” se presenta como un aspecto central; que aquí buscamos interpelar a partir de una lectura de los alcances y los límites de la categoría “colonialidad del ser” (fundante en la indagación del Programa Modernidad/Colonialidad). Como así también de las perturbaciones que registramos a partir de la reflexión y la observación de algunas de las experiencias de educación alternativa que analizamos en este proyecto.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

### **La educación y la (des)colonización del ser**

Las prácticas y los discursos decoloniales, herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de nuestra región; abarcan las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo XX, las organizaciones latinoamericanistas, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa de Fals Borda, el pensamiento de Frantz Fanon, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la modernidad, el pensamiento propio; sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas como las del Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios, entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones.

En dialogo con ello algunos estudiosos y activistas destacaron a partir del Programa Modernidad/Colonialidad una serie de dimensiones que afectan nuestras existencias cotidianas, la “colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza”.<sup>7</sup> Su irrupción resurgió en la búsqueda de nuevas perspectivas geopolíticas del conocimiento no eurocéntricas y un conjunto amplio de experiencias, autores y textos caracterizados por la “diferencia colonial” y el “vuelco de la razón” (Mignolo, 2011). En una mirada que refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y que recupera en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado en nuestra región (Abya Yala/América Latina). En ese marco el “giro descolonial” involucra un proyecto ético político partiendo del concepto nodal de “colonialidad del poder” propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano. Lo que conforma una

---

<sup>7</sup> La tesis central que agrupa a esta perspectiva se relaciona con que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad sino que forma parte integral de los mismos procesos de [modernización](#). En consecuencia la experiencia de la expansión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas entre los siglos XVI y XIX, tales como el [capitalismo](#), la ciencia y el Estado, el arte y la escuela. En consecuencia, todos los procesos de modernización en las



---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

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 (el “otro” es el diferente al europeo/occidental) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico y existencial.

Específicamente el concepto *colonialidad del ser* surgió en relación al racismo y la experiencia colonial. A partir de la rearticulación de las preguntas sobre el ser de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, y un poco más acá Frantz Fanon y Enrique Dussel; este último filósofo de la liberación notó la conexión entre el ser y las empresas coloniales, y fue Walter Mignolo quien formuló el concepto en los años 2000 en el marco de las conversaciones de la “colonialidad del poder”. Para Mignolo esta dimensión de la colonialidad refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, en la capacidad de expresar lo que uno es o cree ser. Dentro de este programa de estudio y de intervención política de las ciencias sociales en América, Nelson Maldonado Torres (2007) fue el teórico de este programa que mayor atención le prestó a esta dimensión, resaltando los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida cotidiana y no sólo en la mente de sujetos subalternos.

Frantz Fanon (1973) colocó la pregunta donde no había sido nunca colocada, preguntándose existencialmente sobre la posibilidad de ser de los negros en el mundo moderno y colonial. En su libro “Piel negra, máscaras blancas” describió la emergencia de un “esquema histórico-racial”, el que traumatizó la subjetividad del negro y lo convirtió en una excepción de lo humano. Esquema que lo tiene atrapado en un no-lugar, donde las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia. En tanto

---

periferias fueron mediados por la lógica cultural de las herencias coloniales y en [América Latina](#) la

---

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

delimitó una zona del ser (mundo blanco) y una zona del no ser (mundo negro), pues el negro tiene un solo destino: emblanquecer o morir. En esta obra fundante del pensamiento decolonial la reflexión sobre línea de color aplicada a los humanos, expresó los límites de la educación moderna (eurocentrada y occidental) de los pueblos colonizados. Interpelando a los colonizados a construir a desaprender la racionalización del pensamiento occidental y funda una pedagogía del ser, una educación para existir (Ramallo, 2015).

La pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2013), referencia ineludible en la formulación académica de las pedagogías descoloniales, reconoció la posibilidad de in-surgir, re-existir y re-vivir, a pesar de la (re)colonización de los pueblos de la región, desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de con-vivencia (de vivir “con”) y de sociedad. En una pedagogía de ser y hacerse humano, tal como recupera de la voz de Stephan Haymes, una educación construida y por construir; que incluye la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2013; 15).

Desde este recorrido teórico, pero también existencial y experiencial, advertimos la dolorosa *colonialidad de ser*. No obstante creemos que esta categoría, instrumento político de este programa, ha sido interpretada desde una dimensión externa del ser. En tal sentido diferenciamos una definición de esta dimensión de la colonialidad, que elegimos denominar a partir de la acto existencial de “(des)colonización del ser”, insistiendo en un despertar interior, una energía de ser no guiada. Que entendemos que por su propia definición no podría definirse, no obstante es un acto que existe y que provocamos cuando desaprendemos los actos de la educación moderna.

Quizás algunas referencias puedan colaborar en entenderlo. Rui Mesquita (2016) expresó

---

modernidad se dio siempre través de la colonialidad, continuando hasta nuestros días.

---

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

que la idea de educación que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos es propia de la modernidad, nació con la universalización de la cultura europea y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Uno de sus aspectos primordiales es el de la mediación, dispositivo de colonización y esterilización del ser, de la imaginación y de la posibilidad de inventar, crear, imaginar “otros mundos posibles”.<sup>8</sup> Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Transmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (darle forma) a un sujeto. La mediación es una práctica de colonización del ser, en el sentido que buscar modelar y formar a un otro.<sup>9</sup>

Por otro parte y con notable profundidad Esteva, Prakash y Stuchil (2013) denunciar la *colonización* que implicara querer *concientizar a otro*, insistiendo en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos “educación” y en una contundente crítica a la idea de mediación, que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser. Desde una el llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Pues el propio Freire, padre de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado; sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos era deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar

---

<sup>8</sup> La expresión “otros mundos posibles”, recuerda el enunciado del movimiento zapatista que recorre nuestra región.

<sup>9</sup> Explica Rui Mesquita (2016) que las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, en gran parte podemos afirmar que vivimos en una cultura de mediación. De modo que no son propias de la educación, pero si la educación moderna las profundiza y por supuesto que aunque un tanto oculto no lo hace desde un nivel de la ingenuidad. Entonces las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental en la idea de educación; sino que cuentan con un ambiente que las favorece y que las construye colaborativamente. Estos ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según fines políticos tácitos universalizados.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). Explican estos autores que para Paulo Freire, retomando la crítica que realizó Peter Berger, la concientización implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior. Pues Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica, implícita o explícitamente, la abundante evidencia histórica de que los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En un operación que implica la arrogancia insostenible de poseer la conciencia *verdadera* (e universal) y el propósito de legitimar el derecho de intervención en las vida de los demás.<sup>10</sup>

Esta actitud de mediación de la educación moderna, con la intención de modelar y no orientada al ser, constituye una ceguera que a decir de Esteva, Prakash y Stuchil (2013) implica que estos mediadores no parecen ser conscientes de su propia opresión; al presumir, con arrogancia, que han logrado alcanzar un nivel avanzando de madurez, conciencia o incluso *liberación*. En contraposición a ello la pedagogía no directiva que propuso Rebeca Wild, en conjunto con su marido Mauricio, remarca la necesidad de educar para ser. A partir de la reflexión sobre la construcción de un espacio alternativo de enseñanza en Ecuador en su libro “Educar para ser”, esta pedagoga remarcó la necesidad de educar desde la vida en la libertad de ser; en un vivir la vida y la educación de un modo diferente. A partir de rechazar el autoritarismo pero no a la autoridad en sí misma, con un educador que aprenda a respetar la calidad de vida y las estructuras mentales y emocionales del educado. En un ambiente en el que los educadores y los

---

<sup>10</sup> En palabras de estos educadores “la construcción de mediadores que realiza Freire expresa una corrupción de su conciencia de la opresión. Su “conciencia” opera como un velo que oculta su propia opresión a los agentes de cambio “liberados”: disimula el hecho de que su conciencia está aún inmersa en un sistema opresivo y que, por eso mismo, deviene contraproducente. Además, oculta que tal “conciencia” agrega opresión a los oprimidos, incapacitándolos, a la vez que descarta, niega o descalifica la plenitud de sus iniciativas” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 36).

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

educados permanezcan llenos de curiosidad y crezcan seguros sí mismos, en la capacidad de autoeducarse. Una educación para ser, es una educación orientada hacia la experiencia del momento, la necesidad de estar permanentemente en movimiento, de ser.

### **Experiencias alternativas locales y (des)colonización del ser**

“La educación es. La educación sucede. Es parte de nuestras vidas desde que llegamos a este mundo y hasta que nos retiramos de él. El tema es ¿cómo viviremos esa educación?”. Malala, Guía de Tierra Fértil.

Con la intención de registrar esa “otra educación” que emerge e insurge en nuestra “vecindad” e “inmediatez” (Porta y Yedaide, 2015), el proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” busca contribuir al conocimiento de formas alternativas de escolarización en el siglo XXI. Especialmente nos concentramos en el seguimiento de tres emprendimientos educativos situados en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Tierra Fértil abrió sus puertas en 2013, EnRonda en 2014 y la Escuela Experimental del Mar en 2015. A lo que además incorporamos una serie de emprendimientos de educación alternativa que se pusieron en funcionamiento en el Municipio de Gral. Pueyrredón.<sup>11</sup>

Tierra Fértil (en adelante TF) surgió a partir de un grupo de familias que se propuso para sus hijos una educación libre y no directiva, constituyéndose como una experiencia alternativa cuyas características institucionales se inscriben en un contexto más allá de la gramática escolar y en el constante *transitar* de la educación (tal como expresó una de sus

---

<sup>11</sup> En términos metodológicos la investigación narrativa nos posicionó en el abordaje de las experiencias relatadas, para reconstruir las historias y el sentido que las mismas cobran para los actores. También revisamos la documentación existente o que se fue gestando en los tres emprendimientos y se empleamos la observación no participante para el registro de la actividad cotidiana. Asimismo aportamos insumos para la optimización de estos nuevos modelos y para la capacitación de docentes que trabajen o deseen trabajar en escuelas con características similares.



---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

guías). Pues este proyecto no se define como una escuela sino que se plantea como un ámbito educativo atravesado por la autogestión, la autoeducación, la autonomía, la democracia, la libertad y el juego libre. Si bien se trata de un espacio de aprendizaje para niños desde los seis años, también se propone contribuir a que los adultos (tanto del grupo como de la comunidad en general de la que forman parte) se autoeduquen en el respeto de las necesidades de los seres humanos.

EnRonda inició su experiencia en 2013, luego de organizar varias reuniones un grupo de educadores y de padres abrió un espacio para los niños en la casa de una de las familias interesadas en este proyecto. Al principio eran tres familias con cuatro niños (el más grande tenía 5 años, dos concurrían a jardín de infantes) y pronto se les sumaron algunas familias más. El espacio funcionaba dos veces por semana con dos acompañantes que se autoproclamaban como referentes de la educación libre, en el barrio El Alfar de Mar del Plata.

Por su parte La escuela Experimental del Mar abrió sus puertas sin pupitres, sin grados, sin notas ni exámenes, como todas las escuelas enmarcadas en los lineamientos del Speroni. De modo que fundamenta su accionar pedagógico en las experiencias precursoras de Olga y Leticia Cossettini en la escuela La Serena de la ciudad de Rosario, entre 1935 y 1950, y de Luis Iglesias en la Escuela Rural N°11 de Tristán Suárez, entre 1938 y 1958.

En estas experiencias, desde diferentes posicionamientos y modos de educar, la educación del ser se presenta como el punto de partida. Pese a la ambigüedad y variabilidad de sentidos de esta premisa, lo alternativo muchas veces parecería estar construido por una idea de ser. Una idea que a diferencia de la educación hegemónica e instituida (la de la escuela moderna), es libre en el sentido que dejar ser. Tal como expresó una de las educadoras de Tierra Fértil, se trata de aquello que “(...) la educación es. La educación

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

sucede. Es parte de nuestras vidas desde que llegamos a este mundo y hasta que nos retiramos de él. El tema es ¿cómo viviremos esa educación?”.

TF plantea el principio de que el niño pueda apropiarse del ambiente, y que todo debe estar en orden y al alcance de los niños, para que puedan orientarse y moverse con autonomía y libremente. El mobiliario y el material didáctico están preparados para despertar el interés por manipular e investigar. Los niños son libres de salir y entrar cuando lo necesitan. El material didáctico está clasificado según su utilidad y ordenado por sectores (psicomotricidad, vida práctica, sensorial, música, dramatización, lenguaje, lógica matemática, naturaleza y experimentación). También hay un área de lectura, en donde los niños pueden encontrar libros que empiezan a manejar mucho antes de saber leer. Se considera que el juego libre permite aprender a trabajar en colaboración, establecer reglas consensuadas y resolver los conflictos de un modo pacífico y auto-regulado. Las guías organizan los ambientes, antes o después de horario y ofrecen propuestas lúdicas y didácticas teniendo en cuenta el proceso evolutivo en el que se encuentran y las necesidades de cada niño. El lugar de guía no es del maestro explicador en la idea de sabio y maestro, sino que se establece una relación de voluntades entre el adulto y el niño; reconociendo que en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias en juego. Expresó una de las guías:

“los niños son los protagonistas pero es el adulto quien potencia el crecimiento, la autodisciplina y las relaciones sociales sanas dentro de un clima de libertad y respeto (...) el adulto deja de ser un gigante que se impone para pasar a ser una persona que “simplemente es más grande; así lo definió alguna vez un niño mientras me contaba lo que era para él 'un adulto'”. (Entrevista 1).

En TF la figura del maestro explicador desaparece, el azar y la voluntad que proponen las guías, la autogestión de los padres y los comportamientos de los niños provocan una ruptura con la lógica de todas las pedagogías conocidas y reconocidas como tales. El método del azar se conjuga con un estar dispuestos a ofrecer, a experimentar, al ensayo-

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

error y a una educación libre *que es y que sucede*. En el rechazo a lo instituido y la sensación de un descreimiento general a lo conocido, no se utiliza ningún método en particular. No obstante podríamos proponer que existe un “anti-método”, que es un método en sí; que acepta y toma lo que funciona y es útil de diferentes experiencias conocidas, a la vez que también emerge de lo desconocido.

En TF se busca la expansión del ser, a partir de que lo experimental, lo intuitivo y lo espontáneo se encuentran con lo comunitario, lo emotivo y lo espiritual. Ello conforma un ecléctico escenario alternativo en el que hasta la alimentación y el cuidado del mundo interior constituyen una otredad con respecto a la gramática escolar. La utilización pragmática y la no aceptación de filiaciones teóricas, no deja de reconocer el valor de otras experiencias de la “escuela nueva” y la *escuela activa* y distintas modalidades de enseñanza como el sistema Montessori, las escuelas Waldorf, las escuelas Reggio Emilia, las escuelas rurales experimentales, el *homeschooling* o enseñanza en el hogar. Distintas combinaciones centradas en el educando como protagonista y constructor de su propia subjetividad, en la propuesta de estar dispuestos a ofrecer *ambientes preparados* para que los niños y los adolescentes puedan aprender libremente.

“Entendemos a la educación libre como una modalidad en la que tomamos de diferentes pedagogías/filosofías que nos son afines, aspectos que puedan ser útiles para colaborar en el desarrollo natural de los niños. No seguimos al método sino al niño. Los métodos son solo herramientas, formas posibles para transmitir saberes de un modo más eficaz. Seguir el camino de la educación libre implica que tanto los “guías” que acompañan día a día a los niños, como las madres y los padres que forman parte de TF, deberán estudiar constantemente, conocer y vincularse con otros proyectos (formales o no formales), cuestionar su propia educación y revisar a cada momento su ser.” (Entrevista 1)

Por su parte la Escuela Experimental del Mar también propone una educación orientada al ser; en una experiencia educativa que involucra a unos 46 chicos. Cada día forman los grupos por edades (3 y 4 años; 5 y 6 años; 7 y 8 años y 9 y 10 años). Este año (2016) se

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

incorporaron chicos de todas las edades para que los grupos queden configurados de manera pareja. Luego que se agrupan hacen cuatro rondas separadas, pero compartiendo el mismo espacio. Cada docente coordina un grupo y propone actividades que son pautadas y guiadas, pero la producción de los niños es personal y se respetan los tiempos de cada uno. Mientras un grupo puede estar trabajando en Matemáticas, otro puede estar realizando prácticas de Lenguaje y el tercero ahondando en Conocimiento del Mundo. Todos los docentes trabajan con todos los grupos, rotan en las distintas áreas y por los distintos grupos. A comienzos del ciclo lectivo los docentes distribuyen los grupos y las áreas de acuerdo a sus preferencias y comodidades.

“Esto de trabajar con grupos diferentes te hace estar todo el tiempo proyectando, planificando, en función de cada grupo. Esto te hace estar todo el tiempo en movimiento y sobre todo es necesario para el tipo de evaluación que tenemos en la escuela, no tienen boletines, no trabajamos con calificaciones, ni evaluaciones escritas, sino que hacemos evaluaciones diarias en estas reuniones finales diarias que hacemos cuando los chicos se van de la escuela. Las evaluaciones son tanto individuales como grupales”. (Entrevista 3)

La jornada empieza con una ronda. A medida que van llegando, los chicos se sientan y cuando están todos listos cantan algunas canciones populares, en diferentes idiomas, acompañados por una de las maestras con su guitarra. El cancionero inicial de las escuelas experimentales tiene mucha base en el romancero español, luego se fue incorporando música popular latinoamericana, folklore argentino y latinoamericano. Los chicos muchas veces piden *cantá esta* y la van aprendiendo mientras la cantan de oído, así es como van incorporando las canciones. Se inicia con esta ronda para generar un clima para comenzar a trabajar. Los chicos van llegando y se van cambiando, se intenta que lo hagan solos o con ayuda de sus compañeros e incluso de los más grandes. Se sacan las zapatillas, botas o zapatos para comenzar a trabajar y se ponen otros calzados para estar adentro. Se intenta de esta manera trabajar desde pequeños la autonomía. Los chicos



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

concurrer con pocas cosas, una mochila con el libro de lectura y una carpeta con folios para llevarse alguna tarea que deben realizar de una semana para la otra.

Se trabaja sin manuales, se usan muchas fuentes, enciclopedias, libros de historia, relatos de viajeros y cronistas, atlas. En literatura no se usan los cuentos ilustrados para niños, más bien leyendas, mitos, cuentos de hadas. El trabajo es directivo, o sea, el docente plantea la actividad. Tal vez lo más importante de la propuesta es el involucramiento del docente en el quehacer diario, el compromiso. En todas las materias siempre hay alguna actividad relacionada con la pintura, los chicos pintan mucho con óleos al pastel. La pintura y la música están siempre presentes. Luego de la actividad, que dura un poco más de una hora, los chicos tienen un recreo de 40 minutos o a veces media hora, en el que se desarrolla el juego libre, al que se otorga una gran importancia, porque promueve la autorregulación y el desarrollo de pautas consensuadas entre los alumnos. Sin embargo, no están solos cuando juegan afuera, los docentes los acompañan e intervienen cuando se hace necesario.

Los docentes cambian de grupo, de modo tal que todos trabajan en distintos momentos con todos los niños. Los niños reparten las pizarras individuales y los distintos materiales que se comparten y al finalizar se encargan de acomodarlos en los estantes correspondientes. Se valora mucho el trabajo creativo de los docentes en cuanto a la producción de material didáctico, se usan tarjetas, imágenes con texto, materiales de madera, rompecabezas de matemática de distintas complejidades. También se usan juegos de ingenio, de dados, de naipes. En todo el material, igual que en la planificación, hay una impronta muy fuerte de los maestros.

Para finalizar el día escolar se forma una gran ronda y se comparte en silencio la merienda, que es preparada por los docentes y repartida por turnos por dos niños. El silencio durante la merienda es para que cada uno pueda estar tranquilo durante un rato, compartiendo con los demás, buscando un equilibrio entre el afuera y el adentro. Una vez

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

que los alumnos se retiran, los docentes realizan su reunión diaria de reflexión e intercambio de opiniones y seguimiento del desempeño de los niños, a los que todos conocen muy detalladamente. Planifican las actividades de la semana, anotan sus observaciones en un cuaderno, terminan de limpiar la escuela y recién entonces se retiran. En la Escuela Experimental del Mar no hay personal auxiliar ni directivos. Las decisiones se toman por sistema asambleario entre los docentes, incluso la inclusión de nuevos docentes se decide de esta manera. Respecto a ello, una de las responsables señaló:

“La idea que tenemos como escuela es tratar de funcionar en un mismo espacio para poder trabajar el respeto hacia el otro grupo que está trabajando alrededor nuestro. La idea es que los grupos funcionen todos dentro de un mismo espacio. En el caso de no poder porque planteamos una actividad más ruidosa con los más chiquitos, o si queremos realizar una actividad con música, nos vamos al salón. Tratamos de que el silencio se genere y no que tengamos que buscarlo nosotros o tener que pedirlo” (Entrevista 2).

Por su parte en la tercera experiencia aquí referenciada, a través del cambio en la forma de educar y acompañar a sus hijos este grupo pretendía generar un cambio en la sociedad, despertar la conciencia social para crear un mundo mejor. Un mundo basado en la solidaridad, el respeto por la diversidad, la armonía en la convivencia, el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno, la empatía, la escucha mutua, la autorregulación. Lo que pretendía ofrecer EnRonda era un acompañamiento personalizado y un ambiente preparado para que los chicos pudieran desarrollar su potencial interno, cada uno a su propio ritmo, a partir de su curiosidad y su deseo de jugar y de aprender. Por ejemplo aquí aparecen elementos como la autoexploración del cuerpo, como una manera de conocerse. Ese conocimiento del ser, que Fanon (1973) recuerda que el que está vedado en la escuela colonial. Estas actividades provocan una escucha hacia el interior del ser, y el estar disponible para uno mismo. Para integrar las necesidades del organismo a partir de una toma de conciencia sensorial.

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

**Experiencias del ser y Pedagogías descoloniales: entre experiencias locales y conversaciones regionales**

La forma de *educar* propia de la escuela, es moderna y es colonial. En la imposición de la modernidad eurocentrada, el aprendizaje escolar fue redefinido como educación. Sin embargo siempre existieron otras formas y otros espacios que constituyen una genealogía de un “modo otro” de educar. En los últimos años, especialmente en América Latina, emergieron experiencias de educación alternativa que muchas veces, aunque no necesariamente siempre, se escapan y se desprenden de la educación escolar tradicional. A partir de otras formas que proponen un apertura hacia el ser y hacia nuevos espacios para la libertad humana.

