

ENSAYO

**DESCOLONIZARNOS DESDE EL SUELO A LA CABEZA.**

**El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización<sup>1</sup>**

Mg. Marcela Nicolazzo<sup>2</sup>

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

Lic. Maricruz Mendez Karlovich<sup>3</sup>

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

Lic. Martín Fernandez<sup>4</sup>

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

Instituto de Currículum y Evaluación

Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ

Material original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

---

<sup>1</sup> El presente ensayo se origina en el proceso de exploración que llevamos a cabo como equipo de investigación del Instituto de Currículum y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. El proyecto "*Colonialidad y Currículum: exploración de marcas de colonialidad /decolonialidad en la producción de discursos acerca del currículum y de la escuela*", dirigido por la Mg. Cristina Ruiz, fue implementado en 2016 -2017 y es continuado actualmente.

<sup>2</sup> Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en Gestión educativa y Mg. en Ciencias Sociales con mención en Educación. Supervisora titular del sistema educativo de la Prov. de Buenos Aires y prof. adjunta de materias de grado y posgrado en la UNLZ. Integrante del Comité Académico del Instituto de Currículum y Evaluación de la UNLZ. E-mail: [marnicolazzo@gmail.com](mailto:marnicolazzo@gmail.com)

<sup>3</sup> Lic. en Comunicación y Periodismo y Especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ). Docente e investigadora en Educación. Coordinación y diseño de propuestas de formación y capacitación. E-mail: [mmkarlovich@gmail.com](mailto:mmkarlovich@gmail.com)

<sup>4</sup> Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y en diferentes niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: [emiliano\\_m83@yahoo.com.ar](mailto:emiliano_m83@yahoo.com.ar)

## Resumen

La cuestión colonialidad/colonización y decolonialidad /descolonización no nos queda lejos en el tiempo y el espacio, se actualiza aquí y ahora. Siguiendo a Catherine Walsh, utilizamos el término decolonial, sumprimiendo la “s”, para diferenciarlo con el significado en castellano que implica deshacer o revertir, dando cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. Apunta la autora, así, a “señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (2009, pp. 14-15).

A partir del concepto de colonización (ligado a dominación) que ha marcado la historia de la hoy llamada América Latina (y otros territorios del sur) sostenemos que la colonización territorial y cultural supone relaciones de desigualdad ya que necesita del rebajamiento y la opresión de los otros. Y recíprocamente sostenemos que en la base de los procesos culturales, educativos, sociales, políticos y económicos que construyen y consolidan relaciones de desigualdad en América Latina está la colonización y la colonialidad.

Desde el campo curricular, y entendiendo a la escuela como territorio de posibilidad y esperanza para construir otros mundos, nos proponemos aportar conceptualizaciones y dispositivos para la práctica que contribuyan a la deconstrucción de las marcas que la colonialidad va dejando en nuestros procesos de transmisión cultural. Consideramos que el currículum como espacio de traducción y como zona de contacto puede servir a la generación de condiciones para que otras realidades vayan aconteciendo.

**Palabras clave:** Currículum, Colonialidad, Educación.

**Resumo**<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Agradecemos a Carlos Pereira por la colaboración en la traducción al portugués del resumen.

A questão da colonialidade/colonização e da decolonialidade/descolonização não permanece perdida no tempo e no espaço, atualiza-se no aqui e no agora. Seguindo o pensamento de Catherine Walsh, utilizamos a terminologia “decolonial”, subtraindo o “s” para realizar uma diferenciação com seu significado em castelhano que se refere a “desfazer” ou “reverter”, chamando dessa forma a atenção para a impossibilidade de passar de um momento colonial a outro que deixou de sê-lo pela persistência de seus padrões e rastros. Assim a autora pretende “assinalar” e provocar um posicionamento – uma postura e uma atitude contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (2009, pp. 14-15)

A partir do conceito de colonização (ligado ao processo de dominação), o qual marcou a história do que hoje chamamos América Latina (e outros territórios do sul), afirmamos que a colonização territorial e cultural supõe relações de desigualdade, pois necessita da degradação e opressão dos outros. Reciprocamente, também afirmamos que na base dos processos culturais, educativos, sociais, políticos e económicos que constroem e consolidam relações de desigualdade na América Latina está a colonização e a colonialidade.

Desde o campo curricular e entendendo a escola como um território de possibilidades e de esperança para construir outros mundos possíveis, propomo-nos contribuir com conceitualizações e dispositivos para a prática que contribuam à desconstrução dos rastros que a colonialidade vai deixando em nossos processos de transmissão cultural. Consideramos que o currículo, como um espaço de tradução e uma zona de contato, pode servir a gerar condições para que outras realidades possam ir acontecendo.

**Palavras chave:** Curriculum, Colonialidade, Educação

**Abstract<sup>6</sup>:**

Coloniality / colonialism and decoloniality / decolonization is an issue which is not long way to go throughout time and space; it is updated here and now. According to Catherine Wash, we use the

---

<sup>6</sup> Agradecemos a Leila Gallo por la colaboración en la traducción al inglés del resumen.

term decoloniality –instead of descoloniality- without ‘s’, to distinguish it from the Spanish prefix that means to revert or destroy so as to highlight that it is unlikely to go through from a colonial moment to a decolonial one, due to the persistence of patterns and traces. This way to “point out and provoke a positioning – a stance and attitude – of transgressing, intervening, arising and influencing is thus, noted by the author. Then, decolonial expresses a continuous way of a struggle in which “places” of externality and alternative constructions may be identified, encouraged and made them visible” (2009, pp-14-15)

Starting from the concept (bound to domination) that has left a mark in the history of “Latin America” –as it is called these days- (and other southern territories), we claim that territorial and cultural colonization supposes unequal relations since it needs abasement and oppression of others. And, reciprocally, we claim that in the basis of cultural, educative, social, political and economic processes that construct and consolidate unequal relations in Latin America, is colonization and coloniality.

From the curricular field, and understanding the school as a territory of possibility and hope to build other worlds, we propose to contribute with conceptualizations and devices for praxis that may promote the deconstruction of the traces that the coloniality has left in our cultural transmission processes.

We consider that the curriculum, as a translation place and a contact zone, may serve to build conditions for other realities to occur.

**Key-words:** Curriculum, Coloniality, Education.

## **Introducción**

Colonizar, un término que precede por siglos a Colón, es ocupar un territorio por personas que no son de allí. Colonia (y otros términos afines) derivan del verbo latino colere, que tiene un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración.

Como ocurre con otros conceptos, el “colono” que ocupa una porción de tierra para trabajarla y re-fundar una vida en común, se desvirtuó hacia el “colonizador” que expropia territorios y somete, explota y aniquila a sus habitantes originarios. A partir de este concepto de colonización (ligado a dominación) que ha marcado la historia de la hoy llamada América Latina (y otros territorios del sur) sostenemos que la colonización territorial y cultural supone relaciones de desigualdad ya que necesita del rebajamiento y la opresión de los otros. Es su marca de origen. También se verifica el reverso de estas relaciones y, por eso, sostenemos que en la base de los procesos culturales, educativos, sociales, políticos y hasta económicos que construyen y consolidan relaciones de desigualdad en América Latina está la colonización y la colonialidad.

La cuestión colonialidad/colonización y decolonialidad /descolonización no nos queda lejos en el tiempo y el espacio, pues se actualiza aquí y ahora. Siguiendo a Catherine Walsh, utilizamos el término decolonial, sumprimiendo la “s”, para diferenciarlo con el significado en castellano que implica deshacer o revertir, dando cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. Apunta la autora, así, a “señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (2009, pp. 14-15)

Desde el campo curricular y, entendiendo a la escuela como territorio de posibilidad y esperanza para construir otros mundos, nos proponemos denunciar la activa construcción de lo no existente, contribuir a la deconstrucción de las marcas que la colonialidad va dejando en nuestros procesos de transmisión cultural y alentar la generación de condiciones para que otras realidades vayan aconteciendo.

## **PARTE 1: LA TRAMA DE LA COLONIALIDAD, EL COMPROMISO CON LA DESCOLONIZACIÓN**

### **1.1. El mundo que hablamos y que nos habla**

185

“Livingstone, Listowel, Livingstone. Las sílabas recorrían nuestras vidas uniendo por efecto de la repetición cosas que eran distantes, discontinuas e irreales. *Living stone*: piedra viviente. Es así como el imperio da sentido al mundo para sus súbditos, es así como se entreteje con la vida cotidiana.”

Pratt, M. L. (2010, p.20)

Todo mundo es una totalidad, plantea Enrique Dussel. Una cosmovisión del mundo es una totalidad de saberes, costumbres, imaginarios, ritos, prácticas, que adquieren sentido dentro de esa visión de mundo y que se definen en relación a la proximidad de los entes (entiéndase relación entre lo conocido a diferencia de lo desconocido). De manera contraria, es decir, lo que viene a romper la cosmovisión del mundo, es la Exterioridad que según Dussel significa pensar *más allá del ser*, más allá del fundamento de la totalidad.

Pensar desde la alteridad es pensar desde el abismo de la libertad del otro, desde *ese otro* que rompe con todo sistema posible y que desafía a pensar más allá de lo mismo, de mi mismidad.

“La filosofía moderna eurocéntrica desde el ego conquiro (yo conquisto, protohistoria del ego cogito), situando a los otros pueblos, a las otras culturas, y con ello a sus mujeres y sus hijos, los dominó dentro de sus propias fronteras como cosas o útiles manipulables bajo el imperio de la razón instrumental... Antes del *ego cogito* hay un *ego conquiro* (el “yo conquisto” es el fundamento práctico del “yo pienso”)” (Dussel, 2011, p.19).

Hace cinco siglos el centro se impuso sobre la periferia y con ello definió “*el mundo*” desde su macro-narrativa<sup>7</sup> moderna supuestamente universal. En resumen, la filosofía moderna eurocéntrica

---

<sup>7</sup> Walter Mignolo sostiene que la epistemología de la modernidad se sustenta en macro-narrativas que legitiman el discurso colonial moderno. Los tres macro-relatos “universales” que él describe son: el cristiano, el liberal y el marxista. La importancia de estas grandes narrativas es que contribuyeron y contribuyen a ocultar que el conocimiento es producto de las relaciones de poder entre centros de poder y regiones subalternas, por lo tanto, siempre es localizado e histórico.

“surge de la experiencia práctica de dominación sobre otros pueblos, de la opresión cultural sobre otros mundos” (Dussel, *ibídem*)

El pensar y comprender el mundo desde la proximidad de lo cotidiano, del “sentido común”, de las propias epistemologías y desde la universalidad construida desde la propia totalidad arroja al sujeto a la *alienación* entendida como el proceso que busca “totalizar la exterioridad, sistematizar la alteridad, negar al otro como otro... La totalidad, el sistema tiende a totalizarse, a autoconcentrarse, y pretender eternizar su estructura presente; especialmente a incluir intrasistemáticamente a toda exterioridad posible... Se aliena el ser del otro al descolonizarlo<sup>8</sup> de su propio centro; al hacerlo girar en torno del centro de la totalidad ajena” (Dussel, 2011, pp. 91-100). El metarrelato moderno sustentado desde la colonialidad del poder<sup>9</sup> (Quijano, 2000) construye la hegemonía de una historia cultural universal que es definida desde una totalidad moderna eurocéntrica.

La colonialidad domina, explota, aliena, desarraiga, niega y oculta las concepciones del mundo de los otros e impone a través de la totalidad dominante su “realidad”. Por eso sostenemos que la colonización instituye la desigualdad. Todo lo que esté fuera de esa “realidad” moderna es lo ausente, lo mundano, lo inferior. Podemos decir que se filtra en todos los discursos sociales, llámese políticos, educativos, curriculares, económicos, filosóficos, científicos, etc. constituyéndose en el saber “único” y “verdadero”. El currículum y la escuela no escapan a esta construcción de realidad y legitiman, vale aclarar que no siempre de manera lineal y determinante, la reproducción y el sostenimiento de la dominación colonial. Al igual que Dussel, consideramos que es necesario poder comprender cómo opera la dominación colonial para así poder abrir espacios que nos permitan reconocer-nos y autovalorar los momentos culturales propios negados y despreciados. El pensar-nos desde la alteridad, desde los históricamente excluidos y menospreciados, se constituye en un proceso decolonial necesario para mirar más allá de la cultura eurocéntrica capitalista, para habilitar el diálogo con otros mundos y para la liberación de la opresión cultural de los pueblos.

---

<sup>8</sup> Entiéndase aquí que se está utilizando la acepción de “colono”, por lo cual “descolonizar” en este contexto es desarraigar, enajenar.

<sup>9</sup> La categoría colonialidad del poder implica la imposición de una clasificación racial /étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana es entendida como un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista y se origina y mundializa a partir de la “Conquista de América”.

## 1.2. Algunas claves para poder pensar-nos “más allá”

Un aporte interesante para la discusión de la colonialidad son las “teorías poscoloniales” que aparecen en los países anglosajones durante los años 80, fundamentalmente a partir de la obra de Edward Said, *Orientalism* (1982), con el objetivo de discutir y analizar los efectos culturales de la colonización.

En América Latina tuvieron dos vías. Por un lado, se encuentra el trabajo de los pensadores que forman parte del “Latin American Subaltern Studies Group”, con vinculación directa con el Subaltern Studies indio, que se funda en Estados Unidos a mediados de los años noventa y, por otro lado, encontramos el proyecto conocido como Modernidad / Colonialidad, agrupado alrededor de tres figuras fundamentales: el filósofo argentino–mexicano Enrique Dússel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo argentino Walter Mignolo, que a mediados de los años noventa empezaron a forjar una serie de críticas con el objetivo de impulsar una teoría acerca de la experiencia histórica latinoamericana desde una nueva mirada (Santos, 2008).

En el marco de estas teorías que emergen desde el sur, en este clima de pensamiento crítico y, sabiéndonos colonizados, nos interrogamos: ¿Cómo pensar más allá de la geopolítica del centro? ¿Es posible pensar desde esos otros mundos periféricos? O, quizás como plantea Dussel, ¿podremos salirnos del centro y compartir la exterioridad con el otro? ¿Cómo comprender al otro sin imponer la propia cosmovisión del mundo? ¿Puedo pensar y comprender *con* el otro, una vez que he podido salir del centro?

Para de-construir la colonialidad del pensar, actuar y percibir se hace necesario pararse desde la exterioridad del mundo colonial. Significa “ir más allá de la modernidad (nuestro camino es otro porque somos la “otra-cara” de la modernidad)... Se trata de un proyecto “transmoderno”, “metamoderno”, que debe asumir el núcleo racional moderno, pero debe saber criticarlo superándolo” (Dussel, 2011, p. 9). Indica un “ir más allá de la estructuras valoradas por la cultura europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas” (Dussel, 2000, p. 64)

En el marco de las diferentes versiones de esta perspectiva crítica propia del sur, nuestro



posicionamiento recupera la perspectiva decolonial y enfatiza el concepto de descolonización, no sólo territorial, sino cultural y, específicamente, pedagógico. Es un posicionamiento que considera el proceso y esfuerzo constante de revisar los propios aprendizajes, las propias matrices, las propias epistemologías, las propias relaciones, sabiendo que partimos de la colonización, que estamos “marcados” por la colonialidad y que la descolonización no es un estado (ni alcanzado ni posible de ser alcanzado), sino un compromiso de lucha y un horizonte.

### **1.3. Saberes e ignorancias: hacia una diversidad epistemológica o contraepistemología**

“El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es, pues, el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio.”

(Santos, 2009, p.81)

La destrucción de ciertos conocimientos no es una cuestión únicamente epistemológica: implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de los agentes sociales que operan de acuerdo con dicho conocimiento.

Santos (2009) señala que la ciencia moderna se construyó contra el sentido común, definido como superficial, ilusorio y falso. En realidad, nombró como sentido común a todo lo que no correspondía a los parámetros construidos por la propia ciencia para sí. Según quién observe la relación ciencia-sentido común las diferencias asumen distintas connotaciones: desde la ciencia se ve una dicotomía “conocimiento objetivo vs. preconceito”, en cambio desde el sentido común la diferencia radica en un conocimiento incomprensible de un lado y un conocimiento útil del otro.

Uno de los conceptos que interpela a la ciencia moderna es la ecología de saberes (Santos, 2009). En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias.

“Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento.” (Santos, 2009, p.182)

En este contexto, la ecología de saberes es básicamente una *contraepistemología*. Así como las formas de conocimiento son heterogéneas e interdependientes, también lo son las formas de ignorancia. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. Por ello, el científico no es otra cosa que un “ignorante especializado” (Santos, 2009, p.54). En la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo.

Otra idea que nos presenta Santos es que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal.

“Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos...La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no-existente, y de hecho es producido como no-existente.” (Santos, 2009, p.160)

El pensamiento abismal es, por un lado, la reafirmación de la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento, y por otro la imposibilidad de la copresencia.

“Una copresencia radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales. Una copresencia radical implica concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual solo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada. Sólo en este sentido será posible ir más allá de Hegel (1970), para quien ser miembro de la humanidad histórica —eso es, estar en este lado de la línea— significó ser un

griego y no un bárbaro en el siglo V a.C., un ciudadano romano y no un griego en el siglo I de nuestra era, un cristiano y no un judío en la Edad Media, un europeo y no un salvaje del Nuevo Mundo en el siglo XVI, y en el siglo XIX, un europeo (incluyendo a los europeos desplazados de Norte América) y no un asiático, congelado en la historia, o un africano, que ni siquiera es parte de la historia.” (Santos, 2009, p.182-183)

La copresencia mantiene una estrecha relación con la idea de *diversidad sociocultural*, que ha ido ganando aceptación en el mundo en las últimas décadas. Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad cultural no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo. La ecología de saberes es inherente al pensamiento posabismal, y presupone la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general.

“A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.” (Santos, 2009, p.184).

Esto nos devuelve la pregunta nuevamente a la concepción de conocimiento y de ignorancia que se sostiene en la escuela.

Las desigualdades que se expresan en la escuela y que, también, muchas veces, la misma contribuye a sostener y reforzar, tienen su origen en relaciones de dominación y colonización en el sentido aquí trabajado. En términos curriculares, la incorporación y legitimación de diferentes epistemologías, así como la historización de sus modos de producción y los procesos de ocultamiento en manos de los grupos dominantes, son condiciones fundamentales para avanzar en la descolonización de saberes y enfoques.

Considerando que las construcciones sociales nunca son lineales e infalibles, sino por el contrario, complejas, “desprolijas” y generalmente imprevisibles, deconstruir el pensamiento abismal, aún

dentro de relaciones desiguales, no sólo es posible sino necesario como trabajo colectivo que posibilite mayores niveles de justicia.

#### **1.4. Visibilizar “lo otro” y “los otros”. Epistemología de los saberes y agentes ausentes.**

Las ciencias sociales convencionales redujeron la variedad y riqueza de la acción social a dos tipos de individuos (cuerpos dóciles y cuerpos extraños). En el proceso que Santos denomina “de asignatura”<sup>10</sup> son dejadas de lado muchas alternativas: tipos alternativos de agentes (ni cuerpos dóciles ni extraños); conocimientos alternativos (que no son el conocimiento científico); proyectos alternativos.

