

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

**CONVERSANDO CON EL CURRÍCULUM: EXPLORANDO HUELLAS DE COLONIALIDAD/DECOLONIALIDAD EN LAS AULAS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Fernández, Emiliano

[emiliano\\_m83@yahoo.com.ar](mailto:emiliano_m83@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Masciotra, Laura

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

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

Fecha de recepción: 12-09-2021

Fecha de aceptación: 22-10-2021

### **Resumen**

Este texto recoge una serie de reflexiones acerca de la relación entre currículum y colonialidad. Indaga sobre los modos en que el currículum promueve la colonialidad de saberes y prácticas. Nos interesa pensar cómo el currículum prescripto para la formación docente inicial es contextualizado en el aula y cómo se producen, reproducen o subvierten prácticas que son parte de nuestras tradiciones docentes y que, en ocasiones, contribuyen a legitimar la colonialidad.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

**Palabras clave:** curriculum, colonización, zona de contacto, traducción intercultural, formación docente, descolonización.

**Abstract**

The aim of this paper is to go through a number of critical thoughts about the connection between the curriculum and coloniality. It inquires into the ways in which the curriculum fosters the coloniality of knowledge and practices. We are interested in analyzing how the prescribed curriculum for the Initial Teacher Training is contextualized at the classroom and how this curriculum encourages or undermines some of our teaching methods, which sometimes contributes to legitimize/reinforce colonialism.

**Key words:** curriculum, colonization, contact area, intercultural translation, teacher training, decolonization.

Este texto recoge una serie de reflexiones acerca de la relación entre currículum y colonialidad. Indaga sobre los modos en que el currículum promueve la colonialidad de saberes y prácticas. Partimos de la premisa de considerar al currículum como zona de contacto<sup>1</sup> (Pratt, 2010) y como traducción (Santos, 2009), como espacio de definición político cultural, pero también como escena en la que esas definiciones se materializan en condiciones y relaciones concretas entre los sujetos que allí, en las instituciones y aulas, participan del encuentro.

Las ideas que aquí se ponen a consideración surgen del trabajo previo que venimos realizando junto al equipo de investigación y del análisis de una selección de materiales curriculares. Nos propusimos analizar algunos documentos que pudieran ofrecernos pistas para pensar los modos que asume el encuentro entre sujetos y las traducciones que se realizan. Nos interesa pensar cómo el currículum prescripto para la formación docente inicial es contextualizado en el aula y cómo se producen, reproducen o

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

subvierten prácticas que son parte de nuestras tradiciones docentes<sup>2</sup> y que, en ocasiones, contribuyen a legitimar la colonialidad.

La búsqueda que realizamos parte de algunos interrogantes. En primer lugar, nuestras preocupaciones rondan en torno a cuestiones como: ¿Qué saberes circulan en las aulas de formación de docentes? ¿Qué concepción de conocimiento es la que se valora, legitima y de esta manera reproduce? ¿Cuáles son las fuentes de consulta, los autores, las voces que son autorizadas por los docentes y desde las cuales se abordan los contenidos? ¿Se hace lugar a la presencia de un pensamiento crítico descolonizador en la formación de los futuros docentes o predominan los conocimientos “universales”<sup>3</sup>? También nos preguntamos si existe espacio para la circulación/habilitación de la palabra del otro, y si los hay, cómo se construyen esos espacios.

Por último, respecto de la organización de los intercambios en el aula buscamos algún indicio que permita pensar la complementariedad entre docentes y estudiantes en un espacio de diálogo entre saberes<sup>4</sup> sustentado en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

Sostenemos que algunas prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas facilitan pensar más allá de los límites autorizados. Otras, por el contrario, limitan lo que es posible ser pensado y nombrado; de esta manera se sigue reproduciendo y legitimando la colonialidad. Consideramos que comprender los modos que asume la formación docente en el desarrollo curricular permite avanzar en el reconocimiento, la recuperación y construcción de prácticas pedagógicas descolonizadoras.

## **1. El currículum como espacio de encuentros**

Construir espacios de encuentro y traducción que posibiliten la coexistencia de saberes no es una tarea sencilla. En un mundo donde la forma hegemónica de comprender la realidad<sup>5</sup> es la moderna occidental, la posibilidad de desafiar esas formas de entender exige un esfuerzo epistemológico. En el ámbito educativo esta epistemología dominante

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

atraviesa los discursos pedagógicos presentando los saberes como asepticos y naturalizando ciertas prácticas.

Aproximarnos a la comprensión de las formas en que se manifiestan las desigualdades epistemológicas y curriculares en la escuela nos llevó a indagar en las traducciones y contactos que tienen lugar en las aulas del nivel superior.

La traducción intercultural es una práctica contrahegemónica que desafía los discursos unidireccionales. Esta traducción implica una interpretación entre culturas para poder identificar preocupaciones o situaciones con alguna semejanza. Supone un diálogo, un encuentro entre lo propio y la otredad que no responde a la mismidad, es decir, a mi forma de comprender e interpretar el mundo. En palabras de Santos la traducción intercultural “asume la forma de una hermenéutica diatópica. Esta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2009, p. 137). Por su parte, la zona de contacto, en el sentido aquí abordado, es el resultado de relaciones asimétricas que pueden trabajar en un sentido hegemónico como contrahegemónico “destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua” (Pratt, 2010, p. 34), son espacios sociales en los que “culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, tales como el colonialismo, la esclavitud o sus consecuencias como se viven en el mundo de hoy”. (p. 34)

Desde esta perspectiva el aula es un espacio en el que suceden prácticas sociales en torno al enseñar y aprender, en las que, como dice Pratt, diversos sujetos se encuentran, chocan y se enfrentan atravesados/reunidos por experiencias que producen saberes culturales. Las aulas son, por ende, zonas de contacto y de traducción en las que se legitiman formas de comprender y entender el mundo, en las que se establecen relaciones de poder, en las que se produce tanto lo existente como lo no existente (Santos, 2009) y en las que se visibilizan algunos saberes culturales y se invisibilizan/niegan otros. Entonces, indagar en las múltiples relaciones de poder que se establecen

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

en las instituciones en torno al saber y sus sentidos se constituye en una cuestión indispensable para reconocer las formas en las que circulan, se construyen y legitiman los conocimientos.

