

Francisco Ramallo

Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET

Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia

Decolonial pedagogies in History Didactics

Recibido: 12/02/2017

Aceptado: 20/09/2017

Resumen

En este texto proponemos establecer un diálogo entre el emergente campo de reflexión que se conforma en relación a las denominadas pedagogías descoloniales y la Didáctica de la Historia, a partir de remarcar una serie de consideraciones donde lo pedagógico del desprendimiento descolonial marca la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en tanto disciplina escolar. En este recorrido convocamos a comprender la labor de esta ciencia social desde el construir de narrativas que sustenten, creen e imaginen “otros mundos posibles”; en una apuesta a desnaturalizar la dolorosa y vigente colonialidad. Para ello nos anclamos en nuestra propia práctica profesional y presentamos un caso de enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes; como posibilidad para pensar, sentir y hacer apuestas pedagógicas descoloniales en las aulas con y desde nuestra cotidianeidad (y al interior del sistema educativo).

Palabras clave: Pedagogías descoloniales; Didáctica de la Historia; Colonialidad; África; Diseños curriculares.

Abstract

In this article we intend to have the emerging field of reflection on decolonial pedagogies and History Didactics converge, by emphasizing a number of considerations which concern the teaching and learning of History as a school subject. We thus aim at understanding the role of this social science in creating narratives that support and imagine “other possible worlds” as a means to denaturalize the painful, still prevailing coloniality. In order to achieve this we delve into our own teaching practice of the History of Africa and African descendants as a way to think, feel and bet on decolonial pedagogies from the perspective of our daily experience (and inside the education system).

Keywords: decolonial pedagogies; History Didactics; Coloniality; Africa; Curricular Designs.

Introducción

La dolorosa colonialidad que nos habita y atraviesa, demarca en nuestras experiencias educativas epistemológicas, discursos y prácticas de nuestro cotidiano. No obstante, aunque siempre de un modo parcial, la inflexión descolonial se profundiza

y emerge cada día con más fuerza en nuestra región (Abya Yala/América Latina)¹. En efecto la descolonización de la educación se convirtió en uno de los tópicos de discusión en las agendas de las políticas educativas en América Latina, y bajo diversos trayectos e itinerarios se hace cada

1 En nuestros trabajos solemos utilizar la palabra descolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta a través del Programa Modernidad/Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano nuestra elección del prefijo “des” supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente.

vez más visible en variados contextos. Especialmente las reformas constitucionales y las políticas públicas de reconocimiento del “buen vivir”, en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado despertaron la atención sobre la “colonización pedagógica” de las normativas escolares, sobre todo en países con fuertes reafirmaciones indígenas en sus reglamentos jurídicos como Bolivia y Ecuador. No obstante también estos debates comenzaron a posicionarse en las academias y en diferentes espacios del campo de la educación en otros de los países latinoamericanos, que en su diversidad convergen en una conversación a escala continental².

En este contexto podríamos remarcar una tendencia (o si se quiere una agenda) descolonial que recupera las intensas tradiciones críticas de diferentes actores latinoamericanos (movimientos sociales, intelectuales y políticas estatales) más allá de las anticuadas delimitaciones del mundo “colonial y moderno”³. A la vez que aludimos a las (aunque aún fragmentarias) emergentes rupturas con los parámetros eurocéntricos de nuestros sistemas educativos. Estas pequeñas “grietas” (Walsh, C. 2014) provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación, en una descolonización de la pedagogía que implica posicionamientos más allá de las ideas y de las prácticas del proyecto universal de la modernidad. Aunque en algunos contextos más visibles que en otros es innegable que el pensamiento propio⁴, las marcas locales, los “saberes otros” y

las “existencias otras” irrumpen con profundidad en el escenario latinoamericano⁵.

Reconocer estos “desprendimientos” (Mignolo, W. 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo; sino que por el contrario convoca a rescatar voces y experiencias que fueron sedimentando los caminos de la inflexión descolonial y que revientan la emancipación social (De Souza Santos, B. 2006). A la vez que invita a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la “inmediatez” a partir de nuestro trabajo como profesores, investigadores y activistas académicos. En tal sentido reconocemos que las pedagogías descoloniales, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparten la vocación por el agenciamiento epistémico-político, la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad del poder. Se extienden, sin embargo, en un movimiento que es en realidad un regreso a las historias y cosmogonías interrumpidas mientras aventuran nuevos horizontes para la vida humana (Ramallo, F. y Yedaide, M. 2016). Más aún se trata de una moción para la institución de nuevos significados; en los cuales no reconocemos lealtades cerradas ni circunscriptas, sino que aprovechamos y nos alimentamos de ellas geo-culturales variadas (incluso enfrentadas) y las traducimos como armas de contienda semiótica. Allí nuestro “paisaje colonial” (Segato, R. 2015) es local y sujeto de la hibridización, resultante