De este modo creemos que la *(des)colonización* del ser, es entramada desde otros recorridos posibles fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela; pues en ella muchas veces emerge un espíritu descolonial. Optamos por delimitar este concepto analítico autoconstruido, reconociendo su inspiración en el de la *colonialidad de ser* producida por la diferencia *ontológica colonial*; a la vez que dudamos de la mirada externa al sujeto que manifiesta. Es decir que entendemos la *(des) colonización del ser* como una categoría heurística para indagar lo que constituye las experiencias del ser en la educación en una dimensión interior del sujeto, en el que pasa con lo que vive el sujeto en su interior. Entonces ello implica una educación para dejar ser, o mejor dicho implica simplemente ser. Olvida cualquier pretensión autoritaria de concientización externa y deja ser libremente; en desprendimiento de la premisa de la escuela como lugar de realización del sujeto moderno, crea libremente, sueña, imagina otras posibilidades fundadas en el ser.

Frente a todo ello nos queda señalar que la dolorosa colonialidad que nos habita y atraviesa, demarca en nuestras experiencias educativas epistemologías, discursos y



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

prácticas de nuestro cotidiano. No obstante, aunque siempre de un modo parcial, la inflexión descolonial se profundiza y emerge cada día con más fuerza en nuestra región (Abya Yala/América Latina). Aunque siempre parciales y fragmentarias emergen rupturas con los parámetros eurocéntricos de nuestros sistemas educativos; estas pequeñas *grietas* (Walsh, 2014) provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación que implica posicionamientos más allá y más acá de las ideas y las prácticas del proyecto universal de la modernidad. Reconocer estos *desprendimientos* (Mignolo, 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar voces y experiencias que fueron sedimentando los caminos de la inflexión descolonial; a la vez que interpela a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la *inmediatez* (Porta y Yedaide, 2015). Entonces esta simple premisa obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social, educativo y académico. En esa *inmediatez* reconocemos que una pedagogía descolonial no es una pedagogía de manual, normativa, recetaría, directiva, sino que se trata de aquella contextual, fragmentada, opaca, que se (auto)constituye a partir del desprendimiento, en un “modo otro”; siempre parcial aunque no por ello menos riesgoso y poderoso.

La pedagogía del ser, es una pedagogía vagabunda que se encuentra en los libros, en la indisociable experiencia humana, en las calles, en la naturaleza. En lo que hemos aprendido para vivir en armonía con la naturaleza y con nuestro ser. Con lo que somos, con lo que nos contacta con la creación. Es una pedagogía viva que se oculta, muchas veces para sobrevivir. Esta pedagogía se esconde, pues es terriblemente insurgente porque se trata de una pedagogía para aprender la libertad de reconocernos y tomar conciencia de quienes somos. En una conversación regional, en la emergencia de América

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Latina, y las pequeñas tramas de experiencias locales he aquí algunos caminos de una pedagogía para ser, para (re)existir e (in)surgir. En el hoy buscado, educar, para ser.

### Referencias

Esteva, G.-Prakash, Madhu Y STUCHIL, D. En: AA.VV (2013) *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial.

Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).

Maldonado Torres, N. (2007) “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” En: Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Mesquita, R. (2016) “Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação”. Mimeo.

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

Porta, L y Yedaide, MM. (2015) “Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario” En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

Ramallo, F. (2015) “Pedagogías, descolonización y mundo negro: Una convergencia necesaria en la búsqueda de los otros mundos posibles”. En: Mille Fernandes e Mariana Meireles (coordinadoras) *Educação, Diversidade e Diferenças: Olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas*. Curitiba, CVE.

Ramallo, F. y Martínez, S. (2016) “Más allá del territorio escolar: Narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina” En: Weissmann, Patricia. *La Otra Educación: Relatos de experiencias* (Mimeo, en prensa).



---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

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

Weissmann P. (2016) “Escuelas personalizadas”. En: *Revista Novedades Educativas*. N°308. Año 28.

Weissmann P. (2013) “Tierra Fértil. Pasos iniciales de una escuela alternativa” En: *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, septiembre 2013.

Wild, R. (2011) *Educar para ser*. Buenos Aires, La Cotorrera.

### **Entrevistas**

Entrevista 1. Malala. Guía de Tierra Fértil. Entrevistada por Francisco Ramallo en abril 2016

Entrevista 2. Micaela Benito. Educadora de la Escuela Experimental del Mar. Entrevistada por Mariana Buseki en Mayo 2016.

Entrevista 3. Educadora responsable de EnRonda. Entrevistada por Moira Alquezar en Mayo 2016.



---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## MIRADAS DESCOLONIALES EN LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Caiati, Cintia  
FH-UNMDP  
[cintiacaiati@hotmail.com](mailto:cintiacaiati@hotmail.com)

**Resumen:** Esta comunicación se desarrolla en el marco de la indagación de nuestro futuro proyecto de Tesis de Maestría (titulada provisoriamente “Más allá de las escuelas: Historias de la educación alternativa en Mar del Plata”). Allí proponemos indagar una serie de experiencias de educación alternativa en nuestra ciudad, con la idea de registrar antecedentes locales e identificar a las existentes en la actualidad. Específicamente aquí nos concentramos en constituir un corpus de autores, textos y experiencias (principalmente de nuestra región) que desde el emergente pensamiento descolonial interpele a lógica de la mediación y “concientización de otro”; presente tanto en nuestros discursos como en nuestras prácticas educativas. Para ello retomamos los aportes del seminario “Investigación educativa y articulación pedagógica: Un abordaje desde la noción de ambientes narrativos”, dictado por el profesor Rui Mesquita recientemente en nuestra facultad.

**Palabras clave:** educación alternativa; pensamiento descolonial; pedagogías descoloniales; mediación; historia de la educación.

### Introducción

Esta comunicación se desarrolla en el marco de la indagación de nuestro futuro proyecto de Tesis de Maestría (titulada provisoriamente “Más allá de las escuelas: Historias de la educación alternativa en Mar del Plata”). Allí proponemos indagar una serie de experiencias de educación alternativa en nuestra ciudad, con la idea de registrar antecedentes locales e identificar a las existentes en la actualidad.

En relación a los grandes relatos de la Historia de la Educación nuestro abordaje implica reconocer tres aspectos fundamentales.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

1. Se trata de una historia de la educación más allá de las escuelas formales y del sistema educativo.
2. Se trata de una historia de la educación que se concentra en las experiencias más que en las instituciones. Por lo tanto busca registrar lo vivido a partir de una experiencia educativa “otra”.
3. Se trata de una historia de la educación caracterizada por la fragilidad de su tiempo, como así también por su espontaneidad y su constitución efímera. Por lo tanto es una historia opaca, un tanto más difusa que las registradas en los grandes relatos. Pues muchas veces podría interpretarse como “desprendimientos” de la razón *colonizada* (Mignolo, 2011).

Si bien no es objetivo de esta comunicación delimitar las consideraciones metodológicas y las definiciones conceptuales de nuestro proyecto; es oportuno destacar que se trata de una investigación narrativa. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales apostamos a profundizar narrativamente la educación, en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016), reconociendo ante todo que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntarnos por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones (Contreras Domingo, 2016: 40).

La perspectiva narrativa en educación implica una serie de métodos de recolección de datos fundados en la tradición de la investigación cualitativa; tales como las entrevistas y los registros de observaciones de trabajo de campo. A la vez que dada nuestra formación y nuestra perspectiva analítica consideramos las contribuciones y la mirada de la historia de la memoria, concibiendo la tarea de reconstruir un tipo de pasado caracterizado por la

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

experiencia vívida, contrariamente a “el” relato de la Historia que deslegitima y anula lo vivido. En este escenario, la representación del pasado es siempre y necesariamente subjetiva e incompleta y ya no puede erigirse objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia. El pasado vivido, portado por grupos de hombres y mujeres que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho además es afectivo, emotivo, abierto a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Desde la memoria el pasado es necesariamente plural, multiforme y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados, en los cuales los actores transitan y se apropian del relato. En tal sentido además se profundiza una perspectiva desde la historia reciente y la historia oral.

Específicamente aquí nos concentramos en constituir un corpus de autores, textos y experiencias (principalmente de nuestra región) que desde el emergente pensamiento descolonial interpele a lógica de la mediación y “concientización de otro”; presente tanto en nuestros discursos como en nuestras prácticas educativas. Para ello retomamos los aportes del seminario “Investigación educativa y articulación pedagógica: Un abordaje desde la noción de ambientes narrativos”, dictado por el profesor Rui Mesquita recientemente en nuestra facultad.

### **La pedagogía descolonial y el más allá de la escuela**

La interpretación de modernidad que Aníbal Quijano, a la luz de la experiencia histórica y cultural latinoamericana, erigió mediante la categoría *colonialidad del poder*, hace visible la existencia de un patrón/matriz de dominación global (propio del sistema-mundo moderno/capitalista/eurocentrado) originado con el colonialismo europeo a principios de siglo XVI. Con América latina el capitalismo se hace mundial y eurocentrado, y la colonialidad y modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese



---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

específico patrón de poder. Así, la idea de raza y el complejo ideológico del racismo, impregnarán todos y cada uno de los ámbitos de existencia social. Más allá de que la colonialidad se visualice más fácilmente en todas las formas de explotación del trabajo y del control de la producción-apropiación-distribución de productos, articuladas alrededor de la relación capital-salario y mercado mundial, es la *colonialidad del ser*, o *colonialidad interior* lo que determina nuestro pensar, sentir y actuar como individuo y sociedad. Es todo aquello que forma parte de nuestra subjetividad, como conductas que marcan inquietudes en todo tipo de diferencias raciales, de sexo, de género, de participación en la vida del trabajo, etc. Y es la escuela, como institución moderna por excelencia, la que se ha encargado de reproducir, desde sus inicios hasta la actualidad aquellos ideales de razón, progreso y capital como horizontes de realización del sujeto moderno.

Desde esta perspectiva, la escuela moderna *escolariza* al alumno para de ese modo confundir enseñanza con saber, promoción con educación, diploma con competencia y fluidez con la capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la *escolariza*. Todos sus esfuerzos se depositan en el acrecentamiento de la producción y no en la formación de personas que contribuyan a una vida comunal y plena. Es por esto que la pedagogía descolonial no puede estar al servicio de la eficiencia, ni limitada a formar ciudadanos del estado-nación (educación liberal), ni personas de fe (educación teológica), sino que debe estar en la búsqueda, a través del amor descolonial, de aquella plena humanidad a la que Fanon ambicionaba.

Debemos, entonces, abandonar las formas de conocer que sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas. Aquellas subjetividades modernas devotas al consumo, de la idea de que la economía es la ciencia de lo existente, de las concepciones patriarcales y racistas, para pasar a concebir al mundo como el lugar que es, como un espacio de sociabilidad, de intercambio, de encuentro, viviendo en

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

comunidades donde se trabaje para vivir, y no se viva para trabajar y consumir. Como plantea Mignolo (2011) *desprendernos* de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Debemos aprender a desaprender para re-aprender de otra manera (filosofía Amawtay Wasi) y de esa manera habitar y pensar en las fronteras.

Es necesario romper con el paradigma tradicional de enseñanza, donde la ejercitación continúa, rutinaria, y repetitiva es el modo más utilizado para la adquisición de conocimiento y pensar en una escuela activa, donde se aborde el aprendizaje de una manera diferente, a través de la *acción*. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento.

Debemos preparar escuelas que centren su atención en los niños y niñas, en sus ideas, intereses y actividades, porque en ellos se basa la educación. Que pongan el acento en los medios y el camino y no en los resultados. Que el proceso evaluativo no se centre en calificaciones y exámenes (que tienden a la individualización y la competencia) sino en el mayor esfuerzo que cada niño pueda lograr. Además, pensamos que es central que el educador y el educando formen una unidad dialéctica que difumine los límites de quien enseña y quien aprende. Una escuela ecológica, en donde se valore el vínculo y el amor hacia la naturaleza, desarrollando actividades en un entorno apropiado para ello. Es preciso bregar por una escuela inclusiva libre y creadora.

La idea de educación que mayoritariamente conocemos es propia de la modernidad, nació con la universalización de la cultura europea y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Hoy naturalizada e internalizada por la gran mayoría de los educadores, es dolorosa por su actitud colonizadora y por la perpetuación de las desigualdades sociales que propone. Es también falaz, pues como supieron advertirnos Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchil (2013) la idea de educación es exclusivamente moderna y los

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

educadores continúan educando como si fuese tan antigua como los cerros.<sup>12</sup> Entonces uno de los aspectos primordiales de la educación moderna, es el de la mediación. La mediación actúa como un dispositivo de colonización y esterilización de la imaginación y de la posibilidad de inventar, crear, imaginar “otros mundos posibles”.<sup>13</sup>

Las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, en gran parte podemos afirmar que vivimos en una cultura de mediación. De modo que no son propias de la educación, pero si la educación moderna las profundiza y por supuesto que aunque un tanto oculto no lo hace desde un nivel de la ingenuidad. Entonces las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental en la idea de educación; sino que cuentan con un ambiente que las favorece y que las construye colaborativamente. Estos ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según fines políticos tácitos universalizados.

Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a *el mundo tal cual existe*. Transmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (darle forma) a un sujeto. La mediación actúa para la construcción de continuidades entre teoría/sujeto y vida/objeto, ambicionan construir unidades plenamente representables de lo social. Una unidad social proyectada, con la fantasía de lo completo, que evita el peligro de las disgregaciones; provocando que se proyecte algo que está esencialmente dividido en la ilusión de una plenitud. La mediación es una práctica de colonización. De modo que también es cierto que el presupuesto básico de las prácticas de mediación es la autonomía del pensamiento, o del libre albedrío del “colonizado” en el pasaje de su parcialidad a la universalidad del “colonizador”. Pero si el colonizado percibe que su mentalidad

---

<sup>12</sup> Estos educadores también nos recordaron que “colonizamos el pasado cada vez que reducimos a la categoría “educación” prácticas culturales o tradiciones de pueblos pre-modernos para aprender, estudiar e iniciarse en la vida social” (Esteva, Prakash y Stuchil 2013; 44).

<sup>13</sup> La expresión “otros mundos posibles”, recuerda el enunciado del movimiento zapatista que recorre nuestra región.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

“primitiva” es negada, que “mi ser es entregado”, no se puede hablar más de autonomía, sino de imposición, en la medida en que él está percibiendo que es tratado como alguien que no tendría discernimiento para hacer una libre elección.

En la denuncia de la *colonización* que implicara querer *concientizar a otro*, Esteva, Prakash y Stuchil (2013) insistieron en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos “educación” y en una contundente crítica a la idea de mediación, que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser. Desde una el llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Pues el propio Freire, padre de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado; sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos era deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013: 34).

Pues para estos autores Freire adoptó hipótesis o presupuestos funcionales al sistema que trataba de cambiar; en vez de su transformación, sus ideas alimentaron su conservación y reproducción. Ya que Freire supone que los oprimidos no pueden liberarse a sí mismo. Están sumergidos en la opresión, en el mundo del opresor. Son seres humanos deshumanizados, divididos, inauténticos, por lo tanto necesitan una intervención crítica externa. Explican Esteva, Prakash y Stuchil (2013) que Freire escribió para educadores que podrían dedicarse a la liberación de los oprimidos, intentó enseñarles tanto las virtudes morales y políticas como las herramientas técnicas que le permitieran realizar la función que les asignaba por medio de su propia liberación. Retomando la crítica que Peter Berger realizó a la obra de Freire en los años setenta en reconocer que la concientización de Freire implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior. Pues Freire se ubicó a sí mismo en una

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

tradición que descarta, suprime o descalifica, implícita o explícitamente, la abundante evidencia histórica de que los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores.

La pedagogía de la liberación, lejos está de desaprender el vicio de la mediación y propone otra colonización. Freire en su pedagogía de la liberación buscó realizar una operación que transforma un despertar crítico en “conciencia” y conciencia en concientización no es más que otro nombre para la colonización, para el proceso mismo que establece la opresión (la colonización) (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013: 36). A lo que años atrás llamó la atención de Iván Illich (1926-2002) en su dilucidar de que el proceso civilizatorio se basa en un proceso de *concientización*, la internalización de una ideología. Así, la concientización es colonización. El pretender *liberar* a los paganos, salvajes, nativos, oprimidos, subdesarrollados, no educados o analfabetos, en nombre de la civilización (occidentalización), el progreso, capitalismo, socialismo, la ética universal, los derechos humanos, la democracia, e incluso la descolonización se ha pensado desde otro, en forma autoritaria. El mediador es quién conceptualiza en sus propios términos, con su propia ideología, promoviendo entre ellos su *propio bien* o la clase de transformación que se defina como *liberación*.

### **(Des)andando caminos**

Estas páginas devienen de una reflexión provisoria, un ejercicio inicial que pretende compartir el puntapié dialógico de nuestro proyecto de Tesis de Maestría. Esperamos que los potenciales interlocutores y lectores puedan considerar estas palabras como experimentales, ya que están lejos de concluir y cerrar los caminos que comenzamos a (des)andar. Pues estamos convencidos que descolonizar la educación implica también imaginarla más allá de la modernidad/colonialidad; y es allí en donde encontramos un diálogo con las experiencias de educación alternativa.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

En nuestra ciudad emergen diferentes experiencias que se escapan de la lógica de la oferta educativa tradicional; con grupos de trabajo reducidos, un fuerte vínculo con la naturaleza y el reemplazo de valores de competencia por colaborativos. En una tendencia que se consolida en nuestro país, recordamos que en nuestro país hay más de treinta y cinco escuelas alternativas que cuentan con el reconocimiento del sistema oficial del Estado. Estas experiencias educativas, que surgieron a partir de la organización de los grupos de padres, no cuentan con calificación, sino que los docentes evalúan el proceso diario de los chicos a partir de un seguimiento cotidiano.

Pues allí muchas veces la idea de mediación, del formar y hacer a un otro; queda difusa. En este recorrido remarcamos la necesidad narrar otras historias en nuestra historia de la educación.

### **Referencias**

- Contreras Domingo, J. (2016) “Profundizar narrativamente la educación” En: De Souza, E.C (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBa.
- Esteva, Gustavo-Prakash, Madhu y Stuchil, D. En: AA.VV (2013) *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial.
- Mesquita, R. (2016) “Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação”. Mimeo.
- Quijano, A (2014) “Colonialidad del poder y clasificación social” En su: *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, CLASCO.
- Palermo, Z (ed) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo.
- Mignolo, W (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Walsh, C. (2015) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Weissmann P. (2016) “Escuelas personalizadas”. En: *Revista Novedades Educativas*. N°308. Año 28.

Weissmann P. (2013) “Tierra Fértil. Pasos iniciales de una escuela alternativa” En: *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, septiembre 2013.



Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## DOCENTES FORMADORES DE DOCENTES: UNA INVESTIGACIÓN EN CIERNES, UNA IDENTIDAD QUE INTENTA DECOLONIZARSE

De Laurentis, Claudia  
GIECC – CIMED  
[delautentisclaudia@gmail.com](mailto:delautentisclaudia@gmail.com)

**Resumen:** Este trabajo se propone reseñar el potencial impacto que la investigación narrativa en educación tiene sobre el investigador. La posibilidad de indagar en la propia identidad, y sus caminos de configuración fueron atravesados en este caso por un curso de posgrado sobre ambientes narrativos cuya propuesta fue muy movilizante. La instancia de evaluación de dicho curso abrió la posibilidad a profundizar en cuestiones que habían surcaron el trabajo de campo. El carácter del seminario a su vez permitió emparentar dicha evaluación con la inquietud de la investigadora en una propuesta decolonial para la formación del profesorado en general y para su práctica en particular.

**Palabras clave:** investigación narrativa; identidad docente; teoría decolonial.

### Introducción

Este trabajo se propone reseñar el potencial impacto que la investigación narrativa en educación tiene sobre el investigador. La posibilidad de indagar en la propia identidad, y sus caminos de configuración fueron atravesados en este caso por un curso de posgrado sobre ambientes narrativos cuya propuesta fue muy movilizante. La instancia de evaluación de dicho curso abrió la posibilidad a profundizar en cuestiones de surcaron el trabajo de campo y permitiendo emparentarla con la inquietud de una propuesta decolonial para la formación del profesorado en general y para su práctica en particular. Proponemos una breve reseña de la investigación en proceso, la descripción del curso que atravesó esta actividad para brindar el marco a la producción de un video que intentó romper con las lógicas académicas sin dejar de ser una reflexión autoetnográfica en torno al trabajo de campo

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

### La Investigación

El trabajo de campo que la autora viene *llevando* a cabo corresponde a la investigación para su tesis de doctorado que aborda el tema de la identidad profesional de los docentes formadores de formadores siguiendo la línea el trabajo llevado a cabo por el GIEEC en los últimos diez años. Para llevarlo a cabo se desarrollaron treinta entrevista a los docentes que integran el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Estas entrevistas se enmarcaron en el método biográfico narrativo que reconoce a las narrativas como la manera en que los hombres experimentan el mundo (Connelly y Clandinin, 1990) y las convierte en la herramienta que permitirán la emergencia de su identidad de los docentes, resaltando su carácter intersubjetivo y social.

La indagación mencionada parte de una concepción de la identidad como relacional y encarnada en una cultura. Esta idea nos obliga a reconocer también a la identidad del docente en su devenir, que cambia su foco de acuerdo con las transformaciones culturales que la atraviesan. Es por ello que con posterioridad a la presentación del proyecto decidimos recurrir a Stuart Hall (2011) quien reconoce tres ideas de sujeto que se delinearían en este devenir, concepciones que en diferentes variantes coexisten hoy en los abordajes teóricos de la identidad. El autor reconoce tres maneras de abordar la idea de sujeto, la del *iluminismo* que concibe a la identidad como una esencia innata que se desarrolla con el individuo pero permanece idéntica a sí misma, su foco es la *mismidad*. Esta idea es superada por la del sujeto *sociológico*, que descentra esta concepción de sujeto siempre idéntico a sí mismo para replantearlo a partir del *otro* *significante* y *mediado* por la cultura, reflejando la compleja trama de la modernidad. El sujeto sociológico reconoce el impacto del *afuera* sobre esa esencia que conforma el ser *interior*, reconfigurándolo continuamente, pero no la abandona. Hall reconoce en esta concepción una *sutura* posible

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

entre el sujeto y la estructura. Sin embargo, esta *sutura* se verá conmovida por los profundos cambios que acarrea la posmodernidad, fragmentando la identidad y caracterizándola como fluida, de carácter histórico y capaz de ajustarse a las necesidades del sujeto y la cultura.

Esta mirada prescinde de la idea de coherencia, es posible que identidades contradictorias respondan a los diferentes y cada vez más complejos sistemas de sentido que los sujetos habitan (Hall, 2011).