Nuestras exploraciones nos permitieron reconocer que los saberes que circulan en las aulas, y que monopolizan las prácticas de enseñanza, reflejan una epistemología occidental dominante. Ese discurso monocultural y abismal, construido a través de siglos de colonización, se sostiene “académicamente” cuando se legitima que el único conocimiento válido es el que reúne los cánones de la “ciencia” porque puede ser comprobado y verificado. De esta manera se anula la posibilidad del reconocimiento de otros saberes que surgen desde otras cosmovisiones, que implican otros modos de ser y estar en el mundo como, por ejemplo, el contacto con la naturaleza, la reciprocidad cultural, el “sentido común”<sup>6</sup>, el reconocimiento de un nosotros latinoamericano y los saberes sobre el ambiente, sólo por nombrar algunas formas. Frente a estos discursos monoculturales y sosteniendo, al igual que Santos (2009), que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, ¿nos alcanza ese discurso para democratizar las prácticas de enseñanza, los aprendizajes y los encuentros entre sujetos? ¿Qué sucede con la democratización de los saberes cuando en las aulas de formación docente solamente se transmite una única forma de comprender el mundo?

Si pensamos en la diversidad de encuentros que se llevan a cabo en las escuelas todos los días entre los diversos sujetos que las habitan podríamos tener alguna representación de la magnitud de traducciones que suceden. Las escuelas pueden constituirse en espacios poco democráticos y coloniales cuando no habilitan la ecología entre saberes<sup>7</sup> con sus diversas formas de representación y participación. Por otro lado, desde una perspectiva descolonizadora, si queremos ampliar la democratización del currículum y sus prácticas también deberíamos partir del reconocimiento de que existen otros saberes que podrían enriquecer nuestras democracias y que es necesario traducir en las aulas. Consideramos que no existen modelos de representación y participación universales en los institutos de formación docente; por el contrario, estos espacios se constituyen desde los diversos encuentros y traducciones entre sus actores.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

Por lo tanto, si la mayoría de los saberes que circulan en las instituciones de formación de los docentes son los que legitiman el orden social occidental moderno. ¿Qué posibilidad de democratizar el saber existe si las instituciones encargadas de la formación docente inicial son las que imponen la supuesta “universalidad” de los conocimientos? ¿Qué hacen/hacemos los docentes formadores en nuestros espacios de clase con la transmisión cultural?

Identificar y comprender que la escuela, el currículum y, desde su lugar, los docentes construyen/construimos y sostenemos espacios coloniales y poco democráticos puede ayudarnos a tensionar nuestras matrices<sup>8</sup> para la deconstrucción y la búsqueda de alternativas que nos lleven a pensar más allá de la imposición colonial.

## **2. Repensando la democratización de las prácticas curriculares**

A continuación, presentamos algunas ideas sobre los procesos de democratización cuya finalidad no es profundizar en la temática en este ensayo, sino ofrecer líneas de reflexión entre currículum y democracia que nos permitan indagar y comprender más allá del discurso hegemónico moderno occidental.

Para las sociedades occidentales la democracia liberal- representativa se ha constituido en la forma hegemónica de organización política. Sus mecanismos de participación a través de representantes, su organización, su idea de igualdad y libertad, las formas de elección (que pueden variar según sus modos), etc. se constituyeron a través de siglos en la forma legítima de considerar la democracia. También latinoamérica responde a ese discurso monocultural moderno producto de la colonización. Frente a esta perspectiva surgen tensiones como por ejemplo ¿la democracia liberal- representativa es la única forma de organización política? ¿se puede desafiar y/o ampliar su institucionalidad? En la búsqueda de sociedades más igualitarias e inclusivas ¿nos alcanza la concepción liberal de democracia?

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

Sostenemos que el modelo de la democracia liberal representativa no nos alcanza para avanzar en el reconocimiento de las diferentes formas de participación e inclusión de los sujetos. Esto no supone desestimar sus formas y mecanismos, pero sí reconocer que si queremos prácticas que incluyan a los diferentes sujetos y respeten sus derechos desde una copresencia<sup>9</sup> es necesario ampliar los discursos y las acciones. En este sentido, creemos que la justicia curricular (Da Silva, 1997) puede materializarse desde la ampliación de los procesos de democratización en los diversos espacios en los que se concreta el currículum, como, por ejemplo, el aula.

La democracia liberal se constituyó en los últimos siglos en la forma hegemónica de representación y con ello estableció una ceguera epistemológica<sup>10</sup> una línea abismal (Santos, 2009) con otras formas de organización y participación. En las disputas por desafiar la forma hegemónica instalada desde la colonización en América Latina, en las últimas décadas se ha impulsado la perspectiva de la demodiversidad (Santos y Avritzer, 2004) con la finalidad de reconocer, revisar y reinventar la pluralidad de formas de organización política desafiando así el modelo único y hegemónico. En este sentido, en continuidad con la ecología de saberes el principio de demodiversidad busca ampliar las formas de inclusión y complementariedad, radicalizando la democracia<sup>11</sup>, sin desconocer, parafraseando a Santos (2004), que muchas veces esa coexistencia puede ser pacífica o conflictiva entre los diferentes modelos y prácticas democráticas.