- 2 El uso del plural (“nosotros”) se constituye como un posicionamiento epistemológico; si bien reconocemos que este texto es un escrito personal y no grupal, remarcamos que incluye conversaciones con otros. Frente a ello las reglas de la academia generalmente suelen requerir una escritura de carácter impersonal, no obstante consideramos que al quedar claro quien escribe se vuelve necesario rescatar un plural que no es más que expresar el permanente diálogo con otros y los aportes de las otras voces que transitan este trabajo.
- 3 Cuando nos referimos al mundo “colonial y moderno” lo hacemos para remarcar la lectura que el programa político y académico o *Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad* logró posicionar (sobre todo en las academias del sur y especialmente en el Abya Yala), remarcando que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad sino que forma parte integral de los mismos procesos de modernización sumamente vigentes. En los que la experiencia de la expansión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas, tales como el capitalismo, la ciencia, el Estado, el arte y la escuela (Porta et al. 2015).
- 4 Sobre la idea de pensamiento propio recomendamos la lectura del artículo “Apuntes sobre el pensamiento propio” publicado por el Centro de Pensamiento Latinoamericano Raíz-AL en *Intervenciones en estudios culturales* (2015, 35-44). Allí se destaca una perspectiva más allá de las visiones caricaturizantes y simplistas, como así también de las frecuentes problemáticas de confundir el pensamiento propio con el subalterno, lo popular y lo ancestral.
- 5 El uso de la palabra “otra(s)” detrás del sustantivo se refiere a la intención de aludir a un “paradigma otro”, aquí inscripto en los márgenes de la razón “moderna y colonial”.

de múltiples y superpuestos procesos de (re) colonización simbólica desde “dentro” y “fuera” (Porta et al. 2015).

Entonces, la pedagogía descolonial es un ejercicio político que se debe a la “inmediatez”; cualquier desapego del cuerpo y el lugar traicionan la vocación de abandonar las pretensiones de generalización y universalización que denuncia. Esta simple premisa obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social, educativo y académico. El tratamiento más vistoso y colorido de las luchas indígenas o afrodescendientes puede inspirarnos, pero no debe retirarnos del compromiso ético de nuestra vecindad. La “vecindad” se funda en un compromiso con lo inmediato en tiempo y espacio, exige una distancia artificial pero indispensable de las construcciones sociales que nos enmarcan para poder comenzar a hablar de ellas (Porta, L. y Yedaide, M. 2015).

En esa “inmediatez” y “vecindad”, a partir de nuestra práctica profesional en la Didáctica de la Historia, encaminamos el interrogante: ¿Es posible enseñar la historia escolar desde una mirada descolonial (o al menos atenta a la emergencia descolonial)?, si no lo es ¿Cómo podemos comenzar a construir e imaginar una enseñanza de la historia escolar desde estas consideraciones? Allí nos situamos en un hacer/pensar/sentir preocupado por habitar más allá de la colonialidad. Desde nuestro activismo como profesores e investigadores de Historia entendemos a la Didáctica de la Historia como un campo de estudios prometedor para desnaturalizar nuestra “realidad”. La indagación sobre los modos en el enseñar y el aprender de la historia constituye una posibilidad para interpretar a esta ciencia, y sobre todo a esta disciplina escolar, como un conjunto de saberes capaces de comprender e imaginar una “realidad” diferente. En otras palabras creemos que los saberes de la historia escolar conforman un territorio oportuno para desnaturalizar nuestra colonialidad y para interpretar a la “realidad” no como “dada”, sino como construida históricamente. A lo largo de

tiempos, espacios y dimensiones cambiantes; y remarcamos también posibles de ser constantemente transformadas.