“Hay por lo menos dos formas de devenir entidades inexistentes, y por eso dos formas de tirar alternativas a la basura. En primer lugar hay alternativas que no llegaron a ocurrir porque su surgimiento fue impedido. En segundo lugar hay alternativas que de facto ocurrieron pero que no fueron reconocidas, o fueron tenidas por meros residuos, por el tipo de escala, perspectiva, resolución, comprensión temporal y asignatura utilizados por la ciencia.” (Santos, 2009, p.82)

En el primer caso, lidiamos “con silencios y aspiraciones impronunciables; en el segundo, con silenciamientos, epistemicidios y campañas de demonización, trivialización, marginalización, en suma, “campañas de producción de basura” (Santos, 2009, p.82)

La invención de un nuevo sentido común emancipatorio, basado en conocimientos orientados a la solidaridad, debe complementarse con la invención de subjetividades individuales y colectivas capaces y deseosas de sostener su práctica social en ellos. Santos concluye al respecto:

“La epistemología de los agentes ausentes es, por consiguiente, una demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se revelen contra las prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas, y se dejan estimular por experiencias limiars, o sea, por formas de

---

<sup>10</sup> Término utilizado en arqueología para designar hilos de comunicación entre la acción social y los patrones de formación política y cultural. Podría decirse que la asignatura es un proceso de comunicación e interpretación entre procesos o comportamientos específicos y los procesos sociales de mayor alcance. También en ese sentido supone una selección entre “lo que sirve” y lo que no (a dicha interpretación). Santos, B. (2009, pp. 79-80 )

sociabilidad excéntricas o marginales” (Santos, 1998 citado en Santos, 2009, p.90)

¿Podrá la escuela, como espacio de posibilidad y de esperanza, como territorio de copresencia casi por definición, como campo de disputa por el saber en el mundo y sobre el mundo, producir las condiciones necesarias para hacer lugar a tales subjetividades? ¿Qué necesitamos saber y hacer los intelectuales trabajadores de la educación para que la rebelión y las utopías sigan siendo la respiración de la escuela?

En tiempos donde la construcción de mundos que puedan alojar la diversidad y dar batalla a la desigualdad se hace vital para los sectores sociales más vulnerados, la escuela y el conocimiento tienen mucho para decir y para realizar. Nuestro trabajo pretende aportar a ese compromiso político pedagógico.

## **PARTE 2: CURRÍCULUM Y COLONIALIDAD. El currículum como campo de construcción de otro sentido común.**

“...no conocemos de lo real sino lo que en él introducimos, o sea que no conocemos de lo real sino nuestra intervención en él.”

(Santos, 2009: 33, *recuperando a Heisenberg*)

La educación, la dinámica escolar y los diferentes diseños y propuestas curriculares expresan decisiones y posicionamientos en torno a las disputas y luchas sociales en diferentes campos. Esa toma de decisiones, que siempre supone un recorrido y una trama de relaciones de fuerzas, contribuye a legitimar e institucionalizar ciertos “mundos” y no otros. Esto constituye un sentido amplio de currículum: como un campo en sí mismo, como una política pública y como un proceso de construcción de identidades individuales y colectivas.

Para Alicia De Alba, el currículum

“es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. A esta síntesis se arriba a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposiciones

193

sociales” (1995, p. 59).

Según la pedagoga, se arriba a tal síntesis (propuesta cultural y político-educativa) a través de mecanismos de sobredeterminación curricular en los distintos espacios de negociación y lucha, las imposiciones, los encuentros y desencuentros de los diversos actores involucrados (sectores, gremios, instituciones, organismos nacionales e internacionales), según el proyecto o contorno social que sostengan, esto es, a la voluntad de poder y de ser de tales grupos, sectores, etc.

De acuerdo a esta concepción, la política educativa y el currículum son resultantes de la disputa entre diferentes sujetos sociales en el proceso de construcción de hegemonía, en el proceso de construcción de mundos. El currículum se constituye en ese entramado político y cultural, en el juego de esas relaciones de poder que se dan en un contexto de colonialidad. Contexto en el cual aún sobrevive la concepción de conocimiento *objetivo, científico y universal* y la representación de la sociedad liberal capitalista como un modelo de organización superior y universal que traza el camino natural a seguir por el resto de las sociedades.

El currículum conserva marcas de esas luchas en la que se priorizó un mundo posible sobre otro, se visibilizaron ciertos actores e invisibilizaron otros y se legitimaron ciertos saberes deslegitimando otros.

Es oportuno recuperar en este punto los aportes de Edgardo Lander (2000), quien denuncia la colonialidad del saber y la explica como una construcción eurocéntrica promovida por el pensamiento liberal, el cual presenta su propia narrativa histórica y su visión de la sociedad moderna como la norma más avanzada de la experiencia humana.

Lander historiza la naturalización de la sociedad liberal del mercado y la vincula con la derrota de la resistencia y la creación de las nuevas condiciones que se gestaron cuando el modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo dejan de aparecer como una modalidad civilizatoria más y se instala como la única forma de vida posible, superior y universal.

“Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial /

194

imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. Existiendo una forma “natural” del ser de la sociedad y del ser humano, las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente imposibilitadas por ello de llegar a superarse y llegar a ser modernas”. (Lander, 2000, pp. 27-28)

Si el metarrelato de la modernidad, al decir del autor, es un dispositivo colonizador, sostenemos como hipótesis orientadora que el currículum, cuando asume este metarrelato, se instituye como instrumento fundamental de colonización.

Frente a este panorama, Lander entiende que “la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal” (2000, p.16). Según el autor, esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de las ciencias sociales entendidas como los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social.

El currículum, cuando asume el metarrelato moderno colonial se convierte en su instrumento, sin embargo, cuando puede ayudar a mirar más allá, a expresar otras relaciones de fuerza, otros entramados, otras historias, se transforma en una herramienta de fisura, perforación y reinención de la realidad conocida.