La complementariedad entre las formas liberales representativas con otros mecanismos de organización y participación requieren espacios de traducción que posibiliten poner en contacto, reconocer, coexistir y garantizar la igualdad de jerarquía en el ejercicio. Para ello, es necesario el reconocimiento de los saberes y las formas de participación de los pueblos y de las comunidades. Aquí se encuentra uno de los desafíos de las democracias en nuestro tiempo que consiste en la visibilización y, principalmente, la articulación entre las diversas representaciones democráticas.

Esta complementariedad entre la diversidad de saberes y formas de participación y contextualización adquiere sentido como práctica política desde una democracia

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

intercultural<sup>12</sup> (Exeni Rodríguez, 2017) que sería una de las formas, pero no la única, que adquiere la democracia. Deberíamos considerar qué modificaciones en la institucionalidad democrática se podrían introducir en nuestras sociedades para avanzar hacia un modelo de democracia intercultural. Tomando estas conceptualizaciones desde el contexto educativo, pensar en la descolonización del currículum desde una ecología de saberes implica ampliar la democratización de las prácticas educativas que nos permitan reinventar, recuperar y mirar más allá de los discursos liberales-representativos. ¿Qué cuestiones se deberían considerar en torno al currículum para avanzar en su democratización? ¿Qué saberes se deberían abordar para contrarrestar la lógica monocultural? ¿Qué formas deberían adquirir los encuentros y las interacciones entre los sujetos que habitan el aula para desafiar la colonialidad?

Desde una perspectiva intercultural, la educación debe construir diálogos que partan del reconocimiento de que los sujetos están inscriptos en culturas, clase social, cosmologías, identidades de género, relaciones de trabajo y derechos entre otras, y esos encuentros entre saberes deben valorar todas las marcas de origen y elecciones sin caer en una lógica homogeneizadora, universal y excluyente. Sostenemos que la interculturalidad es una opción política en tanto busca construir puentes entre los diferentes saberes de los sujetos y trasciende la perspectiva multicultural que se limita a la aceptación/ tolerancia de lo diverso.

Creemos que tensionar nuestras valoraciones sobre las prácticas democráticas en las escuelas pueden contribuir a hacer de nuestros lugares colectivos espacios más justos y libres. En ocasiones, se habla de democracia en la educación sin considerar al currículum, otras veces se habla de currículum sin considerar las prácticas democráticas. Nuestra posición es que no existen de manera separadas, van de la mano. Si la finalidad que las sostiene es la justicia y la emancipación de los sujetos la tarea es democratizar las prácticas curriculares e institucionales. En esta oportunidad, estamos pensando en la democratización de las prácticas que se dan en el espacio de la clase, pero podemos ir más allá y preguntarnos ¿cuándo podemos hablar de democracia en las instituciones? ¿cómo democratizar los procesos de diseño curricular para incluir esas otras voces



Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

silenciadas? ¿alcanza con construir nuevos diseños curriculares? ¿qué experiencias se desarrollaron en América Latina que puedan ayudarnos a pensar en la democratización curricular?

### **3. La traducción en la clase**

El currículum como espacio de traducción expresa la pluralidad de encuentros y contactos que se dan en las aulas y que van conformando la identidad de los sujetos. Identificar qué sucede en esas traducciones es necesario para develar las formas que adquieren los encuentros en torno a la colonialidad/descolonialidad del saber.

A continuación, presentamos nuestras exploraciones en las aulas de formación docente. Para analizar el proceso de traducción en las clases utilizamos la siguiente organización.

En primer lugar, realizamos un proceso de lectura y análisis de propuestas de trabajo de docentes del nivel superior<sup>13</sup>, atravesados por inquietudes como ¿qué dicen los proyectos de cátedra? ¿qué visibilizan y qué ocultan esos materiales?; luego indagamos en apuntes de clase de estudiantes/docentes en formación; en tercer lugar, reflexionamos acerca de qué implica el trabajo en modalidad aula-taller. Para finalizar, esbozamos algunas conclusiones y recuperamos interrogantes que podrán ser retomados en otros trabajos.

#### **3.1 Qué dicen las propuestas de trabajo de los docentes**

Steiman (2018) sostiene que toda intervención intencionada implica explícita o implícitamente la interrelación entre una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que las sostienen. Existen al menos dos niveles de decisiones que se toman al desarrollar la enseñanza: las decisiones pre clase y las decisiones en clase. Al respecto sostiene:

Las decisiones pre clase y en clase incluyen tanto a los supuestos y representaciones implícitas y fácilmente develables –y sostenidas discursivamente

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

por quienes enseñan- como aquellos ocultos y que no se explican racionalmente. Seguramente en las decisiones pre clase, en tanto decisiones tomadas con mayor peso y tiempo de reflexividad, se anclan más fuertemente aquellos que conforman el estilo particular de cada enseñante y que constituyen su posicionamiento ante el mundo, los otros y sí mismo (Steiman, 2018, p. 143).

¿Podemos vislumbrar qué concepciones y supuestos subyacen en las aulas de formación docente acerca del mundo, las/os otras/os y la propia función del docente? Esta inquietud está alimentada de nuestras propias experiencias por las aulas de superior y producto de los intercambios con otras/os colegas. Por ejemplo, existe un discurso presente y repetido por los docentes que es el de identificarse como formadores de sujetos “críticos”, sustentado en la reflexividad y el pensamiento autónomo. Por lo desarrollado hasta aquí sobre la implicancia de la colonización del saber en la estructuración de los saberes universales y válidos nos preguntamos si esta lógica del pensamiento crítico y racional, tan difundida en los espacios académicos, no refuerza el discurso dominante. Desde una perspectiva descolonizadora podríamos indagar-nos sobre el sentido y significado de esa criticidad: para qué, por qué, frente a qué, es decir ¿qué significa ser crítico? Y específicamente ¿crítico a qué? ¿desde qué concepciones? ¿dentro de qué saberes? La cuestión que se abre es pensar acerca de qué representaciones posee el docente del nivel superior, formador de formadores, cuando enuncia que a lo largo de toda la cursada persigue la finalidad de formar estudiantes críticos.

Parte del trabajo fue analizar algunas propuestas de trabajo de las y los docentes que encontramos en las aulas. Desde el análisis de los supuestos y marcas encontradas iremos delineando posibles respuestas a las inquietudes planteadas.

A modo de ejemplo, incluimos un fragmento de la fundamentación de un proyecto de cátedra para analizar la concepción de realidad que se explicita y las marcas de colonización que aún prevalecen.

### **Cuadro 1**

### **Fragmento de la fundamentación del Proyecto de cátedra**

De acuerdo con sus criterios epistemológicos subyacentes, este diseño curricular concibe a la realidad social como una totalidad histórica, en cuya dinámica participan actores y grupos sociales que compiten por imponer sus demandas e intereses, en un contexto histórico determinado. El abordaje de los contenidos intenta tanto la observación de la totalidad histórico social, como la particularidad del campo específicamente educativo, hasta alcanzar la relación intra aula. Se atiende entonces al tratamiento de los contenidos abarcando el nivel macro, en el análisis de la evolución histórica del sistema educativo y sus vinculaciones con la reproducción del orden social, con el nivel micro, que atiende a la observación de la institución escolar y el aula.

¿Qué implica pensar la realidad como una totalidad? ¿Todas las formas culturales están dentro de una gran totalidad? ¿Qué saberes no son reconocidos? En este fragmento, podemos ver que se toma como válido el posicionamiento acerca de la realidad prescripta en el diseño curricular para la formación docente donde la misma se concibe como una totalidad histórica. Si una totalidad siempre refleja e implica una cosmovisión, o sea, una forma de comprender y de ser y estar en el mundo, también es necesario considerar que toda totalidad siempre deja afuera otras formas de saber y comprender el mundo.

Dentro de esa totalidad histórica compleja donde, según leemos en el extracto, se genera una dinámica en la cual diversos actores y grupos sociales compiten, se sitúa “el campo específicamente educativo”. ¿Qué implica comprender al hecho educativo como un fenómeno que pertenece a un campo particular pero dentro de una totalidad histórica? ¿Qué cuestiones entran en juego en ese campo y en esa totalidad y qué otras quedan por fuera?

Desde una perspectiva descolonizadora parte de lo que se presenta como fundamentación nos permite identificar que el abordaje epistemológico se centra en un enfoque con un importante discurso moderno occidental. Tanto el tratamiento del

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

contenido a nivel macro (evolución histórica del sistema educativo) como a nivel micro (el aula) está atravesado por una direccionalidad que responde a un único relato epistemológico. En este sentido, siguiendo a Santos, desde la fundamentación del proyecto se traza una línea abismal entre el saber científico, legítimo y válido y el saber considerado inferior, vulgar y del sentido común perteneciente a otras cosmovisiones. Este pensamiento abismal muy arraigado en el discurso pedagógico establece una epistemología universal legitimando las desigualdades sociales y culturales<sup>14</sup>.

Para seguir profundizando en el análisis de las marcas de colonización/descolonización presentamos otro fragmento de un proyecto de cátedra en el cual se mencionan contenidos agrupados en una unidad didáctica.

## Cuadro 2

|  |
|--|
| <b>Unidad 1 Elementos de Epistemología</b> |
|--|

|   |
|---|
| El origen del conocimiento. Introducción al pensamiento antiguo y la filosofía medieval. El tránsito hacia la modernidad y la emergencia del sujeto cartesiano. El surgimiento de la ciencia. El conocimiento científico. Contextos de producción del conocimiento científico. Paradigmas y corrientes teóricas. Las ciencias sociales. El concepto de hecho social. Los procesos sociales, la realidad como una construcción social. Nociones de reproducción y transformación del orden social. |
|---|

La elección del nombre de la unidad didáctica Elementos de epistemología refleja una marca de colonialidad dado que al reconocer la existencia de una sola epistemología restringe la posibilidad de generar espacios de traducción intercultural. Estos espacios de traducción que implican un

procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en

60

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes (Santos, 2009, p. 136)

¿Qué saberes, culturas y, por lo tanto, sujetos, son los producidos como existentes? ¿Qué saberes, culturas y sujetos son los invisibilizados y negados? Sostenemos que es imposible “conocer” todas las prácticas culturales y sus cosmovisiones, pero no comprenderlas no es fundamento para producirlas como no existentes. En la unidad didáctica solamente aparecen visibilizadas las experiencias culturales que forman parte a la epistemología dominante. ¿Acaso no existen otras experiencias epistemológicas? Consideramos que en esta producción es donde prevalece la colonización del saber, en la que se manifiestan las marcas que no nos permiten reconocer la coexistencia de diferentes formas de ser y estar en el mundo y en la negación de esa diversidad es donde se produce una desigualdad cognitiva y social.

Así nuestras concepciones, teñidas por la colonización del ser, se hallan obstaculizadas para comprender y pensar más allá de la unidireccionalidad del conocimiento.

¿Qué concepción de conocimiento es la que se valora y legitima? ¿Cuáles son las fuentes de consulta, los autores, las voces que son autorizadas por los docentes y desde las cuales se abordan los contenidos? En el fragmento presentado se puede observar que el abordaje de los contenidos se centra en comprender el origen del conocimiento y de la organización sociopolítica desde una sola perspectiva. El conocimiento solamente es nombrado y producido desde una epistemología, su origen, su desarrollo y su transformación se enmarcan dentro de la misma línea abismal. Desde este recorrido parece ser que no existieron y existen otras culturas, sujetos y saberes que producen desde otras epistemologías. Pero ¿por qué no se las nombra? ¿Esos saberes no tienen el mismo estatus epistemológico? Mientras las instituciones de formación docente legitiman la epistemología dominante se reducen las posibilidades de habilitar espacios de copresencia entre saberes que democratizan las prácticas y representaciones de los diversos sujetos que transitan por esos espacios educativos.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

La división de la historia en edades como antigua, media, moderna y contemporánea hace poca justicia social hacia otras cosmovisiones y organizaciones políticas que no encuadran en esa linealidad histórica. ¿Todas las sociedades transitaron las mismas épocas históricas? ¿Qué podemos decir de la historia de nuestros pueblos originarios de América Latina? ¿Y del resto de las sociedades que no pertenecieron a Europa?

La valoración del conocimiento científico frente al sentido común relegado al lugar de saber vulgar refleja la invisibilización de otras formas de ser y estar. En este sentido, presentar el saber desde una única totalidad poco aporta a la democratización de los saberes y a su interconocimiento. Es decir, ¿Qué posibilidad tienen/tenemos los/as docentes para pensar desde una perspectiva intercultural cuando nuestros supuestos, representaciones y habitus (Bourdieu, 2007) se construyen desde una única concepción epistemológica? ¿Qué hacen los institutos de formación docente para construir una identidad/subjetividad que valore los saberes de América Latina?

Creemos que una perspectiva descolonizadora puede ayudar a avanzar en la construcción de una sociedad más justa, para ello es necesario que en las instituciones de formación docente se habiliten espacios que permitan repensar las formas de producción y reproducción de los saberes, espacios en los que circulen pluriversidad de formas que permitan deconstruir y construir más allá del canon hegemónico. Si no se habilitan estos momentos en el diseño y desarrollo curricular, pocas son las posibilidades de desafiar y modificar las prácticas de enseñanza y las formas de conocer que atraviesan a las instituciones educativas.

### **3.2 Qué dicen los apuntes de clase**

Los cuadernos de los estudiantes, producciones que registran, dan cuenta y materializan el trabajo que se realiza en la clase, expresan marcas sobre las traducciones de saberes que se hacen cotidianamente en las diversas aulas. Al mirar estas materialidades algunas preguntas motivaban nuestros análisis. ¿Qué tipo de trabajo con los saberes y los contenidos se promueve? ¿Cuáles son las consignas y actividades que los/las docentes proponen a los/las estudiantes para el trabajo en torno al contenido? ¿Estas consignas

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

promueven, como se suele expresar en las intencionalidades de los docentes, pensamiento crítico? ¿Dan lugar a la creatividad, a la imaginación, al cuestionamiento de lo que se lee y a la producción de saberes nuevos?

En nuestras exploraciones hallamos algunas generalidades:

- a. cuadernos de clase de estudiantes que solamente expresan la narrativa del docente.
- b. cuadernos de clase con poca producción (análisis, fundamentación, articulaciones, reinención, etc.) por parte de los estudiantes sobre los temas trabajados.
- c. trabajos prácticos que proponen como consignas realizar reproducciones y/o descripciones desde los textos obligatorios, pero que poco invitan a pensar y producir (comprender, relacionar, imaginar, etc.) más allá de los mismos.

¿Qué docentes estamos formando cuando la palabra legitimada es la del docente formador? ¿Los docentes en formación no tienen saberes y trayectorias de vida? ¿Se puede pensar más allá del conocimiento científico y la historia universal?

Las traducciones que se identifican en los cuadernos, por lo general, reflejan/muestran solo la palabra del docente, existe una casi nula producción de las y los estudiantes. Por lo tanto, podemos hipotetizar que en las aulas conviven discursos constructivistas y críticos con prácticas positivistas y arraigadas en las tradiciones de la formación docente. A partir de ello, consideramos que aquí reside una profunda incoherencia en las prácticas de enseñanza: hay que formar docentes/intelectuales transformadores pero que se formen pasivamente en sus academias. Cuando el discurso radical asoma en algún cuaderno esta criticidad queda subsumida dentro de la epistemología colonial occidental<sup>15</sup> Por lo general, cuando alguna propuesta o práctica pedagógica tiene impronta descolonial no queda registro en los proyectos de los profesores ni en los apuntes de clase de las y los estudiantes. ¿Acaso para docentes y estudiantes estas prácticas y saberes carecen de status científico y esto invalida su registro formal?

### **3.3 El aula-taller ¿dispositivo privilegiado para construir conocimiento?**

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

El cuadro 3 presenta un fragmento de un proyecto de cátedra, en el cual el profesor comunica a las y los estudiantes las características de la metodología de enseñanza que desarrollará en las clases para promover los aprendizajes.

### **Cuadro 3**

Para el análisis grupal se establece la modalidad de aula taller, por entender que la misma refuerza la circulación del conocimiento, favorece la emergencia de saberes previos y permite al docente observar el desempeño concreto del alumno en el momento en que está frente al material de la cátedra. Mediante la metodología de aula taller el alumno cambia de rol y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, la tarea del docente también cambia, pasando a ser la de acompañar y coordinar, utilizando para ello el diálogo y el debate. En el aula taller, el docente, más que dar respuestas plantea preguntas, a fin de que la respuesta surja de los propios alumnos. El saber surge así del ejercicio de la discusión y la práctica colectiva.

La modalidad de aula taller favorece la circulación y la construcción del conocimiento, pero también debemos interrogar sobre qué tipo de saberes se buscan transmitir en estos espacios y qué formas de transmisión y producción adquieren.

En el fragmento citado se plantea que el contenido será abordado en modalidad taller porque la misma favorece la interacción entre los sujetos y el conocimiento puede ser pensado, analizado, reflexionado, etc. Además, aparece la valorización del sujeto, estudiante/docente en formación, para que realice acciones concretas con el contenido a aprender y construya una mirada crítica; pensamos ¿qué tipo de intencionalidades, propuestas y actividades epistemológicas debieran llevarse a cabo para responder a dicho propósito? Nuevamente nos preguntamos ¿qué propuestas posibilitan la construcción de una “mirada crítica”? ¿crítica desde qué lugar?

La circulación de la palabra es indispensable para habilitar la ecología de saberes en los ámbitos educativos pero para ello las traducciones y las zonas de contacto deben



Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

constituirse en una conversación mutua, en una acción dialógica<sup>16</sup>, que posibilite reconstruir la diversidad de formas de comprender, entender y representar la realidad. Como sostuvimos citando a Pratt, las zonas de contacto en general expresan relaciones asimétricas entre los actores. En la colonización la asimetría se expresa por una relación entre colonizador y colonizado. El desafío para las y los docentes, desde una perspectiva descolonizadora, consiste en transformar las prácticas unidireccionales y hegemónicas del aula tradicional en relaciones de solidaridad, filiación y horizontalidad. Lo que hasta ahora hemos visto es que mientras mayor sea el reconocimiento de saberes mayor será la posibilidad de descolonizar el conocimiento y de provocar un giro epistemológico (Mignolo, 2001)

Continuando con algunos fragmentos del cuadro 3 sobre la fundamentación de la modalidad del aula taller se sostiene que “refuerza la circulación del conocimiento ... el alumno cambia de rol y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje ... El saber surge así del ejercicio de la discusión y la práctica colectiva”. Desde esta enunciación, la metodología taller refuerza la posibilidad de producir con el saber, en el sentido de construir, deconstruir, imaginar y re-imaginar. Esta forma de trabajo puede contribuir mucho a la descolonización si se posibilita que los estudiantes puedan interactuar y ser partícipes activos del proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, cuando el saber que se presenta en las aulas responde a lógicas universales y positivistas en las que a los estudiantes solo les corresponde dar cuenta de ese saber acabado y aceptar sus lógicas, la posibilidad del desafío descolonial se diluye frente al relato de la colonización.

Para finalizar, nos preguntamos sobre la posibilidad de formar sujetos críticos cuando solo se forma sujetos que escuchen por muchas horas. En algunos diseños curriculares del nivel superior de la Provincia de Buenos Aires se plantea como un enfoque progresista formar en la perspectiva descolonizadora pero cuando analizamos el tiempo destinado a dichas prácticas, las propuestas, los contenidos obligatorios y los espacios de formación para construir dicha mirada las mismas son casi nulas.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

¿Es posible contar con docentes que enseñen desde la copresencia en la escuela si la formación docente inicial los ubica en el lugar de sujetos pasivos receptores y reproductores de saberes producidos por otros? ¿Qué formas debieran adquirir las relaciones institucionales, en el marco de la formación docente, para expresar encuentros/contactos descolonizadores? ¿Es suficiente la modalidad de trabajo en aula-taller para lograr estos encuentros? El trabajo en aula taller es un dispositivo privilegiado para promover el diálogo e intercambio. No cuestionamos eso. La pregunta es sobre los contenidos que se intercambian y si el espacio habilita el ingreso de nuevos otros saberes diversos a los contenidos programáticos y desde la selección bibliográfica realizada por el docente. Para analizar esto es necesario considerar que a los/las docentes nos pasan los habitus. En palabras de Bourdieu (2007) estos son esquemas de percepción y disposiciones duraderas que determinan nuestras formas de actuar, pensar y percibir. Los diferentes actores que transitamos y formamos parte de las instituciones de formación docente estamos atravesados por habitus, por disposiciones que moldean nuestras formas de representarnos el mundo, que se estructuran y responden a la colonialidad en todas sus dimensiones<sup>17</sup>.

Podemos pensar y desarrollar otras formas de interpretar el mundo si se nos ofrecen diversas maneras de interactuar con los conocimientos. Posicionarnos desde el reconocimiento de la pluriversidad en los espacios educativos que habitamos, y específicamente en las aulas, puede ayudarnos a construir puentes contraepistemológicos entre los diferentes sujetos sociales. Estos contactos debieran materializarse en el reconocimiento y en la posibilidad de no atribuir a ningún conjunto de experiencias el estatuto de totalidad ni de homogeneidad. En este sentido, la enseñanza en las aulas de formación docente; los contenidos y sus formas de transmisión, exigen ser revisadas y reinventadas para abordarse desde una perspectiva amplia y descolonizadora.

### **A modo de inconclusiones**

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

Producto de nuestras exploraciones arribamos a algunos hallazgos. Por ejemplo, la dificultad para encontrar en las aulas del nivel superior otras traducciones que se centren en la interculturalidad del saber y del ser. En la mayoría de los materiales que analizamos: proyectos de cátedra y cuadernos de los estudiantes/docentes en formación, no se visibilizan otras formas de trabajar con el conocimiento que no sean las tradicionales. Podemos hipotetizar que esto sucede porque los sujetos que habitan las instituciones reproducen habitus epistemológicos adquiridos.

Estos habitus, formas de ser y actuar en el mundo, se adquieren de diversas formas, por ejemplo: a través de las experiencias que nos marcan durante la propia biografía escolar, también los habitus son adquiridos durante el tiempo que dura el trayecto de la formación docente inicial y que, finalmente, se reactualizan y operan una vez que el docente ingresa a la vida en las instituciones. Sabemos, por otras lecturas, que, aunque la propia formación docente inicial de aquí en adelante -hipoteticemos- formare al docente desde una mirada descolonizadora, es complejo despojarse de los habitus adquiridos que se inscriben en los cuerpos de los sujetos y que orientan las acciones.

En las instituciones educativas prevalecen prácticas que muchas veces se sostienen sin ser revisadas. Estas prácticas perpetúan un orden sin cuestionarlo, solo por la fuerza que le otorga el ser parte de las tradiciones de la vida institucional, solo porque forman parte de lo que siempre se hace, solo por el simple hecho de estar naturalizadas.

Pensamos que una tarea es trabajar para conversar con el curriculum nuevamente, a la luz de los avances que se dieron en este campo (algunos esbozados en este trabajo). Pero ¿Alcanza con descolonizar el curriculum con una nueva prescripción curricular? ¿Alcanza con formular nuevos planes de estudio para la formación docente inicial, por ejemplo, para descolonizar los saberes y prácticas concretas que se dan en las aulas del nivel?

Poseemos diseños curriculares eurocéntricos que debiéramos revisar si queremos descolonizarnos culturalmente. Pero ¿Quiénes serían las voces autorizadas para conversar con el currículum? ¿Son los intelectuales de la educación, poseedores de una

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

sólida formación eurocéntrica, los llamados a realizar esta tarea? Otra inquietud que queremos dejar planteada es elucidar qué formación/saberes debieran poseer los sujetos que reinventen un currículum descolonizado. También nos interpela reflexionar acerca de la necesidad- o no- de poseer saberes técnicos específicos para el diseño curricular de estas características. ¿Quién o quiénes pueden recuperar esos saberes otros invisibilizados para que formen parte de la selección cultural oficial? Tal vez ya no sea posible dejar esta tarea solamente en manos de los intelectuales y tendremos que pensar en un intelectual otro o en un otro que no perteneciendo a la academia puede aportar sus conocimientos, experiencias, saberes, cosmovisiones, etc.; para construir un curriculum democratizado.

Otro interrogante que se abre es ¿Cuál es el papel de los docentes y demás miembros de la comunidad para alentar o desalentar la descolonización cultural en las aulas que alojan a quienes se forman para educar en las instituciones del sistema educativo formal? Podríamos empezar por reconocer nuestras ignorancias, por reconocernos como portadores de una pequeña parte de la cultura y buscar formas, caminos, alternativas para sumar esas otras voces en esta nueva forma de conversar con el curriculum. También revisar nuestras concepciones y supuestos que subyacen en la toma de decisiones en el aula y tensionar la coherencia teoría-práctica. Como explicitamos anteriormente es necesario que en las instituciones de formación docente se habiliten espacios que permitan repensar las formas de producción y reproducción de los saberes, espacios en los que circulen pluriversidad de formas que permitan deconstruir y construir más allá del canon hegemónico.

Por último, a lo largo de este ensayo no hemos ofrecido respuestas absolutas a los diferentes interrogantes, principalmente porque creemos que la construcción curricular y su democratización no es algo que se realiza en un escritorio o entre un grupo de personas. La construcción del curriculum es el resultado de las múltiples traducciones que se suceden en las aulas, en los institutos y en los espacios de gestión. Es por ello, que consideramos al curriculum como un campo<sup>18</sup> de disputa atravesado por las constantes luchas, tensiones y negociaciones entre los actores involucrados.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

Lo que hemos querido aportar en este ensayo son algunas líneas de análisis que permitan sacudirnos, interpretar y reconocer algo de lo que puede estar pasando en la formación de las y los docentes. Creemos que repensar/problematizar la síntesis cultural que refleja el currículum y cómo se manifiestan esas traducciones y contactos en las escuelas se constituyen en prácticas indispensables para todas/os aquellas/os que imaginamos y soñamos en una mayor justicia social y educativa.

### Referencias bibliográficas

- Argumedo, A. (2006). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento nacional.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogías*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- De Sousa Santos, Boaventura (2018). *Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad*. In *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI. CLACSO.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: F.C.E.
- Exeni, J. (2017). *Demodiversidad plurinacional en ejercicio*. En Santos, Boaventura de Sousa y Mendes, J. (eds.). *Democracia posabismal: imaginando nuevas posibilidades democráticas*. Madrid: Akal.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

Fraser, N. (1999). Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. *Ecuador Debate*. Opinión pública. CAAP.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

García Linera, Álvaro (2015). *Estado, democracia y socialismo. Una Lectura a Partir de Poulantzas*. Bolívia: lahaine.

Gimeno, J. y Castaño, Á. (2014). *Antropología y descolonialidad. Desafíos etnográficos y descolonización de las metodologías*. En Periferias, fronteras y diálogos, XIII Congreso de Antropología de la FAAEE.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.

Miño y Davila. Nicolazzo, M., Méndez, M. y Fernández, M. (2018). *Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorio de colonización y descolonización*. En *Revista Académica Hologramática*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ.

Nicolazzo, M., Onrait, S. y Sammartino, S. (2014). *No es lo que hay. Palimpsestos, huellas y relatos*. Buenos Aires: ICE.

Observatorio Metropolitano de Madrid (1989). *La apuesta municipalista: la democracia empieza por lo cercano*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Democracia liberal y democracia del ayllu: el caso del norte de Potosí*. Bolivia. In Silvia Rivera Cusicanqui, *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Tadeu Da Silva, T. (1997). *Descolonizar el currículum. Estrategias para una pedagogía crítica*. En *Revista Crítica educativa* N° 2. ERRE EME: Buenos Aires.

Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Chile: LOM Ediciones.

Walsh, C. (2001). Entrevista a Walter Mignolo. En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*,

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, en prensa

Walsh, C. (2009). Fanon y la pedagogía de-colonial. *Revista Nueva América*.

---

<sup>1</sup> El concepto Zona de contacto no pertenece al campo del currículum. Sin embargo, lo tomamos para pensar en los posibles encuentros y relaciones de poder que se ponen en juego. Nos sirve para pensar en los contactos que se dan entre los dominadores y los dominados.

<sup>2</sup> Para Davini (2008, p. 20) las tradiciones refieren a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.”

<sup>3</sup> En el pensamiento abismal, que caracteriza a la colonización del saber, se le concibe a la ciencia moderna el monopolio de la decisión para definir lo verdadero y lo falso. La ciencia, en nuestras sociedades, es la encargada de trazar la distinción universal entre el conocimiento válido y el falso.

<sup>4</sup> En este punto nos posicionamos en el concepto de copresencia de Santos (2009, p. 182) quien concibe que una copresencia radical es la primera condición para avanzar en un pensamiento postabismal y desde esta perspectiva confronta con la monocultura de la concepción del tiempo lineal. Para Santos la copresencia radical implica concebir simultaneidad con contemporaneidad. Significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea [se refiere a lo abismal y postabismal] son contemporáneos en términos iguales.

<sup>5</sup> Dussel (2011) utiliza el concepto de totalidad para explicar que toda forma de comprender el mundo se haya inserta dentro una trama de relaciones que se legitiman por su pertenencia a un sistema- mundo. Todo lo que se haya fuera de ese sistema- mundo no tiene sentido porque la totalidad es cerrada. Por lo tanto, lo que no se encuentra dentro de la mismidad del sistema es lo no válido, lo malo, lo vulgar, lo otro.

<sup>6</sup> El sentido común desde la perspectiva científica es considerado un saber inferior, vulgar y desacreditado. Desde nuestra perspectiva representa una forma de conocimiento válida en tanto, siguiendo a Milstein y Mendes, “es una construcción compleja y heterogénea, que articula fragmentos de discurso filosóficos, teorías científicas, creencias religiosas, conocimientos empíricos, , saberes prácticos, etc. y en cuyo interior opera el predominio de los significados considerados legítimos mediante los cuales se produce y reproduce la hegemonía, en tensión y contradicción de otros significados” (1999, p.84).

<sup>7</sup> Santos (2009) sostiene que la ecología de saberes consiste en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones entre ellos. El conocimiento de la ciencia moderna coexiste con otras formas de conocer. En este sentido, la ecología de saberes es una contraepistemología en tanto desafía a la epistemología moderna occidental.

<sup>8</sup> Argumedo (2009 p. 81) plantea la existencia de diversas matrices de pensamiento. Las matrices son formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo, de idearios y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de poblaciones y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos o intelectuales.

<sup>9</sup> Para Santos (2009) una copresencia radical implica concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual solo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada. La copresencia visibiliza la coexistencia de saberes.

<sup>10</sup> Nos referimos a que se logró invisibilizar otras formas de organización política de los pueblos.

<sup>11</sup> Para Exeni Rodríguez (20., p.2) la demodiversidad expresa, al mismo tiempo, ausencias y emergencias, y para Santos (2014, p.261) radicalizar la democracia implica intensificar su tensión con el capitalismo.

Fernández, Emiliano; Masciotra, Laura

---

En este sentido, el reto de la democracia en la actualidad consiste en ampliarse e intensificarse con otras formas democráticas.

<sup>12</sup> Siguiendo a Exeni Rodríguez la constitución plurinacional de Bolivia se define como una democracia intercultural, con ello se refiere a la complementariedad (no solo coexistencia) y el ejercicio (no solo reconocimiento), con igual jerarquía, de las tres formas de democracia (representativa o indirecta, participativa o directa y comunitaria).

<sup>13</sup> Tomamos proyectos y propuestas de docentes que trabajan en institutos superiores de formación docente (ISFD). No fue de nuestro interés, en esta ocasión, el análisis de las propuestas de los docentes del nivel superior universitario.

<sup>14</sup> Como venimos sosteniendo, esto no implica que todos los docentes en sus prácticas sean/seamos reproductores de las desiguales relaciones sociales.

<sup>15</sup> Nos referimos a la matriz marxista que muchas veces aparece desafiando las condiciones materiales existentes.

<sup>16</sup> Tomamos el posicionamiento de Paulo Freire para quien la acción dialógica expresa un “encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sujetos encauzados en el mundo que debe ser transformado y humanizado... es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo en el que no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es una acción creadora” (2006, p. 107-108).

<sup>17</sup> Para Santos (2009) la dominación se manifiesta de tres formas: el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo.

<sup>18</sup> Bourdieu (1984) define a los campos como espacios estructurados de posiciones caracterizados por las diferentes luchas por el capital específico que está en juego. El campo es un espacio de disputa.