



REVISTA DE FILOSOFÍA

...ESTEBAN LYTHGOE: **Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo.** ...VILLA LIDA ESPERANZA: **Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño.** ...DONOSO ROMO ANDRÉS: **Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios.** ...ALVARADO DUQUE CARLOS FERNANDO: **El régimen estético en las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr.** ...ALVARADO JOSÉ: **Pensar la educación en clave decolonial.** ...ÁVILA VÁSQUEZ MANUEL OSWALDO: **Frida Kahlo: Entre el sufrimiento y el arte.** ...

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 81
2015-3
Septiembre-
Diciembre

Revista de Filosofía, N° 81, 2015-3, pp. 103 - 116

Pensar la educación en clave decolonial

Thinking about education in key decolonial

José Alvarado

*Universidad del Zulia
Escuela de Filosofía
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

El artículo tiene por objetivo sopesar la viabilidad de una educación en clave decolonial. Para ello, el trabajo se esboza desde tres aristas: la primera presenta los fundamentos modernos/coloniales que perviven en el sistema educativo actual; la segunda muestra el sustento teórico de la pedagogía decolonial; finalmente, la tercera, reflexiona sobre el papel de la educación decolonial en interrelación permanente con el diálogo intercultural y el saber *otro* gestado fuera de los patrones epistémicos eurocéntricos. El análisis desarrollado a partir de estos aspectos pretende contribuir a la apertura a nuevos escenarios de discusión, los cuales no se agotan en el tiempo, por el contrario, con cada aporte se da un paso más a la construcción de una sociedad descolonizada. El método utilizado es el hermenéutico-documental. Se concluye en la necesidad de pensar la educación desde una perspectiva *otra*, que examine las experiencias y saberes alternativos, impulsando un pensamiento crítico y emancipador.

Palabras clave: Educación decolonial; colonialidad; modernidad; interculturalidad; saberes *otros*.

Abstract

This paper aims to weigh the feasibility of a key-colonial education. To this end, work is outlined from three edges: the first presents the modern / colonial foundations that survive in the current education system; the second shows the theoretical basis of the decolonial pedagogy; finally, the third reflects on the role of permanent inter-colonial education in intercultural dialogue and other knowledge gestated outside the Eurocentric epistemic patterns. The analysis developed from these aspects aims to help open up new scenarios for discussion, they are not exhausted in time, however, with each contribution is a step closer to building a society descolonizada. The method used is the hermeneutical documentary. We conclude on the need to think of education from another perspective, to examine alternative experiences and knowledge, promoting a critical and emancipatory thought.

Key words: Colonial education; coloniality; modernity; interculturality; knowledge others.

*¿Para qué y para quién es el conocimiento
que creamos y reproducimos?
Edgardo Lander*

Introducción

Desde el nacimiento hasta la muerte, los procesos de aprendizaje y enseñanza forman parte del desarrollo del ser humano, donde la familia, religión, cultura, entre otros, desempeñan un papel fundamental. En este proceso interviene la academia (escuela, liceo, universidad), como elemento que ayuda a perpetuar las relaciones de poder y los intereses políticos del contexto histórico en el que se vive, dejando a su paso una gran cantidad de voces que no pueden avanzar a la par de los cambios emprendidos por la dualidad modernidad/colonialidad; de esta forma, se puede observar que la pregunta del qué y el para qué de la educación tiene una larga data histórica que responde a los intereses de la lógica dominante y a la universalización del conocimiento.

La pedagogía decolonial, ve la necesidad de contar con individuos capaces de asirse de su entorno para gestar las mejoras requeridas para la

transformación de su realidad, la cual debe comenzar desde los estratos más humildes, convirtiendo al ser humano en sujeto protagónico de su historia. Se da así una aproximación genuina a la liberación y a la construcción de una vasta red, donde se interconectan la realidad histórica -pasada y presente- con los individuos, perfilándose al progreso social, el cual no está dictaminado por la lógica de la modernidad colonial, sino por el pensar crítico y emancipador, en el cual lo determinante es proponer, actuar, crear y reafirmar constantemente al ser humano.

A partir de estas premisas, el ensayo se ha dividido en tres secciones: la primera presenta una revisión de los principales problemas de la educación pensada bajo el enfoque de la modernidad/colonialidad; en segundo lugar, se explican los fundamentos teóricos de la pedagogía decolonial y, finalmente, se da una reflexión acerca de la necesidad de pensar la educación bajo la mirada del pensamiento decolonial, la cual se articula con los saberes *otros* y la interculturalidad.

I. Educación, modernidad y colonialidad

La academia, y todos los elementos que la conforman, llegaron a tierras americanas como parte de la expansión moderna y como elemento generador del tejido colonizador. Según Carnoy¹, podemos encontrar en la escuela elementos que perpetúan las relaciones de dominación, entre ellos: la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad, la estructura jerárquica en la sociedad; entre otros aspectos. Bajo esta perspectiva, “las naciones han llegado a creer que, para ser aceptadas como civilizadas tienen que ser instruidas, y para ser instruidas tienen que haber tenido escuelas²”. Sin embargo, bajo el análisis crítico de la historia, podemos darnos cuenta que ha sido todo lo contrario: la academia se ha erigido como dispositivo de dominación que ejerce presión sobre la sociedad, donde las potencialidades de los sujetos se ven interrumpidas por la negación de diversas modalidades del saber³.

1 Cfr. CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México D.F, 2000, pp. 13-16

2 Ibid. p. 12

3 Podemos resaltar la negación que existe al pensamiento afrodescendiente, indígena, caribeño, el cual se subalterniza, marginaliza y, en algunos casos, es del

La episteme occidental tiene su nacimiento en la antigua Grecia y durante siglos ha buscado su universalización. Un saber de tipo universal que ya planteaba Aristóteles⁴ en sus escritos metafísicos al afirmar que todo hombre desea por naturaleza el saber, pero reconociendo la existencia de diversos niveles de saber, donde unos se constituyen superiores a otros. Para el estagirita, el saber ulterior era el teórico, inferiorizando el saber práctico y el poético, aceptando, a su vez, que en lo griego –y no en los así llamados bárbaros- se encontraba la plenitud de la sabiduría. Con el paso de las centurias, el mundo occidentalizado ha clasificado el saber, dando prioridad al que se ajuste al orden histórico y político vivido, convirtiéndolo en instrumento de dominación.

A partir de René Descartes⁵, la razón se torna en incuestionable y en un paradigma hegemónico; el pensar se torna prioritario sobre el existir; la racionalidad sobre el sujeto: *cogito, ergo sum*. A partir del *cogito* cartesiano, el conocimiento racional pasa a formar parte de las más altas aspiraciones del ser humano, presentándose como un *logos* supremo e incuestionable. Esto se traduce en el anhelo constante del conocimiento científico proveniente y promovido desde la academia, invisibilizando la creación de saberes alternativos que complementan la visión de la realidad, que no es homogénea como lo plantea el pensar eurocéntrico/moderno, sino fragmentada, con diversos matices ideológicos. A propósito de esto, señala Velasco⁶, se ha aceptado con indiferencia que el conocimiento que hemos considerado ciencia está desarrollado desde una racionalidad imperial, determinado por la colonialidad territorial, donde se ha dado una profunda discriminación epistémica y lingüística que se deja ver en las lenguas en las que se desarrollan las investigaciones.

todo excluido de la reflexión filosófica del presente.

- 4 Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, Ediciones Universales, Bogotá, 1997, p. 11
- 5 DESCARTES, René, *Discurso del Método – Meditaciones Metafísicas*, Espasa, Madrid, 1981. Descartes, introduce en estas obras una serie de afirmaciones sobre la no existencia de garantías totales en el proceso cognitivo. Se debe dudar de los sentidos, el mundo, la realidad, el conocimiento sensorial, pero sobre todo ello se puede tener por cierto que no se puede dudar de la duda, de esto nace el *yo pienso, yo existo*. Esta es la verdad que se obtiene a través del método cartesiano, lo cual ha derivado en que lo único determinante es que pienso, no aquello en que pienso.
- 6 Cfr. VELASCO, Reinaldo, “La cosmovisión Originaria Ancestral: subversión y propuesta para la liberación”, *Cuadernos Latinoamericanos*, Año 25, Enero-Junio 2014, p. 73.

Desde la perspectiva de Méndez y Morán⁷, la modernidad se encuentra determinada por la época histórica que lleva al desarrollo progresivo de la universalización y capitalización del planeta; la modernidad, desde este enfoque, se presenta como un fenómeno arrollador que no pasa desapercibido, y que en su camino va promoviendo la instauración del neoliberalismo, reestructurando los patrones de desarrollo económico, político, intelectual y espiritual de la nueva era global. En este escenario, la academia ha servido a los propósitos de la globalización, ya que la misma promueve la condición de colonizadores-colonizados, dando paso a un neocolonialismo en nuestros días y, aunque bien es cierto, su papel colonizador no es nuevo, sino, como señala Carnoy, este escenario se ha repetido desde hace siglos:

Las escuelas sirvieron también para transformar las sociedades feudales y nacionalistas en capitalistas, pero una vez hubo la escuela contribuido a derrotar al feudalismo y otras formas de organización social, procedió a reforzar las formas capitalistas. Por eso, las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra que sacan más producción material, y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionen bien y crean en el sistema capitalista.⁸

Con esto se deja ver una marcada tendencia hacia la educación elitista-clasista, ya que tanto la escuela, como sus ideas, están condicionadas por categorías provenientes de la modernidad⁹, lo que da paso a una epistemología hegemónica y a un discurso alienante. Por esta razón, la educación se presenta como un escenario que encubre la hostilidad hacia la alteridad y promueve un saber de corte mercantilista. Dicho de otra manera, la educación se ha venido pensando con el único propósito de dar respuesta a la sociedad moderna, sin importar que el sujeto sea instrumentalizado, cosificado y transformado en objeto de opresión a través de la capitalización, mercantilización y creación de estudiantes al servicio del mercado laboral, volviendo el saber en algo improductivo e incapaz de entrar en consonancia con la realidad circundante;

7 MÉNDEZ REYES, Johan; MORÁN BELTRÁN, LINO. “Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial”, *Revista de Filosofía* N° 78, 2014-3, p. 44.

8 CARNOY, Martín. Op. cit. p. 17.

9 Cfr. DÍAZ, Cristhian, “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, *Tabula Rasa* N° 13, p. 223.

es, de acuerdo con lo anterior, reproducir la cultura del consumismo, no ser capaz de atreverse a pensar por sí mismo, manteniendo a su vez, las relaciones de dependencia, dominación e inequidad social. Ello lleva a que se desdibujen los límites entre lo global y lo local, profundizando la crisis, mientras se dan interminables debates teóricos sobre el tema.

En América Latina, ni los gobiernos de izquierda ni de derecha han podido terminar de superar los impedimentos de la educación; se requiere ejercer alternativas *otras* que lleven a la superación de la colonialidad y poscolonialidad a través de un sujeto, que sin dejar de ser individual, se articule colectivamente al momento histórico. Para ello, es necesario comprender la historia, rescatando del pasado el pensamiento crítico, que según Méndez y Morán, forma parte del ideario del pensamiento decolonial actual. En palabras de los autores: “El pensamiento decolonial recoge no sólo una crítica a la colonialidad del poder y el saber, sino también recoge el ideario de la tradición del pensamiento crítico latinoamericano de impulsar proyectos emancipadores que trascienda la hegemonía epistémica eurocéntrica...”¹⁰

Pero, a pesar de la amplia trayectoria de la perspectiva crítica latinoamericana, que va desde el pensamiento de Juan Bautista Alberdi, José Enrique Rodó, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, entre otros, no ha logrado calar y culminar su propuesta teleológica como lo es alcanzar a un sujeto y una sociedad libre. Boaventura de Sousa Santos se plantea este problema en forma de interrogante: “¿por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado la sociedad?”¹¹ Abundan respuestas a esta interrogante, no obstante, la educación, a nuestro criterio, forma parte central de este problema. La falta de conocimiento –o el desconocimiento total- del pasado colonial y de la larga tradición filosófica y política heredada desde los independentistas hasta el siglo XX, hace que exista en materia educativa un hondo vacío en el desarrollo de las nuevas generaciones¹².

10 MÉNDEZ REYES, Johan; MORÁN BELTRÁN, Lino. Op. cit. p. 51.

11 SANTOS, Boaventura de Sousa, *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo, 2010, p. 7.

12 Sobre este tema puede citarse la postura de Méndez y Morán, quienes ven la necesidad de reflexión filosófica a partir de la historia de las ideas en América Latina, cosa que debe llevarse a cabo a partir de la educación media, para fomentar el análisis crítico y la adquisición de conciencia emancipada. Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino; MÉNDEZ REYES, Johan. “Apuntes para el debate sobre el diseño curricular del sistema educativo bolivariano”, *Omnia*, Vol. 15, N° 1, 2009, pp 190-193.

Como corolario de esta situación, se ha venido construyendo una epistemología de corte hegemónico-eurocéntrico que menosprecia el saber alternativo proveniente de los pueblos del Sur; su principal intención es la exclusión de todo saber originario y la marginalización de todo lo distinto¹³, ello resulta en que se establezcan en materia educativa, al igual que en todos los campos del saber, tres niveles de colonialidad, son a saber:

1. La colonialidad del ser (ontológica), donde se deja de manifiesto la existencia de un sujeto moderno que fue colonizado y que la dinámica actual le obliga a reproducir estos patrones al pasar de dominado a dominador, del *yo pienso, luego existo* al *yo conquisto, luego soy (ego conquiro)*. En este sentido, se pretende, desde la alternativa decolonial, la construcción de un sujeto capaz de superar las limitaciones educativas, hacerse responsable de sus elecciones y decidir articularse a la praxis liberadora y antihegemónica.
2. La colonialidad del saber (epistemológica). En el plano epistemológico la educación responde a intereses de clase e impone el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento, haciendo esto evidente en el sistema educativo latinoamericano¹⁴. Pero, para llegar al camino de la liberación, es necesario pasar por el conocimiento de sí y de las circunstancias, aceptando el saber *otro* como parte esencial del conocimiento.
3. La colonialidad del poder (política). El poder es corruptible, susceptible a convertirse en fetiche; se establecen así jerarquías sexuales y raciales, con distribución “equitativa” de identidades: blancos, negros, mestizos, mujeres, hombres, lo que promueve la estratificación social, el sexismo y la permanencia del racismo, patriarcado, etc.¹⁵

Apartir de la triangulación de la colonialidad (ontológica, epistemológica, política), los marginalizados y oprimidos por el sistema educativo comienzan a generar la insatisfacción producida por la exclusión del sistema, esto da lugar al inicio del camino de liberación y transformación social. El pensamiento

13 Cfr. VELASCO, Reinaldo, Op. cit. p. 72.

14 WALSH, Catherine, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias política epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, N° 9, 2008, p. 137.

15 Ibid. p. 136.

decolonial inquiera en el reconocimiento de estos saberes, englobándolos en un solo reclamo: la aceptación saberes alternativos a la hegemonía occidental.

II. La educación decolonial: fundamentos

Desde la perspectiva de Vázquez y Pérez¹⁶, el punto de partida del problema colonial se origina en Occidente, lugar de la epistemología hegemónica, donde se produce un tipo de conocimiento determinado por las condiciones raciales occidentales, estableciéndose así patrones que inferiorizan el saber y el ser no occidental. Esta lectura del otro, traza una superioridad cognitiva y lingüística que va en busca de la universalización del conocimiento, borrando al individuo del análisis epistemológico, es decir, un análisis donde el conocimiento se ve determinado por una serie de pautas, los que según Walsh¹⁷ serían geohistóricos, geopolíticos y geoculturales. Los mismos tratan de disimular los diversos niveles de colonialidad, dejándose en claro la permanencia del eurocentrismo promovido desde la episteme occidental moderna.

Las inquietudes del pensamiento decolonial, al igual que en su momento lo hizo la educación liberadora¹⁸, parten del análisis sociopolítico de las condiciones de vida en el Sur; se trata de fundar una propuesta a través de experiencias concretas, que supere las limitaciones del multiculturalismo y el pluriculturalismo que esconde un racismo epistémico en sí¹⁹; con ello,

16 VÁZQUEZ, Belin; PÉREZ, César. *Miradas epistemológicas para una cartografía de la gobernabilidad en Venezuela*, Centro Nacional de Historia, Caracas, 2011. p 63 – ss.

17 WALSH, Catherine. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, *Signos y pensamientos*, N° 46, Vol. XXIV, 2005, p. 41.

18 La educación liberadora parte del reconocimiento del rol protagónico que deben tener los educandos en el proceso de construcción del conocimiento, en el cual interviene el análisis crítico de la realidad. Se contrapone a la educación estándar y domesticadora, buscando la creación de sujetos críticos capaces de conquistar su realidad. Cfr. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Traducción de Jorge Mellado, Siglo XXI Editores, México, 2005.

19 Catherine Walsh, señala que la multiculturalidad se puede definir como la multiplicidad de culturas existentes en una sociedad, sin que esto indique una necesaria convivencia y relación dialógica entre ellas. Por su parte, la pluriculturalidad está basada en el reconocimiento de la diversidad, pero manteniendo la negación de igualdad a las culturas indígenas o afrodescendientes existentes en una nación.

la opción decolonial trata de dar un paso de una sociedad colonizada a una descolonizada, a través de la concienciación de los educandos. Lograr una educación promotora de la liberación requiere de todo un esfuerzo epistemológico, ontológico y político; uno que no compagina esfuerzos con la pedagogía colonial dominante, sino que va en busca de la oportunidad de generar procesos de transformación social en el día a día.

Por su parte, la pedagogía que se ha desarrollado bajo patrones definidos por la modernidad eurocéntrica, teniendo como metas la dominación y la exclusión, necesita mantener las relaciones de poder entre opresor-oprimido para promover su lógica discursiva; en contraste, se hace necesario dar oportunidades educativas que brinden a las culturas marginadas un contacto permanente con su realidad histórica, proyectándose en un camino de transformación. En este arduo camino, se forja una visión humanista a través de un proceso dinámico de intercambio permanente de saberes alternativos, proponiendo a su vez una teoría pedagógica diseñada para fomentar el accionar social de los invisibilizados culturalmente, donde a través de la praxis se logren integrar nuevas cosmovisiones. De esta manera, la educación decolonial “surge como una propuesta emergente que requiere ser consolidada en la reflexión y debate crítico a través del diálogo en diferentes perspectivas del saber”²⁰.

Freire²¹, había observado que el esquema educador-educando reproducía las relaciones de dominación y domesticación de los sistemas educativos tradicionales. Para romper con estos patrones, consideraba imprescindible valorar tanto la experiencia como el saber propio de cada sujeto, siendo el intercambio de saberes parte esencial del proceso cognitivo. En diálogo permanente, cada uno de los integrantes se convierte en eje de participación creativa, bajo la mirada de un contexto gnoseológico alternativo. Visto de este modo, la educación generada desde la modernidad reproduce la lógica de dominación occidental, presenta un modelo distorsionado de ser humano. Esto da como resultado que la comprensión del mundo no sea integral sino fragmentada, lo que supone a su vez, una concepción mecanicista del saber, con un sujeto que no es capaz de comprender la complejidad humana.

Cfr. WALSH, Catherine. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. Op. cit. p. 45

20 DÍAZ, Cristhian. Op. cit. p. 221

21 Cfr. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México, 1997.

En contraposición a la pedagogía moderna occidental, que sigue patrones desarrollados para la formación en la competitividad social, donde se asume una realidad disociada de la experiencia existencial, la pedagogía decolonial propone su fundamentación en la participación colectiva y el accionar social. Asume la imposibilidad de recrear un saber neutro o estandarizado, sino un saber *otro*, humanizado, abierto al diálogo productivo entre semejantes.

Dicha pedagogía evidencia un talante liberador; no se niega a la realidad opresiva y alienante que hay en Latinoamérica, sino que asume el contexto social cambiante, alentando la capacidad crítica de los individuos. Por razones como estas, la educación no puede pensarse como un conjunto de elementos acabados. Sus principios más elementales deben ser moldeables y sujetos a las transformaciones sociales, ontológicas y epistemológicas del presente. Desde esta perspectiva, no se admite la visión individualista de la modernidad colonial, sino que se piensan las relaciones del ser humano consigo mismo y con el otro; se da un compromiso de cooperación recíproca, donde se abre un camino hacia la formación axiológica, fomentando las capacidades cognitivas de cada individuo. A través de esta opción pedagógica, la realización del ser humano se da en y con el mundo, ya que el mismo es uno con el mundo. No existe una cosificación del ser humano, sino un proceso continuo de formación política y de accionar social en busca de una realización ontológica de los mismos.

Consiguientemente, se deja ver una educación en diálogo permanente con la realidad y fortalecida por la interrelación de los individuos. Esta pedagogía problematiza el mundo, creando una ontología acorde a las necesidades de los individuos, estimulando su capacidad crítica, producto de las tensiones entre la lógica colonial moderna y la pedagogía crítica que impulsa a los individuos a superar las limitaciones impuestas en su realidad a través de la colonialidad poder/ser/saber.

Se puede afirmar entonces, que la educación decolonial tiene sus fundamentos en la amplia trayectoria del pensamiento crítico latinoamericano y, al igual que este, es subversiva y antisistémica, teniendo una apertura constante a la interpretación crítica de la historia, lo que hace que esté en un constante diálogo de saberes e interesada profundamente en el accionar político. Se amalgaman así una serie de elementos a la propuesta educativa decolonial, como la ética, política, ontología, axiología, entre otros elementos filosóficos necesarios para un correcto debate acerca de las fortalezas y debilidades de este pensamiento. En última instancia, el proyecto decolonial debe trascender los debates teóricos y en la praxis poner a prueba el resultado

de los mismos, unificando el saber con el hacer, la teoría con la praxis antihegemónica e intercultural.

III. Educación decolonial e interculturalidad

América Latina se encuentra en presencia de un subdesarrollo educativo, con una formación precaria que no se corresponde a la racionalidad y realidad presente, sino que parte de una lógica dominante que niega la alteridad, presentando un monólogo discursivo excluyente. Ante ello, la globalización -entendida como un fenómeno omniabarcante- establece un conjunto de determinaciones raciales, epistemológicas y políticas, donde se dan prácticas repetidoras de relaciones de dependencia-dominación. En ellas el educando se ubica como objeto en la praxis educativa.

De esta manera, la historia de las ideas en América Latina se presenta como un reclamo continuo a la colonialidad y poscolonialidad, tratando de forjar un sujeto histórico humanizado capaz de determinarse en su propia realidad. Podemos afirmar que el ejercicio pedagógico en el Sur ha sido deficitario. Los individuos se mueven en el ámbito de la indeterminación; incapaces de reconocerse como parte del desarrollo histórico-político de la sociedad. De acuerdo a esto, los debates actuales sobre los diversos problemas educativos dan preeminencia al saber científico de corte cartesiano sobre los saberes alternativos y diferentes que se gestan desde la periferia; por tal motivo, se hace necesario pensar el papel de la educación, haciendo énfasis en la pertinencia de adentrarse en un nuevo modelo filosófico-educativo, que a su vez sea intercultural, dialógico y crítico, que responda a las demandas actuales.

Análogamente, se debe emprender la búsqueda del saber *otro*, que aproxime a la humanidad a la comprensión de sí misma, tanto en sus aspectos más loables, pero a la vez de lo más deplorable de sí misma. Es aprender a filosofar fuera de patrones eurocéntricos aquellos problemas vitales para el ser humano universal, desde enfoques particulares. Ahora bien, el reto es cómo abrirse a la posibilidad de abandonar arquetipos epistemológicos universales a través de una pedagogía decolonial que esté en contacto con una interculturalidad *epistémica*, donde se gestan procesos de construcción de conocimientos alternativos a través de un giro epistémico intercultural, sobrepasando la aceptación de la multiculturalidad y a pluriculturalidad que esconden una discriminación epistemológica²².

22 Cfr. WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". Loc. cit.

Para Walsh, la interculturalidad: "... señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra..." es una utopía epistemológica que va en miras de superar las distopías planteadas por los diversos niveles de colonialidad a través del ejercicio político²³. Adecuándonos a estos basamentos teóricos, la educación decolonial debe plantear una ruptura epistémica, dando un cambio en las bases conceptuales del saber, superando así las relaciones de dominación, explotación, inferiorización y marginalización, producto de la epistemología hegemónica²⁴. Dicho rompimiento, debe conducir a la apertura hacia el otro, impulsando un cambio radical en el contexto de dominación blanco occidental y de los sistemas eurocéntricos, que se reproducen incluso en el discurso academicista contemporáneo.

Desde la perspectiva de Walsh, "la interculturalidad es un paradigma "otro" que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial"²⁵. Por esta razón, es necesario asumir no sólo un discurso, sino una praxis activa de la interculturalidad que permitiría visibilizar las diferencias coloniales y que dé un nuevo enfoque a la realidad educativa contemporánea. Sin embargo, los centros de saber son en la actualidad lugares de formación en pensamiento eurocéntrico/moderno por excelencia; proponen como eje central dar paso a la racionalidad científica-progresista para llegar a la consumación de un sujeto moderno. Se plantea así una mirada excluyente, determinada por las condiciones raciales, económicas y sexuales de la modernidad; de esta forma, la historia, lengua, filosofía deben comprenderse a partir de Occidente, negando todo saber autóctono, dando por sentado la muerte de toda narrativa diferente²⁶.

23 WALSH, Catherine, "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, p. 47

24 Ibid. p. 50

25 Ibidem.

26 Boaventura de Sousa Santos, señala que se ha producido en nuestras tierras un epistemicidio, el cual es entendido como una amplia destrucción de conocimiento producto de la lógica moderna y colonial: "La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causadas por el colonialismo europeo -lo que llamo epistemicidio-". SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. cit pp. 7-8

Consecuentemente, la educación decolonial debe sustentarse en una premisa diferente: en la recuperación de la memoria histórica; es decir, plantear una ruptura con la lógica dominante, incorporando saberes *otros*, excluidos e invisibilizados que conformen una nueva dimensión del saber. No obstante, la colonialidad, a través de una epistemología hegemónica, ha creado una lógica casi impenetrable que reproduce las relaciones de dominantes-dominados, incluidos-excluidos, opresores-oprimidos, victimarios-victimas. En medio de este bloque monolítico del saber, deben gestarse propuestas alternativas y subversivas del orden occidental. La educación decolonial no debe verse como una propuesta acabada, sino que debe asumir una posición crítica de la realidad, convirtiéndose en una constante lucha contra la opresión y contra la concepción bancaria del saber²⁷. Dicho de otro modo, la educación colonizadora ofrece una visión distorsionada del conocimiento al presentar la realidad de forma fragmentada y especializada, sin comprender la complejidad existencial del ser humano ni de los procesos constantes de transformación del mundo.

Conociendo estos elementos, el enfoque pedagógico decolonial no pretende desconocer que la colonialidad territorial y política se ha extinguido casi por completo, pero bien afirma que persiste la colonialidad en otras manifestaciones (colonialidad mental o lingüística, por ejemplo), como modo de invisibilizar y subalternizar diversas culturas, como las africanas, aborígenes, latinoamericanas, afectando así diversas dimensiones de la existencia (colonialidad del ser), de las relaciones políticas (colonialidad del poder) y del conocimiento (colonialidad del saber)²⁸.

Es menester que la opción decolonial profundice en sus aspectos teóricos; debe trascender las limitaciones epistemológicas y abrirse paso a oportunidades que sólo pueden ser logradas a través de la praxis, creando desde ella situaciones de bienestar auténtico²⁹. Un bienestar, a través del cual, puedan ser superados los niveles de colonialidad existente. Desde

27 Se entiende por concepción bancaria del saber, asumir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los educandos son receptáculos vacíos que deben ser llenos por el saber del educador, lo que deja de manifiesto que la educación se constituye en instrumento de opresión. Cfr. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Op. cit.

28 Cfr. FLORES, Graciela, "Filosofía Latinoamericana y Educación: enfoque pedagógico decolonial", *Memorias del II Congreso Nacional de Estudiantes de Filosofía en su contemporaneidad*, Mar de Plata, 2010, p. 97 y SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. cit p. 8.

29 FLORES, Graciela, Op. cit. p. 98.

esta perspectiva, la pedagogía decolonial busca llegar a trascender la visión homogénea y parcelada de la realidad a través de un pensar alternativo e insurgente; igualmente, tiene como reto superar el racismo epistémico enmascarado en las instituciones de educación, sosteniendo que la verdadera riqueza del saber se encuentra plasmada en la diversidad.

Conclusión.

En la búsqueda de superación de la colonialidad del saber, ser y poder, los esfuerzos educativos deben orientarse, a la manera de Freire, al ejercicio de una educación como práctica genuina de libertad, una que lleve al análisis crítico y permanente del contexto social, planteando la incorporación permanente de los individuos en el escenario social como protagonistas de su proceso de formación, reforzando su proceso de humanización. En este contexto, se hace necesario el enriquecimiento de las relaciones educador-educando, comprendiendo a los mismos ya no como una dualidad, sino como una unidad en el proceso cognitivo, donde cada uno es complementado por las experiencias de vida del otro.

No es del todo necesario aclarar que la propuesta pedagógica decolonial está cargada de matices utópicos. Se da una mirada al ser humano desde su complejidad, desde una ontología y epistemología diferente, aspirando un bienestar auténtico para el mismo. Sin embargo, también es innegable el auge de las ideas modernas, la occidentalización y la paulatina desaparición de la reflexión humanista para dar paso al desarrollo científico-técnico, lo que da como resultado que la formación académica esté pensada para el mercado laboral y no para la creación e inserción de un ser humano crítico en la sociedad. De esta manera, se reafirma el deber de pensar la educación desde una mirada *otra*, que explore las experiencias y saberes que han sido silenciados a través del proceso colonizador, dando paso a un ser humano con un pensamiento crítico y liberador.

Ello sólo es posible de lograr a través de un diálogo simétrico entre culturas; en la interrelación palpitante entre seres y saberes, que impulsen la construcción de una interculturalidad crítica, entendida como la única capaz de dar viabilidad al proyecto pedagógico decolonial. Finalmente, se puede afirmar que la educación debe ser revisada en todos sus niveles, rompiendo los criterios moderno/coloniales insertos en la academia, creando una perspectiva *otra* del saber.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 81-3

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en diciembre de 2015, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve