

El saber pedagógico de los docentes de Historia. Revisión en clave decolonial.

Dayana Rodriguez<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Villa María.

## Resumen

Pensar las persistencias de las matrices coloniales en los saberes pedagógicos, es tema de investigación del trabajo final de grado de quién suscribe, inscripto en un proyecto de investigación que estudia debates pedagógicos contemporáneos en Nuestra América. El trabajo tiene por objetivo indagar en las discursividades y prácticas de los docentes de Historia, de escuelas secundarias públicas y privadas, la interioridad del discurso pedagógico y e identificar la existencia de formas intelectuales que reproducen el pensamiento eurocéntrico y de esta manera reflexionar en torno a un posible descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. ¿Cómo creamos mundo? Entendemos que históricamente, una matriz dominante configuró cosmovisiones que erigieron a los Estados nacionales en la región latinoamericana; éstos, fueron referentes materiales y simbólicos de las instituciones de enseñanza e imprimieron representaciones identitarias de corte eurocéntrico y androcéntrico, resultado, de un largo proceso de construcción epistemológica con proyección ontológica cimentada en el etnocentrismo euro-norteamericano, la racionalización y la inferiorización de culturas otras. Otra manera es el modelo metodológico es el “*Análisis de los saberes institucionalizados*”, desarrollado en perspectiva histórica de los saberes y en diálogo con las categorías analíticas desarrolla por los pensadores *del programa modernidad/colonialidad* referentes a: colonialidad del: poder/ saber y pedagógica.

## 1. Introducción

En esta presentación nos alienta la intención de compartir rasgos y características del trabajo final de grado “El saber pedagógico de los docentes de Historia del Ciclo Básico y su inscripción en el pensamiento eurocéntrico. Revisión en clave decolonial”, con el que la autora

---

<sup>1</sup> La autora es profesora de Educación Secundaria en Historia, estudiante avanzada de la Lic. en Ciencias de la Educación en la UNVM y becaria CIN (Resol. CE 1612-21) con el proyecto de trabajo final de grado titulado “El saber pedagógico de los docentes de Historia del Ciclo Básico y su inscripción en el pensamiento eurocéntrico. Revisión en clave decolonial”, dirigido por el doctor Iván Baggini. Dicho trabajo está inscripto en el proyecto de investigación: “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América” aprobado por Res.Rec. N° 415/2020 de la UNVM, dirigido por la Mgter. Olga Susana Coppari y cuyo equipo la autora integra. La autora es además docente en establecimientos públicos y privados de educación secundaria de Villa María. Correo electrónico: [dayanarodriguez-11@hotmail.com](mailto:dayanarodriguez-11@hotmail.com); [pedagogiasdisidentes@unvm.edu.ar](mailto:pedagogiasdisidentes@unvm.edu.ar)

aspira a graduarse como licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Villa María.

Indagar en las discursividades de los docentes, la interioridad del discurso pedagógico y la práctica que, mediante él, estos sujetos realizan, es la búsqueda central de la investigación que lleva adelante la autora de esta ponencia. Se trata de un estudio que se orienta a identificar en esas discursividades la existencia de formas intelectuales que reproducen el pensamiento eurocéntrico y de esta manera reflexionar en torno a un posible descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. El trabajo final de grado focaliza en tres especificidades: identificar en las prácticas discursivas de los docentes, las tramas centrales que cimentan la matriz epistemológica, para el reconocimiento de las positivities que la constituyen; interpretar las condiciones sociohistóricas y estructurales, como instancias de efectuación, en las que se ha apropiado este saber pedagógico y, finalmente, constituir archivos que den cuenta de los discursos contenidos en diversos registros y que hacen posible el ejercicio del saber pedagógico para ser interpelado a partir de los señalamientos de la corriente crítica latinoamericana decolonial.

Estos intereses intelectuales se sostienen en el supuesto teórico que considera que los saberes pedagógicos de los docentes tienen relación con el pensamiento eurocéntrico, que lleva a reproducir relaciones de dominación epistémicas y culturales, posteriormente socializadas en el ámbito más amplio de lo social. Afirma este sentido previo que lo anterior es realizado como respuesta a posiciones sociopolíticas y académicas, modelos teóricos y conceptuales sin que medien, generalmente, preguntas sobre el proyecto ideológico, político y pedagógico que subyace en sus determinaciones.

