

Pedagogía decolonial en la universidad del Siglo XXI Decolonial Pedagogy in the University of the Twenty-first Century

ROSARIO TORRES GUEVARA*

RESUMEN: Debemos avanzar una pedagogía decolonial en la universidad, porque la universidad sigue siendo, neciamente, un sitio de prácticas educacionales coloniales. Los jóvenes tienen un potencial tremendo como actores decoloniales y debemos motivarlos, formalmente, a pensar críticamente sobre el mundo y sus posiciones en él. Esta aproximación es indudablemente política donde la meta final es la autonomía y la responsabilidad –sin excluir la acción transformadora y liberadora a la que esto conlleva. En este trabajo, se explora la posibilidad de implementar una pedagogía decolonial a través de proyectos educacionales en el aula de la universidad y se evalúa el concepto de ciudadanía participativa en términos de la concientización freireana.

PALABRAS CLAVE: *concientización, co-intencional, decolonialidad, liberadora, pedagogía, visibilidad.*

ABSTRACT: We must move forward and implement decolonial pedagogy in the university because it continues to be a site of colonial educational practices. The young adults have a tremendous potential as decolonial actors and we must encourage them formally to think critically about the world and their position in it. Such an approach is undoubtedly political and its ultimate goal is the autonomy and the responsibility without omitting the transformative and liberating action this implicates. In this paper, the possibility of implementing decolonial pedagogy through educational projects in the classroom is explored and the concept of “participatory citizenship” is evaluated in terms of awareness according to Freire.

KEYWORDS: *conscientization, co-intentional, decoloniality, liberatory, pedagogy, visibility.*

RECIBIDO: 14 de febrero de 2016. **ACEPTADO:** 04 de abril de 2016.

* Vice-Presidenta de la Caribben Philosophical Association <torresguevara@me.com>.

INTRODUCCIÓN

“¿**Q**uién es un rebelde? Un hombre que dice no, pero cuyo rechazo no implica una renuncia. Él es también un hombre que dice sí, desde el momento en el que él hace su primer gesto de rebelión... su no afirma la existencia de una frontera... la rebelión no puede existir sin el sentimiento de que, en algún lugar y de alguna manera, uno está en lo correcto... él afirma que hay límites y que también sospecha –y desea preservar– la existencia de ciertas cosas de este lado de la frontera” (Camus, 1956: 13).

En mi consideración todo estudiante debería ser un rebelde. Como profesora investigadora en la Universidad, soy testigo de las recientes medidas en la academia por parte de las elites en el poder y por las jerarquías económicas que apuntan a una creciente mercantilización de la educación. Bajo un modelo corporativo, la universidad, globalmente hablando, se convierte en un sitio de suma importancia donde puedan darse las prácticas coloniales. El alumnado es recipiente de estas prácticas y el cuestionamiento de las mismas es limitado por la fabricación de consentimiento por parte del orden establecido. En su mayoría, este alumnado es nuestra juventud. Y la juventud es un grupo de actores importantes para posibilitar el giro decolonial. La educación superior a nivel bachillerato es, entonces, un espacio importante donde anclar este giro. Sin embargo, bajo el ritmo de un sistema corporativo, los estudiantes se ven a sí mismos como objeto comercial y aprenden a medir su propio precio: buscan entrar al estudio para ganar un diploma que les garantice un trabajo solucionándoles su futuro. Aunque este sería un resultado ideal, va lejos de lo que el verdadero significado de una educación universitaria debería constatar. Aunado a esto, existen reglas de admisión a la universidad que están dictadas por una convergencia curricular que, pocas veces, esta conectada con las realidades de nuestros alumnos. Estas medidas de admisión enfatizan una uniformidad a través de exámenes estandarizados que evalúan las habilidades cuantitativas, de redacción y de lectura esperando que todos los estudiantes tengan el mismo nivel –un nivel que se mide en números– para ser aceptados. Cuando los solicitantes no obtienen las puntuaciones esperadas, se les prohíbe la admisión o se les permite tomar cursos remediales para poder volver a tomar este examen.

Esta demora o este obstáculo en la obtención de una carrera universitaria frecuentemente conllevan a la deserción o al desmotivación educacional. Comparado con el número de población juvenil, la educación superior

no coincide con el número de graduados. Claro está que los estudios superiores no garantizan una *educación superior*, pues existen numerosas discrepancias entre la práctica docente, el material educativo, las expectativas institucionales y en las expectativas profesionales y laborales por parte del alumno. Sin embargo, tener una carrera universitaria es casi siempre mejor que no tenerla. El problema mayor radica en que la currícula educativa está basada en fundamentaciones coloniales y en una metodología bancaria donde solo se fomenta depositar información en los alumnos como recipientes pasivos, sin invitación a la interacción y al dialogo. En el siglo XXI esto ya no es sostenible. Necesitamos un giro decolonial.

LA UNIVERSIDAD COMO APARATO DE LA MODERNIDAD

El concepto de la escuela nace de un colonialismo que promueve a la cultura como el remedio y la causa de nuestro batallar y a la educación como panacea. El imperialismo económico y político que ha caracterizado a la colonización y que trae consigo la misión de “modernizar”, concibe a la escuela como aparato para controlar a las masas, conllevando así a la reproducción social (Bourdieu, 1991). La educación escolar y la de casa es significativa en la inculcación de *habitus* en el ser. El *habitus* es una serie de disposiciones en el individuo para que éste actúe y reaccione de cierta manera. Como lo mantiene Bourdieu, esta serie de disposiciones generan prácticas, percepciones y actitudes que parecen “naturales”, como si no estuvieran reguladas o coordinadas conscientemente por una regla impuesta por un poder superior. Estas son adquiridas en un proceso gradual de inculcación desde la infancia. Desde una variedad de procesos mundanos de entrenamiento social, como el saber comportarnos en la mesa, el individuo adquiere estas disposiciones que moldean el cuerpo y se vuelven “naturales”. Son inculcadas, estructuradas y mantenidas de manera generativa y transferible (Bourdieu, 1991).

Desde pequeños aprendemos a amoldar nuestro cuerpo, nuestro ser a lo que va inculcándose como natural. A la educación escolar la vemos como la manera natural de inversión en capital humano para después obtener beneficios de lucro. Es natural que la educación sea costo-efectiva. La convergencia escolar promueve esta concepción de la educación globalmente. Se entrena al ser desde su infancia para entender la “naturalidad” de la uniformidad, la examinación, la pasividad y el intercambio mercantil que tiene el aprendizaje escolar. Esta uniformidad curricular

impone requerimientos en la universidad que, aunque parezca que ayudan al alumnado para que éste se pueda transferir a otras escuelas alrededor del mundo revalidando materias, también limita la selección de materias con fundamentos filosóficos, de arte y música o de ciencia social, al darle a estas materias menor importancia por no tener un fondo mercantil como lo hacen, por ejemplo, las materias en ciencia natural, matemática, o de negocios, entre otras. Las materias en ciencia social y arte sufren de falta de revalidación en el sistema curricular universal. Al poner tanto énfasis en el aspecto mercantil de la universidad, es decir, la ganancia económica que el alumno podrá obtener cuando termine sus estudios, se promueve entonces un aspecto natural de inversión y rentabilidad de la educación.

Las instituciones educativas de nuestro siglo XXI siguen conservando esta naturaleza colonizadora desde los espacios y localidades en que se construyen las escuelas hasta el arreglo de los muebles en el aula y los diseños curriculares. En general, la Universidad mantiene la jerarquía autoritativa y bancaria, donde los alumnos son recipientes pasivos de los depósitos de conocimiento del instructor. Es un aparato de la modernidad cuyo propósito es fabricar la convicción de la rentabilidad del capital humano. Dicha naturaleza de la educación superior es consecuencia también de una uniformidad curricular global. La uniformidad en el currículo educativo se adhiere a un monopolio en la producción de los materiales y, por ende, de los “conocimientos”. Esta producción del “conocimiento” es manejada desde un poder que no permite cuestionar en primera instancia el mismo significado de este “conocimiento”. Por lo tanto, existe también un orden permisivo sobre quien produce el “conocimiento”, lo que conlleva a la exclusión de otros saberes.

La universidad sigue siendo instrumento de una visión colonizadora donde se manipula a la sociedad de la necesidad del estudio para acumular capital humano que, a su vez, tiene rentabilidad directa en los requisitos del crecimiento acelerado de la tecnología. No obstante, la universidad no ha sabido enfrentarse a la realidad global de este siglo. Existe una nueva responsabilidad que debe corresponder al estatuto del ser globalizado de hoy. Hinkelammert (2001) identifica dos amenazas globales que promueven una relación entre el producto del “método científico parcializado y de la aplicación de sus resultados en el desarrollo técnico guiado por un cálculo costo-beneficio totalizado”: La política de globalización y la estrategia de globalización. Estas amenazas disparan un fundamentalismo neoliberal del mercado que conlleva a un extremismo radical donde la estrategia es de “acumulación de capital irrestricta”. Para Hinkelammert, este orden ha

sido resultado de la modernidad que promueve posibilidades de inversiones especulativas que se dan a través de instituciones educativas. “Cualquier actividad humana tiene que ser transformada en una esfera de inversión del capital, para que el capital especulativo pueda vivir: Los sueños anarco-capitalistas van aún mucho más lejos”. Todos somos parte de este modo de vivir, pero para enfrentar las amenazas globales se necesita una cultura que permita y promueva la responsabilidad que resista estas amenazas globales. Sin embargo, la universidad en la modernidad ha sido un aparato para la formación de una cultura de la responsabilidad basada en una cultura de esperanza donde se enfatiza la inversión en el capital humano como fuente de aplicación inmediata. La universidad promueve la esperanza de que la inversión en capital humano será totalmente costo-efectivo para el graduado, pues “la empresa, que posteriormente contrata [al graduado], resulta ser ahora un receptor de capital humano, quien paga un ingreso al dueño del capital humano, que es la persona contratada” (Hinkelammert, 2001). Esta es “la rentabilidad del capital humano”. La universidad produce esta rentabilidad. Las experiencias del siglo XXI, sin embargo, nos muestran que esta metanarrativa de la educación de la modernidad ya no es sostenible en el contexto globalizado que distingue al siglo XXI: desempleo, sobrepoblación de campo profesional, desconexión entre campo de estudio y aplicación, entre otros. Esta visión antropocéntrica del orden colonial que conceptualiza al “progreso” como crecimiento económico ha sido la causa de “la crisis humana y ambiental que actualmente padece el mundo” (Perez-Moron & Cardoso-Ruiz, 2014: 50).

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

La Universidad del siglo XXI necesita un giro decolonial. Para Hinkelammert (2001), la inversión en el capital humano como fuente de rentabilidad no tiene sentido si no existe una responsabilidad por el Buen Vivir. El Buen Vivir es una alternativa a la educación que se origina en la cosmovisión de los pueblos originales en América del Sur. Desde los pensamientos otros — pensamientos y saberes que han sido invisibilizados por la historia— o las epistemologías producidas en los márgenes, se ha elaborado la importante concepción del Buen Vivir, “como un nuevo modelo societal de convivencia, para construir —desde un enfoque pluralista basado en la interculturalidad— una nueva relación entre Estado y sociedad, en armonía con la naturaleza (visión biocéntrica)” (Perez-Moron & Cardoso-Ruiz, 2014: 50).

Como dice Hinkelammert (2001), el propósito de “la vida es vivirla, pero el capital humano no vive su vida. Vive la vida del capital, que carece de por sí de un sentido propio”. Para asumir esta responsabilidad el individuo tiene que ser capaz de verla. Esta cultura de la responsabilidad, por supuesto, es crítica. Es la responsabilidad que nos exige ser críticos y que también nos lleva a la resistencia cuestionando las tendencias actuales de la modernidad. La universidad del siglo XXI debe crear esta cultura a través de pedagogía decolonial. La promoción de valores que interpelan al sistema, que lo resisten con el propósito de transformarlo es una de las herramientas en la formación de esta cultura de responsabilidad. Por ahí se comienza el giro decolonial, por ahí debe guiarse la universidad del siglo XXI.

Ivan Illich en su libro “Descolarizando a la sociedad,” aporta quizás uno de las primeras instancias de discusión sobre la necesidad de dar un giro decolonial en la educación. Para aprender a resistir las formas de opresión que surgen a través de la educación, es casi necesario *desaprender* lo que se ha aprendido en la escuela. Las instituciones educativas giran en torno a la inversión en capitales que producirán ganancia económica. Esto va ligado a la producción de seres pasivos que sufren una fabricación de consentimiento para que la reproducción social se mantenga y la opresión prevalezca. Una de las ideas centrales del trabajo de Bourdieu, y por el cual es muy reconocido entre los sociólogos de la educación, es la idea de que existen diferentes formas de capital: económico, cultural (e.g., conocimiento, habilidades y otras adquisiciones culturales como la educacional y la tecnológica) y simbólico (e.g., prestigio acumulado u honor) y, es a través del instrumento de la educación, donde una forma de capital puede convertirse en otra forma de capital, en la manera en que ciertas certificaciones educativas pueden ser intercambiadas por trabajos lucrativos. Esto le causa una función mercantil a la universidad que ignora la importancia del Buen Vivir. Una sociedad escolarizada bajo estos estatutos no ha aprendido a vivir la vida con la cultura de responsabilidad que resiste las amenazas globales y ha mantenido una tradición colonial que ha excluido otras tradiciones que, a la vez, han dado espacio a la producción de pensamientos en el margen (pensamientos fronterizos), pensamientos otros y saberes subalternos, entre otros. Estas visiones perciben el significado de la escolaridad como un templo de sabiduría y humanidad. El propósito del giro decolonial en la universidad del siglo XXI es el de insertar estos saberes, deconstruir y repensar la educación misma creando una cultura de responsabilidad, de resistencia a la opresión global y promoviendo el Buen Vivir.

GIRO DECOLONIAL EN EL SIGLO XXI

El giro decolonial se ha comenzado en varios contextos alrededor del mundo. Esto ha tenido que ver en su mayoría con la educación intercultural o la educación popular. Ambos proyectos reconocen que el empuje por la homogeneidad dentro de una educación colonial, es una pérdida de tiempo. Estos proyectos mejor apuntan a la pluralidad y al reconocimiento a la heterogeneidad, apuntan a una educación pluralista que respete una cosmovisión. Esto es parte del giro decolonial en la educación cuyo propósito es el de de-construir y repensar a la educación en su estado actual.

Los pueblos originales han trabajado arduamente para lograr la inserción de sus saberes en los contextos escolares de sus regiones como una manera de resistir la imposición colonizadora del currículo. Esta lucha pone en cuestión y en debate la educación tradicional establecida por el orden moderno. las organizaciones indígenas y afrodescendientes

“suelen proponer visiones de mundo, propuestas y políticas de ‘interculturalidad con equidad’, a partir de las cuales han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas, que algunos denominan ‘ciudadanía cultural’” (Mato, 2011).

Los programas de educación intercultural asociados con la educación básica en países como Argentina, Ecuador y México (Mato, 2011), que a pesar de que no son programas meramente con meta en el giro decolonial, han dado un giro decolonial al poner en cuestión las formas tradicionales de educación. Si el sistema establecido impone una educación donde el único lenguaje a practicar académicamente es el español o donde las únicas materias a impartirse son la matemática, la ciencia social y la ciencia natural, estos programas retan estos parámetros e insertan materias de sabiduría indígena en cuanto al entendimiento del universo y de la cosmovisión, como ha sido el caso de la enseñanza del Buen Vivir. Son muy pocas las instituciones educativas de América Latina que incorporan a sus planes de estudio los saberes, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de los pueblos originales que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades. En muchos casos, se modifican las materias ya

establecidas con inserción de instrumentos de sabiduría subalterna. Aunque estos programas se han dado en comunidades de pueblos originales, existen casos donde la educación tradicional ha recibido la inserción de estos saberes para reformular la escuela (Torres-Guevara, 2012).

La educación popular se origina en los fundamentos de la pedagogía del oprimido de Freire cuyo objetivo es concientizar a la comunidad a través de una educación que invita al dialogo a partir de un tema sumamente significativo para esa comunidad. Esta tipo de educación se ha insertado a varios programas de educación formal y es, en esencia, una educación libertadora.

LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL ES PEDAGOGÍA LIBERTADORA

Para dar un giro decolonial en la pedagogía de la Universidad del siglo XXI, se necesita, indudablemente, atender el diseño curricular. El cambio en el currículo dentro de este proyecto de decolonización de la Universidad puede ser como un ejemplo del proceso de cambio sistemático en la sociedad en general. La decolonización de la Universidad nos permitirá deconstruir las diferentes partes que forman estas instituciones educativas y repensar y re-construir su formación anti-colonial y por consecuencia la búsqueda de la auto-determinación del ser y la justicia social. El currículo es el contenido que se imparte en las clases, el cual incluye la metodología de enseñanza y las exámenes que rodean o circundan la relación entre alumno y maestro. En la pedagogía decolonial se busca que el aprendizaje encuentre significado e importancia histórica en relación a la decolonización. El seguimiento de un currículo decolonizado en este contexto debe responder a los límites de la economía presente y las presiones del estado para contestar preguntas fundamentales, por ejemplo, sobre el papel del ingeniero en nuestra sociedad de hoy y mañana en relación al proyecto de auto-dependencia en la búsqueda por la auto-determinación. Este currículo promueve la democratización del saber y su producción.

The duty of those at the head of the movement is to have the masses behind them. Allegiance presupposes awareness and understanding of the mission which has to be fulfilled; in short, an intellectual position, however embryonic¹ (Fanon, 1963: 199).

¹ “El deber de aquellos al frente del movimiento es el de tener a las masas detrás de ellos. La alianza presupone el conocimiento y el entendimiento de la misión, la cual debe ser cumplida; en pocas palabras, una posición intelectual, aunque sea embrionaria”. [Traducción de la autora].

Esta es una de las implicaciones de la pedagogía freireana. Sin embargo, para lograr la implementación de una educación libertadora se requiere poder político y, desafortunadamente, los grupos oprimidos carecen de este poder bajo el orden establecido. ¿Cómo se convence, entonces, a la universidad actual de dar un giro decolonial? ¿Sería esto posible dentro de la educación sistemática que practicamos? Sí. Una manera de hacerlo es a través de proyectos educativos.

La ciudadanía participativa es un proyecto educativo que avanza una metodología que se centra en el estudiante. Esta ofrece oportunidades para que los estudiantes se involucren en un proceso democrático de concientización, exposición y desarrollo de habilidades cuyo objetivo es el cambio social. A pesar de que este tipo de proyectos se han utilizado con la intención de hacer que los estudiantes se vuelvan mejores ciudadanos que se someten a una conciencia que internaliza colonialismo, la meta aquí es descolonizar la mente a través de la metodología freireana que ofrece el espacio educativo de dialogo constante entre los estudiantes y los instructores donde el estudiante logra su propia concientización.

Es entonces imperativo que avancemos una pedagogía decolonial en la universidad. Freire es crucial en este sentido. En su trabajo, Freire nos recuerda que los mitos de la modernidad a través de la educación colonial deben ser destruidos porque refuerzan el punto de vista de que los opresores son superiores y los modelos a seguir, mientras que los oprimidos son flojos, deshonestos y naturalmente inferiores. La internalización de estos mitos es el objetivo de una educación colonial, es, como lo dice Anyon (1980), el currículo escondido.² En clases de pensamiento crítico, por ejemplo, uno puede tener la oportunidad de adentrarse en una pedagogía que desmitifique la educación colonial buscando, así, una transformación. Sin embargo, esta oportunidad es limitada en otras materias de naturaleza más cuantitativa.

Una educación colonial mantiene la opinión, como lo pone Grosfoguel, de que el sistema mundial es esencialmente un sistema económico (2013). Bajo

² El currículo escondido es el efecto secundario de la educación. Se trata de esas lecciones que se aprenden sin intención obvia: La transmisión de valores, creencias, reglas, que se adquieren en el salón de clases o en los intercambios sociales dentro del contexto escolar. Cualquier experiencia vivida en estos espacios se aprende sin necesidad de una lección estructurada dentro del salón de clases. A su vez, la educación es también reflexión de la sociedad misma y del orden establecido. Así, los comportamientos adquiridos en la escuela que buscan someter al alumno a una internalización de valores adjuntos al sistema moderno o colonial que mantenga el *status quo* del orden establecido, se logran no solo a partir de la lección impartida en el salón de clase, sino, más bien, de las relaciones sociales y las experiencias.

este punto de vista, una educación colonial supone que el sistema mundial como un sistema económico tiene dos jerarquías de poder: una división internacional del trabajo y una jerarquía global interestatal. Y si estas dos jerarquías se solucionan, entonces el mundo se soluciona (Grosfoguel, 2013). La universidad del siglo XXI prepara al estudiante para el trabajo suponiendo que logrará encontrar un lugar en estas jerarquías y que ese lugar será suficiente para el bienestar futuro de ese individuo y de nuestra sociedad. En esta manera, la universidad fracasa en el proyecto global de humanización que tiene que ver con lo social y lo cultural.

Como resultado de lo mencionado anteriormente, la universidad actual no obedece a su verdadero mandato y no cumple su tarea correspondiente en el proceso de un proyecto de humanización. Encadenada a modelos obsoletos que contemplan el conocimiento desconectado de las relaciones orgánicas en los desarrollos culturales de una sociedad, la universidad no es una herramienta eficiente para el cambio transformacional (Bigott, 2001). La naturaleza colonialista de la educación universitaria es en sí misma una lectura abstracta. Organizada bajo estatutos educativos basados en el positivismo, la universidad no ejecuta una función educativa y fracasa en transmitir un sistema de valores que promuevan el pensamiento crítico y el cambio social en los estudiantes.

Para Frantz Fanon esto es muy sencillo: La situación colonial paraliza, casi por completo, una cultura nacional. Para él, disciplinar, reducir, domar, pacificar son los principios más comunes de los colonialistas. No puede haber transformación cultural dentro de un dominio colonial. Por lo tanto, él sugiere una literatura combativa y las escuelas son vitales en la creación de esta literatura. Dentro de la educación colonial, entonces, debemos comenzar un giro decolonial (Maldonado, 2008; Walsh, 2009). La universidad debe ser, como lo dice Freire, una situación límite y la oportunidad para llevar a cabo una pedagogía decolonial es la viabilidad que aún no se ha puesta a prueba. Para trascender, debemos iniciar la acción creativa así como también romper con metanarrativas y destruir máscaras, mentiras y prejuicios. (Bigott, 2001).

La manera de hacer esto es desmitificando la educación colonial y el colonialismo internalizado. Entre más educación bancaria³ sea depositada

³ El concepto de educación bancaria utilizado en este trabajo es en referencia al concepto elaborado por Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*. Freire mantiene que los parámetros de pedagogía establecidos están basados en la idea de que la educación solo se deposita en la mente del aprendiz con lecciones donde el instructor tiene siempre la palabra y

en el alumno, menos oportunidad tiene este alumno de desarrollar conciencia crítica. Freire nos recuerda que el conocimiento emerge solo a través de la invención y la reinención que se origina del diálogo con otros y de la indagación sobre el mundo donde los estudiantes se ven a sí mismos como transformadores del mundo. Pero en una educación colonial, cualquier experimento que estimule lo que Freire llama “facultades críticas” se entorpece por el sistema opresivo que busca subyugar la concientización de los estudiantes. Tener facultades críticas es primordial en el desarrollo de la concientización. Gloria Anzaldúa (1985/1999) hace una mención importante del significado de la “facultad” en su libro que se conecta bien con la concepción de Freire y la utilidad que esta misma tiene para una pedagogía decolonial. Para Anzaldúa, las “facultades” son las capacidades críticas para ver el significado de realidades profundas que se encuentran más allá de la superficie. Ella enmarca esta noción en referencia a los grupos vulnerables que están en constante estado vigilante y que con ello desarrollan lo que coloquialmente llamamos “tener colmillo”. Tal habilidad le ayuda a un individuo a entender epistemológicamente su percepción de sí mismo. Esto es una forma de sabiduría imposible de obtener solo con el texto o el depósito de información en el aula. Entonces, estas concepciones de facultad y facultad crítica son útiles en una pedagogía decolonial puesto que esta importante habilidad solo se desarrolla si se logran incluir las realidades de los participantes en interacciones educativas donde se tomen en serio las experiencias con una reflexión crítica que cuestione y evalúe suposiciones, tradiciones, creencias y puntos de vista buscando saber tomar decisiones de vida que estén fundamentadas en la praxis.

Debemos promover el desarrollo de las facultades críticas del estudiante. La falta de conciencia crítica y socialización política en nuestro sistema educacional actual será sumamente nociva. Fanon vio esto hace más de 50 años. Él sabía que el futuro de cualquier nación sería el de una condena si la conciencia de la gente fuera rudimentaria y opaca. La gente debe ser capaz de compartir con el otro, de discutir y de proponer. La gente debe tener la posibilidad de hablar, de expresarse y de reinventar. Como lo dice Fanon, en cada reunión con otros, el cerebro multiplica sus asociaciones y descubre un punto de vista más humanizado cada vez.

el alumno recibe esta palabra sin cuestionar o interactuar. Freire aboga por una pedagogía que reconoce la naturaleza educativa de la inquisición, del dialogo y de la importancia de las realidades del alumno y su contexto en la educación dentro y fuera del salón de clases.

Una educación real debe politizar a la gente abriendo su espíritu. Debemos entender que todo depende de nosotros juntos. Es importante elevar la conciencia de la juventud. Para asegurar esperanza, debemos participar en su acción transformativa. Existe un cierto nivel de miedo al utilizar las palabras amor y amar. Freire nos recuerda que este es un miedo que debemos eliminar, sobre todo en el ámbito de la educación. Para abrir el espíritu se necesita amar. Se necesita darle amor tanto a las cosas que hacemos y que transmitimos así como a los recipientes de estas transmisiones. La educación es un campo necesitado de amor. Si el énfasis está en la naturaleza mercantil de la educación y la obtención de la misma depende solo del beneficio monetario que le pueda traer tanto al instructor como al alumno, entonces el amor es vulnerable, el espíritu no despierta y la politización del ser es escasa.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire aborda los retos en la implementación de una educación liberadora que carece del apoyo del poder político de una educación sistemática y colonial. Él nos dice que una manera de hacer esto es en la creación de proyectos educacionales. Por lo mismo, es importante saber cómo adaptar políticas educacionales en diferentes contextos. La universidad en Venezuela es diferente, por ejemplo, a la universidad de Estados Unidos. Uno debe de ajustar las aproximaciones educativas de acuerdo a las necesidades locales. Pero en una idea general sobre la universidad, se explora la pedagogía de Freire en combinación con otras fuentes escolares en teoría decolonial. En particular, el trabajo de Ramón Grosfoguel es esencial en esta exploración. La juventud tiene un potencial tremendo como actores decoloniales y, por ello, debemos motivarlos, formalmente, a pensar críticamente acerca del mundo y de sus posiciones en él. Esto es, fomentar la pedagogía decolonial que ayude al estudiante y al instructor a revelar el mundo de opresión en el que vivimos y, a través de la praxis, comprometernos a su transformación. Esta aproximación es indudablemente política y su meta final es la autonomía y la responsabilidad, con carácter libertador y con base en la acción transformativa.

Basándome en las implicaciones pedagógicas de Freire, yo sostengo que una pedagogía decolonial puede seguir las siguientes cinco directrices. La primera es reconocer el miedo que tenemos a la libertad. Como educadores decoloniales, debemos reconocer el miedo a la libertad en nosotros mismos, pero particularmente en los estudiantes. Los estudiantes no están necesariamente conscientes de sí mismos como miembros de

una clase oprimida o de una clase opresora. Su comportamiento prescrito internaliza la imagen del opresor como la persona que son o que quieren ser. Es posible que la imagen del opresor para ellos no sea mala. El opresor es el *estatus quo* y es normativo. Esta es la libertad como la conocen. La concientización cuestiona este *status quo* y la búsqueda por el cambio libertador transformacional les requiere que expulsen esta imagen y la reemplacen con autonomía y responsabilidad. Adquirir autonomía y responsabilidad cuesta mucho trabajo. Volverse seres concientizados implica reconocer las realidades opresoras en las que hemos vivido y de las que hemos sido cómplices o, incluso, autores intelectuales. Esto hará temblar lo más profundo de nuestro ser pues pondrá en cuestión nuestras acciones y suposiciones. La concientización, entonces, amenaza este status quo del estudiante y su libertad.

La segunda directriz es enfatizar que la cultura establecida forma al estudiante como un *ser dual*. Como seres oprimidos, los estudiantes no pueden percibir claramente el orden que sirve a los intereses de los opresores cuya imagen ellos han internalizado. Para el oprimido, el querer ser, no es ser como el opresor, sino ser debajo de él, depender de él. Como opresores, los estudiantes no perciben su comportamiento prescrito para deshumanizar, para poseer y para individualizar como opresivo. Aquí el punto es dismantelar el colonialismo interno al ser.

La tercera directriz es que se necesita crear una comprensión de la relación sujeto-objeto. Los estudiantes necesitan entender las relaciones sujeto-objeto y la responsabilidad del sujeto. Como opresores, los estudiantes necesitan entender su conciencia deshumanizadora y posesiva. Como oprimidos, los estudiantes deben tener conciencia explícita (*gewahren*) [/gevígren/] de los objetos aislados de su trasfondo y reflexionar sobre ellos en relación a sus subjetividades. Al mismo tiempo, los estudiantes deben verse a sí mismos como objetos de reflexión también, cuestionando constantemente sus acciones.

En siguiente lugar, tanto los instructores como los estudiantes deben explorar el enlace entre el ser y el poseer. Como educadores decoloniales, debemos abordar el hecho de que poseer es frecuentemente confundido con el ser y que poseer, como una condición del ser, es una condición para todos. En lugares imperialistas como en los Estados Unidos o Francia, los estudiantes internalizan una imagen opresora donde es fácil confundir el ser con el poseer. De esta manera, es posible que los estudiantes vean a la humanidad como un derecho exclusivo que ellos poseen. La humanidad de otros aparece

no como la búsqueda de una humanidad completa, sino como subversión. Es importante que los estudiantes y los instructores reconozcan esto.

Por último, todos en el aula deben verse a sí mismos como gente comprometida y deben re-examinarse constantemente. Como nos percibimos a nosotros mismos en el mundo es una forma de tomar acción. Los estudiantes y los instructores deben afirmarse a sí mismos en el proceso de transformación, verse a sí mismos como entes que no están terminados, como seres incompletos con una realidad que está siempre en movimiento.

De acuerdo con estas cinco directrices, la educación decolonial debe ser una actividad continua a través de la praxis. La educación debe ser una práctica de libertad por la cual la juventud universitaria se comprometa críticamente con su realidad y la transforme. Su concientización debe ser aprendizaje para percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y para tomar acción en contra de los elementos opresivos de esta realidad (Freire, 1970/2003).

Freire cree que una acción pedagógica en proceso de liberación es una pedagogía humanizadora y que, para esto, debe haber una relación permanente de diálogo con el oprimido. Enmarcando esto en el contexto de la educación superior, yo creo que la pedagogía decolonial debe ser lo que Freire llama una educación *co-intencional*. Esta es una educación donde los instructores y los estudiante *co-intentan* en la realidad, *co-intentan* en la tarea de revelar esta realidad, conociéndola críticamente y recreando sus saberes. Esta posibilidad me produce cierta inquietud. ¿Cómo puedo implementar una pedagogía decolonial a través de proyectos educacionales en el aula universitaria? Esto lo pretendo reflexionar en las siguientes líneas.

Por décadas, el currículo educacional ha incluido la importancia de la participación cívica del estudiante. Por ello, en este trabajo, se ha utilizado el término “ciudadanía participativa”. La ciudadanía en este sentido es un deber cívico donde el individuo contribuye positivamente a su comunidad y a su sociedad. La ciudadanía participativa en el aula motiva a los estudiantes a la socialización política. Esta es una práctica que se utiliza principalmente en niveles de primaria y secundaria. Sin embargo, yo creo que sería muy útil traer esta práctica a la universidad asociándola con la concientización freireana. De hecho, porque soy conciente de los muchos retos que uno enfrenta en un sistema que promueve un currículo estándar y uniforme, bautizar un proyecto educacional con el nombre de ciudadanía participativa en lugar de pedagogía decolonial puede ser útil.

La ciudadanía participativa requiere que los estudiantes se involucren activamente en sus comunidades. Se espera que los estudiantes adquieran y procesen información acerca de situaciones políticas; que evalúen su participación en situaciones políticas, asuntos sociales, decisiones, y leyes; que tomen decisiones informadas en cuanto a gobernanza de grupo y problemas de ciudadanía; que desarrollen y actúen con justicia, ética, moral y sentido práctico para hacer juicio sobre gente, instituciones, leyes y decisiones; que comuniquen ideas a otros ciudadanos, autoridades normativas, líderes y oficiales; que cooperen y trabajen con otros en grupos y organizaciones para lograr metas mutuas; y que colaboren con instituciones burocráticas para promover y proteger intereses y valores. El objetivo de ayudar a que los estudiantes se vuelvan ciudadanos participativos concientizados es para que logren percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y para que tomen acción en contra de los elementos opresivos de la realidad. Las escuelas deben facilitar esta participación donde los instructores y los estudiantes reflexionan sobre asuntos sociales e intercambien experiencias, dialoguen, así como también produzcan teoría. Es importante hacer esto invitando a las experiencias de los estudiantes para que el aprendizaje tenga significado. Pero este aprendizaje debe ser reforzado con conocimiento acumulativo a través de la lectura y re-lectura de la teoría en combinación con sus experiencias.

Configuremos un escenario para imaginar esto. Pensemos la ciudadanía participativa en términos de la concientización freireana como manera para guiar nuestras actividades. El reto sigue siendo ¿Cómo en realidad, decolonizar la mente del estudiante para así decolonizar la Universidad? ¿Cómo se posibilita traer las realidades externas de nuestro mundo al interior de nuestro salón de clase en un semestre? ¿Cómo se pudiera garantizar que el aprendizaje en el aula se extienda al exterior y prevalezca después de terminado el semestre? Aquí es donde creo que la contribución de Ramón Grosfoguel es muy útil. De su entrevista “¿Cómo resistir la decolonialidad?” (2013) me propongo unas unidades temáticas para deconstruir nuestro colonialismo interno o internalizado, que es donde creo debemos comenzar.

La primera unidad temática es buscar la manera de romper con el esquema de que vivimos en un sistema económico. Como lo mantiene Grosfoguel, debemos ver los sistemas económicos como un componente de nuestra civilización que esta cruzado por múltiples jerarquías globales que van desde poder racial, de género, sexual, epistémico, hasta pedagógico, artístico, estético, lingüístico, de espacio, ecológico, medico, de los

medios de comunicación, entre otros. No es solo un sistema económico, sino varios y estos dependen o se entrecruzan con otros sistemas jerárquicos. Para esto se pueden utilizar con-textos de las realidades económicas que abarcan desde las operativas de mujeres zapatistas hasta las formas de subsistencia del pueblo Maori; desde los mercados de Nepal hasta la negociación de productos en la ciudad de Nueva York. Esto también se puede analizar en materias cuantitativas como cualitativas.

La segunda unidad temática reconoce y problematiza que nuestra civilización es un sistema mundial capitalista/patriarcal, occidental/cristianocéntrico, moderno/colonial. Con este entendimiento, la educación revela y visibiliza lo que históricamente se ha invisibilizado bajo la perspectiva de un solo sistema económico. Al hacer énfasis en sistemas que no comparten esta visión capitalista/patriarcal, occidental/cristianocéntrico, moderno/colonial, se reposiciona la geografía de la razón en las epistemologías marginadas o saberes subyugados, fortaleciendo las voces que han sufrido falta de representación.

En la tercera temática, se intenta buscar un contexto anti-sistemático y organizar una visión entrecruzada (Collins, 2000). La idea es distinguir diferentes formas de opresión para buscar formas de resistencia para prevenir que los múltiples ejes del poder se reproduzcan. Como lo explica Grosfoguel, si peleamos contra el capital, debemos organizarnos en una forma entrecruzada: anti-sexista, antirracista, anti-eurocéntrico, anti-cristianocéntrico, anti-colonial, entre otros. Aquí el punto es guiarnos en un entendimiento de que no todos somos iguales, aunque todos debemos serlo. El objetivo es reconocer que el mundo está racialmente dividido y comenzar entonces a hablar de la opresión en la que todos vivimos.

La cuarta unidad temática implica el análisis de la zona del “Ser” y la zona del “No-Ser”. La intención es entender lo que Fanon observa cuando dice que la cartografía del mundo está dividida entre los afortunados y los condenados de la tierra o, entre la zona del “Ser” y la zona del “No-Ser”. Las estrategias de decolonización entre estas zonas son muy diferentes. Entender la opresión de una zona bajo la teoría crítica que se produce en la otra zona resulta en la creación de universalizaciones (e.g., identidad). La manera en cómo se manejan los conflictos en la zona de “Ser” es a través de métodos de regulación, emancipación y donde existe reconocimiento de lo legal y de los códigos laborales, derechos de la mujer, derechos humanos, etc. Aquí se pueden promover discursos de igualdad, libertad y autonomía (Santos, 2009). En la zona del “Ser” se puede hablar de decons-

truir identidades. Ahí, el antiesencialismo radical y la desestabilización de identidades resulta un método decolonial. En contraste, en la zona del “No-Ser”, el antiesencialismo radical se convierte en un método colonial porque en esta zona no se trata de deconstruir identidades o epistemologías, formas de ser que han sido exageradas por las relaciones coloniales, sino lo contrario, han sido inferiorizadas, invisibilizadas, destruidas por la colonialidad. En la zona del “No-Ser” tiene que haber construcción y reconstrucción. Para un pueblo original, el tema de identidad va enlazado con su epistemología, su percepción del mundo y cosmovisión. Decolonización en la zona del “No-Ser” busca construir y reconstruir las formas de ser, de vivir. La identidad es entendida como epistemología. Grosfoguel (2009) nos recuerda que no debemos de tratar de universalizar un punto y pretender imponer una teoría o una estrategia o una visión en la gente que vive la opresión debajo de la línea, es decir en la zona del “No-Ser”.

A través de la quinta unidad temática se puede avanzar un entendimiento que toma a las epistemologías del Sur global seriamente porque hemos vivido en un contexto euro-céntrico que excluye, opaca o invisibiliza, creando divisiones y fronteras y manipulando lo que es externo a los parámetros establecidos. Aquí se hace énfasis en el pensamiento fronterizo. Walter Mignolo (2006) utiliza este concepto como una forma epistemológica que genera pensamiento crítico que emana de las fronteras, de los márgenes dentro del sistema mundial moderno. La creación y recreación de exterioridades en este sistema mundial para marcar fronteras y marginar no solo físicamente sino también intelectualmente, limitan nuestra perspectiva global. Enrique Dussel (2002) articula esta exterioridad como una exclusión sistemática e histórica del proyecto eurocéntrico de modernidad y las construcciones de saberes que se dan en esta exterioridad ofrecen un gran potencial en el desplazamiento de la colonialidad. A esto Dussel le llama *transmodernidad*: Una potencialidad omitida y una exterioridad alterante que va más allá de la modernidad occidental y que tendrá una función creativa de gran significado (Dussel, 2002: 221). Lo que crece en los márgenes del sistema establecido crea saberes subyugados que representan una diferencia colonial trascendiendo la modernidad. Para Mignolo la epistemología que emerge desde los márgenes o las fronteras es sumamente necesaria:

Changing but not inverting perspectives brings as a consequence border epistemology, an epistemology of the border from the perspective of what

has been denied and the possibility of conceptual delinking. Border epistemology is a powerful one for the simple reason that it is based, on the one hand, on the critical examination of non-Western languages and traditions and, on the other, on the critical examination of Western languages and traditions (Mignolo, 2005: 124).

En esta unidad, se busca aprender de esta epistemología fronteriza porque está basada en la examinación crítica de los saberes occidentales y no occidentales, es decir, es inclusiva. La intención es priorizar o privilegiar el pensamiento crítico originado de la experiencia socio-histórica de los pueblos originarios, de las mujeres, de las comunidades *queer*, de las religiones marginadas, de los niños, es decir, de los grupos vulnerables. Esto puede lograrse aprendiendo de las maneras en las cuales la opresión se vive en la zona del “Ser” y en la zona del “No Ser” (e.g., violencia, riesgo de vida). Debemos destruir la colonialidad del poder que crea esta división. Los estudiantes deben reconocer los límites de su marco conceptual. Deben aceptar el criticismo del otro lado entendiendo que el marco teórico que se usa en un lado de la línea presentara diferentes realidades.

En la última y sexta temática, al momento quizás de concluir el semestre, debemos buscar maneras para formar una visión decolonial a través de diálogo entre la zona del “Ser” y en la zona del “No Ser”. Aquí la intención es ayudar a que el estudiante relacione el material a sus realidades y que se busquen denominadores comunes con seres ubicados en la zona de “No-Ser”. Los estudiantes deben cuestionar lo que es vivir bajo la línea, como lo llama Grosfoguel (2009) cuando hace referencia a la zona del “No-Ser”. Se espera que los estudiantes se comprometan a re-pensar su mundo. Aquí la intención es ayudar a que el estudiante relacione el material de conocimiento a sus realidades y que se busquen denominadores comunes con seres en la zona del “No-Ser”. Los estudiantes deben cuestionar lo que es vivir bajo la línea, como lo llama Grosfoguel (2009) cuando hace referencia a la zona del “No-Ser”.

REFLEXIÓN FINAL

Fanon recalca la importancia de la escuela en la lucha nacional. Para esto, como lo dice Freire, habrá que politizar la mente del aprendiz, lo que en primera instancia implica abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz al espíritu del ser. La educación debe buscar el reunirse, el discutir, el proponer, el dialogar en el intercambio de saberes y promover pensares

otros sin miedo a la diversidad y la diferencia. El político no debe ignorar que el futuro permanecerá cerrado mientras la conciencia del pueblo sea rudimentaria, primaria y opaca. La universidad del siglo XXI se enfrenta a un movimiento social extraordinario y fascinante donde las masas acceden a todo con el avance de las tecnologías. Esta es una oportunidad bella de enseñanza y aprendizaje que debemos aprovechar. Si el instructor y el aula no se enfrentan a estas realidades, se quedarán atrás y se volverán obsoletos.

¿Será entonces posible poner en práctica un currículo que integre unidades de material denso, praxis, análisis crítico, cuando se está bajo constante presión de una institución que está enmarcada en una educación sistemática bajo el orden establecido de opresión? Si queremos crear cambio, cambio radical que está basado en una humanidad más completa; un cambio que debe confiar en la descolonización de nuestras aproximaciones educacionales y que busca romper con una conciencia que es rudimentaria y opaca, podríamos lograrlo a través de un profundo compromiso dialéctico que primero “des-escolariza”⁴ y luego construye. Freire nos recuerda que la percepción de sí mismo como oprimido está distorsionada bajo la realidad de opresión. Por la relación que existe con el opresor, por la identificación que se tiene con el opresor, el ser no tiene conciencia de sí mismo como miembro de una clase oprimida. Nuestros estudiantes universitarios viven cómodamente en una cultura de silencio bajo un comportamiento prescrito exacerbado más aún por la tecnología de hoy. Para de-construir este comportamiento prescrito y salir de la cultura de silencio, una pedagogía decolonial en la universidad puede ofrecer las herramientas que ayudarán a este alumno a expulsar esta imagen

⁴ Illich (1970/1999) cuestiona la creencia de la educación como panacea y explica cómo una sociedad escolar perpetúa la hegemonía de una narrativa donde la escuela es obligatoria en lugar de un proceso de aprendizaje por sí mismo. Esta creencia nos dice que entre más estudio, más éxito tendremos. Illich explica que la escuela define al alumnado como aprendices de tiempo completo que le permite al instructor a ejercitar un tipo de poder sobre esas personas ayudándolos a internalizar valores y perpetuar la reproducción social, creando un cierto tipo de sujeto. Las escuelas crean un sujeto que será antagónico a lo que un ser libre y humano realmente es. La institucionalización de valores está construida en la distinción entre lo correcto y lo incorrecto y la creencia de que todo lo incorrecto merece castigo. Illich nos dice que la distinción entre moralidad, legalidad y crecimiento personal es borrosa y se elimina gradualmente. Cada transgresión se hace sentir como una ofensa múltiple. Dentro de este discurso, pues, el alumno desarrolla una subjetividad de que todo lo que es exterioridad o visto como equívoco o no común merece exclusión y vergüenza. Así se fabrica el consentimiento. Para romper con esto, es necesario “des-escolarizar” a la sociedad.

prescrita y reemplazarla con autonomía y responsabilidad hacia su propia libertad. Estas herramientas pueden crear una curiosidad epistemológica acerca del objeto de conocimiento que integra teoría y práctica, lecturas y narrativas, texto y experiencia, discusiones y escrituras, para llegar a una acción transformativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANYON, J. (1980); "Social class and the hidden curriculum of work". *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- BOURDIEU, P. (1991); *Language and symbolic power*. Massachusetts: Harvard University Press.
- COLLINS, P.H. (2000); *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- DUSSEL, E. (2002); "World-system and "trans"-modernity". *Nepantla: Views from South*, 3(2), 221-244.
- ESCOBAR, A. (2009); "Worlds and knowledges otherwise". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge.
- FANON, F. (1963); *The wretched of the earth*. New York: Grove Press.
- , (1967); *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.
- FREIRE, P. (2003); *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GROSFUGUEL, R. (2009); "The epistemic decolonial turn". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge.
- HINKELAMMERT, F.J. (2001); *La Universidad frente a la globalización*. Grupo Pensamiento Critico [En línea]. Disponible en: <http://www.Pensamiento critico.info/index.php/articulos-1/franz-hinkelammert1/la-universidad-frente-a-la-globalizacion> [Obtenido junio 1, 2016]
- ILLICH, I. (1999); *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars. (Original work published 1970).
- MALDONADO-TORRES, N. (2008); "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa*, 9(1), 61-72.
- , (2009); "On the coloniality of being". En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge
- MATO, D. (2011); Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*. 1, 63-85.
- MIGNOLO, W. (2005); "Prophets facing sideways: The geopolitics of knowledge and the colonial difference". *Social Epistemology*, 19 (1), 111-127.

- MIGNOLO, W. (2006); *The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism*. Duke University [Online]. Available at: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/ManyFacesCosmo.pdf> [Retrieved October 5, 2006.]
- MIGNOLO, W. D. & ESCOBAR, A. Eds. (2009); *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge.
- PEREZ-MORON, L.Y. & CARDOSO-RUIZ, R.P. (2014); Construcción del Buen Vivir o Sumak Kawsay en Ecuador: una alternativa al paradigma de desarrollo occidental. *Contribuciones desde Coatepec*. 13 (26), 49-66.
- SANTOS, B. de S. (2009); *Una Epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TORRES-GUEVARA, R. (2012); “Ka feipituan ni mongelen. La necesidad de romper fronteras en el pensamiento y la educación”. En *Dialogo de saberes*, 5 (15), 44-60.
- WALSH, C. (2009); “Shifting the geopolitics of critical knowledge”. En W. D. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option*. Nueva York: Routledge.