



Filosofía latinoamericana y Educación: enfoque pedagógico decolonial

Graciela Flores

UNMdP

Introducción

En el presente trabajo abordamos desde una perspectiva filosófica algunos aportes de la pedagogía decolonial vinculados con la problemática educativa en el contexto latinoamericano.

El enfoque decolonial sostiene que si bien se ha extinguido en gran medida la colonización territorial, persiste la colonialidad, como un modo de subalternizar culturas y personas en territorios como África, América Latina o Asia, que afecta diversas dimensiones de la existencia social que mantienen todavía relaciones coloniales de poder. En este contexto la pedagogía decolonial se presenta como un proyecto educativo emancipador que denuncia la imposición del paradigma racional moderno occidental, sustentado en la certidumbre del *ego conquirus* del conquistador europeo, que temporalmente precede a la certidumbre del *ego cogito* cartesiano, fundador de la certeza moderna que como verdad incuestionable organizó la epistemología occidental europea.¹

En cuanto a la perspectiva desde la cual interpretamos los aportes pedagógicos decoloniales, cabe aclarar que entendemos la educación como un fenómeno complejo, que en estas latitudes se caracteriza por su conflictividad. La educación es un campo ético-político con dimensiones normativas, axiológicas, teleológicas, que involucran la posibilidad de posicionarse de maneras diversas ante el fenómeno educativo, por lo cual, se necesita reflexionar, analizar, comprender y asumir alguna postura acorde con las propias convicciones. Al pensar la educación, coincidimos con Maliandi (2010) con respecto a que el acto de pensar podría contener una especie de premisa: *cogito, ergo conflictos est*, al entender que se piensa la realidad mediante esquemas conceptuales en los que está presente la conflictividad: "No sería disparatado afirmar que el pensamiento es, básicamente, un recurso del que disponemos para enfrentar situaciones conflictivas" puesto que un pensamiento que negara la conflictividad cometería autocontradicción al negarse a sí mismo (Maliandi, 2010: 45). En el pensamiento pedagógico existen posicionamientos divergentes que se presentan como antagónicos y/o antinómicos, esto confirmaría la convicción de que la conflictividad está presupuesta en todo acto argumentativo. La educación puede entenderse como plexo conflictivo cuando se consideran las relaciones complejas y también conflictivas entre sus diferentes elementos constitutivos. En los argumentos decoloniales referidos a la educación aparecen como tema de fondo diversos conflictos: lo concreto vs. lo abstracto, la totalidad vs. el individuo, lo universal vs. lo local. Ahora bien, cuando en el discurso pedagógico se prioriza la temporalidad propia de la educación como empresa formativa diacrónica, como ocurre

¹ Interpretamos que la construcción filosófica de Dussel (1994) en su Filosofía de la liberación constituye un valioso antecedente retomado y resignificado por algunos representantes del proyecto decolonial.

con las elaboraciones de la pedagogía decolonial, se advierten claramente los conflictos entre permanencia y cambio, tradición e innovación, conservación y realización. En los enfoques de la educación siempre chocan dos posturas contrapuestas, o bien se busca la adaptación a las costumbres y prescripciones instituidas, o bien se busca la disconformidad con lo instituido y el criterio autárquico, sin los cuales no habría ni creatividad ni cambio posibles. En este enfrentamiento inherente a la conflictividad diacrónica, la oposición de estas posturas puede entenderse como “la expresión pedagógica del conflicto insalvable que padece toda cultura” (Maliandi, 2010: 130).

