

La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias

Francisco Ramallo¹

Resumen

En este artículo ponemos en discusión una serie de premisas teóricas, epistemológicas e ideológicas que fundamentan nuestra postura frente al conocimiento y la educación en general, y a la enseñanza de la historia en particular. Nuestra exploración encuentra sus bases en las elaboraciones y reflexiones desarrolladas por el programa *modernidad/colonialidad/decolonialidad*, a la vez que recupera los aportes de otros paradigmas emancipatorios. En la primera parte, nos explayaremos con relación a la ruptura sobre la pedagogía clásica (que identificamos como moderna y colonial), para pensar en posibilidades y en apuestas pedagógicas decoloniales. Posteriormente, en la segunda parte, consideramos en forma breve dos rupturas centrales e íntimamente relacionadas con lo expuesto: el reemplazo de la noción de ciencia por saberes y ciencias sociales otras y la ruptura de las lógicas universalistas en relación a la historia y a la diversidad de experiencias de los hombres.

Palabras claves: Enseñanza - Pensamiento Decolonial - Pedagogía - Historia.

Summary

This article intends to discuss some theoretical, epistemological and ideological propositions that support our stance in regard to knowledge and education and, particularly, to the teaching of history. Our work is based on the conceptualizations stemming from the Program *Modernity/Coloniality* and other emancipation paradigms. In the first part, the break with classic pedagogy will be discussed- this pedagogy will be defined as both modern and colonial- and decolonial pedagogical proposals will be thus presented. The second part deals with two central ideas which are paramount in enabling decolonial pedagogy: the replacement of a unique science for knowledge and sciences 'Other', and the departure from universalist logics in history, together with the adoption of a new logic which may be sensitive to the diversity of human experience.

Key words: Teaching - Decolonial Thought - Pedagogy - History.

Fecha de Recepción: 20/04/13
Primera Evaluación: 05/07/13
Segunda Evaluación: 11/08/13
Fecha de Aceptación: 11/08/13

Introducción

“Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes” (Freire, 2012:93).

En el presente trabajo daremos cuenta brevemente de algunas de las premisas teóricas, que fundamentan y guían nuestra propuesta de investigación en relación a la enseñanza de la historia en clave-decolonial. Esta línea de indagación, desarrollada en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) de Facultad de Humanidades de la UNMdP, se concentra en reconstruir experiencias y propuestas que incluyan la enseñanza de la historia desde la señalada perspectiva. En particular, la óptica de nuestro estudio tiene su inicio a partir de las elaboraciones y reflexiones desarrolladas por el programa *modernidad/colonialidad/decolonialidad*, del cual haremos referencia en este artículo.

De esta manera, nos propusimos aquí sistematizar algunas ideas para pensar la enseñanza bajo la fuerza de la liberación de los *oprimidos* (Freire, 1969) y de los *condenados* (Fanon, 1961). En tanto, nos remitimos a recuperar las voces de algunos pensadores de nuestra región, como Aimé Césaire, Frantz Fanon o el citado pedagogo Paulo Freire. Considerando que estos hombres nos guían en nuestro conocimiento y, en palabras de Agustín Lao Montes (2005), nos permiten no sólo dar luz para develar lo oculto, sino también crear actos históricos de auto-producción imaginativa que impliquen construir caminos hacia *otros mundos posibles*.

En las próximas páginas, pondremos en discusión una serie de premisas teóricas, epistemológicas e ideológicas que fundamentan nuestra postura frente al conocimiento y la educación en general, y a la enseñanza de la historia en particular. Si bien en este caso no nos concentramos en el análisis de la *historia enseñada*, nuestra exploración de algunas categorías del campo de la crítica de-colonial, están asociadas a la teoría pedagogía y la enseñanza de la historia. En la primera parte, nos explayaremos en relación a la ruptura a la noción de pedagogía clásica (que identificamos como moderna y colonial), para pensar en posibilidades y en apuestas pedagógicas decoloniales. Posteriormente, en la segunda parte, consideramos en forma breve dos rupturas centrales e íntimamente relacionadas con lo expuesto: el reemplazo de la noción de ciencia por

saberes y ciencias sociales otras y la ruptura de las lógicas universalistas en relación a la historia y a la diversidad de experiencias de los hombres. De esta manera presentamos estas rupturas como las premisas en las que basamos nuestra propuesta de trabajo, con la intención de acercarnos a lo que Walter Mignolo (2011) denominó *el vuelco de la razón*, siendo un esfuerzo por mostrar y argumentar formas de sentir, pensar y hacer que escapan al control hegemónico de la razón occidental (tanto de derecha o izquierda).

