
Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

¿PUEDEN LXS NIÑXS ELEGIR LO QUE QUIEREN APRENDER?

Weissman, Patricia
UNMDP-GIEEC-CIEMD
patricia.weissmann@gmail.com

Resumen: En su crítica al “paternalismo” de Paulo Freire –por su idea de la necesidad de concientizar a los oprimidos acerca de su condición- Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchul afirman que esta concientización implica “una corrupción del despertar crítico”, y que conceptos tales como “cuidar”, “servir”, “concientizar”, llevan en sí la connotación de un otro “necesitado”, es decir, en una posición de inferioridad con respecto al que provee (2005:43). Consideramos que esta argumentación puede hacerse extensiva a las pedagogías descoloniales y poscoloniales. Las comunidades, lxs padres, lxs docentes, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria, siempre cambiante) de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos a enseñar, de los materiales didácticos, y en la transmisión de saberes. Deben desnaturalizarse y confrontarse las desigualdades sociales, económicas, políticas y las relaciones de poder. Deben construirse alternativas a la racionalidad occidental y hay que incluir en los espacios educativos saberes otros desestimados por la cultura hegemónica. Pero en todo esto es necesario que participen también lxs propixs protagonistas del proceso de aprender. Una pedagogía libertaria no puede dejar a lxs niños fuera de los espacios de poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellxs entre sí y también entre niños y adultos, en todos los ámbitos.

Palabra clave: educación alternativa; pedagogía libertaria

La educación es una actividad política

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista. Iván Illich (1977:4)

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Hay en la actualidad un consenso bastante generalizado acerca de que los medios educativos convencionales son autoritarios y verticalistas, y de que existe una gran contradicción entre el mito de la educación como camino hacia la igualdad y la estratificación social producto de los títulos y los certificados. La educación formal crea una brecha entre la minoría de “educados” y la mayoría de “no educados” o “subeducados”. (Esteva, Prakash y Stuchul 2005:43).

El Estado define lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones, lo que se considera en cada momento histórico “cultura común”, conocimiento “universal”, “verdadero” y “valioso”. La escuela tradicional educa “para la obediencia, para la puntualidad y para el trabajo rutinario” (Wild 1996:30); reproduce el ordenamiento social, político, cultural y económico y los valores de la cultura dominante, desarticulando los lazos comunitarios, perpetuando las jerarquías y las desigualdades.

El binarismo de la ciencia occidental divide a la tierra, con toda su complejidad, en dos instancias: sujeto (el “especialista” que indaga) y objetos (todo lo demás). Al decir de Rita Segatto, “vivir de forma descolonial es intentar abrir brechas en un territorio totalizado por el esquema binario, que es posiblemente el instrumento más eficiente del poder” (Segatto 2010:18).

En los años ‘60 del siglo XX, Frantz Fanon proponía que la “descolonización implica desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización” (Fanon 1961: 116). Pero, ya entonces otros autores nos ponían en guardia en relación a la posibilidad de “liberarse” de “todo lo impuesto”, teniendo en cuenta la cantidad de conocimientos que incorporamos mecánica y acríticamente, no sólo en la escuela, sino también a través de los medios de comunicación y de las vivencias de la vida cotidiana (Illich 1977:19).

En el intento de revertir la condición de dominación y opresión que sufren los pueblos y las comunidades por la globalización de la cultura occidental como cultura universal (a

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

esto se denomina “colonialidad”), los movimientos sociales buscan recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva y los saberes ancestrales, cuestionando los criterios establecidos para seleccionar los contenidos curriculares, desnaturalizando y haciendo conscientes los estereotipos y prejuicios en relación a las diferencias socioculturales.

Algunos de estos movimientos consideran que el Estado debe coordinar las iniciativas alternativas y contribuir al sostén económico de las mismas, y que la escuela debe transformarse en un espacio comunitario de transmisión de conocimientos que los miembros de cada comunidad consideren valiosos, donde haya lugar para incluir los saberes desestimados por la ciencia hegemónica (Fernandes de Oliveira y Ferrau Candau 2014:281). Otros, en cambio, eligen la autogestión.

Las comunidades autónomas zapatistas de México definen de manera colectiva los conocimientos que consideran importantes y necesarios, determinan los procesos pedagógicos y se ocupan de la formación y capacitación de lxs promotorxs de educación comunitarixs. Sus planes de estudio son flexibles y se modifican según las necesidades de cada comunidad, pero todos incluyen ciertos ejes que consideran fundamentales (tierra, techo, comida, trabajo, salud, educación, justicia, libertad, solidaridad, autonomía, independencia), que se estudian y se entrecruzan en cuatro grandes áreas: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. El idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de lxs niñxs, y se aprende el español como segundo idioma. Todos los proyectos incluyen, como “elemento primordial del aprendizaje”, los pormenores de la lucha del movimiento zapatista (Baronnet 2012:307-310).

Para lxs Sin Tierra de Brasil, la escuela autogestionada por el Movimiento es uno de sus rasgos distintivos. Han creado alrededor de dos mil escuelas, en las que diseñan los contenidos, establecen los criterios pedagógicos, eligen lxs maestrxs (que no necesariamente tienen título habilitante), e involucran a las familias de cada

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

asentamiento, tanto en la planificación como en la administración escolar (Zibechi 2004:63).

En 1986 las comunidades de Raqaypampa, en la zona de Cochabamba, Bolivia, retiraron a sus hijos de las escuelas y lograron con esta medida que los maestros indígenas, nombrados por las asambleas de las comunidades, fueran aceptados por el gobierno como maestros oficiales, y que se modificara el calendario escolar para que no interfiriera con las tareas agrícolas. (Zibechi 2004:73).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador cuenta con dos mil ochocientas escuelas dirigidas por indígenas, que se usan también como centros culturales, rompiendo de este modo la compartimentalización de tiempos y espacios estancos de trabajo, de estudio, de juego. Algunas de estas escuelas forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe estatal, “al que muchos movimientos sociales critican que busca la asimilación de los grupos subalternos a la cultura hegemónica, sin cuestionar las asimetrías de poder ni las desigualdades construidas en el proceso de colonización” (Ferraó Candau 2014:152). Otras son gestionadas por las mismas comunidades, que defienden sus saberes y la lucha por la emancipación.

Todos estos movimientos consideran a la educación como actividad política de transformación de la sociedad. Todos buscan transmitir a las nuevas generaciones una visión del mundo *verdadera*, en contraposición a la *falsa*, que ofrece el discurso oficial. En este sentido, no dejan de ser tan autoritarios como la escuela tradicional, puesto que, al igual que ésta, no cuestionan el derecho de los adultos para disciplinar a la niñez y decidir qué cosas deben aprender los niños.

Reemplazar una historia por otra no alcanza para desarrollar la capacidad crítica y la libre determinación. Coincidimos con Rebeca Wild en que “las personas que sólo han aprendido a seguir un programa impuesto desde afuera corren el peligro de ser

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

programados de nuevo, también desde afuera, si así lo exige la presión de una nueva sociedad”. (Wild 1996:149).

Hacia una pedagogía libertaria

“Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas hay que mirarlas como gente” Proverbio Aymara

En su crítica al *paternalismo* de Paulo Freire –por su idea de la necesidad de concientizar a los oprimidos acerca de su condición- Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchul afirman que esta concientización implica “una corrupción del despertar crítico”, y que conceptos tales como “cuidar”, “servir”, “concientizar”, llevan en sí la connotación de un otro “necesitado”, es decir, en una posición de inferioridad con respecto al que provee (2005:43).

Consideramos que esta argumentación puede hacerse extensiva a las pedagogías descoloniales y poscoloniales. Las comunidades, lxs padres, lxs docentes, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria, siempre cambiante) de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos a enseñar, de los materiales didácticos, y en la transmisión de saberes. Deben desnaturalizarse y confrontarse las desigualdades sociales, económicas, políticas y las relaciones de poder. Deben construirse alternativas a la racionalidad occidental y hay que incluir en los espacios educativos saberes otros desestimados por la cultura hegemónica.

Pero en todo esto es necesario que participen también lxs propixs protagonistas del proceso de aprender. Una pedagogía libertaria no puede dejar a lxs niñxs fuera de los espacios de poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellxs entre sí y también entre niñxs y adultxs, en todos los ámbitos.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

En una pedagogía libertaria las decisiones colectivas se deberían tomar por consenso, en una Asamblea donde también lxs pequeñxs tengan voz y voto. En cuanto a las decisiones individuales, todas las personas, “grandes y pequeñas”, deberían tener la libertad para seguir sus propios intereses y gozar del aprendizaje, “de acuerdo con el ritmo de su desarrollo y a través de actividades reales en un mundo real” (Wild 1996:153).

Esta propuesta, que parece simple, no deja de ser complicada. Cuando Moisés salió de Egipto con un pueblo de esclavxs, tuvo que caminar por el desierto hasta que todxs los que habían vivido en cautiverio murieron, antes de que las nuevas generaciones pudieran alcanzar la tierra prometida de la libertad. Pero somos nosotrxs, prisionerxs de nuestra carga de prejuicios y convicciones adquiridas, quienes acompañamos a lxs niñxs en su aprendizaje y les transmitimos –aún sin desearlo- lo que otrxs a su vez nos enseñaron.

Con esto no pretendo afirmar que nada de lo que hemos recibido sea valioso. Pero, en lugar de la reproducción mecánica y acrítica, tenemos que preguntarnos y debatir cada vez, cada unx y todxs juntxs, qué tomamos, qué dejamos, qué queremos modificar, qué queremos construir.

¿Cómo proveer un ambiente que ofrezca múltiples posibilidades de aprendizaje sin *colonizar* a lxs niñxs? Se trata de un trabajo constante, que se desarrolla, al menos, en dos direcciones. Por un lado, es nuestra tarea estar presentes, mirarlxs y escucharlxs con atención, para poder acompañarlxs en lo que nos pidan y brindarles nuevas opciones, diferentes posibilidades de abordar un mismo tema, u ofrecerles algo que creemos podría interesarles. Y, por otro lado, no tenemos que cansarnos de cuestionar las certezas que fuimos adquiriendo a lo largo de nuestras vidas, *des-educarnos*, volver a empezar.

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

Referencias

- Baronnet B. (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacondona de Chiapas, México*. Quito: Ed. Abya Yala.
- Esteva G., Prakash M. y Stuchul D. (2005) De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. México: Palpa Editorial. 2013.
- Fanon F. (1961) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.
- Fernandes L. y Ferrao Candau V.M. (2014) Pedagogía decolonial y educación anti-racista en Brasil. En: Walsh C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Quito:Ed.Abya-Yala.
- Ferrao Candau V.M. (2014) Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En: Walsh C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ed.Abya-Yala.
- Illich I. (1977) Después de la escuela ¿qué? En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la pedagogía*. México: Palapa Editorial. 2013.
- Segatto R. (2010) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: *La Cuestión Descolonial*. Lima: Univ. Ricardo Palma-Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Wild R. (1996) *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Buenos Aires: La Chamaquería. 2011.
- Zibechi R. (2004) Los movimientos sociales como espacios educativos. En: *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. México: Palpa Editorial.