



Transversalidad entre el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial

Transversality between constructivism and decolonial critical pedagogy

Omar Alan Cota Alfaro ^{a1}

^a  OmarALFX@hotmail.com  0000-0002-4909-7371

¹ Universidad de Sonora, México

Recibido: 09-08-2022 · Aceptado: 25-10-2022 · Publicado: 2021

Resumen

Este breve artículo surge a partir de una hipótesis que plantea la problemática sobre la posibilidad o factibilidad de una correlación o convergencia entre dos posturas pedagógicas, que son el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial; estas pensadas y aplicadas en la enseñanza de la Historia Universal. Por lo tanto, se pretende realizar un análisis-sistemático respecto a la transversalidad del constructivismo respecto a la teoría pedagógica-decolonial, la cual tendrá como síntesis un enfoque que se denominó metodología constructivista-decolonial. Es decir, se pensarán las dos corrientes en función de realizar una articulación metódica. No obstante, esta se enfocará principalmente en lo histórico y su debida enseñanza. Este trabajo de investigación, se realizó mediante una lectura crítica de intelectuales asumidos dentro del giro decolonizador como Enrique Dussel, Juan Bautista y Christian James. Por otra parte, se consultó a Ricardo Rosas, Christian Sebastián y a Luz Rodríguez Palmero, la cual realiza una interpretación sobre la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Palabras clave : Totalidad; exterioridad; decolonial; constructivismo

Abstract

This brief article arises from a hypothesis that raises the problem about the possibility or feasibility of a correlation or convergence between two pedagogical positions, which are constructivism and decolonial critical pedagogy; These are thought and applied in the teaching of Universal History. Therefore, it is intended to carry out a systematic-analysis regarding the transversality of constructivism with respect to the pedagogical-decolonial theory, which will have as a synthesis an approach that was called constructivist-decolonial methodology. That is, the two currents will be thought in terms of making a methodical articulation. However, this will focus mainly on history and its proper teaching. This research work was carried out through a critical reading of intellectuals assumed within the decolonization turn such as Enrique Dussel, Juan Bautista and Christian James. On the other hand, Ricardo Rosas, Christian Sebastián and Luz Rodríguez Palmero were consulted, who performs an interpretation on Ausubel's theory of significant learning.

Keywords : Totality; exteriority; decolonial; constructivism

Articulación de una Pedagógica Decolonial-Constructivista para la Enseñanza de una Histórica

*

En primera instancia se pensarán las categorías de *colonialidad* y *colonialidad del saber* que son fundamentales en los estudios *decoloniales*. Para proporcionar una definición sobre colonialidad en términos generales, se retomará lo expuesto por Juan José Bautista en su libro *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*, en donde realiza una distinción entre los conceptos de *colonialismo* y *colonialidad*. El contenido de la primera categoría lo define como las prácticas asimétricas de dominación por parte de un pueblo hacia otro. En un sentido más enfocado a lo bélico-político. Posteriormente, la categoría de *colonialidad* se examina y la comprende como una red sistemática invisibilizada que produce y reproduce ciertos contenidos coloniales/modernos/eurocéntricos interiorizados en la subjetividad del ser-periférico y los piensa como universales o parte de su propia identidad –de forma normalizada– (Bautista, 2012). Expuesta la categoría anterior, ahora se examinará a esta desde un campo concreto que es la *colonialidad del saber*. En el artículo de Christian Jamez afirma que esta última consiste en visualizar “el eurocentrismo como la perspectiva única de conocimiento y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas” (Díaz, 2010, pág. 220) Esto es observable en la forma de clasificación de la Historia Universal: Antigüedad, Edad Media y Modernidad. A esta crítica se volverá posteriormente.

Es relevante revisar ciertas categorías del método analéctico, que es la forma en la cual opera teóricamente el giro decolonial y la filosofía de la liberación. Este método tiene como categorías principales la de *totalidad* y *exterioridad*. Esta categorización proviene de la influencia de Emmanuel Levinas y su libro: *Totalidad e infinito. Un ensayo de la exterioridad en América Latina*. Es decir, que la filosofía de la liberación y el giro decolonial subsume o se apropia de dichos conceptos y se utilizan desde otro sentido; y situación o contexto. En el artículo, *La analogía de la palabra (El método analéctico y la Filosofía Latinoamericana)* de Enrique Dussel, realiza una interpretación del *Otro* desde un horizonte distinto al de Emmanuel Levinas y propone que el *Otro*, “pudiera ser un indio, un africano o un asiático. El *Otro*, para nosotros, es América Latina con respecto a la *Totalidad europea*; es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano” (Dussel, 1996) Entonces, se comprenderá a la categoría del *Otro* como la *exterioridad* negada por parte de la *totalidad*, la cual será la civilización europea-moderna-eurocéntrica y la *exterioridad* representará a América Latina como lo *Otro* negado de Europa. Por lo tanto, cuando se haga referencia en el presente trabajo sobre la *exterioridad* y *totalidad*, se realizará en el sentido que se mencionó, pues de esta forma será más comprensible.

*. Esta versión del marcado fue hecha por Realidad e Historia (Concepción, Chile) en 2026 sobre la base del XML original de la revista. Se normalizó el uso del identificador persistente ARK, el elocation ID y nuevas galeradas XML-JATS, EPUB, HTML y PDF. A excepción de lo antes explícitamente mencionado, no se realizaron cambios en el artículo. Las versiones anteriores se encuentran en Zenodo 10.5281/zenodo.5813611 y AmeliCA 2512791002.

Analizadas las categorías anteriores, se abordará sustancialmente qué es la *decolonialidad*. Esta tiene que ver con un giro *epistemológico/deconstructivo* de la lógica impuesta por la *colonialidad/modernidad*. Por lo tanto, el marco categorial *decolonial* o el sistema de la Filosofía de la Liberación es una crítica a las categorías eurocéntricas y modernas de la *totalidad* que tergiversan la *exterioridad* latinoamericana. Es decir, se comprende que la pedagogía *decolonial* pretende eliminar los contenidos eurocéntricos que nublan la realidad de los países periféricos que asumen marcos teóricos situados desde otros *locus de enunciación* como universales. En los institutos educativos se cumple una función originada desde una matriz colonial, que es la reproducción de discursos o materiales históricos occidentalizados que pretenden la univocidad. En esta lógica de la *totalidad* no está asumida la *exterioridad*. Ante esto se da la negación de América Latina en la Historia Universal, de lo cual se comprende que la enseñanza de la Historia Universal no está enfocada en el reconocimiento/aprendizaje del *Otro* o del *nosotros*, sino en la pretensión de narrar los grandes acontecimientos llevados a cabo por la *totalidad*. No obstante, la *metodología decolonial-constructivista*, estará en función de la deconstrucción de los relatos eurocéntricos unívocos, desde la condición activa del sujeto cognoscente, pretendiendo asumir la *exterioridad* como medida de auto-conciencia de una condición neo-colonial. Ante esto Crishtian Díaz reflexiona:

Por tanto, el giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal, a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Díaz, 2010, pág. 220).

Ahora se desplegará el marco teórico constructivista común, que se utilizará para posteriormente declarar una definición adecuada, la cual será subsumida por la pedagogía-decolonial. En el libro *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces* se realiza un análisis sistemático por parte de Ricardo Rosas y Christian Sebastián en función de proporcionar las diferencias sobre la conceptualización del constructivismo. En la introducción se da la interrogante de qué es el constructivismo. Ante tal pregunta afirman lo polisémico que es el concepto tratado (Rosas & Sebastián, 2008). Esto lleva a los dos autores mencionados, a realizar una limitación disciplinar para clarificar la categoría, utilizan solo los campos de psicología y educación, de esta forma eliminan a priori la concepción filosófica y sociológica. Posteriormente explican que lo esencial del constructivismo, en primera instancia, es la centralidad del sujeto cognitivo. Afirman, que desde la teoría del conocimiento o epistemología de la psicología: la relación sujeto-estimulo es un vínculo incondicionalmente reactivo. Por lo tanto, este sujeto cognitivo es una especie de cavidad viviente absolutamente influenciada por las mediaciones. Esto quiere decir que el sujeto-cognoscente es un arquitecto activo de sus estructuras de conocimiento o dicho de otra manera, es él quien construye su propio conocimiento a partir de la interiorización de las mediaciones externas –proceso cognitivo– (Rosas & Sebastián, 2008).

En el artículo de Luz Rodríguez Palmero titulado *La teoría del aprendizaje significativo* se analiza la terminación o concepto de “aprendizaje significativo” desde una visión ausubeliana y post-ausubeliana. No obstante, se retomará solo la concepción ausubeliana para identificar la

cuestión. Esta teoría cognitiva se encuentra ubicada dentro del marco constructivista. En continuación de la cuestión previa, se pensará al aprendizaje significativo, desde Palmero, como un proceso de adquisición, asimilación y retención de un nuevo conocimiento por la estructura cognitiva. Esta interacción con la estructura cognitiva se produce mediante las ideas de anclaje o subsumidores. Ante esto emergen conceptos e ideas mucho más complejas a partir de la transición dialéctica de un esquema cognitivo a otro. Esto no trata solo de unificar los nuevos saberes, sino que, en el proceso, los nuevos contenidos adquieren una significación distinta a partir de la condición activa del sujeto-cognoscente o dicho de otra manera, este transforma la materia de la estructura cognitiva previa (Rodríguez, 1989). Mediante estas dos últimas lecturas, se comprenderá al constructivismo como un marco categorial que propone como centralidad al sujeto que aprende y a las transiciones o transformaciones de estructuras cognitivas previas que lleva a cabo el estudiante en su proceso de aprendizaje. Este proceso será pensado como fruto del sujeto-activo quien constituye su propio conocimiento a partir de mecanismos cognitivos.

Ahora se desarrollará la articulación del constructivismo con la pedagogía decolonial. Anteriormente se afirmó que la *metodología decolonial-constructivista*, estará en función de la deconstrucción de los relatos eurocéntricos unívocos, desde la condición activa del sujeto cognoscente, pretendiendo asumir la *exterioridad* como medida de auto-conciencia de una condición neo-colonial. Esta aseveración se realizó en un sentido que articula los dos enfoques o corrientes. Al referir deconstrucción, se realiza desde un sentido dusseleano, explícito en su libro *Política de la liberación. Historia mundial y crítica* en el cual afirma respecto al propósito de su obra: “los límites que deseamos romper, de-struir, de-construir, para formular un relato sobre nuevas bases (no para simplemente re-construir), es decir, des-estructurar para componer el relato desde otro paradigma histórico” (Dussel, 2007). Es decir, que la deconstrucción estará en función de la destrucción de un relato limitado por marcos eurocéntricos y posteriormente la re-construcción desde otro modelo historiográfico, el cual partirá de una localización o situación distinta a la *totalidad europea*. Enseñar esto implica conflictos cognitivos, respecto a las estructuras cognitivas; sin embargo, se realizará una re-configuración de los contenidos del sujeto-cognoscente y de sus estructuras, las cuales se tornarán más complejas y con significatividades distintas a las previas como lo indica Palmero en su revisión de Ausubel.

Al afirmar una condición activa del estudiante se hace referencia a que este será el constructor de su propia capacidad crítica en torno a los conocimientos eurocéntricos. Para ello, estarán sus concepciones históricas universales euro-centradas que fungirán de ideas de anclaje, las cuales entrarán en contradicción con el nuevo material expuesto por un guía o revisado por los educandos de una forma socializadora. En consecuencia, se pretende que el estudiante se realice a sí mismo una crítica interna respecto a su red conceptual eurocéntrica y de esta forma adquiera conciencia de ello. En esta toma de conciencia por parte del estudiante, comenzará la crítica-activa desde sí mismo a los grandes relatos enunciados desde la *totalidad europea* y comenzar de esta forma el procedimiento deconstructivo de éstos, a partir de la guía de un docente que pretenda rehacer la Historia Mundial, en la cual pueda incluirse a los países o continentes como lo son África, América Latina, incluso Asia, los cuales ya han planteado una crítica poscolonial desde la década de los 80's del siglo pasado. Estos continentes, tienen en común, que han sido clasificados como periféricos, subdesarrollados o en un estado de

inmadurez por la *totalidad europea*, desde la propia condición de subalternidad ha emergido la crítica hacia la Historia Universal, por el no-reconocimiento de su alteridad o de su condición de *ser-Otro*.

En el artículo Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico de Perla Valero, realiza una referencia a un eurocentrismo como lugar de enunciación. Este apartado está dedicado a los estudios decoloniales, poscoloniales y la crítica a la universalidad eurocéntrica desde la concepción de estas dos últimas posiciones teóricas. Esta revisión de la universalidad se examina como una falacia abstracta, pues se parte de que ninguna singularidad concreta puede elevarse a lo universal. Es decir, que lo universal, es el conjunto de elementos o multiplicidades concretas extraídas de sujetos o entes, de los cuales se constituye una realidad común que representativamente, es la humanidad pensada en términos de su *totalidad* (Valero, 2016). No obstante, el lugar de enunciación de la universalidad que se analiza, es aquella que parte desde el centro y no de la periferia. Por lo tanto, se puede afirmar que el pensamiento universal de la tradición de la modernidad eurocéntrica, es tan solo un pensamiento local/concreto. Esta crítica posibilita el re-pensar a la Historia Universal, la cual parte de un lugar de enunciación, lejano al contexto latinoamericano y dentro de su propia clasificación no existe una representación universal de la *exterioridad*, por lo tanto, esta Historia Universal que se ha proyectado como universal, es una historia concreta/local del pueblo europeo –teniendo en consideración mayormente solo la Europa del Mediterráneo. Esto abre la pauta de reflexionar sobre una Historia Mundial en la cual se incluya a las *exterioridades negadas* y se realice rompiendo los límites de la *colonialidad del saber*.

Conclusión

Este trabajo finaliza con una breve reflexión con respecto a la posibilidad de una correlación metodológica entre el constructivismo y la pedagogía decolonial; y sobre la propuesta de una Historia Mundial. En tanto al primer planteamiento, se logró trazar una aproximación teórica sobre la composición de una metodología decolonial-constructivista. Este primer acercamiento dejó ciertos vacíos procedimentales, pero, se articuló medianamente un lenguaje categorial constituido desde los dos enfoques. En el caso del constructivismo se empleó mayormente su teoría cognitiva en función de las propuestas y categorías de la *decolonialidad*; y de sus pretensiones o proyectos futuros. Es decir, que la teoría constructivista presta atención en los cambios de las estructuras cognitivas del sujeto-cognoscente y a su vez la *pedagogía decolonial* propone categorías de análisis para la deconstrucción de la *colonialidad* del saber histórico. El segundo planteamiento, si bien no concluyó en la forma que se pretendió, se demostró de forma argumentativa, que la Historia Universal es una historia de carácter local. A pesar de no haber planteado sistemáticamente una Historia Mundial, se problematizó el asunto y se proyectaron ciertos principios teóricos de ésta. Para cerrar la presente ponencia, se pretende afirmar a que es posible realizar una Historia Mundial, como lo han hecho hasta ahora los estudios sistemáticos decoloniales y poscoloniales. Por lo tanto, este escrito puede ser una guía metodológica para descolonizar la Enseñanza de la Historia, en cualquier aula donde se reproduzca una *histórica eurocéntrica/unívoca* que solo represente los fenómenos dados en Europa. ¡Es hora de que el sujeto occidentalizado de Nuestra América adquiera autoconciencia/alternativa histórica!

Referencias

- J. Bautista. 2012. Rincón Ediciones.
- C. Díaz. 2010. "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades." Tabula Rasa. Revista de Humanidades.
- E. Dussel. 1996. "La analogía de la palabra (el método analectico y la filosofía latinoamericana)." Analogía Filosófica.
- E. Dussel. 2007. Trotta.
- M. Rodríguez. 1989. "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual." Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa.
- R Rosas y C. Sebastián. 2008. Aique.
- P. Valero. 2016. "Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico. Trashumante." Revista Americana de Historia Social.