De este modo entendemos que la historia como disciplina escolar abarca un conjunto de saberes que a partir de sus discursos hegemónicos es creadora de profundas subordinaciones y marginalizaciones; que muchas veces ocultan posibilidades de sentir/pensar/hacer un mundo diferente y más allá de la colonialidad. En donde todos los seres humanos, sobre todo los “condenados” y los “oprimidos” (frecuentemente denominados “otros”), tengan posibilidades de existencia y de reconocimiento. Es sabido que la historia escolar tiende a reproducir una historia hegemónica, que como tal (y además) se propone como única e inamovible. Sin embargo normalmente solemos olvidar que es una forma de narrar el pasado entre muchas otras posibles, a pesar de que en estos medios aún poco conocemos sobre ello. En este sentido la mirada descolonial perturba e interpela a la historia escolar, denuncia lo absurdo de sus contenidos, formas, parámetros y narrativas. Señala límites y horizontes. Porque si no olvidamos que los saberes del pasado de los hombres no son sólo esa historia que hemos estado enseñando y aprendiendo, aprendiendo y enseñando; recuperamos otros recorridos más allá de lo conocido y en los que es posible narrar otra “realidad”. Estas aseveraciones y sus nuevas disputas dejan oír los ecos, presencias y constituciones que transitan nuestro cotidiano dejando atrás iracundamente la invisibilidad que las caracterizó; en un (re) imaginar de la historia escolar como una ciencia de los “otros mundos (posibles)”⁶.

Propongo, entonces, tres argumentos o ideas enlazadas que, entre otras, justifican la necesidad de pensar/sentir/hacer una “pedagogía descolonial” (Fernández Mouján, I. 2014; Walsh, C. 2015; Porta et al. 2015) en la Didáctica de la Historia. En primer lugar es necesario dejar atrás la idea de historia única e universal que caracterizó a las miradas celebratorias de la modernidad para comenzar a comprender los saberes del pasado reconociéndolos como locales, múltiples y fragmentarios. Como recortes culturales, producidos

6 Más allá de la Teoría de los mundos múltiples cuando nos referimos a los “otros mundos (posibles)” aludimos al enunciado zapatista que recorre nuestro continente y que convoca a una insurgencia frente a la colonialidad vigente.

contextualmente necesarios para desnaturalizar el sufrimiento y el dolor de las variadas existencias de este mundo. En segundo lugar sospechar de la historia única que caracterizó a la modernidad eurocentrada y se enfrentó desde su propia conformación a otras formas de enseñar, narrar y construir saberes del pasado que invitaron a la liberación de los “condenados” y de los “oprimidos”. A pesar de ello estas formas “otras” son marginalizadas, ocultadas y silenciadas por los discursos hegemónicos, que suelen primar en las escuelas y en el modelo de educabilidad de las sociedades modernas. En tercer lugar, sostengo que la producción de saberes históricos desde esta perspectiva cobra una centralidad clave para la enseñanza.

La historia escolar, lejos de ser sólo receptor de la producción científica y académica, se constituye como un campo en el que el trabajo cotidiano de profesores y estudiantes implica creación de “conocimientos históricos”. Los educadores en las aulas y no únicamente los intelectuales expertos (que muchas veces se piensan y sienten por fuera de las escuelas y de las formas populares de enseñanza) disputan aquella creencia en la que la escuela no construye saberes sino que divulga un saber escolar que es la transposición didáctica de los conocimientos científicos producidos en la academia⁷.

Un caso y una propuesta: Miradas descoloniales, África y los afrodescendientes en la historia escolar

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se constituyeron en los Estados Nación de occidente los sistemas de educación pública en ellos la historia se conformó como una disciplina fundamental para la instrucción ciudadana y el sentir de la nacionalidad de los Estados de la modernidad. Anclada en esas premisas se difundió en las escuelas latinoamericanas una historia universal y eurocentrada (basada en la periodización antigua, medieval y moderna), con una tendencia obligada hacia la búsqueda lineal del progreso (y denominado como universal). Silenciando historias ancestrales, los profesores enseñaban y los niños- jóvenes en sus clases identificaban el origen del hombre en África, la invención de la escritura en la Mesopotamia, el esplendor cultural de Egipto, la cuna de la civilización occidental que significó la antigua Grecia, la unificación del mundo (sólo Mediterráneo) de los romanos y así continuaba esa línea de avance que llevaba a explicar (y naturalizar) la sociedad actual.

África fue en estas narrativas un territorio subsidiario, como lo fueron todos los otros externos al escenario europeo (un ejemplo en América Latina las cosmogonías y culturas de

7 Ello obliga a reconsiderar, por ejemplo, la relación que en la Didáctica de la Historia se exploró en la vinculación entre la historiografía y la historia escolar, pensando a esta última como un espacio de reproducción y “bajada del saber”. Si bien reconocemos que el espacio escolar tiene saberes específicos que deben ser adecuados a sus diversos contextos, creemos que las preocupaciones por “bajar” el conocimiento quedaron inscriptas en modos tradicionales y conservadores de pensar las prácticas de enseñanza. En contraposición a ello proponemos invertir la fórmula, en un “subir” de los conocimientos al aula; lo que implica construir saberes con nuestros propios estudiantes. No se trata de bajar, ni tampoco sólo de adaptar, sino de crear, confiar y valorizar la creación, la imaginación y la experiencia de los niños y jóvenes que pretendemos educar. Con la expresión “subir los conocimientos al aula” además entrelazamos la idea de que cada cual construye la historia bajo sus propios esquemas culturales y marcos interpretativos en un “escuchar del otro”. En este caso ese “otro” son nuestros estudiantes, el cuestionamiento del “bajar” por “subir” es también el de “reproducir” por “construir” en una enseñanza dialógica y de encuentro horizontal.

8 Es oportuno resaltar que la raciólogía presente en el pensamiento de los intelectuales europeos del siglo XIX, fue el sustento teórico para justificar la continuidad de la agencia del colonialismo; las palabras de Kant son contundentes al respecto: “La raza de los americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora porque carecen de afecto y pasión. Ellos no están en el amor, por esto tampoco tienen miedo. Apenas hablan, no se acarician mutuamente, nada les importa y son haraganes [...]. Uno podría decir que la raza de los negros es completamente lo contrario a los americanos, están llenos de afecto y pasión, son muy vivaces, conversadores y vanidosos. Ellos pueden ser educados pero solo como sirvientes (esclavos), o sea que se permiten ser entrenados (Kant, I. Citado en: Chukwudi Eze, E. 2001, 224).

los pueblos originarios). Sus referencias históricas sólo cobraron importancia en la medida que contribuían a la gloria del pasado occidental.⁸ Ese origen de la historia escolar poco cambió en el devenir del siglo XX y el XXI; sin embargo también es cierto que aunque marginalizadas existieron otras miradas de la historia y especialmente de la historia de África. Lo que no excluye que sea posible advertir una profunda continuidad en relación a la clásica y negativa imagen de África, los afrodescendientes y el mundo negro que caracterizó a Occidente.

Con similitud a otros contextos de la región, la enseñanza de la historia de África y sus culturas en Argentina se caracterizó a lo largo del tiempo por ser una ausencia, y por estar cercada por un prejuicioso silencio. No obstante volvemos a remarcar que en últimos años esta situación comenzó a cambiar, con reformas estructurales en términos de una escritura curricular contrahegemónica (Huergo, J. y Morawicki, K. 2010), de modo que a grandes rasgos podríamos decir que la historia africana que tiene una presencia débil en las currículas de enseñanza media y superior, en algunos contextos comenzó a posicionarse como un territorio de conocimiento que desafía el eurocentrismo y la racialización universal. Entre ellos ubicamos los Diseños Curriculares (en adelante DC) de la provincia de Buenos Aires. En un recorrido por los contenidos de la materia historia en cada uno de los años de la escuela secundaria podríamos señalar que los pasados africanos y las subjetividades diaspóricas constituyen en estos documentos un entramado de ausencias y de presencias.⁹ Las primeras son múltiples y refieren a cuestiones bien complejas que exceden a este escrito, mientras que las segundas son novedosas, necesarias y se encaminan a un cambio, o al menos a una (re)interpretación, de los temas y las formas de enseñar historias en las aulas de nuestras escuelas. Entre las presencias que nos permiten resaltar rasgos novedosos en estos documentos, queda claro que los DC retoman una idea de América y Europa que destaca importantes rasgos antes de su “encuentro” (dando visibilidad a los pueblos indígenas y las culturas locales anteriores a la presencia blanca en estas tierras).

Al mismo tiempo sugiere una asociación entre la modernidad y la denominada colonialidad, en el sentido que presenta relaciones continuas entre las transformaciones que hicieron de Europa un espacio moderno y los vínculos con otros espacios como América o África que quedaron subordinados a una condición colonial. Es en esta ruta que se espejan y enfrentan los cambios que la modernidad introdujo primero en Europa (como la creación de Estados Nación, la llamada Revolución Científica, los contactos con Oriente, la construcción de mercados internos y externo) y por otro lado su impacto en el contacto con las sociedades nativas de América.

Sumado a ello para los DC de segundo año en adelante se recoge una perspectiva crítica de la construcción del mundo capitalista; que contempla aspectos anteriormente olvidados, como la trata de los esclavos africanos traídos a América y las configuraciones que dieron orígenes a sociedades basadas en criterios de clasificación racial. Aquí podríamos continuar enunciando una serie de ejemplos, pero sin duda una de las principales ideas discutidas en estos DC es la de (re)interpretar la centralidad de Europa en la historia del mundo. Y con ello se remarca una suerte de historia de la imposición de la cultura europea sobre el resto del planeta que posibilita otras lecturas ancladas en múltiples experiencias y diversos recorridos. No obstante pese a los notables cambios de estos DC, que permiten desde sus orientaciones fomentar prácticas de enseñanza contrahegemónicas y recuperar narrativas invisibilizadas, notamos ciertos rasgos que impiden interpretar y construir los pasados de África y de las culturas afrodescendientes desde un lugar que recupere su diversidad y complejidad. En relación a ello en una reciente investigación sistematizamos una serie de puntos, que tomamos como marcas y tramas, que colaboran en descentrar los rasgos eurocéntricos de los DC (Ramallo, F. 2015). Podríamos resumir estos rasgos (que no son únicos ni exhaustivos) en: (a) Historia de África y de los afrodescendientes como subsidiaria y residual frente a un relato aún eurocentrado; (b) Imagen negativa de África y los afrodescendientes; (c) Historia única de África e imagen homogénea; (d) África como

9 Reconocemos que un curriculum no lo puede contener todo, siempre implica un recorte; y es justamente esa selección la que proponemos discutir aquí.

territorio de un pasado lejano; (e) Invisibilidad de los afrodescendientes y del mundo negro en nuestra sociedad más cercana y (f) Incoherencia y desconexión entre la historia de África, la diáspora y la presencia de los afrodescendientes en nuestras sociedades (Ramallo, F. 2015).

Dado lo señalado creemos que las ausencias, nuevas presencias, permanencias, rupturas y los territorios de (des)encuentros de los DC interpelean y colocan el desafío de establecer rasgos a revisitar y sobre todo posibilidades, lecturas y secuencias didácticas que posicionen a las culturas africanas y afrodescendientes en otras historias. Más allá de reconocer que no es posible estudiar la historia de América desconociendo y excluyendo la historia de África, y que la modernidad, el capitalismo, el colonialismo, difícilmente sean interpretados ignorando la marca afrodescendiente de nuestra región, lo que está claro es que la falta de informaciones o sobre todo las informaciones equivocadas sobre África y sus culturas hacen prevalecer un imaginario precario y prejuicioso sobre los orígenes africanos y las identidades diaspóricas de nuestra región.

Ahora bien ¿cómo podríamos/deberíamos/quisiéramos que se enseñe la historia de África y los afrodescendientes en el contexto aquí presentando desde un mirada descolonial (siempre parcial)?, ¿qué imágenes de las culturas africanas y afrodescendientes construir en las aulas en pos de un andar descolonial?, ¿cómo impulsar prácticas de enseñanza que consideren estas “otras” historias y esos “otros” sujetos más allá de los cánones establecidos por las prescripciones normativas y culturales dominantes en los espacios escolares?, si bien estos interrogantes son de difícil abordaje la intención aquí es establecer una propuesta, un ensayo, un recorte que podría ejemplificar un recorrido diferente y necesario con respecto a estas temáticas. En tal sentido sugerimos (re)elaboraciones de secuencias didácticas a partir de contenidos articuladores y presentamos una secuenciación de tres

contenidos didácticos que a modo de ejemplo cobran importancia para trabajar estas historias en nuestras escuelas:

(1) La diáspora africana como contenido articulador de la enseñanza de segundo año.

El aporte de los pueblos africanos constituye uno de los ejes de la cuarta unidad del DC para la enseñanza de la historia en el segundo año de la escuela secundaria, si bien esta unidad se propone articular con las otras en el desarrollo curricular, la diáspora africana como contenido se plantea de manera aislada y pierde su potencialidad para explicar la contribución de las culturas africanas en la construcción de las sociedades latinoamericanas¹⁰. Por lo que se vuelve clave (re)considerar esta cuestión, en un andar por la diáspora que colabore en (re)interpretar las historias eurocentradas (que caracterizan tanto a esta como a otras narrativas nacionales). En tanto es oportuno recorrer la historia de la construcción del (des)orden moderno y colonial en América a partir de un abordaje diaspórico, en el sentido que se instaure la idea de que la diáspora africana es parte fundante de la historia de nuestras sociedades. Lejos de plantear el tráfico de negros esclavizados como un tema más del DC (necesario para explicar la colonización de determinados espacios de la región y de la construcción de la sociedad de castas que se conformó en el Río de La Plata) proponemos interpretar a los movimientos diaspóricos de las culturas negras por los diferentes territorios de América como un eje transversal y explicativo de las demás unidades. De modo tal que las diásporas de los pueblos negros pueda ser una puerta de entrada para comprender al mundo moderno y colonial, en el que se inscribe la sociedad capitalista y sus diferentes alternativas.

Además la diáspora como contenido articulador del segundo año enlaza procesos históricos e identitarios de nuestras sociedades, permite explicar los tres grandes temas del DC: (1) el

10 El concepto de diáspora africana (o diáspora negra) es una denominación dada a los movimientos ocurridos en los países africanos caracterizados por la inmigración forzada a países que adoptaban a estas poblaciones como mano de obra esclava. Al respecto Paul Gilroy (2010) presentó al Atlántico negro como una contracultura de la modernidad que identifica a este espacio cuestionando a la colonialidad y a la sociedad moderna y recoge artefactos culturales materiales e inmateriales basados en una política negra, de liberación y de descolonización. Por otra parte esta narrativa sugiere un modo diferente de ser, considerando el carácter y las dimensiones políticas de las comunidades y los intereses de los negros en varias partes del mundo (Gilroy, P. 2010, 11).

colonialismo, (2) la inserción en el sistema capitalista y (3) la construcción de los Estados Nación en América. Asimismo se articula con otros dos aspectos fundamentales de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria argentina, que podrían retomarse a posteriori: el blanqueamiento social, asociado al proceso de construcción e imaginación de la nación y el proceso de descolonización que se inició con la valorización de formas otras de existencias, diferentes a las reconocidas por los europeos como universales.

(2) El deseo de blanqueamiento social como contenido articulador del cuarto año.

La construcción del Estado Nación en Argentina, contenido que recorre el trayecto del DC para el tercer año, podría explicarse conjuntamente con el de deseo de blanqueamiento social expresado por los discursos y las prácticas de los diferentes itinerarios políticos que hegemonizaron el dominio político en estas tierras. En ese sentido es que aludimos a la idea de deseo de blanqueamiento social intentando atravesar el mito e imaginario social que silencia la presencia negra en la actual nación Argentina, en tanto que este contenido se vuelve esencial para entender las características que tomó nuestra sociedad y para desocultar ese pasado negado en la identidad nacional. Los negros borrados y exterminados bajo las políticas nacionales hegemónicas del blanqueamiento, la homogenización y el genocidio, remarcan que la matanza de los indios acompañó la invisibilización de los negros. De este modo esta consideración permite un andar diferente: mostrando un proyecto ideario de un país en tensión que consagró a Europa y una nación inventada en función del mito fundador del “crisol de razas” y de los “barcos”. Reconociendo que a diferencia de otros países de región como Brasil, en Argentina la identidad afrodescendiente conforma una ausencia real por la desaparición y genocidio del pueblo negro y virtual por la marginalización e invisibilidad de la diversidad étnica y racial existente en nuestras tierras. Pues a partir de la conformación del Estado Nación a fines del siglo XIX, las elites dominantes en Argentina calaron hondo el discurso del blanqueamiento en la sociedad argentina a través de dos mecanismos: por un lado la asignación de la categoría “negro” a un número de personas cada vez menor (invisibili-

zando rasgos fenotípicos y destacando los rasgos mestizos y blancos) y por otro la insistencia en denominar como “negros” o “cabecitas negras” a los ciudadanos con escasos recursos, lo cual no implica una dimensión racial sino socioeconómica (Frigeiro, A. 2008).

A su vez esta puerta abierta hacia las murgas, las payadas, los carnavales, el candombe argentino y el uruguayo, el tango rioplatense, los quilombos y la capoeira en Brasil contribuye a considerar la cultura negra del cono sur, con expresiones culturales que fueron producidas como formas de resistencia cultural. Las representaciones y el lugar del negro en la escena pública se entrecruzan con el llamado deseo del blanqueamiento social, que llevaron adelante las elites no sólo de Argentina sino también del resto de los países de Latinoamérica. En tanto la visión explícita de la superioridad blanca se consolidó como un discurso natural e inconsciente que perdura hasta la actualidad y nos convoca a la rebeldía de enfrentarlo, combatiendo el racismo y ultrapasando los deseos de aquella (des)humanización.

(3) La descolonización del mundo como contenido articulador del quinto año.

La descolonización es un proceso histórico, profundizado y normalmente asociado a las experiencias de luchas de liberación nacional de diferentes regiones de África y de Asia. Su primera confrontación se desarrolló bajo el signo de la violencia (al igual que su propia cohabitación) pero el grito descolonial, que comienza con una violencia anticolonialista e implica la construcción de un mundo común, designa mucho más que ello. Alejándonos de una mirada excesivamente política de la descolonización consideramos necesario posicionarnos en una lectura más amplia y profunda de lo que llamamos “descolonización del mundo”. En contraposición a la designación del proceso de luchas independentistas y asociadas a una geopolítica colonial del capitalismo y los Estados-Nación, optamos por interpretar a este proceso en términos simbólicos, culturales, sociales, económicos y políticos. En un trascender que designa a la visibilidad del ser, a la (re)significación de identidades, relaciones y modos de existir que remarcan que el mundo ya no es más el mismo.

En la enseñanza del quinto año de la escuela secundaria, la descolonización se vuelve un

contenido clave para interpretar la historia de la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo el DC en la primera unidad “La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales en el mundo de posguerra” se ofrece un marco para comprender los pasados que serán retomados en las siguientes cuatro unidades. Allí la “descolonización del mundo” como contenido articulador de la enseñanza de quinto año implica pensar y sentir como se conforman territorios, identidades y posicionamientos que posibilitaron otras formas de ser y de estar en el mundo. Particularmente aquí el pasado africano se vuelve “protagonista” de las luchas anticoloniales y de la presentación de construcción de los “otros mundos posibles”, recurrentemente (y cada vez más) en las aulas de historia se estudia la Guerra de Argelia, se referencia la obra los “Condenados de la Tierra” de Frantz Fanon, se alude a la construcción del pensamiento negritudista y se contemplan las reivindicaciones de los afrodescendientes y las identidades diaspóricas. Con estos abordajes la descolonización aparece como un proceso histórico que da luz a la reivindicación política (y más lentamente económica, social, cultural y simbólica) de otras sociedades en relación al modelo europeo.

Por otra parte la descolonización del mundo trae consigo la oportunidad de (re)apropiarse de la propia imagen de sí mismo de los pueblos colonizados, en ese empezar a (re)escribir sus historias. De modo que desde esta consideración se pueden construir secuencias didácticas, que recorran contenidos como: (a) La lucha anticolonial en África y Asia y la voz de Frantz Fanon, (b) Los movimientos por los derechos de los afrodescendientes en América, tanto desde posicionamientos como los Martin Luther King en Estados Unidos como desde otras experiencias de Latinoamérica (comúnmente olvidadas), (c) La valorización y visibilización de los pueblos indígenas del Abya Yala y (d) la insurgencia del sur como una propuesta histórica de ser y de estar en un mundo actual.

A modo de cierre: Miradas descoloniales en la historia escolar

En este escrito propusimos profundizar la idea de que las pedagogías descoloniales son posibles en nuestra “inmediatez” y “vecindad”.

A la vez que quisimos demarcar la pertinencia de pensar/sentir/hacer posibles conversaciones entre el campo de la reflexión descolonial, la investigación educativa y la Didáctica de la Historia. En particular y a modo de ejemplo de las “gritas” (Walsh, C. 2014) de nuestros sistemas educativos, interpelamos una normativa educativa específica: los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires (en el marco de la Nueva Escuela Secundaria Argentina). Asimismo continuamos interpelando las marcas de la colonialidad que allí se (re)presentan y propusimos (a modo de un ejercicio), una relectura de la historia escolar referenciada que se desprendió de nuestra propia práctica docente en las aulas.

La historia de África, de los afrodescendientes y del mundo negro en el contexto aquí analizado (y posiblemente en otros supuestos o estudiados) se inscribe en esas historias que importan y que reparan la dignidad humana, pues construyen un espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada y racializada, en un rescate de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad negra; que no sólo es importante para la reivindicación y visibilidad de las culturas negras de nuestra región sino que también lo es para todas las demás culturas que nos constituyen. Independientemente de sus ascendencias “étnicas” estas otras historias dejan atrás los prejuicios y la naturalización que históricamente beneficiaron al hombre blanco, occidental, cristiano y heterosexual sobre las otras existencias. En tal sentido estudiar la historia de África y los afrodescendientes en el marco de la enseñanza eurocentrada y racializada que caracterizó el modo de comprender los pasados en nuestras escuelas, significa abrir una puerta para (re) pensar la constitución de nuestros pueblos y las diversas subjetividades que los componen tanto a escala nacional y como a escala continental.

Frente a ello estos DC presentan ciertos rasgos de las culturas africanas en su intención de superar la visión eurocéntrica y racializada que caracterizó las anteriores normativas educativas, no obstante los vínculos entre las culturas africanas y la identidad nacional (desde las producciones culturales hasta las diferentes presencias de afrodescendientes en nuestra región) continúan en una dimensión secreta e invisible. A partir de esto resulta importante (re)preguntar(nos):

¿cuál es la contribución de estudiar a las culturas africanas y afrodescendientes en nuestro contexto?, inicialmente podríamos enunciar aquí tres aspectos interrelacionados. En primer lugar está claro que dejan atrás a la historia única y a la narrativa universal que ignora e invisibiliza a los sujetos y las experiencias no-europeas. Además de recordarnos que no sólo existe una historia de dominación, sino que también nuestros pasados están colmados de historias de liberación y humanización, en los cuales las experiencias de los pueblos negros tienen mucho para enseñarnos. En segundo lugar su potencialidad para comprender nuestra historia a partir de los diálogos sur-sur, de los vínculos entre territorios más allá de la cartografía colonial, interpelando las rutas África/América y América/África. Finalmente y con mayor firmeza, estamos convencidos de que estos pasados combaten al racismo y la racialización que caracterizan nuestros contextos educativos (tan violentamente expresados en nuestros cotidianos). El valorizar otras experiencias de la modernidad y el escuchar historias silenciadas que abonan a las memorias y las identidades marginalizadas rupturizan discursos y prácticas racistas.

Este pequeño y fragmentado texto, se encamina a las grietas (Walsh, C. 2014) y al grito descolonial con y desde nuestras pedagogías. (In)surge el más allá del mundo colonial y moderno que se expresa en nuestras pedagogías, volviéndose fundamental para (re)imaginar nuestra educación desde una multiplicidad de contribuciones y encuentros que no desconocen ni se avergüenzan de los otros saberes. Y aquí en el juego ineludible de las presencias y ausencias, y del conocimiento y la ignorancia que nos propone Santos (2006), sabemos que no es posible incluirlo todo. Esto implica alcanzar acuerdos para la selección que en nuestros contextos no quedan auxiliados por la continuidad de las gentes nativas de estas geografías. Digamos que los modos de colonialidad no tienen colores tan estridentes; casi no tienen dialectos audibles. La agudización de la mirada para advertir las marcas de la colonialidad que (no obstante) siguen operando es indispensable pero ardua.

BIBLIOGRAFÍA

- Chukudi Eze, Emanuel. 2001. El color de la razón. Las ideas de raza en la antropología de Kant. En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: El Signo.
- De Souza Santos, Boaventura. 2006. La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Fernández Mouján, Inés. 2014. Miradas Descoloniales en la Educación. Revista Intersticios: Filosofía Latinoamericana (Filosofía Política, Historiografía) Vol. 3, Nº 6. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>
- Frigerio, Alejandro. 2008. "De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo las políticas de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en Argentina." En *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visión del otro*. Córdoba; Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121213112425/08frigo.pdf>
- CEA-UNC, Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba
- Gilroy, Paul. 2010. *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34 Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- Huergo, Jorge y Kevin MORAWICKI. 2010. Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas* Nº 33. (Universidad Central de Colombia)
- Mignolo, Walter. 2011. *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Porta, Luis, Laura Proasi, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide. 2015. Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. la experiencia de problemática educativa (UNMDP). *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 24, 25 y 26 de noviembre 2015.
- Porta, Luis y Maria Marta Yedaide. 2015. Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario: *Reflexiones*

- críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo*. Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.
- Ramallo, Francisco. 2015. África en Argentina: Pedagogías descoloniales e historias otras en las aulas. Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos, Centro de Estudios Afro-Orientales, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidade Federal da Bahía.
- Ramallo, Francisco y María Marta Yedaide. 2016. Entre Historia, historias y relatos: El desafío de la representación de lo pedagógico en la formación docente. *III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo Poscolonial*. Buenos Aires, diciembre de 2016.
- Segato, Rita. 2015. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Walsh, Catherine. 2014. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. (UNMDP -Universidad La Gran Colombia) N° 1, Año 1.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- Walsh, Catherine. 2015. *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento decolonial.
- Yedaide, Maria Marta. 2014. Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía decolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. (UNMDP -Universidad La Gran Colombia) N°1, Año 1.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1076/1128>