

# PEDAGOGÍA DECOLONIAL: LÍMITES, POSIBILIDADES Y ALTERNATIVAS IDENTITARIAS TRANS- E INTERCULTURALES DESDE NUESTRA AMÉRICA

## DECOLONIAL PEDAGOGY: LIMITS, POSSIBILITIES AND TRANS- AND INTERCULTURAL IDENTITARY ALTERNATIVES FROM OUR AMERICA

Juan Gómez-Torres  
*Universidad Nacional*  
[juan.gomez.torres@una.ac.cr](mailto:juan.gomez.torres@una.ac.cr)

Maynor Mora-Alvarado  
*Universidad Nacional*  
[mainor.mora.alvarado@una.ac.cr](mailto:mainor.mora.alvarado@una.ac.cr)

Recibido: 19 de marzo de 2019 / Aceptado: 20 de abril / Publicado:

### Resumen

El presente ensayo apunta hacia la discusión de límites, posibilidades y metodología de la pedagogía decolonial desde el actual contexto histórico nuestro/americano y la expansión tanto de viejas como de nuevas formas de colonización y modernización. Se tiene como propósito analizar algunos problemas que supone y plantea el enfoque decolonial, en el marco de la pedagogía, en su relación con la trans- y la interculturalidad, como límites racionales y éticos de la decolonialidad.

**Palabras clave:** colonialidad, modernidad, pedagogía decolonial, transculturalidad y transmodernidad.

### Summary

The present paper aims at the discussion of limits, possibilities and methodology of decolonial pedagogy, from the current Our/American historical context and from the expansion of old and new forms of colonization and modernization. It is intended to problematize on some difficulties that supposes and raises the decolonial approach, through political culturality and trans- and interculturality, the rational and ethical limits of decoloniality are delimited.

**Keywords:** coloniality, decolonial pedagogy, modernity, trans/culturality and trans-modernity.

## Introducción

Es nuestro objetivo principal en este artículo problematizar el papel del enfoque decolonial (ese que asumimos con libertad, como perspectiva teórica para el análisis del tema en cuestión, aunque ciertamente reconocemos que existen otras posturas posibles), para realizar un análisis crítico del problema de la pedagogía nuestra/americana.

El primer propósito de este ensayo es resaltar los límites y posibilidades de una pedagogía decolonial (Walsh, 2013), así como el campo de opciones que nos abre el actual contexto histórico de Abya Yala<sup>1</sup>. Este último se caracteriza por la profundización del sistema capitalista global; 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 Nuestra América.

En segundo lugar, se busca enfatizar la necesidad de problematizar epistemológicamente algunos conflictos que supone y plantea el enfoque decolonial. Las controversias han de resaltar, como se verá, a través del tema de la culturalidad política y la trans- e interculturalidad, como límites racionales y éticos de la decolonialidad, pues no es un secreto que esta suele carecer, o al menos flaquea, de su propio método. Para ello, seguiremos la propuesta metodológica de Enrique Dussel y otros autores nuestros/americanos como Paulo Freire, quienes parten de lo siguiente:

- (a) una afirmación política de la cultura propia/asumida políticamente (lo que vale decir: históricamente);
- (b) un nuevo y efectivo encuentro de las culturas, al que, siguiendo a Dussel, podemos denominar transmodernidad (dada la cuasiuniversalidad fáctica de esta) y al cual preferimos llamar, más genéricamente, transculturalidad, ya

---

1 Abya Yala es un nombre kuna precolombino que significa “tierra de sangre” y que su pueblo comerciante le daba a lo que conocían mediante el intercambio con muchas naciones, a lo largo y ancho de este vasto territorio. Dicha denominación se ha asumido recientemente por la mayoría de los pueblos originarios, para distinguirlos de los nombres coloniales. Otro apelativo que asumiremos en el presente trabajo es el de Nuestra América, siguiendo el criterio de José Martí y otros libertadores que abogaron por la unificación de todo el subcontinente. Con ello, no replicaremos los nombres heredados por el colonizador, entre ellos, Latinoamérica o América Latina.

que no supone una sujeción obligatoria o *a priori* respecto de la modernidad, sino, por el contrario, la liberación/transformación de ella (Dussel, 2015).

Para lograr lo planteado en las intenciones 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 el recrudescimiento de las viejas relaciones coloniales; 4) la importancia de la educación para liberar a nuestros pueblos; 5) la afirmación identitaria de la cultura; y, finalmente, 6) las perspectivas decolonizadoras desde lo micro y local de la pedagogía nuestra/americana.

### **1) El concepto de pedagogía decolonial**

La pedagogía, en un sentido muy amplio y abarcador, comprende relaciones de enseñanza y aprendizaje entre sujetos educativos o actores sociales, lo que involucra conocimientos, capacidades, habilidades, valores, percepciones, actitudes, creencias, sentimientos, utopías, entre otros aspectos; por lo que, de ninguna manera, se le puede caracterizar como políticamente neutral o ahistórica. Lo anterior, debido a que siempre se plantea desde un universo, 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, de la cual formamos parte. Culturas y naturaleza (en su variada y rica extensión), como expresión unificada, no deberían quedarse fuera de corrientes crítico-liberadoras, nuevas o actualizadas, en función de asegurar la vida (“digna”, “plena” o “buena”), sobre todo desde el contexto nuestro/americano de una pedagogía decolonial.

La pedagogía como concepto alude al núcleo central de la educación, por lo que supone formas particulares de organización, transmisión, transposición y procesos variados de enseñanza/aprendizaje sobre saberes en determinados contextos y situaciones humanas, históricas y ambientales específicas. Esto implica, a su vez, no solo una exterioridad social referida a cómo se establecen tales relaciones; sino, además, remite a la naturaleza de dichos saberes/aprendizajes y sus implicaciones tanto socioculturales como 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). Primeramente, haciendo énfasis en que, si se sigue una perspectiva transcultural, fuera/lejos de una postura colonial y reproductora de las relaciones sociales dominantes y opresivas (sea cual sea su centro u origen), la pedagogía sirve, en un doble sentido, como medio de desculturización y un proceso de trans- e interculturización (históricamente establecidas como espacios abiertos en cada caso).

Frente a las relaciones coloniales dominantes impuestas, uno de los lados del vínculo educativo es sometido también colonialmente, valga el énfasis. La colonialidad supone un poder dominante y opresivo, mientras que la decolonialidad implica una posición epistémica, ética y política plural horizontalizada (un contrapoder), para dar espacio a la transculturalidad como hiato al que se abre en la consecución de la equidad (y la respectiva destrucción de los enlaces de desigualdad económica, política e ideológica), así como a la diversidad en todos sus aspectos y colores (como nos han mostrado a lo largo y ancho del mundo los movimientos por la diversidad sexual, por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, las agrupaciones feministas, los colectivos negros, las comunidades indígenas, las corrientes en defensa de la naturaleza y de los animales, entre otros).

La escuela, en cuanto institución moderna en el actual contexto, ha asumido el papel colonizador, esto es, de mediación del dominio de unos actores sobre otros; de las corporaciones empresariales sobre la mayor parte de los habitantes de cada país; de ciertos pueblos, potencias económicas o clases sociales 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; entonces, ante nuestros ojos, lo ajeno, lo que nos controla o domina se convierte en normal y, por ende, en invisible a nuestros ojos, es decir, se hace transparente, no esconde nada o deviene en un “cinismo” vulgarizado. 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 de la que habla Hinkelammert (2006).

En segundo lugar, la característica de estas relaciones anula el polo colonizado y transforma a los sujetos en otros disminuidos o negados, distintos de lo que en realidad son (lo que significa que deshumanizan o quiebran la potestad misma de la libertad y el autoreconocimiento). El otro es un problema, aunque la negatividad también es parte de la identidad y en ella nos desarmamos, desmontamos, desajustamos, desintegramos o repensamos, no es para nada negatividad sino anulación. El otro no es un NosOtros como debería ser considerado, según lo entiende Lenkerdorf (2005), ni es visto como un afuera constitutivo, como lo afirma Hall (2003), más bien, es solo amenaza, es solo oposición negativa. Así, la educación formal representa y reproduce en Nuestra América el eje fundamental de la modernidad, o sea, la constitución de un sujeto individualista y competitivo que posee el germen de la anulación del otro, la colonización de las “almas” (Mires, 1995), la civilización contra la barbarie (Sarmiento, 1921) y, con ello, la imposición del capitalismo desde su etapa de “acumulación originaria” (Mires, 1995, p. 11). Aquí, por lo dicho, se hace necesario profundizar en el sentido de la epistemología y pedagogía decolonial, propositivamente como transcultural, bajo el marco de respeto y cuidado de la vida, igual que de las culturas las cuales así lo asumen.

Para casos como el de Abya Yala, donde han ocurrido profundos procesos de aculturación, inculturación y sincretismo (obligados o no), 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 reinterpretación de los mitos fundantes). Este mismo proceso de conocimiento supone un principio necesario de toda forma posible de decolonización. Decolonización no solo, entonces, de los saberes, sino también de los haceres, sentires, placeres y las relaciones sociales que implican.

La decolonización viene a constituirse en una forma o momento de la praxis de/en la alteridad, donde conocemos el límite del nosotros, pero también el de los otros y de la naturaleza. De ahí su desembocar necesariamente en una visión transcultural, no atada por falsos vectores políticos, éticos o estéticos, sino construida por la vía de la ética material del encuentro, de la buena convivencia y desde el libre elegir, a partir de la práctica de vida ya presente en muchos pueblos pastoriles de la antigüedad africana y del

medio oriente, la del “yo soy solamente si tú eres” (Hinkelammert, 2012b, p. 74) y que coincide con la práctica de alteridad de muchos pueblos profundos de Abya Yala, los cuales conviven desde la condición comunitaria del NosOtros, la que Carlos Lenkerdorf denomina “condición nosótrica” (2005). Esta materialidad ética busca superar el cálculo de utilidad egoísta con que se construyó el sujeto moderno y trascender hacia la idea propia de los pueblos originarios de Nuestra América, donde todos somos parte de un gran equilibrio, pues dependemos de las interrelaciones con los demás seres humanos y la naturaleza misma.

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 establecidas a lo interno de un país, región o incluso subcontinente. Eso exige realizar una pedagogía del rescate de la memoria y estudios interdisciplinarios, para establecer las genealogías del poder; investigar las raíces de la dominación en nuestra región, nuestro país y nuestra comunidad; instaurar las formas de colonización utilizadas a través de las didácticas, currículos, evaluaciones y otros componentes pedagógicos que fraguaron y fraguan tanto el sometimiento como la naturalización de la desigualdad social. La decolonización así entendida vinculada a la educación supone, como ya lo señalase Freire, una pedagogía de la práctica orientada a la liberación y, en casos que lo requiera, 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 cual 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, partiendo de nuestras identidades, no como identidades puras, sino como esas en las que se mira siempre al otro desde un NosOtros (Lévinas, 2008; Lenkerdorf, 2005). Lo anterior, sobre todo, si trabajamos desde el marco de la (pluri)universidad, en relación con las comunidades, los pueblos, los estudiantes, los grupos organizados, entre otros, con los que los universitarios tienen contacto, y también, por qué no, desde la enseñanza/aprendizaje simplemente exterior al ámbito universitario.

En otras palabras, la pedagogía decolonial no enseña recetas, busca superar la instrumentalización de la razón, el tecnicismo pedagógico, el intelectualismo y la tecnoburocracia; por el contrario, 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. Ese lenguaje adquiere muchos nombres y ninguno, en la diáspora creadora de la diferencia o la pluriversidad. Es decolonial, uno que sabe sobre el poder de las palabras y su genealogía, así como 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. Esta última puede ser liberadora u opresora, dependiendo de sus intenciones éticas, estéticas y políticas que operen en la praxis. Como señala Peter McLaren (1997), hay culturas, palabras, pensamientos y acciones que dan vida; otras que matan o son depredadoras. De allí que haya lenguajes, discursos y culturas (neo)coloniales que se (re)afirman en la cotidianidad y exigen 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, pedagogía de la diferencia o pedagogía de la liberación ante la opresión o la (neo)colonización, temáticas abordadas seriamente en el marco de las pedagogías críticas iniciadas con Pablo Freire. Se incluyen aspectos positivos (propios de una cultura autoreconocida como tal), así como la visualización de los negativos (propios de las relaciones dominantes de sujeción); no se le huye al conflicto educativo o entre los sujetos de la educación, 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 el nuestro, 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 a la de las poblaciones negras otrora esclavizadas y hoy, en muchos casos, empobrecidas, explotadas o abandonadas a su suerte (como sucede en Haití), así como a aquellos grupos poblacionales vinculados 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 los docentes, formados, en muchas ocasiones, en la corriente instrumental dominante que proviene de los centros ideológicos/imperiales del actual “sistema-mundo” (Wallerstein, 2007). Esta debe ser sometida a una decolonización 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 Mariátegui (1972), Freire (2005), Dussel (2015 y 1998) y Hinkelammert (2011).

Al respecto, como ya señalamos con Dussel, se necesita una metodología transcultural que acompañe ese deseo político de trascender la instrumentalización de la vida; esto es un horizonte. Al respecto, Mariátegui sostiene que el horizonte es ante todo mito, pues este 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 a los citados, consideraban que el horizonte es la resolución de la pobreza y la opresión, pues, según 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). Con 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, aunque, claramente, sus propuestas no son transmodernas, pues pertenecen aún a la ideología de la modernidad.

De ese modo, la educación puede servir de sostén o apoyo para tal método; la formal, a pesar de haber jugado un papel histórico de dominación, es capaz de, 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” (2000, p. 82). Ante 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). Ese educar de los clásicos del pensamiento moderno nuestro/americano ya lucha abiertamente contra la colonización, aunque no plantean un camino transcultural. El horizonte transmoderno implica compromiso con la vida buena o plena, al igual que caminar por el rumbo de la justicia social, en donde quepamos todos; en donde no tenga lugar la discriminación social, sexual, de género, etnia, clase o de ningún otro tipo (Hinkelammert, 1987); ni donde lo indispensable sea inútil (Hinkelammert, 2012a).

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

La riqueza del enfoque decolonial radica especialmente en que no solo permite historizar la realidad como sujeta a un proceso colonial dado en el mismo desarrollo histórico (temporal) de Abya Yala, sino, además, faculta visualizar nuevos procedimientos 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, con medios novedosos como el del

cine, de la televisión, de los *mass media*, de la Internet, del flujo mundial de datos y de la moda, se entremezclan con procesos de empobrecimiento de la mayor parte de las poblaciones de la región nuestra/americana, bajo el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Lo anterior, sin que este dolor parezca tener algún efecto sobre las realidades o las torres de cristal en las que se han transformado muchas universidades, incluso aquellas que intentan responder a las necesidades y realidades de tales agrupaciones.

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 se encrudece 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 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, así como de la misma transnacionalización de vacuidad cultural que invade casi todos los medios comunicativos en la región nuestra/americana y en el mundo entero, vacuidad “cínica” que sobrevuela el planeta sin ver o leer críticamente la realidad.

Sin duda, pensadores como Enrique Dussel, entre otros, han dado pistas valiosísimas sobre los pasos por seguir, más allá de un simple modismo, en teoría decolonial, sobre todo en los actuales tiempos de hipercontrol disciplinado de la política, la ideología y la cultura; destacan la recuperación de la memoria, la rescritura de la historia desde las víctimas y la producción de la buena vida desde la interrelación con los otros y la naturaleza (Dussel, 2015). 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 los explotados y los negados o desde lo que Fanon denomina los desterrados y abandonados de esta tierra (2007).

Como se ha señalado, tales pistas analíticas no solo cubren las relaciones ser humano-ser humano, sino también las de ser humano-naturaleza, caracterizadas por un profundo egoísmo y una gran avaricia por parte del

capital y de sus defensores modernos. Esto máxime en una región como la nuestra, que cuenta con una rica variedad de especies vivas y recursos que se quieren depredar, privatizar o expropiar, 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 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 únicamente la de la liberación de los pobres (espiritual y materialmente), sino también la del cuerpo, la ecopedagogía y la interrelación del cuerpo como un todo con la naturaleza (saqueada y destruida por la mundialización de las relaciones capitalistas). Esas pedagogías críticas invitan 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 utilitarista.

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

Como se ha dicho a lo largo de este escrito, las nuevas pedagogías críticas, de la liberación o decoloniales deben rescatar las diversas propuestas hechas a favor de los pobres, los discriminados y los excluidos, tomando en cuenta la naturaleza como base y sustento de la vida de nuestros pueblos. La decolonización supone eliminar y sustituir 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, estas pedagogías revelan al menos dos polos.

El primer polo 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. Esta implica desaprender todos aquellos supuestos focos de racionalidad instrumentalizada que se nos han enseñado desde nuestra niñez y dan fundamento a este orden aparentemente insalvable de cosas. Además, conlleva un reaprendizaje en común con la naturaleza, que permita reubicar el cuerpo/territorio como le denominan las “feministas” comunitarias, el cuerpo como

ser total con pensamiento, capacidades, percepciones, habilidades, destrezas, emociones, sentimientos, contradicciones, necesidades, intereses, sueños..., en interrelación abierta, constante y justa con el mundo, sin que ello incorpore desventajas, desigualdad social ni opresión. El horizonte transcultural de la pedagogía decolonial busca llevar a cabo este cambio hacia un mundo mejor (uno sin desigualdad social, la violencia innecesaria 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, una especificidad en cada caso, que reconozca las identidades no esencialistas y la condición social o natural subalternizada de los sujetos oprimidos.

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 alusión a desmadejar las relaciones coloniales), reconstrucción e incluso de creación de los nuevos parámetros de una formación 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, otra didáctica y una novedosa evaluación, en la que la horizontalidad del poder pedagógico y la diversidad de saberes curriculares sean lugares comunes para las distintas comunidades de aprendizaje. Así, el currículo será construido en, desde y con los destinatarios educativos; la didáctica partirá del azar propio del encuentro y del devenir de las preguntas que llevan a los sujetos de la educación por caminos insospechados, emergentes, según sus intereses y necesidades. La evaluación se vislumbra abierta, flexible, creativa y motivadora; se desea que corrija, retroalimente, motive y reconozca el esfuerzo tanto de las comunidades como de sus individuos por ser recuperadores de su pasado y escritores de su presente, produciendo caminos propios u originales. Ese devenir azaroso y dialéctico implica formación crítica, técnica, ética, estética y política del profesorado, pues se ha de enseñar el buen hacer de las cosas, pero en un contexto amplio del buen desear, ser, percibir, pensar, sentir, decir, estar, reír, disfrutar, actuar, servir... Aquí hacer implica saber para qué, por qué, con quiénes, a dónde y cuándo, es un (re)construir y apropiarse de los fines educativos, de la didáctica y del currículo.

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 *Awà*<sup>2</sup> Ricardo Morales de Kachabri, todos tenemos un lugar en el universo (*Úsure*), distinto para cada quien, 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 desatarán 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 *Sibò*<sup>3</sup> (al igual que animales como el armadillo, el jaguar, la culebra, la araña, el mono y el rey zopilote) a construir el universo (todos eran personas en ese tiempo), pero pidieron por pago la vida humana (el chocolate) y *Sibò* no se las dio. De tal modo, 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 sitio de origen (*Silà 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 *Ditzöta* (la cobertura de la tierra), no podremos regresar a nuestras raíces, lo cual significa que nos perderemos en el camino de retorno al inframundo (Morales, 2013).

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

## 5) El marco identitario de la autoafirmación cultural

La pedagogía decolonial así entendida se ocupa de la reflexión/acción o praxis de la transformación de la realidad social, deshumanizada por las

- 
- 2 *Awà* es una profesión o función social del mundo bribri, es un encargado de las curaciones, un médico indígena con muchos conocimientos y cosmovisiones. Es un experto en lengua oral, tradiciones, historias y mitos. Se entiende el mito tal como se ha sostenido en el presente ensayo, como fundador de vida.
  - 3 Este 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.

prácticas capitalistas, instrumentales, despolitizantes y desmovilizadoras de la organización política, social y cultural comprometida con la (re)producción acrítica o destrucción de la vida. En este contexto, la decolonialidad desbroza, en tanto pensar, ser, sentir, percibir y hacer, los límites de la imposición colonial, pero no basta con eso, pues, aunque 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.

Por ello, una vez que epistémicamente nos reconocemos como (su) jetos del poder colonial, sea al mismo tiempo o consecutivamente, debemos afirmar una nueva identidad o un nuevo conjunto de identidades (políticamente duras o migrantes y flexibles) que nos impulsen a 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, en relación con aquello que debemos y podemos construir como verdaderamente propio o como verdaderamente electo.

A pesar de que no se trate ya de identidades fijas o inmóviles (tal como se han comprendido a lo largo del tiempo), se habla de procesos de elección que deben realizar los individuos y los pueblos, a fin de poderse autoconstituir en libertad, autodeterminar sus derroteros, así como vivir con autonomía económica, cultural y política. Esto, 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 nuestro/ americano, supone como principal dimensión la autoconstitución desde una nueva economía y una novedosa política, la cual soporte a estos procesos de orden más bien cultural. Igualmente, incluye abandonos (conscientes o inconscientes) y, a la vez, tomas de posición.

## **6) *Lo micro y local de la pedagogía decolonial, sumada 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 70 del siglo pasado, deberíamos volver a las cosas sencillas y pequeñas; es decir, a un ordenamiento territorial segmentado y adecuado a las condiciones ambientales, para que lo indispensable no sea inútil, como insiste Hinkelammert (2012a). Aunque la obra de Schumacher se convirtió en un ícono del ambientalismo, por supuesto no fue escuchado más que por los ambientalistas, las grandes ciudades se hicieron aún más amplias y los vastos bosques se hicieron aún más pequeños, no fue que desaparecieron.

Podemos decir, si nuestro planteamiento es transcultural, que ese ensayo ambientalista inicia, pese a su ingenuidad, un debate transcultural, propio de una utopía u horizonte postcolonial o, incluso, decolonial. Todas las pedagogías críticas, en particular la pedagogía decolonial, pretenden la utopía de aprender de la naturaleza para reordenar nuestro propio desarrollo [ ] con ella. El paréntesis que aquí se coloca alude a la casi tentación de colocar “civilizacional” dentro de él. Mas, sea en los países centrales o en los periféricos y colonizados, es precisamente el término civilización el que está en juego en el debate decolonial, en cuanto la civilización occidental y moderna implica un daño irreparable al planeta.

La invasión occidental es, precisamente, la 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, son de tipo negativo y destructor. La propuesta de poder ir reordenando nuestra presencia en el mundo como especie, desde Abya Yala, mediante la pedagogía, supone el reaprender otras formas de organizar la vida, sin este terrorífico sistema de cavernas de concreto y metal, cuándo 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 nuestro/americanos 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* de los que nos habla el etnólogo francés Marc Augé, en el texto del mismo nombre. Son precisamente los *no-lugares*, el aumento de las zonas de incomunicación y de sin-sentido cultural, los que van invadiendo nuestro ámbito más cercano (Augé, 2000), hasta anularnos como actores de transformación y negarnos los espacios para el cuerpo/territorio.

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 manera con la que recuperemos saberes ancestrales, privilegiemos la comunicación (como señala Barbero, 1998) y aprendamos a existir de otro modo.

De esta tarea no se escapa el mal denominado primer mundo, sino que este es llamado a decolonizar su propio ímpetu civilizacional. Y la tarea pedagógica de Abya Yala es precisamente decolonizar su ser, hacer y placer, así como 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 muchas naciones nuestras/americanas), acero y cristal, donde la vida pierde sentido a cada instante, donde el individualismo niega toda red de trabajo y acción comunitaria y donde la competencia se impone como estrategia de supervivencia. Esta tarea urge, porque de ella depende nuestro futuro y el de todos los habitantes del planeta. Y tal experiencia no debe ser individualista, sino de todos, una condición nosótrica de 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

En síntesis, se llega a las siguientes conclusiones:

1. La propuesta de una pedagogía decolonial surge como una necesidad frente a las posturas hasta ahora dominantes en la la pedagogía, es decir, con una grave tendencia al colonialismo, específicamente en el marco histórico nuestro/americano.
2. Esta propuesta resulta pertinente en la medida en que la pedagogía constituye el núcleo fuerte del pensamiento educativo, el mismo que,

- en el caso nuestro/americano, ha permeado la existencia de sociedades desiguales.
3. A la vez, a las viejas modalidades de colonialidad se le han sumado nuevas formas de coloniaje, en específico, en el marco de los nuevos procesos socioeconómicos profundamente desiguales.
  4. La educación y su núcleo fuerte (la pedagogía) se vislumbran, no obstante, como necesarios para la liberación de nuestros pueblos y un cambio en las relaciones sociedad/naturaleza. Estas últimas también sustentadas en el desarrollo de los vínculos coloniales.
  5. Lo anterior requiere un nuevo marco identitario, abierto en esta ocasión, que permita la autoafirmación de los pueblos de Aby Yala en/con la naturaleza.
  6. Simultáneamente, se necesita que la pedagogía logre la integración de lo local desde una perspectiva transcultural, como lo proponen los autores decoloniales.

Es necesario recalcar que la pedagogía decolonial es una acción concreta de la pedagogía de la liberación o una expresión de las pedagogías críticas. Ante los vacíos metodológicos que enfrenta la decolonialidad, la pedagogía decolonial busca sus propias claves metodológicas asumidas desde la transmodernidad (propuesta por autores como Enrique Dussel) y la problematización dialógica (aportada por Pablo Freire y otros autores críticos de la modernidad dominante). Desde allí 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 lo planteado, requerimos, en la práctica educativa, 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 no solamente abarca la producción de expertos, sino que debe ser un ejercicio pedagógico amplio, de producción de sentido, una actividad de todos los seres humanos. Tal disciplina se comprende en un marco histórico y societal

que busca la desnormalización del pensamiento dominante en pos de nuevas formas de pensamiento, como han propuesto muchos teóricos críticos de la modernidad dominante, contextualizado desde la específica condición nuestra/americana.

## Fuentes

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la sobre modernidad*. España: Gedisa.
- Barbero, 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* (56.ª 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. Recuperado de <https://doi.org/10.7202/401177ar>
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra* (2.ª edición). Argentina: Editorial Último Recurso.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 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 indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético-políticas. *Revista Educare*, 20(3), pp. 1-12. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita la identidad? En S. Hall y P. Du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*, pp. 13-39. Argentina: Amorrortu.
- Hinkelammert, F. (2012a). *Lo indispensable es inútil: hacia una espiritualidad de la liberación*. Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2012b). *Teología profana y pensamiento crítico (conversaciones con Estela Fernández Nadal y Gustavo David Silnik)*. Argentina: CICCUS/ CLACSO. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-65682013000200026>
- Hinkelammert, F. (2011). *Fenomenología de la liberación*. Documento de Trabajo Grupo Pensamiento Crítico. Costa Rica: UNA. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.info/articulos/articulos-de-franz-hinkelammert/253-fenomenologia-de-la-liberacion.html>
- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Venezuela: El Perro y la Rana. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0112.04>
- Hinkelammert, F. (1987). *Democracia y totalitarismo*. Costa Rica: DEI.
- Lenkerdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lévinas, E. (2008). *Nombres propios*. España: Fundación Emmanuel Mounier.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós.
- Mariátegui, 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. Recuperado de <https://doi.org/10.18272/lr.v1i1.865>
- Martí, J. (2005). *Nuestra América* (3.ª edición). Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (2000). *Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Sarmiento, F. (1921). *Facundo*. Argentina: La Facultad.
- Schumacher, E. (2001). *Lo pequeño es hermoso: Economía como si la gente importara*. España: Akal.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.ª 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. Recuperado de <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i2.0015>