Creemos que si bien estos conflictos son propios de la dimensión ética de la educación porque el *ethos* es un fenómeno cultural (Maliandi, 2010), incumben también a su dimensión política, porque la educación es una forma de política cultural (Giroux, 2008). La pedagogía decolonial problematiza la educación articulando lo ético y lo político, puesto que ambas dimensiones se presentan siempre imbricadas, con más razón, en realidades como la nuestra. Como señala Grande (2008) las luchas que planteaba Freire hace ya varias décadas contra la domesticación y la opresión, contenían un *imperativo moral* y constituían una *afirmación política*. Ambos aspectos mantienen su vigencia, como demuestra Lleras (2010) al plantear que la pedagogía debe interrogarse sobre el tipo de sociedad que queremos, el tipo de seres humanos que queremos construir y cómo contribuir a la constitución del país que queremos. Es decir, se trata de cuestiones que dan cuenta de la eticidad y politicidad de la educación, que necesitan respuestas propias, mediante una pedagogía acorde a nuestros contextos de predominio hegemónico en lo cultural, político, ideológico y económico.

Creemos que el posicionamiento ético-político de los pensadores decoloniales coincide con Dussel (2009), quien al pensar la liberación latinoamericana, se ocupa de mostrar las insoslayables conexiones entre la política y la ética, así como la irreductibilidad de una a la otra. En tal sentido el filósofo afirma la necesidad de entender que todo acto es un acto ético en un campo determinado: “Todo acto concreto se ejerce subsumiendo un principio ético en una acción cumplida en un momento intersubjetivo de un campo determinado, dentro de un sistema, en referencia aunque sea lejana, a algún tipo de pertenencia comunitaria” (Dussel, 2009: 198). Se opone así expresamente al “mundo de la vida cotidiana” habermasiano, porque estima que este concepto es una abstracción inexistente, en cuanto relación intersubjetiva sin campo, sin sistema o sin institucionalidad alguna.

En sintonía con la filosofía de Dussel la pedagogía decolonial sostiene que si bien la educación debe tematizarse a nivel teórico, es imprescindible que también brinde oportunidades prácticas y concretas de emancipación a los subalternizados y de concreción de situaciones de bienestar “auténticas”. Esta pedagogía se propone interpelar al individuo concreto que padece aún la imposición de modos de pensamiento y de paradigmas establecidos dominantes. Denuncia que en nuestro medio de tradición poscolonial, la educación no plantea construir una sociedad de seres libres, sino formar seres sujetos a la racionalidad económica que no sean muy críticos y se sometan fácilmente a las propuestas generadas por las estructuras productivas y el sistema político (Lleras, 2010).

Alternativa pedagógica ético-epistémica decolonial

a. Manifestación triádica de la colonialidad

La colonialidad se manifiesta en la “colonialidad del ser”² que sujeta y enajena al ser humano mediante un tipo de subjetivación que se afirma en la violencia de la negación del otro; en la “colonialidad del poder”, que expresa una estructura global de poder que controla la subjetividad de los pueblos colonizados; y en la “colonialidad del saber”, que es una hegemonía que actúa como violencia epistémica para los que tienen su imaginario invadido (Quijano, 2000).

Para la pedagogía decolonial, el reconocimiento del racismo epistemológico que opera sobre la ponderación de los conocimientos, como una de las múltiples jerarquías que conforman el patrón de poder colonial, es especialmente relevante para advertir la aparente neutralidad y universalidad bajo la cual se oculta la localidad geopolítica del pensamiento europeo (Quijano, 2000).

b. Desobediencia epistemológica

De Souza Silva (2010) sostiene que es imprescindible desobedecer el orden epistémico vigente, que crea una “normalidad” intelectual cuyo régimen de verdades es ajeno a la complejidad y diversidad del mundo latinoamericano. El paradigma epistemológico de la modernidad europea revela implicaciones para la educación descontextualizada porque se desarrolló sin alusión a la historia o al contexto, a la subjetividad o a la emoción, y menos al potencial transformador de la experiencia humana sobre la realidad a través de otras percepciones. Entonces, en nuestro escenario educativo se necesita una *deconstrucción cultural*, para hacer visibles las verdades culturalmente invisibles que inspiran nuestras acciones de modo inauténtico; y una *descolonización epistemológica* para revelar la génesis histórica, la intención política y las consecuencias epistemológicas de las verdades.

