

# HACIA UNA PEDAGOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL: ENTRE APERTURAS, BÚSQUEDAS Y POSIBILIDADES<sup>1</sup>

## TOWARDS A DECOLONIAL PEDAGOGY: BETWEEN OPENINGS, QUESTS AND POSSIBILITIES

### POR UMA PEDAGOGIA EM CHAVE DESCOLONIAL: ENTRE ABERTURAS, INVESTIGAÇÕES E POSSIBILIDADES

CRISTHIAN JAMES DÍAZ M.<sup>2</sup>

Universidad de La Salle, Colombia

cdiazm@lasalle.edu.co

#### *Resumen:*

El presente artículo parte de las elaboraciones y reflexiones producidas en el contexto del programa modernidad/colonialidad, con el fin de establecer preguntas y abrir búsquedas que permitan esbozar las condiciones de posibilidad en torno a una pedagogía en clave decolonial. De esta manera, se plantean algunos puntos reflexivos y problematizadores, tendientes a producir una discusión que ponga en diálogo los saberes propios de la pedagogía con las ideas provenientes del denominado giro decolonial. Como se presenta en el texto, pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. En consecuencia, las reflexiones desarrolladas en torno a estos tres aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo.

*Palabras clave:* pedagogía en clave decolonial, colonialidad del poder y del saber, relación de conocimiento.

#### *Abstract:*

This paper starts from constructs and reflections produced in the context of the modernity/coloniality program, aiming to ask questions and open enquiries that help to outline the conditions of possibility around a decolonial pedagogy. Thus, several points of reflection and problematization are presented in order to start a discussion opening a dialog between pedagogical learnings and ideas coming from the so-called decolonial turn. As this texts shows, to think a decolonial pedagogy implies to critically understand history, to reposition emancipatory teaching practices and to decenter the

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del proceso de investigación y discusión denominado «Currículo y prácticas pedagógicas críticas», realizado por un grupo de docentes investigadores adscritos a las facultades de educación de las Universidades de La Salle de Bogotá, Colombia, y Unilasalle, Canoas, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Docente investigador, Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Licenciatura en Educación, Esp. Est. Religiosos.



MILAN

Fotografía de Johanna Orduz

colonial epistemic approach. Consequently, reflections developed around those three aspects intend to contribute to create a reflexive agenda opening new horizons of problematization and discussion on the meaning of challenging power and knowledge coloniality in educational environments.

*Key words:* decolonial pedagogy, power and knowledge coloniality, knowledge relationship.

*Resumo:*

Este artigo parte das elaborações e reflexões produzidas no contexto do programa modernidade/colonialidade, com o fim de estabelecer perguntas e abrir investigações que permitam esboçar as condições de possibilidade acerca de uma pedagogia em chave descolonial. Colocam-se, deste modo, alguns pontos de reflexão e problematização, que tendem a produzir uma discussão que coloca em diálogo os saberes próprios da pedagogia com as idéias oriundas do chamado giro descolonial. Conforme o texto, pensar em uma pedagogia em chave descolonial implica em uma compreensão crítica da história, o reposicionamento das práticas educativas de natureza emancipatória e o descentramento da perspectiva epistêmica colonial. Em consequência, as reflexões desenvolvidas em torno destes três aspectos podem contribuir para uma possível agenda reflexiva, que abra novos horizontes de problematização e discussão sobre o que significa confrontar a colonialidade do poder e do saber no âmbito educativo.

*Palavras chave:* pedagogia em chave descolonial, colonialidade do poder e do saber, relação de conhecimento.

## 1. Introducción

Uno de los abordajes en ciencias sociales que mayores aportes ha realizado sobre el problema de América Latina y el Caribe como concepto cultural y sus relaciones con el poder, corresponde a la mirada producida a partir del grupo denominado programa modernidad/colonialidad (Escobar, 2003; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) nacido en el contexto de un grupo de pensadores cuyo interés viene siendo reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

Partiendo del concepto nodal de colonialidad del poder, propuesto por el pensador peruano Anibal Quijano (1999, 2000), este proyecto intelectual pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento (Walsh, 2007), que afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, control y explotación sistemática del ser y el trabajo, así como de la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico.

En este sentido, la colonialidad, siguiendo los desarrollos de este grupo intelectual, viene siendo un fenómeno que se refiere a:

un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria (Castro-Gómez y Restrepo, 2008:24).

Anudados al concepto anterior, surgen otros conceptos derivados del aporte de Quijano, que igualmente han tomado relevancia en esta matriz de pensamiento crítico; estos son colonialidad del ser y del saber. El primero, entendido como la «experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje» (Maldonado-Torres, 2007:130), o en palabras de Walter D. Mignolo, en «generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres» (Mignolo, 2005:30); y el segundo, como el establecimiento del «eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento» (Walsh, 2007:104) y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas.

Este programa, a la vez que posiciona tales categorías analíticas propone la decolonialidad como un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad, que tuvo origen como práctica y pensamiento desde el mismo momento en que la modernidad se instaló abruptamente en la vida de nuestros pueblos. De este modo, puede indicarse con palabras de Mignolo, que la decolonialidad es «la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de modernidad» (Mignolo, 2007:27).

De aquí se desprende lo que algunos autores han dado en llamar el giro decolonial que asume y representa

en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (Maldonado-Torres, 2007:160)

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 (Mignolo, 2005), 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.

Es a partir del marco comprensivo del programa modernidad/colonialidad y de su planteamiento en torno al giro decolonial, donde surgen algunos interrogantes que intentan producir una mirada reflexiva sobre sus dispositivos, prácticas y significados, con el fin de establecer la necesidad de una pedagogía en clave decolonial que pueda conversar con los aportes esenciales de este horizonte de pensamiento, y desde allí, acometa un estudio sobre su pertinencia y condiciones de posibilidad.

Por lo anterior, cabe preguntarse, entonces, si en este importante debate de ideas es posible una pedagogía decolonial, o al menos una pedagogía en clave decolonial, planteada como un correlato de la crítica producida por este colectivo de intelectuales, pero en una estrecha vinculación con el problema de la reflexión pedagógica y sus relaciones con las redes de poder que han operado en la modernidad a través de la colonialidad, sin olvidar, precisamente, que ha sido la escuela la institución que ha vehiculado la formación del sujeto moderno por antonomasia.

## **2. Lo que significa una pedagogía en clave decolonial: comprensión crítica de la historia, reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y descentramiento de la perspectiva epistémica colonial**

Al referirnos a una pedagogía en clave decolonial es conveniente esbozar algunas elaboraciones que den cuenta de sus significados, apuestas y contenidos, no sin entender previamente que ésta surge como una propuesta emergente que requiere ser consolidada en la reflexión y debate crítico, a través del diálogo con diferentes perspectivas de saber.

Como punto introductorio para la discusión, argumentamos que una pedagogía en clave decolonial asume como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado «giro decolonial», sus significados y propósitos, pero en un acercamiento en el que se vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción. En otras palabras, la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados.

Así mismo, pensamos que en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas.

A continuación se desarrollará cada uno de estos importantes aspectos que dan significado y cuerpo a una pedagogía en clave decolonial.

## 2.1 Comprensión crítica de la historia

Si partimos de la idea según la cual la modernidad/colonialidad se ha establecido en los diferentes ámbitos de la vida humana, y en particular de quienes históricamente han sufrido la devastación por parte de un patrón de poder que rebasa el colonialismo, encontramos que este fenómeno ha tenido lugar a través de diferentes articulaciones, tecnologías y dispositivos de poder que lo han concretado y materializado en múltiples contextos de la vida cotidiana.

Uno de estos dispositivos, sin lugar a dudas, ha sido la escuela, que como institución moderna por excelencia (Pineau, Dussel y Caruso, 2005), ha vehiculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizontes de realización del sujeto moderno. A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo.

Por lo anterior, la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares.

Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa desmantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico.

De otro lado, una comprensión crítica se resiste desde una pedagogía en clave decolonial, a aceptar concepciones que postulan la muerte de la historia (Giroux, 2007), y por el contrario, se enfoca a producir condiciones favorables para la formación de sujetos capaces de problematizar los principios que sostienen teórica y prácticamente la afirmación en torno a su inevitable fenecimiento. Igualmente, una perspectiva anclada en una pretensión crítica, reconoce la importancia de recuperar el sentido de la conciencia histórica

(Zemelman, 2002), como dimensión a partir de la cual sea factible trazar rutas de cuestionamiento, transformación y generación de la historia como apertura de sí a los otros y al mundo.<sup>3</sup>

La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de hechos

<sup>3</sup> En consonancia con estas ideas, Luis Villoro, recordará que la historia ofrece al ser humano la posibilidad de rebasar los límites de lo inmediatamente personal para arribar al ámbito de lo colectivo, donde la trascendencia toma forma, razón y motivo capaces de escapar a las constricciones del olvido.

« La historia ofrece a cada individuo la posibilidad de trascender su vida personal en la vida de un grupo. Al hacerlo, le otorga un sentido y, a la vez, le ofrece una forma de perdurar en la comunidad que lo trasciende: la historia es también una lucha contra el olvido, forma extrema de muerte » (Villoro, 2005:50).

que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. Muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales que fueron y aún son obturados por las prácticas dominantes de occidente.

En otras palabras, una historia concebida así es aquella que desconoce la pluralidad y la participación activa en su configuración, dando apertura a la imposición de categorías que dan lugar a una irregular y unilateral forma de producción histórica que apeló a las imágenes homogéneas y estereotipadas de patria, orientadas a consolidar imaginarios nacionalistas (López, 2006:57), fundados en las representaciones de la modernidad.

Tales representaciones mantienen las nociones de dominación, explotación y marginación, como pivotes sobre los cuales la historia es pensada, diseñada, enseñada y transmitida socialmente, desde el relato de quienes se arrogan la única y absoluta posibilidad de su interpretación porque en articulación con ciertos parámetros civilizatorios se legitiman como protagonistas centrales de la misma.

Según lo anterior, con Mignolo, podemos afirmar que:

Mientras que la historia del Imperio es la historia de quienes crean e implementan diseños globales, la historia espacial de las heterogeneidades estructurales y de las contradicciones diacrónicas de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad es la historia desde quienes tienen que lidiar con las consecuencias de los diseños globales (Mignolo, 2004:116).

Por otro lado, no muy diferente al indicado hasta aquí, además de la concepción de historia incorporada por la escuela moderna, surge para el campo pedagógico y educativo un cuestionamiento que revela cómo su historia, (la de las ideas pedagógicas, la escuela, la docencia y la pedagogía misma), aparece construida a partir del pensamiento y categorías de la modernidad.

Bajo los mismos patrones de la colonialidad, la historia de la educación en nuestro medio es la historia de los grandes pedagogos, usualmente europeos, y la historia de los sistemas de enseñanza que corresponden a las etapas progresivas de las naciones, que se encaminaron hacia la conquista del ideal civilizatorio procurando articularse debidamente con los criterios de la escuela moderna<sup>4</sup>.

La historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos sobre los cuales se configuran los baremos que permiten indicar si se permanece, o no, en la superficie de la modernidad, y de este modo, en el cenit del progreso<sup>5</sup>.

En esta misma perspectiva, la posibilidad de un pensamiento crítico, o categorial (Zemelman, 1998) que confronte estas visiones de la historia de la educación y someta a revisión sus contenidos, imágenes y postulados, creando diálogos interculturales entre tradiciones de pensamiento, no parece ser una opción habitual. En consecuencia, no es extraño que la aspiración fundamental de quienes laboramos en el campo educativo, sea la de pretender llegar a ser o encarnar las ideas de un pedagogo específico, cuyas propuestas ya han superado la prueba impuesta por la racionalidad moderna y lo han convertido en un «modelo digno de imitar».

No pretendemos con lo anterior, desdeñar los aportes pedagógicos y educativos que provienen de las diferentes tradiciones de pensamiento históricamente existentes; procuramos someterlas a crítica, reconociendo que la historia de la educación no puede seguir siendo la historia de quienes han dominado en los escenarios de la escuela moderna, y menos aún, de quienes han cerrado la posibilidad de surgimiento de pensamientos diversos, memorias otras e identidades emergentes.

<sup>4</sup> Una mirada rápida sobre algunos de los clásicos textos de historia de la educación que circulan en nuestro medio, puede ayudarnos a detallar en qué medida se privilegian las referencias sobre los sistemas educativos propios de occidente en los que pensamiento y episteme de la modernidad subyacen como sustratos primordiales. Para ello, pueden consultarse, algunos de los más reconocidos como : *Historia de la pedagogía*. N. Abbagnano y Vialberghi A., FCE, México, 1995. *Historia de la educación 1, de la antigüedad al 1500*. M. Manacorda, Siglo XXI Editores, México, 1987. *Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días*. M. Manacorda, Siglo XXI Editores, México, 1987. Otros de menor circulación, pero clásicos en su enfoque: *Filosofía e historia de la educación*. A. Penagos, fsc, Librería Stella, Bogotá, 1968. *La pedagogía contemporánea*. E. Planchard, Ediciones RIALP, S.A., Madrid, 1956.

<sup>5</sup> No obstante, cabe indicar que cada vez más existen trabajos, investigaciones y encuentros sobre historia de la educación, en los que la perspectiva latinoamericana se hace más viva y evidente. Un ejemplo de esto es el rescate de las experiencias educativas populares latinoamericanas en la figura de Paulo Freire, o en las ideas de Simón Rodríguez, Cfr. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Puiggrós, A., Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2005.

La crítica se enfoca en especial a los programas de formación de maestros, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, en los que la historia de educación y de la pedagogía se presenta como un transcurrir lineal de sistemas de pensamiento pedagógico, casi siempre de origen europeo o americano.



Es posible, entonces, buscar otras rutas de reflexión que propongan formas diferentes de construir la historia de la educación y de la pedagogía<sup>6</sup>; algunas de estas pueden estar focalizadas en el análisis de la relación escuela-modernidad-poder-cultura; otras orientarse a producir mecanismos de análisis que desentrañen y sometan a cuestionamiento los procesos de subjetivación presentes en las prácticas educativas del ideario pedagógico moderno; y otras, finalmente, perfiladas a recobrar las voces, experiencias y saberes formativos de los sujetos marginalizados por los enfoques dominantes que estructuran y validan una historia objetivista y eurocéntrica.

## 2.2 Reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria

Además de lo anterior, es importante reconocer que una pedagogía en clave decolonial

<sup>6</sup> Hay abordajes analíticos que en esta perspectiva han logrado abrir otras formas de acercamiento desde la historia de la educación. Uno de estos es el desarrollado por el Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia, conformado por intelectuales como Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Humberto Quiceno, Alberto Martínez Boom, Javier Sáenz O., Óscar Saldarriaga, Carlos Noguera, y otros, que consolidaron en nuestro país una interesante tradición de pensamiento en torno a las prácticas pedagógicas en el contexto de la escuela moderna.

conlleva el necesario reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria, lo cual puede entenderse a partir de dos ideas, fundamentalmente: primera, ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica

de la realidad social. Segunda, la apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida.

Sobre la primera idea introducida, cabe indicar que el pensamiento pedagógico crítico requiere de algo más que la acción comprometida con el contexto inmediato en vía de propiciar una transformación y una toma de conciencia frente a lo que ello significa como acción sostenida en el tiempo. Precisa, especialmente, de interacciones que trasciendan el contexto local, pero que reconociendo el potencial que se desprende de experiencias educativas de naturaleza emancipatoria, creen redes de significación crítica que conecten a los sujetos y a los saberes que de ellas se derivan.

Un reposicionamiento de estas prácticas educativas capitaliza el conocimiento generado desde la experiencia de aquellos colectivos que han descubierto una manera alternativa de educar y de producir saber, que puede propiciar en un contexto más amplio e interconectado, articulaciones y redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido.

De otro lado, también significa insistir de forma amplia y contundente, tal como lo señala Paulo Freire, que toda práctica educativa debe ser eminentemente ética y política (Freire, 2001), percepción que sugiere que cualquier viso de neutralidad y apoliticidad no es más que un sofisma de distracción que busca ocultar el potencial de lo humano y la obliteración de su posibilidad de despliegue, a través de la imposición de un mismo sentir, percibir e interpretar el mundo<sup>7</sup>.

En el caso de los maestros y su práctica pedagógica, incluso de todo lo que compete al ámbito educativo, la dimensión política es inherente a su configuración y naturaleza:

Al reconocer su ejercicio de maestro las relaciones estrechas entre la construcción de saber y el ejercicio de poder, se hace explícito que la aparente neutralidad técnica y la objetividad de la que se dota un saber que se expresa con diferentes nombres-como currículo, modelos pedagógicos, didácticas, y tantos otros-, han sido construidas a través de luchas de poder en momentos históricos determinados y por lo tanto no están despojados de poder. Esta es una de las formas privilegiadas de la expresión política en las prácticas pedagógicas y en la institución escolar, y es el campo primario de la política del maestro, el ejercicio del maestro se reconoce como político en sí mismo, y por lo tanto, la política no es un discurso que le viene de afuera pero tampoco una práctica que se tiene que hacer por fuera de su quehacer (Martínez, Unda y Mejía, 2003:69).

En torno a la segunda idea, las prácticas educativas, y el maestro como sujeto activo de saber en su desarrollo y configuración, a partir de una comprensión emancipatoria,

<sup>7</sup> En oposición a esto, Freire afirma que :  
«Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos su preferencias aunque sean opuestas a las nuestras» (Freire, 2001:42-43).

derivan experiencias de toma de conciencia frente a lo que significa la transformación en un nivel personal y colectivo. Reposicionarlas es darles el carácter que contienen de resistencia, creación y alternatividad (Díaz, 2006); es visibilizar la acción y naturaleza política que les reviste como apuesta capaz de fragmentar los parámetros impuestos por el pensamiento moderno a través de la colonialidad del poder.

Por ello se hace imperioso promover prácticas educativas emancipatorias que apunten a la formación en la conciencia histórica (Zemelman, 2007) como respuesta a la domesticación y parametrización instaladas por otras formas de enseñar, formar o educar propias de la colonialidad del poder. Arribar a este tipo de movilidad y compromiso político-social, necesariamente supone que crear

nuevas experiencias en las que la imposiciones hegemónicas de la modernidad sean revertidas, al poner al sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura, como agente y protagonista de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia.

De otra parte, el hecho de propiciar este tipo de prácticas desestabiliza el sistema, además de introducir otro tipo de categorías y comprensiones sobre el ser humano y el mundo al colocar en evidencia los campos de lucha en los que se juegan día a día el devenir simbólico y político de la acción educativa. Se apela, entonces, a considerar las prácticas educativas como realidades históricas concretas donde intervienen fuerzas de poder que intentan domeñar o resistir esta intencionalidad<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Un claro ejemplo de ello lo tenemos en lo que acontece en los escenarios públicos donde tiene lugar el debilitamiento de los colectivos docentes, a través de la implementación e imposición de criterios de naturaleza tecnocrática:

«No obstante, en la última década el movimiento magisterial ha estado en repliegue. Teniendo que continuar con su lucha por el reconocimiento y salarios dignos, los docentes han tenido que enfrentarse con un Estado cada vez más inflexible, que no tiene mayores reparos en imponer una dinámica autoritaria para hegemonizar su discurso oficial. Ello ha logrado minar la fuerza del movimiento social del magisterio, desarticulando sus luchas de resistencia centradas en la reflexión y la construcción teórica en pedagogía, y lo ha puesto a la defensiva en la confrontación de políticas económicas neoliberales en el campo de la educación» (Herrera y Ruiz, 2003:103).

En este mismo sentido, quienes en una orientación crítica asumen el reto de crear prácticas educativas emancipatorias, frente a la alienación de conciencia y dominación de las diferentes esferas de la vida cotidiana, rebasan los límites que les son demarcados por las tendencias educativas tecnocráticas e instrumentales que se sostienen en los pivotes de la modernidad/colonialidad, al incorporar didácticas basadas en el privilegio a los colectivos de sujetos como generador de valores y sentidos de justicia social, cooperación, comunitariedad y crítica social.

### 2.3 Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial

El descentramiento de la perspectiva epistémica colonial implica un cuestionamiento a los parámetros, contenidos y postulados de aquellos enfoques epistémicos de corte hegemónico, abstracto, desincorporado y deslocalizado, que desde el eurocentrismo apuntalan una única manera de interpretar y conocer el mundo -inserta en la cotidianidad-, cuyo modus operandi es naturalizar jerarquías y diferencias que validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno. En palabras de Walter Mignolo, «La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad» (Mignolo y Walsh, 2002:19).

Por ello, es factible afirmar que la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial (Lander, 2000) que determina y privilegia, en conformidad con los principios de poder que le sostiene, la producción y distribución del conocimiento de acuerdo a los principios de universalidad, objetividad y abstracción, mediados por intereses hegemónicos cuyo propósito esencial es domeñar o elidir otras formas de pensamiento.

Según lo anterior, el conocimiento es un producto histórico, geopolíticamente delineado, anclado a intereses de poder que lo definen, configuran y establecen. De aquí que partamos de la idea de que su naturaleza no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo.

En este mismo sentido, Catherine Walsh, señala:

La búsqueda del conocimiento y el estudio de lo social-cultural no son prácticas históricas y políticamente neutras, sino profundamente imbricadas y comprometidas con las trayectorias coloniales e imperiales pasadas y presentes, y en los proyectos de organización y control que forman parte de ellas (Walsh, 2003:16).

Consecuentemente, es de vital importancia asumir que una pedagogía en clave decolonial encara el reto de descentrar las convencionales formas de producción de conocimiento instaladas en las prácticas educativas cotidianas. Esto supone, por tanto, someter a reflexión crítica su funcionamiento habitual, y en especial, los principios pedagógicos propios de la modernidad que le informan y le caracterizan.

De esta manera, si en el pensamiento educativo moderno se privilegia la enseñanza de saberes disciplinares, objetivos y sin sujeto, validados como único registro epistémico a partir del cual la formación humana es posible, en la perspectiva de una pedagogía en clave decolonial se postula el descentramiento de dichos saberes con el fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos.

Las preguntas fundamentales que se podrían sugerir para un trabajo reflexivo posterior en torno a una pedagogía en clave decolonial, podrían ser: ¿Qué saberes son los que del lado de la diferencia colonial pueden ser susceptibles de ser enseñados y reflexionados? ¿Qué apuestas metodológicas y epistémicas pueden incluir la perspectiva del sujeto, su orientación ética, valórica e histórica, como variantes clave en la activación de procesos formativos? ¿Cómo producir, potenciar y hacer circular saberes que no se hallen estrictamente circunscritos a los mecanismos convencionales de producción de conocimiento de la modernidad?

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, es necesario tomar como tarea estos interrogantes y plasmarlos en materializaciones concretas que logren reconocer en prácticas educativas particulares, cómo la perspectiva epistémica colonial puede ser problematizada y revertida, de tal suerte que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean llevados a cabo más allá de la simple transmisión de conocimientos, creando otras posibilidades de saber surgidas del plano experiencial, personal y colectivo, de quienes participan en estos procesos de emancipación, comunicación y creación cultural.

Otro aspecto fundamental en esta comprensión es asumir que el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial implica, indefectiblemente, problematizar su estructura de conocimiento planteada a partir de un sujeto que aborda un objeto de estudio, mediado por la objetividad, universalidad, neutralidad y deslocalización de sus enunciados. En otras palabras, el esquema que posibilita una perspectiva epistémica como esta, objetiviza el conocer restringiéndolo a un acto de abstracción explicativa completamente desarraigado de sus condiciones contextuales, subjetivas e histórico-sociales de enunciación, producción y valor.

Ello supone entender la importancia que contiene la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento, es decir, la necesidad de gestar un giro epistémico que propicie la entrada del sujeto, sus valores, sensibilidad, conciencia, voluntad de conocer (Zemelman, 1998), en otras palabras, su historicidad, como elementos decisivos en la configuración y emergencia de los actos creadores de saber<sup>9</sup>.

Por tanto, de acuerdo a lo anteriormente señalado, la inclusión del sujeto en el acto de conocer impele postular una relación de conocimiento que no se constriñe a permanecer en un nivel predicativo que simplemente reproduce lo ya conocido, o genera conocimientos novedosos completamente desarraigados de sus contextos de origen producidos desde un punto cero<sup>10</sup> (Castro-Gómez, 2010), sino que se abre

<sup>9</sup> A propósito de estas reflexiones, Hugo Zemelman, señala:

«En efecto, el hombre, al subordinarse a un *logos* racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un *logos* de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender el conocimiento como parte de una relación inclusiva y significante con la exterioridad del sujeto, que es congruente con concebir al conocimiento como una postura ética» (Zemelman, 2002:12-13).

<sup>10</sup> Al referirse al punto cero, Santiago Castro-Gómez, señala lo siguiente:

«Con ello me refiero al imaginario según el cual, un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto. Nuestro hipotético observador estaría en la capacidad de adoptar una mirada soberana sobre el mundo, cuyo poder radicaría precisamente en que no puede ser observada ni representada. Los habitantes del punto cero (científicos y filósofos ilustrados) están convencidos de que pueden adquirir un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista» (Castro-Gómez, 2010:18).

Podría decirse que también en los procesos educativos se apela al «punto cero» como la plataforma desde la cual se sostiene la producción, circulación y regulación de los saberes escolares. Aquello que es enseñado se concibe desde una perspectiva u orientación epistémica inmune, aséptica, desimplicada y absoluta, que no se somete

a revisión o análisis porque está fuera del ángulo de observación; este es el principio rector de las prácticas educativas que permanecen al margen de la reflexión, y en consecuencia, se instituyen como intocables y libres de toda posibilidad de transformación originada en la transitividad crítica como lo indica Paulo Freire.

a la posibilidad de dimensionar el objeto estudiado en su contexto de emergencia, en vinculación con la realidad y sus implicaciones éticas, valóricas y existenciales, expandiendo así sus múltiples oportunidades de significación.

Al considerar una relación de conocimiento sobre la base de la incorporación del sujeto histórico en el acto de conocer y en sus posibles derivaciones, es decir, en la configuración de un ángulo epistémico, la pedagogía en clave decolonial introduce en los escenarios educativos, y también en sus prácticas habituales, la necesidad de reflexionar críticamente sobre lo que es el aprendizaje como acto creador de sentido, a la vez que se compromete con la consigna de procurar que dicha relación de conocimiento sea condición *sine qua non* para que tenga lugar una explícita apropiación y problematización de la realidad desde la incorporación de la perspectiva del sujeto mismo.

También, busca someter a cuestionamiento aquellas formas de producción de saber que legitiman significados universales cuya aceptación y validez estriba en su estatus de universalidad y objetividad absoluta. De esta manera, su tarea será desparametrizar<sup>11</sup> las formas de producción y comunicación del conocimiento que tienen lugar en las prácticas educativas, abriendo la posibilidad de otros horizontes de sentido y significación alternativos a los hegemónicamente instituidos.

De aquí que los procesos de enseñanza y aprendizaje suscitados en los espacios donde la pedagogía decolonial interviene, reflejen cómo el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento, además de evidenciar de qué manera cuestiona y somete a crítica aquellos conceptos, prácticas y contenidos que han sido dados como legítimos por el hecho de inscribirse en las matrices simbólicas de la modernidad.

<sup>11</sup> La pensadora Argentina, Estela Quintar, propone la idea de gestar una «didáctica no-parametral», es decir, una didáctica cuyo propósito primordial sea fracturar los límites epistémicos impuestos por las lógicas racionales y positivistas que sólo se basan en intereses de orden técnico-instrumental, con el fin de procurar una enseñanza centrada en las facultades existenciales del sujeto en vista a su potenciación y despliegue. En palabras suyas, la didáctica no-parametral es:

«Una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.

- Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas» (Quintar, 2006:41).

Finalmente, es importante señalar que el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial rompe con la idea de que sólo existe una manera de pensar y producir conocimiento, con la cual se hace necesario alinearse para ubicarse en las dinámicas aprobadas y reconocidas por la ciencia, al igual que para acceder a diferentes formas de apropiarse la realidad, construir sentidos y producir saberes otros.

Una pedagogía en clave decolonial, además de lo anterior, se esforzará por propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean ejes impulsores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura. En definitiva, se trata de promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas de la perspectiva epistémica colonial, con el fin de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia estén anudadas a la problematización de lo hegemónicamente instituido.

### 3. A manera de cierre

Como hemos visto a lo largo del texto, apostamos por una pedagogía que en clave decolonial se convierta en un correlato del programa modernidad/colonialidad, asumiendo el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico y educativo, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial, que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana.

Esgrimir la posibilidad de una pedagogía en clave decolonial, requiere un importante trabajo que sea sostenible y viable en el tiempo. Un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear alternativas otras, de educación y formación humana, fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder. Esto permitirá suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo esfuerzo emancipatorio perfilado a fracturar las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente significadas se ensamblan en una matriz de dominación, exclusión y marginación.

Aunque la agenda programática de una pedagogía en clave decolonial está aún por hacer, los desafíos y retos planteados ante las desigualdades, obliteraciones y silenciamientos epistémicos, sociales y culturales que han tenido lugar a través de la colonialidad del poder, son lo suficientemente contundentes para que se den los primeros esbozos reflexivos de lo que en el debate académico y cultural podría considerarse como una apuesta crítica promisoriosa. La tarea está por hacer; no obstante, esto de por sí es motivo suficiente para estimular nuevos aportes que en esta perspectiva apuntalen rutas de pensamiento y de acción, orientadas a favorecer aperturas, caminos, búsquedas, y posibilidades.

## **Bibliografía**

Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.). 2007. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Restrepo (eds.). 2008. *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Díaz, Cristhian. 2006. «Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación». *Actualidades Pedagógicas*. 48:95-103.

Escobar, Arturo. 2003. «Mundo y conocimientos de otro modo». *Tabula Rasa*. 1:52-86.

Freire, Paulo. 2001. *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.

Giroux, Henry. 2003. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Herrera, Martha C. y Alexander Ruiz. 2003. «La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural democrático», en A. Perafán et al. *Lecciones y lecturas de educación*. 97-12. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Lander, Edgardo. 2000. «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos», en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 11-40. Buenos Aires: CLACSO.

López, Oresta. 2006. «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», en L.E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. 55-74. México: Academia Mexicana de la Historia.

Martínez, Alberto, María del Pilar Unda y Marco Raúl Mejía. 2003. «El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico», en A. Martínez (comp.), *Lecciones y lecturas de educación*. 59-89. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mignolo, Walter y Catherine Walsh. 2002. «Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder», en C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Mignolo, Walter. 2004. «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica», en I. Ramos y R. Sosa, R. (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. 113-137. México: Siglo XXI Editores.

Mignolo, Walter. 2005. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Mignolo, Walter. 2007. «El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto», en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 25-46. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.



- Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso. 2005. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Puigrós, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Quijano, Anibal. 1999. «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina», en S. Castro-Gómez, O. Guardiola Rivera y C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. 99-11. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, Anibal. 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintar, Estela. 2006. *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional.
- Villoro, Luis. 2005. «El sentido de la historia», en C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, H. Aguilar, C. Monsiváis, A. Gilly, y G. Bonfil, *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, Catherine. 2003. «¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Latina», en C. Walsh, (editora), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. 11-28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2007. «¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales». *Nómadas*. 26:102-113.
- Zemelman, Hugo. 1998. *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos, CRIM, UNAM.
- Zemelman, Hugo. 2002. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, Hugo. 2007. «Epistemología de la conciencia histórica», en H. Zemelman y E. Dussel, (comps.). *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. 33-59. México: Instituto Politécnico Nacional, IPECAL.