

decolonizing curriculum

¿cómo se decoloniza el currículo? ¿que currículo se decoloniza?



Escuela de Bellas Artes de Quito (Fotografía: Revista EBA, No8:152)

currere: es el presente infinito del verbo curro - correr el curso y la travesía.

curriculum: carrera. [https://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo_\(educaci3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo_(educaci3n))

1.

En el sentido amplio, se entiende el currículo como la totalidad de las experiencias educativas y las experiencias que forman el camino educativo, no solo en el contexto formal escolar, si no también en el contexto de la vida diaria, incluyendo el familiar, el comunitario, los medios, la cultura popular, el estado; todos presentan un aspecto del currículo.

En el contexto escolar formal, por medio del currículo "oficial" se intenta conectar lo que aprendemos con los contextos en donde nos hallamos implicados (al menos en teoría). Sin embargo debemos recordar que el currículo es el resultado de una selección de contenidos validados; de concepciones: ideológicas, psicológicas, pedagógicas y de técnicas que establecen prioridades sobre ¿qué y cuándo se debe aprender? ¿cómo se aprende y cómo se evalúa lo que se aprende?

Por tanto, el currículo también ha sido una herramienta de violencia epistémica (Spivak 1988) porque silencia, oculta, niega o altera los significados que los grupos subalternizados le dan al mundo, perpetuando la posición dominante de un conocimiento sobre otro que es descalificado sistemáticamente.

yendo al campo de la educación artística, nos preguntamos **¿cómo se ha conformado históricamente el currículo de educación en artes en tu locación? ¿Podemos poner en evidencia las operaciones por las cuales se ha intentado consentir y naturalizar ese currículo? ¿A partir de esta revisión general podemos identificar juntos qué características compartimos y cuales no, teniendo en cuenta los distintos contextos geopolíticos de los que provenimos?**

2.

En esta misma sesión de glosario nos proponemos discutir desde otro enfoque **¿qué supondría “descolonizar” el currículo en los distintos contextos?**

Podríamos entender por “descolonización” todos aquellos procesos que de alguna manera enfrentan las estructuras coloniales que persisten de manera activa o como vestigios en contextos llamados "post" coloniales.

Podemos asumir también, que los procesos coloniales han tomado y siguen tomando manifestaciones distintas en diferentes contextos geopolíticos y en relación a diferentes procesos históricos, culturales, y sociales. Entonces, **¿Cómo se define la descolonización en general, y el proceso de descolonizar el currículo en particular, en diferentes contextos?**

Entendemos que la colonización conlleva procesos que dan forma a los conocimientos y las formas de conocer, atravesando nuestras maneras de ser, pensar y sentir. Pero además toman forma en relación a la ocupación de territorios, el control de cuerpos humanos, y la explotación de materias. La pregunta entonces es **¿Cómo se descoloniza los currículos para imaginar un proceso descolonizador que responda a los múltiples y distintos procesos coloniales?**

¿podemos referirnos a las experiencias locales (casos concretos) que han logrado deconstruir el currículo mediante la incorporación de saberes, formas de hacer y memorias que provienen de las clases populares y sus formas de reproducir la vida?

Participantes de la sesión virtual realizada el 17 de agosto, 2017.

Grupo de trabajo de Toronto: Rubén Gaztambide Fernández, Andrea Vásquez Jiménez, y Henrjette Mece. Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Tkaronto / Toronto

Grupo de trabajo de Manila: Iris Ferrer/Eileen Legaspi Ramirez

Grupo de trabajo de Quito: Alejandro Cevallos

Grupo de trabajo de Sao Paulo: Luiza Proenza

DISERTACIÓN 1

Grupo de trabajo de Toronto: Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Tkaronto / Toronto. Rubén Gaztambide Fernández, Andrea Vásquez Jiménez, y Henrjette Mece.

¿Qué es la descolonización?

Escribimos este breve ensayo en la ciudad de Tkaronto / Toronto, en las tierras tradicionales de Huron-Wendat y la Confederación Haudenosaunee, que también es hogar de la Nación Metis de Ontario y la Mississauga de la Primera Nación de Nuevo Crédito. Los tres hemos llegado a estar situados en este territorio a través de distintas trayectorias y en particular distintas relaciones con la colonización. Rubén Gaztambide Fernández nació en la isla de Boriken, también conocida como Puerto Rico, que se encuentra bajo el dominio colonial de los Estados Unidos, y rastrea su ascendencia al Atlántico Negro, los Arawak-Taínos y los colonos europeos que colonizaron la isla. Andrea Vásquez Jiménez nació en *Tkaronto* / Toronto, de padres colombianos, y se identifica como Afro-Latinx. Henrjette Mece habla de la descolonización a través de su experiencia de exilio y desplazamiento, ya que tanto los colonizados como los colonizadores se enraizaron en Europa entre el este y el oeste.

Los tres reconocemos nuestras diferentes posicionalidades como responsabilidades dado que no somos nativos del territorio desde el cual escribimos y ofrecemos nuestra reflexión sobre la descolonización conscientes de cómo estamos implicados en el proyecto colonial actual que es el estado-nación canadiense. Escribimos con sentido del deber y responsabilidad con los pueblos indígenas de *Turtle Island*, así como las historias de colonización que dieron forma a las condiciones para que nosotros nos encontráramos aquí en este momento.

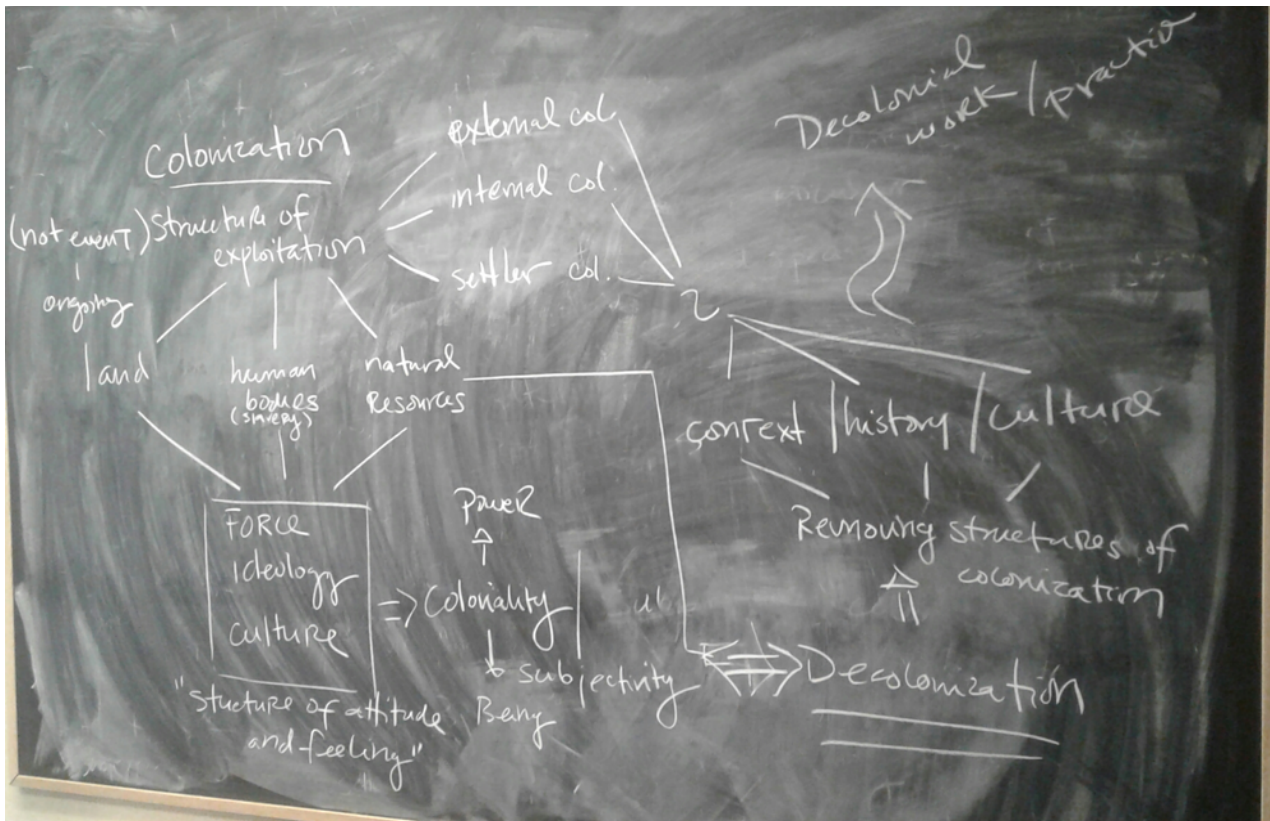
Las ideas emitidas en este ensayo evolucionaron en parte a través de nuestro diálogo en un seminario de posgrado titulado "Introducción a la descolonización", en el cual Rubén fue el profesor instructor / profesor, y Andrea y Henrjette eran estudiantes de posgrado (el programa del curso también se puede encontrar en este sitio web). Continuamos la conversación que comenzó en el curso, centrándonos en la cuestión de qué significa descolonizar el "currículo" y si tal proyecto es viable dentro de un contexto en el que las instituciones educativas son fundamentalmente coloniales. Trazamos nuestros pensamientos creando un diagrama, que también se incluye aquí, y que utilizamos como referente para nuestra discusión en este ensayo. Al trabajar a través de este diagrama, nosotros, como un colectivo de tres, mantuvimos conversaciones sobre algunas de las ideas clave relacionadas con la descolonización y el currículo. Primero, nos preguntamos qué entendemos por colonización y cuáles son los diferentes tipos de gobierno colonial. Luego consideramos qué es la descolonización y cuáles son las conexiones con el currículo como experiencias educativas. Luego consideramos las (im)posibilidades de descolonizar el plan de estudios, preguntándonos qué es el trabajo descolonizador y distinguiendo la descolonización de la descolonialidad y la deconstrucción.

¿Qué es colonización?

Es importante comenzar nuestra discusión sobre la descolonización especificando cómo entendemos la colonización. La colonización es, ante todo, una estructura de explotación. Por estructura queremos decir que la colonización es un proceso continuo de ordenamiento que regula las relaciones sociales y orienta nuestra manera de ver el mundo. Siguiendo a Patrick Wolff (1999; 2006), entendemos a la colonización no como un "evento" que ocurre cuando alguien llega a alguna parte, sino como la estructura de dominación que define las relaciones de poder a través de las cuales los que llegan explotan a los que ya estaban allí, al mismo tiempo

que a su tierra y sus recursos naturales. Como estructura de explotación, la colonización toma muchas formas, dependiendo de si el colonizador busca explotar a la gente (a través de la esclavitud, por ejemplo), los recursos naturales (a través del robo), la tierra (a través del genocidio) o alguna combinación de estas. La estructura de la colonización también depende de si el colonizador llega para quedarse y establecer su vivienda en la nueva tierra, si busca controlar el movimiento de las organizaciones y recursos del territorio, o si busca extraer para robar y llevarse los recursos a otro lugar.

Diagrama A - Colonización / Colonialidad / Descolonización



Además, varias estructuras de colonización pueden coexistir, y así lo hacen, incluso compitiendo entre sí, y toman diversas formas a lo largo del tiempo y el espacio. Como tal, aunque hay muchas cosas en común, la colonización es siempre una formación social, cultural e histórica específica que toma forma en respuesta a factores contextuales específicos y que cambia a medida que diversos tipos de explotación colonial se superponen e interactúan entre sí. Si bien es posible hablar de colonización en términos generales (por ejemplo, la colonización por parte de colonos implica, como señala Wolfe, el genocidio y la desaparición del nativo), la forma en la que la estructura de la colonización se desarrolla y evoluciona siempre conlleva particularidades. Estas particularidades son importantes para la forma en que pensamos sobre la descolonización en diferentes contextos y momentos históricos, y cómo pensamos acerca de la descolonización depende mucho de los detalles de cómo se ve la colonización.

En general, las estructuras de colonización se pueden describir como: colonización externa, donde un poder externo busca controlar los recursos -ya sean cuerpos humanos, tierra o recursos naturales- en otro lugar / espacio / territorio; colonización interna, donde la dinámica del poder ocurre dentro de los límites de un estado soberano nacional; y la colonización llevada a

cabo por colonos, cuando una fuerza externa llega a una "nueva tierra" para quedarse e imponer una lógica social y cultural, así como una cosmovisión. Estas formas de colonización generalmente se superponen. Mientras que la colonización por colonos consiste principalmente en la eliminación de los pueblos indígenas para apropiarse de sus tierras, los colonos también necesitan mano de obra para explotar la tierra y sus recursos. A veces esto implica la esclavización de personas nativas, pero en otros casos, como en el caso de los Estados Unidos y Canadá, implica la participación en el robo de organizaciones y territorios de otros lugares, a través de la colonización externa, para proporcionar mano de obra dentro del estado colonizado.

Como estructura, la colonización opera a través de diversos mecanismos, que implican violencia física (en forma de invasión y fuerza militar), imposición ideológica y el desarrollo de discursos que impongan una lógica cultural particular (véase L. Smith, 2013; Veracini, 2010). Estos mecanismos se refuerzan mutuamente y se conectan a través de lógicas de supremacía blanca y heteropatriarquía, que están respaldadas por los tres pilares de (1) esclavitud / capitalismo; (2) genocidio / colonialismo; (3) y orientalismo / guerra (A. Smith, 2006). Debido a sus complicadas interacciones, estos mecanismos de colonización se ven diferentes dependiendo del tipo de colonización y las particularidades contextuales, históricas y culturales de cualquier situación colonial dada. Además del control físico de la tierra, las organizaciones y los recursos, estos procesos de colonización producen e imponen orientaciones y cosmovisiones particulares. En su libro *Culture and Imperialism*, Edward Said (1993) se refiere a estas como "estructuras de actitud y referencia", lo que sugiere que tales estructuras son esenciales en la formación de las subjetividades tanto colonizadoras como colonizadas. Este enfoque sobre cómo la colonización produce sujetos particulares también se refleja en el concepto de "colonialidad", como lo expresó Aníbal Quijano (2007). Quijano (2007) habla de una "colonialidad del poder" para llamar la atención sobre cómo las estructuras de poder de la colonización producen la colonialidad como un estado de existencia y pensamiento que perdura más allá del proceso real de colonización. Sylvia Wynter (2003) amplía la noción de colonialidad para incluir cómo da forma no solo al sujeto y las relaciones de poder, sino a las ideas mismas de verdad y libertad. Para Wynter, la colonización requiere la imposición de concepciones particulares de lo que significa ser humano para justificar el genocidio y la esclavitud. La colonialidad se refiere a cómo estas concepciones del ser humano producen subjetividades y orientan diversas formas de estar en el mundo, formas de pensar y sentir, así como modos de relacionalidad. Así, después de la colonización, la colonialidad dura más y requiere diferentes modos de resistencia y anulación.

¿Qué es la descolonización?

Si la colonización es una estructura de explotación, la descolonización consiste en la eliminación de tales estructuras, que incluyen, dependiendo del contexto, la devolución de la tierra, el reconocimiento de la soberanía de los indígenas, la eliminación de la esclavitud y la extracción de recursos. Como tal, la descolonización no es un gran gesto o un movimiento singular hacia la libertad, sino más bien una praxis. Por esto, es difícil teorizar la descolonización fuera de un conjunto concreto de circunstancias. También es esencial diferenciar entre descolonización, como el proceso de eliminación de las estructuras de colonización (por ejemplo, la devolución de tierras indígenas) y la descolonialidad, como la práctica continua para deshacer las secuelas de la colonización, particularmente sobre cómo modela las subjetividades y las relacionalidades.

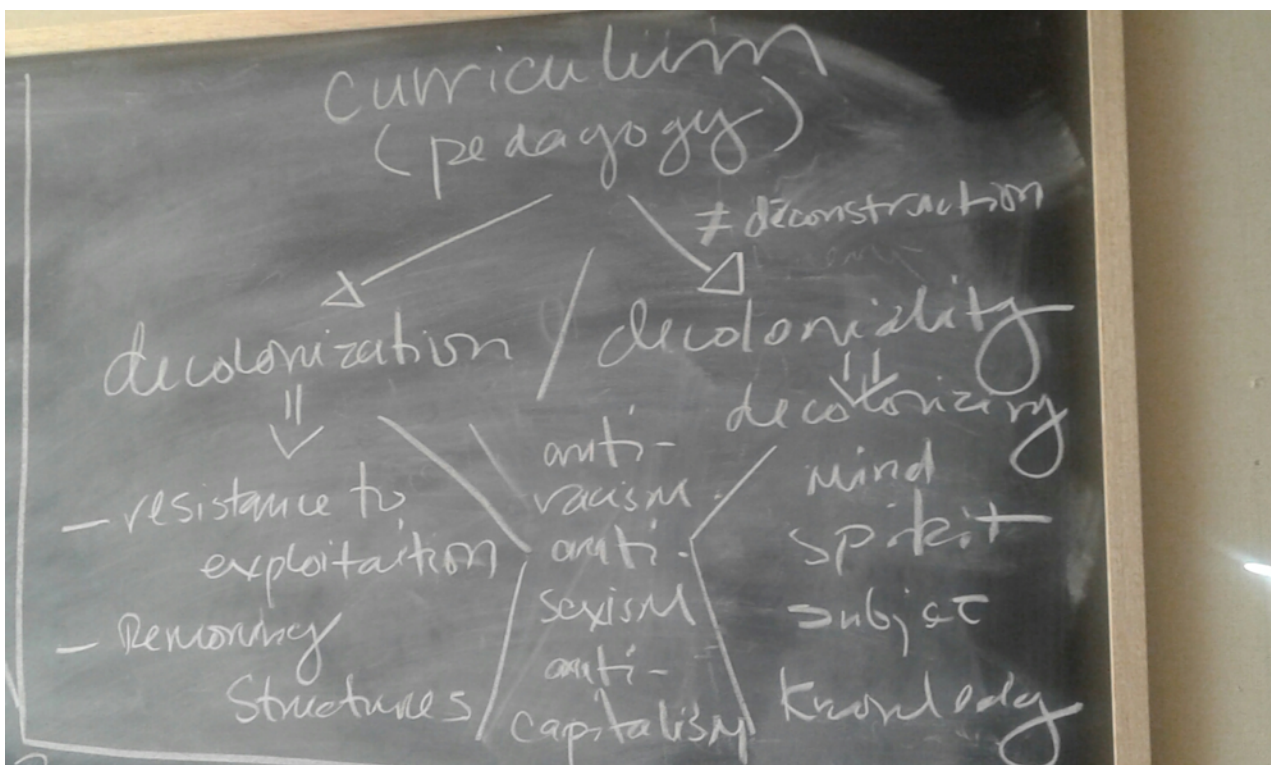
Esta distinción también requiere reconocer que, si bien la colonización opera en relación con otras estructuras de dominación (por ejemplo, racismo, sexismo, etc.), la descolonización no sustituye otras formas de resistencia y lucha por la libertad; es decir, "la descolonización no es una metáfora" (Tuck y Yang, 2012). Debido a que la colonización se da, en primera instancia,

sobre la tierra, la descolonización se debe dar, antes que nada, también sobre la tierra. Sin embargo, debido a que la colonización da forma a los sujetos a través de la colonialidad, la descolonialidad debe necesariamente estar vinculada a, pero no ser confundida con, otras luchas contra la dominación. Por lo tanto, la descolonialidad está íntimamente ligada a las luchas contra el racismo, el sexismo, la explotación de clases y otras formas de dominación que dan forma a las estructuras del sujeto. Asimismo, el proceso de examinar estas formas de dominación es necesario para los procesos de descolonización y descolonialidad, pero la deconstrucción por sí sola no es descolonización, a menos que sea realmente parte de un conjunto de prácticas para eliminar las estructuras de dominación colonial.

¿Podemos descolonizar el plan de estudios?

Tomando las definiciones anteriores como punto de partida, sugerimos que cualquier práctica educativa que busque descolonizar, o para el caso, cualquier práctica que busque descolonizar la educación, debe basarse específicamente en el compromiso de resistir y eliminar las estructuras particulares de explotación colonial. La descolonización del plan de estudios debe estar explícitamente comprometida con la reordenación de la tierra y los recursos naturales y con la reafirmación de la soberanía indígena. La descolonización del plan de estudios requiere otras formas de resistencia, como el antirracismo y el anticapitalismo, pero debe confundirse con estos.

Diagrama B - Descolonización del plan de estudios



Para hablar sobre la descolonización del plan de estudios, queremos establecer una distinción currículum (plan de estudios) y pedagogía. Por plan de estudios nos referimos a la experiencia educativa, las trayectorias educativas de los estudiantes, lo que aprenden y cómo cambian. Por pedagogía, nos referimos al conjunto de relaciones educativas que configuran la experiencia de aprendizaje, incluyendo las intenciones, y las relaciones involucradas en el encuentro

pedagógico como una relación fundamentalmente ética (Gaztambide-Fernández & Arraiz Matute, 2013). Una pedagogía descolonial es una parte esencial de la descolonización del plan de estudios, y un plan de estudios para la descolonización debe estar vinculado a una pedagogía descolonial.

Una pedagogía descolonial se compromete no solo con apoyar prácticas de descolonización, sino también con un proceso descolonial que busca remodelar la subjetividad, ya sea a través del compromiso de descolonizar la "mente", el "espíritu", el "sujeto" y / o el "conocimiento". Esto implica descentrar las narrativas eurocéntricas que son dominantes en las instituciones educativas, reafirmando y centrando las identificaciones y subjetividades indígenas, africanas y afro-indígenas. Una vez más, aunque el trabajo antirracista, antisexista y anticapitalista no se - en sí mismo - descolonización o descolonialidad, este es central para el trabajo descolonial.

La descolonización del plan de estudios es un proyecto necesariamente local que debe tener en cuenta las estructuras particulares de la colonización en lugares y tiempos específicos. Una pedagogía descolonial se dirige a las relaciones entre sujetos y a las organizaciones que forman parte de la vida de dichos sujetos. Como tal, podemos involucrarnos en una pedagogía descolonial incluso cuando buscamos construir un plan de estudios para la descolonización, pero no podemos descolonizar el currículum en ausencia de una pedagogía descolonial.

Referencias:

- Gaztambide-Fernández, R., & Arraiz Matute, A. (2013). Pushing against: Relationality, intentionality, and the ethical imperative of pedagogy. In J. Burdick, J. Sandlin & M. O'Malley, (eds.). *Problematizing public pedagogy*, (pp. 52-64). New York: Routledge.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 168-178.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage.
- Smith, A. (2006). Heteropatriarchy and the three pillars of white supremacy: Rethinking women of color organizing. In INCITE! Women of Color Against Violence (Eds.), *Color of violence: The INCITE! Anthology* (pp. 66–73). Cambridge, MA: South End.
- Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd..
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization, Indigeneity, Education & Society*, 1-40.
- Veracini, L. (2010). *Settler colonialism: A theoretical overview*. Springer.
- Wolfe, P. (1999). Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology the Politics and Poetics of an Ethnographic Event.
- Wolfe, P. (2006). Settler Colonialism and the Elimination of the Native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation--An argument. *CR: The new centennial review*, 3(3), 257-337.

DISERTACIÓN 2

Grupo Manila.

por Iris Ferrer y Eileen Legaspi Ramirez

Para poder explorar de forma crítica el marco colonial de la educación en las Filipinas, el Grupo de Trabajo Manila presentó estudios de caso de dos artistas-educadores de la Escuela Diliman de Bellas Artes de la Universidad de las Filipinas. El posicionamiento de la universidad dentro de la narrativa estado-nación, y con la mayoría de sus egresados declarados Artistas Nacionales, médicos, educadores y directores de instituciones, se ubica directamente dentro del campo en disputa. Geográficamente, se encuentra en Metro Manila, la capital política y económica del país. Desde hace mucho tiempo en el interior de este centro se ejerce un monopolio sobre los recursos, la infraestructura, las oportunidades y la elaboración de políticas que dictan e influyen en la pedagogía en todo el país. En la actualidad, sigue siendo la principal universidad de Bellas Artes del país a pesar de la presencia de otras plataformas educativas más nuevas en la metrópoli.

En 1821, durante el período colonial español, fue fundada en Manila la primera escuela reconocida por el estado, la Academia de Dibujo y Pintura. Su método de enseñanza seguía el mismo patrón que la Academia de San Fernando en Madrid. Los mentores que constituían la Academia local, Damian Domingo, Agustin Saez, etc., como era de esperarse, pertenecían a una clase social que les permitió ir a universidades en Europa. Bajo el reglamento americano, la Academia se volvió la Escuela de Bellas Artes, y eventualmente la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Filipinas en 1908.

El sujeto de este primer estudio de caso es Roberto Feleo, que ha estado enseñando en la universidad por al menos cuatro décadas. Su influencia se extiende hacia la Escuela Secundaria de Bellas Artes de Filipinas, una escuela preparatoria para la universidad donde estudian niños que tienen talento para la literatura, el teatro, la danza, la música y las artes visuales, y que compiten para entrar a esta escuela que fue completamente inscrita en el proyecto nacionalista de los Marcoses. En la propia práctica artística de Feleo, existen una promoción deliberada y una conexión con los tropos pre coloniales, la extracción deliberada de la cual se alimenta la aspiración de definir la identidad cultural, ya que surgió como un proyecto nacional después de la independencia, después de la Segunda Guerra Mundial. Esta apropiación de la iconografía tradicional y local, como se observa en el trabajo de Feleo y en el de sus seguidores, deja ver una problemática no deseada que nació de su rechazo implícito al cambio, mientras que al mismo tiempo indica una manera de representar lo indígena que se centra solo en Manila.

Esta manera de pensar coincide con la forma en la que el gobierno se proyectó así mismo después de la guerra, como una nación-estado autónoma. Con los fondos y el apoyo del estado, hubo un empuje deliberado hacia la creación definitiva de una narrativa nacional que fomentara una cultura pre-colonial y que permitiera a las Filipinas aparecer en paridad con otras naciones poscoloniales. Esto implicó la búsqueda de una identidad singular, que contó con marcar una noción de pasado inmóvil que el estado podría utilizar para complementar su supuesta “nueva democracia”. Este recurso hacia lo local y lo indígena continúa sustentando la estrategia cultural del gobierno de Marcos, ya que se convierte en una vía para mitigar el efecto percibido de la homogeneización occidental.

Actualmente, Feleo y su progenie permanecen prominentes en plataformas de mercado e institucionales, sustentando y validando este entendimiento particular de una narrativa nacional

que permita participar a los agentes del arte en el discurso global del arte al inclinarse hacia una supuesta especificidad. Este es un claro ejemplo de cómo la retórica de la descolonización se incorpora al discurso neoliberal del mercado.

Esta táctica de reclamar lo tradicional y lo indígena contrasta radicalmente con lo que encontramos en el segundo estudio de caso, el de Roberto Chabet, que también estuvo activo en la Universidad durante cinco décadas y cuya enseñanza alentó a los practicantes a mantener, sin remordimiento, una inclinación hacia las referencias occidentales. Identificándose a sí mismo dentro de la rúbrica del arte conceptual, y con una estética mucho menos filipina y más posnacional, Chabet obtuvo críticas que se referían principalmente a que él y sus compañeros/estudiantes eran vistos como demasiado orientados hacia lo extranjero. Su forma de animar a los estudiantes a explorar la semiótica de lo cotidiano y lo encontrado (ambas como nuevas fuentes de forma y como medios para hacer emerger contextos locales y personales), puede ser interpretada como un desapego de las bases y la historia local.

La manzana de la discordia en cualquier caso apunta a la negación subconsciente de la necesidad de vincular visiblemente el arte en la historia y el contexto. La prensa alrededor de Chabet muy a menudo lo muestra como el "padre del arte conceptual filipino", y esto, junto con su falta de voluntad para exponer su trabajo, reforzó la percepción de su predilección occidental, incluso si su trabajo y su método de enseñanza hubieran buscado realmente paridad entre los artistas filipinos y el resto del mundo artístico internacional. Este intento de difundir el discurso nacional fue superpuesto por la propia participación temprana de Chabet en la infraestructura cultural del estado, en donde fue nombrado primer director del Museo del Centro Cultural de Filipinas (CCP), una institución de artes estatal también establecida durante el segundo mandato de Marcos. Hasta la fecha y a pesar de su muerte, la práctica de Chabet continúa resonando y sigue siendo materializada en el trabajo de varias generaciones de artistas que se han convertido en protagonistas importantes de ese campo.

Estos dos puntos de vista extremos y dispares incrustados en la narrativa nacional del arte filipino y la educación artística proporcionan las pautas de cómo se han llevado a cabo las negociaciones con respecto a la difusión de la mentalidad colonial, inculcada insípidamente en la práctica artística y la educación. Ray Albano, que fue el sucesor de Chabet en el PCC, enmarca la narrativa en términos de desarrollismo, sin embargo, lo que a menudo se considera progresivo también se ha percibido como una serpiente que come su propia cola. Solo a través de una consideración crítica de dichos componentes de desarrollo, es decir, situando la pedagogía e interrogando más hábilmente la práctica y la influencia de la red de agentes de arte/educación artística dentro de su propio entramado de configuraciones sociales, podemos romper más productivamente esta dinámica cíclica. El esfuerzo incluye la construcción crítica de taxonomías, la extracción de los lenguajes operativos de la práctica y la pedagogía, al tiempo que se piensa que tales ideas y métodos pueden verse más allá de ser simples construcciones coloniales (por ejemplo, leer en términos de construcciones alternativas como el colonialismo interno, la idea de Asia/Asia-Pacífico, así como también un sentido de nación más reflexivo aunque con un sentido de nacionalidad más inclusivo, aunque también diverso y reflexivo).

Paralelamente a estas consideraciones institucionales, también podrían mencionarse los modos de educación no informales realizados fuera de los centros político-económicos, a través de esfuerzos sobre el terreno, particularmente en las últimas décadas. Desafortunadamente, estos intentos ampliamente dispersos de educación alternativa iniciada por los trabajadores de la cultura (por ejemplo, exhibiciones y programas independientes, talleres, etc.) en algún momento también se inspiran irreflexivamente en las pautas coloniales. No es necesario decir que este no

es siempre el caso, pero los obstáculos comunes han persistido. En términos de investigación, todavía hay un acceso limitado a becas locales y Asia-Pacíficas debido a los esfuerzos aislados en el almacenamiento, el contenido inadecuado en las bibliotecas y la falta de preocupación por el mantenimiento y la preservación cultural, entre otras razones. Además, incluso algunas iniciativas bien intencionadas de artistas auto organizados desafortunadamente simplemente imitan lo que perciben como monedas de currículum en Occidente, lo que resulta en discusiones sin fundamento que no conducen a una programación concreta, a largo plazo y más estructuralmente dirigida.

También están otros esfuerzos más amplios impulsados por un programa como los de *Save Our Schools (SOS) Network's*, que recibe a niños y familias desplazadas de tierras ancestrales debido a la creciente industrialización y militarización. Particularmente en el caso de las escuelas Lumad (indígenas no musulmanes) en Mindanao, más de 30 de las 50 escuelas organizadas independientemente por grupos indígenas y ONGs aliadas han sido cerradas recientemente (algunas quemadas) por los militares. Con la red SOS respaldada por la administración anterior, el actual gobierno de Duterte ha dirigido sus fuerzas para dismantelar estas escuelas que el estado alega son meramente frentes izquierdistas. A pesar de esto, los grupos activistas, individuos y ONGs continúan reuniéndose detrás del Lumad a través del tiempo de voluntariado y recursos para continuar la educación de los refugiados fuera del sitio, proporcionando comida y refugio, etc.

Cuando el marco de la educación se ve bajo la luz de tales condiciones, surgen políticas reales y cuestiones de supervivencia. Señalamos en esta coyuntura que los esfuerzos hacia la descolonización deben verse como acumulativos y a largo plazo. Parecería que es a través de una lucha continua tanto dentro como fuera de las estructuras que permite a veces ganancias tácticas, a veces a más largo plazo, en la eventual ruptura de esos muros de opresión bien arraigados. La identificación de matices conjeturales en medio de estos intentos de resistencia requiere una consideración más atenta de las especificidades circunstanciales pertinentes a las localidades/historias específicas del país, evitando así el descarte fácil de empresas afines.

En cambio, una solidaridad más deliberada incluso en los esfuerzos periféricos podría verse como un medio para realizar modos de educación más empoderados. Alinearse tanto con los intentos desfallecientes del estado (fomento de la enseñanza del idioma materno y el privilegio del conocimiento de la comunidad local) como con las fuerzas periféricas/autónomas en términos de práctica y educación, se convierten en puntos de partida para descolonizar la mente. Esto se traduce con suerte a través de un conjunto diverso de indicadores que incluyen la expansión y el desafío del canon o la visibilidad dispersa, y tal vez finalmente la dispersión, si no nivelar las estructuras de poder sustancialmente. Aunque todavía funciona dentro del dominio del estado y sus taxonomías, políticas y lenguaje pedagógico posiblemente obsoletos pero absolutos, la interferencia epistemológica táctica puede ser posible. Y aunque todo lo que se ha citado aquí hasta ahora puede ser visto como modos de trabajar provisionales o miopes, esta intervención actual viene alentada por la esperanza de que las condiciones ominosas en el terreno forjarán la necesidad de seguir buscando formas de frustrar el desapoderamiento.

Referencias:

Agcaoili, Czarina Baraquiél and Susumu Oshihara. Teachers' Pedagogy and Conceptions of History: Decolonizing and Transforming History in Elementary Education in *SIJ Transactions on*

Industrial, Financial and Business Management, Vol. 2, No. 3, May 2014. <http://www.thesij.com/papers/IFBM/2014/May/IFBM-0203330402.pdf>

Bozalek, Vivienne et al (Eds.) *Discerning Critical Hope in Educational Practices*, Routledge 2013, p. 134. (Decolonizing education essay by Merylyne Cruz.)

Chinn, Pauline. Decolonizing Methodologies and Indigenous Knowledge: The Role of Culture, Place and Personal Experience in Professional Development, October 2005. <https://www.d.umn.edu/~kzak/documents/Chin07-CultEnv.pdf>

Fajardo, Brenda. Decolonization through People's Art, *Asian Studies Journal* Vol 28, 1990, pp. 92-111 <http://www.asj.upd.edu.ph/mediabox/archive/ASJ-28-1990/fajardo.pdf>

Loza, Cynthia B et al. Insights into the Integration of Traditional Filipino Arts in Art and Design Education: Voices from the Academe, *The International Journal of Art and Design Education* Vol 27, Issue 2, June 2008, pp 124-132. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2008.00568.x/full>

Mutua, Kagendo and Beth Blue Swadener (Eds) *Decolonizing Research in Cross-cultural Contexts: Critical Personal Narratives*, State University of New York, 2004

Raju, CK GlobalHigherEd 2011. Decolonizing our Universities : Time for Change <https://globalhighered.wordpress.com/2011/09/11/decolonising-our-universities-time-for-change/>

Mateo, Francesca. Challenging Filipino Colonial Mentality with Philippine Art, University of San Francisco Master's thesis, 2016

Duara, Prasenjit. Decolonization: A Post-colonial Perspective, <http://www.thefilipinomind.com/2009/12/decolonization-postcolonial-perspective.html>

DISERTACIÓN 3

**Grupo Sao Paulo
por Luiza Proenza.**

Estrictamente, la descolonización del currículum implica una oposición o negación de los principios que históricamente (a través de la colonización) condicionaron y determinaron las narraciones de las personas a través de las instituciones educativas modernas (como escuelas, universidades, museos). En las sociedades occidentales u occidentalizadas, la educación (o lo que se entiende como educación) está bajo control estatal; por lo tanto, las instituciones educativas, a través de su currículum, mantienen la visión y los intereses de los grupos dominantes. En Brasil, algunas leyes para programas escolares más inclusivos han surgido recientemente. Sin embargo, tal inclusión tampoco parece garantizar la restauración de los procesos jerárquicos sociales - que han sido resultado de los regímenes coloniales y dictatoriales y del desarrollo del capitalismo neoliberal- ni impide la repetición de actos que busquen erradicar el conocimiento, las experiencias y la cultura. *Descolonizar el currículum* o, en términos generales, *descolonizar el pensamiento o la vida*, debe implicar un esfuerzo ininterrumpido que no solo deba subvertir los discursos, sino también las relaciones de poder y las formas de producción del conocimiento.

Brasil fue el último país de América en abolir la esclavitud en el año de 1888, y aun así le tomó más de cien años (en la constitución de 1988) para que el gobierno reconociera oficialmente la pluralidad étnica de la sociedad y la necesidad de enseñar "las contribuciones de diferentes grupos en la formación del pueblo brasileño".

Aunque las experiencias críticas en la educación se desarrollaron en Brasil, más específicamente entre los años 1950 y 1960 por pedagogos como Paulo Freire, en el 2003 se intensificó una discusión sobre las posibilidades de descolonizar el currículum -con el uso de la expresión, incluso sin especificarlo-, cuando la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña se volvió obligatoria. Los contenidos deben, desde entonces, enseñarse a través del currículum escolar, especialmente en las áreas de educación artística, literatura e historia brasileña. Una vez implementadas estas políticas, se realizaron varias publicaciones e investigaciones en el campo académico, y se establecieron cursos gratuitos de historia africana. Sin embargo, no han sido suficientes. Los maestros saben poco o nada de esas historias y culturas, y con frecuencia terminan cayendo en propuestas simplemente festivas (como pintar las caras de los niños en el Día Indígena), dejando de lado los conflictos y las luchas existentes.

Curiosamente, a diferencia de la experiencia afrobrasileña, la enseñanza de las culturas indígenas se volvió obligatoria a partir del 2008. Dado que la demarcación de la tierra nunca ha dejado de ser un reclamo de las comunidades indígenas en conflicto con los principales empresarios locales, ¿será que esa demora se deba a una estrategia de aniquilación silenciada?

También se puede cuestionar la limitación de las leyes en el contenido enseñado, sin tener en cuenta otras concepciones de la educación y los modos de aprendizaje. Por ejemplo, los pueblos indígenas tienen derecho (también de la constitución de 1988) a una educación escolar diferenciada, multilingüe y comunitaria, incluso si es administrada por el Estado y su

tendencia homogeneizadora. ¿Cómo podría una escuela no indígena coincidir con la experiencia del aprendizaje indígena? ¿Por qué no considerar otras pedagogías que eliminen las ideas de la escuela, la disciplina, el docente y el alumno? ¿No sería necesaria una práctica autónoma en educación, que sea autogestionada, donde cada comunidad pudiese elegir sus procesos educativos, tomando en cuenta sus formas específicas de producir conocimiento y luego, transmitirlos?

Entonces, sería necesario hablar de una descolonización de la escuela y las formas de aprendizaje, más allá del currículum y sus contenidos - procesos que deben tener en cuenta no solo las historias y las culturas, sino también las luchas y transformaciones sociales, con el fin de mantenerlos siempre en movimiento.

Las protestas de más de 200 escuelas, entre el 2015 y 2016, de estudiantes que estaban en contra de la amenaza del gobierno de cerrarlas, han contribuido enormemente a producir posibilidades para crear otro currículum u otra escuela (aunque no propuestas estrictamente descolonizadas). Bajo el lema "la escuela es nuestra", pintado en varias pancartas instaladas en las fachadas de las escuelas o utilizadas durante las protestas en las calles, al menos durante el período de las protestas, el movimiento estudiantil suspendió el modelo tradicional de educación del Estado. Los edificios escolares se han convertido en laboratorios para la imaginación de otra forma de aprender y estar en comunidad. Los estudiantes reconfiguraron los pupitres de las aulas de las escuelas, se dividieron en tareas de mantenimiento y limpieza y organizaron discusiones que exigían pautas más urgentes para la enseñanza, como el feminismo y la accesibilidad.

Contraria a estos movimientos, está la propuesta de una ley llamada Escola Sem Partido [literalmente, "escuela sin partido"], que tiene como objetivo establecer un currículum obligatorio que sea neutral, de postura no ideológica y apolítico. La propuesta de una escuela supuestamente libre de "contaminación social" revela su opuesto: Escola Sem Partido es un proyecto para una escuela de un solo partido, que es precisamente el mismo proyecto hegemónico de las clases dominantes que subyacen a los regímenes coloniales.

DISERTACIÓN 4

Grupo Quito

por Alejandro Cevallos.

APUNTES PARA UNA DISCUSIÓN SOBRE CURRÍCULO, DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO LOCAL.

Una línea de tiempo sobre el desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe como Introducción.

1.

En el 2005 el Ecuador suscribió la Declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU, entre las metas planteadas estuvo: lograr una escolaridad básica universal lo que para Ecuador significó poner énfasis en la incorporación de los sectores rurales (mayoritariamente indígenas) al sistema escolar público.

2.

En el 2009 el gobierno cerró la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (administrada con cierta autonomía por los movimientos indígenas desde 1989) acusándola de ineficiencia e incompetencia frente a los estándares internacionales y de reproducir un modelo de "pobreza". Este hecho supuso el retorno del control estatal sobre los modelos y currículos educativos, la administración de la infraestructura de las escuelas indígenas (muchas de ellas construidas por las propias comunidades) y también supuso la implementación de un modelo basado en meritocracia para designar puestos clave en varios ámbitos de la educación indígena en donde antes prevalecía como criterio: la relación que mantenía el profesor con el movimiento político y su relación con las comunidades.

3.

Entre el 2009 y el 2016 el gobierno planificó construir 300 "Unidades Educativas del Milenio y ampliar la infraestructura de 200 escuelas ya existentes. el proyecto se promocionó como una inversión en arquitectura y tecnología inédita en la educación nacional; la imagen de pizarras digitales y laboratorios en zonas rurales circuló ampliamente por los medios de comunicación (justificando - ocultando la tensión entre Estado y comunidades indígenas) Las unidades educativas del Milenio son edificios pensados para concentrar hasta 1000 niños provenientes de territorios y comunidades dispersas. Hasta la fecha solo se han logrado financiar 51 escuelas de este tipo.

4.

En el 2011 el Ecuador declaró haber cumplido con el objetivo educativo del plan del milenio de la ONU. Superando la tasa de 95% de matriculas en la escolaridad básica. Además se dijo "El Gobierno nacional ha superado una discriminación histórica, ya no hay una diferencia entre niños mestizos, indígenas y afrodescendientes dentro del sistema educativo ecuatoriano" (Secretaría de Nacional de Planificación y Desarrollo 2015).

5.

En el 2014 el Ecuador ingresó al sistema de evaluación PISA (internacional programme for international student assessment), que evalúa de manera estandarizada el conocimiento de los

estudiantes y genera rankings de calidad entre instituciones educativas en todo el continente.

6.

Entre el 2005 y el 2016 El Estado está “evaluando” desde su estándar de calidad competitividad internacional y único currículo a 5771 escuelas en su mayoría escuelas comunitarias, interculturales bilingües, unidocentes, indígenas y de modelos de pedagogía no-directiva, en donde estudian cerca del 44% de la población estudiantil del Ecuador.

7.

Hasta la fecha se han cerrado 1997 de estas escuelas.

8.

El cierre de escuelas interculturales se ha justificado desde el relato estatal como un avance hacia un modelo de competencia internacional y como un intento de hacer transversal el enfoque intercultural a todo el sistema educativo (y no solo para las escuelas indígenas). Aunque no se han establecido procesos de capacitación, ni plazos claros para hacer el enfoque intercultural transversal a todo el sistema educativo esta coyuntura ha significado que las escuelas de arte a nivel universitario se encuentren desafiadas a pensar ¿que implicaría un currículo de educación artística en términos interculturales?



fotografía de una escuela del milenio. archivo de la revista Plan V.
<http://www.planv.com.ec>

¿qué preguntas surgen o cómo interpela este escenario al campo de la educación artística local?

En nuestro video de introducción, intentamos mostrar una línea de sucesos (2005 - 2016); sucesos problemáticos relacionados con el desmantelamiento del sistema nacional de educación intercultural bilingüe del Ecuador.

Una educación propia ha sido -y es- una lucha histórica de las 13 nacionalidades indígenas que habitan en lo que hoy llamamos Ecuador. En 1989 la articulación de esta lucha consiguió que el Estado reconociera la educación intercultural y concesionaria al movimiento indígena cierta autonomía para la administración de escuelas dentro del sistema público. Unas escuelas que no eran nuevas, que no aparecieron con la concesión del Estado, sino que tenían una trayectoria larga, auto-gestionada, muchas veces funcionando clandestinamente, influenciadas por el sindicalismo socialista (1930) o **-más tarde- por la teología de la liberación (1970)**.

El desmantelamiento del sistema de educación intercultural en Ecuador y el cierre de escuelas indígenas y comunitarias se ha justificado mediante la idea de alcanzar estándares de calidad internacional promovidos por instituciones como la ONU, UNESCO o PISA (internacional programme for international student assessment) en donde el acceso y el acceso a tecnología han sido los indicadores privilegiados.

El desmantelamiento de esta institución también se ha justificado diciendo que se requiere hacer transversal el enfoque intercultural a todo el sistema educativo y no solo para las escuelas indígenas.

Lo cierto es que “no casualmente” las primeras escuelas indígenas en ser cerradas (con estas mismas justificaciones) estuvieron ubicadas en comunidades en resistencia a proyectos de minería y extracción petrolera (Sarayaku o Saraguro).

No obstante, la declaración de transversalizar el enfoque intercultural a todo el sistema educativo también sirvió para desafiar a la universidad pública ¿cómo puede la universidad pública asumir un enfoque intercultural sin despolitizar el proyecto? ¿cómo se hace esto en la práctica educativa? ¿que significa esto en términos curriculares? estamos hablando de escuelas de arquitectura, de medicina, de derecho, y también escuelas de artes que según las declaraciones del Estado, en teoría, deberían enfrentarse, contradecirse y alimentarse de otros saberes y prácticas, otras historias, otras epistemes. ¿Podría ser esto un movimiento inicial hacia la descolonización del currículo?

estamos lejos de que esta coyuntura realmente sea productiva, pero nos sirve para hacer un ejercicio de imaginación. Y nos preguntarnos: ¿qué podemos aprender de la práctica educativa de las escuelas indígenas para una descolonización del currículo de educación artística?

comunidades indígenas y educación propia

El currículo en las primeras escuelas indígenas estuvo relacionada directamente con las luchas por la propiedad comunal de las tierras y contra el sistema hacendatario.

(el sistema hacendatario en los andes consistió en trabajadores indígenas sin paga que trabajan la tierra del patrón a cambio del préstamo de una parcela pequeña de tierra para la vivienda y la huerta familiar, además de un sistema de impuestos a la iglesia y una serie de otras relaciones

de explotación como la entrega de la primera cosecha al patrón o el intercambio de mujeres indígenas para servicios domésticos a cambio de educación cristiana)

Dolores Cacuangó nacida bajo este sistema de explotación fue fundadora de la primera escuela bilingüe (quichua-español) en 1946 que funcionaron de manera clandestina a la vez Cacuangó fundaba el primer sindicato agrícola de Cayambe.

Por otra parte, a raíz de la segunda reforma agraria (1973) que significó una parcial recuperación de tierras por parte de comunidades indígenas se avivó una serie de acciones comunitarias para el etnodesarrollo y la educación propia, fruto de este momento aparece en 1976 el Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi.

En ambos casos (Cayambe y Cotopaxi) la alfabetización fue pensada como herramienta para enfrentar al Estado y la iglesia en sus propios términos burocráticos: litigios judiciales sobre tierras, demandas de estafa a los hacendados, definición de límites territoriales y la administración de una producción agrícola de propiedad comunitaria, además de la formación de bases políticas y líderes comunitarios.

En ambos casos, las comunidades indígenas se apropian de la idea de escuela: reivindicando el uso de la lengua vernácula y vinculándola directamente a las luchas por los bienes comunes (la tierra)

En el caso de Cotopaxi, las escuelas se caracterizaron por integrar al currículo para la alfabetización otras actividades como el cuidado de:

huertos comunitarios, en donde además en la siembra y cultivo los niños se acercaban a ritmos y ciclos climáticos y astrales, aprendían a ver y leer la luna que marcaba los ritmos de siembra y cosecha, es decir como parte del currículo aprendían a conversar con su entorno como ecosistema lo que devolvía cierto prestigio al trabajo en la tierra.

la elaboración de artesanías, una actividad en la que se aprendía oficio práctico, se producía objetos utilitarios para uno mismo pero también se adquiría pensamiento matemático por ejemplo a través del tejido.

la crianza de animales menores de corral y la auto-construcción de infraestructura con técnicas ancestrales. Tales actividades implicaban la participación directa de madres, padres, educadores y autoridades comunales.

En este sentido, el currículo en la escuela indígena vinculaba el espacio educativo con todos los ámbitos que implican el autogobierno y la autogestión comunitaria de la vida. **las comunidades relacionadas con la escuela debaten en asambleas el currículo (las actividades, los tiempos, las relaciones que eran necesarias incorporar a la vida de la escuela según la pertinencia de su localidad)**

Estas experiencias iniciales (entre muchas otras) alimentaron El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural a nivel nacional que el Ministerio de Educación del Ecuador asumió entre 1985 y 1989 creando la Dirección Nacional de Educación Intercultural por demanda articulada del Movimiento indígena ya consolidado como un actor político en la escena nacional.

La institucionalización de la educación intercultural, significó mejores condiciones laborales para los profesores, la inversión estatal en infraestructura y programas de creación de materiales educativos bilingües (que principalmente se enfocaron en una reactivación de la memoria y literatura indígena)

Sin embargo, también significó la rectoría sobre el currículo y la implementación de la meritocracia en donde antes prevalecía un criterio de pertinencia territorial para seleccionar a los educadores. que es otro punto que quiero subrayar: las comunidades indígenas tenían autonomía para decidir quién jugaría el rol de educador, y sabemos que muchas veces abuelos y abuelas de la comunidad eran invitados a ocupar el puesto del educador, contando y recreando memorias locales privilegiando la oralidad sobre la palabra escrita.

Las problemáticas que representa la institucionalización son más complejas de lo que podemos debatir aquí, pero principalmente podemos decir que la escuela indígena no pretendía una integración sino una afirmación cultural, una valoración de la capacidad comunitaria para hacerse cargo de una educación propia y enfrentar los desafíos locales que no eran ajenos al proceso de modernización nacional (eran contra-versiales al modelo de modernización pero no ajenos)

La rectoría del Estado sobre un solo currículo integracionista implica implícitamente convertir a la educación en un proceso de asimilación y aspiración de ascenso social poniendo como modelo dominante la sociedad blanca mestiza urbana, en este sentido, uno de los efectos por comprobar es que una vez que la escuela indígena fue incorporada al sistema de educación pública se acrecentó la aspiración de movilidad campo ciudad en busca de continuar en el sistema educativo universitario.

el ejercicio que queda por hacer es intentar trasladar algunas de estas líneas provenientes de la educación indígena a la educación artística, como experimento.

qué significaría recurrir a palabras de la lengua vernácula ahora dentro de la escuela de artes?
cómo se vería afectadas palabras como “creatividad” o “creación” “producir” “o “proyecto”

qué significaría vincular la práctica de educación artística a una lucha por un bien como, el derecho a tierra comunal por ejemplo, el agua, o el derecho a la ciudad?

cómo podríamos combatir los síntomas de hiperactividad y auto-explotación del gremio de trabajadores creativos actuales de acuerdo a la concepción indígena de ritmos y ciclos de trabajo marcados por la ritualidad, y los ecosistemas, el ciclo lunar, las estaciones climáticas, etc.

qué implicaría dentro de nuestro currículo de educadores artistas, abrir un debate en asamblea sobre que es preciso y urgente aprender, sobre que es urgente trabajar?

y cómo haremos como educadores y artistas para recrear historias y prácticas de referencia si acudir a la historia del arte europeo? donde están nuestras referencias locales nuestras genealogías y trayectorias otras?