En este punto, consideramos que cabe una reflexión. Hay conceptos que en determinados momentos históricos, contextos políticos y climas culturales nos ayudan a mirar más allá de lo conocido, nos ayudan a “rasgar velos”, a interrogarnos. También ocurre que en otras situaciones, esos conceptos no alcanzan, lo cual no significa que no sean valiosos o necesarios, simplemente no alcanzan. Consideramos que con el concepto de currículum está ocurriendo eso: para un pensamiento y una educación decolonial / descolonizadora lo dicho y definido hasta el momento acerca del currículum

merece ser revisado, profundizado, especificado, aclarado, potenciado, quizás modificado. En esta línea, entendemos como necesario trabajar con una perspectiva de currículum que habilite la copresencia y las diversas alternativas que de ella surgen. Esto permitiría dar cuenta de los procesos curriculares que en diferentes instancias de concreción y con diferentes sujetos se llevan a cabo y que, sin duda, son parte de lo que el concepto de currículum (en su sentido amplio) abarca. Tanto lo intencional, explícito, plasmado en los diseños, propuestas, comunicaciones y otros documentos oficiales, como lo que los diferentes colectivos de sujetos van haciendo con ellos (y con otros elementos de la historia, las coyunturas, sus trayectorias) constituyen el currículum. Por eso lo entendemos como campo, por eso sostenemos que el currículum es un conjunto de configuraciones históricas y, como tales, dinámicas y relacionales, que expresan relaciones de diferentes modos, en diferentes escalas, en diferentes tiempos, con diferentes sujetos. En este sentido, en torno a la figura básica de *campo* (*campo curricular, currículum como campo*) vamos ensayando otras que pueden agregarle fuerza descriptiva e interpretativa. Es importante que la intervención de los sujetos en todos los procesos curriculares sea específicamente visibilizada y tenida en cuenta conceptualmente, ya que así como las políticas, las instituciones, las representaciones, trascienden a determinados sujetos, las acciones de los sujetos (individuales y, sobre todo, colectivas) suelen desbordar a las políticas, los diseños, las propuestas, las definiciones y las intencionalidades de los grupos que organizaron la “síntesis cultural” inicial. Las tensiones producidas en ese recorrido amplio de diseño y desarrollo curricular no debieran ser asumidas o interpretadas como “anomalías” ni “transgresiones”, sino como construcciones inherentes en toda disputa por el poder y por el saber, sea ésta más o menos explícita.

En este desafío de pensar al currículum para un pensamiento y una educación decolonial / descolonizadora nos preguntamos cuáles serían las posibilidades de que el currículum pueda habilitar la copresencia y que pueda visibilizarse en los diseños curriculares que orientan la enseñanza en la escuela: qué posibilidades tienen de visibilizarse “otros” saberes y “otros” modos de ser y estar en el marco de políticas públicas orientadas a la construcción de lo común; qué límites tendría la síntesis cultural, en relación a la diferencia de fuerza de los diferentes actores que pugnan por su determinación, para expresar en términos de copresencia a la diversidad sin totalizar lo “otro”.



## 2.1. MARCAS, HUELLAS E HISTORIAS. MUNDOS ENTRE OTROS

“La ciencia moderna sufre de horror vacui, y siempre que es posible se deshace de alternativas a fin de eliminar perturbaciones epistemológicas”  
de Sousa Santos, B. (2009)

Hablar de “marcas” nos lleva a pensar en dos cuestiones: por un lado, la huella y por el otro lado en relaciones jerárquicas, estructura de poder.

La huella nos habla de lo que está y no está a la vez, lo que pasó por allí y queda como señal para quienes llegan después, algo dicho y algo no dicho, algo visto y algo invisible. En cuanto a las estructuras de poder, en toda trama relacional cada posición se define en función de las demás. En las relaciones de dominación, las posiciones dominantes dejan “marcadas” a las dominadas; esta marca alude a una condición de inferioridad o subordinación con respecto al término dominante.

De las conceptualizaciones posibles para abordar la cuestión de las marcas, consideramos específicamente dos aportes teóricos, no excluyentes ni contradictorios, pero sí diferentes: la semiosis social de Eliseo Verón y la epistemología y sociología de las ausencias y las emergencias de Boaventura de Sousa Santos (2009).

En el marco de la teoría de los discursos sociales y al analizar los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido (semiosis social), Eliseo Verón (1993) propone los términos “marca” y “huellas” para vincular las propiedades significantes con las condiciones de producción o de reconocimiento de esos discursos.

Así, se puede hablar de marcas cuando la relación entre las propiedades significantes y las condiciones de producción o las de reconocimiento no está especificada. Cuando la relación entre una propiedad significativa y sus condiciones se establece, estas marcas se convierten en huellas de uno u otro conjunto de condiciones (producción o reconocimiento).

Por su parte y para aportar complejidad al análisis, Santos propone la sociología de las ausencias: la investigación que tiene como objetivo “mostrar que lo no existente es, de hecho activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (2010, p.34). Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable.

El autor identifica distintas maneras de producir ausencias entre las que se encuentra el ignorante (donde imperan únicos criterios de verdad y de cualidad estética), el retrasado (vinculado al tiempo lineal y a su dirección única y conocida), el inferior (jerarquización de las poblaciones), el local o particular (que prioriza lo global y universal) y el improductivo (basada en los criterios de productividad capitalista).

A su vez, el autor al proponer la sociología de las emergencias promueve sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las acciones de cuidado. Consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas.

En tanto que la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente lo que de él fue sustraído por la razón eurocéntrica dominante, la sociología de las emergencias amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que conlleva.

El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias, en tanto, es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades.

En el proceso de explorar marcas de colonialidad en el currículum lo que aparece y lo que no (que siempre es un trabajo teórico, político y colectivo), identificamos, seleccionamos, construimos algunas pistas o indicadores de colonialidad, unas primeras marcas y modos posibles de advertirlas y visibilizarlas. De dicho dispositivo de exploración y análisis (en proceso de elaboración avanzado) sintetizaremos las conceptualizaciones claves sobre las que seguiremos trabajando y ampliando para

intentar comprender qué puede indicar su presencia o ausencia y los modos en que se relacionan con otras presencias y ausencias.<sup>11</sup> .

- eso que llamamos conocimiento
- eso que llamamos trabajo
- eso que llamamos dignidad humana
- eso que llamamos organización política
- eso que llamamos género
- eso que llamamos cultura
- eso que llamamos tiempo / historicidad
- eso que llamamos América Latina

Con respecto a lo que llamamos conocimiento, tema central del presente trabajo, desagregamos el concepto en los supuestos claves que lo sostienen, desde cada una de las perspectivas (ejercicio que también estamos realizando con las otras categorías).

Los supuestos que sostienen el concepto de conocimiento desde una perspectiva colonial / colonizada/ colonizadora pueden resumirse de la siguiente manera:

- ◆ La modernidad como edad universal y totalizadora (y con ella sus principios y valores).
- ◆ Epistemología general – ciencia como conocimiento objetivo verdadero en contra del sentido común como conocimiento prejuicioso y falso.
- ◆ Fragmentación del saber (disciplinas, razón vs cuerpo-emociones, etc.)
- ◆ Conocimiento = razón
- ◆ Sujeto de conocimiento = sujeto racional
- ◆ Epistemología positivista. Es lo que hay, la realidad es lo que existe y lo que existe es lo que admite como real los parámetros de la ciencia.

Con el mismo criterio, los supuestos acerca del conocimiento desde una perspectiva poscolonial / decolonial /descolonizadora podrían resumirse:

- ◆ Pensamiento posabismal. Simultaneidad como contemporaneidad. Copresencia.
- ◆ Contraepistemología (contra la epistemología general, universal)

---

<sup>11</sup> Este proceso se desarrolla en etapas, y no todas las categorías se exploran al mismo tiempo ni en todas las producciones a la vez.

- ◆ Ecología de saberes. Interconocimiento. Solidaridad
- ◆ Diversidad cultural y su correlato como diversidad epistemológica.
- ◆ Visibilización de tipos alternativos (de prácticas, de agentes, de saberes)
- ◆ Otro realismo. Visibilización de realidades emergentes o invisibilizadas

Las categorías de marca, huella, ausencia, emergencia, producción de lo no-existente, trasladadas al campo del curriculum, pueden colaborar para reconstruir las disputas que conforman la síntesis cultural a la que alude De Alba, entendiendo que dejaron marcas inscriptas y que en las condiciones de producción de un discurso siempre hay otros discursos en pugna que lo conforman. La sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa Santos puede operar como una herramienta analítica para el análisis de materiales curriculares teniendo en cuenta que las ausencias fueron construidas, y desde allí intentar caminos que nos lleven a su reconstrucción.

## 2.2. EL CURRÍCULUM COMO ESPACIO DE TRADUCCIÓN Y ZONA DE CONTACTO

“La 'zona de contacto' desplaza el centro de gravedad y el punto de vista hacia el espacio y el tiempo del encuentro, al lugar y al momento en que individuos que estuvieron separados por la geografía y la historia ahora coexisten en un punto, el punto en que sus respectivas trayectorias se cruzan.”

(Pratt, 2010, p. 34)

Sin duda hemos avanzado como sociedad en términos de conocimiento y aceptación de la diversidad cultural; de hecho es un concepto que, con ciertas variantes y matices, está incorporado al currículum y a los procesos educativos de nuestro país y en general de nuestra región. Sin embargo, estamos analizando que esta aceptación de la diversidad cultural no va acompañada del reconocimiento de la diversidad epistemológica de la cual los diferentes pueblos son portadores. Sostenemos como hipótesis para nuestra exploración que más allá de la mención y de la promoción del reconocimiento a diferentes culturas, el campo curricular sostiene un lenguaje, un enfoque y

200

una gramática consistentes con la epistemología positivista, moderna, colonial<sup>12</sup>.

Para seguir abriendo algunos interrogantes y reflexiones acerca del currículum y su relación con la colonialidad y la decolonialidad y aportando a la invitación de revisar las concepciones vigentes, incorporamos al debate los conceptos de “traducción” de Boaventura de Sousa Santos (2009) y de “zona de contacto” de Mary Louis Pratt (2010).

Cuando Santos plantea el interconocimiento, la ecología de saberes, la diversidad epistemológica (todo ello en vistas a lo que denomina una contraepistemología) se plantea a la vez, y necesariamente, un trabajo de *traducción intercultural*. Este trabajo supone básicamente una interpretación *entre culturas*, para poder identificar preocupaciones o situaciones con alguna semejanza. Y también, fundamentalmente, para poder comunicar (recordemos que toda traducción conlleva algún grado de “traición”, por lo que el problema del lenguaje y la comunicación es central). En su libro *Ojos imperiales*,

Pratt (2010) nos ofrece en ese sentido situaciones históricas y biográficas que muestran el esfuerzo y la necesidad de la traducción<sup>13</sup>. La elaboración de un “texto intercultural” tiene el propósito de ser leído y ser legible. La traducción intercultural y los textos interculturales son producto de las “zonas de contacto”. Pratt llama de ese modo a los espacios sociales donde 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. Es el espacio en el que “personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre sí y entablan relaciones duraderas, que por lo general implican condiciones de coerción, radical inequidad e intolerable conflicto” (p.33)

¿Por qué y para qué pensar al currículum como “zona de contacto”? ¿Qué nos aporta esa idea, qué nos permite mirar mejor?

---

<sup>12</sup> Sostenemos esta hipótesis sobre la base de lo explorado hasta el momento en el marco de la investigación, los materiales que hemos analizado con el equipo de trabajo y el abordaje iniciado con estudiantes de educación en torno al Marco general de la política curricular de la provincia de Buenos Aires y los Diseños curriculares para la formación superior.

<sup>13</sup> Por ejemplo, es interesante leer la Nueva crónica y buen gobierno de Guamán Poma de Ayala, no sólo en su contenido sino en el tipo de escritura, simbología, organización del discurso, en los que se observa el entramado entre la escritura europea y la cultura quechua.

En primer lugar, nos anuncia desde su formulación que es un espacio de encuentro entre culturas diferentes y que ello supone, necesariamente, tensiones y conflictos. Los sujetos y culturas representados por los saberes que propone el currículum forman parte de disputas que no quedan resueltas en el proceso de diseño ni en la elaboración de materiales oficiales: por el contrario, las tensiones se actualizan, se ocultan, se enfatizan, se resignifican, en cada momento de definición pedagógica, desde los niveles centrales hasta el aula. “Una perspectiva 'de contacto' destaca que los individuos que están en esa situación se constituyen en y a través de su relación mutua” (Pratt, 2010, p. 34). En el diseño se ponen en contacto (intencionalmente) diferentes sujetos y culturas, aquellos que han sido definidos como relevantes para ser transmitidos. A lo largo del desarrollo, ellos y ellas se vuelven a poner en contacto (de manera menos previsible) de acuerdo al tiempo y espacio en que son transmitidos, tiñéndose con el matiz, el color, las voces, de los sujetos y culturas que en ese momento histórico particular, en esos territorios determinados y con esa trama de trayectorias específicas están realizando la “traducción”. Santos plantea que la traducción es “el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (p.136), y aclara que esas experiencias son reveladas por la sociología de las ausencias y las emergencias (Santos, 2009). En este punto podríamos decir que los momentos de diseño y de desarrollo, con todas sus particularidades, son momentos de traducción, llevada a cabo por sujetos distintos y con propósitos diferentes en cada instancia.