Sin embargo, adoptar una óptica que conciba a la identidad como fragmentaria, soluble, como pura subjetividad, haría imposible el estudio de la identidad docente. Creemos poder superar esta contradicción con los aportes de Rom Harré (1984, 1993 y 1998) quien reconoce lo que serían anclajes que sujetan a los individuos a su identidad: el *cuerpo*, el *nombre propio*; la *autoconciencia* y la *memoria* y por último las *demandas de interacción*. En marco teórico avanza en función de la profundización y desarrollo de estas categorías en el trabajo más reciente del autor.

De acuerdo a Goodson y Scherto (2011) las narrativas en este marco están íntimamente ligadas a la identidad personal, y por ende profesional ya que son espacios de aprendizaje. El autor señala cómo la identidad está determinada por la conexión a nuestra propia narrativa, y a la manera en que vivimos nuestra vida de acuerdo a ellas. Integrarían de esta manera pasado, presente y futuro identitarios

Al momento de definir nuestro contexto de investigación nos resultó comprender de qué manera conciben y encarnan su identidad profesional los docentes que se ocupan de formar docentes, particularmente quienes están a cargo de ciclo de formación docente correspondiente a los Profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Para este propósito se decidió utilizar entrevistas en profundidad, herramienta básica para obtener información en las ciencias sociales (Denzin, 2001; Holstein y Gubrium, 1995)

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

como vehículo para producir textos y etnografías de actuación el individuo y la sociedad. Los significados de las entrevistas son contextuales, improvisados y performativos y así deben ser tomados en su interpretación. Consideramos a la entrevista como un texto activo, un lugar donde el significado es creado y actuado. Funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya un mundo, relate y actúe una historia de acuerdo a su versión de lógica narrativa. Esta reconstrucción involucra la selección y reordenamiento de los hechos de manera que se relacionen de forma coherente con su propósito narrativo.

### **Un ensayo autoetnográfico**

Durante el transcurso del trabajo de campo se entrevistaron a treinta docentes que integran el plantel del ciclo de formación pedagógica de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se llevaron a cabo en diversos escenarios: bares cercanos a la facultad o a otros lugares de trabajo de los entrevistados, la oficina del Centro de Investigación que nuclea a muchos de ellos y a la que la investigadora pertenece, o en la misma casa de los docentes. La diversidad de espacios y tiempos si bien daban cuenta de la disponibilidad y la cotidianeidad que los atraviesa también dieron un carácter particular a cada una de las entrevistas.

Esta percepción sumada a la necesidad de registrar impresiones y sensaciones que no se evidenciarían en la grabación ni transcripción de los intercambios hizo evidente que hacía falta llevar un registro paralelo que devino en un diario de campo. Y muy pronto surgió el impulso de dejar también registradas las emociones que producían esas narrativas, ya que el rol del entrevistador lejos de ser pasivo, se había convertido en receptivo, y el camino de obtención de los datos necesarios para la elaboración del informe final se convertía en un camino de indagación y transformación personal. Ya en el inicio del camino el carácter performativo de la metodología elegida quedó en

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

evidencia. La investigadora que se descubrió ciertamente conmovida y empujada a la reflexión sobre su propia identidad a partir de los relatos docentes (Ellis y Bochner, 2000). Esta experiencia de autoetnografías se propuso con la convicción de que no solo aportaría a la historia natural de la investigación sino al proceso de análisis de los datos ya que evidenciara el complejo diálogo entre el trabajo de campo y la mirada del autor (Holman Jones, 2015).

Esta reflexión cotidiana, volcada en el papel a la vuelta de cada entrevista, en el transcurso de las desgrabaciones, o al culminar alguna clase fueron para la investigadora una interpelación continua a su propia identidad profesional que no puede ser escindida de la personal, mucho menos en circunstancias en la este posicionamiento (Van Langenhove & Harré, 2016) invadía entre 12 y 14 horas diarias seis días a la semana. En esta vorágine surgió la posibilidad acercada por un colega de asistir a un curso de posgrado que se ocupaba de una de las preocupaciones centrales de la docente a cargo de la investigación, preocupación que Catherine Walsh pone en palabras:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.(Walsh, 2013: 24-25)

El curso de posgrado *Investigación Educativa y Articulación pedagógica: un abordaje desde la noción de ambientes narrativos* a cargo del Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita proponía

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

durante tres jornadas explorar posibles vías de vinculación entre esa preocupación y la investigación en curso. El docente a cargo proponía reemplazar la idea de mediación pedagógica por la de articulación mediante la creación de ambientes narrativos que abrieran el lenguaje de la posibilidad. Su propuesta nos orientaba a resignificar de alguna manera el énfasis en la proceso de la experimentación en la vida cotidiana enunciado por John Dewey para superar la posible contradicción entre experiencia y razón (Gomes de Mattos de Mesquita & Do Nascimento, 2014: 1082), revisitando los aportes que autores como Laclau y Mouffe podrían significar a una pedagogía de colonial a partir del análisis propuesto del

“...lenguaje, el juego simbólico de (des)construcción de la realidad y el carácter erradicable del antagonismo [L]a teoría del discurso propuso una comprensión innovadora sobre los procesos de constitución de las identidades, acciones y movimientos políticos”(Ramos, Martins de Oliveira & Gomes de Mattos de Mesquita, 2014: 750)

Imbricando las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que desafían la posibilidad equilibrio autónomo de cualquiera de ellas cuestionando de esta manera la razón iluminista. El docente propone una pedagogía que contemple procesos de subjetivación otros (Gomes de Mattos de Mesquita, 2011: 358)

El desafío intelectual planteado desde lo teórico se vio potenciado por la propuesta evaluativa. Después de dos jornadas de intercambios teóricos que mudaban de Laclau a la mandinga propia de la capoeira y de las lógicas retroductivas a los orishas no podíamos esperar una evaluación tradicional: otra vez nos esperaba un sacudón.

### **Una propuesta evaluativa identitaria**

La evaluación del seminario fue isomórfica con la propuesta. Esta nos proponía la elaboración de un video que evidenciara nuestra respuesta a un documental sobre

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Babobabs en Brasil. El documental transita el descubrimiento de comunidades que se constituyen en torno a este árbol místico, configurando relaciones que atraviesan tiempo y espacio y que trascienden nuestra racionalidad eurocéntrica, constituyéndose en verdaderos ambientes narrativos generadores de comunidades de aprendizaje.

La consigna implicaba para la autora varios desafíos. Por un lado, jamás había realizado un video: había que intentar aprendizajes técnicos como herramienta para. Por otro, los meses de entrevistas a docentes y su convicción de que el objetivo fundamental de la formación es brindar los espacios para el surgimiento de la identidad docente (Danielewicz, 2012) se abrieron camino en sintonía con los ambientes narrativos que el documental exhibía en torno a los baobabs. Por esa razón el video ronda en torno a la propia identidad de la investigadora en calidad de docente, a sus afectos y preocupaciones en torno a su práctica, en un intento de abandonar el tono académico impuesto por instituciones propias de la modernidad y que por momentos nos encorseta limitando las posibilidades de expresión. Esta propuesta interpelaba la travesía emocional por la que la investigadora transitaba en el ejercicio del trabajo de campo, volviéndose sobre su práctica, sus paradigmas y su propia identidad

El resultado fue un video de tono intimista, pero que no deja de ser profesional. Emoción y enseñanza no pueden escindirse. Nuestra identidad profesional no es otra que nuestra identidad personal posicionada en otros espacios, que llamamos aula. Aulas que a través de aulas virtuales, mails y redes sociales entre otros, tienden a derribar paredes invadiendo otros tiempos y espacios. La instancia de elaboración implicó una instancia de reflexión metacognitiva propia de un buen aprendizaje. A su vez, el compartirlo con los compañeros de curso, así como las discusiones en torno a todos los videos fue una instancia de aprendizaje propia de toda buena evaluación. El curso había sobrepasado todas las expectativas.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

### **Reflexiones Finales**

Quienes pretendemos ejercer una actividad académica conocemos las reglas del juego. Normas de comunicación, formatos establecidos, caminos estructurados para recorrer en pos de una carrera en docencia e investigación. Varios años de becaria de investigación, muchos de estudiante y adscripta, algunos de docente nos brindan cierta comodidad en ese laberinto de regulaciones escritas y no escritas.

Hasta que un pensamiento otro nos enamora. La propuesta de romper con la manera en que hemos concebido el conocimiento, de atrevernos a otros paradigmas, a abrirnos a percepciones no intelectuales estalla poco a poco esa comodidad que habíamos conseguido. Y nos preguntamos de qué manera podremos construir una pedagogía decolonial que invite a construir un mundo otro sin salirnos del sistema, sin abandonar a nuestros alumnos que en él habitan. La confección del video exploratorio de la propia identidad es una punta de ovillo.

Cursos que presenten otras posibilidades, generación de ambientes narrativos que posibiliten identidades docentes sin moldearlas, investigaciones narrativas que permitan la emergencia de la emoción que sacude, que abraza, que contiene de los docentes que ven en sus alumnos la legitimación de su profesión, evaluaciones que desafíen y se inscriban en el proceso mismos de aprendizaje son algunas de las respuestas que el trabajo de campo en investigación narrativa y la propuesta de Rui nos van acercando.

### **Referencias**

- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1990). *Stories of Experience and Narrative Enquiry*. En *Educational Researcher* June July 1990 AERA
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

- Denzin, N. (2001) The reflexive interview and a performative social science. En *Qualitative Research*. (1) Thousand Oaks, CA: Sage
- Ellis, C y Bochner, (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity, en Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Gomes de Mattos de Mesquita, R. (2011). Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. *Educação*, 34(3), 351–359.
- Gomes de Mattos de Mesquita, R., & Do Nascimento, G. W. (2014). Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1077–1099.
- Goodson, I. y Scherto, R. G. (2011) *Narrative Pedagogy. Learning and Narrative Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing
- Hall, S. (2011). Introduction: Identity in Question. En: Hall, S. (Ed.) *Modernity: an introduction to modern societies*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Harré, R. (1993). *Social being*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass., USA: Blackwell.
- Harré, R. (1998). *The singular self: an introduction to the psychology of personhood*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Holman Jones, S. (2015) Autoetnografía. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ramos, A. E., Martins de Oliveira, A. L., de Oliveira, G. G., & Gomes de Mattos de Mesquita, R. (2014). Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 21(2), 749–763.



PROGRAMA  
INTERDISCIPLINARIO  
DE ESTUDIOS  
DESCOLONIALES



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Van Langenhove, L., & Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 0(9), 77-96. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/190](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/190)

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1. ed). Quito: Editorial Abya Yala.

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

**RELATOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE *ENTRE* SITIOS DE  
PEDAGOGÍA NARRATIVA Y PEDAGOGÍAS DESCOLONIALES**

Sarasa, María Cristina  
GIEEC-UNMDP-CIMED  
[mcsarasa@hotmail.com](mailto:mcsarasa@hotmail.com)

**Resumen:** El presente trabajo se inscribe, por una parte, en la pedagogía narrativa en términos de su potencial para la (trans)formación inicial docente pues favorece la co-construcción de la (futura) identidad profesional, de los procesos de enseñanza y de aquellos de aprendizaje. Por otra parte, se resignifica a partir de pedagogías descoloniales que alientan a considerar a los relatos no sólo respecto de su fuerza (trans)formadora en el ámbito académico sino también como instancias otras y liberadoras de los procesos de devenir y ser profesor. En este marco, el trabajo co-compone performances etnográficas en formas de tres poemas de desazón, resiliencia y valoración de las narrativas como liberadoras. Éstos se articularon en base a los relatos de veinticuatro estudiantes de grado universitario de la carrera de profesorado de inglés que participaron durante un año de una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de significados de sus identidades profesionales docentes actuales y en ciernes. Los textos que emergen en este trabajo nos permiten resituar a las implicancias de la narrativa en la educación del profesorado no sólo por su naturaleza práxica, estratégica y metodológica sino también como una ontología y una epistemología de la libertad que la pedagogía narrativa y las pedagogías descoloniales tornan posibles.

**Palabras clave:** pedagogía narrativa; pedagogía/s descolonial/es; indagación narrativa; formación inicial del profesorado; relatos y poemas identitarios.

### **La creación de una pedagogía narrativa para la formación inicial del profesorado**

Abogar por el uso de la indagación narrativa en la educación implica pensar que todos los humanos son coautores y personajes que viven existencias relatadas (Connelly & Clandinin, 1990). La indagación narrativa comprende la articulación de la experiencia

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

manifestada en dichas existencias. En consecuencia, abarca tres *lugares comunes* de la experiencia que comprenden su temporalidad—la continuidad pasado-presente-futuro—; su socialidad—la confluencia de aspectos sociales y personales—; y su localidad—su carácter situado (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

Estos lugares comunes apuntalan a cuatro supuestos sobre la formación docente como: un proceso que acontece durante toda vida; una historia de vida; una relación educativa fundada entre y por personas y un continuo que abarca a los tres supuestos precedentes. Por eso, la indagación narrativa provee seis metáforas que *iluminan* a los docentes y a su formación en términos de: sus existencias como relatos (auto)biográficos vividos y narrados; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la existencia adquirido a través de los relatos mediante los cuales las personas viven; la comprensión de los propios relatos como la única forma de entender aquellos de estudiantes y colegas; la formación docente como un proceso continuo de aprender a contar y a volver a contar relatos de maestros y estudiantes; y la formación docente como conversación sostenida para responder a estas historias (Connelly & Clandinin, 1994).

Estas metáforas conciben a las narrativas de docentes y estudiantes como una base para pensar a la formación de los primeros. Sin embargo, la educación puede constituir una prisión dañina si se libera de las ataduras del noviciado de la observación (Lortie, 1975); si no rompe con los prejuicios de los mitos institucionales; y si imagina a las biografías como carentes de posibilidades. Por el contrario, vivir, contar, volver a contar y volver a vivir resultan un cultivo vivencial y transformador, individual y social, que permite liberarse de las trabazones de esas cárceles (auto) impuestas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013).

Estas investigaciones han instaurado a la pedagogía narrativa—una “pedagogía de narrar la vida” (Elbaz-Luwisch, 2002: 408) que alienta el crecimiento docente resignificando y legitimando públicamente relatos privados. Así, la indagación narrativa crea recursos

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

experienciales para aprender sobre, (re)conectar con y comprender a la formación docente.

**Los aportes de las pedagogías descoloniales a la pedagogía narrativa en la formación docente**

Las pedagogías descoloniales liberan de las prisiones escolares (Lortie, 1975), de lo heredado, lo subordinado o lo marginalizado. Se trata de “[p]edagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes... hacia lo decolonial” (Walsh, 2013: 66-67).

Las pedagogías descoloniales transitan cuatro sendas de la educación intercultural crítica (Ferrão Candau, 2013). La primera desnaturaliza prejuicios, cuestionando la monocultura y el etnocentrismo escolar y curricular y desestabilizando su universalidad y ‘neutralidad’. La segunda articula igualdad y diferencia entre políticas educativas y prácticas pedagógicas. La tercera construye identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento. La cuarta promueve experiencias de interacción mediante el diálogo y la coconstrucción.

Las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica integran el giro decolonial. La colonialidad posee una “*estructura triangular...: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez, 2007: 79-80, su énfasis). La colonialidad del poder exhibe dos dimensiones (Quijano, 2007). Una inferioriza ontológica y epistemológicamente tiempos, espacios y gentes negando su contemporaneidad (Fabian, 1983). La otra articula el saber con las organizaciones del poder. La colonialidad del saber

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

“refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo & Rojas, 2010: 136). Implica, homogeneidad, objetividad y superioridad epistémica que (des)legitima, inferioriza e invisibiliza desde la *hybris* del punto cero (Castro Gómez, 2007). La colonialidad del ser refiere a la diferencia ontológica producida por los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida durante los encuentros y los diálogos con los otros (Fanon, 1971; Maldonado-Torres, 2007). La descolonización del ser se torna posible al comunicarse con el otro y ver que se posee un mundo en común expresado desde cada *locus* de enunciación: “la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel, 2006: 22). Las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica apuntan a desprender y abrir esa estructura triangular (Mignolo, 2007).

### **La formación inicial del profesorado de inglés *entre* la pedagogía narrativa y la descolonial**

La investigación en la enseñanza del inglés acuñó un término que convierte al ‘conocimiento narrativo’ en un participio presente (\*conocimientando\*, *narrative knowledging*). Consiste en “la creación de significado, el aprendizaje o la construcción del conocimiento que tiene lugar durante las actividades de la investigación narrativa de (co)construir narrativas, analizar narrativas, informar sobre los hallazgos y leer/mirar/escuchar informes de investigación” (Barkhuizen, 2011, p. 5). Este concepto se inspiró en el ‘lenguajeo’ (*linguaging*) que refleja la generación activa y creativa del lenguaje en el aprendizaje de segundas lenguas, refiriendo “al proceso de creación de significado y formación del conocimiento y de la experiencia a través del lenguaje”

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

(Swain, 2006, p. 98). Para el giro descolonial, el lenguaje es “ese momento entre el habla y la escritura, antes y después del lenguaje, que los lenguajes tornan posible” (Mignolo, 2006, p. 253). Avanza hacia el *bilanguaging* “como una condición de pensamiento de frontera desde la diferencia colonial, [que] se abre a un pensamiento postnacional” (p. 254). En la enseñanza del inglés en nuestro país, Barboni y Porto (2013) opinan que distintas formas de alfabetización permiten seleccionar lenguajes y construir innumerables realidades, generando múltiples identidades. Rescatan la enseñanza de variados lenguajes en el currículo mediante el proceso de *translanguaging*.

Un artículo reciente titulado “La opción descolonial en la enseñanza del inglés: ¿puede actuar el subalterno?” (Kumaravadivelu, 2016; Spivak, 1988) toma del giro descolonial (Maldonado-Torres, 2007) al desprendimiento (Mignolo, 2007) para abordar la subalternización del hablante no nativo en el aprendizaje y la enseñanza del inglés, la formación y el desarrollo profesional docente y la investigación. Propone una “*gramática de la descolonialidad*” como “marco para planes estratégicos elaborados por los subalternos, derivados de sus propias experiencias vividas y cambiantes de un contexto al otro” (Kumaravadivelu, 2016, p. 79, *su énfasis*). La gramática abarca cinco puntos: abandonar los estudios comparativos entre docentes nativos y no nativos pues ambos son profesionales competentes; delinear estrategias de enseñanza para cada contexto; preparar materiales contextualizados diseñados por maestros locales; reestructurar los programas de formación docente para que los profesores sean productores de conocimiento y materiales pedagógicos; realizar investigación proactiva reduciendo la dependencia con la investigación de los centros de poder.

Otro trabajo reciente delibera teóricamente “acerca de la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía descolonial para ser explorada en los programas de formación inicial de docentes de lengua” (Granados-Beltrán, 2016, p. 171). Se trata de

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

recuperar la experticia y el conocimiento local en la formación del profesorado en Colombia. Aboga por los estudios sobre la identidad docente y por la reafirmación de las experiencias, el conocimiento y las voces en la comunicación en la enseñanza.

En la Argentina, el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras* (Instituto Nacional de Formación Docente & Secretaría de Políticas Universitarias, 2011) adopta a la interculturalidad como el Núcleo III de mejora (los otros son aprendizaje, prácticas discursivas y ciudadanía). Destacamos el hecho de que el término intercultural(idad) aparece unas cincuenta y siete veces en las doscientas páginas del documento. A su vez, observamos que los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria* (Consejo Federal de Educación, 2012) mencionan al mismo término veintiuna veces en sesenta y tres páginas. Se considera que todos los lenguajes aprendidos como prácticas sociales educan ciudadanos del mundo que pueden leerlos y dialogar con ellos. La concientización intercultural promueve una ciudadanía más allá de la nacional. Conectada y solidaria, esta ciudadanía (que es un foco curricular) se vive “como un sentido de agencia que empodera al individuo [;] es una comprensión de [nuestras] posibilidad[es] a nivel local, nacional, regional y global” (Barboni & Porto, 2013: 13).

### **Marco metodológico de la investigación**

Este trabajo se desprende de una investigación mayor que abordó tramas narrativas de (futuras) identidades docentes compuestas en los relatos de veinticuatro estudiantes de segundo año en una asignatura del Área de Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

investigación se sitúa ontológica y epistemológicamente en la narrativa (White, 1992) y en una concepción de la identidad profesional docente como “la composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave & Cave, 2011, p. 1), expresada por medio de “relatos con los que vivimos” (Caine & Steeves, 2009, p. 2).

Adoptamos a la indagación narrativa (Clandinin, 2013) como metodología de investigación, con una investigadora participante. Operativamente, (re)diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de relatos en diferentes medios y formatos (Clandinin & Caine, 2013). Su análisis fue narrativo, mediante procesos de cocomposición y validación (Creswell, 2012). Escribimos primero veinticuatro relatos identitarios personales y luego reconceptualizamos densamente narrativas grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa (Clandinin, Pushor & Orr, 2007) que recondujeron a problemáticas situadas en el campo del currículo para la formación docente (De Alba, 1998).

Para este trabajo, seleccionamos tres núcleos (la temporalidad del currículo, las luchas en la carrera y la reflexión narrativa) emergentes de las narrativas individuales y grupales cocompuestas. Luego, releímos todos los relatos escritos por los participantes y registramos textualmente en un cuadro las frases que utilizaron en sus narrativas para aludir a cada núcleo. Citando fielmente muchas de esas frases, compusimos para esta ocasión performances etnográficas en forma de tres poemas, titulados “Desazón temporal”, “Resistencia, resiliencia” y “*LAS narrativas*” (las palabras *en cursiva* indican las palabras literales seleccionadas de los textos de campo).

Los poemas son performativos en dos sentidos (Denzin, 2001). Primero, son una actuación, una performance—actos de (re)interpretación y (re)presentación que también juegan con las posibilidades hermenéuticas de lo performativo (Gadamer, 2004). Segundo, la performance es la actualización de la realización: la acción por medio del lenguaje, que

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

hace ‘cosas con las palabras’ (Austin, 1975). Al actuar estas problemáticas estamos simultáneamente creándolas, de allí el segundo sentido de lo performativo (Butler, 2000). Nuestros poemas son una *performance* etnográfica (Denzin, 2001) que a la vez asumimos como descolonizadora de prácticas de significar nuestras investigaciones (Finley, 2015).

### **Etnografías performativas**

El primer poema, “Desazón temporal”, se inspira en las revelaciones de las narrativas acerca del hecho de que el tiempo estudiantil se gestiona frecuentemente en contraposición con la secuenciación del currículo normado (Camilloni, 2001). En los relatos entramados, las apuestas temporales al estudio y a lo personal se tensionan complejamente.

