



Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad

Contributions of decolonial thought to the teaching of Social Sciences at university

María Celeste Romá

mcroma2016@gmail.com

*Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNLSL).
Licenciada en Psicología. Diplomatura en Pensamiento Político
Latinoamericano (CLACSO).*

*Es Profesora Adjunta del Área Básica II del Departamento de Educación y
formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la
Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tiene a cargo las asignaturas
Análisis de la Realidad latinoamericana y análisis de la Realidad
Latinoamericana y Argentina, que se dictan para cuatro carreras.*

65

Resumen

A fin de contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza, el presente artículo trabaja aportes fundamentales para pensar el para qué y para quien del conocimiento; el eurocentrismo de los conocimientos en ciencias sociales; la apertura a otras epistemes; la reconstitución epistemológica o descolonización, etc.

Palabras claves: Enseñanza de ciencias sociales. Pensamiento decolonial. Colonialidad. Eurocentrismo. Universidad.

Abstract



With the intention of improving our teaching practices, we have studied fundamental contributions to the analysis of the purpose and recipients of knowledge; the eurocentrism of knowledge in social sciences; the opening to other epistemologies; the epistemological reconstruction or decolonisation, etc.

Key words: Teaching of social sciences. Decolonial thought. Coloniality. Eurocentrism. University.

Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales en diferentes carreras puede entenderse como la formación en contenidos mínimos o como la enseñanza de perspectivas disciplinares que implican particulares miradas de la realidad. Estas dos formas de concebir la enseñanza de las ciencias sociales no sólo configuran diferentes prácticas docentes, sino que también propician en los alumnos diferentes maneras de relacionarse con el conocimiento. Mientras la primera se enfoca en la transmisión de conocimientos de las ciencias sociales como teorías, conceptos, saberes que deben formar parte de la formación básica, la segunda busca transmitir las diferentes miradas que se realizan desde las disciplinas y las conclusiones a las que se ha llegado, mientras propicia una actitud crítica y un compromiso ético y político con el conocimiento. La explicitación del fundamento epistemológico, ubica a los alumnos en una posición en el campo disciplinar, para que desde allí se comprenda esa particular mirada de la realidad, construcción del objeto de estudio y forma de abordarlo. Por lo tanto, son múltiples las preguntas a la hora de construir un dispositivo didáctico que favorezca el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en alumnos de licenciaturas y profesorado que pertenecen a otros campos disciplinares y profesionales. No sólo es necesario definir los contenidos, qué enseñamos o qué pretendemos enseñar, sino también la lógica de interacción que se busca establecer con los estudiantes.

Sabemos que los conocimientos adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones; son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones (Edwards, 2005). A diferencia de la educación inicial, primaria y media, donde los contenidos académicos son presentados como verdaderos (Edwards, 2005), la educación universitaria explicita que los contenidos académicos con los que trabaja provienen de ciencias multiparadigmáticas –son concepciones teóricas construidas a partir de una particular manera de definir un objeto y a partir de una particular metodología de investigación–, por lo tanto, los planes de estudio y las propuestas teóricas y pedagógicas de los docentes trazan qué es conocimiento y qué no lo es, realizando diversos recortes en ese universo posible de interpretaciones o explicaciones de la realidad.

En Ciencias Sociales, además, los contenidos implican un trabajo de desnaturalización de la realidad social y una situación en sí misma para cada sujeto. La invitación a suspender cualquier tipo de explicación apresurada, dar un paso atrás y ver las cosas desde ángulos diferentes, hace que emerjan las dimensiones histórica, social, cultural y política que constituyen a cada problemática, adquiriendo el conocimiento una forma situacional (Edwards, 2005) para cada sujeto convocado.

Por lo tanto, el tipo de conocimiento con el que trabajamos es configurado a partir de una serie de mediaciones institucionales, de nuestro recorte teórico, de nuestra propuesta pedagógica de volver los contenidos situación y del involucramiento que los sujetos asuman en la tarea de explicar su realidad. Ahora bien, son múltiples los trabajos que ponen el acento en las capacidades que las instituciones universitarias tienen para alojar a sus estudiantes y en las bases epistemológicas de las prácticas de enseñanza, que son, fundamentalmente, las que propician una relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento con características para producir un sujeto heterónimo o autónomo; sin embargo, en la tarea diaria aparecen

posicionamientos, prácticas y trayectorias difíciles de asignar al continuum que se dibuja entre el compromiso y el extrañamiento con el conocimiento (Vélez, 2002), y que muchas veces son generalizadas con representaciones negativas de nuestros estudiantes.

Diversos autores resaltan la importancia del ingreso y alertan sobre los altos índices de deserción en el primer año universitario. Sabemos que son múltiples las condiciones que explican dicho fenómeno, así como también los elementos que juegan en la permanencia de los estudiantes en nuestras casas de estudio. De un lado y de otro, por falta o por construcción, toman relevancia la elección personal, las condiciones socio-económicas, la socialización con los nuevos compañeros, la organización de los tiempos y las tareas que se dan en simultaneidad, el aprendizaje de nuevas normas y códigos institucionales, el aprendizaje de nuevas prácticas y contenidos académicos y las prácticas de enseñanza que realizamos, hoy leídas y enfrentadas de manera muy diferentes en este nuevo contexto de pandemia sanitaria por Covid-19.

Cómo cada estudiante transita sus primeros años depende de muchos aspectos. Sin embargo, debemos atender a la redefinición de la relación con el conocimiento porque una relación previa de compromiso predispone, pero no garantiza que los aprendizajes en la universidad sean siempre en términos de aprendizaje significativo y en términos de autonomía. El tipo de conocimiento y la lógica de interacción que se establezca es fundamental para la redefinición de una relación que nos puede incluir o excluir de múltiples maneras: como sujetos de conocimiento, como sujetos representados en las teorías, como sujetos de transformación social. En este sentido, la propuesta es avanzar en el replanteo de nuestras prácticas (Meirieu, 2009), incorporando algunos aportes del pensamiento decolonial, ya que el mismo propone una profundización en el cuestionamiento epistemológico de las ciencias sociales al dirigirse a las bases eurocéntricas y al desperdicio de experiencia que generan, a las ausencias o invisibilización de otros

conocimientos y a las emergencias a partir de las cuales se pueden redefinir nuestras prácticas. La "localización epistémica" de quien enseña y de quien estudia y aprende es fundamental para significar los contenidos en términos de conocimientos útiles, no sólo para la formación profesional sino también para reflexionar acerca de los valores que se sustentan.

El pensamiento decolonial realiza importantes aportes para desentrañar esa particular localización desde la cual enseñamos y aprendemos. A fin de contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza, el presente artículo recoge algunas de ellas, fundamentalmente, la crítica al eurocentrismo de los conocimientos en ciencias sociales y la apertura a otras epistemes y a la descolonización.

Redefinición de los conceptos

Es muy común que la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito universitario se inicie con un relato del contexto socio-histórico y cultural desde donde surgen estas ciencias, sus objetos, problemáticas y principales corrientes de pensamiento. Muchas veces ese relato de la modernidad es eurocéntrico, porque es desde esa localización que se escribe y repite continuamente una historia del pensamiento contemporáneo, una historia del capitalismo burgués moderno. Esta concepción del mundo, del sujeto y de las cosas, es representada desde diferentes puntos de vista. En términos comparativos se plantea el atravesamiento de una crisis cultural y el proceso de transformación de occidente, retratando el agotamiento de los fundamentos religiosos, la desacralización del mundo, la secularización de las sociedades y las nuevas representaciones con base en la razón, en lo científico-técnico. Como si en todos los lugares se produjeran los mismos cambios en simultáneo, se recorren los principales hitos de los siglos XV, XVI, XVII, XVIII y XIX. Se reseña brevemente la baja edad media, para instalarse, luego, en Florencia, Venecia y Roma, en la concepción humanista que surge en el Renacimiento. De las hazañas de artistas y viajeros se pasa a los

descubrimientos científicos, al aumento de la población, las nuevas ciudades, los grandes avances tecnológicos, los mercados no europeos, las tecnologías del poder, etc. El proyecto moderno toma una mejor forma con las revoluciones políticas y económicas, con el repaso del Iluminismo, la Ilustración y el Romanticismo.

En síntesis, a partir de diferentes perspectivas (histórica, económica, política, social, estética y científica) se recorre la cultura moderna, una nueva comprensión del mundo, del hombre y de la historia, para, finalmente, explicar los fantasmas, críticas y contradicciones que surgen en su seno. De esta manera, las ciencias sociales explican su surgimiento, su institucionalización, producción y prácticas.

Para el pensamiento decolonial, en cambio, ésta es una historia local o regional que se proyecta globalmente como si hubiese una sola trayectoria histórica y un solo sentido cultural. Tal proyección configura como modelos ideales a la sociedad europea (luego a la norteamericana), al hombre blanco y burgués, al ciudadano libre de un Estado nacional. Ahora bien, si cambiamos la geografía del pensamiento podemos fechar la modernidad, incluir algunos protagonistas y delinear sus fundamentos de una manera bien distinta.

Enrique Dussel (1994) explica cómo América fue inventada a imagen y semejanza de Europa y cómo el indio no fue descubierto como Otro, sino como lo Mismo ya conocido y sólo reconocido (negado como Otro) de manera encubierta. Este indio es uno de los siete rostros latinoamericanos encubiertos por la modernidad; los primeros cuatro son los rostros de la colonia: los indios, los negros, los mestizos y los criollos; y los tres restantes se dan en el desarrollo de los estados nacionales, en los capitalismo periféricos: los campesinos (indios, mestizos, negros y mulatos), los obreros urbanos y los marginales. Por lo tanto, con la originaria experiencia de constituir al Otro como dominado bajo el control de un “yo conquisto”, Europa se erige como centro y América pasa a ser la periferia del mundo. De esta

manera, la modernidad se origina en las ciudades europeas medievales, pero nace en 1492 con el encubrimiento de un mito irracional, de violencia sacrificial.

Con cuatro figuras (invención, descubrimiento, conquista y colonización), Dussel (1994) explica las experiencias ontológicas a través de las cuales el "yo moderno" nace ante el Otro dominado, contrarrestando toda explicación de la subjetividad moderna como autoreflexión y superación en el devenir histórico y cultural de la propia Europa. El primer hombre moderno será el conquistador y el mundo que destruye a cada paso no es el medieval sino el azteca, precediendo y haciendo posible el "ego cogito" de Descartes. A los nuevos fundamentos racionales del conocimiento y de la subjetividad moderna representados en la relación sujeto-objeto, también le preceden dos figuras más, la conquista espiritual y el choque de dos mundos, completándose, de esta manera, el dominio europeo y el nacimiento de la nueva cultura latinoamericana. El conquistador domina el cuerpo del indio para la explotación por el trabajo (nueva economía); domina el cuerpo de la india e instaura una sexualidad masculina, opresora, injusta y con una doble moral por el respeto aparente a la mujer europea; engendra un hijo bastardo, mestizo; predica el amor de una religión en medio de una conquista violenta; le niega a los indios su propia su cultura y derechos en nombre de dios y de la razón moderna; y destruye el mundo indígena (Dussel, 1994).

De esta manera, la modernidad encubre un mito irracional –de que hay una cultura superior a otra, que el Otro es culpable de su propia victimización, que el sujeto moderno es inocente respecto al acto victimario y que el sufrimiento del primero es el sacrificio o costo necesario de la modernización– y se desdobra, significando, al mismo tiempo, emancipación racional y justificación de la violencia (Dussel, 1994).

Coincidiendo con Enrique Dussel, Aníbal Quijano afirma que con América el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico, y, como ejes centrales de

su nuevo patrón de dominación, se establecen también la colonialidad y la modernidad. Con América el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (Quijano, 2014a). La asociación modernidad/colonialidad surge de la desarticulación del concepto de dominación colonial con un momento histórico y modelo político determinado, el colonialismo, y su comprensión como uno de los elementos constitutivos de la modernidad y del patrón mundial de poder capitalista (Quijano, 2014a). La redefinición de los fundamentos del poder, del capitalismo y la modernidad, por parte del pensamiento decolonial, también trasciende la teoría crítica, la idea de totalidad y la concepción homogénea de nuestras sociedades. Con los conceptos “heterogeneidad histórico-estructural” y “dependencia histórico-estructural”, Quijano (2010, 2014a) explica la constitución histórica y estructuralmente dependiente de América Latina, el funcionamiento del patrón de poder y los desencuentros entre nuestras experiencias, memorias y conocimientos.

Entre los escombros de ese prodigioso mundo, surge un nuevo sistema de dominación y explotación, un nuevo patrón de poder (Quijano, 2010). Pero, lejos de producirse un movimiento histórico en un mismo sentido, como una superación de la autoconciencia, el terrible desencuentro histórico superpone tiempos, espacios, causas, experiencias, relaciones, sentidos y más. Justamente, el concepto de heterogeneidad histórico-estructural refiere a esa articulación estructural entre elementos históricamente heterogéneos, es decir, que provienen de historias específicas y de espacios-tiempos distintos y distantes entre sí (Quijano, 2014a). Para el sociólogo peruano, las relaciones sociales se encuentran articuladas en torno a la disputa por el control de cinco ámbitos de existencia social –el trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad– y sus productos. Su reproducción configura un patrón de relaciones de poder que articula Colonialidad (la clasificación social), Capitalismo (explotación social y destrucción de la

naturaleza), Estado moderno (dominación) y Eurocentrismo (modelo de racionalidad, conocimiento y subjetividad) (Quijano, 2014a). Lejos de constituirse en dispositivos de poder autónomos, cada una de estas formas hegemónicas se articula configurando patrones de relaciones que coinciden en sus fundamentos. Por esta razón, se habla de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber y de la colonialidad del ser.

Ahora bien, sabemos que en la enseñanza de las ciencias sociales dominan los autores europeos y que el estudio de los clásicos no sólo es pertinente por su vigencia y utilidad, sino también por la importancia que tiene conocer los cimientos de una disciplina y comprender cómo el espíritu de una época se refleja en un pensamiento social. Pero conocer los diferentes contextos intelectuales en los que participaron, las problemáticas que fuertemente les cuestionaban y sus producciones teóricas, nos instala en un punto de vista fuertemente eurocéntrico que es necesario transparentar. Porque, como afirma Dussel, en esa historia universal nosotros no existimos.

“¿Qué es la modernidad? Pues es la historia de Europa. ¿Y cómo se define geográfica y temporalmente? Por ejemplo, Habermas... dice la modernidad nace en el renacimiento, crece en la reforma luterana, en la ilustración francesa y en el parlamentarismo inglés. Ven ustedes que sigue la geografía y el tiempo, va de Italia, Alemania, Francia a Inglaterra. A ustedes les será muy natural, pero a mí no. Porque ¿dónde está España?, no existe. ¿Y América Latina?, menos. Entonces estamos fuera de la historia universal en esa historia. Entonces, mi obsesión fue quienes somos y cómo situar a América Latina en la historia universal, para aprender quien soy” (Dussel, 2012: 19:50’).

En esta clase, más allá de explicar cómo reconstruyó la historia desde América Latina, Enrique Dussel cuestiona fuertemente la enseñanza eurocéntrica, al punto de afirmar:

“en esa historia (universal) yo no existo; y si la enseño, enseño que no existo, y si en la facultad se enseña..., se enseña a los alumnos que no existen. Y entonces es trágico porque somos como alienados mentales, en el sentido propio de la palabra porque estamos en otro árbol que no es el nuestro” (2012: 23:56’).

Localización epistémica y la negación de la alteridad como cultura

Los contenidos académicos con los que trabajamos en Ciencias Sociales son construcciones teóricas que implican diferentes posicionamientos epistemológicos, metodológicos e ideológicos. Cada una de estas narrativas nombra un objeto, lo problematiza, mide, interpreta, relaciona, etc., ofreciendo al estudiante un recorte científico de una realidad, que puede volverse significativa o no para él. Sin embargo, en el acto de nombrar y definir las fronteras significativas que terminan delimitando al objeto y a su alcance, transmitimos una particular perspectiva desde la cual se mira al mundo. Casi sin darnos cuenta, trazamos qué es conocimiento y qué no lo es, quién está autorizado a formularlo y quien no, qué es significativo y relevante y qué no lo es. De alguna manera, vamos regando el árbol con el cual Enrique Dussel nos señala la ubicación desde donde nos pensamos y pensamos el mundo.

El eurocentrismo es una racionalidad que se pretende superior y universal, pero también es una localización epistémica que delimita el espacio de poder de la ciencia social y le da contenido a la racialización de las relaciones que están al servicio de la colonialidad y su reproducción (Castro Gómez, 2005). Para este filósofo colombiano (2008), esta dimensión epistémica del colonialismo nace con la expansión colonial de Europa y, lejos de ser una prolongación ideológica o superestructural del colonialismo, es un elemento constitutivo o infraestructural del mismo.

Como vimos anteriormente, la destrucción, negación y encubrimiento del Otro forman parte de los fundamentos racionales del conocimiento (Dussel, 1994), conformando una epistemología racista y patriarcal (Carballo y Mignolo, 2014) que se articula a múltiples jerarquías de un mismo patrón de relaciones colonial (Quijano, 2014a). Pero debemos agregar, además, que a la superioridad de una cultura sobre otra se le suma el establecimiento de las condiciones para que la otra cultura sea responsable de su victimización e inferioridad (Dussel, 1994). Tras el despojo original, deviene su reducción a un supuesto estado de naturaleza para ser manipulado bajo nuevos criterios de racionalidad (Castro Gómez, 2008). Para Dussel, es en torno al drama del mestizo que América Latina se constituye como bloque cultural. El mismo puede resumirse así:

el mestizo es “‘hijo de Malinche’, la india que traiciona la cultura, y de Cortés, ‘el padre de la conquista y el Estado dependiente’. Ya de por sí, es hijo de una ‘negación de la cultura’, bajo el estigma de una madre conquistada y violada, previo crimen del padre natural. De este modo, la pedagogía derivada de la conquista se manifiesta también como ‘filicidio’, en el sentido de la Ley que al negar la cultura ahoga con ello todo impulso original, todo auténtico deseo. De ahí que el lazo erótico-pedagógico arrastre la maldición de sus tortuosos pasos iniciales: la dominación pedagógica, el adoctrinamiento o la ‘aculturación’ que los misioneros produjeron en la conciencia americana... La negación de ‘la razón del otro’ evoluciona, se transfigura... Una vez más, la razón del otro es aquello que hay que negar..., como si el enmudecimiento de la palabra presente (mithos) contribuyera a la siembra del logos futuro. Por lo tanto, se construye, bajo la ideológica apariencia del ‘descubrimiento’, un discípulo como ‘ente orfanal’ (sin cultura), manipulado sutilmente por el maestro para ser ciudadano y profesional de un orden –en definitiva– burgués (Dussel en Berisso, 2015: 112 – 113).

Detengámonos un momento en esa relación entre el enmudecimiento y la siembra del logos futuro. Desde el árbol eurocéntrico que crece y crece con

el despojo y enmudecimiento del resto, un ente sin cultura se aliena en ese mundo de significados donde no tiene representación. En “El trabajo enajenado”, Marx busca comprender y explicar, entre otras cosas, el extrañamiento entre el trabajador, su producción y el producto de su trabajo, pero, en discusión con la Economía Política de su época, llega a la conclusión que ésta da por supuesto algo que debería explicar.

“Partiendo de la Economía Política hemos llegado, ciertamente, al concepto del trabajo enajenado (de la vida enajenada) como resultado del movimiento de la propiedad privada. Pero el análisis de este concepto muestra que aunque la propiedad privada aparece como fundamento, como causa del trabajo enajenado, es más bien una consecuencia del mismo... Esta relación se transforma después en una interacción recíproca.

Sólo en el último punto culminante de su desarrollo descubre la propiedad privada de nuevo su secreto, es decir, en primer lugar que es el producto del trabajo enajenado, y en segundo término que es el medio por el cual el trabajo se enajena, la realización de esta enajenación” (s/f: 6).

76

“Así como mediante el análisis hemos encontrado el concepto de propiedad privada partiendo del concepto de trabajo enajenado, extrañado, así también podrán desarrollarse con ayuda de estos dos factores todas las categorías económicas y encontraremos en cada una de estas categorías, por ejemplo, el tráfico, la competencia, el capital, el dinero, solamente una expresión determinada desarrollada, de aquellos primeros fundamentos” (s/f: 7).

Paulo Freire trabaja con estas categorías en su “Pedagogía del oprimido” (2002), donde la no existencia o negación del Otro aparece como deshumanización, como humanidad despojada en la explotación, opresión y violencia de los opresores, como prohibición de ser o “ser menos”. Y, además de aparecer bajo la misma categoría, la alienación aparece como conciencia que aloja la conciencia opresora y se conforma a pautas ajenas, como

conciencia colonizada, como sombra de los opresores, dualidad, falso sujeto, “ser para otro” y objeto o cosa.

La contradicción entre opresores y oprimidos es una de los dilemas que la pedagogía de la liberación tiene que enfrentar, pero, lejos de pensar dicha superación en términos idealistas, Freire nos lleva a situaciones concretas de la opresión y del trabajo educativo. De una manera única trabaja el despojo de la palabra, la desvalorización, las adjetivaciones que muestran al oprimidos como responsables de su situación (borracho, perezoso, incapaz, etc.), la reconstrucción del hombre, su autorreconocimiento como hombre destruido, su educación, entre otras cosas. En otro texto, “Consideraciones en torno al acto de estudiar” (2004), define qué es estudiar realizando una comparación entre dos pedagogías. Las relaciones entre el estudiante, el educador y el conocimiento pueden concebirse desde el punto de vista de la educación bancaria, a la que critica fuertemente, o desde el punto de vista de la educación crítica, a la que fundamenta. Según el pedagogo, la educación bancaria disciplina en la adopción de posturas ingenuas frente a los textos: se le solicita al alumno la memorización de los contenidos, trayendo como consecuencia no sólo una posición pasiva y de domesticación frente a la palabra del otro, sino también el extrañamiento al que hemos hecho referencia anteriormente.

En el texto de Marx, encontramos el extrañamiento en dos relaciones y como dos consecuencias:

- 1) La relación del trabajador con el objeto. El objeto que el trabajo produce se le presenta al trabajador como un ser extraño (s/f: 2). Desde el punto de vista educativo, el conocimiento que el estudio produce se le presenta al estudiante como un ser extraño (Freire, 2002; 2004).
- 2) La relación del trabajador con el acto de la producción dentro del trabajo. Esta relación es la relación del trabajador con su propia actividad, como con una actividad extraña, que no le pertenece, independiente de él, dirigida

contra él (s/f: 3). Desde el punto de vista educativo, el estudiante se disciplina frente al texto, lee mecánicamente y memoriza (Freire, 2004; Freire y Macedo, 1989), o desarrolla una serie de estrategias de evasión: la acumulación de materias regularizadas, y no rendidas, en una apuesta al futuro que implica también su negación; el cumplimiento estricto de la normativa, negándose a todo análisis que supere los requerimientos formales; rendir eludiendo el curriculum, evitando las exigencias de las correlatividades; no pensar en las consecuencias de la evasión hasta último momento; y la postergación de las lecturas y trabajos hasta el día del parcial o la fecha de entrega, lo cual torna prácticamente imposible que culminen satisfactoriamente (Vélez, 2002: 6 - 7).

3) El trabajo enajenado “hace del ser genérico del hombre, tanto de la naturaleza como de sus facultades espirituales genéricas, un ser ajeno para él, un medio de existencia individual. Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, su esencia humana” (s/f: 5). El estudiante se convierte en una vasija que debe ser llenada por los contenidos de las materias (Freire, 2002; 2004).

4) Y, por último, “la enajenación del hombre respecto del hombre. Si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al otro. Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro” (Marx, s/f: 5). Aquí, no sólo debemos consignar las prácticas de enseñanza de la educación bancaria –como, por ejemplo, la presentación del conocimiento separado de su relación con el mundo, en una apariencia de saber ‘cerrado’; la simplificación de las teorías; apurar los tiempos necesarios para el aprendizaje; evaluar arbitrariamente (Vélez, 2002)–, sino también la concepción de los estudiantes como seres duales, que alojan al opresor dentro sí (Freire, 2002; 2004).

Veamos la contracara en Freire. A la relación de extrañamiento con el objeto se le opone una relación de compromiso que resulta del acto de estudiar (Vélez, 2002). Su concepción de educación crítica se contrapone a la educación bancaria, estableciendo claras diferencias, tanto en su concepción de la tarea docente como en las relaciones que propicia. El docente estimula la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad y solicita la comprensión de los contenidos, buscando que el alumno se apropie de los significados que encierran; por su parte, el alumno debe asumirse como sujeto de ese acto, ejercitando una postura crítica y sistemática frente a los conocimientos. Pero, fundamentalmente, la superación de la contradicción educador-educando por la dialogicidad es la que dispara contra “los argumentos de la autoridad” (Freire, 2002: 61) sobre la que se asienta la cultura dominante. Esta búsqueda de afectación a los fundamentos de la opresión, en todas sus formas, pone a Paulo Freire entre los antecedentes del pensamiento decolonial, junto a Franz Fanon, Fals Borda, Ignacio Martín Baró y otros.

Desprendimiento y decolonización

Como hemos visto, el pensamiento decolonial propone pensar en las fronteras de un patrón de relaciones dominante, desprenderse del mismo y realizar un giro para convertirse en una opción más en la diversidad de proyectos que actualmente están en conflicto (Carballo y Mignolo, 2014). Puede parecer muy novedoso y hasta instalarse en la moda de la producción científica y académica, pero su origen coincide con la fundación de la modernidad/colonialidad.

Según Walter Mignolo, si hacemos una genealogía del pensamiento político decolonial, vamos a ver que la práctica epistémica decolonial la encontramos en Waman Poma de Ayala y Otabbah Cugoano (en los virreinos hispanicos en el siglo XVI y comienzos del XVII), como en diversos autores de Asia y África (a partir de la expansión imperial británica y francesa de los siglos XVIII y XIX y a partir de los movimientos de descolonización del siglo XX), y

nombra, entre otros, a Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el movimiento Sin Tierras en Brasil, los zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador y Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social de las Américas (2007: 34). En cada uno de estos autores y colectivos podemos ver un inmenso esfuerzo por entender las urgencias de su propia realidad, denunciar la opresión y proponer categorías y acciones alternativas a las dominantes.

Enrique Dussel (2005) pregunta: ¿cómo podrá negarse el desprecio de lo propio sino iniciando el camino con el autodescubrimiento del propio valor? Y responde. Se comienza por una afirmación de la exterioridad despreciada, por una autovaloración y reconstrucción del propio legado. Luego, es necesario realizar una crítica desde los supuestos de la propia cultura para madurar una nueva respuesta en la resistencia cultural. Esto permitirá también un diálogo entre los “críticos de la periferia”, un diálogo intercultural Sur-Sur, antes que pasar al diálogo Sur-Norte. Y, por último, la construcción de una estrategia de crecimiento liberador trans-moderno, como síntesis de una renovada cultura no sólo descolonizada sino novedosa.

Y siguiendo a Walter Mignolo, el filósofo argentino (2005) aclara que el intelectual crítico debe ser alguien localizado “entre” las dos culturas (la propia y la Moderna), como lugar de un “pensamiento fronterizo” y fuertemente crítico. Esta categoría de Mignolo se suma a la de “epistemología fronteriza” (2014) –anteriormente planteada como “paradigma otro” (2003)–, para hacer referencia al derecho de tomar la palabra y coexistir con otras opciones existentes. Además, aporta las categorías “diferencia colonial”, “colonialidad del ser”, “desprendimiento” y la idea de “hemisferio occidental/el atlántico norte” (Carballo y Mignolo, 2014).

Aníbal Quijano aporta conceptos que hemos visto anteriormente, “colonialidad del poder”, “patrón colonial de poder” y “clasificación social”, y

utiliza "heterogeneidad histórico estructural" del pensador político peruano José Carlos Mariátegui. Ramón Grosfoguel propone resignificar y "desconectarse", y junto a Santiago Castro-Gómez (2007) definen "decolonialidad", a partir de "giro decolonial" del filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres. Castro Gómez aporta "hybris del punto cero" y "diálogo de saberes".

Además de aportar con las categorías "epistemologías del sur" (2009), "conocimiento como regulación" y "conocimiento como emancipación" (2006) y "razón indolente", Boaventura Sousa Santos desarrolla un programa de investigación, que implica sociologías de las ausencias y de las emergencias y un trabajo de traducción complementario (2006). La Razón Indolente se presenta bajo cuatro formas (como razón impotente, arrogante, metonímica y proléptica) y "subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en occidente en los últimos doscientos años" (2006: 68). Por lo tanto, la descolonización es crítica de la razón indolente a través de otro modelo de racionalidad que subvierte la contracción del presente y la expansión del futuro, para poder "crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está en curso en el mundo de hoy" (2006: 68). Ese nuevo modelo de racionalidad que propone Sousa Santos es una "razón cosmopolita" que a través de una "sociología de las ausencias" pretende expandir el presente, a través de una "sociología de las emergencias" busca contraer el futuro y a través de un "trabajo de traducción" establecer un diálogo posible entre experiencias diversas, sin reducirlas todas a un mismo esquema de comprensión.

Reflexiones finales

Sabemos que es bien extensa la producción teórica en el campo de la enseñanza de nuestras ciencias en la universidad, sin embargo, el aporte que el pensamiento decolonial realiza a las ciencias sociales, en general, puede

ser tomado para repensar y reformular nuestras prácticas, posiciones y preguntas.

Como disparador, la introducción recoge un trabajo de Gisela Velez (2002) donde se plantea que una relación previa de compromiso con el conocimiento predispone pero no garantiza que los aprendizajes en la universidad sean siempre en términos de aprendizaje significativo y en términos de autonomía. El tipo de conocimiento y la lógica de interacción que se establezca es fundamental para la redefinición de una relación que nos puede incluir o excluir de múltiples maneras: como sujetos de conocimiento, como sujetos representados en las teorías y como sujetos de transformación social.

A través de algunos de los aportes del pensamiento decolonial, podemos pensar que a este planteamiento le antecede una localización epistémica que es necesario definir y una vieja relación entre enmudecimiento y pensamiento social latinoamericano.

Hemos visto que en los fundamentos del poder y del conocimiento no vamos a encontrar una subjetividad moderna, autoreflexiva y racionalizadora del mundo, sino la reclasificación social del mismo. Ésta, junto a la reorganización de las formas de trabajo, la redefinición de los espacios de dominación y una nueva perspectiva de conocimiento, se articula en un patrón colonial de poder.

Esa perspectiva moderna del conocimiento o eurocéntrica es la que formula qué es conocimiento, invisibilizando y descalificando una heterogeneidad de sujetos, experiencias, conocimientos y desafíos nuevos, y reproduciendo relaciones de poder que en definitiva lo único que hacen es controlar al conocimiento y sus productos, al trabajo y sus productos, a la naturaleza y sus productos, al sexo y sus productos, a la autoridad y sus productos y a la cultura y sus productos.

Nuestras aulas son un espacio para pensar, preguntar, reflexionar, interpelar y replantear nuestra relación con el conocimiento. En este encuadre y en el

diálogo con otros, los contenidos y la particular perspectiva para entender la realidad que transmitimos pueden ser atravesados por una mirada decolonial de los mismos. La definición de nuestra localización y el ejercicio de pensar desde otras posiciones en el mapa de relaciones y jerarquías que se traza desde un patrón dominante, deslegitima la mirada privilegiada del centro y abre el campo de juego.

“Al proponer la descolonialidad como una opción, este mismo gesto convierte en opciones tanto las disciplinas como los sistemas de ideas y creencias (ideologías y religiones). Mientras que pensar a partir de universales abstractos en el marco de la modernidad, nos lleva a la ansiedad de querer reemplazar lo previo para proponer lo nuevo. Pensar descolonialmente, por su parte, nos lleva simplemente a argumentar a favor de la opción descolonial que afirma su derecho a tomar la palabra y co-existir con las opciones ya existentes (conflictivamente en algunos casos, solidariamente en otros)” (Carballo y Mignolo, 2014: 20 – 21).

Referencias Bibliográficas

- Badano, M. del R. y Basso, R. A. (2011) Conocimiento y reflexibilidad: notas preliminares. En AAVV. Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario. Entre Ríos: La Hendija.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro Gómez, S. (2008) El lado oscuro de la ‘época clásica’. Filosofía, Ilustración y Colonialidad en el siglo XVIII. En W. Mignolo (comp.) El color de la razón. Bs. As.: Ediciones del signo.
- Carballo, F. y Mignolo, W. (conversaciones) (2014) Una concepción descolonial del mundo. Bs. As.: Ediciones del signo.
- Cardelli, J. y Badano, M. del R. (2011) El eurocentrismo. Reflexiones sobre su actualidad en el campo de las ciencias sociales. En AAVV.

- Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario. Entre Ríos: La Hendidija.
- Cuesta Moreno, O. J. (2010) Consideraciones sobre educación, interculturalidad y la perspectiva de-colonial. Revista de Investigaciones UNAD, Volumen 9, Número 1, Junio.
- Dussel, E. (1994) 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Plural.
- Dussel, E. (2005) Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. UAM-Iz., México.
- Dussel, E. (2012) La filosofía política actual en América Latina. Conferencia y debate en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza, Argentina.
- Edwards, V. (2005). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.). La escuela cotidiana. México: FCE.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). La importancia del acto de leer. En Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. y Lamus Canavate, D. (2007) Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. Trasmmodernizar los feminismos. Tabula Rasa, N° 7, 323 – 340.
- Marx, K. (s/f [1844]). Primer Manuscrito: IV. El trabajo enajenado. En Manuscritos económicos y filosóficos de 1844.
- Meirieu, P. (2009) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. España: Graó.
- Mignolo, W. D. (2003). Prefacio a la edición castellana e Introducción. En Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

- Mignolo, W. D. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2010) Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial. Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Año 1, N° 1.
- Quijano, A. (2010) Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En C. Araujo y J. Amadeo (comp.) Teoría Política Latinoamericana. Bs. As.: Luxenburg.
- Quijano, A. (2014a) Colonialidad del poder y clasificación social. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Quijano, A. (2014b) El trabajo al final del siglo XX. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Quijano, A. (2014c) Estado-nación, ciudadanía y democracia. Cuestiones abiertas. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2006) Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias. En Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria. Lima, Perú: Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.
- Sousa Santos, B. (2009) Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Bs. As.: CLACSO. Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. (2008) Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el Trabajo



Intelectual -Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de
Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto.

Recibido: 06/09/2021

Aceptado: 29/09/2021

Cómo citar este artículo:

Romá M. C. (2021), Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 65-86.