Quizás sobre las traducciones que se realizan en la elaboración de diseños, propuestas y materiales curriculares hay mayor caudal de bibliografía, aún cuando no utilice puntualmente el término de “traducción”. Se habla de ello cuando se fundamentan los contenidos, enfoques, orientaciones didácticas, etc, incluidos en los documentos.

Traducción realizada, generalmente, por especialistas y funcionarios, quienes ponen palabras, nombran y explican “el mundo” que se pretende enseñar<sup>14</sup>.

A nuestro criterio han estado menos trabajadas las traducciones que se van realizando a lo largo del

---

<sup>14</sup> No emitimos juicios de valor sobre estos momentos o procesos, sino que ofrecemos herramientas de descripción y análisis. Las valoraciones en todo caso serán el fruto de ponderar las “traducciones” en el marco de proyectos políticos-educativos concretos.

desarrollo curricular. Esto es de qué manera se apropian diferentes sujetos de lo propuesto por los diseños, cómo organizan los educadores su discurso y sus prácticas para enseñar, qué dicen los estudiantes sobre los significados incorporados en el proceso, cómo expresan lo aprendido, entre otras cosas.

Cuando Pratt se refiere a los relatos de viaje, nos advierte acerca de no estudiar o considerar sólo lo que los europeos vieron o dijeron, porque los colonizados construyeron sus propios conocimientos y elaboraron interpretaciones incluso usando a veces las herramientas del colonizador. Utiliza para representar esta situación un término propio de los etnógrafos: “transculturación”. “Si bien los pueblos subyugados no pueden controlar lo que la cultura dominante introduce en ellos, pueden, sin embargo, determinar (en grados diversos) lo que absorben para sí, cómo lo usan y qué significación le otorgan” (Pratt, 2010, p. 32). Salvando la diferencia en cuanto a escalas entre esta cita y la cuestión curricular, es interesante reflexionar sobre las tensiones y relaciones que se generan cuando una determinada cultura (que es un recorte entre otros posibles) pretende transmitirse al conjunto de una sociedad. La transculturación es un fenómeno de la zona de contacto y nos sirve para pensar que si el currículum es una zona de contacto, configurada y reconfigurada en diferentes momentos y territorios, se producen procesos de transculturación, traducciones y textos interculturales. También nos sirve para formularnos algunos interrogantes: ¿qué hacen los “receptores” de las propuestas curriculares con los modos de representación que las mismas promueven? ¿Cómo se los apropian? ¿Qué discursos construyen, qué traducciones hacen? ¿cuáles son los “textos autoetnográficos”<sup>15</sup> que producen? ¿con qué materiales podemos explorar estas cuestiones en el campo educativo y específicamente el escolar?

Así como resulta relevante explorar los materiales curriculares producidos desde el Estado, como expresión de determinadas políticas (por definición intencionales) y, como producto de un proceso determinado de traducción, es imprescindible a la vez explorar los diferentes textos en que se expresan las voces de los otros sujetos que desarrollan cotidianamente el currículum, traductores todos ellos de la propuesta política-cultural-educativa con la cual se ponen en contacto. Ellas y ellos son educadores, estudiantes, referentes de la comunidad. Producen planificaciones, secuencias de

---

<sup>15</sup> Son instancias en las que los sujetos colonizados emprenden su propia representación, para responder a las representaciones coloniales / colonizadoras o dialogar con ellas. Ver Pratt, 2010.

trabajo, resuelven actividades en sus cuadernos y carpetas, escriben notas, registran situaciones de enseñanza y de aprendizaje, utilizan libros, completan calificaciones. Todos textos que permiten analizar, en su conjunto, ciertas características específicas y diversas que asume la colonialidad y ciertos modos en que la misma es resistida, incorporada, repelida, reelaborada, celebrada, por los actores sociales que habitan las escuelas.

### **PARTE 3: LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE POSIBILIDAD Y ESPERANZA PARA CONSTRUIR OTROS MUNDOS. Interrogantes e inconclusiones**

“Mientras la metrópolis imperial tiende a imaginar que determina la periferia (por la difusión del resplandor de la misión civilizadora o del flujo de capitales del desarrollo, por ejemplo), por lo general es ciega frente a la dinámica opuesta: la dinámica del poder que cada colonia tiene sobre su 'madre patria'.”  
(Pratt, 2010)

La desigualdad, problema que atraviesa este texto, no es una distribución “divina” o “natural” de bienes y/o capacidades. La desigualdad es una relación de poder, es injusticia producida históricamente, en un complejo devenir de imposiciones y asunciones. Por ello la justicia supone la construcción y el ejercicio de derechos. La justicia no admite igualdades abstractas, sino igualdades concretas en la experiencia de la vida colectiva.

A lo largo de nuestro trabajo en estos años nos preguntamos por el papel del sistema educativo y de la academia en los procesos de descolonización. No sólo el papel que cumplieron, ni el que deben cumplir: el que “pueden” cumplir, como parte de su compromiso con la transmisión cultural, sobre todo entendiendo que hubo procesos en América Latina que no sólo generaron condiciones materiales e institucionales hacia mayores niveles de justicia social, sino un cierto clima de región para avanzar en políticas de descolonización cultural y educativa.

Si nos proponemos profundizar el análisis de la colonialidad, la desigualdad y la escuela,



necesitamos definir “escuela” (y el aula como su espacio por excelencia), aunque ello parezca una reiteración innecesaria. Sin embargo, al revisar la escuela en clave colonial / decolonial, es fundamental volver a pensar en qué es y qué no es, qué hace y qué no hace, para qué lo hace, cómo lo hace, con quiénes lo hace. Y a la vez qué se necesita para que esas cuestiones, que son históricas, interesadas, instituidas, familiares, complejas, se transformen en herramientas para el armado de otros mundos.

