



Diana Milena Peñuela

Magistra en Educación
Profesora Universidad
Pedagógica Nacional
Grupo de investigación:
Pedagogía y Política
diami29@gmail.com

Recibido: 6 de Mayo de 2010
Aprobado: 17 de Junio de 2010

**Praxis
& Saber**

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

¿ES POSIBLE DESCOLONIZAR LA PEDAGOGÍA?

Resumen

¿Cuáles son los lugares de enunciación, producción y legitimación de conocimiento desde la pedagogía en América Latina?, ¿es posible cambiar las éticas y políticas del conocimiento que se han instaurado en una lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial, siguiendo a Mignolo?, ¿cuáles son las formas y los locus de producción de conocimiento y pensamiento pedagógico en Colombia y en América Latina?, ¿cuáles son los puntos de fuga para la enunciación política a partir de la pedagogía desde su historicidad en América Latina? El presente artículo pretende aportar algunos elementos de análisis al funcionamiento de la pedagogía dentro del proyecto modernidad-posmodernidad en América Latina desde la perspectiva de los estudios decoloniales. Además, intenta situar esta discusión en el marco histórico del pensamiento pedagógico latinoamericano, retomando los aportes de Freire, Dussel y algunos autores de las pedagogías críticas, en una apuesta por el reconocimiento de aquellos discursos pedagógicos críticos que se pueden considerar instituyentes de prácticas, proyectos y movilizaciones de resistencia en el campo pedagógico y educativo latinoamericano, pero que a su vez pueden ser diferenciados desde los estudios decoloniales y poscoloniales.

Diana Milena Peñuela Contreras

Palabras clave:

Pedagogía, Pensamiento pedagógico latinoamericano, Modernidad-posmodernidad, Estudios decoloniales.

Is the Decolonization of the Pedagogy Possible?

Abstract

Which are the places for knowledge's statement, production and legitimization from the pedagogy in Latin America? It is possible to change the knowledge's ethics and policies that have been established in the colonialism and imperial post-colonialism's logic following Mignolo? Which are the forms and the locus of knowledge and pedagogic thought's production in Colombia and in Latin America? Which are the points of escape for the political statement from the pedagogy, from his historicity in Latin America?

Is an effort to contribute with some elements of analysis to the functioning of the pedagogy inside the project modernity – post-modernity in Latin America from the de-colonial perspective's studies. In addition, it tries to place the discussion in the historical frame of the pedagogic Latin-American thought, recapturing the contributions of Freire, Dussel and some authors of the critical pedagogy, in a bet for the recognition of those pedagogic critical speeches, that can be considered able to institute practices, projects and mobilizations of resistance within the Latin-American pedagogic and educational field, but that in turn, can be differentiated from the de-colonial and postcolonial studies.

Key Words:

Pedagogy, Latin-American Pedagogic Thought, Modernity-Post-Modernity, De-colonial Studies.

Decoloniser La Pedagogie, Est-Il Possible?

Résumé

Quels sont les lieux d'énonciation, production et légitimation de la connaissance dès la pédagogie en Amérique Latine?. Et-il possible de changer les éthiques et les politiques de la connaissance qui se sont instaurées dans une logique de la colonialité et post colonialité impériale, en suivant les préceptes de Mignolo?, Quelles sont les formes et les

locus de production de la connaissance et de la pensée pédagogique en Colombie et en Amérique Latine? Quelles sont les points de fuite pour l'énonciation politique à partir de la pédagogie depuis son historicité en Amérique Latine ? Cet article a la prétention d'apporter quelques éléments d'analyse au fonctionnement de la pédagogie dans le projet modernité-postmodernité en Amérique Latine dès la perspective des études décoloniales. En plus, il essaye de situer cette discussion dans l'encadrement historique de la pensée pédagogique latino-américaine, en reprenant les apports de Freire, Dussel et quelques auteurs des pédagogies critiques, dans un pari pour la reconnaissance de ces discours pédagogiques critiques que l'on peut considérer instituants de pratiques, des projets et des mobilisations de résistance dans le domaine pédagogique et éducatif latino-américain, mais qui, à la fois, peuvent être différenciés depuis les études décoloniales et post coloniales. .

Mots clés:

Pédagogie, Pensée pédagogique latino-américaine, Modernité-postmodernité, Etudes décoloniales .

É possível descolonizar a pedagogia?

Resumo

Quais os lugares da enunciação, produção e legitimação de conhecimento desde a pedagogia na América Latina?, É possível mudar as éticas e políticas do conhecimento que se têm ancorado em uma lógica da colonialidade e pós-colonialidade imperial, seguindo Mignolo? Quais as formas e *locus* de produção de conhecimento e pensamento pedagógico na Colômbia e na América Latina? Quais os pontos de fuga para a expressão política a partir da pedagogia desde a sua historicidade na América Latina? Neste artigo pretende-se aportar alguns elementos de análise ao funcionamento da pedagogia dentro do projeto modernidade – pós-modernidade na América Latina desde a perspectiva dos estudos decoloniais. Além disso, tenta-se situar esta discussão no marco histórico do pensamento pedagógico latino-americano, segundo os aportes de Freire, Dussel, e alguns outros autores das pedagogias críticas, na busca do reconhecimento daqueles discursos pedagógicos críticos que se podem considerar com influencia nas práticas, projetos e mobilizações de resistência no campo pedagógico e educacional latino-americano, más que a sua vez podem ser diferenciados desde os estudos decoloniais e pós-coloniais.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende aportar una lectura de las relaciones entre modernidad-posmodernidad y pedagogía, desde una perspectiva de lectura latinoamericana. Para ello, en un primer momento se situarán, de manera breve, algunas posiciones sobre la relación modernidad-posmodernidad, a partir de una mirada no eurocéntrica, ni occidentalizada del asunto, retomando, entre otros autores, al chileno Martín Hopenhayn¹ y a los colombianos Santiago Castro Gómez² y Arturo Escobar³; en un segundo momento se buscará ubicar la relación modernidad-posmodernidad desde sus usos y apropiaciones en el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, a través de la perspectiva de los estudios poscoloniales y decoloniales; en un tercer momento se abre, finalmente, la posibilidad de discusión en torno al análisis de las potencialidades que aporta el enfoque decolonial a la forma como operan las pedagogías en América Latina, en tanto formas de *impensarla*⁴.

2. RELACIONES ENTRE POSMODERNIDAD Y MODERNIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE LECTURA LATINOAMERICANA

El abordaje de los tres autores mencionados (Hopenhayn, Castro y Escobar) no pretende agotar las discusiones que al respecto se han dado en América Latina; intenta sí ubicar algunos puntos de discusión particulares en torno a la problemática. En primer lugar, leyendo a Hopenhayn creemos que es necesario latinoamericanizar el debate modernidad-posmodernidad, en el sentido de situarlo políticamente y de realizarle lecturas contextuales; no latinoamericanizar buscando una ‘exterioridad latinoamericana’ situada desde lecturas de órdenes modernos, siguiendo a Castro Gómez, pues la idea no es emplazar Latinoamérica como un objeto de conocimiento en sí mismo, sino de-construir aquellas narrativas y discursos que con base en la creación de identidades homogéneas buscaron presentar a Latinoamérica como lo ‘otro’ de la modernidad occidental. Así pues, latinoamericanizar no hace alusión a acudir a una fase trascendente de entender y buscar lo latinoamericano, sino a una

¹ Martín Hopenhayn nació en 1955 y estudió filosofía en las Universidades de Chile, Buenos Aires y París. En esta última se recibió con una tesis sobre Nietzsche, bajo la dirección de Gilles Deleuze.

² Profesor de filosofía en la Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Ha publicado varios artículos sobre filosofía social, pensamiento latinoamericano y estudios culturales en América Latina. Autor del libro *Crítica de la razón latinoamericana* (1996, Barcelona: Puvill Libros).

³ Arturo Escobar nació en Manizales, Colombia, sus investigaciones han estado relacionadas con la ecología-política y la antropología social del desarrollo.

⁴ Categoría asumida desde Immanuel Wallerstein (1999) con relación a las ciencias sociales.

postura de lectura inmanente de acercamiento al funcionamiento y a las apropiaciones de los discursos modernos y posmodernos en las prácticas sociales, educativas y pedagógicas en América Latina.

Retomando a Hopenhayn, el relato posmoderno se nutre de múltiples fuentes disciplinarias modernas, pero para cuestionar su validez en las comprensiones contemporáneas de lo social. Desde ese presupuesto, entre otras razones, ‘el discurso posmoderno puede inscribirse como un movimiento interno de la propia modernidad’, no obstante, de ser solo así la posmodernidad sería “... un sano antídoto contra la tendencia excesivamente etnocéntrica, racionalista y mecanicista de la sensibilidad moderna” (Hopenhayn, 1995, p. 164). Y el autor plantea cómo, desde una lectura de América Latina, la retórica posmoderna y su ideologización “ha[n] sido provechosamente capitalizada[s] por el neoliberalismo para poner al día un ansiado proyecto de hegemonía cultural” (p. 165).

En esta línea de análisis se pueden establecer conexiones entre los relatos posmodernos, la exaltación de la diversidad, la crítica a la función transformadora de la política, a la concepción misma de emancipación y a la integración modernizadora⁵, entre otros aspectos. Y aunque esto puede suceder, Hopenhayn considera que el discurso posmoderno “no puede reducirse a los usos de racionalización capitalista o de ofensiva neoliberal en que algunos teóricos encuadran la filosofía de la postmodernidad” (p. 168)⁶, pues también en vía contraria se puede decir que “el polimorfismo cultural, el rechazo del etnocentrismo o la apuesta por la creatividad, bien pueden ensamblarse a proyectos políticos de muy diversa índole” (p. 169), como efectivamente ocurre en los estudios decoloniales y poscoloniales, a partir de los usos y apropiaciones de la filosofía de la posmodernidad, operando en la búsqueda de la descolonización del ser, del poder y del saber para el denominado ‘Tercer Mundo’ y en particular para América Latina.

Se asume también, de acuerdo con Castro Gómez, la necesidad de cuestionar la vigencia de los clichés (el fin de la modernidad, el fin de la historia, el fin de las utopías) con los cuales se asocia a la posmodernidad desde Latinoamérica; de esta forma, se problematiza el considerarla como *el fin de la modernidad*, pues, aunque el prefijo *pos* sugiere periodización en el tiempo,

⁵ Como propone Hopenhayn, la idea de integración modernizadora o modernización integradora, según la cual “ir al compás de los tiempos implica desempeñar ocupaciones de productividad creciente, promover grados progresivos de educación formal e incorporar masivamente una sensibilidad ilustrada, es objetada desde una eventual sensibilidad posmoderna” (1995, p. 163).

⁶ Sitúa aquí en particular las posiciones de Franz Hinkelammert en *Utopía y proyecto político: una lectura desde la postmodernidad*.

Diana Milena Peñuela Contreras

nada más inexacto que entender ese fin como el cumplimiento de una época y el comienzo de otra. La posmodernidad no es lo que viene después de la modernidad, sino que es la asunción de la conciencia de crisis que caracteriza la modernidad misma. Arturo Roig dice que el posmodernismo sería el modo como en nuestros días la modernidad ejerce algo que siempre ejerció en sí misma: la crítica. Y Leopoldo Zea la describe como la modernidad de la modernidad” (Castro, 1996, p. 32).

Se trataría así de un retorno reflexivo de la modernidad sobre sí misma y no su *rebasamiento epocal*.

Tampoco se considera la posmodernidad como el *fin de la historia*. Castro Gómez, al igual que Hopenhayn, valora el cuestionamiento que le hace la posmodernidad a la idea de progreso: “la historia no marcha de manera ascendente; es discontinua, asincrónica... no hay una racionalidad interna única que regula el movimiento de la historia” (Hopenhayn, 1995, p. 162). Sería, en palabras de Lyotard, la apuesta por la de-construcción de los grandes metarrelatos de la modernidad y la posibilidad de emergencia de otras historias, que él denomina minirrelatos y que se constituyen desde las prácticas en la posibilidad de escritura de historias contrahegemónicas. En ese sentido, en el marco del pensamiento crítico latinoamericano se puede cuestionar el uso de categorías omnicomprensivas tales como: pueblo, nación, dependencia económica, desde su lectura de los esquemas dualistas opresor-oprimido, razón instrumental, razón popular, y leerlas a la luz de las realidades contemporáneas.

Ahora bien ¿Se puede entender la posmodernidad como el fin de las utopías de futuro o será, quizá, la interrogación de las utopías totalizantes para América Latina? ¿Cómo se puede leer contemporáneamente la relación utopía-emancipación desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano? Castro Gómez, con relación al primer cuestionamiento, precisa que la dimensión utópica no se reduce solamente a los relatos unitarios de la modernidad, dado que existen *otro tipo de formas narrativas*, que aunque siguen cumpliendo una función utópica, no enfatizan en la homogeneidad. Por su parte, Escobar, desde la relación utopía-emancipación, propone que lo que se está viviendo es “una hipercientifización de la emancipación (las demandas por una mejor sociedad han sido filtradas a través de la racionalidad de la ciencia), la hipermercantilización de la regulación (la regulación moderna es cedida al mercado; ser libre es aceptar la regulación del mercado) y, más aún, el colapso de la emancipación en la regulación” (Escobar, 2004, p. 88-89). De allí que el autor proponga la necesidad “de una transición paradigmática que nos permita desoccidentalizar la emancipación social” y retoma para esto la noción de posmodernismo oposicional de Boaventura de Sousa:

Las condiciones que trajeron la crisis de la modernidad no son todavía las condiciones para superar la crisis más allá de la modernidad. De ahí nuestro periodo de transición

retratado por la teoría oposicional postmoderna. Estamos enfrentando problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. La búsqueda de soluciones modernas es lo que denomino postmodernismo oposicional [...] es necesario comenzar desde la disyunción entre la modernidad de los problemas y la postmodernidad de las posibles soluciones y convertir tales disyunciones en el impulso para fundamentar teorías y prácticas capaces de re-inventar la emancipación social (De Sousa, citado por Escobar, 2004, p. 89).

Al respecto, Escobar añade que la emancipación social necesita ser refractada a través de los lentes de la colonialidad. Además, el autor nos permite introducir la discusión entre hablar de estudios de la subalternidad desde una perspectiva decolonial y los estudios poscoloniales, como se abordará en el siguiente apartado, pues se pregunta si es posible imaginar y construir alternativas a la totalidad imputada a la modernidad y esbozar no una totalidad diferente, sino una red de historias locales y globales construidas desde una alteridad políticamente enriquecida.

Entre otros aspectos, los tres autores coinciden en situar el problema de la posmodernidad no como una fase superior y evolutivamente perfeccionada de la modernidad, sino como un fenómeno que surge de las mismas crisis de sus proyectos en diferentes planos de análisis; lo cual rompe de entrada con la forma de comprensión y lectura de la historia en América Latina, dando no solo cabida a las continuidades, sino también a las discontinuidades en el plano de lo político, lo social, lo educativo y, por supuesto, lo pedagógico. No obstante, vale la pena cuestionarnos si la relación modernidad-posmodernidad, para el caso de Latinoamérica, se puede pensar solo desde una lectura occidental y eurocéntrica, como si América Latina fuese la contracara de la modernidad que plantea Dussell, y, además, ¿cómo problematizar para el campo de lo educativo los grandes metarrelatos, como el hecho de que la educación fuese la piedra angular del desarrollo o su causa-efecto y el que la pedagogía sea entendida a partir de lecturas hegemónicas y, de acuerdo con su etimología, desde raíces griegas como ‘paidos’: niño y ‘gogía’: llevar o conducir?, ¿cómo funcionan la pedagogía y la crítica en referencia a lecturas eurocéntricas y anglosajonas? y ¿se puede diferenciar la pedagogía desde una lectura de crítica de la modernidad y otra partiendo de una lectura de la crítica de la posmodernidad?

Asimismo, se considera necesario realizar también una crítica a los discursos y prácticas pedagógicas latinoamericanas, iniciando por el análisis de las diferenciaciones, distanciamientos y procesos de apropiación del discurso pedagógico moderno occidental y eurocéntrico, problematizando los procesos de validez hegemónica con los que se han constituido y han operado históricamente. En particular para el caso de la pedagogía, situar su configuración en América Latina en el devenir

Diana Milena Peñuela Contreras

modernidad-posmodernidad permite desnaturalizar sus procesos de funcionamiento y, a la vez, evidenciar su estrecha relación con proyectos ético-políticos educativos propios.

Para cerrar este apartado nos preguntamos con Hopenhayn: ¿Cómo confrontarnos creativamente con nuestras crisis de paradigmas y proyectos, sin que esa confrontación nos lleve al pathos crepuscular donde solo queda la insomne administración de la entropía, la aceptación acrítica de un statu quo que es en sí mismo crítico? Quizás la respuesta a partir de la tensión modernidad-posmodernidad esté en el movimiento entre la impotencia y la inventiva.

3. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS DECOLONIALES Y POSCOLONIALES: ALGUNAS DISTINCIONES DESDE UNA MIRADA HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA

¿Cuáles son los lugares de enunciación, producción y legitimación de conocimiento desde la pedagogía en América Latina? ¿Es posible cambiar las éticas y políticas del conocimiento que se han instaurado en una lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial, siguiendo a Mignolo? ¿Cuáles son las formas y los locus de producción de conocimiento y pensamiento pedagógico en Colombia y en América Latina? ¿Cuáles son los puntos de fuga para la enunciación política a partir de la pedagogía desde su historicidad en América Latina? Estos cuestionamientos nos introducen en el debate en torno a los lugares de producción del conocimiento y del pensamiento en Latinoamérica y conectan con el último apartado de este artículo, es decir, la relación con lo pedagógico y sus formas de legitimación.

Los estudios de la subalternidad, o decoloniales, recogen, de acuerdo con Mignolo (2005), la tradición de los estudios surasiáticos y la perspectiva de descolonización de África y Asia, inicialmente, y América Latina, luego, e incluyen la producción de conocimiento desde los movimientos sociales; intentan, asimismo, constituir conocimiento fuera de los marcos epistemológicos tradicionales de las ciencias sociales. Para el caso del pensamiento pedagógico latinoamericano, situaríamos en este tipo de estudios la propuesta freiriana sobre la *pedagogía liberadora* y la propuesta dusseliana sobre la *pedagogía latinoamericana*, entre otras, las cuales recogen el acumulado del pensamiento crítico latinoamericano, inscrito en proyectos ético-políticos específicos que realizan acercamientos entre los movimientos sociales y la producción de pensamiento pedagógico; también es importante anotar la tradición brasilera que en este sentido se ha constituido históricamente. Se asumen estos

dos enfoques en la perspectiva de pensamiento pedagógico latinoamericano⁷, abordándolos desde sus proyectos ético-políticos, por considerarlos superficies de emergencia de la pedagogía, en tanto proyecto político para Latinoamérica en el marco del discurso desarrollista y de modernización educativa; quedan por explorar de manera contemporánea la relación entre pedagogía y discurso comunitario crítico y las pedagogías interculturales, entre otras⁸.

En un contexto socio-político y de reconfiguración de la filosofía en y para Latinoamérica, en lo que se puede denominar una de las primeras huellas de *descolonización de la filosofía* para América Latina, Dussel configura su propuesta de *La pedagógica latinoamericana*, hacia 1980, como parte integrante de la filosofía de la liberación, en la cual aclara de manera inicial que

no debe confundírsela con la pedagogía en sí misma, pues ésta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, del maestro-discipulo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano. Además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política (1980, p. 11).

Se pueden destacar varios aspectos. En primer lugar, que esta *Pedagógica* se inscribe dentro de un proyecto pedagógico que no es de dominación, sino de liberación, “pues la educación dominadora es agresiva, patriarcal, autoritaria...; en cambio, la educación liberadora es el despliegue de las fuerzas creadoras del niño, de la juventud y del pueblo” (Dussel, 1980, p. 83). Un proyecto de liberación pedagógica de la cultura popular.

La cultura latinoamericana de cada uno de nuestros países es una tradición viva que ha sabido asimilar la experiencia histórica del indígena, del español y del criollo oprimido, del campesinado independiente, del trabajador, del obrero, del marginado... la tradición viva es al mismo tiempo conciencia comunitaria e histórica, tiene un *ethos* propio (Dussel, p. 85).

⁷ Es necesario anotar que no se desconocen los aportes que al campo educativo, desde el pensamiento crítico latinoamericano, han realizado Mariátegui, José Martí, Eugenio María de Hostos o Simón Rodríguez, entre otros, a través de sus ideas pedagógicas, las cuales requieren análisis y tratamiento posterior en este sentido. No obstante, en el presente artículo se busca indagar solo a partir de dos de los autores, que se pueden denominar pioneros en la creación de proyectos pedagógicos alternativos a los discursos hegemónicos de la época de la modernización y la introyección del discurso desarrollista, en las cuales emergen sus proyectos pedagógicos y se constituyen en relación con la filosofía y la pedagogía de la liberación, entre otros aspectos.

⁸ Al respecto ver: Peñuela C., Diana Milena (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Revista Pedagogía y Saberes*. N.º 30. Bogotá: UPN.

Diana Milena Peñuela Contreras

Pues un maestro dominador, es decir, un maestro no emancipado⁹, tiene como fundamento de su ethos una profunda desconfianza de su discípulo, por ello no logra inventar las mediaciones educativas en la libertad; para trabajar este aspecto, Dussel cita a Freire en la crítica que plantea al sistema educativo a través de la crítica a la que él denomina *educación bancaria*:

El educador es siempre el que educa; los educandos, quienes no saben. El educador es quien piensa; los educandos, quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, y los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados... (Freire, citado en Dussel, p. 93).

Pero el maestro es solo un componente de la praxis de dominación pedagógica que postula que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: ‘palabra óptica del sistema vigente’, por eso el proyecto dusseliano es una pedagogía del *anti-Emilio*¹⁰, que se constituye en tres pasos: el oprimido como exterioridad, el maestro liberador como exterioridad crítica y la relación analéctica liberadora entre estos dos¹¹.

Casi una década antes de la emergencia del proyecto dusseliano de la Pedagogía Latinoamericana, Freire publica su *Pedagogía del oprimido*, que es fundamentalmente un proyecto de liberación y descolonización de los sujetos desde la educación y que, entre otros procesos, influyó en la educación popular, en las pedagogías críticas vía McLaren y Giroux y en la *pedagógica* de Dussel, como se anotó.

⁹ En términos de Jacques Ranciere, según el cual “un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro, es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento; es un docente capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia; es un maestro que demuestra que aquello que llamamos ‘transmisión del saber’ comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia. El maestro ignorante no establece ninguna relación de inteligencia a inteligencia. El maestro es solo una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino, es decir, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando sin maestro el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar” (Al respecto ver: <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>)

¹⁰ *Emilio* o *De la educación* es un tratado filosófico sobre la naturaleza del hombre, escrito por Jean-Jacques Rousseau en 1762. El texto se divide en cinco “libros”: los tres primeros dedicados a la infancia de Emilio; el cuarto, a su adolescencia, y el quinto, a la educación de Sofía, la “mujer ideal” y futura esposa de Emilio, y a la vida doméstica y civil de este.

¹¹ Dussel sitúa como actitudes dialécticas dominadoras la actitud conquistadora, la divisionista, la desmovilizadora, la manipuladora y la invasión cultural, a las cuales enfrenta actitudes analécticas liberadoras (actitud colaboradora, convergencia, movilizadora, organizativa, creadora), p. 101.

En el caso de la *Pedagogía del oprimido*, Freire, al igual que Dussel, reconoce los procesos de invasión cultural, manipulación, división y conquista, que son fundamentalmente “teorías de la acción antidialógica” (1986, p. 195). Es de anotar que la *Pedagogía del oprimido* fue el resultado de las observaciones de Freire luego de su proceso de exilio; la pedagogía se relaciona con “la enseñanza y el aprendizaje que parten de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos y de los que se solidaricen con ellos”, no obstante, recordando a Fanon, “solo en la medida en que descubran que ‘alojan al opresor’ podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 1986, p. 35).

Además, Freire plantea una interesante reflexión con relación al ejercicio de las relaciones de dominación, pues, según él, los ‘oprimidos’, en vez de buscar la liberación... tienden a ser opresores también o subopresores. ¿De qué formas la pedagogía permite romper estas relaciones cíclicas en el ejercicio del poder? ¿Cómo generar prácticas de libertad que generen otras formas de pensamiento crítico?

Los estudios poscoloniales, por su parte, los sitúa Mignolo (2005) desde los locus de enunciación de las universidades en la academia occidental, y *recogen las transformaciones epistémicas introducidas por el posmodernismo, pero intentan corregir la ambivalencia de los discursos posmodernistas desde la pregunta por lo ético-político en la producción del conocimiento*. Estos estudios aparecen luego de la segunda guerra mundial en universidades de EE.UU. e Inglaterra, y se fundamentan en los patrones de inmigración de EE.UU. y Europa Occidental; recogen y se articulan con algunas perspectivas de los estudios culturales en América Latina. En este marco se podrían situar todos los proyectos ético-políticos que se constituyen en proyectos académicos y son constituyentes de subjetividades políticas críticas en las prácticas que impactan o fundan.

En este marco situaría, en tanto discursos, las pedagogías críticas, desde la perspectiva anglosajona con Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren, en su devenir entre una crítica moderna-posmoderna. La perspectiva anglosajona realiza una lectura al pensamiento pedagógico freiriano, entre otros autores, lo apropia y lo pone a funcionar de manera más clara en contextos escolares, en discusiones contemporáneas en torno al currículo como ideología y a los estudios culturales en relación con la pedagogía; posiciona al maestro como intelectual de la educación y, a la vez, retoma todas las discusiones sobre posmodernismo y poscolonialidad. Tanto McLaren como Giroux hacen este tránsito, aunque ahora McLaren esté hablando de *pedagogía revolucionaria*, desde una re-radicalización de sus posturas políticas.

Diana Milena Peñuela Contreras

Dedica McLaren, en su libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*, sus dos últimos capítulos a situar el lugar de la teoría socio-crítica en la época del poscolonialismo y sus implicaciones para la teoría educativa. Proponía McLaren entonces:

... pretendo analizar la teoría social posmodernista como un intento de comprender el fracaso de la tradición de la Ilustración en la construcción de los sujetos autónomos que sean capaces de superar su alienación reconociendo su subjetividad 'auténtica' frente a la del 'otro' mediante las narraciones dominantes de formación de la identidad. Estas narraciones, como Foucault, Habermas y otros han señalado, han sido construidas a partir de la dominación científico-técnica de la naturaleza (p. 216).

Más adelante, el autor en mención dirá que la teoría social posmodernista, “como la estoy describiendo, es un esfuerzo de reterritorializar el campo de la teoría social, problematizando cómo se da la dominación social no solo desde la legitimación legal-racional, sino a través de la seducción y la represión” (p. 216).

Finalmente, podemos decir que ambos tipos de estudios trabajan en torno a problemas comunes, tales como raza, género, producción de conocimiento pedagógico y de crítica, entre otros; las diferencias radican a partir de lo que hemos denominado locus de enunciación y apropiación del conocimiento, es decir, desde dónde se produce el conocimiento y qué instancias lo legitiman.

4. A MANERA DE CIERRE: LOS ESTUDIOS DEL PROYECTO MODERNIDAD-COLONIALIDAD COMO UNA POSIBILIDAD DE DESCOLONIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

Los estudios sobre el proyecto modernidad-colonialidad se preguntan de manera general por los procesos de descolonización del saber, del poder y del ser; no interrogan de manera directa la pedagogía, aunque Catherine Walsh (2008) ha intentado abordar la relación interculturalidad crítica/ pedagogía decolonial. La intención de problematizar la pedagogía desde la perspectiva decolonial se centra en la posibilidad de descolonizar su funcionamiento instrumental cada vez más común en nuestras prácticas pedagógicas, tanto en escenarios formales como en experiencias populares y comunitarias, donde hace falta preguntarse qué se entiende por lo pedagógico y cómo funciona lo pedagógico, en sus procesos organizativos; en este sentido, no se han realizado trabajos sistemáticos de análisis de la relación entre pedagogía y pensamiento decolonial, por lo menos en Colombia. Al respecto proponemos varios núcleos comunes de problematización de la/s pedagogía/s desde la perspectiva decolonial:

a. *Crítica al discurso pedagógico moderno desde la necesidad de descolonización de los patrones de poder y saber, que han estado vigentes por siglos en América Latina*, dado que implícita en este pensar está la idea de que la colonialidad es constitutiva de la modernidad¹², es decir, que la modernidad en general, pero particularmente con relación a América Latina, no puede ser entendida sin tomar en cuenta sus nexos con los legados coloniales y las diferencias étnico-raciales que el poder moderno/colonial ha producido en esta parte del mundo, y la pedagogía no puede ser ajena a este tipo de relaciones desde la forma como operan estos discursos en las prácticas y la generación de saberes, su constitución de subjetividades y su generación de relaciones de poder en planos micro.

La idea de pedagogía, en su sentido moderno, es apropiada a través de una historia tradicional de emergencia y apropiación de la historia de la pedagogía en Occidente; al respecto, en Colombia tenemos los rigurosos estudios realizados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas desde la reconstrucción de la historia pedagógica, retomando autores como Pestalozzi y Herbart, entre otros, y la constitución posterior de categorías propias tales como *saber pedagógico*. Cullen (2004), entre otros autores, realiza una crítica al discurso pedagógico moderno en relación con la configuración del discurso del método, contrato o mercado, con la articulación del discurso pedagógico moderno en una trama de prácticas educativas controladas, partiendo de una lucha por la hegemonía, y con la articulación con prácticas educativas fragmentadas desde una tensión por la competitividad, que se expresa en la división social de los saberes enseñados.

- b. *Crítica y desnaturalización de las formas existentes de pedagogía tanto en escenarios formales como no formales*. La perspectiva decolonial permite poner en análisis la forma como se constituye y funciona la pedagogía en experiencias que vienen denominándose a sí mismas alternativas, emergentes, del límite, desde sus prácticas.
- c. *Visibilización y reconocimiento de pedagogías propias*, como las pedagogías que se ponen en juego en el caso de la educación intercultural, la educación popular y la educación comunitaria, entre otras.
- d. *Posicionamiento de las pedagogías como constituyentes de narrativas localizadas*, con relación a las formas contrahegemónicas de constitución de pensamiento en América Latina, problematizando las relaciones del manejo de tiempo-espacio y dando posibilidad a la descolonización de los cuerpos desde la pedagogía.

¹² Existen varias posiciones al respecto: algunos hablan de premodernidad feudal, "Tradicional"; otros, de anti-modernidad conservadora; algunos, de posmodernidad; otros más, de la posibilidad de la plena realización de la modernidad.

Diana Milena Peñuela Contreras

- e. *Reposicionamiento de la función de la pedagogía de acuerdo con sus localizaciones contextuales y desde una lectura a las relaciones de poder que la instituyen.* Se asume que para el contexto latinoamericano la función de la pedagogía “no es la de ser reproductora de las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales se instaura un estilo educativo que no tiende a la formación de nuevos sujetos educadores y educandos, sino a su dependencia y subordinación” (Ubilla, 2004), es decir, no hablamos de una pedagogía funcional, sino de una pedagogía de la resistencia¹³.
- f. *Rupturas entre la lógica de separación de las pedagogías según su locus de enunciación* tanto en estudios decoloniales como poscoloniales, si se constituyen en el marco de un pensamiento crítico latinoamericano. En ese sentido, y para cerrar, nos preguntamos: ¿Se puede hablar de *una corriente pedagógica crítica* constituida históricamente desde América Latina?, ¿desde qué locus de enunciación?, ¿se estará hablando solo de procesos de apropiación de escuelas y discursos occidentales y eurocéntricos? o ¿quizás existe la posibilidad de que se hayan constituido una o varias pedagogías a partir de híbridos conceptuales y prácticos en algunos casos, pero también saberes propios pedagógicos en América Latina y específicamente en Colombia? o ¿será necesario, siguiendo al profesor Silvio Gallo, plantear la necesidad de hablar de una antipedagogía?

¹³ Sobre la cual se ha hablado de manera explícita en la Universidad Popular de las Madres de la Plaza de Mayo y en la Universidad de los Movimientos Sociales de Boaventura de Souza.

Referencias bibliográficas

- Castro Gómez, Santiago (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Colección: Historia y Cultura de Hispanoamérica. Barcelona: Libros Puvill.
- Dussel, Enrique (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Escobar, Arturo (2004). Más allá del Tercer Mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización. *Revista Nómadas* N.º 20. Producción de conocimiento, hegemonía y subalternidad. Bogotá: Universidad Central.
- Freire, Paulo (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hopenhayn, Martín (1995). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mignolo, Walter (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y post-colonialidad imperial. *Revista Tábula Rasa*, N.º 3, enero-diciembre.
- Peñuela C., Diana Milena (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Revista Pedagogía y Saberes* N.º 30, Bogotá: UPN
- Ubilla, Pilar. Ética y Pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato) (2004). En: Madres de la Plaza de Mayo (comp.): *Pedagogía de la resistencia*. Buenos Aires: Editorial Cuadernos de Educación Popular. Universidad Madres Plaza de Mayo, pp. 9-25.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. En: Grueso, Arturo y Villa, Wilmer (editores): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Wallerstein, Immanuel (1999). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.