

Cartografiando el camino hacia una biopraxis docente decolonial Reflexiones en torno a la formación docente de geografía en la UNMdP

María Inés Blanc UNMdP miblanconfacultad@gmail.com

Florencia Canestro UNMdP florenciacanestro@gmail.com

Resumen

Reflexionar sobre los trayectos formativos de académicos/as universitarios del campo docente de la geografía, a partir del desarrollo de investigaciones minúsculas biográficas y autobiográficas representan la presencia de una complejidad de indagación del objeto de estudio y la visibilización de experiencias subjetivas y personales en el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica, en este caso, como formadoras de formadores. Desde la perspectiva decolonial en la trayectoria docente podemos identificar a través de varios enfoques, maneras de desafiar, cuestionar y transformar las estructuras de poder, de conocimiento y de colonialidad que sabemos presentes en la educación. Algunas formas de identificarlas serían a través de:

Reflexión crítica: Incentivando el análisis crítico personal y dentro de las relaciones de poder en el aula, la discriminación y la colonialidad que sabemos presentes en la sociedad y también en las estructuras educativas. De esta forma, fomentando el pensamiento crítico entendemos que se desafían las narrativas hegemónicas.

Acciones pedagógicas y didácticas inclusivas: consideramos que, si las implementamos favorecerán la inclusión y la equidad, reconociendo y valorando asimismo la diversidad de identidades culturales y sociales presentes en el aula y en los contenidos, estaremos aportando a la formación consciente de biopraxis¹ descolonizada.

Este trabajo tiene por objetivo revisar el camino de una de las autoras, a través de su propio relato, hacia ese proyecto pedagógico identitario de descolonización en las propias prácticas para ayudar a generar escenarios de aprendizaje y enseñanza descolonizadas en los futuros docentes.

Palabras clave: reflexión crítica; identidad; cartografías pedagógicas decoloniales; biopraxis

Introducción

Reflexionar sobre los trayectos formativos de académicos/as universitarios del campo docente de la geografía, a partir del desarrollo de investigaciones minúsculas autobiográficas representan la presencia de una complejidad de indagación del objeto de estudio y la visibilización de experiencias subjetivas en la consolidación de la profesión académica, en este caso, como formadoras de formadores.

¹ La biopraxis pedagógica decolonial es una aproximación educativa que busca integrar los conocimientos biológicos con un enfoque crítico que cuestiona las estructuras de poder colonial y promueve la justicia social y la inclusión de saberes diversos en el proceso educativo.

Así, la mirada autorreflexiva es un insumo indispensable para saber quiénes somos como docentes. Tanto la responsabilidad como la exigencia, la curiosidad intelectual como la autocrítica significan variables que nos de-construyen y re-construyen, a medida que ganamos experiencia vamos transformando nuestra “identidad”.

Nos planteamos la pregunta ¿Quiénes somos? Consideramos que hay un posicionamiento frente a una clase que definitivamente abreva de conocimientos adquiridos, pero existe también la búsqueda de una posición onto – epistémica en la que movernos con respaldo y fluidez.

Quijano (2014) en su presentación sobre la colonialidad del poder determina el marco interpretativo de esta línea de pensamiento en el que sus ideas exploran las maneras en que las estructuras de poder colonial siguen influyendo en la sociedad contemporánea. Es el modelo que intentamos quebrar, haciéndolo consciente a través de nuestro trabajo como formadoras de formadores. Consideramos que la seguridad que hemos adquirido la hemos construido a través de los años articulando palabras, lecturas y miradas de -y con- otros en los que hemos visto reflejado quién queremos ser y cómo caminar hacia ese modelo profesional – humano, sumado a un estilo propio identitario.

Mignolo (2011) es un clásico que ha desafiado a explorar la idea de la colonialidad del saber, proponiendo en su lugar la descolonización del conocimiento como una forma de resistencia pedagógica e intelectual. Nos proponemos: ayudar a crecer no sólo a formarse, ayudar a creer e intervenir como a comprometerse y no solo a mirar y reproducir, ayudar desde la inclusión y desde la tolerancia. Así vamos atravesando un recorrido de de -construcción territorial sobre ciertos mitos arraigados en la enseñanza de la geografía dando forma a lo que nos gusta denominar en un juego de palabras, nuevas cartografías pedagógicas.

Es necesario concebir ... prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar la Didáctica, reinventarla más allá de lo normativo, como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil; dinámica, contextual y situada (Kap, 2015:9)

La autora invita a transitar un camino renovado en el campo de la práctica capaz de favorecer la formación de futuros docentes no como reproductores de saberes y prácticas a través de mecanismos ligados a aparatos de dominación y control heredados. El giro decolonial abrió a nuestra mirada como enseñantes, la posibilidad de transitar un camino profesional en el que identificando lo que enseñamos y la manera en cómo lo hacemos, vamos iluminando un derrotero performativo. “Maestros capaces de enamorar e influir positivamente en sus discípulos. Una influencia capaz de cambiar vidas, de cautivar y de encender” (Bárcena, 2018 - en Alonzo-Sainz, 2022: 3).

La mirada decolonial nos ofrece una visión fundada en la crítica sobre la necesidad de descolonizar la educación desde la pedagogía, la didáctica y la geografía desde la Didáctica Específica, ya que no sólo necesitamos docentes pedagógicamente descolonizados, sino que enseñen contenidos descolonizados hablando en clave territorial, permitiendo una transformación profunda de los sistemas educativos para abrazar la diversidad epistémica y cultural. Desafiando la idea de que sólo el conocimiento occidental es válido, repensando la educación desde perspectivas no hegemónicas, abordando la epistemología del sur (de Sousa Santos, 2009).

Esto implica modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insostenibles para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo

de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal (Palermo, 2015:141).

Somos conscientes de la necesidad de reflexionar regularmente sobre la ineludible construcción de una educación intercultural, abarcando y respetando la diversidad, la pluralidad humana, criticando el eurocentrismo de la educación en Latinoamérica. La solución no es tan simple como generar nuevos diseños problematizadores o utilizar estrategias didácticas lúdicas, es mucho más complejo “necesitamos desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países” (Palermo, 2015:143).

Este es el objetivo de nuestro trabajo, identificar el modelo desde el que formamos, para que cada vez la pedagogía *otra*, decolonial, impregne nuestra práctica en la formación. Recurrimos al relato autobiográfico de una de las autoras para avanzar sobre este trabajo exploratorio, cualitativo, desde el giro narrativo y el decolonial.

Decolonizarse para enseñar geografía

Florencia

Una mirada reflexiva hacia mis primeros pasos como docente me permite afirmar que, en aquella etapa inicial de mi profesión, primaba un modelo de enseñanza que se alineaba a los principios de una política educativa signada por la dinámica y la lógica del mercado. La descripción, el uso del mapa para marcar, localizar y memorizar elementos físicos o humanos, gráficos e imágenes, todos ellos como elementos auxiliares de la explicación verbal del profesor, así como la enseñanza con el libro de texto como referencia principal, eran moneda corriente. Así, en las aulas de Geografía, a pesar de las transformaciones acaecidas en los saberes científicos de la disciplina en las últimas décadas del siglo XX, continuaba primando una mirada y un abordaje pedagógico tradicional y fragmentado de los contenidos a inicios del siglo actual. En lo personal... me costó mucho amalgamar las especificidades propias de la disciplina con el abordaje pedagógico que requerían los contenidos aprendidos para ser “didactizados” para su enseñanza en la escuela: ¿cómo transformar ese saber sabio-académico en un saber escolar? ¿de qué modo/s podría movilizar a los/as estudiantes y generar un aprendizaje significativo, como planteaban los autores que leíamos en Didáctica especial? Fue una de las primeras inquietudes que me interpelaban.

El relato narrativo auto-biográfico, es una forma específica discursiva de organizar alrededor de un argumento, en un tiempo y espacio determinados aspectos de los sentimientos o reflexiones de determinados personajes.

Se constituye en una situación que da sentido a los enunciados contextualizándolos dentro del argumento (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 y Bruner y Weiser 1995). Esta narrativa permite que veamos al individuo emergiendo como ser único que se muestra por sus acciones y decisiones a la vez que manifiesta un discurso propio. El relato es tomado como una forma de conocimiento que al ser interpretado permite poner en valor la riqueza y detalles en referencia a cuestiones tan profundas de los temas humanos (Blanc y Brusadelli, 2018).

Sigue Florencia más adelante

Tomar contacto con algunos autores referentes de miradas renovadas de la Geografía y de la Pedagogía, realizar talleres y participar de seminarios y experiencias educativas diferentes me permitieron poner en tensión mis prácticas pasadas con lo que realmente deseaba ser, hacer y provocar como profesora en los/as estudiantes. ¿Qué tipo de profesora quería ser? ¿Qué Geografía iba a enseñar y para qué? ¿cómo mostrarles el mundo y de qué modo podría interpelarlos hacia la construcción de “otros” posibles?

Tanto en su rol docente de escuela media como integrante de la materia Didáctica Especial, Florencia es consciente de la necesidad de una renovación, ya Blanc y García Ríos planteaban

...se trabajará con los docentes en formación las claves que la teoría decolonial ofrece para realizar acciones pedagógicas que propendan a desinstalar, desnaturalizar y complejizar esas representaciones eurocéntricas sobre los territorios centrales y periféricos que inferimos poseen los estudiantes de la escuela secundaria. La contribución brindará una mirada más política de lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela, aportando a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social de su entorno, del país y del mundo (2016: 72).

Las pedagogías decoloniales no son utópicas, sino utopísticas como propone Wallerstein (2003). Él las considera como una evaluación realista y profunda de alternativas creativas, originales y a la vez plausibles. Como ejercicio de ciencia, moralidad y política (Ortiz Ocaña y otros, 2018).

Continúa Florencia

En retrospectiva, puedo identificar algunas de las transformaciones más importantes de mi práctica docente tanto en relación a la concepción y utilización de algunos recursos didácticos como los mapas, como a la/s perspectivas teóricas que alimentan **mis decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar**, que me orientan y guían tanto en la elaboración de los recortes temáticos como en la elección de estrategias didácticas que permitan propiciar escenarios de aprendizaje situados, plurales, significativos y con sentido desde una concepción formativa de la evaluación y a la luz de una mirada decolonial.

De este modo, paulatinamente, aquellas decisiones y las nuevas perspectivas que comenzaron a alimentar mis determinaciones al momento de pensar y planificar las clases de Geografía, se fueron transformando en un espacio de encuentro personal e interpersonal, de diálogo y de transformación. Aprendí a mirar el mundo con otros ojos, a desaprender para volver a aprender y a imaginar nuevas geografías posibles más allá de las fronteras impuestas y, por supuesto, quería verlo reflejado en mis procesos de enseñanza.

Florencia quiere implementar en sus clases una plataforma que promueva la interacción de voces múltiples que se conjuguen para dirimir los espacios y grietas de modos *otros* de vidas reales sociales e históricas donde haya lugar para la utopía y la esperanza (Méndez Reyes, 2021). Como plantea Walsh “¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?” (2013:2). La misma autora nos interpela

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en

la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2013:2)

Vemos en Florencia una docente inquieta que busca configurar una biopraxis pedagógico-geográfica decolonial que sostenga la creación de una conciencia en clave intercultural y decolonial que favorezcan develar injusticias contra la dignidad y la libertad del ser humano. A la vez generar espacios para apoyar la intervención social, en su caso enseñando la compleja territorialidad de nuestro mundo, de nuestro continente y nuestro país e intentando desde la materia Didáctica Específica con- mover a los futuros profesores acercándolos a esa propuesta intercultural del giro decolonial.

Reflexiones finales

Repensar nuestras prácticas docentes a la luz del giro decolonial implica necesariamente una transformación profunda que, como ya se mencionó, conciba y planifique la disciplina bajo perspectivas pedagógico-didácticas críticas y reflexivas, tome decisiones innovadoras en términos de estrategias y recursos didácticos, considere los contextos socio-económicos e institucionales heterogéneos y complejos para dar lugar a un ambiente de enseñanza que propicie un aprendizaje realmente significativo y con sentido.

Pensarnos en términos decoloniales nos conduce a un punto cero, a un renacer del pensar, del decir, del sentir, del vivir (Walsh, 2013) y desde nuestra profesión a enseñar, planificar, evaluar y tomar decisiones despojadas de estructuras hegemónicas, dominantes, coloniales que encorsetan y reproducen patrones que desmerecen, menosprecian y subyugan las miradas *otras* que conviven, validan, humanizan y enriquecen nuestro acervo cultural.

Nuestra deconstrucción y re-construcción está dando forma, desde una dimensión intercultural- afectiva a una biopraxis pedagógica *otra*, a un mundo educativo que reconoce, da valor y re-significa los sentidos y significados de los sujetos que lo habitan. El desarrollo de la teoría decolonial en nuestra praxis educativa geográfica comenzó a dar un lugar céntrico a las múltiples voces que no se oyen (ni oyeron en el pasado), proponiendo enfoques y concepciones alternativas, es decir, la posibilidad de abordar clases y lecturas desde el giro decolonial ha sido significativa en nuestro desarrollo profesional (Espinosa Torres, 2019). Desde esta mirada, fuimos configurando ambientes de trabajo dialógicos y humanizantes, promoviendo espacios para la crítica hacia los discursos disciplinares y pedagógicos dominantes e imperantes, y a su consecuente apropiación y encarnación teórico-práctica que se manifiesta en saberes, nociones, acciones y estructuras cognitivas impregnadas de una perspectiva colonial que, sigilosamente, se hace evidente en la configuración del conocimiento y de estereotipos en los/as estudiantes, en las formas de ver/pensar el mundo y comportarse en él, y en el caso particular de los profesores en formación del ámbito universitario también hace eco en su labor como futuros docentes.

Creemos que la reflexión sobre la propia historia y sobre la práctica diaria debe constituirse en eje vertebrador de la biopraxis pedagógica decolonial es por ello que se propicia la auto-observación /auto-evaluación, la co-evaluación entre estudiantes, así como también cuestionamos, de forma permanente, nuestras propias prácticas como docentes.

Entendemos que este fue un descubrimiento que favoreció un modelo docente que estaba ahí y sólo necesitaba un encuadre onto – epistémico para favorecer nuestro desempeño como formadoras de formadores en este caso como docentes de geografía (Grosfoguel y Castro-Gómez 2007). Somos mujeres, docentes, compañeras, madres,

amigas, que no pierden la ilusión de ayudar a otros a descubrir sus propios rostros en la madeja de roles humanos performados.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Blanc, M. y Brusadelli, M (2018) Mirar desde las vivencias: una interpretación desde los abordajes biográfico narrativo y decolonial. *4tas. Jornadas de Grupos y Proyectos en Educación*. CIMED. UNMdP
- Blanc, M. y García Ríos, D. (2016) Inflexión de colonial en geografía. Diagnosticar y transformar un pensamiento colonizado. En: Lorda y Prieto (comp.) *DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Debates comprometidos con la actualidad Enseñanza e investigación en la formación docente*. Edi UNS
- Boaventura de Sousa Santos (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* editor, José Guadalupe Gandarilla Salgado. CLACSO
- Bolívar, A, Domingo, J y Fernández, M (2001) *La Investigación biográfico – narrativa en educación*. La Muralla
- Bruner, J y Weiner, S (1995). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En: Restrepo, E y Cabrera, M. *Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina*. Cátedra Clacso <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/>
- Espinosa Torres Iván de Jesús (2019) El giro educativo epistemológico pedagogía(s) decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva. Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. 2019 Editora Unicentro/Una Editorial.
- Grosfoguel y Castro Gómez (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Miriam Kap (2015) Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica reinventar la didáctica. tensiones entre la innovación y las buenas prácticas. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. UNMDP.
- Quijano, A. (2014) Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. En *Antologías CLACSO*,. ISBN 978-987-722-018-6
- Méndez Reyes, J. (2021) *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Universidad Politécnica Salesiana
- Mignolo. W. (2003- 2011) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Publidiza

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M y Pedrozo Conedo, Z. (2018) Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. Revista *Ensayos Pedagógicos*. EUNA

Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo

Wallerstein, I. (2003/1998). *Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI*. F: Siglo XXI

Walsh, C. (2013). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. *Alternativas*.