En efecto, nuestro planteo se nutre del pensamiento de-colonial latinoamericano, buscando recuperar los rastros y las huellas que se ofrecen para generar una ruptura en las desigualdades educativas del mundo (moderno y colonial). No obstante, en este camino también recuperamos otras líneas de abordaje en relación a la pedagogía, tales como la educación popular, la pedagogía crítica radicalizada y otras alternativas en la enseñanza.

La creciente discusión y visibilidad de la perspectiva de-colonial, recupera que este *desprendimiento de la razón colonial* emergió en la fundación misma de la modernidad, siendo silenciado durante siglos. En consecuencia, este proyecto de descolonización se viene proponiendo bajo distintas maneras desde el comienzo de la expansión de Europa en América (Maldonado Torres, 2005).²

Por lo tanto, este discurso surgió en el inicio de la colonización de nuestra región. De modo que, las primeras

manifestaciones pueden rastrearse en siglo XVI con aquellos que sufrieron y tomaron conciencia de la dominación colonial. Entre los primeros casos ilustrativos, se podría mencionar a Waman Poma de Ayala, en el antiguo Perú, y Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres hacia 1787 un tratado político. Estos pensadores abrieron las puertas al pensamiento otro, al denominado *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2005). Seguidamente podríamos trazar una genealogía que incluya los aportes de quienes continuaron abriendo un espacio-otro, de nuestra región y de otros lugares, tales como Mahatma Gandhi, José Martí, Mariátegui, Aimé Cessaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Rigoberta Menchú, el movimiento Sin Tierra en Brasil, los Zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador o Colombia, el Foro Social Mundial, el Foro Social de las Américas, etc. De manera que, la genealogía del pensamiento decolonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que también incorpora movimientos sociales.³

Específicamente existieron dos momentos paradigmáticos, que reconocemos como emergentes de la perspectiva de-colonial y del pensamiento propio de nuestra región.⁴ El primero de ellos fue iniciado por las críticas al colonialismo de los afroamericanos Fanon y Cesaire, quienes ofrecieron líneas de articulación para re-prensar nuestras sociedades. Por ejemplo Fanon denunció el fin del *juego europeo*, comenzando a designar el proceso de

descolonización no sólo política de los futuros países tercermundistas sino también la revalorización y reivindicación de las culturas no-europeas (y por ende no “civilizadas”). Estas lecturas fueron popularizadas en los tempranos sesenta, circulando por el tercer mundo con gran intensidad, a la vez en esos años también se construyeron iniciativas para construir ciencias sociales propias y críticas, se promovieron diálogos *sur-sur* e impulsó un pensamiento de América Latina desde *adentro*. Asimismo, otros rastros se conformaron al respecto de la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, los movimientos de la descolonización en Asia y África. Desde allí, los proyectos de descolonización de la sociedad comenzaron a trazar su propia genealogía y reconocer su propia historia, cobrando un enorme crecimiento en toda América. El reconocer estas marcas se fundamenta en entender el pensamiento decolonial como un *paradigma otro*, que según Mignolo (2011) no debe ser considerado como un nuevo paradigma. En tanto, que el pensamiento decolonial no puede encuadrarse en una historia lineal de paradigmas o epistemes, porque entenderlo así sería integrarlo al pensamiento moderno.

Un segundo momento se formó a partir de la construcción de los programas de investigación para las ciencias sociales y humanas, denominado *Modernidad/ colonialidad/ decolonialid.*⁵ Esta red transdisciplinaria de investigadores, ofrece una perspectiva que posee especificidad propia y no debe suscribirse como teoría postcolonial

latinoamericana, ya que no es un discurso global sino que está situado. Parte de considerar a la modernidad y la colonialidad como procesos constitutivos y destacar el *punto ciego de Marx*, la dominación cultural. Este grupo que comenzó a formarse hacia los fines del siglo XX, cobrando una importancia cada vez mayor en el nuevo milenio, fue constituyéndose como una nueva manera de ver la realidad, que se contrapone a las lógicas hegemónicas y coloniales del patrón usa y eurocéntrico. Además actualmente se reconoce una segunda generación en este proyecto, de modo que ya no son sólo los referentes, intelectuales y activistas formadores, sino también jóvenes investigadores y activistas que se involucran en esta propuesta política y epistemológica.

Esta energía decolonial implica no dejarse manejar por la lógica de la colonialidad, parte de una serie de conceptos nodales que buscan descentralizar el pensamiento colonial. Uno de los conceptos iniciáticos y centrales de estos *desobedientes* de América Latina, es el de *colonialidad del poder* (Quijano, 2000). A grandes rasgos, esta categoría expresa la construcción de una estructura global de poder, creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos colonizados. Esta forma de colonialidad parte de una estructura hegemónica global de dominación que articula la raza, el trabajo, los espacios y las personas, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de la raza superior.

Retomando el concepto anterior,

surgieron otros conceptos que tomaron relevancia en la matriz de este pensamiento crítico. La *colonialidad del saber* (Lander, 2000; Mignolo, 2007) designa las relaciones de la geopolítica del conocimiento, cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no legítimos. De modo tal, que se establece una visión de mundo dominante, que se les impone a los colonizados para subalternizar sus culturas y sus lenguas. Allí radica el poder de la *violencia epistémica* que la ciencia occidental crea y justifica a partir de la visión del colonizador. Por su parte, la *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007) es la dimensión ontológica de la colonialidad que se afirma en la violencia de la negación del otro. El ser europeo y “superior”, es un ser excluyente, que no incluye la experiencia colonial de la no-Europa. Recientemente, una cuarta dimensión fue reconocida como la *colonialidad de la naturaleza* (Walsh, 2007), aludiendo a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como también entre los mundos espirituales y ancestrales. Esta colonialidad intentó eliminar las relaciones que son la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de nuestra región.

Bajo la luz de estos insumos conceptuales, *colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza*, encontramos una explicación para entender los principales obstáculos a

los que se enfrentan las pedagogías emancipatorias de América Latina. Reconociendo que la colonialidad no sólo sigue vigente, sino que se refuerza con la producción de conocimiento y con la educación en nuestras universidades y escuelas. En tal sentido, reconocemos que la enseñanza está caracterizada por el conocimiento eurocéntrico, la racialización, la inferiorización de otras identidades, espiritualidades y existencias que no forman parte de los esquemas mentales y las instituciones sociales hegemónicas.

De la noción de pedagogía a las apuestas pedagógicas decoloniales.

En el marco de la perspectiva de-colonial partimos de considerar que enfrentar, desafiar y derribar la colonialidad es un trabajo esencial para el campo y el accionar pedagógico. De manera que, intentamos abandonar la noción eurocentrada, moderna y colonial de pedagogía, con la intención de generar acciones pedagógicas necesarias para transgredir e interrumpir las prácticas, impuestas y heredadas, por los colonizadores. Por otra parte, no podemos desconocer que ese sentir y pensar opera fundamentalmente desde el plano inconsciente por lo que, siguiendo con esa línea, cualquier intención en clave de-colonial inicialmente no podría ser mucho más que eso, un ensayo o un intento.

En este recorrido retomamos una genealogía de educadores latinoamericanos, que parafraseando

a Zulma Palermo (2012) debemos reconocer y disputar. En el sentido que debemos luchar por reconocer nuestros referentes, quienes nos ofrecen pistas oportunas para pensar apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, pensando desde nosotros y para nosotros. Recuperar estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas, implica construir una genealogía de pedagogos populares de nuestra región, tales como podrían ser José Carlos Mariátegui y tantos otros.

Nuestra idea de apuestas pedagógicas se fundamenta en pensar la enseñanza como una propuesta, en esa línea la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2008) planteó que una apuesta pedagógica decolonial apunta a dos vertientes, por un lado a reconocer las pedagogías propias (casa adentro), y por otro lado las pedagogías con “otros” (casa afuera). Además esta noción recuperar las *pedagogías y praxis otras*, que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan arman fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos. En síntesis, implica ir a un más allá de la pedagogía crítica, apuntado a la necesidades de pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la consciencia en-oposición, pero también una intervención en los campos del poder, del saber y del ser.

Asimismo, este desafío implica poner en diálogo los saberes propios de la pedagogía con las ideas provenientes del denominado *giro decolonial*. En ese abrir de nuevos horizontes, sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo, Cristhian Díaz (2010) inició una búsqueda preguntándose sobre el sentido de pensar una pedagogía en clave de-colonial. Según Díaz, la apuesta del programa *modernidad/colonialidad/decolonialidad* en relación a lo educativo es una agenda programática que aún está por hacerse, pero que en sus primeros pasos demostró ser una apuesta crítica promisoriosa.

Según Catherine Walsh (2008) la pedagogía en clave de-colonial asume el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico y educativo, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial. Que aún está permanece arraigada en los diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana, por lo tanto esgrimir la posibilidad de esta apuesta requiere un trabajo de reflexión crítica permanente. Conectado con la idea de que es posible crear otras alternativas de educación y formación humana, fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la *colonialidad del poder*. Esto permitirá suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico que nutran todo esfuerzo emancipatorio, perfilado a fracturar las clásicas y

hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente significadas se ensamblan en una matriz de dominación, exclusión y marginación.

En esta propuesta se resalta que la descolonización se trata más de rescatar que de inventar, de recuperar pensamientos e imaginarios silenciados y oprimidos para dar a luz a un nuevo acto de creación colectiva. Lo que significa crear una práctica de descolonización, socialización y democratización del poder, que implica una auto-producción creativa para construir un camino, un proceso sustentado por una pedagogía descolonizadora la cual es a su vez guiada por una cultura radicalmente democrática (Lao Montes, 2007).

Por otra parte, además de considerar los aportes de la región reconociendo la globalidad de la decolonización, buscamos decodificar otras huellas alternativas para resignificar articulaciones y conexiones. Lo que implica establecer relaciones con otros discursos pedagógicos de la insubordinación, o del negarse a reproducir los discursos y prácticas desiguales, tales como la educación popular, la pedagogía crítica radicalizada y las líneas de innovación situada. Todas ellas decodificadas desde apuestas pedagógicas pensadas por fuera de la modernidad, en lo que De Souza Santos (2006) llamó: el esfuerzo de reinventar la emancipación social.

En tal sentido, recuperamos que la construcción de paradigmas emancipatorios en nuestra región

esta vinculado a la experiencia de más de cuatro décadas de educación popular, un movimiento educativo y una corriente pedagógica de gran aporte en la región. Estas experiencias, según Torres (2008), forman parte y alimentan una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de cinco siglos. Además constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas. A la vez que representa una opción ética y política, conformada desde diferentes fuentes y proveniente de la sistematización de prácticas y saberes generados desde los valores, ideas y subjetividades emergentes de luchas y movimientos populares.

Por otra parte, en los años ochenta un grupo de formadores norteamericanos constituyeron una corriente teórica, basada en la propuesta de Paulo Freire, las bases conceptuales del marxismo clásico, las categorías de los reconstruccionistas sociales como Dewey y algunas líneas del posmodernismo. Según los fundadores de este corriente Peter McLaren y Henry Giroux, si bien las escuelas intervienen en la producción de aquellos aspectos de la cultura dominante que sirven para reproducir una sociedad injusta y desigual, las aulas son los terrenos de lucha y de posibilidad de transformación de la enseñanza.

Posteriormente, la reconfiguración de la pedagogía crítica a partir del criticismo llevó a hacer foco no sólo a los desafíos

que el campo implica en la práctica, sino también en las raíces teóricas que configuran esta perspectiva. En el siglo XXI este movimiento se enfrentó a una encrucijada de críticas, que abarcaron la atención a la complejidad en un nuevo territorio intelectual de trabajo cultural y educacional. Las nuevas reflexiones sobre la educación comenzaron a contemplar los estudios culturales, la justicia social, la dominación de clase-raza-género, la investigación de un mundo globalizado y otros asuntos relacionados con los diferentes contextos.

Entre los aspectos que comenzó discutir esta *crítica dentro de la crítica* se concentró en reflexionar sobre una comunicación accesible a públicos más amplios, sin perder de vista la rigurosidad. El escribir y hablar pedagogía crítica para todos y para todas implica escribir claro para que entiendan todos, reconociendo que el público principal de la pedagogía crítica no está formado por sujetos de la opresión sino por sujetos de los privilegios. Por otro lado, entre otros educadores, Weiner (2008) denunció cómo la teoría se volvió académica en el peor sentido de la palabra desconectándose del pensamiento y de la imaginación, e invitó a imaginar nuevos mundos posibles criticando la “inercia imaginativa” o falta de imaginación en el campo de la educación

Otra de las líneas de la crítica se planteó respecto a no considerar la teoría de manera formularia, anquilosada o como un ente. Bajo esta

nueva óptica el lenguaje de los más radicales se presentó como una práctica transgresora que se rebela contra los manejos del poder y contra la injusticia. Buscando de manera constante la necesidad de reinsertar el criticismo, es decir la necesidad de volver a ser “críticos” de verdad. En tal sentido, el criticismo es una forma de toma de conciencia activa, que abre el lenguaje de la posibilidad para ir más allá del estado actual de las cosas y abrir nuevos horizontes. En consecuencia, la pedagogía crítica no debe subscribirse a un grupo, sino que debe servir tanto a los profesores como a los trabajadores culturales, activistas sociales y los movimientos sociales.

De hecho, algunos miembros de este grupo resaltaron que uno de los grandes errores de la pedagogía crítica tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición gente de origen africano, asiático o indígena. Ya que la pedagogía crítica puede suministrar nuevas perspectivas útiles para todos los pueblos, de manera tal que existe mucho que aprender de los saberes a menudo subyugados de las tradiciones africanas, afroamericanas, asiáticas e indígenas. Esto implica reconocer que el conocimiento indígena presenta una gran posibilidad para que occidente explore otras formas particulares de conocimiento, lo que Paulo Freire llamó el conocimiento de los subyugados, en tanto la revalorización de sus conocimientos, creencias, valores, historias y enseñanzas. Desde estas nuevas miradas el futuro de la pedagogía

implica abordar la complejidad de manera directa, en una nueva era que promueva la investigación, el análisis y el uso de los conocimientos de los oprimidos y los indígenas.

Sumado a ello, recuperamos la idea de José de Souza Silva (2010), quien reveló la intención de *innovar nuestra forma de innovar* dando cuenta que el “modo clásico” de innovación no resulta satisfactorio para promover un bienestar inclusivo. No necesariamente porque su origen sea europeo, sino por el hecho de que haya sido impuesto a todos como el único modo posible para la innovación del desarrollo. Desde la perspectiva de este sociólogo brasileño, la enseñanza debe rupturizar la universalidad de los modelos generales aplicados a las realidades locales. Por tanto no debe recaer en una lógica lineal, en la cual se cambien las cosas para cambiar a las personas, sino más bien en cambiar a las personas para que cambien las cosas.

Así, el *giro decolonial* en la teoría crítica de la educación involucró un proyecto ético político de la liberación, reconociendo el lugar de la acción pedagógica en la política de descolonización. La educación es una esfera fundamental en la constitución de una cultura pública de carácter colonial y por ende es un terreno clave en las luchas por la descolonización de la cultura y en la constitución de imaginarios decoloniales y culturas

decolonizadoras. Además la educación es un campo crucial para la democratización y socialización del poder y el saber.

De la idea de ciencia a los *saberes y ciencias sociales otras*

Los fundamentos teóricos de la enseñanza tienen su origen en la pedagogía, ciencia social que buscamos poner en discusión a partir de la perspectiva de-colonial, y avanzar en generar *apuestas pedagógicas decoloniales*. En este apartado, nos parece necesario resaltar brevemente la ruptura que desde el enfoque señalado se presenta en relación a la noción de ciencia, en particular de ciencias sociales o humanas. En tal sentido, desde hace algunas décadas el modelo científico omnisciente occidental, presenta una insatisfacción que comenzó a develarse desde diferentes posturas como el *paradigma de la complejidad*. De manera que, incluso desde visiones eurocéntricas se reconoce a la ciencia moderna como una construcción que lejos está de ser neutral, y que es parte constitutiva de la dominación de Europa hacia el resto del mundo. En tanto que la producción de conocimiento está localizada en una academia, dentro de los cánones y paradigmas establecidos por el cientificismo occidental.

En esa línea, Wallerstein (1998) fue uno de los primeros en concebir a las ciencias sociales como productos modernos, que han sido y continúan siendo eurocéntricos a lo largo de

su historia institucional. Desde esta perspectiva las ciencias sociales, originadas desde Europa, crearon un imaginario sobre el mundo social subalterno (negro, originario, oriental, etc.) que no sólo sirvió para legitimar el poder de los grupos dominantes, sino que también contribuyó a generar las identidades desiguales.

Entre otros, el sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000) denunció como las ciencias sociales que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades y escuelas no sólo arrastran la *herencia colonial* de sus paradigmas, sino que contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente. En consecuencia la idea de ciencia universal, apunta a una sistemática reproducción de *una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. Así, los textos, las revistas, los lugares, los regímenes de evaluación y reconocimiento de los profesores refuerzan el patrón colonial/ moderno y la geopolítica del conocimiento.

Frente a la ruptura de la idea de tradicional ciencia, Castro Gómez (2005) introdujo el concepto de *la hybris del punto cero*, aludiendo a que una forma de conocimiento humano elevó sus pretensiones de objetividad y científicidad, partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado. Esta categoría designa un tipo hegemónico de subjetividad que se eleva a la categoría de los dioses (por eso el nombre *hybris*) y erradica cualquier otro sistema de creencias que

no favorece a la visión moderna y colonial. En relación a ello, las desigualdades entre la ciencia occidental y los saberes otros pueden explicarse bajo el concepto de *diferencia colonial* (Mignolo: 2011), insistiendo en la geopolítica y la desigual localización del conocimiento. Desde esta óptica, el conocimiento conocido como universal se localiza en el centro europeo, está situado y es “regional”. De forma tal, que el conocimiento es un producto geopolíticamente delineado y es el resultado de las prácticas propias de cada localización sociohistórico de la cultura.

Frente a lo señalado, la perspectiva que nos respalda se proyecta en el camino de las ciencias sociales críticas, y no legitimadoras de un cinismo euro y usacéntrico. Retomamos las consideraciones de Walsh (2007) en relación a que las ciencias sociales pueden y deben ser pensadas desde una pluri-versalidad epistemológica, que tenga en cuenta y dialogue con otras formas de conocimiento. Este recorrido abre camino a la idea de diversidades epistemológica del mundo y del reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico.

En el mismo sentido, De Souza Santos (2006) nos propuso *reinventar* las ciencias sociales, haciendo que formen parte de la solución y no de los problemas de la dominación y la desigualdad. Diría el sociólogo brasileño, no sólo necesitamos un conocimiento nuevo sino también un nuevo modo de producción de conocimiento. Ello implica

discutir la relación entre objetividad y neutralidad, debemos ser objetivos porque poseemos metodologías propias para tener un conocimiento, queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismo, y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas a las cuales no podemos ser neutrales.

En otros términos, su llamamiento no evoca alternativas, sino un pensamiento alternativo de las alternativas. Las ciencias sociales otras deben ser pensarlas más allá de la epistemología positivista y de lo que De Souza Santos (2006) denominó como *monocultura del saber*. Esta idea alude a que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni rigor. Dada su característica de pensamiento único (de allí su denominación) se destruyen otros conocimientos y se produce un *epistemicidio*, es decir la muerte de los conocimientos alternativos. Frente a ello, el promotor de la *sociología de las Emergencias* nos invita a valorizar las diversas gamas de las experiencias humanas, pensando en que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe.

Por otro parte, en la discusión sobre las ciencias sociales, Catherine Walsh (2007) destacó cómo en América Latina y en otras partes del mundo, el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y la modernidad. Según su lectura, estás

tendencias teóricas, monoculturales y “universales”, posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando de este modo o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas (idem:103).

Frente a ello, Catherine Walsh abrió una línea de indagación en relación a la construcción de ciencias sociales o ciencias culturales otras, buscando posibilidades que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes. A partir de ello, se propone combatir el eurocentrismo, el colonialismo y la racionalización de las ciencias hegemónicas, apuntando a una mayor proyección epistémica y social decolonial. Estos distintos sistemas de pensar y de construir conocimiento, surgen de la experiencia de movimientos sociales y retoman iniciativas como la etnoeducación, la Universidad Intercultural o la Universidad Popular de los Movimientos Sociales en Ecuador.

Estas consideraciones implican reconstruir las ciencias sociales a partir de otros marcos conceptuales y políticos, y otros sujetos no pensados. Incluyendo el *posicionamiento crítico fronterizo* (Walsh:2008), bajo esta categoría la pedagoga ecuatoriana retomó los aportes de Mignolo en relación al *pensamiento fronterizo*, pero insistiendo en la necesidad de no sólo considerar formas de pensar subalternas, sino más bien construir una nueva condición social del conocimiento. En efecto, este posicionamiento permite hacer resaltar la capacidad de agencia de los grupos

subalternizados no sólo para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente en una variedad de modos de pensar.

De la noción de historia universal a la *pluri-versal*, a propósito de las *historias locales del mundo*

El *vuelco de-colonial* en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar las implicancias de las historias locales y de las epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. En efecto, esto implica una atención a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a las historias. Esta posibilidad potencia intervenciones para construir y generar conciencias políticas, metodologías y pedagogías descolonizadoras.

Desde la década del setenta, Enrique Dussel se propuso mostrar que la historia y la filosofía se pensaban únicamente desde la experiencia europea y con pretensiones universalistas. Así, la idea hegemónica de la historia es la de una historia universal común a todos los pueblos, y a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única línea de progreso. En su libro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* (2007), Dussel buscó exponer una posible historia de los pueblos rompiendo los marcos eurocéntricos. Allí presentó un relato de manera parcial e inicial, que es entendido como un proyecto para que las generaciones por venir busquen otros marcos que limiten el pasado. Desde la

posición del filósofo argentino se indagó un paradigma histórico otro, que sentó la vida de los hombres en otras bases. En ese camino, se busca superar las filosofías políticas del helenocentrismo, el occidentalismo y el eurocentrismo. Por otro lado, su mirada de la historia intenta superar la periodización organizada según los criterios europeos de la filosofía política (en sus palabras, aquella ideológica y eurocéntrica manera de organizar la historia en Edad Antigua, Medieval y Moderna).

Asimismo, la propuesta de Dussel escrita como un contra-relato, o como un relato de una tradición anti-tradicional, ubica su perspectiva en indagar lo no investigado y lo no dicho, es un descubrir de lo oculto desde el dolor de los *oprimidos y condenados* de la historia. Además, reflexiona sobre el lugar que ocupa América Latina en la historia universal y su intención de relativizar la centralidad de Europa, situándola como una más de las civilizaciones de la historia mundial.⁶

Estas consideraciones, que develan la *colonización* de la historia de cada pueblo, puede reconstruirse a partir de reconocer que el pasado de los hombres es un relato *pluri-versal*, y que la historia global es múltiple y diversa. Bajo esta mirada, podemos reubicar y regionalizar categorías forjadas en otras experiencias históricas. De manera que, la perspectiva de-colonial es una puerta de entrada para reflexionar acerca del sentido del pensar desde la especificidad histórica de nuestras sociedades.

En esta línea, un intento por abarcar

la pluralidad de las esferas del hacer y del conocer de los hombres, lo ofreció el semiólogo argentino Walter Mignolo (2011) bajo el concepto de *historias locales*. Subrayando que las experiencias de cada pueblo no son unificables a un pensamiento único. En tanto, no hay uniformidad, y la historia no es universal porque las historias locales son múltiples y diferentes. Si bien el debate de las ciencias sociales y de la historiografía respecto a lo local y lo global reconoce ciertas dinámicas particulares, lo que introduce la perspectiva de-colonial es un pensar de esas historias locales, desde su "localidad".

Romper con la lógica universal, implica pensar el vivir de los hombres desde otro lugar. El pasado no está habitado por gente sin voz, de manera que debemos buscar lo que un escritor nigeriano denominó como *equilibrio de historias* (Achebe: 2000). Pensando en que cada pueblo sea capaz de contribuir a una definición de sí mismos, esto no quiere decir que nadie debería escribir sobre los otros sino que, al hacerlo, incorpore a esos otros en su elaboración. El padre de la novela africana destacó: "*mi esperanza para el siglo XXI es que éste vea los primeros frutos de un equilibrio de historias entre los pueblos del mundo, el proceso de re-historización de los pueblos silenciados por el trauma de cualquier forma de desposesión*" (Ibidem:26).

Esa intención fue continuada y alentada en una famosa conferencia de TEDGlobal, cuando la novelista Chimamanda Adichie reflexionó sobre el

peligro de contar una sola historia y sobre la posibilidad de pensar en las historias como una lucha por las identidades de los pueblos, en aquella ocasión la joven nigeriana comentó:

*Las historias importan, muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden ser usadas para dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero las historias también pueden reparar esa dignidad rota. Cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una historia única sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso.*⁷

Estos últimos aportes desde la experiencia africana están íntimamente relacionados con las perspectivas latinoamericanas, que recuperan el sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de esas sociedades. Empero no sólo hacia o sobre ellas, sino que comparten, como diría Cristhian Díaz (2010), la lógica de exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes sobre otros, cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

A modo de recapitulación

En las páginas anteriores buscamos presentar algunas de las premisas teóricas que fundamentan nuestra propuesta de investigación y desarrollo profesional, pensando en las posibilidades que genera una lectura en clave de-colonial.

Luego de haber expuesto brevemente tres rupturas en relación a los supuestos en los que se basan los procesos de enseñanza, estamos convencidos que debemos profundizar y reorientar el trabajo pedagógico como tarea y como labor de-colonial, tal como lo referenció Catherine Walsh (2008).

Los ejes que abordamos en este artículo fueron considerados con la intención de generar una discusión, en lo que respecta a comprender la perspectiva de-colonial. A su vez, decodificamos un conjunto de aportes que nos permiten pensar en una resistencia frente a la educación y producción de conocimiento colonial/moderno, tan vigente y reforzado en nuestros espacios de formación. De esta manera, buscamos destacar la existencia de algunas propuestas epistémicas que circulan hoy en América Latina en relación a pensar la pedagogía y la enseñanza, desde otros lugares y posicionamientos.

Por otro lado reconocemos que bajo “falsos” criterios de neutralidad, la ciencia occidental, basada en las leyes universales de la naturaleza aplicada a la interpretación de la sociedad, da origen y legitimidad a modelos globales con una única aplicación en todas las realidades locales. Esta lógica generalista lleva a desarticular y desandar pensamientos propios de cada una de las identidades y subjetividades locales. En tal sentido, creemos que comenzar a construir, estudiar y enseñar desde ópticas no eurocéntricas permite cuestionar la dicotomía superior-inferior, la geopolítica del conocimiento y la descontextualización de la realidad.

Todo esto presupone desestabilizar y debilitar la visión occidental y eurocéntrica, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de comprender y configurar el mundo. No obstante, si bien este trabajo se presenta como exploratorio y de corte propedéutico, se propone iniciar un recorrido de reflexión y acción, ofreciendo una caja de herramientas conceptuales propias de la perspectiva de-colonial, para acercarnos críticamente a otras experiencias y prácticas de enseñanza. En este recorrido el *giro decolonial* y el *vuelco de la razón* implican una postura de resistencia frente a la colonialidad y la apertura de rutas de pensamiento alternativo focalizado en el interés de reconocer la herida colonial y reivindicar saberes, memorias, identidades y posicionamientos otros. Estas apuestas se dirigen hacia “un mundo en el que quepan muchos mundos” y en donde “otro mundo sea posible”, son puertas de entrada para empezar a imaginar, pistas, cartografías y rutas de búsquedas.

Asimismo empoderar las *historias locales*, de las que nos habla Mignolo (2011), es un trabajo urgente para apropiarnos de nuestro propio pasado y para buscar nuevas respuestas a los problemas actuales, desde nuestros propios saberes. Pensar la enseñanza y la producción del conocimiento bajo estos criterios, fertiliza la idea que no hay modelos generales sino experiencias propias y situadas. Esto garantiza no sólo que el juego europeo y colonial esté terminado, como planteó Fanon, sino también como diría nuestro citado sociólogo brasileño, que ya no buscaremos ser desarrollados sino ser felices, y en ese *día después del*

desarrollo, educaremos y pensaremos bajo el *buen vivir*, de manera contextual y liberadora.

Notas

¹ Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Profesor y Licenciado en Historia, Maestrando en Historia y estudiante del programa de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Docente de escuelas medias públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires. Contacto: franarg@hotmail.com

² Dado el carácter propedéutico de nuestro trabajo tomamos los conceptos decolonización y descolonización como sinónimos homologables.

³ Estas huellas actualmente no sólo son pasibles de ser contempladas, sino que hoy están institucionalizándose y componiendo de manera más orgánica una perspectiva. En torno a la cual se desarrollan programas y proyectos de investigación, y propuestas de formación académica y profesionales como por ejemplo podría ser el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericano de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

⁴ Sobre un abordaje del “archivo” conceptual latinoamericano véase Zulma Palermo (2008), en donde se reclama la generación crítica de una genealogía desprendida del poder colonial y se revisan los fragmentos de nuestro propio pensamiento.

⁵ La idea central que agrupó 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. De tal forma, la experiencia de la expansión y colonización europea se asocia a la emergencia de las principales instituciones modernas, el capitalismo, el Estado, la ciencia y el arte. En consecuencia todos los procesos de modernización en las periferias fueron mediados por la lógica cultural de las herencias coloniales, continuando hasta hoy.

⁶ Entre otras preocupaciones Dussel se encargó de desocultar el “mito de la modernidad europea”, mostrando la falsedad de algunos aspectos de la pretensión del eurocentrismo, que piensan a Europa como el centro de la historia mundial desde fines del siglo XV.

⁷ Conferencia ofrecida en el marco del evento TEDGlobal Ideas Worth Spreading en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible en:

http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory

Bibliografía

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

CASTRO GÓMEZ, S. y GROSGOQUEL, R. (2007). (editores). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

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

DÍAZ., C. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. En: *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá: Colombia

DUSSEL, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. México,

DUSSEL, E. (1994). *1492, el encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*.

Madrid: Nueva Utopía.

FANON, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: La Impresora Azteca (Primera edición 1961).

FREIRE, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI (Primera edición 1969).

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

FERNÁNDEZ MOUJAN, I. (2012). "El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire". En: De Otto, A. *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.

LAO MONTES, A. (2005) "*Globalidad sin Dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras*". IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). México: Universidad de Massachusetts en Amhers.

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

Mc LAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*.

MIGNOLO, W. (2007). "El pensamiento descolonial, desprendimientos y apertura: un manifiesto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (editores). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

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

PALERMO, Z. (2008). "Revisando fragmentos del "archivo" conceptual latinoamericano a fines del siglo XX" En: Tabula Rasa, Bogotá-Colombia, N°9. 217-256. Julio-diciembre 2008.

PALERMO, Z. (2012). "El desafío de escribir/inventar "nuestra América" desde el pensamiento crítico". En: De Otto, A. *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo. *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

SOUZA SILVA, J. (2010). "La pedagogía de la pregunta y el 'día después del desarrollo'. Hacia la educación contextualizada para construir el *buen vivir* en el mundo rural latinoamericano". En: III Congreso de Educación Rural, Medellín, Colombia, 2010.

TORRES, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

WALLERSTEIN, I. (1997). "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales" En: *New Left Review* N°27, 97-113.

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

WALSH, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales" En: *Revista Nómadas* N°27, Universidad Central-Colombia.

WEINER, E. (2008). "La pedagogía crítica y la crisis de imaginación". En: McLaren, Peter – Kincheloe, Joe (eds.). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.