

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica. Artículo de Noelia Parezuela y María Graciela Di Franco. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X, pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270105>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica

Reflexive mappings around the field of didactics

Mapeamentos reflexivos em torno do campo da didática

---

### Noelia Parezuela

Universidad Nacional de La Pampa  
noeliaparezuela@gmail.com  
ORCID 0000-0003-2690-393X

### María Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
chdifranco@gmail.com  
ORCID 0000-0002-6312-1825

**Recibido:** 2022-10-20 | **Revisado:** 2022-11-27 | **Aceptado:** 2022-12-01

## Resumen

Nos proponemos, en este escrito, poner en reflexión una didáctica que cuestione herencias recibidas y entenderla en el encuadre de los pedagogos latinoamericanos Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire. Desde allí, entender que la enseñanza se ubica en el centro de un sistema sociopolítico que pueda contribuir a la autonomía comunitaria y concientización; pensamos una didáctica centrada en ese proyecto político, a favor del cuidado de otras/os que permanecen sin voz, en vínculo con el territorio, con problemáticas sociales reales y capaces de codiseñar propuestas de enseñanza desde perspectivas decoloniales que ofrecen posibilidades de deconstrucción de pensamiento hegemónico y construcción de nuevas epistemologías.

**Palabras clave:** didáctica; enseñanza; territorio; diseño

## Abstract

We propose, in this writing, to reflect on a didactics that questions received inheritances and understand it in the framework of the Latin American pedagogies Simón Rodríguez, José Martí and Paulo Freire. From there, understanding that teaching is located at the centre of a socio-political system that contributes to community autonomy and awareness, we think of a didactics centred on that political project, in favour of caring for others who remain voiceless, in connection with the territory, with real social problems, and capable of co-designing teaching proposals from decolonial perspectives that offer possibilities of deconstructing hegemonic thinking and constructing new epistemologies.

**Keywords:** didactics; teaching; territory; design

## Resumo

Propomos, neste escrito, refletir sobre uma didática que questiona as heranças recebidas e compreendê-la no marco dos pedagogos latino-americanos Simón Rodríguez, José Martí e Paulo Freire. A partir daí, entendendo que o ensino está situado no centro de um sistema sociopolítico que contribui para a autonomia e conscientização da comunidade, pensamos em uma didática centrada nesse projeto político, em prol do cuidado do outro que permanece sem voz, em conexão com o território, com problemas sociais reais, e capazes de co-desenhar propostas de ensino a partir de perspectivas descoloniais que ofereçam possibilidades de desconstruir o pensamento hegemônico e construir novas epistemologias.

**Palavras-chave:** didática; ensino; território; design

## Introducción

En 1975, Susana Barco aboga por poner “en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antdidáctica respecto de la anterior” (p. 121); anterior significaría sostenida en el autoritarismo, la dominación y la dependencia que caracterizan la estructura de la sociedad y del sistema educativo. En este sentido, la “antdidáctica” podía interpretarse como movimientos en oposición a una disciplina hegemónica. Y desafía a los intelectuales latinoamericanos a repensar esas relaciones políticas en función de sentidos propios, locales y críticos.

La enseñanza debe pensarse en sentido contrario a la educación bancaria —que la pedagogía freireana nos ayudó a explicitar—, donde la criticidad didáctica es relacional en vínculo al sentido comunitario de la escolaridad y a la tensión imperial/colonial de la formación.

Volver la mirada sobre el mandato fundacional de los pedagogos emancipadores y libertarios latinoamericanos Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire nos ayuda a decolonizar el silencio histórico sobre el cual se organizaron relaciones sociales de opresión y violencia. En su palabra, está la vigencia de un proyecto político inconcluso y que buscamos hacer propio para ofrecer significados otros a la enseñanza.

El proyecto político que analizamos en ellos es que han podido plantear la enseñanza como eje de un sistema sociopolítico, señalando con total claridad la profunda vinculación de la educación con lo social. Simón Rodríguez (1796-1894), educador popular, puso en tensión el discurso pedagógico colonial encaminado a trazar una pedagogía democrática latinoamericana nada complaciente con la hegemonía de sectores dominantes, haciendo una opción política por los sujetos sociales subalternos, dando voz a quienes no la tenían.

El núcleo organizador de esta práctica es la población pobre y marginada, a la cual consideraba con los mismos dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Negros, indígenas, pardos, pobres, las personas que no tenían condiciones legales para elegir y ser elegidos debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que soñaba popular. Ella es la garantía de una educación no racializada.

La escuela de Simón miraba al continente desde el fondo indígena y cuestionaba traer ideas coloniales a la Colonias, dejemos de mirar Europa y miremos América. En *Luces y virtudes sociales*, editada en 1834, señala: América no debe imitar servilmente, sino ser original, dejar de copiar concepciones, planes y métodos de forma acrítica. Será en esta misma obra que enuncie la necesidad de colegios para enseñar todas las ciencias, el instruirse siempre es útil porque la ignorancia es la causa de todos los males.

Este libro no es para ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir á (sic) la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien la enseñe -á (sic) la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación... el de sus semejantes: por consiguiente, que la sociedad debe ocupar el primer lugar. (2004, p. 54)

La idea nueva en Simón es el bien de todos, la cosa pública, en ello centra la formación de ciudadanos y allí radica la importancia de la escuela. En esta misma obra, distingue las cualidades de la sociabilidad y que los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimientos: instrucción social para hacer una nación prudente; corporal, para hacerla fuerte; técnica, para hacerla experta; y científica, para hacerla pensadora. Y remata — ayudándose con original tipografía para expresar sus ideas— enseñen, enseñen, enseñen. Enseñar es hacer comprender, es emplear el entendimiento evitando la memorización, que no seamos loros ringongantes, repetidores. Por ello, maestro es el que, transmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender, si aclara los conceptos, ayuda a estudiar, si enseña a aprender, facilitando el trabajo, y si tiene el don de generar en otros el deseo de saber.

En *Consejo de Amigo*, dados al Colegio de Latacunga, propone una cátedra de Castellano y otra de Quechua en lugar de Latín; Física, Química e Historia Natural en lugar de Teología, Derecho y Medicina; estableciendo dos fábricas de loza y de vidrio y creando maestranzas de albañilería, carpintería y herrería (Rodríguez, 1851).

Simón Rodríguez piensa una escuela y una enseñanza para nuevos sujetos, los sujetos de saber, porque la cultura no debe ser propiedad de las élites, sino propiedad pública, deben ser los dueños del país, los que mantienen al país con su trabajo, quienes se lo hagan propio para conquistar igualdad de oportunidades. La instrucción será pública si es general, y allí será social y no nos permitirá optar entre la ignorancia y las luces; entre la servidumbre y la libertad, porque, en esa sociedad, en esta república, los hombres han de saber y han de ser libres.

Igual confianza en la educación popular es sostenida por José Martí (1853-1895). Su proyecto educativo se orienta por una perspectiva transformadora, en la que se ponen en diálogo saberes técnicos, científicos, estéticos, humanistas y cívicos en búsqueda de una formación integral en las escuelas cubanas. Concibe a la enseñanza en orden a un proyecto político que tiene por objetivo preparar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y su tiempo. De allí, el valor de la educación popular y su profundo sentido dialéctico en la relación entre teorías y prácticas; entre el estudio y el trabajo, saberes con vida práctica y necesidades reales personales, así como las del país, la región y la historia; de otro modo, se perpetuaba la esclavitud.

La escuela debe ofrecer armas para la batalla desde la enseñanza elemental. En *Nuestra América*, plantea también esta diferencia entre lo “nuestro” y lo “otro” en relación con los procesos de colonización. Su pensamiento apunta a la creación de un hombre totalmente nuevo en esa relación de alteridad. Manifiesta su preocupación por la instalación de ideas europeizantes que establecen una manera de ver y concebir al mundo y que generan relaciones de alteridad en donde los pueblos originarios somos considerados heteros, en el sentido del no reconocimiento, de la peligrosidad, de lo que hay que erradicar, sacar, excluir.

Estas ideas sostienen el nacimiento de la escuela moderna. El lema civilización y barbarie intenta descalificar toda cultura “natural” y, en cambio, instalar una “cultura superior”.

Entiende a la educación como acto político y, por ello:

Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas. (Martí, 1891, p.2)

Está claro, en su pensamiento, la indignación frente a la opresión de los pueblos y su preocupación por la enajenación, propia de la colonización y el imperialismo. Por ello, entiende a la emancipación a través de la construcción de un hombre natural indignado y fuerte, que no naturalice situaciones de opresión; es un hombre histórico que se revela contra un mundo objetivo construido por los amos.

El pensamiento martiano apela a generar, en los sujetos, la emergencia de actitudes libertarias que potencien desde sus prácticas, a modos de ejercicio, que rompan e irrumpen en los poderes establecidos a favor de la explotación. Esto es similar a lo que plantea Paulo Freire a favor de qué y de quiénes educamos y en contra de qué y de quiénes.

Toda la obra de Freire orienta a la didáctica. Lo hace desde la enseñanza y las pedagogías del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación, de la tolerancia, buscando fracturar ese sistema opresor capitalista, colonial, patriarcal y racista que domestica generando deshumanización, fatalismo e incapacidad. Esta cultura del silencio implica pérdidas de conciencia crítica, de capacidad de análisis y de imaginación. Ofrece dar voz a quienes no la tienen, entendiendo al conocimiento como lucha, a favor de la construcción de utopías. En *Pedagogía de la autonomía* (1996), se pregunta cuáles son los saberes fundamentales para la práctica educativa progresista a favor de la autonomía de las personas e instituye un principio didáctico medular en ese pensar acertadamente: enseñar no es transferir, sino crear las posibilidades para su propia producción. Esta enseñanza exige curiosidad epistemológica, investigación, pregunta, crítica, ejemplo, humildad, seguridad y competencia profesional. Para ello, reconoce que la educación es ideológica y que el cambio es posible para criticar al cinismo de la maldad neoliberal, de su ideología fatalista y a su rechazo al sueño y la utopía. En ese sentido es necesario comprometernos y optar en una sociedad, desde el punto de vista del poder: asimétrica, conflictiva y cambiante, que problematiza el futuro y analiza la realidad en término de posibilidades y límites de las transformaciones proyectadas, ese “inédito viable” (Freire, 1997, p. 142). No se ha alcanzado aún, por eso “inédito”, pero posible, “viable”. Fundamental, en este sentido, es el reconocimiento del otro, de su autonomía, saberes e identidad cultural. Esta concepción implica disponibilidad para el diálogo, saber escuchar y dar testimonio de que enseñar es una forma de intervenir en el mundo.

Así planteada la enseñanza —y el campo de la didáctica—, todo acto de enseñanza, toda práctica educativa debe contribuir de manera crítica a la concientización de sí, de los otros y del

mundo. Al pensar una enseñanza desde lo latinoamericano, “debe pensarse desde una visión crítica de la realidad que permita a los sujetos construir y recuperar la conciencia histórica en las relaciones con su mundo” (Cossio Moreno, 2016). Es decir, la recuperación de las personas en el centro de las enseñanzas y de los aprendizajes, de sus voces, biografías, narrativas y construir/deconstruir subjetividades en contextos comunitarios, locales, propios, capaces de cuestionar y transformar perspectivas hegemónicas heredadas.

### **La enseñanza en el centro de un sistema sociopolítico**

Al entender a la enseñanza en el centro de un sistema sociopolítico que contribuya a la autonomía comunitaria y concientización, pensamos una didáctica centrada en ese proyecto político, a favor del cuidado de un otro que permanece sin voz, en vínculo con el territorio, con problemáticas sociales reales, y capaces de codiseñar propuestas de enseñanza. Este proceso habita y habilita el conflicto, la incertidumbre, la autenticidad, la hospitalidad y la responsabilidad.

Ofrecemos, en este sentido, tres líneas de trabajo orientadas a esos desprendimientos de las teorías centrales heredadas (Di Franco, 2021) para trabajar a favor de perspectivas otras en la enseñanza: habitar el territorio a través de las ayudantías, reconstrucción de saberes y experiencias en voces de militantes sociales y diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH.

### ***Habitar el territorio escolar a través de las ayudantías***

Habitar es mucho más que estar, permanecer u ocupar un territorio, involucra acción y reflexión y, por lo tanto, es una invitación a la praxis. Se produce, allí, un complejo entramado de significados habitados por la escuela, la universidad, la comunidad, actores y acciones en el territorio. El modo de actuación compartida se origina en las ayudantías que llevan adelante las/os estudiantes al cursar Didáctica al transitar segundo y tercer año de la formación de los profesorado en la universidad. Esta territorialidad construida permite comprender lo que sucede en las aulas, entender la práctica como acción construida, reflexionada desde la teoría, con vida propia, capaz de generar teoría y constituyendo una ida y vuelta, entendiendo, junto con Freire, que “La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega” (2000, p. 27).

Las ayudantías son un dispositivo de formación, investigación y reflexión diseñado para poder pensar la enseñanza en contextos situados, complejos y reales con el fin de reducir las distancias entre teoría y práctica; formación disciplinar y pedagógica; cultura experiencial, institucional y crítica; escuela y universidad. Se llevan adelante en el aula escolar durante el período que dure la cursada universitaria, gestionando las tareas que hace un/a ayudante, de manera similar a las que experimentan en la Facultad: acompañan en tareas de diseño,

organización, selección, búsqueda de materiales, de casos, de ejemplos; preparar prácticos, acompañar los procesos de evaluación. En los encuentros universitarios, se generan discusiones epistemológicas, didácticas y políticas acerca del conocimiento a enseñar, la exclusión, pobreza, violencias, entre otras. Se analiza la cultura institucional, la cultura crítica y los saberes; las matrices vinculares; las concepciones personales hegemónicas; el lugar de la cultura social en la organización de la tarea; y actividades diseñadas para la enseñanza y los aprendizajes.

Este dispositivo Ayudantías entrelaza la estancia en el aula/escuela secundaria, un cuaderno de campo que contiene narraciones de las vivencias, expectativas, registros de clase, análisis de estas, encuentros semanales de lectura de materiales, contrastación de materiales y registros de clase y ejercicio de autorreflexión para desentrañar la mirada hegemónica de “observaciones sin beneficio de inventario”.

### ***Reconstrucción de saberes y experiencias de saberes propios en voces de militantes sociales***

Otro modo en que las/os estudiantes participan en el proceso de reconstrucción de saberes y experiencias de saberes propios y ajenos es a través del encuentro con militantes sociales, activistas de derechos humanos y descendientes de pueblos originarios. Al conectar diferentes modos de pensar, buscamos el reconocimiento de la diferencia, la potencia de valorar aquello que los procesos de colonización subalternizaron lo “otro” en relación con un nosotros blanco hegemónico.

La reconstrucción de sus vidas se vuelve herramienta de denuncia, resistencia, de desobediencia. En cada historia, se enuncian, en primera persona, las situaciones de discriminación, de estereotipia, dolor, violencias, pérdida de identidad de sujetas de derecho, de racismo, patologización, criminalización, penalización y genocidio. Sus relatos dan cuenta de interseccionalidades, que las disciplinas tienden a separar, y nosotras buscamos reconocer estas narraciones para comprender sus luchas y enseñar desde allí, pensando en currículas vividas. Abuso sexual en infancias y adolescencias, diversidades, derechos sexuales y reproductivos, prostitución y trata de personas, interrupción voluntaria y legal de embarazo, diversidades sexogenéricas, memoria y derechos humanos, migración y extractivismos.

En el diálogo con las/os militantes, aprendimos a recorrer una ruta de prácticas de conocimientos otros en contra de aquellos descontextualizados, ahistóricos y descarnados, a situar el conocimiento para comprender desde dónde se habla, quién habla y para qué se habla.

Sus voces nutren procesos sociales de desdomesticación, descolonización y despatriarcalización que nos ayudan a reconocer experiencias concretas de despojo para explicitar/tensionar el lugar de la enseñanza en la escuela y la universidad.

### ***Diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH.***

Ubicadas a favor de la curiosidad epistemológica, que es la que inquieta, la que encamina a la búsqueda, les proponemos a las/os estudiantes el diseño de propuestas de enseñanza a partir

de habitar la escuela y del diálogo conmovedor de las/os militantes. La producción del conocimiento requiere esta curiosidad en sentido contrario a la domesticada (Freire, 2012).

Generar enseñanza a partir de estimular la pregunta, habilitar interrogantes genuinos en el territorio, conocer, actuar y reconocer convoca a la imaginación, a la intuición, a la conjetura, a la problematización y a la búsqueda de hipótesis provisionales. La pregunta en la voz de los pedagogos libertarios le da a didáctica la urgencia de ordenar la tarea hacia el proyecto político decolonial, pone en foco el trabajo con sujetas/os de la educación y producir materiales coherentes con esas subjetividades.

Para esto es necesario que la didáctica emprenda una tarea de cuestionamiento, revisión e indagación, de modo que, frente a su histórica tendencia objetual dirigida al “aprendizaje de”, pueda convertirse para los actores educativos en un espacio de interrogación y transformación de la realidad, esto es, que pase a constituirse como una didáctica de sujetos. (Baeza Araya, 2017, p. 11)

Se trata, en este sentido, de la resignificación/problematización del mundo desde y para las/os sujetos con los que compartimos la formación. Estela Quintar (2008) dirá que este es el problema de la educación institucionalizada, el no saber formular problemas, y remata señalando que es imprescindible reflexionar acerca de lo que pasa a las personas concretas que configuran ese espacio donde se generan la enseñanza y el aprendizaje; espacio que, además, reconocemos ocurren no solo en el aula, sino en contextos sociales más amplios. Didáctica, pedagogía y política enhebran una delicada urdimbre a favor de la producción de los materiales de enseñanza. Como diría Gloria Edelstein (1996, 2007), esta producción invita a estudiantes y docentes en una construcción singularmente creativa que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, y se conforma en el marco de situaciones o contextos específicos (áulico, institucional, social y cultural). En ella, se elabora y sostiene una propuesta en la que se proyectan adscripciones teóricas y axiológicas, biográficas, donde se ponen en diálogo enfoques y perspectivas pedagógicas, políticas, filosóficas, éticas y estéticas.

En este caso, proponemos al estudiantado el diseño de propuestas didácticas propias, alternativas a los materiales elaborados por editoriales para la enseñanza de las disciplinas en las que se están formando. Materiales que incorporen desde el conflicto las voces disidentes, desoídas, acalladas, menos favorecidas y militantes y recuperen problemáticas habituales de sus vidas y de la vida escolar. Las pedagogías críticas, las perspectivas descoloniales y los feminismos latinoamericanos y comunitarios que ofrecen posibilidades de deconstrucción de pensamiento hegemónico y construcción de nuevas epistemologías dan forma al encuadre de producción. Las herramientas holísticas y situadas dan posibilidades para comprender los discursos disciplinares, cuestionar significados hegemónicos y construir propuestas integradas de enseñanza desde la Educación Sexual Integral y Derechos Humanos; tarea esta compartida, colaborativa, interseccionalizada en diferentes campos del saber, sujetos, prácticas e instituciones.

Las problemáticas se formularon a partir de: chineo; tareas de cuidado en un sistema patriarcal; trata y prostitución en 25 de Mayo; violencia institucional en la construcción de la



identidad sexo-genérica en la provincia de La Pampa; violencia obstétrica; el acceso al trabajo del colectivo travesti/trans; cannabis medicinal; asentamiento “El nuevo salitral”; inclusión/exclusión de la comunidad gitana en las escuelas; femicidios de Sofía Viale, Carla Figueroa y Andrea López; el derecho a la salud digna y el uso de agroquímicos; diversidad de los géneros y los vínculos desde la violencia; abuso sexual en las escuelas secundarias de Santa Rosa, La Pampa; el *bullying*, violencia dentro del ámbito educativo; alimentación saludable, ley de etiquetado; violencia en redes sociales; chakra raíz; contaminación sonora; basureros a cielo abierto en la barriada sur; anticoncepción desde las miradas de las luchas feministas y disidencias sexuales; discriminación racial con perspectiva de género; modelos hegemónicos de belleza y género y su impacto en la adolescencia; el arte *drag queen* en Santa Rosa; entre otras.

Se han puesto en cuestión las decisiones curriculares de alto nivel de prescripción, descartando una currícula editorial de expertos y trabajando a favor de una reformulación político-pedagógica y, para nosotros, sustantivamente democrática. Las exigencias de la realidad local, el vínculo con la comunidad, genera esta tarea de producción compartida, superando racionalidades heredadas, involucrando a todas las personas en la decisiones políticas y pedagógicas de la escuela. Reinterpretar y reelaborar el currículum a partir de las problemáticas emergentes de la propia comunidad educativa invierten el significado de las tareas de enseñar. De esta manera, se invierte la lógica de la escuela en las que participan en las ayudantías: comenzar por la comprensión de las dimensiones de la vida que emergen de la comunidad y no por las disciplinas —que parcela y fragmenta—, pudiendo generar un proceso dialógico de comprensión y transformación de la realidad desde una perspectiva crítica, emancipatoria.

### **Para seguir pensando**

Comenzamos este trabajo cuestionando esa didáctica heredada que no ha discutido la formación imperial/colonial de nuestra formación y atrevernos a pensar una didáctica con una mirada latinoamericana. Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire nos ubican en el contexto político, ontológico, económico, social, filosófico, educativo, ético para construir una mirada de época superando su inmediatez en espacio y tiempo. Nos reúne la necesidad de resistir -si mantenemos la afiliación a la pedagogías críticas- y la posibilidad de “insurgencia, de afirmación, de re-existencia y rehumanización” (Walsh, 2009: 29) en términos de pensarnos sur-sur.

Para avanzar en ese desprendimiento de la formación heredada, compartimos tres pistas para mapear el campo de la didáctica a partir de nuestras prácticas en relación a habitar el territorio a través de las ayudantías, reconstruir saberes y experiencias en voces de militantes sociales y diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH.

-La enseñanza a favor de un proyecto político en tanto favorece la construcción de sujetas/os que puedan comprender el mundo e intervenir en él, aquellas/os que históricamente no han tenido ni tiene voz, silientes, subalternas/os. La enseñanza en ese sentido la pensamos a la luz de dos

relaciones fundantes entre sociedad y educación y entre nuestras teorías y nuestras prácticas (abandonando fragmentaciones con la política y la pedagogía).

-La enseñanza en el centro de un sistema político que pone en diálogo aprendizajes, métodos, evaluación, escuelas, territorio, sujetas/os de la formación, libros de texto, contenidos, finalidades educativas, resistencias (superando la clásica tríada de la perspectiva instrumentalista del saber).

-La enseñanza resignificada y problematizadora del mundo desde y para las/os sujetos Aquí reside el sentido más complejo. Problematizar es esa posibilidad cognitiva y afectiva de discutir cualificaciones que nos someten (Therborn, 1987), y que sirven como discurso de mantenimiento de un orden establecido y que las disciplinas hegemонizan. Por eso la pregunta profunda es fundamental, para poder poner en tensión una ideología dominante que llega a organizar rutinas y significados a modo de sentido común (Gramsci, 1981). Necesitamos desfetichizar (Da Silva, 1997) la enseñanza, el curriculum, descolonizar, despatriarcalizar, desracializar, es decir sostener una didáctica de sujetas/os capaces de explicitar esas naturalizaciones y trabajar en procesos de transformación social. Pudimos con nuestras estudiantes reflexionar acerca de las narrativas propias y deconstruir una historia que la entendía responsables de sus sufrimientos por pobres, mujeres, lugareñas. Esta didáctica requiere escuchar —que no siempre realizamos— e instituir lugares de significado, para sostener y compartir en modos de vida, de producción, de aprendizajes, de freno a las expulsiones (Saskia Sassen, 2015)

Esta enseñanza debe pensarse como un ámbito, un espacio y un tiempo de comunicación distinta para devolver el lugar epistemológico a los saberes y prácticas locales, del margen, fronterizos (Mignolo, 2007; Escolar y Besse, 2011), los saberes que provienen de la vida. En ese camino el respeto por la otredad es mandato de carácter ético; ese *pensar acertadamente* de Freire. La hospitalidad a la escuela, a los saberes, a la vida compartida, dará sentido a habitar una epistemología que ofrece lugar y poder al otro, a los otros, a los diferentes, a los que están en el margen, invisibilizados.

Una didáctica desde esta mirada latinoamericana invitará -como diría Lévinas (2000)- a "estar disponibles" para habilitar esa conversación con los otros en un espacio de hospitalidad.

Necesitamos hibridar pedagogías y didácticas capaces de crear estrategias de subversión para generar mecanismos de circulación de nuestros saberes y experiencias, construir formas-otras de producir y socializar nuestro conocimiento y velar por no reproducir lógicas competitivas, acomodaticias y elitistas. Por ello, es importante reconocer los aportes de las pedagogías críticas latinoamericanas, las experiencias de educación popular, las pedagogías decoloniales que proponen un proyecto educativo emancipador - y una enseñanza en coherencia con ello- que denuncia la imposición del paradigma racional moderno y occidental e Interpelan al sujeto

colonizado convocándolo a la desobediencia epistemológica, a la pluriversalidad de epistemes, en oposición a las universalidades. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. Tanto las pedagogías críticas como las decoloniales valorizan los saberes otros, los saberes populares. Esto es a la vez el reconocimiento del otro, la importancia del otro (otredad/alteridad). Con una mirada esperanzadora De Sousa Santos (2020) cree que la escuela debe erigirse como el semillero de una *alternativa civilizatoria* en la que transicionemos hacia una sociedad poscapitalista, poscolonialista y pospatriarcal que son las *tres cabezas de la dominación*. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del s. XXI si somos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto.



**Monte y sus luces**, acrílico sobre papel. **Ana María Martín**

## Referencias

- Apple, M. (2014). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Revista Praxis Educativa*, 17(1-2), 27-36. EdUNLPam.
- Baeza Araya, A. (2017). Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9-39.
- Barco, S. ¿Antididáctica o nueva didáctica? En I. Hernández (Ed.), *Crisis en la didáctica*, Axis, 1975.
- Cossio Moreno, A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar* [Tesis de Maestría en educación]. Universidad de Medellín.
- Da Silva, T. (1997) *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica* en Gentili, P. (comp.) *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Editorial Lozada

- Di Franco, M. G. (2021). Cartografiar la formación desde perspectivas otras. *Revista de Educación*, XII (24.1), 259-258.
- Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Las cuarenta, Gorla.
- Escolar, C. y Besse, J. (2011). Epistemología fronteriza. Eudeba.
- Escribano, E. (2019). Simón Rodríguez y José Martí: originalidad y autenticidad del pensamiento educativo. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, 34-60.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paidós.
- Gramsci, A. 1981. *Cuadernos desde la cárcel*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Lévinas, E. (2000). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos
- Quintar, E. (2008) *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL- Universidad de Manizales.
- Martí, J. (1886). Cartas de Martí: Nueva York en otoño. *La Nación*.
- Martí, J. (1891). Nuestra América. *Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos* (10 de enero de 1891)
- Martí, J. (2019). *Obras Completas Tomo 29*. Centro de Estudios Martianos, CLACSO.
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa
- Palermo, Z. (2010). *Pensamiento Argentino y opción decolonial*. Del signo.
- Rodríguez, S. (1828). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras completas*. Biblioteca Ayacucho.
- Rumazo González, A. (1980). *Simón Rodríguez, maestro de América*. Ministerio de Comunicación e Información de Venezuela.
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Epistemología del sur*. Siglo XXI, CLACSO.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global* (Trad. Mastrangelo, S.). Katz Editores.
- Therborn, G. 1987. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Siglo XXI.
- Universidad Simón Rodríguez. (1975). *Simón Rodríguez - Obras Completas*. Editorial Arte.
- Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.
- Walsh, C. (2009) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de reexistir, de (re) existir y de revivir*. Serie Pensamiento Decolonial