#### **Desazón temporal**

*No sabía realmente lo que iba a encontrar*

*Una carrera*

*Cuatrimestres*

*Cuatro materias*

*Muchas*

*Muy difíciles. Frustrantes*

*Todos desaprobaron MAL*

*Descorazonamiento, desaliento, desilusión, agobio*

*Tres materias*

*Menos obstáculos*

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

Pero

*Desaprobamos*

*Muchas veces*

*Cursamos y recursamos*

*Me hace remal anímicamente*

*No soy inteligente para cursar el Profesorado de Inglés*

*Se van a reír de mis errores al hablar*

*Dos materias*

*Desaprobamos esas pocas*

*No sé con quién hablar, dónde ir, qué materias cursar*

*Me siento culpable*

*Me sigue yendo mal y mal*

*Sensación constante: no estoy haciendo nada bien*

*La carrera en nuestra Universidad*

*Cuatro años, cinco años*

*Seis años*

*¡Diez años!*

*Tiempo, el tiempo*

*¿Mi tiempo?*

*¿Cuál tiempo?*

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

*El tiempo que traba*

*El tiempo que se disfruta*

*¡¡¡Pero se pierde!!!*

*El tiempo para estudiar*

*¿Y aquellas veces en las que estudiamos y damos todo, pero*

*parece que nunca alcanza?*

*El tiempo para el alivio*

*Y si abandono*

*¿A dónde voy?*

*El tiempo de no estudiar*

*De vivir, de ser*

*El tiempo siempre me persigue*

*Quizás me siento un fracaso*

*Antes de comenzar*

*Un montón de gente se iba llorando*

*No quería volver*

*Yo dije “pero qué exagerados”*

*Cuando comencé*

*¿Cuándo comencé?*

*Estoy en lo mismo*

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

¿Cuándo me di cuenta de que *la carrera puede alargarse tanto?*

Sin preparación

Para la adultez

Para *hablar en público* en una lengua otra

Para el aplazo

Me fui llorando

Llorando crucé la calle

Lloré en el micro

Y la segunda vez

Y la tercera

Horrible, terrible

Una cachetada, un golpe, un llamado de atención

Igual todo sigue siendo lo mismo

¿Es sensato?

¿Es kamikaze?

Seguir

Otras instancias, otro examen, otro final

A pesar de

*Los muchos golpes que nos dejan fuera de combate*

El segundo poema, “Resistencia, resiliencia”, evoca algunas de las formas en que los estudiantes transitan la odisea de una carrera larga y difícil. Enfatiza su resiliencia—la capacidad de superar positivamente las adversidades del profesorado; de lidiar con sus

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

exigencias; y de sortear otros escollos (Day, C., Stobart, Sammons, Kington, Gu, Q., Smees & Mujtaba, 2006).

**Resistencia, resiliencia**

Épicas de

*Gente común que lucha por ponerse de pie*

*No abandonar*

*Esfuerzo extra*

*Grandes desafíos*

*Siempre algo para aprender*

*Nunca abandonar*

*Nada es fácil*

*Las amenazas no son insuperables*

*Ayudan*

*Creemos*

*Nuestros sueños se tornan realidad*

*Tenemos el poder de hacerlos realidad*

*Seguir de pie*

*Luchar ya es difícil*

*Perseverar*

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

*Tres veces más*

*Diez años*

*¿Doce años?*

*¿Quince años?*

*Caemos*

*Nos levantamos*

*Nada es gratuito*

*Me recuerdo*

*Todo saldrá bien*

*Final feliz*

*Lo hago por mi futuro*

*No hay otra salida*

*Pero*

*Nunca dejo que la Facultad*

*Me aparte*

*De lo que quiero hacer*

*Recursar*

*Puedo hacerlo*

*Lucho por una vida*

*Fuera de la Facultad*

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

*Ya no escuchemos a los extraños*

*Tampoco a los conocidos*

*Sabemos*

*En esta carrera*

*Hay que seguir porque hay que seguir*

Entonces

Seguimos

*No dejes la materia*

*Hasta que no te deje ella*

Pero nadie

*Te corre*

*4 es nota; lo demás es lujo*

QUIERO SER PROFESOR/A DE INGLÉS

*Mi desafío*

Mi reto

Ése

Heroísmo

Tenacidad

Seguimos

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

El título del tercer poema, “*LAS narrativas*”, intenta desde la gráfica evocar la entonación que los participantes usaban para aludir a sus relatos. Más profundamente, esta performance recupera el alcance vivencial de las narrativas de los participantes y que revela enteramente el potencial de vivir, contar, volver a vivir y volver a contar relatos educativos (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013).

***LAS narrativas***

*Las narrativas*

*¿Van a seguir?*

*O sea*

*Les dijimos*

*Que estaban buenísimas*

*Te las confiamos*

*Son parte nuestra*

*Sabemos que vas a cuidarlas*

*Compartimos*

*Narramos*

*Te otorgamos*

*Nuestras almas*

*Fuiste y sos*

*Parte de nuestros relatos*

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

*Los atesoramos*

*Por siempre*

*Mis pensamientos son mi verdad*

*Mi verdad es mi realidad*

*Mi realidad es mi caleidoscopio*

Importo

*Quienes me rodean*

*Mis experiencias*

*Importan*

SOY UNA PERSONA

*Tengo mucho para brindar*

A mis estudiantes (en ciernes)

*Docente: UNA PERSONA*

*Conlleva*

*Lleva al aula*

Debe saberlo

Narrarlo

Volverlo a narrar

Compartirlo

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Revivirlo

*Quiénes somos*

*Qué pensamos*

*Sobre la tarea que vamos a desempeñar gran parte de nuestras vidas*

Conoser

S(ab)ER

Narrar-se-r

Los relatos que amamos

*Las historias*

*Que nos hacen*

*Construir historias continuas*

*En curso*

*Transcurso de vidas*

*Las personas que me rodean*

*Marcan mi camino todos los días*

*No creo que pueda*

*Separar esta carrera de mi vida*

*Escuchamos relatos*

*Una parte fundamental*

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

*De quiénes*

*Somos*

*Hoy el resultado de ayer*

*Los relatos que leímos*

*Oímos*

*(Vi)vimos*

*Desplegamos nuestras alas*

*Reflexionamos*

*Plasmamos*

*Aprendemos*

*Praxisamos*

### **Consideraciones finales**

En nuestra indagación narrativa iluminada por las pedagogías descoloniales, la ‘información’ de los relatos ha sido transformada en una experiencia compartida en un primer nivel en el aula, en un segundo en las narrativas cocompuestas y en un tercero en estos poemas que hemos esbozado para unir las expresiones de los relatos (Denzin 2001). Hemos creado mundos de tiempos (“*El tiempo que traba / El tiempo que se disfruta*”), de resiliencias (“*Hay que seguir porque hay que seguir*”) y de las posibilidades del narrar (“*Qué pensamos / Sobre la tarea que vamos a desempeñar gran parte de nuestras vidas*”). Nuestros poemas muestran (“*Una cachetada, un golpe, un llamado de atención*”) tal vez más de lo que cuentan (“*Llorando crucé la calle / Lloré en el micro*”), intentado decir aquello que están

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

haciendo (“*Aprendemos / Praxisamos*”). Aquí precisamente reside su carácter performativo, evocativo y multivocal:

*Te otorgamos*

*Nuestras almas*

*Fuiste y sos*

*Parte de nuestros relatos*

*Los atesoramos*

*Por siempre*

...

*Importo*

*Quienes me rodean*

*Mis experiencias*

*Importan*

Si bien sólo hemos transitado la senda de las pedagogías descoloniales que apunta a construir identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento (Ferrão Candau, 2013) e intentado cubrir el último punto de la gramática de la decolonialidad (Kumaravadivelu, 2016) que apunta a realizar un investigación proactiva local, creemos haber limado humildemente los vértices de la estructura triangular de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007). Las líneas que exclaman: “*SOY UNA PERSONA / Tengo mucho para brindar*” apuntan a una decolonialidad del poder desde la construcción de su propia temporalidad (Fabian, 1983) al preguntarse “*¿Mi tiempo? / ¿Cuál tiempo?*” a la vez que lanzan un cierto desafío institucional:

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

*Nunca dejo que la Facultad*

*Me aparte*

*De lo que quiero hacer*

Por su parte, la descolonización del saber (Restrepo & Rojas, 2010) legitima la unidad de la experiencia al afirmar “No creo que pueda / Separar esta carrera de mi vida”. Finalmente, la descolonización del ser clama otra vez desde su propio locus de enunciación (Grosfoguel, 2006): “*Docente: UNA PERSONA*”. De la misma manera:

*Mis pensamientos son mi verdad*

*Mi verdad es mi realidad*

*Mi realidad es mi caleidoscopio*

Nuestras etnografías performativas inauguraron una pequeña apertura hacia formas otras de explorar a la formación inicial docente y de investigar sobre ella (Mignolo, 2007). También efectuamos un cierto desprendimiento de formas más dominantes y predominantes de representar nuestras investigaciones y de problematizarlas. Los poemas, como textos otros para hacer pública nuestra indagación narrativa, nos permitieron asomarnos a las infinitas posibilidades que habilitan los relatos en la educación.

## Referencias

Austin, J.L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Barboni, S. & Porto, M. (2013). Introduction. In S. Barboni, & M. Porto (eds.), *Language education from a South American Perspective. What does Latin America have to say?* (pp. 9-22). La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL quarterly*, 45(3), 391-414.

Butler, J. (2000). Critically queer. *GLQ*, 1, 17-32.

Caine, V. & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International journal of education and the arts*, 10(25), 1-14.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. London-New York: Routledge.

Retrieved from Amazon.com

Clandinin, D.J., Cave, M.T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, 2, 1-7.

Clandinin, D.J. & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In A.A. Trainor & E. Graue (eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.

Clandinin, D.J., Pushor, D., & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21(1), 145-158.

Consejo Federal de Educación. (2012a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf)

Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Vol. 743). London: Department for Education and Skills.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428.

Fabian, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.

Fanon, F. (1971). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.

Ferrão Candau, V.M. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C.E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial* (pp. 145-161). S.d.

Finley, S. (2015). Investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria. En N. Denzin & I. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 113-139). Barcelona: Gedisa.



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D.G. Marshall, Trans. Eds.). London-New York: Continuum.

Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(2), 171-187.

Grosfoguel, R. (2006). Decolonizing political-economy and post-colonial studies: Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.

Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of research in education*, 37(1), 212-242.

Instituto Nacional de Formación Docente & Secretaría de Políticas Universitarias (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Recuperado de: [http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2011/07/carreras\\_sociohuman%C3%ADsticas.zip](http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2011/07/carreras_sociohuman%C3%ADsticas.zip)

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2006). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Mignolo, W.D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia: Colecciones Políticas de la alteridad.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.

Walsh, C.E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C.E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial* (pp. 23-68). S.d.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Buenos Aires: Paidós.



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## EMERGENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN Y EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Yedaide, María Marta  
CIMED- FH- UNMDP  
[myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

**Resumen:** Tomaremos el término emergencias en un doble sentido. En primer lugar buscamos ocuparnos de la novedad que ciertas posturas epistémico-políticas (enraizadas primordialmente en los movimientos sociales y sólo luego, y diagonalmente, introducidas en el campo académico) aportan en términos de cuestionamiento de los regímenes de poder comúnmente sustentados en la práctica de la actividad científica. En segundo lugar, pensamos con Santos (2003) en la emergencia como resultado de excavar en la basura cultural producida por el canon de la modernidad/colonialidad tras la pista de las ausencias. En tal sentido, no se trata de inventar sino de restituir el impulso ya originado e interrumpido (Segato, 2015). En el escenario de la formación de formadores, proponer la investigación como práctica de construcción de conocimientos acorta los espacios de sinergia con las vocaciones de la pedagogía crítica y descolonial. Finalmente, se trata precisamente de sostener una tensión dialéctica permanente entre lo instituido y las pulsiones por destituir y reinstituir. En este trabajo exploraremos las vicisitudes al interior de la cátedra Problemática Educativa del Ciclo de Formación Docente de los Profesorados en la Facultad de Humanidades, UNMDP, y los aprendizajes que las experiencias allí anidadas han fecundado en los núcleos epistémico-conceptuales que nos ocupan.

**Palabras clave:** emergencias; investigación; formación del profesorado

### Emergencias epistémico-políticas

Si bien sabemos que la totalidad es una ilusión y la esencialización una estrategia de biopoder del mundo moderno/colonial (Galcerán Huguet, 2010)—que busca en este recurso cancelar las rivalidades de múltiples puntos de vista—nuestros esfuerzos por comprender el panorama de la educación docente muchas veces nos dejan a las puertas de ciertas convergencias, redundancias o aglutinaciones de sentido que dan la impresión

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

de constituir una trama, un trazo de relativa nitidez. Dadas estas condiciones, creemos posible advertir algunos movimientos destituyentes de las lógicas de poder saber en el ámbito de la producción científica.

Las nuevas miradas respecto de la investigación—epitomizadas en las compilaciones de Denzin & Lincoln (2011, 2012, 2013, 2015)—proviene, como ellos mismos reconocen, de los colectivos sociales que a lo largo del siglo XX han participado activamente en el desafío no sólo de las condiciones que buscaban apartarlos de una vida digna sino de la racionalidad que justificara y sustentara tal empresa. Así, Linda Tuhiwai Smith (1999, 2005), por ejemplo, denuncia la productividad de la ciencia moderna en la configuración de una representación (desvalida, despreciada) autorizada del otro. Efectivamente la ciencia ha consistido en un dispositivo para la dominación, surgida en el espacio tiempo de la modernidad/colonialidad; su vigencia constituye un síntoma de la continuidad civilizatoria hecha posible por la naturalización de los supuestos—particulares, histórico-gestados—que le han arrogado el lugar de la verdad (Lander, 2001). Estos supuestos constituyen el estandarte de la modernidad; suelen definirse en términos del corte cartesiano y la tendencia a relatar la historia como un único trayecto para toda la humanidad, en el cual los no-europeos se transformarían en pre-europeos. De este molde matricial—primero propio de la provincialidad de los pueblos al oeste de Europa y luego propagado a través de las redes coloniales a lo ancho del sistema-mundo—se han derivado la propensión a la creación de heterarquías binarias (cuya dualidad exacerbada ha devenido en lógicas reduccionistas de las opciones de vida, incluso cosmogónicas, y cuyos sistemas de jerarquías han conducido a la material y muy concreta exclusión y desprecio de muchas gentes) y la metáfora del progreso que aun impregna las empresas sociales, especialmente la ciencia y la educación. La epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) ha sido sostenida por la creencia en la realidad trascendental; si es posible asir racionalmente a lo real, también es posible sustraer del mundo la verdad. Esta verdad

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

puede—en el mismo sistema de pensamiento moderno/colonial—abstraerse del cuerpo, el tiempo y el espacio, ya que reviste una misteriosa fe en las capacidades de la razón humana.

La coyuntura actual presenta un escenario de crisis de la ilusión moderna que, no obstante y a través de muchas instituciones, busca resistirse a los embates que pugnan por destituirlo. Los cuestionamientos desde el interior de la comunidad científica, fundamentalmente de corte epistemológico en atención a esta excesiva confianza en el conocimiento sin cuerpo, sin tiempo y sin lugar que finalmente se revela imposible, se suman a las luchas de los movimientos sociales por destituir las lógicas de dominación que los sujetan y destensar o debilitar los cepos asfixiantes de la racionalidad moderna. Es así como la pugna epistémico-política se transforma en una moción descolonial.

La educación ha nacido como un dispositivo en el corazón del proyecto moderno/colonial. La pedagogía en este contexto se propuso como tecnología al servicio de un modo de gubernamentalidad de extrema vigencia actual (Grinberg, 2013). No obstante, es posible pensar en unas pedagogías críticas y descoloniales como prácticas de (nuevas) formas de redistribución de los bienes culturales así como des-institución de ciertas lógicas de legitimidad discursiva. Apostar por tales pedagogías en el contexto de la educación docente es reservar unos espacios de apertura a que los *otros* sujetos (aquellos que no quedan automáticamente legitimados en las actuales condiciones de saber-poder) propongan modos de ejercitar la libertad cívica.

Las pedagogías descoloniales a las cuales adscribimos, entonces, son también y en simultáneo críticas. Reconocen las estructuras materiales que sirven a la vez de sostén y de límite para nuestras prácticas mientras advierten la maleabilidad de los textos sociales, que siempre quedan abiertos a la redefinición. Cada enunciado responde a una cadena de decires—testimoniales de pensares y sentires arraigados profundamente en un lugar y un tiempo—pero a la vez puede iniciar una interrupción, un movimiento de

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

ruptura, una discontinuidad acompañada por la política de nombrar. Es en la construcción de los sentidos sociales donde abundan las oportunidades para (ciertas) revoluciones epistémico-políticas a partir de la necesaria potestad humana para la (re) interpretación.

En este marco de las pedagogías descoloniales—donde la palabra es instancia de participación en la pugna por instituir ontologías—se despierta un apetito para la investigación traducida como producción de “un” relato sobre lo “real”. Lejos de aspirar a la falacia de la representatividad trascendente, los seres humanos nos hemos quedado cercenados para creer en la acumulación de conocimiento o el descubrimiento de la verdad (aun pensada provisoriamente) como metas de la ciencia. Desconfiamos, además, de las voluntades ideológicas que se esconden tras las investigaciones que se dicen neutras, en búsqueda de unos tipos de validez convencionales y con unos hábitos de extrema fe en los números, las unidades y variables y sus proyecciones (Kincheloe & McLaren, 2012). En su lugar, proponemos pensar la investigación como una práctica de construcción de conocimientos que—a falta de poder descansar en el terreno aséptico de la verdad—debe recurrir a la ética para sostener su valor social (Vasilachis de Gialdino, 2012). La investigación deviene en narrativas autorizadas sobre lo que es, por lo que las motivaciones políticas, el sentido de ser de la empresa y – crucialmente—las consecuencias sobre las vidas de las gentes asumen protagonismo. La autenticidad, como marca de lealtad hacia las formas en que los otros desean ser construidos mediante el relato científico, y la validez catalítica y educativa se transforman en los guardianes de un nuevo tipo de legitimidad que – intermitentemente aun—incipiente y obstinadamente asoma (Denzin & Lincoln, 2011, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2012). Existen muchos modos de conocer y estos no son ni caprichosos ni inocuos; pueden comprenderse en el marco de una historicidad atravesada por el poder y en función de unos servicios que prestan al entramado social. La claridad política e ideológica de los profesores, especialmente en el

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

marco de la educación docente, se convierte en una condición de justicia (Bartolomé, 2007).

### **Vicisitudes en territorio**

Nos quedan pocas dudas respecto de los puntos de vista hasta ahora expuestos; sabemos que esto en sí mismo constituye un problema, puesto que no existe relato de la realidad que pueda ser cierto en un sentido último o trascendental. Nuestra práctica docente, en esta encrucijada, es un excelente contrapunto para tensionar la narrativa (utópica) de las pedagogías descoloniales.

Problemática Educativa, según el documento que la define, es una asignatura introductoria del Ciclo de Formación Docente (OCS 1163/98). Esta definición supone un número de encuadres características, que los documentos oficiales pueden propiciar (Yedaide, 2016); a través de su institución, la asignatura queda atravesada por lógicas binarias del tipo investigación/enseñanza, teoría/práctica, ciencia/aplicación. No obstante, como toda narrativa, es permanentemente (re) interpretada por los colectivos que participan mediante sus propios relatos o incluso sus rutinas y rituales en su (re) producción en tiempo y espacio, a lo que debemos sumar la carga biográfica de los sujetos y las coyunturas sensibles, emocionales y afectivas que los escenarios gestan.

Si bien, entonces, esta asignatura se propone unos contenidos mínimos de inmersión de los estudiantes (muchas veces de los primeros años de sus carreras de Profesorado) en los territorios de lo educativo, tanto las condiciones de construcción del dispositivo escolar moderno (Grinberg & Levy, 2009) como las resistencias y redefiniciones que permanentemente lo interpelan habilitan un espacio autogenerado para la intervención y la autoría—de los docentes respecto del currículo y de los estudiantes respecto de la irreverencia que pueden ejercer sobre las lecturas cuando no pueden probar su valor al ser puestas en diálogo con la experiencia personal. Hemos ya implementado un número

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

de iniciativas que perforan las prácticas clásicas, burlando las fronteras e intentando exponer—incluso ridiculizar—la forma en que las heterarquías jerárquicas buscan limitar nuestra agencia social y política. Entre ellas podemos mencionar los trayectos narrativos, los esfuerzos por abordar todo tipo de textos sociales (especialmente aquellos que al educar con intenciones funcionales a alimentar lógicas regidas por el mercado y el capital terminan generando condiciones de exclusión u opresión sobre ciertos grupos sociales), el ejercicio de la empatía y la filiación afectiva y emocional a diversos textos sociales que buscan generar la audibilidad de unas voces de otro modo bajas (Bidaseca, 2010).

Los esfuerzos quedan tensados, decíamos, por algunas coyunturas también constituyentes del campo académico, la institución universitaria y lo que hemos llamado nuestro vecindario (Porta & Yedaide, 2015). En primer lugar, la universidad recorta en el territorio de lo epistemológico unas condiciones determinadas para lo que considera conocimiento válido. En este escenario la “teoría”—en la acepción relativamente delgada que adquiere convencionalmente en las instituciones educativas como compendio de ciertas narrativas producidas en ciertas condiciones autorizadas—queda comprendida de tal manera que propicia el enajenamiento, la alienación y el desapego (Yedaide, 2015). No sólo el cotidiano, como inmensa usina de la experiencia humana, sino también los otros de la razón (especialmente el afecto y la sensibilidad) quedan excluidos de estos recorridos curriculares y definen una relación gestadora de nuevas exclusiones e incomprendiones. La vida en los colegios secundarios—destino laboral de los graduados—es totalmente irreverente a sus pronunciamientos y presenta una inconexión tan profunda que ni siquiera interpela el corpus teórico propiciando su crisis. La selección bibliográfica, las clases “teóricas” y algunas actividades de enseñanza y evaluación aún quedan preñadas de estas marcas de la colonialidad y requieren nuevos modos de abordaje conciliadores. Si bien de tanto en tanto proponemos prácticas de alta implicación subjetiva—como las visitas de o a colectivos sociales, las obras de títeres o

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

experiencias sensibles—sólo constituyen una breve pausa de un trabajo mayormente dominado por el tratamiento de textos bibliográficos dentro de las aulas (incluso las virtuales). Los estudiantes toman, no obstante, la palabra e interpelan estos relatos canónicos, pero no siempre se crean las instancias para trascender la tendencia a la monoglosia de la academia.

De la misma forma, las rutinas y rituales del campo académico, con su séquito de prácticas consagradas y consagratorias, suelen proponer la perpetuación de las heterarquías binarias si no son interrumpidas o intervenidas. Aun con plena conciencia de su funcionamiento, los docentes muchas veces nos des-cubrimos sosteniendo modos de proceder que por defecto reproducen condiciones adversas a nuestra apuesta descolonial. En este sentido la disposición a quedar afectados por los estudiantes, generalmente más jóvenes y rebeldes, suele colaborar con la introspección y el inicio de nuevas búsquedas.

Finalmente, el vecindario no siempre presenta marcas nítidas de los múltiples otros procesos de re-colonialidad que se van suscitando en el territorio inmediato. Si bien es posible mezclarse en los colectivos auto-organizados que en la ciudad y la zona se proponen (re)definir los marcos de sus propias vidas, no podemos hablar de pueblos cuyo devenir ha sido interrumpido por la conquista y han logrado, ahora, retomar los hilos de su historia (Segato, 2015). El escenario local lleva la marca de la colonialidad pero astutamente se esconde y entrecruza de manera tal que es difícilmente legible; sólo frente a ciertas situaciones o conflictos se advierte de tanto en tanto el peso de la herencia. Las condiciones de opresión más nítidas se expresan en el género, la clase social y la nacionalidad, pero se escurren cotidianamente al escrutinio directo en los contextos que habitamos. Tal vez esta condición del tiempo-espacio local—su difusa representación—constituya el reto más urgente para nuestras pedagogías descoloniales.

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

### Reflexiones finales

Como pedagoga crítica (así autodefinida con convicción) me animo a compartir unos relatos auto-etnográficos. Las razones abundan. En primer lugar, deseo ejercitar la potestad de decir y nombrar, reconociendo la consistencia que por el momento guardan mis enunciados con mis sentires. Luego, creo que contar historias es un excelente recordatorio de su poder instituyente. Finalmente, las narrativas condensan—desde una poética que realmente induce a un lenguaje otro—los sentidos de forma maravillosa. Denzin & Lincoln (2011) proponen la metáfora del investigador como *bricoleuer* y hacen lugar para la cristalización. Estas escenas son testimoniales de la potencia semántica de estas propuestas.

Mañana de junio, Villa Victoria Ocampo. Nos encontramos en los jardines de la Villa, nos saludamos sin pudor, demostrándonos el afecto que ya sentíamos. Desde la cátedra habíamos organizado una función de títeres en la cual las Martirinetas—talentosas artistas locales—interpretaban la historia de *Camila Caimán*. Este cuento “infantil” fue producido en el marco del *Taller de Lecto-Escritura sobre la Diversidad Sexual* por la alumna transexual Melina Montano y versa sobre un caimán que esperaban se llamara Rigoberto pero optó por nombrarse Camila. Recuerdo la emoción ante la belleza de los títeres y la escenografía; me reí y lloré, sentí mucho y comprendí que el sufrimiento nos es común y nos hermana. Cuando terminó la obra todos charlamos; había otras voces que también se habían afectado. Fue un momento de profunda comunión. Recuerdo haberme preguntado si realmente alguna otra forma de pensar la enseñanza valía la pena.

Lo vi en un estante, tan familiar que se había con-fundido con el fondo. Estaba pensando en mi clase del día siguiente, poniendo a prueba la sensatez de las narrativas que me proponía componer. Como si fuera la primera vez, me di cuenta que *El Juego de la Vida*—un ícono de mi infancia—se veía exactamente como la versión antigua pero ahora decía “*Life*”. Supe que esta clase repleta de estudiantes del profesorado de Inglés y algunos

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

alumnos de Letras, Historia y Geografía también se asombraría. Simplemente los congregué y planté el juego en el medio de dos sillas arrimadas. No paraban. Estaban entusiasmados, con esa expresión que le damos al rostro cuando nos maravillamos ante el descubrimiento (nuestro descubrimiento). Nunca pensé que podían pensarse tantas interpretaciones tan lúcidas a partir de un texto social. Hablaban con autoridad, se rebelaban, se afectaban.

Les habíamos pedido que buscaran un texto social que educara en términos de género. Había estallado la clase anterior, a partir de una publicidad que yo propusiera, una motivación indescriptible; sentía que finalmente el grupo había “ingresado” a la materia (se habían zambullido con las ropas puestas!). Un grupo nos invitó a ver un comercial de *Coca Cola*. El corto comenzaba con la escena de una pareja que se enteraba que tendrían un bebé. Acompañaba el recorrido hacia la paternidad y el sinfín de incomodidades, irritabilidad y desequilibrios que la paternidad demandaba a medida que el niño crecía. En medio del caos, la mujer se presenta con un nuevo test de embarazo en la mano que leía “positivo”. Tras un instante de zozobra, la pareja aceptaba de buen grado la noticia y se toma una *Coca Cola*. Cuando la publicidad terminó, habíamos construido entre todos tantas marcas de género como eran imaginables. Pero también habíamos comenzado a advertir – especialmente quienes teníamos hijos—que había una narrativa de la maternidad que nos inquietaba y algo más sobre la mujer en este entramado familiar que no se había dicho. Una estudiante lo puso en palabras: “¿Ustedes vieron cómo mira la mujer al hombre cuando le muestra el test de embarazo positivo? Es como si esperara la reacción de él para saber si ponerse contenta o no”. A este comentario siguió un silencio profundo y luego una genuina y sostenida indignación. Todavía la siento cuando recuerdo ese momento.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Estas tres historias han sido relatadas en primera persona para no olvidar(me) que cualquier moción epistémico-política parte de una o varias urgencias que son siempre personales, sentidas y vividas en el cuerpo. No quiero pensarme como el docente redentor en la narrativa universal e ilustrada de la salvación y el progreso (Popkewitz & Brennan, 2000); prefiero nombrarme como el caminante que se perturba ante las gramáticas del sufrimiento—que lo afectan en su ser y a través de los otros por la empatía—y busca aliados en la vocación de cambiar algo. Los tres momentos fueron conmovedores en un sentido colectivo y público; gestaron experiencias que – creo—permitirá que nos miremos a los ojos al cruzarnos y sintamos que pertenecemos a un tipo de hermandad. La de *Camila*, particularmente, me enseñó a pensar las pedagogías como prácticas de autorización discursiva; eso hizo el taller por Melina y Melina por las Martiniretas y por nosotros. La historia del *Juego de la Vida* nos despertó la mirada crítica; la realidad tal como está construida es suficientemente problemática para inspirar a los estudiantes. El acontecimiento de la publicidad de Coca Cola me enseñó que es posible—y hermoso—afectarse con el otro.

Comulgar con unas pedagogías descoloniales implica laborar trabajosamente por escapar a los circuitos demarcados y definidos en la matriz del mundo moderno/colonial, habitando terrenos resbaladizos (Smith, 2012). También implica resistirnos a pensar ingenuamente en novedades en términos generales, extensivos o amplios; finalmente se trata de aprender para un espacio-tiempo local y cercano, con unas cualidades tan próximas y sentidas que exigen un primer distanciamiento de gran complejidad. A pesar de estos desafíos, el placer de sentirse autor y escuchar las voces de los otros—antes inaudibles y ahora firmes, claras y potentes—parece razón suficiente para reinventar (nos).

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

## Referencias

- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado del futuro. *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Mc. Laren, P. & Kincheloe, J. L. (Dir.). Barcelona: Graó.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Disponible en <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, No. 65, 77-98. Bogotá.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*, pp. 241-315.



---

## Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

- Lander, E. (2001). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Porta, L. & Yedaide, M. (Eds.) (2016). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp.11-26
- Yedaide, M. (2015). *Pedagogía decolonial. Miradas en el vecindario. Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial*. Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.
- Yedaide, M. (2016). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. *Tesis doctoral, Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina*. (Manuscrito enviado para su evaluación y eventual defensa).



Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## GEOGRAFÍA E INFLEXIÓN DECOLONIAL CUANDO LAS REPRESENTACIONES DEL TERRITORIO DAN CUENTA DE UN PENSAMIENTO COLONIZADO

Blanc María Inés  
FH-UNMDP  
[miblanconfacultad@gmail.com](mailto:miblanconfacultad@gmail.com)

García Ríos Diego  
FH-UNMDP  
[ciiegeografia@gmail.com](mailto:ciiegeografia@gmail.com)

**Resumen:** El Pensamiento Decolonial constituye una expresión de la teoría crítica contemporánea relacionada con las tradiciones de las ciencias sociales en América Latina. Habilita una perspectiva analítica que busca comprender de **maneras otras** algunas de las problemáticas de ese espacio que son lastre para su proceso emancipatorio como la globalización y la generación de instrumentos y categorías intelectuales del saber basadas en el eurocentrismo, entre otras. La colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la re-producción del patrón de dominación. Esas jerarquías naturalizadas -en nuestro caso, los territorios- se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder, lo cual se ve reflejado en diferentes espacios (la escuela) y en los discursos de distintos actores (los estudiantes). El objetivo de este trabajo es analizar las categorías de Centro-Periferia trabajadas por los teóricos decoloniales, para formular un dispositivo que permita identificar y analizar las representaciones que poseen los estudiantes de 4to año de la escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata sobre esos espacios. Esta investigación pretende realizar contribuciones en el campo de la Didáctica de la Geografía en la medida que se trabajará con los docentes en formación las claves que la teoría decolonial ofrece para realizar acciones pedagógicas que propendan a desinstalar, desnaturalizar y complejizar esas representaciones eurocéntricas sobre los territorios centrales y periféricos.

**Palabras clave:** teoría decolonial; colonialidad del saber; territorios globales; centro-periferia

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## Introducción

El presente trabajo se constituye como el puntapié inicial de una serie de estudios que pretenden realizar los autores para analizar, desde la Didáctica específica de la Geografía, los conceptos estructurantes que hacen a la disciplina –espacio, territorio, lugar, paisaje– a la luz de la teoría decolonial. En este caso, se hará hincapié en los conceptos de **Centro** y **Periferia**, ya que son importantes y congruentes por dos razones. Por un lado, porque en su materialidad condensan todos los conceptos clásicos de la Geografía mencionados anteriormente, por ejemplo, un **espacio** central es una configuración de **territorios** particular donde las fuerzas productivas conforman **lugares** específicos, donde las relaciones sociedad-naturaleza que allí se dan, generan un palimpsesto de **paisajes** diversos. Por otro lado, estos conceptos son importantes para su estudio porque su versatilidad teórica nos permite aplicar la multiescalaridad de análisis: el centro y la periferia no son una conceptualización exclusiva del sistema-mundo, sino que esta lógica contradictoria y dependiente puede traspolarse hacia la perspectiva regional, nacional, provincial, local y hasta barrial.

Todos los sujetos poseemos representaciones sobre los espacios: aquellos que conocemos y vivimos, claro está, están cargados de una subjetividad propia, y aún de los que no conocemos podemos emitir pareceres, pero esta vez desde discursos, imágenes y perspectivas de **otros**, que muchas veces conllevan una intencionalidad colonizante en su transmisión. La escuela no escapa a estos supuestos comunicacionales y, muchas veces, lejos de conformarse como una alternativa crítica, termina reproduciendo lógicas eurocéntricas en la enseñanza áulica.

En este trabajo se desarrolla un breve marco teórico que clarifica nociones y perspectivas desde una mirada decolonial. Las mismas nos ayudan a interpretar los discursos de los jóvenes y sus representaciones sobre la territorialidad de los procesos de formación de espacios de centro y periferia.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Esta investigación pretende realizar contribuciones en el campo de la Didáctica de la Geografía en la medida que a partir de los resultados obtenidos, se trabajará con los docentes en formación las claves que la teoría decolonial ofrece para realizar acciones pedagógicas que propendan a desinstalar, desnaturalizar y complejizar esas representaciones eurocéntricas sobre los territorios centrales y periféricos que inferimos poseen los estudiantes de la escuela secundaria. La contribución brindará una mirada más política de lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela, aportando a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social de su entorno, del país y del mundo.

### **Metodología de trabajo e hipótesis de la investigación**

El objetivo de este trabajo es analizar las categorías de Centro-Periferia que utilizan los teóricos decoloniales, para formular un dispositivo que permita identificar, mediante una muestra de 4 cursos, las representaciones que poseen los estudiantes de 4to año de distintas escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata sobre esos espacios.

Para llevar adelante la investigación empírica se realizó una **encuesta abierta estandarizada** que se aplicó en el inicio de clases a modo de diagnóstico, en cuatro cuartos años de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.

- Institución privada religiosa (100% de subvención provincial) en un antiguo barrio del macrocentro. Casas bajas –muchas de ellas tipo chorizo-, cuenta con todos los servicios y buena accesibilidad de transportes.
- Institución privada laica sin subvención, ubicada en un barrio del macrocentro con infraestructura de chalets modernos y edificios nuevos. Muy buena conectividad de transportes. Todos los servicios.
- Institución oficial ubicada en barrio periférico de infraestructura precaria, alternan espacios de viviendas sin terminar con algunos predios de depósitos o industriales. Conectividad de transporte reducida. Agua y electricidad, sin cloacas.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Partimos de la suposición de que los estudiantes poseen, a priori, una mirada eurocéntrica en referencia a lo que representa el Centro y la Periferia, en tanto espacios, en el marco de la actual Globalización. Con las encuestas y su análisis buscaremos diferencias que puedan manifestarse de acuerdo a los sectores sociales de los que los alumnos provienen y que se reflejan a partir de la institución educativa a la que concurren pero incluimos en nuestras previsiones que los docentes en las tres instituciones tienen una formación similar.

### **La teoría decolonial**

El trabajo de las disciplinas que forman a las Ciencias Sociales, al menos desde 1945, se ha localizado principalmente en cinco países: Francia, Reino Unido, Alemania, Italia y los Estados Unidos. Incluso, y a pesar de que hoy existe una dispersión mundial de las actividades de estudio de las ciencias sociales, la mayor parte de esos estudios se realizan desde una mirada europea. La ciencia social, de este modo, emerge para responder a problemas europeos, desde puntos de vista que persisten de la época en que Europa dominaba el Sistema – Mundo y parece casi inevitable esta elección tanto en los temas de estudio, su teorización, su metodología e incluso su epistemología, reflejando también, todas las contradicciones de sus propios orígenes. (Wallerstein 1996. Conferencia Seúl. Traducción propia).

Ante este diagnóstico, se consolida el Pensamiento Decolonial, el cual constituye una expresión de la teoría crítica contemporánea relacionada con las tradiciones de las ciencias sociales y humanidades de América Latina y el Caribe. En él se establecen diálogos críticos y constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos del mundo progresista, ya que retoma y discute debates sobre el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría de la dependencia, entre otras. (Restrepo y

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Cabrera: Presentación de la cátedra “Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina” CLACSO).

Uno de los objetivos que plantean los autores en referencia a este pensamiento es analizar las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, así como ciertos silenciamientos constitutivos de las narrativas y los discursos, de las corporalidades y de las subjetividades. Así, habilitan una perspectiva analítica para comprender de **modos otros** algunas de las problemáticas que enfrenta América Latina y el Caribe, como la globalización (colonial), la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, las articulaciones de los imaginarios y las acciones colectivas que trascienden las formaciones nacionales.

Restrepo y Rojas (2010:15) nos plantean que la colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la re-producción del patrón de dominación. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretados a la luz de esa dominación. Por otra parte, esas jerarquías naturalizadas se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder (en términos políticos, económicos o socio-culturales) y en distintas escalas (nacionales, regionales, locales). Estas jerarquías, que van Dijk (1993) denomina **grupos de élite**, detentan grados de dominación, tanto potencial como real, al influir con sus acciones sobre los miembros de otros grupos.

Así, la perspectiva decolonial se constituye en una herramienta para comprender qué ocurre en un país o región atado a un sistema de poder mundializado en términos geopolíticos. Todo ello, en la medida que la modernidad se ha extendido y reproducido a través de formas políticas y económicas devenidas de la experiencia europea y que, como plantean los autores mencionados, son el resultado de la expansión colonial y han tenido repercusiones en todos los ámbitos de la vida hasta el presente (Restrepo 2010:19). En este

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

marco incluimos las representaciones que de esas formas tienen los alumnos de la escuela secundaria.

La inflexión decolonial nos acompaña en una mirada de pluriversalidad, con su ética y política propias. En directa oposición a modelos globales universalistas y eurocentrados, Restrepo y Rojas (2010:21) nos ofrecen la posibilidad de apostar a hacer visibles y viables las interpretaciones múltiples de conocimientos con otras formas de ser y otras aspiraciones sobre el mundo, parafraseando al Foro Social Mundial de que en el mundo quepan muchos mundos.

En Geografía, es conocido que ciertos lugares o regiones que se encuentran insertos en la economía-mundo, mantienen a su vez espacios internos desconectados de la lógica posmoderna y, por ende, desprendidos de la lógica homogeneizante. Así, aspectos sociales y culturales de la vida de las personas que se reproducen en estos lugares, responden de manera diferente a las dinámicas del capital y de la cultura en distintos niveles. Sin embargo, observamos que la escolarización está profundamente marcada por los modelos globales, y atravesada por las pautas del consumismo, con lo cual se vuelve harto complejo emprender estudios de la realidad escolar desde la generalización; más bien todo lo contrario: nos estamos refiriendo a una experiencia compleja, que involucra grandes desafíos para poder interpretarla. (Escobar 2010:20).

Walter Dignolo (2007: 129,130), realizando un análisis de textos de Heidegger, Dussel, Levinas y Fanon, profundiza sobre la concepción tradicional de colonialidad del poder, analizando la colonialidad del ser y del saber. Este aporte teórico nos permite interpretar cómo a las formas de dominación impuestas por el poder las acompaña una colonialidad epistémica de las tareas generales de producción del conocimiento que, de alguna manera, se manifiestan en un diálogo entre esa formación dominante y la experiencia de vida de la comunidad escolar, que estaría representada por la **colonialidad del saber**.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Por otra parte, el resultado entre la colonialidad del poder y del saber se encuentra mediado a través del lenguaje, fenómeno cultural donde se inscribe la cultura y la identidad, determinando así la **colonialidad del ser**. Esto última responde a la experiencia vivida, a la dimensión histórica (Dussel) a las expresiones existenciales (Fanon) incluso a temas relacionados con género y a la construcción de la subjetividad en el encuentro con el **otro** (Levinas).

### **La modernidad global, el centro y la periferia desde la teoría decolonial**

Edgardo Lander (2003), en su trabajo sobre la Colonialidad del saber, hace un abordaje que permite pensar algunas alternativas frente al discurso hegemónico del neoliberalismo como único modelo civilizatorio posible. Plantea que en dicho modelo se dan por sentados una síntesis de supuestos y valores básicos que la sociedad liberal moderna le ofrece al hombre, como el acceso a la historia, el progreso que brinda riqueza y el acceso a la buena vida (Lander 2003:11).

El autor nos muestra que hay una suerte de naturalización de ciertas relaciones sociales no sólo deseables sino como únicas posibles, ya que el neoliberalismo las plantea así desde su propia narrativa histórica. El conocimiento es objetivo, científico y universal, base del sentido común sobre el que se construye la sociedad moderna toda. La construcción de ese conocimiento se basa en la separación de los distintos órdenes humanos, la religión, el cuerpo y la mente, la razón y el mundo por un lado y la articulación de los saberes modernos mediados por la organización del poder, por otro.

En este modelo de sociedad moderna, la ciencia se considera objetiva, la moral universal y el arte y la ley autónomos. Es la visión de **lo europeo** (en el mismo sentido que le da Wallerstein) como moderno y avanzado frente al resto de las culturas siempre visualizadas como **los otros**.

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

En esta visión de la modernidad se ve a la historia como asociada a la idea de progreso, se naturalizan las múltiples separaciones de la sociedad y se asumen necesariamente superiores los saberes producidos por esta sociedad europea y moderna. En palabras del autor, se necesita un proceso de **deconstrucción** del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal si lo que se busca es una alternativa (Lander 2000).

Al respecto Wallerstein (1995), con una mirada apocalíptica sobre la modernidad, nos plantea que el mundo (neoliberal) avanza hacia una polarización económica y social y hacia un proceso de des-democratización. Él realiza un análisis entre 1970 y 1995. Para este autor estamos viviendo las consecuencias de una ruptura histórica que tendrá tanto impacto como la primera gran revolución del orden económico mundial de 1848, con las graves consecuencias que conocemos<sup>14</sup>. Según su perspectiva, hay vectores que representan dilemas para los Estados, pero no para los empresarios. Primero, la polarización socio-económica cada día más aguda que corre pareja con la polarización demográfica del mundo de la mano del despoblamiento del campo. Él lo denomina proceso de desruralización, que trae aparejado el crecimiento poblacional de las ciudades por salarios que para esos migrantes son mayores pero que en la escena mundial representan costes de trabajo industrial mínimos. Al mismo tiempo, el rol de los estados disminuye y la integración económica de los inmigrantes será limitada. Y como si esto no fuera bastante, en segundo lugar, está el problema de la democratización. La democracia no puede coexistir con una gran polarización socio-económica, ni a nivel nacional ni a nivel mundial. Para todas estas razones, el período frente a nosotros, según el autor, los próximos 30-40 años, será el momento de la desintegración del sistema histórico capitalista.

---

<sup>14</sup> Gran hambruna irlandesa por las pérdidas sucesivas de cosechas de papa, carestía general en Francia y fuerte oleada migratoria en ambos países. Crisis del comercio y la industria en Inglaterra con la quiebra de comerciantes de productos coloniales lo que produjo cierre de bancos y fábricas.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Los grandes endeudamientos de los países en desarrollo –periféricos-, sumado a las políticas keynesianas de trabajo han fortalecido a las empresas en EE.UU., y disminuido la tasa de desempleo, pero han acentuado la polarización interna. Por cuestiones de caída de precios en la producción se favoreció la especulación financiera.

Al respecto Wallerstein dice:

De estos acontecimientos tristes, casi indecentes, de los años 1970-1995, ¿qué conclusiones políticas han sacado las masas populares? Me parece obvio. La primera conclusión que han sacado es que la perspectiva de reformas graduales que permitirían la eliminación del foso rico-pobre, desarrollado-subdesarrollado, no es posible en la situación actual. (Wallerstein, 1995. Conferencia México).

