

Inés Fernández Mouján  
UNRN

## Prólogo al Dossier *Dislocamientos e interrupciones: pedagogías descoloniales*

Recibido: 08/11/2017

Aceptado: 29/11/2017

Desbautizar el mundo,  
sacrificar el nombre de las cosas  
para ganar su presencia ...  
El oficio de la palabra,  
más allá de la pequeña miseria  
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,  
es un acto de amor: crear presencia.

Roberto Juarroz, *El oficio de la palabra*.

**I**nterpelada por Mariana Alvarado para coordinar el dossier de la Revista *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, decidí aceptar el desafío con más preguntas y dudas que certezas. ¿Será posible ir más allá de una mera reflexión sobre la pedagogía y provocar encuentros que habiliten caminos de creación de teorías y prácticas descolonizadoras? ¿Cómo establecer los alcances y los límites de una(s) pedagogía(s) descoloniales? Pues bien, esta invitación resultó un acontecimiento oportuno para abrir(nos) a caminos y razones que (re)creen y piensen la pedagogía de otro modo, porque claro está, que el legado educativo moderno debe ser objeto de sospecha. Corresponde, por un lado, reconocer que la pedagogía es un campo de saberes (filosóficos, artísticos, científicos) que ha sido y es vista como el lugar de las prácticas. Y por otro, que su pecado histórico haya sido querer tornarse un saber científico subordinado al mito moderno de la verdad, en un espacio poblado y disputado por metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores,

cientistas políticos que junto con los especialistas en educación se erigen en defensores de un orden. No obstante ello han sido muchas las voces que han resistido a la linealidad del tiempo, a la racionalidad instrumental y al disciplinamiento en la educación.

Nosotros optamos por un pensamiento situado y asumimos los riesgos que comporta. Miramos los problemas de la pedagogía desde el Sur, nos hacemos cargo de sus bordes rugosos y sus fracturas porque nuestra intención es dislocar el lugar desde donde se producen conocimientos para pronunciarnos por un pensamiento crítico que entiende que los problemas de la educación se comprenden y asumen mejor si son vistos *desde el Sur y con el Sur*. Bregamos por una(s) geopolítica(s) del saber que inviertan la geografía de la producción de conocimiento para trastocar la desigualdad y transitar la descolonización que como nos propone José Gandarilla “toma como norte al Sur” (Gandarilla, J. 2016, 5). En la tradición de las teorías críticas latinoamericanas-periféricas<sup>1</sup> en el campo de la

1 Asumimos la pregunta de Eduardo Grüner cuando nos propone: “¿qué hay detrás, a modo de “origen”, o de condición fundacional de posibilidad, de una Teoría crítica latinoamericana/periférica?” Continúa Grüner, el problema no es sencillo, porque al decir *teoría crítica* estamos inevitablemente .asumiendo una perspectiva europea. Y agrega: “confieso que a estas alturas me sería imposible pensar nada sin aquellos autores europeos... ¿por qué habríamos de renunciar a ellos?” Con ellos pero a partir de una pertenencia territorial, simbólica cultural, geopolítica, teórica y filosófica (Grüner, 2016, pp. 20-21)

pedagogía, reconocemos los aportes de Paulo Freire, Enrique Dussel, Adriana Puiggrós, Moacir Gadotti, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Vera Candau, entre otros. Sus intervenciones tienen como objetivo producir una crítica-teórica de consecuencias prácticas a las lógicas de la colonialidad del poder-saber<sup>2</sup> presentes en la educación latinoamericana. Abrimos el debate y pensamos en una(s) pedagogía(s) descoloniales, porque entendemos que esto nos permite reflexionar-crear las diversas intervenciones que constituyen el campo de la educación, indagar en el debate sobre los caminos críticos que recuperan tanto saberes populares como académicos, y observar si son palabra vacía o conforman discursividades políticas que producen sujetos políticos susceptibles de decirse.

Si debatimos sobre los términos de una(s) pedagogía(s) descoloniales resulta central recorrer críticamente la idea de descolonización. En lo contextual-actual podemos afirmar que la descolonización es un proyecto político inacabado a nivel mundial puede aún decirse que el problema del siglo XXI seguirán siendo el problema de la colonización y ésta toma la forma de un empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de una invasión a territorios desprotegidos y sumidos en desastres humanitarios (Maldonado Torres, En este contexto el sistema educativo latinoamericano exhibe las marcas de la colonialidad del poder-saber, demarcando fracturas entre el saber académico, científico, filosófico y el saber cotidiano. Maneras de invisibilizar y marginar las diversas formas de vivir, conocer y sentir.

Ahora bien, ¿Quiénes asumen la urgencia política de la descolonización? ¿Cuándo y por qué? Es a mediados del Siglo XX que se levantan voces que asumen la urgencia política, social y cultural que vive nuestro continente. Recuperan el legado de las luchas anticoloniales del Siglo XIX<sup>3</sup>, estas son pensamientos y acciones resistentes a toda forma de colonialismo, discursos y prácticas políticas/éticas/estéticas/culturales que

profundizaron las críticas en pos de construir marcos epistemológicos que habiliten la producción de un conocimiento desde el Sur. Los pensadores anticoloniales asumen la descolonización planteada por Frantz Fanon “la descolonización, que se propone cambiar el orden del mundo es, como se ve, un programa de desorden absoluto” (Fanon, F. 1961, 31). Desde esta posición crítica a la Modernidad sospechan de toda imposición colonial y se asumen desde los márgenes como sujetos de la historia. Le otorgan sentido a una cultura subterránea que insiste en desafiar la lógica moderna que se materializa en el “continuum *colonialismo/capitalismo mundializado* que ha llegado a consistir en la negación de sus conflictos internos” (Grüner, E. 2016, 23). Estos movimientos intelectuales y políticos nos demuestran que la cuestión colonial es el núcleo duro de la discusión, al mismo tiempo que ponen en evidencia la existencia de un conflicto irresoluble, la exclusión del discurso de aquello que lo estructura (otredad-esclavitud-exterioridad), pero como claramente lo expresa Grüner, lo impensable permite pensar al pensamiento que la excluye. Su potencia liberadora-descolonizadora está en el *no estar en el lugar del ser*, en el no responder a la lógica: *ser-no ser* de los discursos civilizatorios. De allí que podemos pensar el *no ser* como posibilidad epistémica-política, como lugar desde donde se discuten posiciones y representaciones. “Porque no se trata de interpretar el mundo sino de transformarlo” (Fanon, F. 2009, 49). Crítica(s) activa(s) que transforman lo real porque alteran radicalmente la relación del sujeto con la cultura y el conocimiento. Al mismo tiempo que demuestran que la realidad que se presenta como dada e inmutable es pasible de transformación. La descolonización en tanto pensamiento crítico es una afirmación desde la urgencia política, que ha decidido volver irreversible su presencia en la historia y en su territorio, programa-proceso histórico que se constituye como tal en el propio movimiento historizante que le da forma y contenido<sup>4</sup>, que no asume

2 Término de Aníbal Quijano, que será retomado por varios de los autores de este dossier.

3 Acordamos con Grüner cuando nos propone que la Revolución Haitiana (1789-1804) en tanto primera y única revolución de esclavos de toda la historia de la humanidad que desde el Caribe logra vencer, tomar el poder y decretar la abolición de la esclavitud es la primera expresión organizada de lucha anticolonial. En 1804 esta revolución de esclavos negros funda la primer nación independiente de América Latina y el Caribe (Grüner, 2016, p. 47).

4 Planteo de Frantz Fanon en *Los Condenados de la Tierra* (1961).

críticas parciales sino que se propone desde los bordes una impugnación radical del sistema-mundo y somete a discusión y bajo interrogación el triunfo de la Modernidad. La descolonización es práctica creativa que parte del pensar y conocer lo que la subalternidad comporta producto de los procesos históricos que han depositado en cada uno/una infinidad de marcas.

La(s) teoría(s) crítica(s), periférica(s) y descolonizadora(s) *están siendo*. Son crítica(s) urgentes y radicales. Como señalábamos, sospechan de las formas políticas, culturales de producción de conocimiento y consideran necesario pensar y problematizar las tensiones existentes entre las prácticas coloniales de la modernidad occidental y la descolonización. Definen abolida una racionalidad que dicotomiza mente-cuerpo. Como señala con claridad Fanon, “para nosotros el cuerpo no se opone a los que vosotros llamáis el espíritu. Nosotros estamos en el mundo” (Fanon, F. 2009, 123). Interpelan y sospechan de las ideas universales producidas por el pensamiento europeo y cuestionan la supremacía del conocimiento eurocentrado. Denuncian la complicidad entre el proyecto de la filosofía ilustrada del siglo XVII y el proyecto colonial, interrogan la *hybris del punto cero*<sup>5</sup> en tanto punto fijo y único, mirada soberana que se encuentra por fuera de toda representación; punto de partida absoluto que entiende que la función del conocimiento es ejercer el control racional sobre el mundo, de modo que los individuos deben hacer tabula rasa de todo lo aprendido previamente (si quiere ser sujeto). *Punto de observación inobservado* que propone la necesidad de comenzar todo de nuevo para poder nombrar el mundo, trazar fronteras, delimitar que conocimiento es legítimo y cual no. *Hybris del punto cero* que define además qué comportamientos son normales y cuáles anormales. *Punto cero*, como el comienzo epistemológico absoluto, al mismo tiempo que control económico, cultural y social sobre el mundo en tanto tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima. Fenómeno de dominación política-cultural y económica sobre los modos *otros* de conocer de las poblaciones colonizadas, en este sentido el sistema educativo jugará un rol central en los procesos

identificatorios y reproductores de desigualdades y colonialidad.

Ahora bien ¿cómo se establece el vínculo entre pensamiento descolonial y educación? Es a partir de los desarrollos de Fanon y de los pensamientos de la liberación que Paulo Freire realiza una traducción de la descolonización en sus teorías sobre la educación. En el campo de la pedagogía crítica latinoamericana y periférica, Freire desde un enfoque que conjuga las dimensiones de lo político, lo ético y lo cultural nos propone una praxis educativa que realiza ejercicios y movimientos para pensar la educación no como *lo dado* sino como acontecimiento(s). Se plantea una *praxis* que desafía *lo dado* en la educación a partir de un conjunto de acciones transformadoras de la relación educativa bancaria. Su crítica se dirige a la *educación bancaria* a la que considera alienante y repetidora, espacio que reproduce las formas injustas de relación y que jerarquiza la producción y transmisión del conocimiento. Nos propone como punto de partida una operación dialógica y transformadora de las formas naturalizadas de educación sometiendo a crítica el lugar del saber/conocimiento y el lugar del profesor. Pues, para la pedagogía freireana los lugares son intercambiables, todos enseñan, no hay una sola verdad y los conocimientos no son idénticos, ni dados, ni únicos. De allí que, nos invita a transitar una educación liberadora y descolonizadora de saberes y prácticas, lo hace a partir de señalar que la relación educativa es de co-implicancia entre el educador y el educando. Su metodología es el diálogo en una unión inquebrantable entre acción-reflexión-praxis, en consecuencia: tomar la palabra para transformar el mundo. Porque enseñar para Freire no es transferir conocimiento sino crear posibilidades para su propia producción. Sus ideas interrumpen la colonialidad del poder-saber, ponen en el centro de la escena educativa al pueblo iletrado y pobre proponiendo un intercambio de lugares pues el *aprende enseña y el que enseña aprende*. Es una operación transformadora de las formas naturalizadas de educación que somete a crítica el lugar del saber/conocimiento y el lugar del profesor, pues, si los lugares son intercambiables si todos enseñan no hay una sola verdad y los conocimientos no son idénticos, ni dados, ni

5 Término acuñado por Santiago Castro Gómez, (2005).

únicos. Su posición frente al hecho educativo es primero política y luego pedagógica, de allí que se considere *sustantivamente político y adjetivamente pedagogo*. El pedagogo deja sus marcas en las experiencias teórico-prácticas de educación popular de nuestros países, su planteo es una llave de entrada para reconocer y comprender que la educación es una práctica y una reflexión al mismo tiempo que proceso de subjetivación política que se lleva adelante en un momento histórico determinado y herramienta teórico-práctica que nos permite analizar la historicidad del fenómeno educativo y las tramas de poder que lo atraviesan.

Reconocemos, entonces, la persistencia de la colonialidad en nuestra(s) pedagogía(s), nuestro objetivo es aportar con producciones teórico-críticas. Porque nos propusimos movernos en los bordes, asumir las fallas y las imperfecciones, los entre-medio del encuentro con el otro, para poder pensar las identidades *más allá* de las matrices de subjetividades originarias y esenciales, concentrarnos en los procesos que se producen en las diferencias culturales, porque es allí donde es posible elaborar estrategias de identidad-subjetivación singular y comunitaria. Opción que nos posibilita la apertura a múltiples interpretaciones para problematizar conceptos y realidades, y analizar desde diversas perspectivas los modos y mecanismos de subjetivación que se presentan en la educación; tarea que resulta ineludible si de lo se trata es de la emergencia de subjetividades *otras*.

En el primer trabajo, Sofía Soria presenta el modo en que Proyecto Decolonial aborda la crítica y la política, para a partir de allí focalizar en la noción de interculturalidad que propone Catherine Walsh y cómo esta noción demarca el sentido de un pensamiento crítico, cuyo método es la pedagogía decolonial. A partir de allí, se permite una crítica a dos problemas teórico-políticos que se derivan del planteo de Walsh: 1) la relación necesaria que se prefigura entre condición subalterna y pensamiento crítico 2) el no reconocimiento de la práctica intelectual como instancia de producción del sujeto subalterno. Estas preocupaciones la conducen a pensar que tal vez no haya una manera definitiva de evitar estos problemas pero si diversas maneras de articular la crítica de los modos *re-conocer* y *re-presentar* a la subalternidad, y pensar-practicar

una pedagogía decolonial como ejercicio crítico de nosotros mismos y como lugar de pregunta de nuestra constitución como sujetos políticos.

Erick Morris, nos ofrece una reflexión sobre algunas experiencias de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS). Las analiza a partir del marco crítico que le provee las epistemologías del Sur (propuesta teórica elaborada por Boaventura de Sousa Santos) y los desarrollos de la educación popular. Observa los límites que se presentan a la iniciativa de articulación entre diversos grupos y movimientos sociales que bregan por la transformación de modelos educacionales que insisten en perpetuar la colonialidad del poder-saber. Por otra parte, nos muestra como las UPMS forma parte de un movimiento (en construcción) de las pedagogías decoloniales/poscoloniales. Reconociendo que en tiempos de crisis política e institucional se presentan limitaciones para (re)inventar, entiende que la apuesta de las UPMS son “un compromiso con los pueblos subalternizados y sus saberes”. Proyecto en el que se presenta una traducción intercultural que articula luchas de diferentes grupos que bregan por una “sociedad socialmente y cognitivamente más justa”.

Luis Porta y María Marta Yedaide ponen en discusión “la pedagogía” y optan por enunciar unas pedagogías descoloniales, entendiendo a estas como prácticas de autorización discursiva. Formas de narrativas-biografías, “indicios potentes para restituir modos de ser y conocer relativamente despreciados” en el territorio de la curricula docente. De allí que, nos presentan un recorrido por lo que ellos denominan una investigación narrativa radical que se propone indagar en la centralidad que el mundo sensible tiene en vida laboral del docente. Asumen esta posición porque consideran que es necesario habilitar modos otros epistémico-políticos frente a una institución muchas veces insensible. La potencia de lo narrativo lo ubican en la posibilidad que tiene de delimitar y habilitar las diversas subjetividades, y como modo de avance de lo cotidiano sobre el saber académico. Nos convocan a un pensar-sentir desde los bordes para interrogar lo establecido.

El cuarto escrito de Francisco Ramallo, nos invita a recorrer la crítica que realiza a la Didáctica de la Historia a partir de su propia práctica profesional. “La dolorosa colonialidad que nos

habita y atraviesa, demarca nuestras experiencias educativas epistemologías, discursos y prácticas de nuestro cotidiano”. Su intención es establecer un diálogo crítico entre el campo emergente de las pedagogías descoloniales y el diseño curricular para la enseñanza de la Historia. Ramallo nos invita a transitar pedagogías otras/descoloniales, situadas en la incertidumbre de lo contingente de nuestros trabajos como profesores, investigadores y “activistas académicos”. Una pedagogía como ejercicio político que denuncie la universalización de saberes y prácticas. Pero no deja de preguntarse por sus posibilidades, es decir, si es posible enseñar historia desde una mirada que atienda la “emergencia descolonial”. Porque para el autor, el Diseño Curricular de Historia pivotea entre las ausencias y presencia de una(s) cultura(s) negadas como son las africanas o afrodescendientes, subsidiarias y residuales frente al relato eurocentrado. Desafiando estas lógicas nos cuenta que en su propuesta programática con estudiantes del quinto año de la escuela secundaria la descolonización resulta un contenido clave para enseñar y aprender la historia un modo *otro*.

En el cierre del dossier, Mercedes Palumbo, nos ofrece un análisis que surge del trabajo de campo realizado en los talleres de formación política con movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Inscribe estas reflexiones e inquietudes en los debates de las “pedagogías de(s)coloniales/descolonizadoras” presentes en las producciones intelectuales latinoamericanas de los últimos años. El foco lo pone en demostrar cómo estas experiencias de los bordes del sistema educativo construyen subjetividad en las intersecciones y las fallas que presenta lo contingente. Como estos procesos potencian la construcción de una subjetividad política que en tanto “práctica político-pedagógica de alta densidad”, se tensiona con las identificaciones políticas y pedagógicas herederas de la matriz moderna-positivista que privilegia lo dado y (re)niega el diálogo, los sentimientos y la presencia del cuerpo. Los talleres de formación política irrumpen lo dado de la política y la pedagogía, y admiten una interpretación donde es posible: “poder y saber hablar”, tomar la palabra; “poner el cuerpo” como lugar de inscripción y

expresión de los afectos, pero no en un mero gesto individual sino desde un nosotros que implica “sentirse parte”, registro intersubjetivo-común de interpretación y acción política sobre la realidad para transformarla.

Resta sólo indicar que los textos que estamos presentando ensayan algunos estados del arte sobre la(s) pedagogía(s): descoloniales-descoloniales-descolonizadoras, debates que cuestionan afirmaciones conceptuales, ponen en tensión toda pretensión de totalidad, y contribuyen a desmontar la imposición de un horizonte de sentido en las teorías y prácticas de/en la educación. El esfuerzo es ensayar (a partir de estas preocupaciones) algunos estados del arte, poner en debate prácticas teórico-críticas en la educación para observar cómo se tensionan: la pedagogía/ lo pedagógico, la política/ lo político, colonialidad/descolonización, razón/afectos, saber/no-saber, identificación/subjetivación, teoría/práctica, interculturalidad/pensamiento-crítico/subalternidad, educación formal/educación popular, lo dado/contingente. Con el convencimiento que nuestras propuestas muestran diversos discursos y prácticas que delimitan cierta epistemología descolonial que disloca los sentidos tradicionales de lo pedagógico y la(s) pedagogía(s).

## BIBLIOGRAFÍA

- Castro Gómez, Santiago. 2005. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fanon, Frantz. 2009. *Piel Negra Máscaras Blancas*. Madrid: Akal.
- Fanon, Frantz. 1974. *Los condenados de la Tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gandarilla, José. 2016. *La Crítica en el Margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad*. México: Akal.
- Grüner, Eduardo. 2016. “Teoría crítica y contra-Modernidad”. En José Gandarilla. *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad*. México: Akal, 19-60.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2008. La descolonización y el giro des-colonial. En Revista *Tabula Rasa* (9). Colombia, 61-72. <http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/04maldonado.pdf>