

APORTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DESCOLONIAL PARA UN PROYECTO POLÍTICO-EDUCATIVO DEL SUR Y PARA EL SUR

CONTRIBUTIONS OF THE CRITICAL AND DECOLONIAL PEDAGOGY FOR AN EDUCATIVE-POLITICAL PROJECT OF THE SOUTH AND FOR THE SOUTH

María Marta Yedaide¹

¹CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina, email: myedaide@gmail.com

Resumen:

Este trabajo se propone reivindicar la vigencia de la pedagogía crítica para la comprensión y transformación de las problemáticas educativas, a la vez que busca promover y remarcar el advenimiento de la perspectiva descolonial. Estos afluentes, sostenemos, tienen potencial para la construcción de un proyecto formativo político, enraizado en y al servicio de nuestros contextos educativos inmediatos.

Palabras clave: pedagogía crítica; pedagogía descolonial; proyecto educativo- político

Abstract:

This paper aims at reinforcing the pertinence of critical pedagogy for understanding and transforming educational issues, as it promotes and emphasizes the emergence of decolonial perspectives in this field. These tributaries may contribute, we believe, to the construction of an educational-political project, rooted in and functional to our immediate educational scenarios.

Keywords: Critical Pedagogy; Decolonial Pedagogy; educational-political project

Recepción: 1 de abril

Aceptación: 5 de abril

Como citar: Yedaide, M. (2016) Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 102- 109.

Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur

La necesidad de un proyecto educativo- político

Al decir que proponemos forjar un proyecto educativo, asumimos en primer lugar que tenemos algunas certezas respecto de qué vale la pena transmitir¹, a quiénes y por qué. Más aún, acordamos tácitamente que fundamos tal proyecto en la ilusión de porvenir, de mejora o superación, aunque ya no podamos utilizar la palabra progreso sin levantar sospechas. Cuando decimos que no es sólo educativo, sino también- e indisolublemente- político recordamos que es en el ámbito de la cultura, de lo público y del interés común donde tal ilusión encuentra asilo. En un sub-continente y un tiempo de grandes fluctuaciones ideológicas, hablar de la educación como política puede evocar cierto malestar cuando se asocia a ciertas facciones gubernamentales y sus excesos. Pero privar a la educación de su contraparte política es vaciarla de sentido y privilegiar al mismo tiempo la mirada reduccionista y tecnocrática de la pedagogía, fomentando su desprestigio y desvalorización como técnica prescindible.

Así, asumimos una posición contestataria del retiro del interés por la pregunta por el poder y su circulación al ocuparnos de un proyecto educativo. La creencia en un relato de lo educativo por fuera de tales relaciones de poder es una ficción peligrosa y, como dice Giroux (2015), la prueba más contundente de su eficacia en la formación de conciencias. La ideología neo-liberal, que trata a los proyectos sociales en clave análoga a las lógicas de mercado y traduce educación a instrucción para el trabajo o la profesión, suprime la inquietud relativa a los fines últimos y la urgencia por la revisión del sujeto cívico y las condiciones que lo circunscriben y limitan (Giroux, 2016).

La inquietud respecto del fin de la educación es necesaria e inevitablemente política, y debe ser rescatada de las tendencias a anular a los sujetos con sus pulsiones de vida. Si el proyecto educativo no recupera la historia y no promueve el agenciamiento como causa y consecuencia de la alfabetización de las conciencias, los discursos despectivos de lo público y lo crítico que circulan en la pedagogía inmanente, anquilosados como sentido común, arrastran a la escuela (en todas sus formas y niveles) a una condición de necrosis ideológica e irrelevancia cívica. No existe conquista más plena del sistema mundo moderno colonial expresado como capitalismo salvaje.

Lo que los pedagogos críticos (aún) tienen para aportar

Como Alicia de Alba (1998) propone con solidez y contundencia, la pedagogía ha estado amenazada por la tendencia a la banalización y consecuente debilitamiento de la fuerza crítica en

¹ El término transmisión en este contexto asume la fuerza conceptual que le imprime Hassoun (1996), distanciándose por tanto de la significación más frecuente que cosifica a los sujetos como meros receptores de un legado, a la vez que reafirma tanto el sentido social de pasaje como el valor de la discontinuidad, la creatividad y la ruptura respecto de las tradiciones.

la comprensión y fundamentación de lo educativo. La cosificación de lo pedagógico encarnada en una mitificación del currículo (eficaz productor de subjetividad) se hace posible en la constitución de relatos pedagógicos que congelan los espacios de poder y buscan miopía ante los conflictos. Se han constituido hiatos entre “el constructor de la palabra y escucha” (de Alba, 1998, p. 35), transformando la palabra viva en un cuerpo inerte-- unidades de información que traducen una pulsión política en un hecho cerrado, consumado--. Así, por ejemplo, la práctica escolar bancaria de Freire es un “contenido del programa”, inmovilizado y repetido al estar preso en las lógicas y rutinas académicas de clases magistrales, lectura bibliográfica, recuperación memorística. Los sujetos devienen objetos de la palabra del otro, dejan afuera sus cuerpos y sus deseos, y la fuerza primigenia de la pedagogía crítica es domesticada. En otras palabras, sin una intervención explícita y subversiva, la tendencia hacia una pedagogía cautiva de la racionalidad tecnocrática arrastra hacia un tratamiento a-político y a-ideológico de lo educativo.

Frente a este estado de la cuestión, que parece presentarse por defecto en las instituciones y proyectos educativos como una práctica hegemónica de asimilación de los brotes contra-hegemónicos, los pedagogos críticos se crean y recrean. Asumen la necesaria condición de movimiento de sus tesis (Mc Laren y Kincheloe, 2008), ensayan escenarios culturales como nuevas esferas para la educación (Silberman-Keller y col., 2011), se inscriben en lo coyuntural para denunciar los artilugios siempre creativos del establishment (Apple, 2015; Giroux, 2016). En permanente tránsito hacia la vulneración de la injusticia social, se inmiscuyen en la semiología, las industrias culturales, los movimientos sociales y las lecciones que ofrecen. Se resisten, así, a la repetición irreflexiva de sus propios dichos, entendiendo que la única constante es el proyecto de educación liberadora. Producen materiales, participan de foros, hacen oír sus voces y las voces más bajas (Bidaseca, 2010).

No pueden, no obstante, evitar la sacralización, el empaquetamiento y la mistificación de su discurso si no existe en el educador del aula la voluntad de agenciamiento político, la pregunta como hábito, la confianza en el diálogo y la disputa por los sentidos. Estos son los verdaderos pedagogos críticos, cuyos aportes son finalmente resonantes en las comunidades que habitan. Los maestros y profesores-- los escucha en palabras de de Alba—somos los genuinos protagonistas del proyecto educativo, los que debemos afectarnos por las “gramáticas del sufrimiento” (Giroux, 2004), asumirnos con coraje cívico y transformar las aulas en oportunidades, escapando a la “enfermedad de la narración” (Freire, 1975, p. 71). No podemos consentir sujetos alienados, enajenados de sus propias historias y circunstancias político-sociales, carentes de herramientas para transformar la realidad y emanciparse de las estructuras que los oprimen. No podemos dejar de preguntarnos por el sentido de la educación.

Las apuestas de unas pedagogías descoloniales

El pensamiento o giro decolonial es relativamente reciente como campo de problematización organizado, puesto que sus grandes referentes han elaborado el núcleo de sus tesis entre fines del siglo pasado y los primeros años de este milenio. Sus afluentes, no obstante, se remontan a los primeros relatos contra-coloniales de América, así como recuperan los fecundos aportes de Fanon, las revoluciones y movimientos sociales del continente (pasadas y recientes), y la inmensa producción de los estudios culturales, poscoloniales y subalternos del siglo XX (Bidaseca, 2010).

El argumento central del giro decolonial se articula en torno a la tesis sobre la *colonialidad del poder* del sociólogo y teórico político peruano Aníbal Quijano (1999, 2000). La llegada de los europeos a América, sostiene Quijano, implica la re-asignación identitaria de todos los pueblos del mundo y su asimilación a un patrón de poder moderno/colonial que opera como lógica fundante y estructurante del sistema mundo que había definido Wallerstein (1974). Así, se organiza la división social del trabajo a través de la esencialización de un rasgo—el color de la piel—que deviene en la raza como mecanismo de jerarquización de las gentes en función de las necesidades del nuevo orden colonial. El rasgo fenotípico queda asociado indefectiblemente a una identidad y una posición social en el nuevo juego de poder. Tanto la perspectiva dualista de la Europa moderna como la influencia de la teoría de la evolución en la invención de una única historia común configurarán para los pueblos del mundo nuevas coordenadas epistemológicas a modo de marcos interpretativos de sus propias identidades y su devenir en tal Historia.

Este proceso de colonialidad del poder presupuso y requirió de una concomitante colonialidad del saber, del ser y de la cosmogonía (Mignolo, 2001; Lander, 2001; Walsh, 2007). En otras palabras, el mundo simbólico se reinventó según el nuevo patrón de poder que imprimió su marca en todas las esferas de la vida. Las ciencias sociales y humanas, como producto moderno y europeo—heredero de las tradiciones judeo-greco-romanas, y atravesado por la cristiandad—sirvieron para la legitimación del nuevo orden. Bajo la ilusión de neutralidad, la ciencia se auto-arrogó para sus enunciados una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) que negaba su inscripción en el tiempo, los cuerpos y las geoculturas, pronunciándose desde ningún lado y por tanto asumiéndose como verdadera y universal.

Frente a una construcción cultural de ya dos siglos de vigencia que transforma la dualidad en binomio², se desprestigia, anula e invalida a los otrxs del blanco/moderno/europeo/heterosexual/propietario/cristiano en operaciones “científicas” que claman para sí la potestad de la razón por sobre el cuerpo y la naturaleza bajo la protección del positivismo. Este saber producido por la Europa que se cree y se relata a sí misma como moderna, ilustrada y civilizada, en la cúspide de la Historia universal, no ha cesado de crear los marcos interpretativos en las sociedades contemporáneas. Así, aunque los pueblos hayan alcanzado la descolonización jurídica y territorial, la colonialidad permanece en las prácticas y los saberes sociales funcionales al sistema-mundo moderno/colonial.

Puede advertirse así cómo la pedagogía—o, mejor aún, las múltiples pedagogías que deben emerger para contrarrestar un modelo unicista, monoglósico y hegemónico respecto de la educación y sus contenidos—adquiere un lugar primordial. Si la conquista de América ha devenido en una poderosa y a la vez sutil conquista semiótica, la pugna por restituir, reestablecer o reinventar los sentidos de lo que es el ser humano, el devenir histórico y la experiencia vital se vuelve urgente. Es en este contexto que es posible pensar lo descolonial como un proceso de desaprendizaje, que

² Rita Segato (2013) sostiene la tesis de que la dualidad existía en las sociedades originarias de América, tanto en términos de género como de su influencia en la distribución de tareas en las esferas públicas y privadas (con mayor flexibilidad respecto de la relación sexo-genitalidad). Sin embargo, cada término de la dualidad era completo en sí mismo, ontológicamente. Con la llegada de los europeos a América, la dualidad deviene binomio, en el cual uno de los términos es supeditado al otro en condiciones de dependencia y minusvalía. Así, la mujer y la esfera privada pasan a un plano de inferioridad y deslegitimación respecto del hombre y la vida pública.

no pretende revertir en el sentido de desandar la colonialidad sino crear las condiciones para la insurgencia y la recuperación de formas otras de ser y vivir (Walsh, 2013).

Abogamos por unas pedagogías descoloniales que proponen una práctica docente por demanda³, que exacerban la sensibilidad ética ante las necesidades de los otrxs, no como un acto objetivante (detrás del microscopio) sino como un reconocimiento de nuestra propia necesidad de conocernos en esas miradas. Dichas pedagogías retienen de Fanon la convicción de la construcción de la subjetividad en las prácticas y los discursos sociales y la esperanza en la re-humanización, así como la confianza de Freire en la posibilidad de servir al otro para su propia concienciación, habilitando espacios y modos de alfabetización de la propia historia y las condiciones de vida en el concierto más amplio de las dinámicas de poder. Se sustentan así sobre la esperanza puesta en la escucha, el aprendizaje recíproco, la capacidad de afectarse por el otro y animar su proyecto vital.

Estas pedagogías, fundamentalmente, sitúan los problemas cotidianos en nuestras aulas latinoamericanas, desfamiliarizando y desnaturalizando el vecindario (Yedaide, 2015) para advertir los modos de sujeción aún efectivos que se interponen en la práctica de la libertad y la autonomía. Requieren una postura con la humildad freireana que también, como en el caso de las pedagogías críticas pero aún más enfáticamente, trascienda la escuela, bucee en las profundidades de las prácticas constructoras de sentido (discursivas y no discursivas) y se justifique en el servicio que brinda al proyecto del buen vivir --esta construcción andina como alternativa al progreso material de occidente.

(In) conclusiones. Pedagogías críticas y descoloniales y el desafío de escapar a la opresión categorial

Las voces de la educación son muchas, pero sólo algunas constituyen voces altas (Bidaseca, 2010). Los pedagogos y educadores, como habitantes de un espacio de poder investido por la tradición, las instituciones y el discurso que les confiere legitimidad, tienen la potestad y la responsabilidad de promover la insurgencia en un escenario que no ha roto, aún, el pacto Estado-capital (Segato, 2015) y no puede, entonces, garantizar la plenitud vital, el buen vivir.

Las instituciones educativas, transvestidas de Europa, tienden a caer presas del discurso moderno, enmascarado y entonces altamente efectivo, inscripto sutilmente en las rutinas escolares. En los pliegues de las prácticas académicas se refugian diferencias aún indigestas, que en nuestros contextos inmediatos segregan y alienan al “negro villero”, al “bolita” o al “paraguas”⁴, al travesti, el gitano, el “discapacitado”, pero también al estudiante “común” que debe enajenarse de sus modos cotidianos de conocer y abrazar la forma de decir académico/científica. El racismo

³ Se elige aquí una analogía con la aspiración de Rita Segato de construir una “*antropología por demanda*” (2015, p. 11), es decir, al servicio de quienes buscan beneficiarse del campo para conducir sus propias luchas.

⁴ En la provincia de Buenos Aires, Argentina, se desprecia a los inmigrantes bolivianos o paraguayos con estas denominaciones. Esta segregación no se explica meramente en términos de nacionalidad, sino por la asociación de ésta con condiciones precarias de existencia y trabajo. En otras palabras, se con-funden aquí condiciones materiales de opresión que se profundizan con la estigmatización simbólica, reduciendo una problemática histórica a un rasgo geográfico. No se pregunta, entonces, por las razones del exilio de estas familias y la inscripción en contextos de alta vulnerabilidad.

epistémico se expresa en lo dicho y hecho (el modo de jerarquizar contenidos “teóricos” por sobre experiencia la vida, de privilegiar lo racional por sobre lo emocional y lo afectivo, de promover ciertos usos del lenguaje encriptados, inaccesibles e inalcanzables), así como en lo no expuesto, en lo que se abandona al arrastre del día a día, sin someterlo a la pregunta política respecto de los intereses a los cuales sirve.

La “pedagogía de la exterioridad” opera en la colonial/modernidad como gesto teórico/ético/estético/político (Segato, 2015), inseparablemente, y demanda de los educadores críticos una subversión epistémica del poder en los mismos términos. En la lucha por la representación, y la re-inauguración de sentidos más amables para quienes están en condiciones de opresión, la pugna por el signo—por la capacidad de instituir sentido—es una necesidad. De otra forma, se hace extremadamente difícil sostener la tesis del fin de la educación en el plano de la ética y la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación. Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 29-39.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 3, No. 3, Febrero, 2016. Pp. 15-26.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 15-27.
- Giroux, Henry. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Disponible en <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 15-44.
- Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Mignolo, W. (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 73-104.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio. Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, Vol. 24, No. 51, pp. 137-148.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Silberman-Keller, D; Bekerman, H. A.; Giroux, H. & Burbules, N. (Eds.). (2011). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). Bogotá: Editorial Siglo del Hombre.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Yedaide, M. (2015). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015*. Voces de la educación

María Marta Yedaide

Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina (Centro CLACSO Ar-075). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, UNMDP, y del Grupo de Investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Directora de la Revista Entramados-Educación y Sociedad. Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Coordinadora de línea de investigación sobre La enseñanza y los relatos otros en el PIED (Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales), CIMED, UNMDP. Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP); Doctoranda en Humanidades y Artes con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (Proyecto aprobado; tesis en desarrollo).