¿Cómo debemos interpretar esta afirmación? Es claro que la mayor parte de los pronósticos que hace el autor, hoy los vemos cumplidos. Las sucesivas crisis tanto en Europa como en EEUU por especulación inmobiliaria han arrastrado a una crisis global donde se han vuelto a cuestionar conquistas sociales que los habitantes de esos países del Norte rico ya daban por consolidadas. Y hemos visto el desarrollo de nuevos escenarios bélicos y protestas sociales en el propio seno de algunos de estos núcleos duros del neoliberalismo como la Unión Europea (el caso Grecia fue uno de los más significativos, pero no escaparon España, Italia e Irlanda entre otros).

Las preocupaciones del autor también han pasado por las cuestiones ecológicas, al respecto dice:

Mientras existían otros bosques, o zonas aún no utilizadas, luego no tóxicas, el mundo y los capitalistas podían ignorar las consecuencias. Pero hoy tocan los límites de la externalización de costes. No hay más muchos bosques. Los efectos negativos de una toxificación excesivamente aumentada de la tierra, implican impactos serios y múltiples que nos anuncian los científicos. Por eso han surgido

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

movimientos verdes. Desde un punto de vista global, hay únicamente dos soluciones: hacer pagar los costes por los capitalistas; y/o aumentar los impuestos. Pero esto último es poco probable, dadas las tendencias de reducir el rol de los estados. Y lo primero implica una reducción seria en las ganancias de los capitalistas. (Wallerstein, 1995. Conferencia México)

No hace falta que demos mayores explicaciones a esta cuestión; avanza en el mundo el proceso de utilización de recursos naturales de zonas frágiles, minería a cielo abierto con utilización de contaminantes, quema de pozos petroleros por cuestiones bélicas, aumento casi sin control del calentamiento global y un mundo rico renuente a tomar medidas de fondo porque son económicamente inviables.

Respecto a la cuestión demográfica, nos dice:

Hay otros vectores que representan dilemas, no para los empresarios, pero sí para los estados. Primero, la polarización socio-económica cada día más aguda del mundo corre parejas con la polarización demográfica del mundo. Ciertamente, hay una transformación demográfica en proceso desde 200 años al menos y ahora mismo toca por primera vez al África que en el período pos-1945 tenía la tasa de crecimiento más alta del mundo. No obstante, aunque las tasas en general bajen, el foso entre el Norte, donde las tasas son a menudo negativas, y el Tercer Mundo, donde aún son altas, aún sigue ensanchándose. Si hay recuperación de la economía-mundo en el primer cuarto del siglo XXI, el foso económico ya se agrandará, porque la recuperación será fuertemente desigual. La consecuencia es fácil de prever. Habrá un fuerte aumento de la migración Sur-Norte, legal o ilegalmente. No importa. No hay mecanismos posibles para terminarlo y aún limitarlo seriamente. Las personas que querrían venir al Norte son reclutadas entre los más capaces del Tercer Mundo y están determinadas a llegar. Habrá muchos empleos

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

insuficientemente pagados para ellos. Por supuesto, habrá una oposición política xenófoba contra ellos, pero no bastará para cerrar las puertas (Wallerstein, 1995 Conferencia México).

Parece increíble la claridad de la visión de Wallerstein. Veinte años después de su conferencia estamos siendo testigos de las apreciaciones que planteó. La primavera árabe, la pobreza en África y su consecuente ola migratoria y de refugiados que avanza sobre la Unión Europea, el crecimiento inconmensurable de migrantes centroamericanos y mexicanos sobre Estados Unidos han determinado el resurgimiento de xenofobias que parecían restringidas a oscuros períodos de la historia de la humanidad. Estos hechos socio-espaciales –geográficos- no hacen más que reforzar la teoría de la dependencia con la que los teóricos desarrollistas y cepalinos (Furtado, Gunder Frank, Prebisch) caracterizaban el sistema-mundo ya en los años 60. Se puede afirmar con seguridad que cada uno de los **problemas** con los que se encuentran los países centrales en el siglo XXI son el resultado de sus prácticas imperialistas y colonizantes practicadas por sus políticas expansionistas desde el inicio de la Modernidad en 1492 (Dussel, 2000) o incluso antes, en **su** periferia.

Para finalizar con las apreciaciones del autor, tomamos una de sus expresiones en torno a la respuesta de los estados frente a esta situación:

¿Las estructuras estatales ya debilitadas van a sobrevivir ese tipo de guerra civil? Y si esto no fuera bastante, existe el problema de la democratización. ¿Problema, digo yo? ¡Sí, problema! La democratización no es una mera cuestión de partidos múltiples, sufragio universal y elecciones libres. La democratización es una cuestión de acceso igual a las verdaderas decisiones políticas y a un nivel de vida y a una seguridad social razonable. La democracia no puede coexistir con una gran

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

polarización socio-económica, ni al nivel nacional, ni al nivel mundial (Wallerstein, 1995. Conferencia México).

Wallerstein plantea que la fractura social es una cuestión mundial, que no hay un Centro privilegiado y una Periferia sometida (Norte rico vs. Sur pobre). Más bien los centros y las periferias son **inherentes** a las sociedades liberales, en la medida en que, en todas ellas la cuestión del acceso al trabajo digno, a sufrir los efectos de la contaminación y los desplazamientos de población determinan la fragilidad de ciertos sectores sociales. Cuestiones religiosas de grupo étnico o de pobreza instalan guetos en las grandes ciudades del mundo. Entonces, ¿qué tipo de visión tenemos al respecto?, ¿qué representaciones nos acompañan y acompañan a nuestros estudiantes a la hora de pensar en esos mundos de Centro y de Periferia?

En la misma línea, Lander (2000) nos dice que hemos tenido notorias dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía del mercado neoliberal. No se lo interpreta como discurso hegemónico sino como teoría económica. En realidad lo que tenemos frente a nosotros, y a la mayoría de nuestros docentes y estudiantes, es una síntesis extraordinaria de los supuestos y valores básicos que la sociedad moderna (liberal) ha construido en torno a lo que significa el ser humano, la naturaleza, la riqueza, el progreso, la historia y también el conocimiento y lo que identifica como la buena vida.

Las alternativas a las propuestas neoliberales y al modelo de vida que representan, “no pueden buscarse en otros modelos o teorías en el campo de la economía ya que la economía misma como disciplina científica asume, en lo fundamental, la cosmovisión liberal” (Lander, 2000:1) El autor nos pone frente a un muro epistémico, conceptual, cargado de supuestos y representaciones, que para trabajarlas es necesario que se deconstruyan en las partes que las componen para luego reubicarlas de manera de comprenderlas.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

De la constitución histórica de las disciplinas científicas que se produce en la academia occidental, interesa destacar dos asuntos que resultan fundantes y esenciales. En primer lugar, está el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno. La sociedad industrial liberal es la expresión más avanzada de ese proceso histórico, es por ello el modelo que define a la sociedad moderna. La sociedad liberal, como norma universal, señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos. Aquéllos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer. En segundo lugar, y precisamente por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades. (Lander, 2000:7)

La mirada del autor es claramente lineal y unívoca en su interpretación del camino hacia el desarrollo, no admite la posibilidad de variaciones o desequilibrios hacia el interior de esas mismas sociedades liberales. Obviamente, esta es la mirada crítica con la que plantea la visión de este mundo **pensado**, económica, social e intelectualmente, desde el liberalismo  **europeo**.

Desde este párrafo podríamos inferir algunas categorías basadas en lo dicotómico para pensar los rasgos de lo territorial que definan al Centro y a la Periferia:

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

- Actividades económicas industriales vs. actividades primarias
- Sociedad liberal vs. sociedad popular
- Sociedad urbana vs. sociedad rural
- Sociedad receptora de inmigrantes vs. sociedad de emigrantes
- Sociedad igualitaria vs. desigualdades sociales
- Riqueza vs. pobreza
- Bienestar social vs. disconformidad

De hecho, Méndez y Molinero (1998) refuerzan esta cartografía binaria que se estructura a partir de un sistema internacional de relaciones contradictorio, fruto directo de la división del trabajo y del proceso colonial, diciendo que se vislumbra(...) un número elevado de regiones que tienen como funcionalidad específica el abastecimiento de factores productivos (materias primas y energía, alimentos, capitales, incluso fuerza de trabajo), en tanto otras concentran las actividades más productivas junto a las de gestión y control, la innovación tecnológica y los flujos de información, estableciéndose entre ambas una relación de intercambio desigual que ha mantenido y reforzado las contradicciones. (Méndez y Molinero, 1998:56).

En este pasaje, se echa en falta un fundamento explicativo que sea capaz de arraigar esa desigualdad espacial y territorial, con características tan disímiles, a un sistema que ha sido diseñado por Europa en su ambición expansionista para perpetuar su poder imperial. Estas explicaciones no hacen más que reforzar la **inevitabilidad o naturalidad** de las geografías mundiales, las cuales parecerían quedar confinadas a una materialidad innata que ha marcado los espacios según los designios de la División Internacional del Trabajo.

En este gráfico reconocemos, en una primera aproximación, las **características** de cada espacio dentro de los círculos y, luego, por encima de las flechas, los **flujos** comerciales

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

hacia un lado y otro, que representan la desigualdad y la degradación en los términos de intercambio. Es curioso el lugar que le otorgan los autores a la **semiperiferia**, identificada como aquellos espacios de **transición** que se encuentran en un estadio evolutivo, pero sin remarcar características ni intercambios con respecto al Centro y la Periferia, y mucho menos, cuál es el rol que ocupan estos espacios en el ajedrez mundial. En términos didácticos, podemos identificar la representación colonialista y poscolonialista que refuerza estas relaciones de desigualdad, sin ofrecer demasiadas explicaciones sobre las mismas. Esto constituye moneda corriente en los libros de texto de secundario e incluso en algunos autores trabajados en educación superior, lo cual se relaciona, como hemos planteado ya, con la imposibilidad de **salir** de la formación eurocéntrica, amén que los Diseños Curriculares actuales ofrecen ciertas posibilidades al profesor para generar alternativas de comprensión.

Al respecto nos dice Lander:

Esta es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma "normal" del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (2000:8)

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Este párrafo habilita nuestros supuestos en forma de representaciones sobre lo que significa **pertenecer o no pertenecer** a este colectivo intelectual Centro – Periferia.

¿Por qué se ve el Occidente a sí mismo de esta manera?

Nosotros somos los únicos que diferenciamos absolutamente entre Naturaleza y Cultura, entre Ciencia y Sociedad, mientras que a nuestros ojos todos los demás, sean chinos, amerindios, azande o barouya, no pueden realmente separar lo que es conocimiento de lo que es sociedad, lo que es signo de lo que es cosa, lo que viene de la Naturaleza, de lo que su cultura requiere. Hagan lo que hagan, no importa si es adaptado, regulado o funcional, ellos siempre permanecen ciegos al interior de esta construcción Ellos son prisioneros tanto de lo social como del lenguaje. Nosotros, hagamos lo que hagamos, no importa cuan criminal o imperialista podamos ser, escapamos a la prisión de lo social y del lenguaje para lograr acceso a las cosas mismas a través de un portón de salida providencial, el del conocimiento científico. (Lander 2000:9)

Para Lander, el pensamiento liberal se considera omnipotente y resuelto a condenar a cualquier otra forma de sociedad y pensamiento.

La tesis original de Immanuel Wallerstein (1979) es que el sistema capitalista debe ser analizado como un todo, es decir, como una economía-mundo, cuya evolución histórica ha conocido una serie de fases separadas por crisis cíclicas que le son intrínsecas. En cada una de ellas ha existido un orden económico internacional definido por un determinado tipo de división del trabajo entre centros, periferias y semiperiferias, una tecnología, un modo de financiación y un grupo social dominante, que se ven trastocados con cada crisis.

Dussell nos plantea que existen dos conceptos de **modernidad** (desglosando el concepto que propone Wallerstein):

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

- Uno que representa la salida de una **inmadurez** a través del esfuerzo la razón y de un proceso crítico que abre a la humanidad a una nueva forma de desarrollo. Representado por los acontecimientos europeos del siglo XVIII, subjetivamente identificados con la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa (Todo ocurrido en territorio de Europa)
- El segundo, de sentido más mundialista, consiste en definir a la **modernidad** a partir de los Estados, ejércitos, economías, etc. que sean **centro** de la Historia Mundial a partir de 1492 como fecha del despliegue del **Sistema Mundo**. Lo que interpretamos incluiría no sólo a los países de Europa occidental sino también a América del Norte en los siglos posteriores. (Dussel, 2000)

La segunda etapa de la “Modernidad”, la de la revolución industrial del siglo XVIII y de la Ilustración, profundizan y amplían el horizonte ya comenzado a fines del siglo XV. Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica hasta el 1945, y tiene el comando de la Europa moderna, de la Historia mundial (en especial desde el surgimiento del Imperialismo en torno a 1870).

Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su “periferia” (Dussell 2000:47). Dussel (2000) nos dice que:

En la interpretación habitual de la Modernidad se deja de lado a Portugal y España, y con ellos el siglo XVI hispanoamericano, que en opinión unánime de los especialistas nada tiene que ver con la “Modernidad” -sino, quizá, con el fin de la Edad Media-. Y bien, deseamos oponernos a estas falsas unanimidades y proponer una completa y distinta conceptualización de la “Modernidad”, con un sentido mundial, lo que nos llevará a una interpretación de la racionalidad moderna diversa

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

de los que piensan “realizarla” (como Habermas) como de los que se oponen a ella (como los “Postmodernos”).(2000:47)

Lo que queremos resaltar con esta interpretación y con el esquema del autor, es que la colonialidad proviene de ambos momentos de la **modernidad**, tanto del período de colonización de la América Hispana como de los movimientos posteriores de apropiación de territorios y colonización económica y política. Y que desde esa interpretación de mirada **central** es que se han forjado las **periferias**, como construcciones intelectuales que fueron adoptadas sin discusión, hasta que aparece la mirada decolonial.

Dussel (2000:49) nos propone una serie de mitos que vienen aparejados a la concepción de lo que la **modernidad** involucra y que nos permite analizar las representaciones de **Centro y Periferia** que consideramos producto de una construcción intelectual europeizante y que podrían tener una mirada superadora desde la Teoría decolonial. Éstos son:

- 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).
- 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
- 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).
- 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

- 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).
- 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas.
- 7) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel 2000:49)

Estos mitos nos permitirán analizar las encuestas de los estudiantes a la luz de las categorías que planteamos para trabajar en ellas, la visión de los **centros** como desarrollados o superiores, la percepción de lo **periférico** como primitivo y atrasado, la imagen de avance y desarrollo, producto de provenir de **lo europeo**, la asociación de periferias con pobreza y violencia. La visión de la periferia como tierras de carencia de oportunidades y migraciones obligatorias. La casi segura imagen de lo central como aquello que trae la **salvación**, sumado a la asociación de que la periferia es ignorante y debe ser rescatada por el proceso **civilizatorio**.

### **Construyendo el instrumento exploratorio**

Existen muchas maneras de indagar en las representaciones que tienen los sujetos sobre ciertas problemáticas de índole social o conceptos que hacen a la estructura económica. En la escuela, existen diversas maneras de recabar esta información.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

a los fines de la muestra seleccionada para esta investigación (tres cursos de secundaria, que suman aproximadamente 100 personas), el instrumento más acorde para la indagación de las representaciones sobre Centro-Periferia es la **encuesta**.

La misma será entregada al inicio del ciclo lectivo a tres profesores diferentes de 4to año de secundaria (sin importar la orientación) de la ciudad de Mar del Plata, en tres escuelas –y cuatro cursos- con las características institucionales que mencionamos en el apartado de metodología. Es importante aclarar que, como se apunta a indagar en representaciones que se construyen desde muchos ámbitos y fuentes (escolar, hogareño, mediático, social), el hecho de que se haya escogido este año no es arbitrario, sino que tiene que ver con que son estudiantes que aún no han transitado ni estudiado estos conceptos de manera sistemática e integral en un estudio **desde** la Geografía mundial, puesto que es un contenido que abordarán el corriente año.

Por otro lado, las preguntas fueron construidas respetando las categorías trabajadas por los autores decoloniales en nuestro marco teórico de las páginas precedentes. Aunque, claro está, en ningún tramo de la encuesta hacemos referencia de manera explícita a la colonialidad o la historicidad de la modernidad ni del capitalismo imperialista o monopolista, de los cuales nos hemos valido para cimentar las bases teóricas que nos sirvieron como fundamento para formular las preguntas primero, y analizar las respuestas, después.

Más bien procuramos utilizar un lenguaje sencillo y con interrogantes abiertos, para que los jóvenes puedan expresarse en sus respuestas.

La **encuesta** será la siguiente:

- 1) Mencioná tres factores por los cuales crees que existe la desigualdad entre los países del mundo.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

- 2) ¿Qué son y cuáles son, a tu criterio, los países centrales y los periféricos? ¿Qué elementos consideras para dar tu respuesta?
- 3) ¿Cómo se relacionan estos países entre sí? Menciona algunos ejemplos de aspectos económicos, políticos o culturales que te parezca que marcan esa relación.
- 4) ¿Cómo caracterizarías al proceso que denominamos globalización?
- 5) ¿Cómo definirías el concepto de territorio?, ¿de qué manera los territorios son transformados por la globalización?
- 6) Describí un territorio de un país central y luego hacé lo mismo con uno periférico.
- 7) Realiza un planisferio en forma de mapa mental.
- 8) ¿Dónde aprendiste todo lo anterior? Si existe más de una fuente, jerarquízalas según su importancia.

### **Breve fundamentación de las preguntas**

Las primeras tres preguntas dan por sentado que los jóvenes, por defecto, son conscientes de la desigualdad socio-económica de los países del mundo. Es así que decidimos indagar directamente en las causas que generan esa disparidad y en la identificación de unos y otros en el **tablero mundial**. Luego, decidimos profundizar en las relaciones que se establecen entre los espacios. La idea de estas preguntas iniciales es dar cuenta si los estudiantes incorporan la dimensión histórica en las relaciones Centro-Periferia para explicar la desigualdad en la actualidad. Tal como planteamos con los diferentes autores decoloniales, es imprescindible esta cuestión pues se vuelve imposible fundamentar las relaciones de dominio político, comercial o cultural desde una “fotografía” actual. Allí también apuntamos verificar si utilizan conceptos como colonización, modernidad, expansionismo, sometimiento; que son contenidos que la secundaria prevé para las Ciencias Sociales desde el primer año de secundaria.

---

Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

Luego, en la cuarta y quinta pregunta, buscamos la referencia en dos conceptos eminentemente geográficos: globalización y territorio. En primer lugar, pretendemos indagar la representación que tienen sobre ambos conceptos, con la hipótesis de que en el primer caso es probable que muestren una concepción de la globalización desde una perspectiva idílica y mediática. En el caso del territorio, tal vez las respuestas sean más disímiles puesto que en el año anterior, los alumnos habrán visto el concepto desde la lógica de los actores sociales y el conflicto de intereses. Sin embargo, las respuestas más ricas estarán dadas en la influencia que ejerce la globalización sobre los territorios, puesto que será una llave importante para indagar en las categorías de colonialismo que utilizan los alumnos.

Continuando con la encuesta, aparecen preguntas que apuntan directamente a las representaciones **paisajísticas** y **cartográficas** en definitiva, **espaciales**, que poseen los jóvenes sobre los países centrales y periféricos. Estas cuestiones son bien interesantes de trabajar. En el caso de la pregunta 6, es muy probable que encontremos la presencia de los **mitos** que trabaja Dussel, donde los espacios centrales son aquellos donde reina la organización, las modernas infraestructuras y los “**mundos de fantasía**” y los periféricos, como espacios caóticos, pobres y peligrosos. En el caso de la propuesta 7 –mapa mental–, es bien interesante puesto que, por experiencias propias como docentes, se dan situaciones como por ejemplo: la sobredimensión de países como Estados Unidos o ciertos países europeos, o la supresión de ciertos países de Sudamérica o el continente africano como un solo país.

Por último, apuntamos a que el encuestado reflexione sobre cuál es la fuente más importante, o a la que le otorga mayor atención en su vida cotidiana, a la hora de informarse y aprender las cuestiones vinculadas a los países del mundo y las relaciones internacionales.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Como dice Barbero (2003):

Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes producen un fuerte autismo en la escuela-institución como reacción al desorden cultural que se vive en el ambiente, lo que a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos: ¿quién sabe qué, por cuáles medios y con qué relevancia social? (2003:6)

En la investigación que sucederá a la presente, además de la bibliografía decolonial, trabajaremos con autores que analizan la formación de subjetividades en el sujeto, principalmente, haciendo hincapié en los medios masivos de comunicación.

### **Primeros avances en la interpretación**

La encuesta ya ha sido aplicada y estamos analizando los resultados.

En primera instancia se ha tomado registro de cada una de las consignas por curso para luego realizar una comparación entre ellas y determinar si dan cuenta de las categorías que nos hemos propuesto poner de manifiesto.

Estos son algunos de los resultados preliminares.

Tomaremos para esta presentación la consigna 2 para mostrar el avance del trabajo (es bien indicativa de las representaciones de los estudiantes)

- ¿Qué son y cuáles son, a tu criterio, los países centrales y los periféricos? ¿Qué elementos consideras para dar tu respuesta?

Resultados para países Centro<sup>15</sup>

- 1- EEUU .....69/114
- 2- Alemania .....38/114
- 3- China.....30/114

---

<sup>15</sup> Lista completa en anexo

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

4- Inglaterra (Reino Unido).....29/114

5- Rusia.....27/114

Muy lejos de estos valores les siguen: Japón, España, Francia y Canadá (Hay 21 países o territorios reconocidos como Centro)

Razones de la “pertenencia” al Centro:

ECONOMICAS	SOCIALES	POLITICAS Y TERRITORIALES
-Nivel Económico alto -Recursos y riqueza -Dominio de la economía mundial y el comercio	-Avances tecnológicos -Cantidad de habitantes -Condiciones de vida	-Poder -Buen gobierno sin corrupción -Mayor desarrollo territorial -“Gobiernan” el mundo

Fuera de estas categorías básicas

- “Superioridad” en todo sentido
- Organización social “aristocrática”
- “Ayudan” a los países pobres

Resultados para países Periferia<sup>16</sup>

1- África<sup>17</sup> .....25/114

2- Bolivia.....22/114

3- Haití.....21/114

4- Argentina.....20/114

5- Perú..... 12/114

6- Uruguay.....11/114

<sup>16</sup> Lista completa en anexo

<sup>17</sup> Interesante que no lo individualicen como continente sino como un “colectivo” de países sin distinción

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

7- Venezuela.....10/114

El resto de los países y territorios, que son 39 en total, tienen sólo un dígito en la selección por alumnos. Entre ellos aparece también como en el caso de África el “colectivo” Centroamérica, o Latinoamérica o SE asiático

Razones de la “pertenencia” a la Periferia:

ECONOMICAS	SOCIALES	POLITICAS Y TERRITORIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Producen en exceso”</li> <li>- Economías de exportación</li> <li>-No se desarrollaron bien</li> <li>- Subdesarrollo</li> <li>-Productores de materia prima</li> <li>-Sometidos económicamente a los Centrales</li> <li>- Reciben y venden los productos que hacen los centrales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desigualdades sociales</li> <li>-Pobreza</li> <li>-Poco trabajo</li> <li>-Hambre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tienen poder militar</li> <li>- Guerras</li> <li>- Crisis de gobierno</li> <li>- Desigual distribución espacial</li> </ul>

Fuera de estas categorías básicas

- Tuvieron esclavos
- No obtienen “atención”

**Conclusión**

Contrariamente a nuestros supuestos en referencia a que las escuelas encuestadas podrían demostrarnos representaciones diferentes relacionadas con aspectos socios

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

culturales de los grupos de estudiantes, por el hecho de que algunas son privadas y otras públicas y periféricas, encontramos que no se manifiestan diferencias significativas en cuanto a esta categorización. Es decir que las “representaciones” de los alumnos, a pesar de estar atravesadas por algunos mitos, experiencias de vida e influencias comunicacionales, se manifiestan en toda la comunidad estudiantil encuestada más o menos de la misma manera.

Por otro lado, identificamos que los países reconocidos como centrales y periféricos por parte de los alumnos coinciden con el general de la bibliografía referida al tema. Aquí no hay análisis decolonial posible que pueda desinstalar el hecho de que algunos países son ricos y otros pobres, sino que las propias condiciones objetivas de los mismos hacen que las diferencias así se den. Lo que sí nos permite identificar nuestro marco teórico decolonial es que pocos estudiantes hacen referencia a una cuestión histórica de dominación y sojuzgamiento de unos espacios hacia otros. Se puede afirmar que los estudiantes han comprendido cada espacio más desde sus características actuales y evidentes que desde las explicaciones multicausales e históricas de esas características. Esto es, más desde una concepción liberal (Méndez y Molinero) que desde una perspectiva decolonial (Lander y Wallerstein). No obstante, el hecho de que en algunos casos se hayan acuñado expresiones como “dominantes”, “sometidos” o “tuvieron esclavos” nos hacen pensar que se estaría complejizando el pensamiento de algunos estudiantes hacia una reflexión que busca los “por qué” de la situación actual del Sistema-Mundo.

El hecho de que la presente investigación continúe con el análisis del resto de las consignas planteadas a los estudiantes puede originar un diagnóstico más que interesante para llegar a conclusiones cabales sobre el grado en que las representaciones de los estudiantes se encuentran colonizadas. Si bien quienes desarrollan este trabajo exploratorio son conscientes de que la muestra es poco representativa con respecto a

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

todos los estudiantes de la ciudad, estas respuestas constituyen una fuerte aproximación al pensamiento de los jóvenes con respecto a los espacios globales. Y esto será un insumo insustituible para la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de la UNMDP, con el objetivo de que los profesores en formación puedan comenzar –y continuar- sus prácticas docentes con el objetivo de adoptar una perspectiva decolonial que privilegie la reflexión, la explicación y la crítica por sobre la descripción. El camino no será fácil, puesto que será necesario emprender la empresa de desinstalar viejas metodologías de trabajo, sentidos comunes escolares e influencia de los medios de comunicación. Pero cuando uno concibe una propuesta de trabajo de cátedra desde la investigación-acción, avizora estos horizontes que quizás puedan contribuir a modificar y fortalecer algunas realidades educativas.

### **Referencias bibliográficas**

- BARBERO, J. 2003. “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 32. OEI . <http://rieoei.org/rie32a01.htm>
- DUSSEL, E. 2000. *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: Edgardo Lander (comp.) 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtF>
- ESCOBAR, A. 2007. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Cultura
- ESCOBAR, A. 2010. *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Departamento de antropología de Chapel Hill University. Carolina del Norte. Envió Editores. Popayán, Colombia
- LANDER, E 2000. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. En: Edgardo Lander (comp.) 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

LANDER, E. 2012. Un nuevo período histórico. *La jornada*, México 13 de enero de 2012

MÉNDEZ, R. y MOLINERO F. 1998. Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo. Barcelona. Ariel, 685 pp.

MIGNOLO, J. 2007. *El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En: Castro Gómez y Grosfoguel Editores 2007. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del hombre editores, Bogotá, Colombia <https://books.google.com.ar/>

RESTREPO, E y CABRERA, M. Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina. Cátedra CLACSO <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/>

RESTREPO, E. y ROJAS, A. 2010. Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Editorial Universidad del Cauca. Popoyan, Colombia

van DIJK T. 1993 .El racismo de la élite. *Revista Archipiélago* (Barcelona), 14, pp. 106-111. Samava Impresiones, Popayan, Colombia

WALLERSTEIN, I. 1995. La reestructuración capitalista y el sistema-mundo. Conferencia magistral en el XX° Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995

WALLERSTEIN, I. 1996. Eurocentrism and its avatars. The dilemmas of social Sciences. Conferencia Seúl. <http://wsarch.ucr.edu/wsnmail/96.jul-dec/0303.html>

YUNI, J. y URBANO C. 2005. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Brujas, Córdoba.



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL. EL CASO DE LAS TRABAJADORAS DE LA INDUSTRIA EN LOS ALBORES DEL PERONISMO

Aguirre Jonathan  
UNMDP- CIMED- CONICET  
[aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

Cañueto Gladys  
UNMDP- CIMED. GHIEDIS  
[gladyscanueto@gmail.com](mailto:gladyscanueto@gmail.com)

**Resumen:** El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar en torno a la figura y representación de la mujer en los albores del peronismo y su enseñanza en las aulas secundarias a partir del análisis del curriculum escolar de la Pcia de Buenos Aires. El punto de partida será entonces indagar sobre la enseñanza de problemáticas vinculadas a los orígenes del peronismo a partir del enfoque que particulariza en las mujeres como sujetos de la Historia. Particularmente nos centraremos en el caso de la mano de obra femenina en la industria textil de Mar del Plata en el período 1940-1955. Desde esta perspectiva historiográfica, ellas también conforman el universo de sujetos sociales de la “gente poco corriente” (Hobsbawm, 2013) ya que fueron invisibilizadas por el discurso de la historia tradicional. Como expresa Michell Perrot, la historia de las mujeres es relativamente reciente (Perrot, 2008). Así nos posicionamos desde la perspectiva de la “historia desde abajo”, que se propone “dar voz a los sin voz”, “la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra” (Duby-Perrot, 1990). En este contexto, se vuelve sustancialmente necesario abordar la temática desde una mirada crítica y descolonial que nos proporcionará una reflexión mucho más profunda referida a la visibilidad del colectivo femenino en la historia y particularmente en el presente. Por último intentamos presentar una propuesta alternativa de enseñanza capaz de abordar el rol de las mujeres desde una perspectiva descolonial, activa y posicionándolas como un actor central en el período estudiado.

**Palabras Clave:** Enseñanza de la Historia; Colectivo Femenino; Descolonialidad; Curriculum; Didáctica.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

## **Introducción**

“Al igual que las mujeres y los pobres, los niños y las niñas han sido seres inexistentes en la versión de la historia en que fuimos formados. Esta historia era la de los adultos, de los hombres, de los hijos de alguien. Esa historia no nos contaba que sucedía con los niños y con las mujeres al declararse la independencia, al desencadenarse la guerra civil, o los sucesivos golpes de Estado. ¿Dónde estaban ellos?, ¿cómo les afectaba todo aquello? ¿Importaba esto a alguien?” (Aguilera, 2006:8)

Decía Joseph Fontana allá por 1997, “el escenario de la historia es el escenario de la actividad humana (...) Su estudio comporta un doble enfoque: el de las relaciones del hombre con el medio que lo rodea y el de la localización de sus actividades” (Fontana, 1997:15). Entendiendo a la historia como la comprensión de esas relaciones del hombre con el medio y su contextualización en el pasado y aceptando que la utilidad de su enseñanza radica en poder formar, en el presente, ciudadanos críticos capaces de comprender el mundo que los rodea, es que nos preguntamos acerca de aquellos personajes de la historia que se vuelven invisibles en las aulas escolares. Dichos personajes, mujeres, niños, enfermos, pobres, son ejemplos que nos ayudan a comprender aún más y en profundidad el complejo mundo del presente desde una mirada fuertemente descolonial y antihegemónica.

En este sentido, en dicha ponencia intentaremos reflexionar en torno al rol de las mujeres en la enseñanza de la historia de manera general, pero centrándonos en la enseñanza de un período histórico clave en la historia argentina como lo fue el peronismo (1946-1955). Llamativamente encontramos que tanto en el Diseño Curricular de la provincia como en algunas fuentes de época, ese protagonismo de las mujeres durante el gobierno peronista está invisibilizado o poco abordado.

Asimismo entendemos que la pedagogía descolonial nos permite abordar el objeto de estudio desde una mirada crítica sobre las tensiones históricas que ha vivido el colectivo femenino en lo que refiere a la cultura hegemónica occidental que no hace más que

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

profundizar las diferencias de género, de raza y de creencias etc. Las mujeres han sido subsumidas en una cultura patriarcal que las coloca en un lugar de inferioridad y en donde la historia no ha sido ajena a dicho proceso. Por tanto, reflexionar en torno al rol de la mujer en la enseñanza de la historia en clave descolonial, rupturizando perspectivas historiográficas y con ellas al propio curriculum escolar, es central en nuestro trabajo.

En este sentido, además de reflexionar sobre estas tensiones, pretendemos brindar una alternativa didáctica para un abordaje de la historia de las mujeres que rompa con una enseñanza tradicional de la historia en las aulas de las escuelas secundarias.

Por tanto, en un primer apartado realizaremos una breve reflexión teórica sobre cuestiones referidas al género, la historia de las mujeres y las luchas del colectivo femenino, posicionándonos fuertemente desde una perspectiva crítica y desde una “historia desde abajo” que recupera la centralidad de aquellos sujetos que han sido borrados de la enseñanza tradicional de la historia. En otras palabras, *dar voz a los sin voz*, porque consideramos que “la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra” (Duby-Perrot, 1990:56).

En segundo término esbozaremos algunas líneas referidas a la descolonialidad y a sus aportes a la pedagogía contemporánea. Luego expondremos brevemente el caso de las obreras textiles en durante el peronismo y hacia el final del trabajo explicitaremos los contenidos que plantea el Diseño Curricular y presentaremos una propuesta didáctica alternativa para poder reflexionar y recuperar en el aula de la escuela secundaria una mirada crítica del rol de la mujer en la historia.

### **Las mujeres como protagonistas de la historia**

"Lo que conocemos como femenino en el patriarcado no sería lo que las mujeres son o han sido, sino lo que los hombres han construido para ellas". (Luce Irigaray, 1993:45)

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Una de las frases más divulgadas sobre la historia es aquella que afirma que “la historia la escriben los vencedores”. Desde nuestra perspectiva “los vencedores” no son únicamente aquellos que libran y vencen las batallas militares sino aquellos que “vencen” en el terreno de las ideas y de los valores, que ostentan el poder imponiendo una visión hegemónica del mundo. Siguiendo la lógica foucaultiana el “sujeto” se construye históricamente y por lo tanto son aquellos que escriben la historia los que delimitan quiénes somos y qué hacemos (Pagés y Oboils, 2012: 92).

Algunas corrientes historiográficas (desde los neo-kantianos, pasando por la Escuela de los Anales, parte de la historiografía marxista, la historia total, la historia global y la historia de las mentalidades) y filosóficas (como por ejemplo Foucault y sus estudios sobre la historia de la locura y de la sexualidad) han puesto de relieve la posibilidad de generar un discurso histórico desde perspectivas no dominantes. En este sentido, la historiografía ha generado unos fundamentos –aunque minoritarios- para reescribir la historia no desde la dominación y la victoria, sino desde la perspectiva del oprimido. En palabras de Freire: “La educación como práctica de la dominación [...], al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 2008: 82). Las mujeres constituyen –seguramente junto con los y las pobres, con los niños y las niñas y la gente mayor y junto con los y las personas de etnia distinta a la blanca- uno de los grupos humanos más numerosos que han padecido y siguen padeciendo opresión y dominación. Las mujeres representan más de un 50% de la población mundial y sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la historia es minoritaria.

En lo que refiere a la historia de las mujeres, la misma, estuvo estrechamente relacionada con el movimiento feminista y ésta fue su marca de origen y desarrollo. La categoría de género surgió en el movimiento feminista como un intento de visibilizar los aspectos relacionales de la opresión femenina respecto de la masculina. En los años 70 el concepto

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

de género comenzó a utilizarse en el ámbito académico anglosajón como categoría conceptual para analizar las relaciones de poder y la diferencia sexual como parte de ellas. El feminismo supuso un cambio fundamental en la comprensión del género como construcción social. La frase de Simone de Beauvoir “No se nace mujer, se llega a serlo” inaugura una nueva época del feminismo moderno, una de cuyas preocupaciones fundamentales va a ser la crítica a la supuesta naturalidad de los géneros así como analizar y desvelar los mil mecanismos a través de los cuales se construyen éstos. La labor del movimiento feminista permitió que se abrieran nuevas perspectivas en el desarrollo y en los estudios de género obligando a revisar ciertas miradas univocas y esencialistas que los estudios sobre mujeres habían tenido hasta ese momento. Ese impacto tuvo consecuencias concretas y se sumó una serie de nociones analíticas centrales para la investigación tales como patriarcado, violación en el matrimonio, heterosexualidad compulsiva, para mencionar solo algunas de ellas. El concepto de género hizo tambalear las nociones tranquilizantes de sexo como biológico, natural y dado y un constructo social en torno a las diferencias sexuales que efectivamente eran culturales.

En Argentina de comienzos del Siglo XX, crecen especialmente en los discursos nacionalistas y conservadores, preocupaciones por el futuro de la nación. Surge una nueva forma de mirar el cuerpo femenino, el género y la nación, en la cual la representación de las mujeres se encuentra en tensión y atravesada por discursos contradictorios. El período de entreguerras no trajo consigo solo cambios económicos y políticos sino también nuevas construcciones genéricas, se expande un modelo de mujer más concordante con aquella que trabajaba fuera de su hogar, la mujer moderna y sexualmente libre. La presencia femenina en ámbitos laborales extradomésticos era de larga data y ya irrefutable. Si queremos relacionar el género con la historia en la Argentina, debemos decir que los vínculos entre género, Historia e historiografía datan del último cuarto del siglo veinte. Es necesario decir que no hubo una indagación

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

“sexuada” de los procesos históricos con anterioridad a las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado; pero sí se registraron incorporaciones de las mujeres a la Historia en plazos anteriores. Dora Barrancos testimonia al respecto: “Así, más allá del calendario que testimonia el nacimiento de una historiografía de las mujeres, no han faltado trabajos precursores en la mayoría de nuestros países. Pero por cierto el registro de esa participación no alega acerca de su visibilidad propiamente historiográfica, no traduce un enfoque resonante acerca de la diferencia entre los sexos, no altera los significados patriarcales dominantes en la disciplina (Smith, 1998)” (Barrancos, 2005: 9). Esta autora nos introduce en la Historia de las Mujeres, a través de una serie de acontecimientos, nacionales e internacionales, que hicieron posible la renovación de la historiografía argentina en los últimos veinticinco años a partir de 1985, en los años inmediatamente posteriores a la recuperación de la democracia; pero hay que señalar que este retorno se hizo a costa de una profunda modificación de los sentidos más conspicuos de la Historia Social.

Fue la difusión de la gran obra colectiva “Historia de las Mujeres” bajo la dirección de Michelle Perrot y de Georges Duby en 1993 la que constituyó un estímulo central a nuestra historiografía ya que a pesar de ser una producción orientada hacia la experiencia europea, hizo un lugar a las contribuciones de autoras latinoamericanas.

Si consideramos la acción de rastrear a las mujeres en la historia, como la búsqueda de relaciones entre seres y grupos humanos que antes habían sido omitidas, se entiende mejor la frase de la antropóloga Michelle Rosaldo cuando afirma que se debe entender a las mujeres en términos de relación con las otras mujeres y con los hombres no en términos de diferencia y separación sino desde la perspectiva de la historia del género.

En suma, ¿Cómo podrían incorporarse las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva de los oprimidos? Como ya hemos señalado anteriormente, desde nuestra perspectiva la enseñanza de la historia y de las ciencias

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

sociales puede contribuir a la contra socialización de género mediante dos mecanismos: (1) “la historia desde las mujeres”, y (2) la historia como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente.

### **La descolonialidad y sus aportes a la pedagogía contemporánea**

“El acto de educar y de educarse sigue siendo en sentido estricto un acto político... y no solo pedagógico” (Freire, 2002:43)

Definimos a la pedagogía descolonial no como una disciplina que estudia hechos sino como una práctica que construye conocimientos (Yedaide, 2015). Una práctica irreverente y subversiva pero rica a la vez en el aprovechamiento del pensamiento pedagógico crítico, los estudios culturales y subalternos, los esfuerzos poscoloniales, los estudios de género, las teorías de la dependencia y filosofías de la liberación, los movimientos sociales, los experimentos políticos de la región, y todas las pulsiones políticas comprometidas con el insurgir, (re) existir y (re) inventar (Catherine Walsh, 2013). No es una pedagogía que deba recortarse disciplinarmente, cuidándose de no invadir campos ajenos, sino un convite a saborear los intervalos, colarse por los intersticios (Bhabha, 2002), desdibujar las fronteras (Anzaldúa, 2003). Una pedagogía del mestizaje, de la identidad fluida, de la evasión a la esencialización y el fundamentalismo epistémico. No es una pedagogía, de hecho, sino un racimo de pedagogías descoloniales, variadas y discontinuas, tan liberadas de las sujeciones canónicas como les es posible, y decididamente expuesta y explícita.

En este marco práxico, sostenemos que los relatos, y en especial los relatos históricos, son mociones político-epistémicas en pugna por destituir, instituir o reinstituir lo que es. Por

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

tanto, expondremos brevemente las principales categorías del pensamiento descolonial y sus aportes a la pedagogía contemporánea.

Para empezar, la colonialidad es sin lugar a dudas un constructo conceptual potente para dar cuenta de la continuidad civilizatoria de la matriz semiótica del sistema mundo moderno colonial (Wallerstein, 1974). En otras palabras, el pensamiento descolonial se funda sobre la tesis de la inauguración, con la conquista de América, de un proceso de reconstrucción y reasignación de identidades, no sólo para los pueblos autóctonos sino también para Europa (Lander, 2001). La eficacia de la dominación europea descansaba entonces en la complicidad del subyugado, en una lógica semiótica que no sólo debilitaba la pulsión por la insurgencia- de otro modo respuesta natural o esperable frente a la agresión extranjera- sino que extendía el dominio a los cuerpos y los espíritus, en un conjuro que hasta el día de hoy no ha sido desmantelado, excepto parcialmente. La modernidad dependía de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), es decir, de una relaciones raciales anudadas a la distribución jerarquizada del trabajo que asignaba “naturalmente” ciertos roles según una clasificación radicalizada de un rasgo fenotípico (Quijano, 2001). Pero también, y fundamentalmente, implicaba una colonialidad del saber que se garantizaba especialmente a través de las ciencias sociales (Lander, 2001).

La *eficacia naturalizadora* de las ciencias sociales (Lander, 2001) se refiere precisamente a esa facultad de la ciencia moderna de auto-arrogarse legitimidad a partir de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). Tal epistemología asume un no-punto-de-vista como posibilidad y cree – con una fe casi mística podríamos hoy decir- en la Verdad y la objetividad. Así, el conocimiento -que como se hace inevitable aceptar hoy, está siempre he irremediablemente mediado por cuerpos inscriptos en unas identidades geoculturales e históricas muy concretas y eficaces en la asignación de sentidos y significaciones- aparece librado de su corpo-política y geo-política (Mignolo, 1999). Esta

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

postura es políticamente poderosa, en tanto borra al sujeto y territorio particular o local para reclamar un estatus de legitimidad supra-humano.

El reconocer estas marcas se fundamenta en entender el pensamiento descolonial como un paradigma otro, que según Mignolo (2011) no debe ser considerado como un nuevo paradigma. En tanto, que el pensamiento descolonial no puede encuadrarse en una historia lineal de paradigmas o epistemes, porque entenderlo así sería integrarlo al pensamiento moderno.

Los nuevos relatos que surjan como respuesta a la pregunta sobre la naturaleza de la educación deben restituir las coordenadas arriba descritas, inscribirse políticamente y desafiar- fundamentalmente- el mito de la naturalidad. Implica, en definitiva, integrar el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la consciencia en oposición, pero también una intervención en los campos del ser, del saber y del poder. Las pedagogías descoloniales dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación descolonial.

Inés Fernández Moujan (Yedaide, 2014) se refiere específicamente a la descolonización de la educación desde Paulo Freire y sostiene que descolonizar la educación, para 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 pedagogía descolonial plantea un claro compromiso social y un posicionamiento ideológico en favor de las luchas de las minorías. En definitiva, dichas pedagogías dialogan con los antecedentes críticos-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación descolonial. En definitiva, los docentes que adscriben a dichas pedagogías y que creen profundamente en sus planteos deben, por obligación moral y epistémica, en su praxis educativa dar voz a los sin voz, a las minorías que han sido apartadas,

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

invisibilizados y borradas de los grandes relatos históricos. Es en último caso, denunciar ese silencio del cual la historia, en ocasiones, ha sido también cómplice.

### **El caso de las obreras textiles marplatenses en el período peronista**

“Siempre he sido feminista. Esto significa que me opongo a la discriminación de las mujeres, a todas las formas de desigualdad basadas en el género, pero también significa que reclamo una política que tome en cuenta las restricciones impuestas por el género en el desarrollo humano” (Butler, 1998)

Las miradas problemáticas sobre el trabajo femenino fueron el resultado tanto de la visibilidad que este fue adquiriendo en la sociedad argentina, como de las tensiones que se generaban entre trabajo y función reproductiva, una vez que el destino maternal de las mujeres fue construido socialmente asignándole como función social la responsabilidad de conservar, reproducir y mejorar a los habitantes de la Nación.

La historia del trabajo femenino asalariado está relacionada con el desarrollo industrial y comercial del país, y también con el denominado mundo privado a causa de la persistencia del trabajo a domicilio y al hecho de que las tareas domésticas remuneradas permanecieron reservadas a las mujeres (Aldonate, 2015).

En lo que respecta específicamente al período peronista podemos sostener que la figura convencional de la mujer caracterizada como esposa y madre en la propaganda oficial, no muy distante de la trazada por el feminismo desde principios de siglo, el socialismo local y la Iglesia católica, se concentran las nuevas concepciones de la feminidad forjadas por el peronismo. En este sentido Susana Bianchi y Norma Sanchís (1988) han demostrado, que Eva Perón delineó en sus discursos un paradigma de la mujer “peronista” que conciliaba nuevos roles con los tradicionales. Las tensiones entre la apelación a la actividad política y la permanencia en el hogar se resolvieron en la definición de la práctica política femenina como asistencialismo y “ayuda social” que no planteaba contradicciones con las tareas domésticas (Bianchi y Sanchis, 1988). El derecho a voto, anunciado como medida

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

revolucionaria y logro personal de Eva, si bien abrió un espacio de participación inédito para las mujeres, no significó de hecho afirmar la autonomía y trasgredir los límites del modelo femenino tradicional. “Las diferencias de naturaleza entre el hombre y la mujer no eran cuestionadas en absoluto”- sostiene Lila Caimari-“ya que el estímulo a la participación de la mujer en asuntos políticos quedaba siempre sometido a la tutela masculina” y en última instancia “el modelo de sumisión al marido reaparecía cuando se presentaba como simple instrumento al servicio de la misión extraordinaria de Perón” (Caimari, 1995). La representación conjunta de hombre y mujer, de acuerdo con las observaciones Bonnell y Reilly (1992), no refiere solamente a relaciones privadas de subordinación sino que además lleva implícito el mensaje de completa sumisión de la clase trabajadora a la estructura del Estado, encarnado en las personas de Juan y Eva Perón.

Lo cierto es que a pesar de la concepción asistencialista y hogareña que ostentaba el colectivo femenino, encontramos en la ciudad de Mar del Plata ejemplo claros de trabajo femenino asalariado, no solo en la industria hotelera o comercial, sino también en la industria pesquera y textil. A los efectos de la presente ponencia nos circunscribimos a esbozar brevemente algunas características del trabajo femenino en la industria textil de la ciudad balnearia.

Durante la presidencia de Juan Domingo Perón, se sancionó la ley N° 5.254 llamada Ley de Turismo Social, que fomentaba las vacaciones en el medio obrero y estudiantil. Esta medida benefició a Mar del Plata, pues aumentó sustancialmente la llegada de turistas. En este sentido, la temporada 1929/1930 tuvo un movimiento de pasajeros de 65.000 personas, mientras que en la temporada de 1950/51 la cifra había ascendido a 990.542 turistas<sup>18</sup>. Estos factores convirtieron a Mar del Plata en un polo de atracción de mano de obra, que además, se caracterizó por una demanda laboral netamente estacional

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

(Molinari, 2008). Cabe aclarar, que un rasgo importante de la demanda de mano de obra era la solicitud de personal femenino, debido al tipo de empleos ofrecidos en la hotelería, comercios, textiles, casas de familia, restaurantes, conservas de pescado, trabajos que se relacionaban con los servicios y la alimentación.

La industria textil marplatense, se desarrolló tardíamente en el Partido de General Pueyrredón, dado que comenzó a funcionar a partir de la década del cincuenta. Sin embargo, en los años sesenta, junto a la industria pesquera, constituyeron los sectores económicos que generaban mayores ganancias. Paradójicamente, cuando el sector a nivel nacional comenzó a tener serios problemas, la industria textil marplatense iniciaba sus primeros pasos. Los pioneros, inmigrantes italianos, llegaron a la ciudad a fines de los años cuarenta, pero recién comenzaron a trabajar en la rama textil a principios de los cincuenta. A diferencia de Buenos Aires, los empresarios locales se especializaron en la fabricación de pulóveres de lana, considerada artesanal por el modo en que tejían las prendas, con diseños italianos y modelos exclusivos. La industria rápidamente se expandió, debido a las ventajas originadas en un mercado inexplorado y con una fuerte demanda estacional relacionada con el turismo.

En general, la actividad de los tejidos fue iniciada por las mujeres de la familia inmigrante, no siendo extraño si pensamos que tejer fue considerada una labor femenina. Algunas comenzaron con el telar familiar que trajeron de Italia, más tarde y después de los horarios de trabajo, aprendieron en las máquinas de tejer. Recién cuando el ingreso por la actividad textil permitió mantener al grupo familiar, fue que el resto de la familia dejó los trabajos ajenos a esta rama. La labor se inició en el propio domicilio instalando pequeños talleres. La mano de obra fue la del núcleo familiar y el de fasones, es decir, terceros a domicilio que se les proporcionaba la materia prima para tejer las prendas en

---

<sup>18</sup> Datos extraídos del Boletín Municipal de Gral. Pueyrredón, 1930 y de Series Estadísticas, Mar del Plata, UCIP, s/d

---

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

su propias viviendas y en ciertos casos se les daba también las máquinas<sup>19</sup> Más tarde, cuando la actividad creció instalaron los talleres fuera del domicilio familiar. Al respecto, las fábricas marplatenses se caracterizaban por ser pequeñas -10 a 15 operarios- y medianas -entre 40 y 60 empleados-. Las tareas que realizaba el personal estaban bien delimitadas y eran desempeñadas por mano de obra femenina: devanadoras, tejedoras, apertura de las prendas, cortadoras, remalladoras, armadoras, pegar cuellos y apilar las prendas. Sólo al final del período analizado se fue incorporando personal masculino como tejedores, y especialmente, cuando los empresarios a principios de los años setenta, introdujeron nuevas maquinarias con una tecnología más compleja, que consideraron debían ser manejadas por hombres.

Durante el período analizado, el sindicato no se había consolidado, por eso los convenios laborales que regían en Capital Federal, no se aplicaban en Mar del Plata. Las empresas de mayor tamaño abonaban un sueldo básico, se pagaba las cargas sociales, pero la producción de prendas se abonaba en negro. Aunque, la mayoría de los talleres o fábricas pequeñas y medianas contaban con la mitad de su personal sin blanquear (Molinari, 2008) Esta situación implicaba que no todas las operarias ganaban lo mismo por igual tarea y al mismo tiempo, cada una debía negociar cuanto se le abonaría por prenda trabajada. La negociación entre la operaria y el dueño era más fructífera en los pequeños talleres, que en las fábricas medianas. En las primeras difícilmente el personal se alejaba en busca de otros trabajos, no así en las otras en que el ingreso de nuevos trabajadores y su salida eran frecuentes, en procura de mejores salarios o de poder independizarse. En este sentido el recambio de trabajadores fue muy común al inicio de estas empresas, pues los operarios al aprender el oficio, se iban para instalar su propio taller. Un rasgo de la industria textil fue su carácter paternalista (Hareven, 1982). El taller, como mencionamos, era un ámbito de aprendizaje, donde la esposa del dueño era quien enseñaba a las aprendizas.

---

<sup>19</sup> Revista Textil, órgano de la Cámara Textil Marplatense, Agosto 1987.

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Mar del Plata se vio favorecida por una serie de factores que contribuyeron a su pujanza, posicionándose a partir de los años cuarenta en el primer centro pesquero del país y en el balneario más importante que eligió el turismo de masas. Esta situación posibilitó la multiplicación de empleos para hombres y mujeres que llegaban de distintos puntos del país a trabajar a la ciudad. Los sectores más beneficiados fueron aquellos relacionados con el turismo y con la riqueza del mar: los servicios, el comercio, los textiles y la industria pesquera. Estas actividades económicas favorecieron la inserción de las mujeres en el trabajo extradoméstico. En este sentido, la mano de obra femenina tendió a concentrarse –atendiendo a los sectores analizados– en primer lugar en la industria de la conserva, luego en el tejido de punto y finalmente en el comercio. Asimismo, las mujeres fueron empleadas en tareas de menor cualificación, mayor minuciosidad y paciencia. Mientras que el trabajo de los hombres estuvo asociado a la fuerza física y a los “saberes” masculinos. De manera que la estructura ocupacional respondería a una división sexual del trabajo, concepción que se fue construyendo en el ámbito laboral como en el seno de la sociedad (Molinari, 2008).

Finalmente, pensamos que de alguna manera, el ámbito laboral fue permeando a las trabajadoras en sus comportamientos, hábitos, usos del lenguaje, que las llevaron a pensar que eran los apropiados para relacionarse con sus pares y con el resto de la sociedad, aunque cada sector se identificaba de forma diferente con el respecto al otro: obreras, operarias y empleadas. Esta característica posiblemente contribuyó a construir identidades diferentes.

### **Una propuesta didáctica alternativa**

“(…) la atención que los docentes prestan a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el imple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados” (Shaver, 2001: 41)

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Los Diseños Curriculares de Historia, para la escuela secundaria, en la provincia de Bs. As, se estructuran – desde los primeros años- en torno a la apuesta por una enseñanza de la historia renovada; de este modo, en los DC se sostiene que el enfoque historiográfico que opera como marco de enseñanza de la historia es la Nueva Historia Social.

En sintonía con la apuesta por una enseñanza de la historia renovada, el Diseño Curricular de 4to Historia “formula un replanteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores con capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos” (DC 4to Historia, 2010: 9).

La enseñanza de la Historia en la escuela desde nuestro posicionamiento implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recuperan la práctica concreta del análisis e interpretación de fuentes históricas que nos permiten indagar en aquellos sujetos de la historia que han sido invisibilizados o marginados por muchos años. Tal es la tarea del profesor de historia.

Por tanto, creemos que la enseñanza de la historia requiere, así, enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos que permitan la estimulación del pensamiento crítico. Como señala Bain: “Los maestros de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por lo tanto los maestros de historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia” (Bain, 2007:5). Dicha cita ejemplifica muy bien el rol que deben desempeñar los profesores de historia, quienes a su vez deben ser profesionales reflexivos que no solo reflexionen en una etapa pos activa del acto educativo (Jackson, 1990), sino que deben tener la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (Schön, 1992).

A continuación exponemos los contenidos que establece en la actualidad el Diseño Curricular de Historia de 4to año en lo que respecta a la enseñanza del peronismo. En

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

estos contenidos podemos ver la ausencia del colectivo femenino. Es verdad que el diseño, en líneas generales, invita a los docentes a abordar cuestiones centradas en la historia desde abajo y a recuperar aquellos protagonistas invisibilizados. Pero en lo que concierne al contenido explícito no contempla a las mujeres.

Contenido: Unidad 3. De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial

- El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (gou), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.
- Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas.
- El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de la política de masas.
- Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos.
- Las políticas económicas sociales: distribución social, crecimiento industrial y la situación de las producciones primarias. El rol del Estado.
- Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón.
- Ahora bien, en este marco, proponemos una clase didáctica alternativa visibilizando a las mujeres durante dicho proceso histórico:

**Tema:** *Las mujeres durante el peronismo ¿protagonismo o invisibilidad?*

**Objetivos de la clase:**

Reflexionar junto con los estudiantes en torno al rol de la mujer durante el gobierno peronista.

Analizar críticamente diferentes fuentes históricas iconográficas, textuales y audio visuales de la época que muestren posturas historiográficas.

Visibilizar al colectivo femenino que ha sido marginado de la enseñanza de la historia y dar respuestas provisorias a esta situación particular tomando en cuenta las prácticas culturales del periodo estudiado

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

**Contenidos:**

La mujer como sujeto de la historia

Madres, trabajadoras y votantes.

La construcción de la representación social de los trabajadores por parte del peronismo

**Estrategias:**

Análisis y reflexión de fuentes iconográficas, audiovisuales y textuales a partir de una lectura contextualizada de las mismas que den cuenta de las mismas como productos históricos que hacen a la historia.

Dialogo junto a los alumnos sobre la cuestión de género y las problemáticas del presente

**Actividad:**

**Primer Momento**

1. Se le repartirá a cada estudiante una imagen o fotografía proporcionada por el docente. Los estudiantes deberán describir el contenido de la fuente según su propia apreciación de la misma.
2. Posteriormente, el docente comenzará la explicación y la presentación del tema “*Las mujeres durante el peronismo ¿protagonismo o invisibilidad?*”.
3. Se solicita a los estudiantes que problematicen la ausencia de las mujeres en los folletos y propagandas referidas a los trabajadores. ¿Por qué si se produce durante el peronismo una apertura política significativa hacia las mujeres, en los panfletos y en las fotografías no aparecen las trabajadoras industriales?

**Segundo Momento**

Luego de explicar y dialogar con los estudiantes sobre la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia. Se les indicará sobre el abordaje crítico de las fuentes históricas y la importancia de analizarlas a la luz de la teoría y saberes previos y a continuación se les propondrá:

4. La visualización del video Evita y la organización política de la mujer para que los estudiantes puedan identificar el estereotipo de mujer de la época y sus diferencias

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

con el género masculino. ¿La apertura electoral fue acompañada por una apertura social y cultural en lo que refiere al rol de las trabajadoras?

### Tercer Momento

5. Analizar en grupos los párrafos del texto de **Molinari, Irene (2008) Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960** sobre el trabajo textil y la mano de obra femenina en nuestra ciudad.
6. ¿Qué sucede en la actualidad en materia de género? ¿Las mujeres han ganado protagonismo en la sociedad actual o continúan invisibilizadas?
7. Realizar una síntesis en donde puedan dejar plasmado lo trabajado y su propia percepción actual del colectivo femenino a partir de una presentación que puede ser: a través de Power Point, un video o una presentación con imágenes fijas a partir del uso del programa Movie Maker la misma será presentada en la próxima clase.

Para la próxima clase los estudiantes deberán crear su propia fuente iconográfica (folletos, propaganda) Cerramos la clase con el video “Evita y la organización política de la mujer” que también será abordado en la siguiente clase.

### Recursos:

#### Iconográficos:

Baschetti, Roberto (2013). Lo que el viento (no) se llevó. Buenos Aires: Editorial Pueblo Heredero

#### Fotografías

Estudiantes de la Universidad Obrera Nacional. Octubre de 1954. Archivo General de la Nación



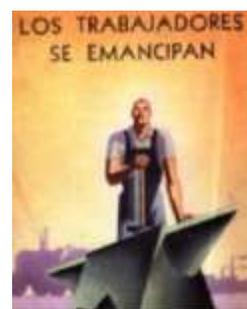
Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

---

Obreras y peronistas (1951). Las trabajadoras del Frigorífico Wilson rumbo a un acto con  
Eva y Perón



Panfletos publicitarios de la Universidad Obrera. Agosto de 1948.



Videos:

Video Evita y la organización política de la mujer <https://www.youtube.com/watch?v=-Vhr0vpU40A>

Textuales

Molinari, Irene (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960.*

Disponible [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf)

---

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

“Durante el período analizado, el sindicato no se había consolidado, por eso los convenios laborales que regían en Capital Federal, no se aplicaban en Mar del Plata. Las empresas de mayor tamaño abonaban un sueldo básico, se pagaba las cargas sociales, pero la producción de prendas se abonaba en negro. Aunque, la mayoría de los talleres o fábricas pequeñas y medianas contaban con la mitad de su personal sin blanquear. Esta situación implicaba que no todas las operarias ganaban lo mismo por igual tarea y al mismo tiempo, cada una debía negociar cuanto se le abonaría por prenda trabajada. La negociación entre la operaria y el dueño era más fructífera en los pequeños talleres, que en las fábricas medianas. En las primeras difícilmente el personal se alejaba en busca de otros trabajos, no así en las otras en que el ingreso de nuevos trabajadores y su salida eran frecuentes, en procura de mejores salarios o de poder independizarse. En este sentido, el recambio de trabajadores fue muy común al inicio de estas empresas, pues los operarios al aprender el oficio, se iban para instalar su propio taller.

Un rasgo de la industria textil fue su carácter paternalista. El taller, como mencionamos, era un ámbito de aprendizaje, donde la esposa del dueño era quien enseñaba a las aprendizas. Este modelo de relaciones trató de integrar, mediante un sistema de reciprocidades, el núcleo primario –padres, hijos y nietos– con las operarias y su familia. Recordaba una empleada: “*el ambiente familiar, eras parte de la familia... no sé para qué día del año (los dueños) nos llevaban a la playa en la camioneta...*”. De modo que la forma de organizar las actividades dentro de la fábrica como fuera de ella, coadyuvaron para afianzar y consolidar las relaciones paternalistas hacia los empleados como hacia la propia familia.

Además, el carácter familiar contribuía a cumplir con el horario estipulado, con la asistencia al trabajo y al mismo tiempo, a aminorar los posibles atisbos de conflicto y resolver con mayor celeridad las demandas de sus operarios” (Molinari 2008:160-161)

Molinari, Irene (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960*

### Bibliografía y materiales alumnos

Manuales de Historia que contengan el tema y que se encuentran en la biblioteca de la Escuela.

Revista de Historia Política, <http://historiapolitica.com/>

Revista de historia industrial, economía y empresas, <http://www.ub.edu./rhi/>

### Repositorio de fuentes digitales

[Educ.ar](http://educ.ar) // [Archivo Museo Histórico Municipal Emilio Mitre.](http://Archivo Museo Histórico Municipal Emilio Mitre.)

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

### **Bibliografía para el docente**

- ✓ Gene M. (2008) “Madres, enfermeras y votantes: representaciones de la familia e imágenes femeninas en el gobierno peronista (1946-1955)” Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- ✓ James D. (1990) Resistencia e Integración. Buenos Aires. Ed. Sudamericana
- ✓ Torre JC. (2002) Los años peronistas (1943-1955), en Nueva Historia Argentina, Tomo viii. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

### **Conclusión**

En el presente trabajo nos propusimos reflexionar en torno a la enseñanza de la historia desde aquellos protagonistas que no han tenido voz en el relato oficial. Como sostuvimos al comienzo, la historia de las mujeres es un ejemplo claro de ausencia e invisibilidad. Asimismo partimos de entender que la historia no es un cuento lineal y solamente diacrónico sino que debe, necesariamente, partir del análisis de problemas históricos. También sabemos que la enseñanza de la historia problema es compleja pero a la vez permite al estudiante alcanzar una comprensión del mundo pasado para poder así interpretar el presente (Zavala, 1999).

Por tanto, intentamos enseñar los contenidos antes mencionados desde una perspectiva crítica y reflexiva. En todos los casos utilizamos la multireferencialidad para abordar las fuentes y las contextualizamos juntos con los estudiantes para que ellos mismos sean parte de la construcción del conocimiento histórico. Debemos generar en los estudiantes preguntas que les permitan no solo indagar en las fuentes, sino poder interpretarlas y contraponerlas con la teoría y la historiografía presentada por el docente. “Enseñar a alguien una disciplina no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir bibliotecas vivientes

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

sobre el saber particular, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, que considere las cuestiones como lo hace el historiador y tome parte en el proceso de construcción del conocimiento” (Bruner, 2000:96).

En este sentido, abogamos por una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que entienda, como hace el feminismo postcolonial que “la contradicción hombres-mujeres no es ya, o no es siempre, la contradicción principal” y no existe “ninguna contradicción principal o punto de vista privilegiado por parte de algún eje de opresión determinado” (De Miguel Álvarez, 2005: 28). Partiendo de esta base, nuestra finalidad última es que los alumnos “conozcan el porqué y el cómo de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella” (Freire, 2008:213) para poder así deconstruir su identidad y su posición en el mundo como personas históricamente construidas. Para ello, reclamamos una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que no contribuya a la división de los y las oprimido/as sino a la unión de éstos y estas para contribuir a la emancipación de todas las personas en todos los sentidos.

En definitiva, el reto que se nos presenta permanentemente es que los alumnos puedan desarrollar el saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hay que orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. En palabras de Pagés, “Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Pensar en Historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias, periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria. (Pagés, 2009:70). La historia, nos ayuda, a pensar quiénes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la

---

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que tal vez lo seguirán siendo en su futuro.

Para finalizar, consideramos que se ha hecho mucho por incluir la historia de las mujeres en el curriculum argentino. Queda mucho más por hacer, pero creemos que el gran desafío radica en poder concebir a la mujer en la actualidad como un sujeto libre, autónomo y lejos de ser una parte desprendida de la sociedad masculina y patriarcal.

### **Referencias**

Aguilera, S. (2006). A modo de presentación. En: Salazar, G. Ser niño “huacho” en la historia de Chile (Siglo XIX). Santiago de Chile. Lom. Ediciones.

Aldonate, A. E. (2015). Las mujeres y el mundo del trabajo en la Argentina de la primera mitad del siglo XX (Trabajo Final Integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/62>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.

Barrancos D. (2005) “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina” en La Aljaba, 2005

Bianchi, S. y Sanchís, N. (1988) *El Partido Peronista Femenino*, 2 vol., CEAL, Buenos Aires.

Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Caimari, L. (1995) “Eva Perón: catolicismo tradicional y mitología cristiano-justicialista” en *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1945-1955)*, Buenos Aires, Ariel Historia.

De Miguel Álvarez, M. “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid, Narcea, 2005.

Duby, G. Perrot, M. (dirs.) (1990). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.

Fontana, J (1997). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona. Crítica.



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 2008.
- Funes, P. y Lopez M. P. (2010) *Aportes para el desarrollo curricular: Historia Social argentina y latinoamericana*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gené, M. “Madres, enfermeras y votantes: representaciones de la familia e imágenes femeninas en el primer peronismo (1946-1955)”. Disponible en: <http://www.caia.org.ar/docs/Gene.pdf>
- Hareven, T (1982). *The relationship between the family and work in a New England industrial community*. Cambribge University Press.
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata (nueva ed. 1990)
- Molinari, I. D. (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960* [En línea]. *Trabajos y Comunicaciones*, (34). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf)
- Pagés, J. y Obiols E. (2012) “Las mujeres en la enseñanza de la historia” d. *Pesq. Cdhis, Uberlândia*, v.25, n.1, jan./jun. 2012
- Pagès, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91
- Santisteban Fernández, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Scott, J. (1996). “Historia de las mujeres”. En Peter Burke. *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Sharpe, J. (1996) “Historia desde abajo”. En: Burke, P. *Formas de hacer historia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Shaver, J (2001) “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”. En: ARREDONDO, C. BEMBO, S. (comp) *La formación docente en el profesorado de Historia*. Rosario. Homo Sapiens.
-



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---

Torre, J. C (2002). “La democratización del bienestar”. En *Nueva Historia Argentina. Tomo 8. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Zavala, A (1999) “Sobre aspectos innovadores en la clase de historia” *IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº15.







PROGRAMA  
INTERDISCIPLINARIO  
DE ESTUDIOS  
DESCOLONIALES



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE MAR DEL PLATA

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en  
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

---



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ISBN 978-987-544-745-5



9 789875 447455