Como premisa fundamental entendemos que la escuela es uno de los espacios de lo común, un espacio público por excelencia en el que se ponen y deben ponerse en común asuntos colectivos. No es el espacio de lo común porque reúne a los idénticos, a los semejantes: es el espacio de lo común porque “hace lo común”. Es el lugar donde se pone en común, se comunica, por lo tanto no es común por pertenencias a priori, sino por las acciones y, en ese sentido, los espacios públicos, comunes como la escuela, son inherentemente políticos. La escuela no es el espacio que abre puertas para que quienes entren se asimilen a lo ya existente, sino que es, por definición, un espacio abierto para que el que llega sea alojado y modifique con su presencia la trama previa, por eso es lugar de filiación. No es común a priori, se propone común, se va haciendo común, de maneras diversas a medida que la historia trae otros con los cuales rehacer el tejido social<sup>16</sup>. La escuela, como lugar público, como territorio de lo común, es lugar de reconocimiento y de hospitalidad. Sobre ese reconocimiento, lazo, hospitalidad y voluntad de transmisión se producirán enseñanzas y aprendizajes específicos.

Cuando nos preguntan por qué es importante trabajar sobre la colonialidad del pensamiento y aportar a la construcción de una educación descolonizadora, esa es nuestra primer respuesta: porque el reconocimiento es primordial, porque no puede reducirse a los otros a la propia mismidad, porque hacer lo común es lo opuesto a dominar. Si algo de esto se nos ha perdido de vista en las escuelas es muy probable que la colonización de los territorios y de los cuerpos haya tenido algo que ver.

Volviendo por un momento a “colere”, en su acepción de cultivar, que deriva en el concepto de “cultura”. Como la tierra, o junto con la tierra, la cultura puede servir para el arraigo y la vida en

---

<sup>16</sup> Para profundizar acerca de “lo común” ver Cornú, L (2008).

común o para el sometimiento de otros pueblos. Ser colono y/o ser colonizador, aferrarse a la tierra y/o ser colonizado. Son encrucijadas, conjuntos de decisiones, procesos históricos. Sobre eso ya nos ha dejado una lección Rodolfo Kusch, cuando nos enseña que el suelo ejerce un poder gravitacional sobre el pensamiento. El desarraigo (cortar raíces), entonces, no sólo se refiere a la separación física, sino también al corte, la distancia, las interrupciones que se producen en los procesos de transmisión cultural cuando el pensamiento se desliga del territorio propio. Entendemos que hay un desarraigo original de cierta clase de intelectuales trabajadores de la educación y la cultura que contribuye al sostenimiento de la colonización cada vez que enseña la inferioridad de unos pueblos en relación a otros, o una “natural” subordinación de algunos sectores sociales (morenos, mestizos, menos occidentalizados, menos “capitalizados”) frente a los “dueños” de la tierra y de la civilización. Enseñanzas que ocultan los procesos de apropiación sistemática de colonizadores sobre nativos y que, por ello, tiende a justificar y fortalecer las desigualdades. Entendemos también, como contracara, que los intelectuales trabajadores de la educación y la cultura que asumimos el riesgo de desnaturalizar y develar las relaciones de poder que subyacen a ciertas enseñanzas y trabajamos para construir en otro sentido, tenemos el desafío histórico de devolver el pensamiento a la tierra...

Por ahora, devolvemos algunos interrogantes:

¿Puede el currículum habilitar la copresencia cuando no está habilitada, visibilizada, experimentada, en otros campos sociales?

¿Qué instancias puede experimentar el campo curricular en términos de copresencia que puedan impactar en otras formas de construcción de políticas públicas?

¿Qué condiciones sería necesario construir para que el currículum pudiera pensarse desde la copresencia y la ecología de saberes?

Si el currículum expresa cierta síntesis cultural (que es diversidad y lucha), a la vez que se propone forjar identidades, ¿qué modos de organización político-cultural y de producción de conocimiento se hace necesario cultivar para articular lo diverso y construir “lo común”?

¿Cuáles serían las traducciones viables, cuáles serían las necesarias? ¿Cómo se recogen, recuperan, legitiman, los saberes producidos en los diferentes momentos de encuentro que se disponen a partir del currículum (pero que no fueron previstos o predefinidos desde el diseño)?

Este equipo de investigación sostiene el compromiso de explorar, estudiar, reelaborar lo ya dicho, pero fundamentalmente proponer instrumentos y dispositivos concretos de búsqueda y de análisis

para ponerlos a disposición de otros trabajadores de la educación, así como algunos trabajadores los han puesto para nosotros. Porque entendemos que el esfuerzo es cotidiano y es colectivo y que sólo es posible pensar haciendo, discutir haciendo, proyectar haciendo. Sólo en ese hacer con otros es posible otro conocimiento y si en los propios procesos de producción no se prevé el encuentro con diferentes modos de estar en el mundo, seguiremos sosteniendo la lógica colonial más allá de lo que digamos y escribamos. La colonialidad y la desigualdad están dentro nuestro, no fuera. En cada cuerpo están las marcas, en cada biografía las huellas, en lo que llamamos nuestro mundo está el colono y el colonizador. Por eso tan simple y tan complejo pensar en una escuela y un currículum que sirva a los procesos de descolonización y de construcción de justicia nos convoca, irremediabilmente, a una aventura de la cual sabemos muy poco, apenas algunos puntos de partida y un par de trazos a modo de mapa.

No hacemos una propuesta, porque las propuestas se hacen colectivamente, con otros.

No hay promesa de unos hacia otros, hay promesa *con* otros, *com-promiso*. Sólo la voluntad de seguir haciendo lo común. Otro proyecto, obstinadamente descolonizador, es lo que ofrecemos poner en común.

### Referencias Bibliográficas

Cornú, L. (2008) “Lugares y formas de lo común” en Frigerio,G; Diker,G . Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del estante Editorial.

De Alba, A. (1995) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Dussel, E. (2000) *Transmodernidad e interculturalidad*. En Lander, E (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*.(pp.xx-xx) Buenos

207

Aires. Clacso.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México. F.C.E.

Entrevista a Walter Mignolo. En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala.

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lader, E (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ed. Del Signo.

Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires, F.C.E.

Quijano, A. (2000) *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. Originalmente en FESTSCHRIFT FOR IMMANUEL WALLERSTEIN, Journal of World-Systems Research, Special Issue. Giovanni Arrighi and Walter Goldfrank, eds. Colorado, USA. Vol. VI, No. 2, Fall/Winter.

Santos, J.(2008) “Poscolonialidad”. En Diccionario del pensamiento alternativo. Biagini, Hugo E.y Arturo A. Roig. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2008.

Veron, E. (1993) *La semiosis social*. Barcelona. Gedisa.

Walsh, C. (2002). “Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder”. Entrevista a Walter Mignolo. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 1, N° 4, 2003. Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala,