

Pedagogía Decolonial: Límites, posibilidades y alternativas identitarias trans e interculturales desde América Latina

Juan Gómez-Torres

Universidad Nacional/CIDE/Educología

Heredia, Costa Rica

correo: ggomezz1@yahoo.es

Gracias a los organizadores por invitarme a conferenciar y compartir con ustedes en un acto tan importante como lo es el I Simposio de Filosofía Latinoamericana, Costa Rica-2016. Organizado por la Escuela de Filosofía de la UNA y la UCR/Sede de Occidente, donde estarán conferencistas de la altura intelectual de Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Yuderlys Espinoza y Gladys Tzul.

Algunas ideas introductorias sobre la decolonialidad en América Latina

Es nuestro objetivo principal problematizar el enfoque decolonial mediante la culturalidad política y la trans e interculturalidad, herramientas críticas que ayudan a descubrir algunos límites racionales y éticos de dicho enfoque en el contexto de la filosofía y la pedagogía latinoamericana, para ello se propone realizar un abordaje crítico desde seis perspectivas pedagógicas a desarrollar. Pero, antes de abordar el tema educativo, consideramos necesario recordar que el tema decolonial se ubica dentro del debate filosófico latinoamericano sobre la Modernidad/Colonialidad en el contexto de los Estudios Poscoloniales y que adquiere relevancia hasta finales de los años noventa del siglo pasado. Dicha corriente del pensamiento latinoamericano se caracteriza por la particularidad con que ha asumido y entendido a la Modernidad, pues se sale del análisis tradicional y eurocéntrico basado en la conservación de estructuras sociales, políticas y económicas vigentes y productoras de desigualdad social. Incluso considera que la modernidad fue un fenómeno civilizatorio que inicia con la llegada de los europeos en 1492 a Abya Yala y que como tal está ligada a la colonialidad del ser y del poder mediante la espada y la cruz (Dussel, 1994).

El debate Modernidad/Colonialidad ataca la idea tradicional de suplantar el pasado por el progreso como única forma de afrontar el presente. Esa idea determinista se sustentada en la razón instrumental, esto es, considerar al logos como único medio válido para (re)producir la vida. Estar a fuera del logos dominante posibilita el cuestionar que éste sea el panakos¹ para alcanzar la emancipación y la oportunidad para plantear caminos alternativos, aunque política y económicamente produce consecuencias que en la actualidad afectan nuestra calidad de vida, pues se le ve al disidente de la razón pura como un desadaptado, un antisocial y hasta como un terrorista, mínimo en potencia.

No se puede negar que esa razón instrumental o Modernidad ha dejado a su paso avances importantes para la humanidad (avances en la medicina, en el transporte, en la comunicación, en la comodidad, etc.); pero, a su vez va dejando una estela de destrucción y muerte, mediante relaciones de control y dominio del ser humano por el ser humano, el objetivismo ideológico en el plano científico, así como un desastre ecológico nada incognito en nuestros días. Todo ello disfrazado con discursos de bienestar y mediante la inversión ideológica donde el absolutismo utópico de carácter distópico se impone como la utopía sin más (Hinkelammert, 1987).

La crítica a la Modernidad inicia desde la misma modernidad; ya Bartolomé de las Casas, acusaba del peligro de tal homogenización de las culturas humanas; Montaigne consideraba que la ética es relativa a las culturas y no hay una que pueda ser universal; Rousseau avisa que el avance técnico de la ciencia por la ciencia tiene efectos negativos o destructivos para la vida humana; Freud, Nietzsche y Marx sospechan de las grandes bondades de la razón; más recientemente, la Escuela de Frankfort acusa a la modernidad de estar centrada en una razón instrumentalizada que asesina y deja morir; otros detractores

1 Palabra del griego Κοινή πανάκεια que significa remedio para todo, y que deriva al latín panācea con el significado de remedio universal. La panacea universal consistió en la pesquisa de un remedio para todo, uno que lo curara todo y que incluso prolongara la vida humana, en esa labor se ofuscaron, sobre todo, los alquimistas de la edad media europea.

metropolitanos de la modernidad son los posestructuralistas como Derrida y Foucault, así como teóricos/as neomarxistas, entre otros.

El problema es que esas críticas son insuficientes pues dejan a la modernidad sin mayor cambio, no contemplan la superación del binomio Modernidad/colonialismo y con ello no observan que ésta nace a la vez que el eurocentrismo, el capitalismo y el colonialismo globalizado (Dussel, 2016). Así la crítica europea de la modernidad se vuelve insuficiente al estar atrapada en la necesidad del colonialismo impuesto por los países centrales a “sus” territorios de ultramar (colonias), de donde extrajeron, saquearon y expoliaron lo necesario para financiar su progreso alcanzado, situación que sigue sucediendo de algún modo con el capitalismo actual. Es decir, esas críticas no contemplan este proceso de asesinato de las culturas/otras (etnocidio/racismo), de los saberes-otros (epistemicidio) y de las personas/otras (genocidio). Pues como afirma Mignolo no hay modernidad sin colonialidad y viceversa (2005).

En ese contexto es que la corriente Modernidad/Colonialidad o, solo decolonialidad (como la denominaremos de ahora en adelante) realiza una lectura contundente contra la visión eurocéntrica de la Modernidad, evidenciando los estragos del colonialismo y la colonialidad como instrumentos de sometimiento, control y dominación cultural y epistémico de las sociedades no/europeas (Estermann, 2014).

Para autores como Ramón Grofoguel, la crítica o búsqueda de alternativas a la modernidad dentro de ella o para reformularla, representa una contradicción insalvable pues la modernidad posee el germen de la destrucción de la vida por su vocación colonialista/capitalista, lo que se evidencia en supraxis sexista/racista/epistemicida. Pues el yo conquisto y el yo pienso son constitutivos de la modernidad y en ese yo no caben los musulmanes, los judíos (genocidio/epistemicidio de Alandaluz), los negros (genocidio/epistemicidio de África, extraídos para ser esclavos), los indígenas (genocidio/epistemicidio de Abya Yala), ni las mujeres (genocidio/epistemicidio de las mujeres con otros saberes no permitidos y denominadas por ello brujas). Las críticas eurocéntricas a la modernidad olvidan u obvian esos cuatro genocidios/epistemicidios y con ello

legitiman una epistemología que impone, desde los centros de poder, “qué es verdad, qué es realidad y qué es lo mejor para todos” (Grosfoguel, 2016).

Así visto, el pensamiento “emancipador” de los críticos de la modernidad desde los países centrales de Europa es limitado, dado que su proyecto de “liberación” deja sin tocar el de la explotación, expoliación y extracción de mercancías y saberes que llevan a cabo esas potencias en los pueblos pobres o “no desarrollados” del mundo que aún hoy están bajo su dominio. De allí que para autores como Grosfoguel (2016), el papel fundamental de la descolonización es descentrar o producir diversidad epistémica a todo lo que hacemos, lo que exige ir más allá de lo propuesto por los críticos de los países centrales, eso implica, a su vez, imprimir de ecología de saberes a cualquier problema que estemos abordando con la intención de producir vida; lo que invita también a buscar otras matrices epistémicas más allá de Europa y EEUU que no desprecien nuestras lenguas, culturas, tradiciones...

Según Dussel (2015), es precisamente apoyándonos en esa exterioridad no subsumida por la modernidad que podemos construir el pluriverso futuro. Eso implica buscar y encontrar una metodología, en ese diálogo de saberes con otras culturas sur-sur (no reducido a lo geográfico), para derivar una estructura filosófica de las narrativas míticas, pero entendiendo el mito como acciones racionales, y no solo emociones particulares, en base al símbolo que exige por ello una hermenéutica o comprensión de esas realidades o de descubrimiento de esas razones. Según Dussel ese método es preciso y real pero no es abstracto ni unívoco, suele estar cerca de la realidad y de los problemas humanos, especialmente de las personas que menos tienen o sufren las consecuencias de la desigualdad social y la pobreza (2015). Lo dicho anteriormente, exige por consecuencia que ese pensamiento exterior sea crítico y productor de vida sin caer en el populismo epistémico, donde todo lo que diga cualquier persona por solo ser del sur ya es válido (Grosfoguel, 2016).

En suma, la corriente decolonial es una que desconfía de toda modernidad, incluso es escéptica de la modernidad que se plantee crítica y alternativa, pues ve a la modernidad en cualquiera de sus formas como productora de desigualdad

social, androcentrismo, segregacionismo o como una ideología que ve al otro como un problema: el problema negro, indígena, judío, musulmán, discapacidad, aprendizaje, otros. Además, la decolonialidad exige ponerse del lado del oprimido, del que está en la zona del no ser (Fanon) y desde la diversidad epistémica y ecología de saberes buscar salidas a su miseria (Grosfoguel, 2016).

Algunos propósitos de la pedagogía decolonial desde la transculturalidad

Desde lo apuntado en la introducción, el primer propósito de este ensayo refiere al problema de los límites y posibilidades de una pedagogía decolonial (Walsh, 2013), así como el campo de posibilidades que nos abre el actual contexto histórico Latinoamericano o de Abya Yala, caracterizado, a su vez, por la profundización del sistema capitalista global y, además, por la expansión de viejas y nuevas formas de colonización y modernización: entre continentes, entre países e, incluso, a lo interno de cada país, como sucede en el caso particular de la ya mencionada América Latina.

En segundo lugar, nuestro propósito, es señalar la necesidad de problematizar epistemológicamente algunos problemas que supone y plantea el enfoque decolonial. Controversias que han de problematizarse, en este caso, como se verá a través de la culturalidad política y la trans e interculturalidad, como límites racionales y éticos de la decolonialidad. Pues no es secreto que la decolonialidad suele carecer o, al menos flaquea, de su propio método, para ello seguiremos la propuesta metodológica de Dussel arriba señalada. Dicho, en otros términos, si la colonialidad se opone analécticamente (Dussel, 1974) a la decolonialidad, su resultado es y debe ser precisamente:

(a) una afirmación política de la cultura propia/asumida políticamente (lo que vale decir: históricamente) y

(b) un nuevo y efectivo encuentro de las culturas, al que, siguiendo a Dussel, podemos denominar transmodernidad (dada la cuasiuniversalidad fáctica de ésta) y al cual preferimos llamar más genéricamente como transculturalidad, ya que no supone una sujeción obligatoria o a priori respecto de la modernidad sino por el contrario la liberación/transformación de la misma.

Abordajes educativos de la pedagogía decolonial

Para lograr lo planteado en los propósitos anteriores, se desarrollarán rápidamente siete abordajes desde lo educativo, respecto del problema de la decolonialidad: 1) El concepto mismo de pedagogía decolonial; 2) las características de la educación en los actuales tiempos; 3) la transformación y recrudescimiento de las viejas relaciones coloniales; 4) la importancia de la educación para la liberación de nuestros pueblos, 5) la afirmación identitaria de la cultura; y finalmente, 6) las perspectivas decolonizadoras desde lo micro y local de la pedagogía latinoamericana.

1). El concepto de pedagogía decolonial

La pedagogía, en un sentido muy amplio y abarcador, comprende relaciones entre actores sociales; por lo que, en ningún sentido, se le puede caracterizar como políticamente neutral o ahistórica. Ya que siempre se plantea desde un mundo, y en relación con un mundo que se desea construir, habitable en general (y en particular para cada ser humano) y dentro de él, con la naturaleza que nos brinda cobijo, y de la cual formamos parte. Culturas y naturaleza (en su variada y rica expresión) no pueden ni deben pensarse fuera del nuevo pensamiento crítico liberador, sobre todo desde el contexto latinoamericano de una pedagogía decolonial.

La pedagogía como concepto alude al núcleo central de la educación, por lo que la misma supone formas particulares de organización, transmisión y procesos variados de enseñanza/aprendizaje de saberes en determinados contextos y situaciones humanas, históricas y ambientales específicas. Esto implica, a su vez, no sólo una exterioridad social referida al cómo se establecen tales relaciones; sino, además, remite a la naturaleza de dichos saberes y sus implicaciones socioculturales y socioambientales de y para los sujetos participantes del encuentro educativo.

Sin embargo, aquí debemos decantar el concepto de educación desde el marco de una pedagogía decolonial (Walsh, 2013). Por un lado, haciendo énfasis en que, siguiendo una perspectiva transcultural ya mencionada, y en un sentido

contrario, es decir, fuera/lejos de una postura colonial y reproductora de las relaciones sociales dominantes (sea cual sea su centro u origen), la pedagogía sirve en un doble sentido como medio de desculturización y como un proceso de trans e interculturización (históricamente establecidas como espacios abiertos en cada caso).

Esto frente a las relaciones coloniales dominantes impuestas, donde uno de los lados del vínculo educativo es sometido también colonialmente, valga la redundancia. La colonialidad supone un poder. La decolonialidad una posición epistémica y política (un contrapoder), la transculturalidad es más el espacio o hiato al que se abre la decolonialidad hacia la equidad (y la respectiva destrucción de las relaciones de desigualdad económica, política e ideológica) y la diversidad en todos sus aspectos y sus colores, como nos han mostrado a lo largo y ancho del mundo los movimientos por la diversidad sexual, movimientos por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, movimientos feministas, los movimientos negros, las comunidades indígenas, entre otros.

La escuela, en cuanto institución moderna en el actual contexto, ha adquirido más bien el papel contrario, de mediadora del dominio de unos pueblos o clases sobre otros, representando a lo interno de las aulas algunos micropoderes emulativos de los poderes exteriores a la escuela (Foucault, 1988). Con el tiempo estas relaciones se naturalizan y, entonces, ante nuestros ojos, lo ajeno, lo que nos controla y domina se convierte en normal y, por ende, en invisible, es decir, transparente. Esa es quizás, la peor cualidad, de las relaciones coloniales: su ocultamiento y transparencia del sometimiento histórico como si fuese libertad, la cárcel sin barreras que, por lo tanto, parece no dejar ver sus límites. Se vuelve “natural” vivir encerrado y se entiende como emancipación, es la inversión ideológica que antes mencionamos.

En segundo lugar, la característica de estas relaciones anula el polo colonizado, y transforman a los sujetos en otros; distintos de lo que en realidad son (es decir, deshumanizan o quiebran la potestad misma de la libertad y el autoreconocimiento). El Otro es un problema, no es para nada un nosotros como debería ser considerado según lo entiende Lenkerdorf (2005), o, mejor dicho, el

otro es el problema. Así, la educación formal representa y reproduce en América Latina el eje fundamental de la modernidad, o sea la “colonización de las almas” y con ello la imposición del capitalismo desde su etapa de “acumulación originaria” (Mires, 1995, p. 11). Aquí es necesario que profundicemos un poco en el sentido del término colonial, tal y como lo entendemos hoy en día, y, por ende, en el sentido de la epistemología y pedagogía decoloniales, por un lado, y propositivamente como transculturales bajo el marco de respeto de la vida y de las culturas que buscan reproducirla.

Para casos como el de América Latina, donde han ocurrido profundos procesos de transculturación y procesos sincréticos (obligados o no), es decir no necesariamente entablados por la vía de la paz, se hace necesario definir el marco de historicidad en la constitución de tales relaciones (genealogías del sometimiento, rescate de la memoria colectiva y la reinterpretación de los mitos fundantes). Este mismo proceso de conocimiento supone un principio necesario de toda forma posible de decolonización. Decolonización no sólo, entonces, de los saberes sino también de los haceres y de los placeres, y de las relaciones sociales que implican. La decolonización viene a constituirse en una forma o momento de la praxis de/y en la alteridad, donde conocemos el límite del nosotros/as, pero también el de los otros. De ahí su desembocar necesariamente en una visión transcultural, no atada por falsos vectores políticos, sino construida por la vía del encuentro libremente electo.

Así visto, el primer conocimiento que nos debe aportar el saber decolonial en el plano pedagógico, es el entramado de relaciones culturales, económicas, políticas e ideológicas que se establecen a lo interno de un país, región o incluso subcontinente. Eso exige realizar un rescate de la memoria y un estudio para establecer las genealogías del poder, investigar las raíces de la dominación en nuestra región, país y comunidad, establecer las formas de colonización utilizadas a través de las didácticas, currículos, evaluaciones y otros componentes pedagógicos que fraguaron el sometimiento y la naturalización de la desigualdad social. La decolonización así entendida en relación con la educación supone, como ya lo señalase Freire, una pedagogía de la práctica orientada a la liberación

y, en algunos casos, en el marco de la alteridad y de la construcción del conocimiento, el estudio de las semejanzas y de las diferencias de los distintos grupos sociales y culturales que componen la escuela (lo que denominaremos transculturación positiva), la que debe ser construida desde abajo y desde el diálogo de los pueblos.

La pedagogía decolonial supone, por ende, en un momento posterior o simultáneo, una reconstrucción, libre de toda atadura, de nuestras propias identidades, no como identidades puras, sino como identidades donde se mira siempre al otro y a la otra desde un nosotros (Lévinas, 2008 y Lenkerdorf, 2005). Sobre todo, si trabajamos desde el marco de la universidad y, más que dentro de la (pluri)universidad, en relación con las comunidades, los pueblos, los estudiantes, los grupos organizados, etcétera, con los que las y los universitarios tienen contacto, y también, por qué no, desde la enseñanza/aprendizaje simplemente exteriores al ámbito universitario.

En otras palabras, la pedagogía decolonial no enseña recetas, sino que nos invita a aprender y reconstruir un nuevo lenguaje, validado y aceptado por la comunidad, el país o el pueblo del cual formamos parte, reconstruyendo, además la historia oficial desde los oprimidos. Un lenguaje que adquiere muchos nombres y ninguno, en la diáspora creadora de la diferencia o la pluriversidad. Un lenguaje decolonial, uno que sabe sobre el poder de las palabras y su genealogía y estudia sus impactos en la psique humana, estando enterada de que aprendemos juntos o en plena interrelación, pues como sostiene Vygotsky (2010), el lenguaje facilita el pensamiento o posee fuerza propia para establecerlo y ambos producen la cultura, esa triada inseparable se suscita en la vida cotidiana. La misma puede ser liberadora u opresora dependiendo de sus intenciones éticas, estéticas y políticas que operen en la praxis. Pues como señala Peter McLaren (1997), hay culturas, palabras, pensamientos y acciones que dan vida y otras que matan o son depredadoras. De allí que haya lenguajes, discursos y culturas (neo)coloniales que se (re)afirman en la cotidianidad y que exigen de acciones intencionadamente descolonizadoras para así procurar la equidad, la igualdad política y la justicia

social entre las personas y los pueblos dando énfasis a las diferencias como constitutivas de la vida misma.

Dicho de otra forma, la pedagogía decolonial puede desembocar en lo que podemos denominar, desde hace tiempo, como pedagogía de la diferencia o pedagogía de la liberación ante la opresión o la (neo)colonización, temáticas abordadas seriamente en el marco de la pedagogía crítica iniciada con Pablo Freire. Incluyéndose aspectos tanto positivos (propios de una cultura autoreconocida como tal) como la visualización de los aspectos negativos (propios de las relaciones dominantes de sujeción), no se le huye al conflicto, sino que se le problematiza para superarlo desde la equidad, la horizontalidad y la alteridad.

2). Educación y pedagogía en los actuales tiempos

En un plano crítico podemos decir, que la educación actual, se encuentra profundamente anclada al sistema de producción capitalista y a sus demandas instrumentales. Dicho de otra manera, nos encontramos con una educación profundamente dependiente, colonial y colonizadora, que responde a las demandas económicas mundiales, aunque se trate de espacios locales.

Para un subcontinente como América Latina, surgido de un largo proceso de conquista y de una colonia interminable, si nos referimos, por ejemplo a la condición de nuestros pueblos ancestrales o al de las poblaciones negras otrora esclavizadas y hoy, en muchos casos, empobrecidas, explotadas o abandonadas a su suerte (por ejemplo en el caso de un país como Haití), así como aquellas poblaciones vinculadas con conflictos intramigratorios o de migración campo/ciudad, el problema se revela con mayor profundidad. De estas condiciones, apenas se ven “libres”, las viejas y nuevas oligarquías que hoy se relacionan con el capital en un evidente plano supranacional.

Todos estos problemas se entrecruzan con las instituciones escolares, si las asumimos desde la crítica decolonial y, principalmente, con las y los docentes, formados, en muchos casos, en la corriente instrumental dominante proveniente de los centros ideológicos/imperiales del actual “sistema-mundo” (Wallerstein, 2005). Misma que debe ser sometida a una descolonización epistemológica,

histórica y política si es que deseamos, a su vez, una verdadera decolonización educativa, es decir, un camino constructivo, propio y enriquecedor de la vida.

Por lo anteriormente dicho, la pedagogía decolonial se inscribe en el contexto del debate no solo decolonizador, sino en una propuesta política realista sobre los alcances de la educación en general y de la pedagogía en particular, realista decimos en tanto constructora de un horizonte, tal y como lo proponen, en otros términos, autores como Mariategui (1972), Freire (2005), Dussel (2015 y 1998) y Hinkelammert (2011).

Al respecto, como ya señalamos con Dussel se necesita de una metodología transcultural que acompañe ese deseo político de trascender la instrumentalización de la vida. Mariátegui sostiene que el horizonte es ante todo mito, pues el mito nos ayuda a caminar en ese peregrinar transformador: “Sin un mito la existencia del hombre no tiene ningún sentido histórico. La historia la hacen los hombres poseídos e iluminados por la creencia superior, por una esperanza súper-humana; los demás hombres son el coro anónimo del drama” (1972, p. 24). Por su parte, para Freire el horizonte está en la libertad, pues “decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (2005, p. 48). Otros autores anteriores, consideraban que el horizonte es la resolución de la pobreza y la opresión, pues para pensadores como Martí “conocer es resolver” (2005), por lo que de nada sirve pensar si no es para servir a nuestras comunidades, dado que “estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza” (Martí, 2005, pp. 31 y 34). Para alcanzar tal fin, Martí y Bolívar proponen un humanismo que supere el racismo y la desigualdad entre pueblos, el que se debe impulsar mediante la educación.

De ese modo la educación puede servir de sostén o apoyo para tal método, la educación a pesar de haber jugado un papel histórico de reproducción puede, y también lo ha jugado en algunos casos, trazar una vía de liberación. Por eso Martí asevera que “La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas” (1978), así para él la educación abre camino, forja esperanza y libera a las personas o en el decir de Bolívar se necesita de un “educar para

humanizar” (1999) o caminar por el rumbo de la justicia social, en donde quepamos todos y todas, pero en donde no tenga lugar la discriminación social de ningún tipo (Hinkelammert, 1987), ni donde lo indispensable sea inútil (Hinkelammert, 2012).

3). *El recrudescimiento de las viejas formas de colonización y la aparición de nuevas formas*

La riqueza del enfoque decolonial radica especialmente en que el mismo no sólo permite historizar la realidad como sujeta a un proceso colonial dado en el mismo desarrollo histórico (temporal) latinoamericano, sino, además, permite visualizar nuevos procesos caracterizados por estas y nuevas formas de colonización intra o internacionalmente.

El diagnóstico no resulta positivo, si lo referimos a una mayor profundidad de la modernidad dominante, que bajo medios novedosos como el del cine, la televisión, los massmedia, la internet, el flujo mundial de datos y la moda se entremezclan con procesos de empobrecimiento de la mayor parte de las poblaciones de la región latinoamericana bajo el neoliberalismo y el neoconservadurismo, sin que este dolor parezca tener algún efecto sobre las realidades o sobre las torres de cristal en que se han transformado muchas universidades, incluso aquellas que intentan responder a las necesidades y realidades de tales poblaciones.

Este deterioro de las condiciones de vida se va regionalizando poco a poco, toda vez, que ocurre una fragmentación de las viejas identidades nacionales y el desarrollo del individualismo o del “sálvese quien pueda”, como única estrategia identitaria de los individuos dentro de poblaciones desarraigadas de la Tierra, la Naturaleza, y, por ende, de su Historia efectiva.

Si, por un lado, se nos presenta una mundialización de la riqueza, por otro, nos aparece frente a nuestras narices una mundialización de la pobreza y la desesperanza. Entre una y otra forma de mundialización, la teoría decolonial rescata la posibilidad de una autoconstitución histórica propia, lejos del poder y el control de las empresas transnacionales y de la misma transnacionalización de

vacuidad cultural que invade casi todos los medios comunicativos en la región Latinoamérica y en el mundo entero, vacuidad cínica que sobrevuela el planeta sin ver la realidad.

Sin duda pensadores como Enrique Dussel, entre otros, han dado pistas valiosísimas sobre los pasos a seguir, más allá de un simple modismo, en teoría decolonial, sobre todo en los actuales tiempos de hípercontrol disciplinado de la política, la ideología y la cultura. Asimismo, el pensamiento de Freire, con su método de la concientización política para la transformación social, ha dejado claro que sí es posible construir alternativas desde lo que Foucault denomina micropolítica del poder, es decir, desde la realidad de las y los explotados y las y los negados, o desde lo que Fanon denomina los desterrados y abandonados de esta tierra (2007).

Tales pistas analíticas no sólo cubren las relaciones ser humano/ser humano, sino también las relaciones ser humano/naturaleza, caracterizadas por un profundo egoísmo y por una profunda avaricia por parte del capital y de sus defensores modernos. Máxime en una región como la nuestra que cuenta con una rica variedad de especies vivas y de recursos que se quieren depredar, privatizar o expoliar, frente a un avance demasiado lento de las propuestas ambientales y excesivamente rápido de las políticas favorables al poder de la riqueza. En ese trato utilitarista de la naturaleza, no se toma en cuenta que el futuro de nuestra especie depende del futuro de la misma naturaleza, pues se sigue obviando el daño irreparable que se le causa a un organismo vivo tan complejo como lo es la tierra misma.

Por ello, la pedagogía decolonial ha de ser no sólo la pedagogía de la liberación de los pobres (espiritual y materialmente), sino también la pedagogía de la naturaleza (saqueada y destruida por la mundialización de las relaciones capitalistas) que invite a la lucha por la defensa de la tierra y a la promesa de una reconstrucción del tejido social tan dañado con las políticas neoliberales y neoconservadoras de corte utilitaristas.

4). La importancia de la educación para la liberación de nuestros pueblos y de la naturaleza

La nueva pedagogía crítica, de la liberación o decolonial, debe rescatar así las diversas propuestas que se han hecho a favor de las y los pobres, las y los discriminados y las y los excluidos, tomando en cuenta a la naturaleza como base y sustento de la vida de nuestros pueblos. Decolonización, como ampliaremos más adelante, supone la eliminación y sustitución de las relaciones coloniales (abiertas o invisibles) por procesos autoconstitutivos y propios de cada pueblo, en ligamen sustentable (es decir, en equilibrio) con la naturaleza. Por eso esta pedagogía revela dos polos.

El primero supone una etapa negativa de la pedagogía, cosa que tendrá un proceso de maduración acorde con las distintas especificidades históricas negadas o construidas en el marco histórico de la misma colonialidad. La cual supone desaprender todos aquellos supuestos focos de racionalidad instrumental que se nos han enseñado desde nuestra niñez y que dan fundamento a este orden aparentemente insalvable de cosas.

Además, supone, un reaprendizaje en común y con la naturaleza que permita llevar a cabo este cambio hacia un mundo mejor (un mundo donde quepan todos y todas, pero no la desigualdad, ni la violencia, ni la destrucción de la naturaleza, como ya lo hemos señalado). En ningún sentido refiere a procesos meramente individuales o aislados, sino que requiere una verdadera integración de esfuerzos. A la vez que una especificidad en cada caso que se reconozca una identidad o condición social o natural subalternizada.

En este punto, surge el segundo polo, el de la mediación pedagógica decolonial, uno que permita el doble ejercicio de desconstrucción (usemos esta palabra en el sentido de desmadejar las relaciones coloniales), reconstrucción e incluso de creación de los nuevos parámetros de una educación orientada a un proceso de transformación guiado ante todo por la libertad, el afianzamiento de las identidades propias (no coloniales) y la protección de la vida en todos los sentidos. Eso exige, en educación, el planteamiento de un nuevo currículo y una nueva didáctica, en la que la horizontalidad del poder pedagógico y la diversidad de

saberes curriculares sean lugares comunes para las distintas comunidades de aprendizaje.

Por ende, no se trata de plantear recetas definitivas o unilaterales, sino de enmarcar la pedagogía en el doble marco de la diferencia y de la vida. En todo caso, la vida se manifiesta a partir de aquellas diferencias que pueden coexistir en equilibrio, lección que nos han dado los pueblos originarios. Por ejemplo, para los Bribris, un pueblo indígena del sur de Costa Rica, el hombre no es más ni menos que la naturaleza. Para el Awà² Ricardo Morales de Kachabri, todos tenemos un lugar en el universo (Úsure), ese lugar es distinto para todos, todo es parte del equilibrio creado por Sibò, el universo es frágil como una niña pequeña (Iriria), por eso si matamos a los seres que la componen se desatará a los espíritus tempestuosos atrapados en el tercer nivel del universo, lo que traerá desequilibrio, muerte o destrucción (Morales, 2013).

Esos “malos” espíritus también tienen su lugar, ellos ayudaron a Sibò³ (al igual que animales como el armadillo, jaguar, culebra, araña, mono y rey zopilote) a construir el universo (todos eran personas en ese tiempo), pero esos espíritus pidieron por pago la vida humana (el chocolate) y Sibò no se las dio, por ello cuando se sueltan buscan cobrar un poco de esa deuda, Sibò por medio de los Awàpa (plural de Awà) logra retornarlos a su lugar. El Awà Ricardo afirma que el lugar que ocupamos ahora es provisional pues cuando muramos regresaremos a nuestro lugar de origen (Sùlá kas ka para los indígenas y Oma kas ka para los no indígenas), ello porque la muerte es una prolongación de la vida, pero si destruimos a Iriria (la tierra) y al Ditzòta (la cobertura de la tierra) no podremos regresar a nuestras raíces y ello significa que nos perderemos en el camino de retorno al inframundo (Morales, 2013).

²Awà es una profesión o función social del mundo Bribri, es un encargado de las curaciones, un médico indígena con muchos conocimientos cosmovisionales. Es un experto en lengua oral, tradiciones, historias y mitos. Entendido el mito, tal como se ha sostenido en el presente ensayo, como fundador de vida.

³Este pueblo es monoteísta y Sibò es su deidad creadora, fundadora y dadora de vida. Se vive siguiendo los mandatos de Sibò a través de enseñanzas plasmadas en historias.

Una educación alternativa, por tanto, exige entre otras condiciones, el reconocimiento y retroalimentación a partir de la diversidad de saberes otrora despreciados por el colonialismo.

5). *El marco identitario de la autoafirmación*

La pedagogía así entendida se ocupa de la reflexión/acción o praxis de la transformación de la realidad social, deshumanizada por las prácticas capitalistas, instrumentales, despolitizantes y desmovilizadoras de la organización política, social y cultural comprometida con la (re)producción de la vida. En este contexto, la decolonialidad desbroza, en tanto pensar, ser y hacer, los límites de la imposición colonial, pero no basta con eso, pues, aunque la decolonialidad entendida como un amplio marco praxeológico permite entender la situación de determinados pueblos, países o naciones en el contexto actual y a lo largo de su historia no asegura la transformación de la situación de injusticia en que viven los mismos.

Por ello, una vez que, epistémicamente nos reconocemos como (su)jetos del poder colonial, sea al mismo tiempo o consecutivamente, debemos afirmar una nueva o un nuevo conjunto de identidades (sean políticamente duras o migrantes y flexibles) que nos permitan posicionarnos ante los otros pueblos con los que coexistimos. En todo sentido, se trata de un proceso político a la vez destructivo y constructivo de la misma historicidad, sea en relación con aquello que debemos y podemos construir como verdaderamente propio o como verdaderamente electo.

Aunque no se trate ya de identidades fijas o inmóviles (tal como se han comprendido a lo largo del tiempo), en este caso se trata de procesos de elección que deben realizar los individuos y los pueblos a fin de poderse autoconstituir en libertad. Frente a un futuro electo, ya no desde la mismidad impuesta por la colonización sino desde el marco de la diversidad.

Lo dicho lo entendemos como un proceso que en el caso latinoamericano supone como principal dimensión, la autocostrucción desde una nueva economía y

una nueva política que de soporte a estos procesos de orden más bien cultural. Supone abandonos (conscientes o inconscientes) y, a la vez, tomas de posición.

6). *Lo micro y local de la pedagogía y la apertura hacia una realidad transcultural*

Hace ya varias décadas que se publicó un hermoso libro, denominado *Lo pequeño es hermoso: economía como si la gente importara*. Este texto se lo debemos al alemán Ernest Schumacher, escrito en 1973 (Schumacher, 2001). En general la propuesta de este autor es que, frente a la crisis ambiental que apenas se mostraba en la década de los 70s del siglo pasado, deberíamos volver a las cosas sencillas y pequeñas, es decir a un ordenamiento territorial segmentado y adecuado a las condiciones ambientales. Aunque este texto se convirtió en un ícono del ambientalismo, por supuesto no fue escuchado más que por los ambientalistas y las grandes ciudades se hicieron aún más grandes y los grandes bosques se hicieron aún más pequeños, cuando no fue que desaparecieron.

Podemos decir, si nuestro planteamiento es transcultural, que este ensayo inicia transculturalmente, pese a su ingenuidad, un debate transcultural, propio de una utopía postcolonial. Esta utopía pedagógica de aprender de la naturaleza para reordenar nuestro propio desarrollo ¶ con ella. El paréntesis que aquí colocamos alude a la casi tentación de colocar “civilizacional” dentro de él. Mas, sea en los países centrales como en los países periféricos y colonizados, es precisamente el término civilización el que está en juego en el debate decolonial en tanto la civilización occidental y moderna implica un daño irreparable al planeta.

La invasión occidental es precisamente la invasión de la civilización en su sentido de ciudad (“civitas”) que no tiene orden ni concierto respecto de los flujos de la naturaleza, o si los tiene, es en sentido negativo y destructor. La propuesta de poder ir reordenando nuestra presencia en el mundo como especie, desde Latinoamérica, mediante la pedagogía, supone el reaprender otras formas de organizar la vida, sin este terrorífico sistema de cavernas de concreto y metal, cuando no, sobre todo, de desechos como plástico y cartón para la mayor parte de la población que vive rodeando los monstruosos edificios.

La visión de la mayor parte de los utopistas clásicos y de los contemporáneos es aprender de los pueblos originarios que han sabido combinar la existencia cultural con la prudencia ambiental, eso sí, sin dejarse llevar por esencialismos de ningún tipo. Por ello, nuestra insistencia en la necesidad de rescatar los espacios pequeños y locales, destruyendo poco a poco los *no-lugares* del que nos habla el etnólogo francés Marc Augé en el texto del mismo nombre, ya que son precisamente los *no-lugares*, el aumento de las zonas de in-comunicación y de sin-sentido cultural, las que van invadiendo nuestro espacio más cercano (Augé, 2000), hasta anularnos como actores de transformación.

El crecimiento de las jaulas de concreto y hierro, continúa su avance, tanto como los anillos de pobreza. Y a eso denominamos civilización. Para los pesimistas esto es inexorable. Para el pensamiento decolonial y transcultural, debe ser razón de optimismo: podemos aprender mediante la pedagogía decolonial a “descivilizar” nuestras formas de vida sin perder un átomo de humanidad. Ello implica indisciplinar la pedagogía (Gómez, 2016) dando lugar a una forma de humanismo ético, entendido como la responsabilidad y el compromiso con la (re)producción de la vida, desde lo local y lo micro: una forma donde recuperemos saberes ancestrales, privilegiemos la comunicación (como señala Barbero, 1998), y aprendamos a existir de otra manera.

De esta tarea no se escapa el mal llamado primer mundo, sino que éste es llamado a decolonizar su propio ímpetu civilizacional. Y la tarea pedagógica de Latinoamérica es precisamente decolonizar su ser, hacer y placer y enseñar esta forma de vivir a los países que se miden fálicamente por la altura de su torre de cemento (entre lo que ya se cuentan muchos países latinoamericanos), acero y cristal, donde la vida pierde sentido a cada instante. Esta tarea urge, porque de ella depende nuestro futuro y el de todos los habitantes del planeta. Y la tarea no debe ser una experiencia individualista, sino una tarea de todos y todas los que existimos en la tierra, en los mares y en el cielo. No lo merecemos nosotros tal vez, pero quizás sí las futuras generaciones.

Conclusiones sin concluir dado el carácter flexible de la pedagogía

Es necesario recalcar que la pedagogía decolonial es una acción concreta de la pedagogía de la liberación o una expresión de la pedagogía crítica, ante los vacíos metodológicos que enfrenta la decolonialidad, la pedagogía decolonial busca sus propias claves metodológicas asumidas desde la transmodernidad y, concretamente, desde la analéctica propuesta por autores como Enrique Dussel y la problematización dialógica aportada por Pablo Freire. Es desde allí donde enfrenta la posibilidad de descolonizar la escuela, buscando con ello horizontalizar el poder, concientizar sobre el papel de enajenación que juegan los discursos y sobre la necesidad de superar la dominación.

Para ello, requerimos en la práctica educativa, de nuevas formas pedagógicas y didácticas que den lugar a la igualdad, la justicia social y la equidad, evitando el segregacionismo y la discriminación social en todas sus formas, respondiendo sobre todo a las poblaciones más pobres y oprimidas, así como a la naturaleza misma.

De esta manera es necesario “concluir “que la pedagogía decolonial abarca no solamente la producción de expertos, sino que debe ser un ejercicio pedagógico amplio, de producción de sentido, una actividad de todos/as los seres humanos, “como construcción de conocimientos liberadores que permitan la construcción de un futuro viable para la humanidad” (Gómez, 2016).

Fuentes

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la sobremodernidad*. España: Gedisa.
- Bárbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Bolívar, S. (1999). *Carta a Jamaica*. ELALEPH.COM. Recuperado de: <http://www.cpihts.com/PDF/Simon%20Bolivar.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (56ª Edición), México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones AKAL.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Trota.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro, hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Bolivia: Plural Editores/UMSA.
- Dussel, E. (1974). *Método para filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. España: Ágora.
- Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. En Revista Polis [En línea], 38. Recuperado de: <http://polis.revues.org/10164>
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. (2ª Edición). Argentina: Editorial Último Recurso.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Gómez, J. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplina: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. En *Revista Educare*, Vol. 20, Núm. 3 de setiembre-diciembre. Costa Rica: UNA/CIDE. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Hinkelammert, F. (2012). *Lo indispensable es inútil: hacia una espiritualidad de la liberación*. Costa Rica: Arlekín.

- Hinkelammert, F. (2011) *Fenomenología de la liberación*. Documento de Trabajo Grupo *Pensamiento Crítico*. Costa Rica: UNA. Recuperado de: <http://www.pensamientocritico.info/articulos/articulos-de-franz-hinkelammert/253-fenomenologia-de-la-liberacion.html>
- Hinkelammert, F. (1987). *Democracia y totalitarismo*. Costa Rica: DEI.
- Lenkerdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lévinas, E. (2008). Nombres propios. En *colección Persona* N°28. España: KADMOS.
- Mariategui, J. (1972). *El alma matinal*. Perú: Amauta.
- Morales, R. (2013). *Entrevista realizada al Awà Ricardo Morales López de Kachabri, Talamanca*. Efectuada el 23 de enero POR Juan Gómez Torres, en el marco del Proyecto de Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Sociedad y Derechos Humanos. Costa Rica: División de Educología y Escuela de Sociología/UNA.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. (3ª Edición). Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (1978). *Guatemala*. México.
- Mignolo, W. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En *Edgardo Lander (comp.)*. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Schumacher, E. (2001). *Lo pequeño es hermoso: Economía como si la gente importara*. España: Akal.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª Edición). España: Paidós.
- Wallerstein, I. (2007). *La crisis estructural del capitalismo*. Colombia: Desde Abajo.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (con)vivir*. Ecuador: Ediciones Abya Yala.