Metodológicamente, la investigación se organiza en relación con el modelo metodológico del “Análisis de los saberes institucionalizados” propuesto por la especialista Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) y que consiste en construir un saber pedagógico a través de sus condiciones institucionales de existencia, para ello propone recuperar a la pedagogía a través del trabajo histórico, como práctica de un saber en nuestra formación social y como historia de un saber que tiene su nexos conceptual y metodológico con la pedagogía como saber historizado en su práctica. La autora nos exhorta a pensar a la pedagogía como práctica pedagógica y especialmente propone pensar a “la práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales”. (Zuluaga, 1999, p. 39).

El material empírico se constituye con la formación de archivos, referenciales contruidos que agrupan diversos y articulables registros para establecer las positividadades que manifiestan la unidad de la formación discursiva, a través de la cuál actúa la práctica discursiva y los instrumentos de recolección de datos técnicas orales y documentales. Actualmente, esta indagación se encuentra en la etapa de construcción de reglas de formación.

Seguidamente, compartimos rasgos de la trama teórica en construcción y algunas anticipaciones de sentido respecto a lo que vamos conociendo.

## **2. Aproximaciones teóricas al campo**

Con inscripción en el proyecto de investigación “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América”, el trabajo final de grado parte del reconocimiento de que desde la mitad del siglo anterior se han profundizado las críticas acerca de que en la región los procesos de independencia, traducidos hoy en diversas luchas sociales, todavía no han logrado desmontar prácticas de conocimiento que ocultan la dominación colonial. Éstas perduran en matrices de pensamientos que conceptualizamos como “la articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento” (Argumedo, 2009, p. 79). En perspectiva histórica, una matriz dominante configuró cosmovisiones que erigieron a los Estados nacionales en la región latinoamericana; éstos, fueron referentes materiales y simbólicos de las instituciones de enseñanza e imprimieron representaciones identitarias de corte eurocéntrico y androcéntrico. Esta estructura fue reificada y desplazó saberes y reivindicaciones inscriptos en Nuestra América (Proyecto de Investigación 2020-2021, pp. 2-3)

De aquí la importancia metodológica que desarrolla Olga, L, Zuluaga (1999), en su propuesta de trabajo con la discursividad acerca de la enseñanza, incorporando a esta como problema objeto de saber y de poder; es decir, como campo conceptual u operativo en donde se concretan los conceptos prácticos del *saber pedagógico*, cuyo dominio interno no está desvinculado de la exterioridad social, ni de las luchas que imprimen particularidades. Como así la inscripción de la noción de *práctica pedagógica*, como una estrategia de análisis, capaz de nombrar los procesos de institucionalización del saber pedagógico, comprender las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en las instituciones, como procesos también de adecuación y apropiación social para su existencia y ejercicio, tanto forma de control institucional como delimitación de sujeto del saber al maestro.

En relación resulta fecunda la propuesta teórica de Cardelli de generar una Visión pedagógica que se haga cargo de las relaciones de dominación de .la sociedad en que vivimos y del papel que juegan la cultura y la ideología en el desarrollo de la hegemonía (Cardelli, 2004, p. 50)

El autor formula las nociones que comprenden los condicionamientos de la tarea de enseñar y por lo tanto la práctica pedagógica que se habilita a partir de la misma, centrándose especialmente en la noción de procesos transpositivos, los cuales son pensados desde la división del trabajo didáctico en términos de concepción y ejecución, y el significado de esto en términos de hegemonía.

En el desenvolvimiento de estos procesos institucionales se dan las relaciones de los sujetos con el saber y en particular la manipulación del mismo. Los procesos de aprendizaje escolar surgen de las prácticas de estudio organizadas por el profesor. En este sentido, la enseñanza es diseño y ejecución de procesos didácticos. Es necesario agregar a la conceptualización de Chevallard, que estos procesos expresan una pedagogía a partir de los objetivos que tienen para el sujeto en relación con el saber y con la cultura dominante. Esto a su vez contribuye a la determinación de las características del tipo de hegemonía que los dirige, la cual no es independiente de la que ejerce la clase dominante en la dirección general del proceso social. (Cardelli, 2004, p.51)

Si bien reconocemos que no existe un único saber pedagógico entre los docentes, existen en torno a ellos fenómenos con características transhistóricas y transdiscursivas: la colonialidad del poder/ del saber y con ellos, la colonización pedagógica.

Estos modos de cuestionamientos, se ven especialmente nutridos por el grupo de pensadores del programa modernidad/ colonialidad que seguidamente desarrollaremos:

El concepto nodal que articula las reflexiones de este grupo, es el de *colonialidad de poder*; Aníbal Quijano (2000) nos permite reflexionar sobre la continuidad de la dependencia colonial histórico estructural eurocentrada de las naciones americanas, en las que se reconocen ciertos elementos como posibilidad de ejercicio del patrón del poder mundial (construcciones mentales – *categoría de raza*-y dispositivos institucionales- anclados en la *división internacional del trabajo*) que permiten la reproducción del poder hegemónico global que es el capitalismo mundial. Expresa el pensador peruano:

El poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y entorno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y reproducción de la especie;

(4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (Quijano 2007, p. 96)

La colonialidad es según Quijano (2007) uno de los elementos específicos y constitutivos del patrón del poder mundial. Esta opera tanto material como subjetivamente, en todos los planos, ámbitos y dimensiones de la experiencia cotidiana y a escala social. La colonialidad, se engendra en el colonialismo, pero no es sinónimo de este. La colonialidad a la cual nos referimos en estas reflexiones, se inaugura en un contexto tempo-espacial específico que es el genocidio de 1492, conocido en la historia como el “Descubrimiento, conquista y colonización de América”, pero como se anticipaba, resulta ser más profunda y duradera que la colonización, entendida esta como estructura de dominación y explotación- en los múltiples sentidos- de una población determinada por otra de distinta identidad.

### **3. ¿Qué es el eurocentrismo?**

En retrospectiva Quijano (2000) indica que la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo requirió de la elaboración de una *perspectiva eurocéntrica del conocimiento*, que produjo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, en suma, de la cultura. Concentrando Europa bajo su hegemonía, el control de todas las formas de subjetividad, de cultura, de conocimiento y especialmente de producción del conocimiento. En esta operación se expropiaron, reprimieron, despojaron, ocultaron y silenciaron aquellas historias otras, que pervertían las respuestas y desafiaban los modelos explicativos eurocentrados. A la par de estas identidades sociales, se fueron configurando las geoculturales del colonialismo, deviniendo así en: América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa.

La operación mental fundamental, afirma Quijano (2000), fue la generación de una perspectiva temporal de la historia y la re-ubicación de los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación

de desarrollo era Europa. Desde el siglo XVIII, se fue sedimentando la mitológica idea de que Europa era el momento y el nivel más avanzado en el camino lineal al desarrollo.

Esta elaboración, producto del Iluminismo, compuso una secuencia histórica unilineal, evolucionista y universalmente válida -y particularmente excluyente-, que adquiere sentido (aunque no totaliza la noción, se explicitará más adelante) solo si es entendida como resultado de la exacerbación del etnocentrismo de la recién constituida Europa; además como forma de una historia del poder, cultivada y desarrollada a partir de la colonialidad del poder. Se consolida en este campo, otra idea que es núcleo principal de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad según la cual la población del mundo se diferencia en superiores/inferiores- racionales/irracionales- primitivos y civilizados; de este modo, los pueblos colonizados, su diversidad histórica y cultural fueron re-identificados bajo una nueva identidad que fue racial, colonial y negativa y que al mismo tiempo implicó el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural. Quijano (2000).

En este sentido es imperioso clasificar la noción de eurocentrismo, que siguiendo el mismo autor describe al mismo como una racionalidad impuesta como válida, emblema de la modernidad. Este no es una perspectiva cognitiva exclusiva de los europeos o sector de poder dominante del capitalismo mundial, aunque implique el componente etnocéntrico, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Es una perspectiva cognitiva producida a lo largo del tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo moderno colonial y que naturaliza la experiencia de los sujetos en este patrón de poder (Quijano (2007)

Este modelo epistémico colonial es identificado por Castro Gómez (2007) como la *hybris* del punto cero, este afirma a la misma como la dimensión epistémica del colonialismo la cual no debe malentenderse como la propagación superestructural o ideológica del mismo, sino como algo constitutivo de este. El autor realiza una genealogía de la constitución de las ciencias indicando 1492 y 1700, como espacios temporales de emergencia de aquellas ideas que se fueron imponiendo a nivel planetario, referidas a que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que el fin del conocimiento es ejercer control racional sobre el mundo. A partir de dicotomías y dualismos especialmente el cartesiano, se fue configurando la certeza de que el conocimiento solo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado, previo a la experiencia desde la lógica analítica- matemática. De este modo la *hybris* de occidente pretendió en palabras textuales del autor:

Hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (Castro Gómez, p. 83).

Bajo este modelo no solo se inaugura, según el especialista “una imagen del mundo” sino también que se produce una determinada representación de los pobladores de las colonias como parte de esa imagen: estos empiezan a ser vistos como parte de la naturaleza, capaz de ser moldeadas, manipuladas, disciplinadas y civilizadas, según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Expresa entonces:

Hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira así misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer un juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o futuros), y también como la única cultura capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de este parámetro (Castro Gómez, 2007, p. 88).

En tanto a los sujetos colonizados, el autor expone que no son considerados desde este modelo epistemológico como portadores de conocimiento argumentando que:

La estrategia colonial de occidente desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, lo más bárbaros se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable “minoría de edad”, mientras que otros, los europeos civilizados y los criollos en las colonias pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente (Castro Gómez, 2007, p. 89)

De este modo si la colonialidad se proyectó sobre una plataforma amplia de producción de conocimiento y de conocimiento propiamente dicho, desde una construcción epistemológica con fines ontológicos, primero desde el cristianismo y luego, desde el racionalismo- positivismo, si es el conocimiento una estrategia imperial, nos compromete a desmontar, desarticular, generar enrarecimientos de las matrices configurativas del conocimiento mismo, dicho de otro modo, descolonizar el conocimiento. En palabras de Ortiz, Arias & Pedrozo:

Urge provincializar a Europa. El conocimiento generado por Estados Unidos y Europa es un conocimiento local que ha sido impuesto al resto del mundo (exterioridad) con pretensiones de universalidad. Este es un legado del imperialismo y el colonialismo, presente en las instituciones educativas y universidades (Ortiz, Arias & Pedrozo 2018, p. 201)

Castro Gómez. (2010) nos permite pensar, en sintonía con la producción del conocimiento y subjetividad, a la modernidad como una máquina de generación de alteridades que tiene como instancia central al Estado, lugar desde donde son dispensados los mecanismos de control de producción de lo social y cultural.

El autor realiza un aporte teórico valioso al resaltar el carácter operativo de las ciencias sociales, reconociéndolas como constitutivas de los Estados Nacionales, debido a que se constituyeron estas en dispositivos que le ofrecieron gubernamentalidad, pues sin su concurso, el Estado moderno no hubiese estado en posición de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y a corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una "identidad" cultural. Emplazadas en una misma matriz genética la colonialidad del poder y la *colonialidad del saber*, desarrollaron un aparato ideológico que fueron las ciencias sociales, que aseguró la producción de la alteridad hacia adentro (legitimaba la exclusión, disciplinamiento y supresión de la alteridad) y la producción hacia afuera (legitimaba la división internacional del trabajo y la desigualdad en el intercambio entre centro-periferia).

En sintonía, Eduardo Lander, (2000) nos permite profundizar en el contenido específico de las ciencias sociales latinoamericanas, aludiendo que:

El mundo ex-colonial, las ciencias sociales han servido más para el establecimiento de contrastes con la experiencia histórico cultural universal (normal) de la experiencia europea, (herramientas en este sentido de identificación de carencias y deficiencias que tienen que ser superadas), que para el conocimiento de esas sociedades a partir de sus especificidades histórico culturales. Existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias -desviaciones respecto al patrón normal de lo civilizado- de otras sociedades. Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la carga del hombre blanco, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente superior y normal. (Lander, 2000. p.11).

De este modo, nos permitimos reflexionar tal indica Castro Gómez. (2010) que, definida un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía fue el gran artífice de su materialización, mediante su función disciplinaria y a través del ejercicio de tecnologías pedagógicas, enraizadas estas en el marco constitucional.

#### **4. Colonialidad pedagógica. Educación y escuela**

*La colonialidad pedagógica*, encuentra en estos conceptos nodales su ámbito de reflexión. Según Francisco Ramallo (2013) implica una proyectiva para el reconocimiento de la reproducción dentro de la enseñanza de un tipo de conocimiento, cuyo entramado conceptual y operativo responde a una perspectiva hegemónica mundial, resultado de un largo proceso de construcción epistemológica con proyección ontológica cimentada en el



etnocentrismo euronorteamericano, la racialización, la inferiorización de culturas otras (identidades, espiritualidades y experiencias) perpetrado a partir del eurocentrismo.

Un estudio desde la opción decolonial expone que la estrategia por antonomasia de la colonialidad es la educación, a partir de la cual se sigue consolidando el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo a los mismos como las diversas formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura (Ortiz, 2018).

Los posicionamientos que exponemos en estas Jornadas tienden a poner en diálogo los saberes pedagógicos con las teorizaciones decoloniales; ponen foco en la escuela como un aparato dispensador de subjetividades y supresión de alteridades, que mediante la función disciplinaria desarrollada a través del ejercicio de tecnologías pedagógicas, vigilaron y reglamentaron la introyección de una disciplina sobre el cuerpo y la mente que capacitó a los sujetos epistemológicamente, moralmente y estéticamente a ser funcionales a lo que demandaba la "patria extranjerizada" Castro Gómez (2010) el mismo expresa:

Ahora bien, este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno que aquí denominamos "la invención del otro". Al hablar de "invención" no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. Antes que como el "ocultamiento" de una identidad cultural preexistente, el problema del "otro" debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del proceso de producción material y simbólica en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVII. (Castro Gómez, 2010, p. 89)

En correspondencia la enseñanza de la historia especialmente, Crithian Díaz, (2010) presenta que la escuela se constituyó en el artífice que hizo posible el sujeto pedagógico civil que requería el Estado, asumiendo los matices de un constructo social y cultural, que respaldaban las voces y experiencias de los vencedores, suprimiendo la de los vencidos, llevando a la naturalización de las relaciones desiguales, soslayando visiones diferenciales del mundo y obliterando perspectivas epistémicas particulares.

En perspectiva semejante, Alberto Lettieri (2018) nos convida a pensar que la reconquista del liberalismo oligárquico porteño en 1862, en Argentina, no implicó únicamente una invasión territorial, sino que incluía también a los cuerpos y a las mentes del territorio nacional, en palabras de este:

La conquista del interior adquirió la matriz de cruzada, que en lugar de la religión pretendía imponer por la fuerza un modelo civilizatorio, condenando a la masacre a quienes se interpusieran en el logro de ese objetivo. En estos términos, el genocidio de los pueblos originarios, mestizos, negros, zambos y mulatos, el exterminio de poblaciones enteras a lo largo de la República o de la vecina nación

guaraní, eran celebrados como hitos en la construcción de una nueva sociedad, blanca y occidental, tal como la habían imaginado sus arquitectos, Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento (Lettieri, 2018, p. 13)

Continúa argumentando que este proyecto ambicioso de conquista, se construyó a partir de la aculturación, que apuntó a suprimir el pasado de la memoria colectiva, a través de una disciplina, una institución y una actividad: la historia, la escuela y el periodismo.

Según Letteri (op cit.):

A través de la historia Mitre procedió a inventar un pasado común para los argentinos, suprimiendo las tradiciones criollas y reemplazándolas por un modelo cultural europeo, del cual la élite porteña se consideraba heredera y portadora. Mitre no solo consagró la preexistencia de la Nación por sobre las formaciones provinciales, sino que también distorsionó el pasado para convertirlo en un ámbito de legitimación del proyecto oligárquico liberal porteño. Para ello inventó un panteón de próceres reclutados exclusivamente entre aquellos actores que habían servido a su causa, estigmatizó a otros, ignoró procesos y acontecimientos relevantes y definió las fuentes y los métodos de la disciplina [...] La segunda etapa del proceso de colonización mental residía en la imposición de esos valores y de ese relato único sobre el conjunto de la sociedad. Para esa operación de adoctrinamiento ideológico la escuela sarmientina y la prensa jugaron un papel determinante (p. 13)

De ahí que es necesario y urgente como proyecto ético-político, ampliar y profundizar los discursos de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistémica y epistemológica para desprendernos de la violencia epistémica (Meneses, 2018) que supone el eurocentrismo que ha suprimido, silenciado, subalternizado, los modos de ver y crear mundo de Nuestra América.

¿Cómo creamos mundo? ¿Cómo nos despojamos de esas gafas y espejos distorsionados que nos devuelven la mirada sustancializada de lo que no somos?

En principio reconocer que la práctica decolonial es parte de la resistencia y re-existencia ancestral. Recuperando el pensamiento de Walsh (citado por Ortiz 2018, p. 205) enunciamos que la genealogía de la pedagogía decolonial podemos encontrarlas en las praxis emancipatorias de las comunidades afro y pueblos indígenas, traducidas en pedagogías liberadoras.

Recuperando diversos aportes, Ramallo (2013). asevera que lo decolonial, se proyecta en la premisa de que es posible crear pedagogías otras fundadas en criterios diferentes de los que han sido impuestos por la colonialidad del poder, lo que impactaría al mismo tiempo en las metodologías y planos didácticos que en palabras del especialista:

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 (P. 258).

Continúa exponiendo el autor que, el giro decolonial en la teoría crítica de la educación involucra un proyecto ético político de liberación que encuentra en la práctica pedagógica (arraigado en la educación popular de nuestra América), un potencial político para la descolonización. Territorio clave este, para la constitución de imaginarios decoloniales y cultura descolonizadoras, siendo un campo crucial para la democratización y socialización del poder, alentando a lo que, en la propuesta de Paulo Freire, se afirma como la revalorización de los conocimientos, creencias, valores, historias y enseñanzas de los saberes de los subyugados.

Compartimos las consideraciones finales de este, en las que expresa que: “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” (P. 263)

Estas aproximaciones teóricas nos convocan a pensar en cómo co-construir prácticas pedagógicas insurgentes, en sus condiciones de posibilidad en los contextos que conocemos; prácticas en donde las particularidades resistan, re- existan y re- vivan, no desde lógicas de mismidades centristas, sino desde posicionamientos y estrategias interculturales y pluriversales, pueden ser pensadas, proyectadas desde las biopraxis pedagógicas, Dicen Ortiz, Arias & Pedrozo:

Son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta “al otro”, no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar. Las biopraxis pedagógicas decoloniales, se expresan, manifiestan y materializan en la configuración del currículo, es decir, en el diseño, desarrollo y/o evaluación curricular y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar (Ortiz, Arias & Pedrozo 2018, p. 215)

Finalmente, podríamos indicar junto con Zuluaga (1999) que la problematización del presente, nos abre la posibilidad para reconocer en regiones del pasado (no lineal)

elementos (de diversas regiones de saber) que permanecen invariables a lo largo de varias formaciones discursivas y que pueden indicar la existencia de un problema. Sacaría a la luz, las relaciones, las distancias, las exclusiones, las continuidades entre estos diferentes objetos de discurso.

La intersección entre el paradigma decolonial y la propuesta metodológica que se asumen en este trabajo, se vislumbran como horizontes prometedores para identificar las continuidades, posiblemente inconscientes, a visiones de mundo que largamente han subalternizado a lo nuestro americano. También como posibilidad de recuperar los debates contemporáneos que han sentipensado a nuestra América profunda y ensayar, de este modo, posibles descentramientos y reflexiones pedagógicas, luego ya de desentrañar el poder cultural que alberga el hecho de enseñar, posiblemente sean disparadores que abran camino de resistencias y re- existencias para quienes habitamos en estos sures

Finalmente, buscamos orientar a partir de estos posicionamientos los interrogantes que sostienen el siguiente plan de trabajo:

¿Es el eurocentrismo la regularidad que agrupa las dispersiones y define el sujeto de saber?

¿Cómo identificar las tramas eurocentradas que se manifiestan en los saberes pedagógicos de los docentes de historia? ¿Cuáles son las condiciones de existencia y ejercicio del saber pedagógico de los docentes? ¿qué otras prácticas de saber/poder delimitan su producción y su uso?

¿A qué se debe la disrupción existente entre los objetivos educacionales y las selecciones conceptuales?, ¿De qué manera se vehiculizan esos saberes eurocentrados actualmente?

## **5. Decisiones metodológicas**

Este proyecto tiene como finalidad la generación de un conocimiento que ponga en diálogo los saberes pedagógicos con algunas de las problematizaciones desarrolladas por el grupo de pensadores del proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad.

La metodología a utilizar es cualitativa, tomando como modelo metodológico el “*Análisis de los saberes institucionalizados*”, desarrollado en función a la perspectiva de historia de los saberes y en diálogo con las categorías analíticas desarrolladas por los pensadores del programa modernidad/colonialidad referentes a: colonialidad del poder- colonialidad del saber- colonialidad pedagógica (Zuluaga,1999).

Este tendrá tres instancias metodológicas: Institución- sujeto y saber pedagógico, vinculadas no solo a nivel institucional y de discurso sino también a la noción de práctica pedagógica, es decir los procedimientos que realizan los docentes con un saber.

La investigación se realizará mediante el análisis enunciativo de los discursos objeto de estudio, para tal fin se utilizará la perspectiva foucaultiana, entendiendo al discurso como regularidad ajena a las determinaciones del sujeto parlante, dispuesta en los registros que su práctica genera. (Zuluaga, 1999).

Para tal fin se constituirán archivos (referencial construido por diferentes objetos y prácticas de saber en tanto que están ligados por las mismas reglas de existencia) que contengan y crucen diferentes (y articulables) registros, recuperando las condiciones históricas de formación.

Estos archivos se formarán mediante reglas (que son las condiciones de existencia, coexistencia, de conservación, de modificación y también de desaparición) que permiten ubicar grupos de discursos diferentes y articulables. Siendo estas: 1) La unidad de un discurso por la regla de formación de todos sus objetos. 2) Por las reglas de formación de las enunciaciones. 3) Por las reglas de formación de los conceptos. 4) Por las reglas de formación de las elecciones temáticas. (Zuluaga,1999).

La muestra que se va a seguir es una muestra teórica e intencional integrada por docentes de Historia del Ciclo Básico de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de villa maría, provincia de Córdoba. Entre las técnicas de construcción de datos se utilizarán, las técnicas orales, mediante entrevistas semiestructuradas. También se trabajará con técnicas documentales, en las que se revisará registros que han normativizado prácticas de saber, legislaciones educativas y disposiciones curriculares; registros que han difundido prácticas de saber, bajo modalidades explicativas o justificadoras, como recursos didácticos, manuales escolares, entre otros y finalmente registros que le han dado existencia operativa a las prácticas de saber cómo planificaciones didácticas, acuerdos institucionales.

## **6. Bibliografía**

Argumedo, Alcira (2009) *“Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular”*. Buenos Aires. Colihue.

Cardelli, Jorge (2004). "Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard". Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 49-61. FFy L-UBA. En: <http://www.unige.ch> .

Castro-Gómez, Santiago (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". Lander, Edgardo (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Pp 88 - 98. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>

Castro- Gómez, Santiago (2007). "Descolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Ed.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global*.

Díaz M., Cristhian James. (2010, 13 Julio-diciembre). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa. Volumen (13), pp. 217-233 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F396%2F39617525009.pdf&clen=391624>

Lander, Edgardo. 2000. (Comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Lettieri, Alberto (2018) *La historia Argentina: nacional y popular: de los orígenes hasta la actualidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Meneses, María Paula (2018), "Colonialismo como Violência: a 'Missão Civilizadora' de Portugal em Moçambique", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, número especial, 115–140. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>

Ramallo, F (2013). "La educación en clave de- colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias". Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 4. N°6. Pp 249-266. ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea). Recuperado en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/download/763/791](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/763/791)

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, "Hacia una pedagogía decolonial en/ desde el sur global. Revista nuestraAmérica, 6 (12): 195-222.

Quijano, Aníbal (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, Edgardo (comp): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 122-152.

Quijano, Aníbal (2007): "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Ed.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global*.

Zuluaga Garcés. Olga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos. Editorial universidad de Antioquía.