Según el autor brasileño, la aplicación del modelo universal de educación impuesto en Latinoamérica homogeneiza la complejidad y diversidad de la realidad, impide el surgimiento del pensamiento crítico, creativo y propositivo y produce un mimetismo cultural, epistémico, político e institucional. Esta educación universal establece como meta la idea de desarrollo, que disfraza la dicotomía superior-inferior, que en el pasado clasificaba a los pueblos en civilizados o primitivos y en el presente los clasifica en desarrollados o subdesarrollados. Por el contrario, una educación contextualizada podría establecer “el buen vivir” latinoamericano, como meta de la educación. También podría contribuir a dismantelar la lógica lineal del proceso de innovación aplicada al proceso educativo, en la cual unos producen el conocimiento, otros lo transfieren y otros lo adoptan (De Souza Silva, 2010).

Ejemplo I: Desobediencia protagónica

En el preámbulo de la Constitución ecuatoriana reformada, los firmantes dicen que apelan a la sabiduría de todas las culturas que los enriquecen como sociedad, que como herederos de luchas sociales de liberación frente a las formas de dominación y colonialismo deciden construir una nueva forma de convivencia ciudadana para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay* (en lengua autóctona) en una sociedad que respete la dignidad de las personas y las colectividades. Entendemos que estas declaraciones demuestran una posición firme ante el conflicto entre tradición e innovación al que nos referíamos al principio, pero cabe considerar una advertencia de Grosfoguel (En Lamus

² Ésta es la dimensión ontológica de la colonialidad (Quijano, 2000), que según entendemos, no se presenta como una teoría metafísica, sino una alusión inevitable al ser, dada la referencialidad ineludible al sujeto colonizado.

Canavate, 2007) sobre la necesidad de reconocer que todos estamos afectados por el eurocentrismo, entonces, si en el afán emancipador se rechazan las aportaciones de europeos o euro-americanos se estaría reemplazando el fundamentalismo eurocéntrico por un fundamentalismo tercermundista antieuropeo. Parece entonces oportuno reflexionar en torno a la siguiente afirmación: “ni la pura novedad ni la pura tradición pueden configurar pautas culturales genuinas” (Maliandi, 2010: 131)

Ejemplo 2: Desobediencia engenerizada

La investigación de María Lugones (2008) en torno a las cuestiones de género muestra su “desobediencia” epistemológica. La filósofa argentina opina que el género es una cuestión presentada ideológicamente como biológica que integra la producción cognitiva de la modernidad, y que tanto la producción del conocimiento como todos los niveles de la concepción de la realidad se hallan engenerizados. Tanto género, como raza y clase han sido pensados como categorías binarias: hombre/mujer, blanco/negro, burgués/proletario, pero el análisis de categorías ha tendido a esconder la relación de intersección entre ellas y por lo tanto ha tendido a borrar la situación violenta de la mujer colonizada excepto como una adición de lo que les pasa a las mujeres. Considera que la separación de categorías que son inseparables constituye una *ceguera epistemológica*, por tanto, se ocupa de investigar la intersección de raza, clase, género y sexualidad, dentro del sistema moderno-colonial de género, diferenciándose de los análisis críticos del feminismo hegemónico que ignoran la mencionada interseccionalidad. Su trabajo acerca dos marcos de análisis: el trabajo sobre género, raza y colonización de los feminismos de mujeres de color y el trabajo de Quijano sobre la colonialidad, a quien critica porque según afirma, acepta el entendimiento capitalista, eurocentrado y global de género, velando así las maneras en que las mujeres colonizadas fueron subordinadas y desprovistas de poder. Considera que Quijano no ha tomado conciencia de su propia aceptación del significado hegemónico del género. La crítica de Lugones a Quijano demuestra que el proyecto decolonial no conforma un bloque homogéneo, sino que está integrado por la misma diversidad y pluralidad que ellos defienden.

Con respecto a la articulación de esta temática con la educación, Lugones expresa que intenta colaborar en la iniciación de un proyecto de educación popular colectiva y participativa, en el que se puedan ver los procesos del sistema de género colonial/moderno entramados en la colonialidad del poder, “para reavivar el compromiso con la integridad comunal en una dirección liberatoria” (Lugones, 2008:99).

c. Diversidad de epistemes

Grosfoguel (2008) estima que uno de los legados más perniciosos del cartesianismo es el universalismo abstracto epistémico, referido al sujeto de enunciación sin rostro ni localización espacio-temporal, que se erige como una ego-política del conocimiento. Sostiene que la descolonización de la noción de “universalidad occidental eurocentrada”, es decir, del universalismo abstracto eurocentrado donde un particular se erige en representativo de todos los particulares disolviéndolos en su particularidad, es una tarea central para poder concebir otras formas de universalismo que los reconozca en plenitud, donde el nuevo universal sea resultado de una negociación entre todos los particulares, se trataría de un universal concreto que incluiría las demandas particulares de todos los sujetos y *epistemes* de todos los oprimidos.

Para el sociólogo puertorriqueño, si la verdad universal se construye a partir de la epistemología de un territorio, una sola tradición de pensamiento y un cuerpo particular

que excluye y margina a los otros, cualquier propuesta global será un diseño global imperial y colonial. El universalismo abstracto epistémico en la tradición de la filosofía occidental moderna forma parte intrínseca del racismo epistemológico, que considera inferiores a todas las epistemologías no-occidentales. A partir de esto se pregunta cómo salir del dilema entre particularismos provinciales aislados, versus universalismos abstractos disfrazados de cosmopolitas pero también particulares y provinciales.

d. El diálogo epistémico múltiple como condición de posibilidad de la pluriversalidad

La salida del universalismo abstracto estaría en un programa de lucha para alcanzar un universal concreto construido como resultado, nunca como punto de partida, de un diálogo crítico transmoderno que incluya la diversidad epistémica. Se trata de un universal "otro", un pluriversal muy distinto a los universales abstractos del significativo vacío de los procesos hegemónicos (Grosfoguel, 2008).

La educación tendría que involucrarse en la transmodernización, entendida como proyecto utópico descolonizador.³ En este núcleo de sentido la pedagogía decolonial recupera de Dussel su idea de que la liberación de la mujer, la democracia, los derechos civiles y las formas de organización económicas alternas a la modernidad eurocentrada, sólo pueden surgir de los *proyectos ético-epistémicos locales*.

Para que surja y prospere este tipo de proyectos, se debería entablar un diálogo intercultural e interfilosófico, pero el diálogo horizontal liberador requiere de una descolonización en las relaciones globales de poder. Con respecto a lo discursivo, cabe aclarar que Dussel critica las dificultades de la ética del discurso apeliana en el nivel de aplicabilidad, en el ámbito del discutido problema de la aplicación de los principios éticos. Tanto Apel como Habermas entienden que ante conflictos se puede llegar al consenso mediante el diálogo entre los involucrados, pero Dussel muestra que la palabra de los excluidos ha sido acallada, y que justamente ese es el punto de partida de su filosofía de la liberación. Esta filosofía parte desde la alteridad, desde el compelido o el excluido de lo concreto histórico, intentando mostrar las condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la alteridad y al mismo tiempo, desde la negatividad, desde la imposibilidad empírica concreta de que el "otro" excluido y dominado pueda efectivamente intervenir, no ya en una argumentación, ni siquiera en una conversación.

Superar la colonización primaria del saber es una condición para la inclusión, pero también se debería remover el "segundo eurocentrismo" producto de nuevas configuraciones de aparente cambio pero efectivo refuerzo de la colonización epistémica (Dussel, 2011: 57). Esto implica en primera instancia, una reconstrucción positiva desde "la exterioridad despreciada" que permita advertir el legado de la propia tradición cultural, también necesariamente crítica y situada, para luego poner las perspectivas en un diálogo intercultural (Dussel, 2011:65). Se trataría entonces de practicar un diálogo epistémico múltiple, que la educación puede favorecer, aportando las condiciones para que este diálogo sea una realidad concreta.

A modo de conclusión

El enfoque decolonial como un modo de pensamiento y de vida transformador, no intenta

³ La transmodernidad es el proyecto utópico que propone Dussel (1994) para trascender la versión eurocéntrica de la modernidad, para culminar el inacabado e incompleto proceso de descolonización, en oposición a Habermas, que pretende culminar el proyecto inacabado de la modernidad.

imponerse de manera dogmática, porque esto sería adoctrinamiento o dominación. Postula la necesidad de practicar un diálogo que acepte la diversidad epistémica para llegar a acuerdos en los aspectos que sean coherentes con los principios decoloniales y rechazar aquello que mantiene restos y rastros de colonialidad. El gesto emancipatorio por el cual se reconoce la colonialidad del saber es central como condición de posibilidad para una pedagogía otra, permite desandar el camino de la naturalización para abrir el juego a modos alternativos de conocer y pensar. El problema que queda abierto y puede entenderse como desafío a la educación, consiste en contribuir para que el diálogo intercultural se haga efectivo. Coincidimos plenamente con los postulados de la ética discursiva en cuanto a la necesidad de intentar resolver o minimizar conflictos mediante el diálogo que genere consenso. Sin embargo, en la realidad latinoamericana sigue habiendo voces acalladas y el diálogo es un monólogo. Entendemos que no es ingenuidad mantener la esperanza en las posibilidades emancipatorias de la educación, como tampoco es vana la propuesta del diálogo epistémico múltiple, si se logra plasmarla en una alternativa empírica concreta.

Consideramos que la pedagogía decolonial es la manera de concretar una pedagogía que pretenda asumirse como crítica en el contexto latinoamericano, porque se propone identificar que nuestro pensamiento procede del paradigma de la modernidad, denunciar su etnocentrismo europeo, identificar la conexión entre modos alternativos de pensamiento y los paradigmas establecidos o dominantes, reconocer las condiciones del pensamiento crítico y denunciar la inadecuación entre paradigmas ajenos y realidades propias.

Referencias

- De Souza Silva, J. (2010): "La pedagogía de la pregunta y el día después del desarrollo", en III Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.
- Dussel, E. (1994): *1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del «Mito de la Modernidad»*. La Paz, Bolivia, Plural Editores. Disponible en: http://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/06/dussel-enrique_1492-el-encubrimiento-del-otro-hacia-el-origen-del-mito-de-la-modernidad.pdf
- Dussel, E. (2009): "Ética y principios normativos de la política" en Ambrosini, C. (Comp.): *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Dussel, E. (2011): "Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)" en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.
- Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Grande, S. (2008): "Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico" en Mc Laren, P. y J. Kincheloe, (eds): *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Grosfoguel, R. (2008): "Para un pluri-versalismo transmoderno decolonial" en Tabula Rasa, N° 9, Bogotá, Colombia.
- Lamus Canavate, D. (2007): "Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: Trasmmodernizar los feminismos" en Tabula Rasa, N° 7, Bogotá, Colombia.

- Lugones, M. (2008): "Colonialidad y género" en *Tabula Rasa*, N° 8, Bogotá, Colombia.
- Lleras, E. (2010): "Del educar al pedagogiar", en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 25. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.
- Maliandi, R. (2010): *Ética convergente*. Tomo I. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Quijano, A. (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina", en *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Documento

Constitución ecuatoriana. Fecha de consulta: 3/02/2013. Disponible en:

<http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf>