



REVISTA DE FILOSOFÍA

---ÍTALO VINICIO JIMÉNEZ-IDROVO: **Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros** --- OSVALDO ÁNGEL HERNÁNDEZ MONTERO: **El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos** --- YENIFETH O. BLANCO TORRES, MALDIS L. IGUARÁN MAGDANIEL Y YATSIRA E. JARAMILLO PEÑALOZA: **Romero: política y utopía.** --- TEÓFILA G. ADELAIDO, LORELEY MEJÍA GONZÁLEZ Y SILENY E. CUJIA BERRIO: **Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire** --- LILIANA P. PÉREZ RODELO, LUIS Á. RUEDA TONCEL Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **Paulo Freire: Anotaciones decoloniales** --- ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: **Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género** --- FÉLIX VALDÉS, ANA R. VILLA NAVAS Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual** --- JOSÉ ALVARADO: **COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia** --- BRENDA M. PORTILLO-VÁSQUEZ, DIVINIA M. RAMÍREZ-RODRIGUEZ, SILENY E. CUJIA-BERRIO Y LORELEY MEJIA-GONZÁLEZ: **Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social** --- HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: **Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos** --- INDIRA L. MOSQUERA VÁSQUEZ, MARLON P. BRITO PAREDES, ÁNGEL G. CASTELO SALAZAR Y DIEGO F. ARBELÁEZ-CAMPILLO: **Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras** ---

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

Nº 96
2020 - 3
Septiembre - Diciembre

Revista de Filosofía, N° 96, 2020-3, pp.67-81

Paulo Freire: Anotaciones decoloniales

Paulo Freire: Decolonial Annotations

Liliana Patricia Pérez Rodelo

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3445-206X>

Universidad Libre – Colombia

lilianapperez@hotmail.com

Luis Ángel Rueda Toncel

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1686-1943>

Universidad de la Guajira – Colombia

luisangelrueda@uniguajira.edu.co

Yuly Inés Liñan Cuello

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3911-8586>

Universidad de la Guajira - Colombia

ylinanc@uniguajira.edu.co

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4588167>

Resumen

El artículo tiene por objetivo contrastar la ontología educativa freiriana con los lineamientos actuales de la pedagogía decolonial. Para lograr tal fin, el artículo considera tres aspectos fundamentales: el primero, plantea los elementos medulares de la educación liberadora de Paulo Freire, los cuales incluyen la ruptura con la concepción bancaria de la educación, el proceso humanizador de la pedagogía y la descodificación del mundo a través de las palabras. Seguidamente, se señalan los postulados críticos que, desde la pedagogía decolonial, se realizan a la obra de Freire. Finalmente, se postula la necesidad de orientar el saber hacia una reconfiguración epistémica *otra*, libre de los patrones eurocéntricos modernos.

Palabras clave: Paulo Freire; ontología educativa; pedagogía decolonial; ontología social; colonialidad-decolonialidad.

Abstract

The article aims to contrast the Freirian educational ontology with the current guidelines of decolonial pedagogy. To achieve this purpose, this papers considers three fundamental aspects: the first, raises the core elements of Paulo Freire's liberating education, which include the break with the banking conception of education, the humanizing process of pedagogy and the decoding of the world through words. Next, the critical postulates that, from the decolonial pedagogy, are made to the work of Freire are pointed out. Finally, the need to orient knowledge towards an epistemic reconfiguration of another, free of modern Eurocentric patterns, is postulated.

Keywords: Paulo Freire; Educational Ontology; Decolonial Pedagogy; Social Ontology; Coloniality-Decoloniality.

Introducción

Las inquietudes filosóficas de Paulo Freire, nacen del contexto histórico, político y social del Brasil del siglo XX. Dicho período histórico está caracterizado por la emergencia social de la población, la exclusión, la marginación y notables condiciones de miseria en las que se encontraba la clase trabajadora de su país. Su filosofía de la educación, tiene como objetivo lograr que el educando sea consciente de su condición humana, de su dignidad y el valor que tiene como persona, ya que, de esta manera, puede llegar a comprender su lugar dentro de los procesos educativos, culturales, sociales y emancipatorios requeridos por la sociedad latinoamericana.

Su pedagogía ha sido aceptada como una pedagogía crítica. Ayuda a los educandos a cuestionar los patrones de dominación que se erigen en su entorno. En consecuencia, su propuesta no se limita al ámbito teórico, sino que incita a desafiar las prácticas de opresión a través de una conciencia crítica, por lo que también se articula con los ideales de la filosofía de la liberación, transformándose en una pedagogía de la liberación, pensada para los oprimidos.

Freire afirma que los problemas educativos no son de tipo metodológicos, sino de índole político. Plantea una pedagogía para la transición social y la acción cultural, cuyo último fin es la concienciación de los educandos. En este orden de ideas, su pedagogía crítica está pensada como una ontología educativa, como un esfuerzo para conducir al ser humano a una educación como práctica para la libertad, lo que, con el paso de los años, ha servido como cimiento para una pedagogía en clave decolonial.

Por esta razón, la educación liberadora resulta imprescindible a la hora de evaluar la propuesta para una pedagogía decolonial, cuyo postulado central está orientado en tener una ruptura definitiva con los ordenamientos coloniales imperantes: llámese colonialidad del poder, del saber y del ser, presentes en la configuración metodológica de la educación, con lineamientos modernos y eurocéntricos, que imponen pautas que son reguladas a través de la política y de sus dirigentes, a quienes no les conviene subvertir el orden academicista, propio de la Modernidad. De esta forma, en una sociedad caracterizada por la academia convencional, donde predominan patrones epistémicos excluyentes, se hace necesario trascender estas barreras coloniales a través de modos *otros* y una praxis educativa *otra*,¹ que brinde al individuo la oportunidad de adquirir conciencia de su realidad y destino histórico.

Se requiere, en consecuencia, que la pedagogía se desarrolle en concordancia con el ámbito cultural de los pueblos, con el diálogo simétrico de saberes, de aquellos saberes marginados y desestimados por la colonialidad. Esto remite a un accionar político y epistémico *otro*, en el cual subyace una propuesta capaz de superar los obstáculos sociales, por medio de una ontología social, con pertinencia política y axiológica.

Freire sienta las bases de una pedagogía decolonial; su enfoque está centrado en una teoría y práctica educativa diseñada para promover la acción social. Su *Pedagogía del Oprimido*², ha tenido considerable trascendencia en los esfuerzos mundiales por encontrar modelos educativos que generen cambios profundos en las estructuras del saber, promoviendo la participación activa y democrática de la sociedad, el pensamiento crítico, así como la producción, creación y recreación de saberes. El oprimido es el motor de su pensamiento, es clave a la hora de analizar su concepción educativa y del poder; no es sólo aquel que es víctima de la dominación, sino que son los sujetos presentes en una dialéctica constante e interminable entre opresores-oprimidos, donde la lógica de los opresores se impone sobre el oprimido³.

1 Por modos *otros*, hacemos referencia a modos distintos de ser, pensar, conocer, sentir, percibir y vivir, que desafían la lógica de la Modernidad, su antropocentrismo y su proceso civilizatorio. Los modos *otros*, llevan al reconocimiento de los conocimientos *otros*; es decir aquellos conocimientos/pensamientos que han sido negados por la Modernidad y que, sin embargo, ha estado presente en forma de resistencia, buscando ocupar un espacio dentro de la sociedad. Esto lleva a plantear la necesidad de una pedagogía y praxis educativa distinta, que ve en los marginados, víctimas y excluidos sujetos valiosos que se abren paso a través de la colonialidad, con la finalidad de dar reconocimiento a experiencias individuales y colectivas que han sido valiosas en la lucha contra la colonialidad. Cfr. WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Revista Nómadas*, N° Número 26, 2007 y “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados*, Año 1, N° 1, 2014.

2 Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Editores, Colombia, 1970.

3 Cfr. RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de Alteridad, Universidad del Cauca, Colombia, 2010.

La pedagogía decolonial, rescata de Freire la idea de una racionalidad aplastante que somete a los individuos, definiéndola como un *logos* opresor, con matices excluyentes, que se reproduce en todos los niveles educativos, convirtiendo a la academia en un medio de exclusión y marginación. Por razones como las ya esgrimidas, el objetivo principal de esta investigación es realizar un análisis crítico de la propuesta pedagógica de Paulo Freire y contrastarla con el proyecto desarrollado a través de la pedagogía decolonial.

I. La ontología educativa de Paulo Freire

En su oferta pedagógica, Freire considera que la esencia de la educación es la práctica de la libertad y del diálogo permanente de saberes, que trastocan el orden imperante por los patrones académicos modernos, donde se establecen claras jerarquías en el orden de conocimiento. De esta forma, observa que el esquema educando-educador reproduce las relaciones de imposición entre opresor y oprimido. Para romper este esquema, propone una pedagogía dinámica y autónoma, que valore la experiencia y el conocimiento de cada estudiante, así como su participación social, su producción creativa, y el ejercicio constante de una libertad responsable, que debe convertirse en una libertad colectiva⁴.

Empero, las dificultades educativas que enfrentan las sociedades latinoamericanas en el siglo XXI, siguen siendo las mismas que afrontaban en el siglo XX y que han las aspiraciones que ha tenido la filosofía y pedagogía de la liberación de lograr una sociedad emancipada. Entre ellas podemos enumerar las siguientes:

- Pese a numerosas campañas de alfabetización masivas, no se consigue erradicar por completo el número de analfabetismo en la región⁵.

4 Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit.

5 La alfabetización es un derecho humano y uno de los problemas más importantes en América Latina; es un interés prioritario en la región, sin embargo, pese a innumerables esfuerzos en políticas educativas, el Instituto de Estadísticas de la UNESCO en París, estimaba, en su último estudio realizado a gran escala, que treinta y dos millones de personas carecían de alfabetización en América Latina y el Caribe para el año 2017. Para el año 2019, esta cifra desalentadora había mejorado con un 93,4 % de alfabetización, logrando cifras positivas y un avance notorio en la alfabetización de jóvenes y adultos. Para el año 2020, el aprendizaje de las nuevas generaciones ha tenido un impacto negativo, en cuanto a las condiciones de vida y trabajo, lo que repercutirá en los índices de alfabetización en jóvenes y adultos en el futuro. El COVID-19, ha hecho retroceder en temas de desigualdades sociales, económicas, discriminación étnica y racial, así como en materia de alfabetización. La alfabetización de jóvenes y adultos, en tiempos de pandemia, sólo es considerado como prioritario por un 33% de los países de la región. Cfr. UNESCO. "La alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: Impactos y revelaciones". Documento publicado el 08 de septiembre del año 2020. Disponible en: <https://unesdoc.org/>

- Las nuevas codificaciones del lenguaje, el avance de las intercomunicaciones y la nueva sociedad globalizada, aumentan la brecha existente entre los instruidos y no instruidos, los que tienen acceso a la información y los que no, marginando aún más los saberes distintos y no aceptados por la academia, así como a las clases menos favorecidas⁶.
- Las dificultades en los campos de trabajo y el desempleo⁷.
- La subsidiariedad de la educación, limitados accesos a las instituciones educativas en algunas regiones, problemas de coordinación interinstitucionales y los precarios salarios del personal docente en todos los niveles educativos⁸.

unesco.org/ark:/48223/pf0000374187_spa; Cfr: GUZMÁN, Nicolás. “UNESCO: Dos de cada diez personas en América Latina no tienen niveles mínimos de comprensión de lectura”. Publicado el 06 de septiembre del año 2019. Disponible en: <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas-en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADnimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467#:~:text=32%20millones%20de%20analfabetos%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina&text=Seg%C3%BAAn%20el%20informe%2C%20exist%C3%ADAn%20750,de%20la%20poblaci%C3%B3n%20del%20mundo>

- 6 Las nuevas tecnologías de la información, suponen una ventana de oportunidad para la universalización del saber, hacer frente a la sociedad globalizada, a la era post-pandemia y para acortar la distancia existente en materia educativa. Sin embargo, el avance tecnológico deja rezagado a un gran porcentaje de la población que no tiene acceso a la información de una forma ventajosa, lo cual implica un crecimiento en las brechas sociales existentes en América Latina. El analfabetismo, la deserción escolar, no hablar fluidamente el castellano, e inclusive el inglés, carecer de habilidades mínimas para el uso de las tecnologías, son barreras limitativas que generan exclusión y marginación; crea poblaciones rezagadas y minorías que son estigmatizadas y señaladas por su situación desfavorable. Cfr. CABRERA, Pedro y col. *Nuevas tecnologías y exclusión social. Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Universidad Pontificia Comilla, Madrid, 2005.
- 7 En América Latina y el Caribe, el tema laboral ha sido una constante preocupación, sobre todo en el ámbito docente, donde educadores se han visto señalados como clases menos favorecidas en algunas regiones. Para el año 2020, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que el escenario en materia laboral luce desalentador, aumentando el desempleo en 4 o 5 puntos porcentuales con respecto al año 2019, llevando el desempleo a cuarenta y un millones de personas. Esto podría provocar una caída considerable en el crecimiento económico, en los programas sociales y aumentar la deserción de docentes y estudiantes de las instituciones educativas a futuro. Cfr: OIT. “Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19 Impactos en el mercado de trabajo y los ingresos en América Latina y el Caribe”. Documento publicado en junio 2020. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_749659.pdf
- 8 El COVID-19 ha provocado una crisis que agudiza y deja al descubierto la fragilidad educativa en América Latina. En el ámbito educativo, se ha dado el cierre de las actividades presenciales, en aras de resguardar la salud de los estudiantes y mitigar el impacto de la pandemia Sin embargo, se han generado aún más brechas y desigualdades sociales, acentuado la pobreza y proyectando escenarios de crisis a futuro. El problema de la movilización de los educadores, el acceso a las tecnologías de la información, el bienestar y la salud integral de educandos y educadores, son algunos de los temas de interés y preocupación para los gobiernos latinoamericanos. Cfr: CEPAL-UNESCO. “La educación en tiempos de la pandemia COVID-19”. Informe Publicado en agosto 2020. Disponible en: <https://>

- La difícil tarea de desconectar la educación de patrones epistémicos modernos, así como instituciones educativas, centros de investigaciones y universidades divorciadas de los problemas sociales⁹.
- Dificultad de formación de personal capacitado para la educación intercultural y la enseñanza en lenguas autóctonas¹⁰.

Afrontar estas problemáticas significa otorgar un carácter humano a la educación. Para Freire, la educación tiene una necesidad ontológica de humanización, de ahí deriva en sus aspectos políticos, éticos e ideológicos. El autor plantea una pedagogía crítica, afianzada en aspectos claves del marxismo: poder, ideología, dominación, alienación, entre otras. Trata de avanzar hacia una comprensión holística del ser humano, en tanto ente que existe en el mundo y con el mundo¹¹.

En virtud de lo anterior, la concepción tradicional de la educación está fundamentada en un modelo distorsionado del saber (epistemológico), del ser (ontológico) y del poder (político); establece una visión parcelada de la realidad humana. Esto representa, según Freire, una concepción mecanicista e instrumental de la educación, que no distingue la dimensión propia de la conciencia humana¹².

Presentar al educando como un receptáculo de conocimientos, es asumir una concepción bancaria de la educación, la cual responde a intereses propios de las estructuras políticas imperantes. La concepción bancaria reproduce patrones ontológicos, políticos y epistémicos propios del logos occidental, donde priva la acumulación del conocimiento, la instrumentalización del saber y la utilidad

repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

- 9 Las instituciones educativas en América Latina y el Caribe responden a la lógica de la Modernidad, forman parte de la expansión del mundo moderno, siendo parte del entramado colonizador. En ellas se perpetúan las relaciones de dominación, estableciendo claros patrones de injusticia epistémica, invisibilizando los saberes distintos y alternativos, centrando el saber en la academia. *Cfr.* CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México D.F., 2000.
- 10 El pensamiento decolonial plantea una fuerte crítica a los programas de educación intercultural bilingüe manejados por los Estados en América Latina. En ellos se plantea perpetuar las nociones de multiculturalidad y pluriculturalidad, que esconden un racismo epistémico, ya que reconocen la existencia del otro, sin llegar a entablar un diálogo genuino con la alteridad, reproduciendo patrones de inequidad social y exclusión en las estructuras sociales. En este sentido, la pedagogía decolonial aboga por un diálogo de saberes, por el rescate de las lenguas autóctonas, por dar valor a la vida misma, a la memoria colectiva y a los saberes ancestrales. *Cfr.* WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signos y Pensamientos*, N° 26, Vol. XXIV, 2005.
- 11 *Cfr.* GONZÁLEZ MONTEAGUADO, José. "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico". *Anuario Pedagógico*, N° 11, 2007.
- 12 *Cfr.* Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, *Op. Cit.*

práctica que puede aplicarse a los mismos, distanciando al estudiante de experiencias existenciales. Superar esta visión epistemológica, implica desarrollar una educación pensada para el constante diálogo, de la interacción del ser humano consigo mismo, con el otro y con su contexto histórico-social.

De la urgencia educativa en el siglo XX, nace la educación liberadora, pensada para los *oprimidos*, para las voces que han sido negadas y silenciadas en los procesos de globalización del saber; no pretende distanciar al educando de su mundo, de su realidad; en su lugar, postula integrarle a los procesos dinámicos y cambiantes, propios de la nueva sociedad del conocimiento, en los cuales se ve envuelta la sociedad latinoamericana, estimulando su capacidad crítica y creativa, promoviendo su humanización. Sin embargo, estos procesos de cambio no pueden ser vistos como abstractos, sino que se manifiestan por medio de una ontología educativa, es decir, a través de la inter-relacionalidad de los sujetos con sus congéneres, dinamizando así los procesos humanos en la creación de nuevas relaciones entre los individuos y del hombre con su mundo.

A través de ello, el ser humano se encuentra a sí mismo en los demás; establece relaciones con los otros, siendo capaz de situarse frente al mundo como sujeto que tiene valor y dignidad. De esta manera, la ontología postulada por Freire asume dos conceptos vitales, como son el de mundo y conciencia, unidos a través de los sujetos que buscan su realización ontológica, que sólo es posible de lograr al asumirse como entes conscientes y activos, en capacidad de percibir su realidad y su momento histórico.

La visión de mundo responde a la visión antropológica y ontológica de Freire. En ella presenta una estrecha relación entre los educandos, como sujetos inacabados de los procesos de formación, con el mundo en el que se desenvuelve y desarrolla su accionar político-crítico. El proceso de educación es infinito, no se agota con el paso del tiempo; por el contrario, le permite obtener una conciencia crítica, que es profunda y le relaciona con su entorno, con el otro; le faculta para tomar su destino y pensar en la construcción de un nuevo entorno posible, a través de imaginarios que le eran imposibles de percibir, al no despertar este grado de conciencia. A través de los procesos de enseñanza, de la educación liberadora, el educando, llega a una conciencia crítica, ve la realidad, se aleja de todo fanatismo, ingenuidad y misticismo en el cual se encontraba envuelto por las estructuras dominantes del saber.

En consecuencia, Freire sostiene que los educandos deben atender a su propia realidad. Ello es vital para su aprendizaje, ya que le permite obtener un criterio crítico, haciendo lectura del cosmos que le rodea. El proceso educativo es más que una imposición epistémica; es construir el conocimiento desde sí mismo, en interrelación

permanente con su propia existencia, con el contexto en el que se desenvuelve; por lo cual, el conocimiento debe tener como norte la transformación social.

Estas ideas conducen a un proceso de humanización del saber, donde es posible aprehender de la visión, valores y pensamientos no escritos de los individuos que han sido excluidos y marginados. Es un ejemplo notorio del diálogo simétrico de saberes, donde se pretende recrear el mundo a través del diálogo permanente con la realidad histórica. De esta forma, el hombre se vincula ontológicamente a otros, al universo cultural y a la naturaleza. Es una relación indisoluble que manifiesta la existencia humana.

La realidad se percibe en primera persona, pero se construye a través del diálogo con el otro. Por este motivo, la educación debe tener un carácter auténticamente humano; la misma tiene como meta integrar al individuo a su contexto histórico y recuperar el valor de su palabra, de su voz silenciada por la academia. Recuperar el verbo que fue negado, significa tener libertad para crear, construir, admirar y aventurarse. En este proceso de liberación, el individuo se transforma, crea, construye y recrea su mundo¹³.

Empero, para ello es necesario realizar una descodificación de la realidad social. El diálogo es la herramienta apropiada para esta tarea, ya que pone al descubierto lo propio del ser humano: cultura, lenguaje, sintaxis, trabajo, creencias, entre otros elementos. En este sentido, para Freire, la comprensión de la ontología educativa en la que se ven envueltas los individuos, antecede al acto de aprender a leer o escribir, a la lectura de las palabras. Lo prioritario es saber descodificar el lenguaje y la realidad, comprender que el mundo es dinámico y que las necesidades sociales deben estar presentes en el proceso pedagógico. Por lo tanto, la educación se convierte en un acto político, así como creador, que debe ser vivido en primera persona.

La comprensión de la realidad debe ser dada a través de los propios estudiantes y sus procesos creativos. Sólo a través de las palabras, los educandos, pueden percibir la realidad y moldear su entorno. Las palabras que configuran el universo vocabular en los procesos de enseñanza, deben provenir de los grupos populares, los cuales, a través de ellas, pueden expresar su realidad, su universo cultural, sus inquietudes y todo su ser. En consecuencia, la palabra se ve cargada con un profundo significado; denota el carácter existencial de los individuos.

Las palabras son el instrumento para descodificar la realidad. En el proceso de alfabetización, la palabra tijolo (ladrillo) queda incluida en las mentes de los educandos como una representación pictórica: la de un grupo de albañiles construyendo una casa,

13 Cfr: FREIRE, PAULO. *La importancia del acto de leer*. Laboratorio Educativo, Caracas, 2006.

por ejemplo. Pero antes de ser plasmada esta palabra de forma escrita, debe ser vista de forma oral; es decir, a los educandos se les desafía con una serie de imágenes que fomenten la discusión a través de codificaciones, lo que los lleva a buscar las soluciones o apreciaciones críticas de lo que es el trabajo humano¹⁴.

El lenguaje se convierte en un universo simbólico; permite a los estudiantes tomar posición frente a la realidad. Apropiarse de las palabras, del lenguaje, es despertar una conciencia crítica ante la realidad; es hacer frente a la hegemonía del ser, que se extiende sobre el saber y el poder e impone patrones coloniales. Descodificar el mundo a través del lenguaje, es una acción contra-hegemónica; en consecuencia, el acto de leer debe incluir siempre una apreciación crítica de la realidad¹⁵.

Freire ve la educación como un proceso ontológico. Empero, la misma se convierte en un proceso político y epistémico, donde es imposible asumir el hecho educativo como algo neutro. Los ideales políticos, metafísicos y epistemológicos forman parte del ser humano y ganan o pierden espacios a través de la praxis educativa. Las palabras fungen como elementos esenciales para realizar una lectura crítica del mundo. En este proceso se da una ruptura con la concepción bancaria de la educación, al convertirse el proceso de enseñanza en un proceso creador, pero, a la vez, político, donde se unen esfuerzos para leer el mundo y comprender el universo vocabular en el cual nos encontramos inmersos¹⁶.

La educación liberadora plantea la necesidad de reescribir el mundo. En este proceso, los educandos hacen frente a la lógica dialéctica entre opresor-oprimidos y comienza su inserción dentro del diálogo de saberes. La educación se refleja como un acto crítico, donde lo primordial es la lectura de la realidad, el diálogo permanente con el otro. Esto una relación directa entre la lectura del mundo con la lectura de la palabra escrita¹⁷.

14 *Ibidem*. En el proceso de alfabetización liberadora, los grupos populares deben extraer de su mundo aquellas palabras significativas o generadoras para el debate. La palabra repercute en las discusiones y configura el acto de leer desde tres aristas: la forma visual, el sonido y el significado. La palabra tijolo (ladrillo), lleva a discutir acerca de la construcción, del trabajo humano y vincula la palabra con el objeto o imágenes pictóricas del mismo, para luego reconocer la familia fonética que compone a la misma. Examinando la palabra, se descompone en sílaba y de ellas se compara con otras sílabas de la misma familia, para, posteriormente, hacer lectura de las sílabas, reconocerlas fonéticamente e ir creando palabras a partir de las combinaciones de diferentes sílabas, hasta llegar a construir nuevas palabras generadoras. En este sentido, la alfabetización, en especial la de adultos, se presenta como aprendizaje no instrumental ni mecánico, sino que pretende presentar al educando su mundo, para un mejor comprensión ontológica del mismo.

15 *Ibidem*.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*.

Freire aspira que los educandos, a través de la praxis educativa, asuman un rol activo en los procesos de diálogo, tomen el lenguaje como suyo y den una marcada importancia a la descodificación de las palabras y, con ello, a la realidad social. En consecuencia, aspira lograr una reivindicación axiológica de los educandos, donde el educador sirva como instrumento para que los educandos ejerciten su derecho de pronunciar su palabra, a construir su propio universo vocabular y a descodificar la realidad.

En tal sentido, se da un nuevo marco ontológico, político y epistemológico a la educación. Se busca desarrollar las potencialidades de los individuos a través de un ejercicio dialéctico de confrontación con la realidad. Ello es posible de lograr a través de las palabras, del diálogo y de la ampliación en los patrones del saber.

La palabra le brinda a los educandos la oportunidad de reencontrarse consigo mismo, con los otros y con su mundo. En el común acuerdo, en medio del diálogo, surgen las discusiones necesarias para los cambios histórico–sociales. La educación no consiste en repetir un universo vocabular impuesto por patrones culturales heredados, sino que debe darse a través de la apropiación de las palabras provistas por su propia realidad.

Sin embargo, la academia regula el conocimiento y niega la posibilidad de realización existencial de los educandos. Para lograr desconectar la educación de los patrones coloniales, es necesario que el docente se constituya en pieza fundamental, ya que el mismo debe insertar a los educandos a la dimensión histórica de su realidad, ayudarle a insertarse como ciudadano dentro de la sociedad, a desarrollar una capacidad axiológica al despertar valores como la justicia, la fraternidad, la colaboración, entre otros aspectos que hacen del proceso educativo más humano.

II. La pedagogía decolonial como ontología social

La educación liberadora constituye el cimiento más importante para el desarrollo de una pedagogía en clave decolonial, ya que, para Freire, preocuparse por la humanización, es reconocer la cara oculta de ello: la deshumanización como una posibilidad histórica, como la negación del ser que está en un constante proceso de formación. Sin embargo, no puede perderse de vista cómo la Modernidad ha tenido una presencia innegable dentro del contexto educativo latinoamericano, negando la posibilidad de concretar imaginarios distintos, saberes otros y surgimiento de voces insurgentes dentro de la sociedad.

En este orden de ideas, la pedagogía decolonial nace como una crítica al ámbito pedagógico, a la imposición del conocimiento, a la concepción bancaria del saber, heredando el carácter emancipador de la educación liberadora. Se perfila como una nueva dimensión del saber, lo que significa percibir el mundo desde la diversidad, desde otros mundos y otras formas de asumir la realidad¹⁸.

El trabajo de Freire procura desafiar y derribar los estándares producidos a través de la lógica de la Modernidad/Colonialidad, alentando nuevos procesos y prácticas pedagógicas, que permitan leer críticamente el mundo y actuar de manera consciente acerca de la realidad. En tal sentido, se aborda la necesidad de rescatar los elementos medulares de la pedagogía educativa freiriana y articularlos con la praxis pedagógica decolonial, la cual, desde su origen, debe notarse como dialógica e intercultural. Sin embargo, la lucha por la descolonización pedagógica debe gestarse a través de sujetos distintos, dotados de existencia y marginalizados por la colonialidad del ser: nos referimos a poblaciones indígenas, afrodescendientes, colectivos feministas, campesinos, obreros, entre otros, que han sido víctimas de la univocidad de la Modernidad¹⁹.

En esto, señala Walsh, existe un vacío en el pensamiento de Freire, al circunscribir el problema de la dominación a la esfera histórica, dejando de lado un problema ontológico denso, como es el de la colonialidad del ser: la del negro por su raza, la del indio por su etnia, la mujer por su condición femenina, la del obrero y el campesino por su condición desfavorable. Por esta razón, surge la necesidad de replantear lo pedagógico a partir de otros imaginarios, de prácticas críticas, que lleven a construir y a asumir una nueva dimensión del ser, del saber y del poder²⁰.

El problema de la colonialidad educativa, no debe entenderse sólo como un problema histórico, económico, social o de estructuración metodológica, sino, también, como la negación de la existencia del otro, de sus voces distintas e interpretaciones diferentes de la realidad²¹. Reconocer el problema histórico y social de las poblaciones desfavorecidas, tal como lo hizo Freire, significa un paso, sin embargo, señala Walsh:

18 DÍAZ, Cristhian, "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", *Tabula Rasa* N° 13

19 Cfr. WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Ediciones Abya-Yala, 2012.

20 Cfr. *Ibid.*

21 Cfr. BOLO ROMERO, Karla. "Críticas decoloniales a Paulo Freire: La mirada de Catherine Walsh". *PHAINOMENON*, Vol. 18, N° 1, 2019.

¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? ¿Y qué hacer respecto de las geopolíticas del conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento – conocimiento racional-occidental-céntrico(europeo-estadounidense-céntrico), que efectivamente niega y rechaza lugares, modos y prácticas “otras” de conocer y de producir conocimiento?²²

Para Walsh, la ontología educativa de Freire desatiende las luchas de las comunidades indígenas, de los movimientos sociales y del colectivo afrodescendiente. Las insurgencias epistémicas, las movilizaciones contrahegemónicas y las acciones militantes, son una clara representación de las batallas que se han dado desde el siglo XX. Sin embargo, la autora considera que las mismas deben ir más allá de la dialéctica opresor-oprimido; no sólo evidencian una lucha en contra de la opresión, sino una gesta permanente por la descolonización, para enfrentar las estructuras coloniales, creando condiciones distintas a las impuestas por los patrones coloniales²³.

Evidentemente, el ser que ha sido negado y cosificado (el analfabeta, la mujer sometida por el patriarcado, el negro, el indígena, el campesino), continúa bajo yugos coloniales, y sigue evidenciándose a través de sus luchas, que buscan darle significado real a sus voces silenciadas por el *logos* occidental. Al dejar de manifiesto la colonialidad del ser, la colonialidad del poder adquiere un significado real en los procesos históricos que han recorrido las minorías en sus luchas por lograr el reconocimiento como sujetos reales, con voces únicas que aspiran su descolonización.

En consecuencia, se debe dar un giro en materia pedagógica, romper con la monoculturalidad, y la lógica moderna-occidental, para dar centralidad a la vida y avanzar en el proyecto inacabado de descolonización. En la *Pedagogía del Oprimido*, ya se encontraba presente el problema de la humanización-deshumanización como un problema histórico. Empero, así como la lógica de la Modernidad tiende a la cosificación de los individuos, a la marginación, a la exclusión, negando su carácter de humano, la pedagogía decolonial debe tender hacia la humanización. En términos freirianos, es posible la humanización del saber, en tanto el hombre es un ser incompleto, que es consciente de ello²⁴.

No obstante, este proceso de humanización no puede darse sin hacer reconocimiento a las diversas resistencias que se han dado desde la periferia. Luchas

22 WALSH, Catherine. “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados*, Año 1, N° 1, 2014, p. 21.

23 *Cfr. Ibid.*

24 *Cfr. FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Op. Cit.*

que han tenido como norte mantener la identidad y particularidad de los pueblos, que buscan, incesantemente, prácticas descolonizadoras con las cuales hacer frente a la lógica monolítica de la Modernidad²⁵. Es un desafiar constante a la Modernidad, a la universalidad del saber, al eurocentrismo, a la presión civilizatoria de Occidente, al antropocentrismo y a los cimientos de una sociedad fundada en el saber academicista. En consecuencia, la pedagogía decolonial persigue un modo *otro* de educar; construye una praxis pedagógica fundada en la interrelación con toda la naturaleza. En palabras de Walsh:

El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re)constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad²⁶.

En este sentido, el proyecto decolonial debe estar pensado por y desde los pueblos, donde no solo es necesario comprender la realidad y el entorno, sino asumir la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, la naturaleza, el conocimiento, la determinación y autodeterminación, los procesos de movilización y transformación; en fin, todo el entramado descolonizador que han vivido los pueblos en su lucha por su libertad. La pedagogía crítica aboga por la libertad de los individuos, pero pierde de vista el pasado colonial y la diferencia colonial a la que han estado sometidos los sujetos latinoamericanos. No ofrece acciones concretas de acción y reacción, pero sí plantea la insurgencia y la creación de formas *otras* y modos *otros* de hacer y de estar con el mundo²⁷.

25 *Cfr.* BOLO ROMERO, Karla. *Op. Cit.*

26 WALSH, Catherine. “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Op. Cit.*, p. 20. Para Walsh, las grietas se convierten en el sitio por el cual la militancia, la resistencia, la insurgencia puede penetrar en la lógica de la modernidad y subvertir el orden de la academia a través de modos *otros* que se están creando y construyendo desde la periferia. Aunque las grietas se encuentran presentes en todos los espacios educativos, la colonialidad del saber se presenta como un frente sólido e impermeable, que trata de cercenar el derecho a otras voces y a modos diferentes del saber. En tal sentido, es necesario hacer posible una praxis pedagógica diferente que conecte a los individuos con el proceso descolonizador.

27 *Cfr. Ibid.*

III. Hacia una reconfiguración del saber

Para Walsh²⁸, el pensamiento de Freire resulta ser un elemento medular en la lucha por la emancipación del saber y lograr una práctica educativa distinta. Sin embargo, la autora ve con preocupación que Freire pase desapercibido los patrones epistémicos y raciales impuestos por la Modernidad, donde se establece una clara estratificación del saber, ubicando el saber hegemónico como blanco, patriarcal y eurocéntrico. En este sentido, el eurocentrismo, producto de la globalización, tiende a crear barreras limitativas que impiden un adecuado abordaje de la pedagogía, en particular, de una praxis decolonial *otra*, intercultural, dialógica y simétrica.

Es la ciencia positiva el bastión de la Modernidad. Representa el elemento perpetuador de las relaciones existenciales imperantes. Por este motivo, es menester construir nuevos marcos epistemológicos que dinamicen los procesos de formación, que eleven las voces silenciadas, marginadas y excluidas por la academia, otorgando a los sujetos un valor, una dignidad, una cualidad ontológica que el logos occidental le ha negado. No obstante, las relaciones de poder y colonialidad continúan vigentes en Latinoamérica. Los saberes *otros*, ancestrales, del indígena, del campesino, de la mujer, del afrodescendiente, entre otros, siguen silenciados, requieren de un descubrir y redescubrir en los escenarios actuales. Sin estos elementos, abordar una pedagogía decolonial no tendría ningún sentido.

El proyecto pedagógico decolonial se entreteteje de manera ineludible con la interculturalidad crítica o interculturalidad *otra/epistémica*, en términos de Walsh. Significa una actuación renovada del ejercicio pedagógico, no sólo como un accionar histórico y político, como planteaba Freire, sino que deja al desnudo los patrones de colonialidad del ser, del saber y del poder. En otros términos, la colonialidad se extiende en todos los niveles, se apropia de las instancias educativas, que manifiestan contenidos pedagógicos que están determinados geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; en este sentido, tienen un valor, una utilidad, un color racial y un lugar de origen²⁹.

Romper con esta tradición moderna requiere apropiarnos de una praxis educativa *otra*. Dejar atrás los lineamientos teóricos de la filosofía intercultural, que ha terminado por amoldarse a patrones occidentales, donde se reconoce la diferencia, pero no se renuncia a las jerarquías y estructuras raciales, dejando infructífero la idea de un diálogo entre culturas. En este orden de ideas, las nuevas dimensiones del saber deben situarse como un proyecto ontológico, epistemológico y político. Debe cohesionar los fundamentos de la educación liberadora de Freire, pero añadir los

28 *Cfr. Ibid.*

29 *Cfr. WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". Op. Cit.*

elementos que quedaron inconclusos en su obra. La pedagogía decolonial se convierte en una búsqueda incesante por establecer relaciones equitativas entre pueblos y culturas insurgentes, que se niegan a ser arropados por el *logos* occidental. En tal sentido:

“no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí... Se trata en cambio de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”³⁰.

La pedagogía decolonial insta a superar la colonialidad en todos sus aspectos, conduce a la desobediencia epistémica, a la insurgencia existencial, a crear espacios *otros*, dimensiones antihegemónicas y antisistémicas en el saber. Si bien este es un proceso que se conquista políticamente y tendrá trascendencia histórica, es el sujeto individual y luego los sujetos colectivos, que podrán apropiarse de su lugar en el mundo. De esta manera, se trasciende de una ontología educativa a una ontología social, al reconocimiento del otro, del que ha sido negada e invisibilizado por la Modernidad.

La pedagogía decolonial, en consecuencia, es un diálogo constante entre seres, saberes, que promueven prácticas distintas. Pone a dialogar al hombre consigo mismo, con el otro, con la naturaleza, con la vida. Así, se convierte en un proyecto ontológico diferente; asume la espiritualidad de los pueblos como parte esencial de los sujetos, alienta una actitud crítica que rompe con los estándares modernos, para refundar una sociedad distinta. En tal sentido, la pedagogía decolonial debe ir “dirigida a enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental”³¹.

En estos aspectos, el pensamiento decolonial da un paso más allá de la pedagogía de la liberación de Freire. Se eleva por encima de la relación entre opresor-oprimido e invita a las voces silenciadas a articularse en trabajos conjuntos, en movimientos sociales, a levantar la voz contra el bloque monolítico del saber occidental. Consecuentemente, pensar en una reconfiguración del saber, significa cuestionar el conocimiento academicista, sin negar todos los avances que en materia científica se han dado, sino aprender y aprehender a convivir y coexistir con otras voces, dotando de dimensiones ontológicas, existenciales a la educación. No se pretende perder de vista los aspectos políticos e históricos de la educación, pero sí de cuestionar las bases del saber, la *episteme* hegemónica e instar a los sujetos a descubrirse a ellos mismos como pensantes, existentes e insurgentes.

30 *Ibid.*, p. 45.

31 *Ibid.*, p. 43.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

N° 96-3 _____

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en diciembre de 2020, por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org