

Pedagogías decoloniales del sur

Carlos Giovanni Campiño Rojas¹

Resumen

‘Pedagogías decoloniales del sur’ es un artículo de reflexión que pone en el radar de la discusión, el acontecimiento pedagógico y cultural decolonial en el contexto Abya Yala (latinoamericano), parcialidad nariñense. En este orden de ideas, la disertación se ampara en los cimientos del enfoque sociocrítico, que permite conceptualizar y problematizar el trasegar de la pedagogía decolonial al interior de la anatomía y arquitectura educativa latinoamericana, con el fin de dimensionar sus alcances e implicaciones, junto con los retos y desafíos propios de un mundo híbrido, multicultural y epistemológicamente complejo como el nuestro. Con base en lo expuesto y en sintonía con los objetivos de la investigación (diagnosticar, describir y demostrar), se pretende evocar el locus de enunciación de la pedagogía decolonial en el sur de Nariño, como un modelo educativo contestatario y emergente, capaz de dar hospitalidad al paradigma-otro y vincular los saberes ancestrales territoriales. Finalmente, se espera evidenciar el impacto positivo del enfoque pedagógico decolonial dentro del diseño y desarrollo curricular latinoamericano, a fin de incorporar este saber, como un asunto transversal, intercultural y holístico, con la posibilidad de emancipar al tejido social y generar pensamiento crítico y disruptivo. A quien pueda interesar el asunto pedagógico en clave decolonial -lo cual incluye la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas bienhechoras-, le resultará de vital importancia para efectos de creación de epistemologías del sur, distanciadas de la hipermodernidad occidental y de opciones racionalistas eurocéntricas que acrecientan el ego del discurso del amo.

Palabras clave: Epistemologías del sur; pedagogía de-colonial; interculturalidad; otredad.

¹ Ph. D. en Educación, Universidad de Baja California, México; Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño; Licenciado en Filosofía y Letras. Universidad de Nariño, Colombia. Presidente de la Fundación Gabriel García Márquez, Pupiales, Nariño. Miembro del comité científico de la Red Iberoamericana de Docentes Investigadores. Docente tiempo completo, Universidad Mariana, Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: carlosgeovannycr@hotmail.com

Reflexiones a la
Educación desde la
Investigación
Pedagógica



Decolonial pedagogies of the south

Abstract

'Decolonial pedagogies of the south' is a reflection article that puts in the discussion's radar the decolonial pedagogical and cultural event in the context of Abya Yala (Latin American), from Nariño partiality. In this order of ideas, the mentioned dissertation is based on the foundations of the social-critical approach, which allows conceptualizing and problematizing the decolonial pedagogy's transfer to the interior of the Latin American anatomy and educational architecture with the purpose of dimensioning its scopes and implications, together with the challenges of a hybrid, multicultural and epistemologically complex world like ours. Based on the above and in line with the research objectives (to diagnose, describe and demonstrate), we intend to evoke the locus of enunciation of the decolonial pedagogy in southern Nariño as a contestatory and emerging educational model capable of giving hospitality to the paradigm-other and linking the territorial ancestral knowledge. Finally, it is expected to evidence the positive impact of the decolonial pedagogical approach within the design and Latin American curricular development, in order to incorporate this knowledge as a transversal, intercultural and holistic matter, capable of emancipating the social fabric and generating critical and disruptive thinking. Those who may be interested in the decolonial pedagogical issue -which includes the recovery of collective memories, understood as beneficent pedagogical practices-, will find it of vital importance for the creation of southern epistemologies that are far from western hypermodernity and Eurocentric rationalist options that increase the ego of the master's discourse.

Keywords: Epistemologies of the south; de-colonial pedagogy; interculturality; otherness.

Pedagogias de-coloniais do Sul

Resumo

'Pedagogias de-coloniais do Sul' é um artigo de reflexão que coloca no radar da discussão o acontecimento pedagógico e cultural de-colonial no contexto de Abya Yala (latino-americana), a partir da parcialidade Nariño. Nesta ordem de ideias, a mencionada dissertação se baseia nos fundamentos da abordagem sociocrítica, que permite conceituar e problematizar a transferência da pedagogia de-colonial para o interior da anatomia e da arquitetura educacional latino-americana com o propósito de dimensionar seus âmbitos e implicações, junto com os desafios de um mundo híbrido, multicultural e epistemologicamente complexo como o nosso. Com base no exposto e em linha com os objetivos da pesquisa (diagnosticar, descrever e demonstrar), pretendemos evocar os lócus de enunciação da pedagogia de-colonial no Sul de Nariño como um modelo educacional contestatório e emergente capaz de acolher ao paradigma-outro e vinculando os saberes territoriais ancestrais. Finalmente, espera-se evidenciar o impacto positivo da abordagem pedagógica de-colonial no desenho e no desenvolvimento curricular latino-americano, de forma a incorporar esse conhecimento como uma questão transversal, intercultural e holística, capaz de emancipar o tecido social e gerar pensamento crítico e disruptivo. Quem se interessar pela questão pedagógica de-colonial -que inclui a recuperação de memórias coletivas, entendidas como práticas pedagógicas beneficentes- a achará de vital importância para a construção de epistemologias sulistas distantes da hipermodernidade ocidental e de opções racionalistas eurocêntricas que aumentam o ego do discurso do mestre.

Palavras-chave: Epistemologias do Sul; pedagogia de-colonial; interculturalidade; alteridade.

Aprender a desaprender las páginas educativas de la historia: más allá del eurocentrismo y racionalismo exacerbado

¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose... el del nuestro, resurgiendo.

Subcomandante Marcos (2012)

La carga semántica suscitada por el controvertido concepto de 'colonialidad', desborda en nuestros contextos jíbaros, aborígenes y amerindios: Abya Yala -sutilmente llamado Latinoamérica- un anacronismo que se pretende entronizar desde el falso imaginario occidental, como un asunto superado tras las luchas independentistas de las colonias hispano-lusitanas desatadas en el llamado 'Nuevo mundo'. Por tanto, podría pensarse -cronológicamente hablando- que la colonialidad educativa, como invento epistemológico del promontorio europeo, es un tema anclado a la orilla del siglo XVI y, peor aún, archivado en las páginas de la historia tras la llegada de las nuevas repúblicas.

Sin embargo, el trasfondo de esta trama es otro, si se aborda por ejemplo desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales del sur, neologismo derivado del término 'epistemología del sur' acuñado por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018), el cual hace referencia directa a los saberes ancestrales, autóctonos, milenarios y emergentes derivados de las territorialidades de Pasto, lo cual incluye su cultura, usos y costumbres, memoria histórica y cultural, cosmovisión andina y pensamiento indígena que hilvana el tejido de su educación propia, que controvierten tan escuetos supuestos desde el locus de enunciación de la pedagogía crítica y el enfoque decolonial que se construye -metafóricamente hablando- en la cimiento de las ciencias humanas y sociales contemporáneas que coinciden en señalar que la colonialidad educativa latinoamericana es un proceso histórico inacabado que solo ha tenido transformaciones a lo largo del tiempo, pero que no ha sido superado de modo definitivo gracias a la inserción de un paradigma-otro de naturaleza multicultural, aseveración que se ve ratificada en palabras de Castro-Gómez (2007), quien sostiene al respecto:

Asistimos hoy en día a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por

la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial [...] Desde el enfoque que aquí llamamos 'decolonial', el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, educativas, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente, aunque su espectro de alcance visto desde la pedagogía decolonial ya es otro. (p. 90)

Con base en esta apreciación, es posible vislumbrar una distinción inicial que demarca dos caminos: por una parte, el tramo recorrido por lo que se conocerá bajo el nombre de 'periodo educativo colonial' para referirse al momento específico de la escolarización de colonias según la historia de las Américas; y, por otra parte, el momento multifacético, amplio y complejo de la colonialidad educativa del poder o colonialidad global. La primera vertiente, asociada a los estudios históricos y clásicos; y la segunda, inscrita con temas-problemas de los estudios culturales emergentes agrupados en la coletilla de hibridación educativa o transdisciplinariedad no occidental.

De hecho, hoy en día no es posible realizar análisis y consecuentes reflexiones sobre la pedagogía, sin no antes, hacer referencia a las prácticas educativas, a los discursos de saber y poder como tales, lo cual implica referirse a las relaciones interpersonales y laborales (clima escolar y laboral) que son desarrolladas en la cinemática del aula -o fuera de ésta (currículo oculto), hilvanadas no solo por la comunidad educativa, llámense profesores, padres de familia y estudiantes, sino, a la par por las tipologías curriculares y las características propias de la cultura y el contexto.

En efecto, la educación es, sin duda alguna, una de las tantas estrategias ideológicas de colonialidad por antonomasia; una especie de nueva microfísica del poder y saber, capaz de vigilar y castigar al sujeto desde su ojo de poder, parafraseando a Foucault (1976), de tal modo que, es gracias a ella que se sigue perpetuando el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios sociales, representaciones simbólicas y arquetipos, entendiendo por éstos, las formas de percibir y

comprender el mundo propio de cada cultura, siempre fluctuante, conflictivo y paradójico, expreso hoy en día en la consigna fortuita del gobierno de turno que enfatiza en la necesidad de hacer de Colombia, el país más educado de América Latina para el año 2025, gracias a un despliegue sistemático de una lógica neoliberal impregnada de un enfoque de calidad total, expreso en una mimesis del modelo de *Minas Gerais* brasileño, llamado sutilmente como ‘Índice Sintético de Calidad Educativa’ (ÍSCE), capaz de imponer a través del día de la excelencia educativa -día E-, metas y fríos indicadores de gestión, así como contenidos curriculares psicorígididos (estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia y lineamientos curriculares) que, en muchas ocasiones, pierden el norte de la llamada ‘calidad educativa’ al alienar, estereotipar, incluso adoctrinar a maestros y estudiantes, gracias a un proceso propio de *educastración* que, paradójicamente parece ponerse en marcha, desconociendo las particularidades de cada contexto, las singularidades de los estudiantes y su comunidad, sus ritmos y estilos de aprendizaje junto con inteligencias múltiples, entre otros modelos propios de inclusión, equidad y pertinencia educativa que abogue por la fusión del currículo real, formal y oculto, con el contexto de afuera. En este sentido, la pedagogía en clave decolonial se perfila -metafóricamente hablando- como el antídoto o salvavidas que traza el camino de la interculturalidad, sinónimo de descolonización activa de las prácticas educativas.

Bajo esta perspectiva, el colonialismo educativo emerge como una estructura tácita, coercitiva y excluyente de los dinamismos de la historia reciente que nos exige pensar la pedagogía decolonial más allá de lo episódico, accidental o trivial propio del mal llamado ‘capricho latinoamericano’, dando paso a una epistemología del sur que hunde sus raíces en el piso firme de la educación propia con impronta latinoamericana que implica, entre otras cosas, traspasar los tenues límites de las puntualizaciones que eventualmente atomizan lo ‘colonial’, a un suceso meramente histórico.

El orden del discurso que atraviesa el corpus educativo de la colonialidad se comprende mejor desde el modelo de análisis de sistemas-mundo, de aldea global, de ciudadano del mundo desarrollado ampliamente por McLuhan (1996) y perfeccionado por el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (1979), quien sostuvo que,

tanto la economía como la política, la cultura, la educación y las demás dimensiones de la vida humana (biopolíticas o geopedagogías), “no existen separadas e inconexas entre sí, sino que mantienen un carácter de vinculación sustantivo para comprender las realidades” (p. 1); toda una relación de coexistencia o vecindad que permite comprender las realidades polivalentes, multinaturales, interculturales y transpedagógicas presentes en el corpus latinoamericano, como sostiene Wallerstein (1979):

Parte del problema es que hemos estudiado estos fenómenos en compartimientos estancos a los que hemos dado nombres especiales - política, economía, estructura social, cultura -sin advertir que dichos compartimientos eran construcciones de nuestra imaginación, más que de la realidad. (p. 10)

En esta perspectiva pedagógica decolonial, es posible constatar que la condición vinculante de la historia, en sus diversas dimensiones, parte del hilo tejedor de la colonialidad global del poder, que el sociólogo peruano Quijano, (2016) bautizaría posteriormente bajo el nombre de “matriz colonial del poder” (p. 16).

De otra parte, resulta interesante saber que la pedagogía decolonial permite no solo reivindicar la interculturalidad, educación propia, usos y costumbres, ley de origen y ley natural, sino a la par, realimentar el currículo oficial con áreas o asignaturas afines a la naturaleza del contexto, condición que permite realizar procesos de reajuste curricular y de metacognición al racionalismo exacerbado y con ello, criticar la hegemonía de la hipermodernidad. Para decirlo de manera concisa, el proyecto de la hipermodernidad educativa colonial (pensamiento unidimensional, cultura de la imagen, massmediatización, inteligencia artificial y realidad virtual), literalmente asfixió cualquier bocanada de epistemología del sur o más bien, pensamiento pedagógico no occidentalizado, gracias a la supremacía de la razón que legisló y, de paso, determinó el significado de la existencia humana y la organización social con su canon logocéntrico, falocéntrico y necroneoliberal capaz de constreñir la otredad o diferencia más solapada desde la exclusión de lo otro.

Este tipo de paradigma hipermoderno ha configurado progresiva y coyunturalmente los modos de vida de la sociedad líquida, flotante y con déficit de atención que hoy conocemos:

la comprensión de la ley y el derecho, el papel del dinero, la distribución de la renta, el establecimiento de clases, la forma de construir o mejor, de transmitir conocimiento, la idea de ciencia y de tecnología, las cartografías de las creencias religiosas, partidistas, asociacionistas, en general, las relaciones entre los pueblos, los sentidos de vida, el modo de educación, el saber y el poder etcétera. Por eso, se puede afirmar que la hipermodernidad educativa colonial es un paradigma omniabarcante, inevitable y generador de cierto tipo de sentidos arraigados en el inconsciente colectivo de la humanidad, que fijó terreno en la zona de confort del pensamiento de la mismidad y no de la otredad.

Por tanto, no se trata de desconocer el legado que el paradigma de la razón hipermoderna heredó en su trasegar, bajo la consigna de la llamada ‘civilización occidental’, sino a la par, evocar las pedagogías decoloniales latinoamericanas desatadas en paralelo a su presencia. Por eso, en las tradiciones contemporáneas del pensamiento, se ha dado distintas etapas, tendencias y posibilidades en la crítica a la modernidad, entre las cuales podemos destacar los aportes derivados de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y las distintas variantes del tan sonado ‘posmodernismo’ y posestructuralismo. Valga recordar que, con estas corrientes han estado vinculados renombrados pensadores como Foucault (1976), Derrida, Soussana y Nouss (2007), Deleuze, Habermas, Lyotard, Vattimo, entre otros. De otra parte, la crítica a la hipermodernidad ha venido de parte de los procesos de desoccidentalización, tras la afirmación de nuevos actores políticos sostenibles en las luchas por el poder imperial.

Por su parte, la decolonialidad pedagógica puede situarse como una crítica a la hipermodernidad, pero en las antípodas de ella misma; es decir, más allá de una crítica agregada al amplio elenco de posiciones asociadas a *posmodernismo*, *poscolonialismo* u *desoccidentalización*.

En este sentido, Mignolo (2003) nos habla de un ‘paradigma-otro’, mientras Boaventura de Sousa et al., (2018) refieren: ‘epistemologías del sur’, para destinar otro tipo de pedagogía diferente a las meramente europeas que insisten hasta la náusea en replicar por el globo, el modelo educativo bancario, *taylorista*, *fortista* y *toyotista*, como herencias de un modelo educativo de naturaleza industria hospitalaria, militar y de cadena de producción.

En este orden de ideas, el paradigma-otro que aquí proponemos, es aquel construido sobre la conciencia de la colonialidad del poder, de la inseparabilidad modernidad/colonialidad, de la diferencia colonial y de la relación entre producción de conocimiento y procesos de descolonización y de socialización del poder, que apuesten por la necesidad de contribuir al derecho de existencia de un ‘paradigma otro’, en diálogo de saberes de alteridad; no como un ‘nuevo’ paradigma que, al mejor estilo de Kuhn (1992), haría ‘obsoleto’ al anterior, sino como un ‘pensamiento del afuera’, al estilo de Foucault (1976); esto es, un paradigma que “coexiste, en conflicto con los existentes -cristianos, liberales, marxistas y sus correspondientes ‘neos’ o ‘pos’-” (Mignolo, 2003, p. 53).

Así las cosas, las pedagogías decoloniales son presentadas como diásporas de conocimiento emergente, dispositivos de análisis del proyecto hipermodernidad/colonialidad que permiten favorecer la polifonía y el dialogismo, precisamente porque brindan las condiciones del diálogo entre los múltiples y distintos actores que convoca cierta escena de la historia educativa como tal. A diferencia de lo comúnmente denominado como ‘izquierda’, su lenguaje y su esquema de acción no es revanchista ni vindicativo. No se trata de exterminar al otro hegemónico para permitir el resurgimiento del otro periférico. La apuesta por la pedagogía decolonial no es la mera transferencia de un poder hegemónico, sino el desborde de lo clausurado o censurado por el tribunal de la razón en el que tiene cabida lo local y lo global, el ciudadano del mundo y el sujeto de la aldea.

Finalmente, la pedagogía en clave decolonial es oposicional; reconoce la ‘doble cara’ de la otredad, sea individual, colectiva o estamental. El opuesto es una referencia de contraste que tiene por función, la ponderación de la propia distinción, no de marcar la imposibilidad de la diferencia. Por eso, cuando la decolonialidad habla de ‘conocimientos subalternos’ o de ‘pensamiento transfronterizo’, lo hace en términos de recuperación de la episteme negada en esa subalternidad o frontera creada por el opuesto dominante; en este caso, el pensamiento eurocentrista que amilana al acontecimiento educativo latinoamericano, parcialidad Colombia.

Si la colonialidad educativa eurocéntrica enfatiza en el discurso del amo, la pedagogía decolonial potencia la otredad mesoamericana,

su pensamiento del afuera, suscitando con ello no solo una línea de fuga o de desterritorialización, sino a la par, previniendo el uso de estructuras dominantes e ideologías aplastantes desde un movimiento dialéctico que oscila entre la supremacía de un referente universal y absoluto de racionalidad frente a la minusvaloración epistémica de una alteridad subjetiva latinoamericana.

En todo caso, la colonialidad de poder emerge de la mano de la colonialidad global del poder que abarca las prácticas educativas, de manera que es posible hablar, en consecuencia, de una educación colonial occidentalizada, por tanto, enajenada, cosificada y si se quiere decir, alienada. Uno de los indicadores que mejor expresa la condición colonial del ámbito de la educación es la configuración del *telos* griego (fines) y la *paideia* que, con el trasegar de la historia, desembocó en una racionalidad unidimensional agrupada bajo la etiqueta de modernidad educativa colonial amparada bajo la lógica de la economía del capital y la industria del trabajo en lo que hoy por hoy, se dará por llamar 'educación por competencias laborales' y no, para la vida.

Esta dinámica colonial y económica de la educación ha conducido metódicamente a un estado de mercantilización de la enseñanza (capitalismo cognitivo) y de mercadeo educativo en el que transitan libremente los saberes, bajo una especie de mercado libre de conocimientos que ofrece el capitalismo académico que, en reacción, en cadena, contagia a los establecimientos educativos desde sus singulares políticas educativas de calidad que auspician el desarrollo de competencias duras y no blandas, calidad educativa por sobre desarrollo de pensamiento crítico creativo y cuidante.

De esta manera, el *telos* pedagógico, definido por la racionalidad económica moderna, hace que el fenómeno de lo humano se reduzca a asuntos meramente mercantiles y ofimáticos que, a su vez, atomizan el acontecimiento educativo a temas empresariales y de gerencia como la acreditación de alta calidad, cultura de mejoramiento continuo y satisfacción del cliente (partes interesadas) y otras categorías tecnocráticas como tecnologías de la información y la comunicación (pero sin reinención social),

internacionalización (pero sin interculturalidad), bilingüismo corporativo (por estricto criterio de utilidad), entrenamiento para el mundo global -pero sin localidad-, futurismo -pero sin memoria histórica y cultural ancestralidad-, entre otros. Tales factores, en su conjunto, consolidan la cuestión educativa como responsable no únicamente de mantener, sino de acrecentar las brechas digitales, sociales, de clase, de etnia, de género, en suma, de otredad.

La educación colonial presente en este mundo injustamente globalizado, responde indudablemente al proyecto neoliberal que se ha constituido en suma en una especie de dispositivo prolongador de las condiciones de no-ser, de no permitir que el otro/lo otro sea, de bloquear todo tipo de pedagogía decolonial, emancipadora, trasfronteriza, cargada de una elevada dosis de alteridad e interculturalidad latinoamericana.

De la *educación* a las pedagogías decoloniales del sur del Galeras

Según Berteza (2017), no hay 'pedagogía' a secas, puesto que "la pedagogía sin cultura es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más eficientes" (p. 9). Dicha apreciación se ve ratificada por Esmeral y González (2015), quienes sostienen que existe una simbiosis entre la pedagogía y la interculturalidad, capaz de ofrecer criterios dialógicos de las realidades socioeducativas latinoamericanas que consienten ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación, como operación y acción epistemológica encaminada a desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial.

En este orden de ideas, pensar la decolonialidad de la educación en una sociedad post-pandemia que le apuesta a la nueva normalidad, al modelo de alternancia y al aislamiento selectivo, implica entre otras cosas, crear un plan de contingencia capaz de integrar la coyuntura del momento, los contextos del afuera, las subculturas, la tecnología, la pedagogía crítica y las epistemologías del sur en la que la praxis emancipatoria de las comunidades afro descendientes, raizales, palenqueras, rrom, pueblos indígenas, andinos y originarios, sus pensares, sentires y actuares, configuran la

pedagogía decolonial y la interculturalidad, desde una perspectiva opuesta al promontorio del amo en la que prima el mito, la cosmovisión andina, la tradición oral, el conocimiento empírico, el saber ancestral, la oralidad y la diáspora de la cultura originaria, como complemento a la educación tecnócrata, capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

En contrapartida, las pedagogías decoloniales del sur, que bien podríamos bautizar desde un neologismo sugestivo como ‘pedagogías del Galeras o pedagogías del nudo de los pastos’, neologismo bajo el cual se hace referencia a las comunidades indígenas de los pueblos Awá, Quillacinga, Naza, Cofan, Inga, Eperara y Pastos, empeñados en articular políticas de educación propia que correspondan a las necesidades de los Cabildos indígenas del departamento en los cuales tiene cabida el pensamiento andino, la memoria histórica y cultural, el territorio, la organización, políticas de educación y lengua propia, encaminadas a fortalecen las características de cada comunidad con programas educativos basados en el saber ancestral, la interculturalidad y el enfoque etnodiferencial complementario al pensamiento colonial y eurocéntrico, son inicialmente saberes emergentes que trasgreden los límites del centro, para privilegiar el flujo de la periferia, apostando por el despliegue de los saberes locales y territoriales, el sentido de pertinencia y la identidad pasto, lo cual implica entre otras cosas, reconocer el territorio epistémico de la (auto) crítica y la conversación prolongada de saberes ancestrales no occidentalizados que parten del presupuesto de su propia posibilidad y existencia, de la polifonía del docente de la orilla y de las prácticas pedagógicas autóctonas (etnomatemática, arqueastronomía, mito, juegos tradicionales, carnaval de negros y blancos, oralidad, etnoliteratura, cosmovisión andina, cosmogonías, pensamiento andino, lengua materna, la minga, el trueque y la chagra) presentes en los mapas parlantes del contexto educativo del sur de Nariño.

Si bien es cierto, no existen fórmulas o recetas mesiánicas para construir *decolonialmente* nuestro pensamiento educativo, también es cierto que cada realidad demanda determinado tipo de acción que, en otro contexto sería innecesaria o, incluso, inconveniente. Pero,

aunque no existe un procedimiento algorítmico a seguir o una preinscripción educativa como tal, sí podemos trazar algunas claves de comprensión que nos permitan resignificar los magisterios, los ministerios de educación, las prácticas pedagógicas universitarias, las relaciones de camaradería entre pedagogos andinos y la cosmovisión misma que encierra el entramado pedagógico decolonial del sur.

Para ello, resulta más que necesario, comprender la pedagogía más allá de la alfabetización y escolarización y, comenzar a conceptualizar las pedagogías decoloniales del sur, como un caleidoscopio que permite ver de manera crítica (endógena y exógenamente) la historia que pasa, así como la historia que nos pasa.

Ver el acontecimiento educativo desde el lente de la pedagogía en clave decolonial, desde lo que no se dice, lo censurado y clausurado por el imperio de la razón, más allá de las etiquetas o de los titulares, de los discursos del yo eurocéntrico, implica interpretar los silencios y entender, desde una posición escéptica y cuestionadora, qué hay detrás de las formas ‘políticamente correctas’.

Todo esto, no solo para dar cuenta del mimetismo de la estructura colonial y sus alcances, sino principalmente para preparar desde ahí, la necesaria transformación de las realidades porque, en último término, la pedagogía decolonial del sur es un saber referido a las acciones geo-referenciadas producto de la formación de la conciencia crítica del docente nariñense. Aparece, así, ligada a la utopística de Wallerstein (1979), en el sentido de “buscar las vías posibles de constante liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación” (Mignolo, 2003, p. 8).

Para ejercitar el principio de decolonización del saber, en términos didácticos, resulta oportuno el uso crítico y alternativo de medios que permitan desideologizar los aparatos que vigilan y castigan al corpus decolonial educativo; por tanto, el hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales, un pensamiento-otro implica subvertir los panópticos tecnológicos y desbordar el pensamiento pedagógico andino del afuera, que resulta apremiante en estos tiempos de escuela en redes y vigilancia monitoreada. Se trata, por tanto, de hacer escuela de discusión

colectiva sobre las realidades apremiantes que atañen a la comunidad civil y que comprometen su dignificación, su sostenibilidad y su bienestar existencial.

En consecuencia, las prácticas educativas decoloniales latentes en las territorialidades sureñas como Nariño o El Carchi, están convocadas a inundar la autoliberación, el multiculturalismo, la lengua propia como tal, la emancipación intelectual, al mejor estilo de Rancière (2018), lo cual implica entre otras cosas, concebir la pedagogía crítica como antídoto frente al malestar educativo colonial y, entender lo emergente, alternativo, incluso exótico, como materia prima para gestar una licuefacción o disrupción histórica colonial en la que se logre descolonizar el ser y autoformar al sujeto nariñense desde la veta del saber tradicional y autóctono, complementario al plan de estudio oficial y al currículo formal establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

Darles a los estudiantes, padres de familia y profesores, los instrumentos necesarios para que entiendan lo que está pasando hoy desde la perspectiva decolonial es, nada más y nada menos que:

Ir pensando y haciendo entre todo un tipo de educación que es descolonizadora. Primero del ser. Porque no puedes descolonizar la economía si tienes un ser que ha estado formado por la modernidad, luego descolonizadora de la educación que ha sido conquistada históricamente con la ciencia europea de la Mathesis: el orden y la medida. (Argüello y Perea, 2014).

Una educación conectada con las tareas decoloniales en sociedad, exige afirmar el modo colectivo de ser otro en la conversación coexistencial -no en la insularidad o el aislamiento inteligente o selectivo- con distintos modos de alteridad, otredad o diferencia que nos permita alojar al otro en una especie de política de hospitalidad en que cada quien dona su diferencia.

Aquí se sitúa el papel de la interculturalidad crítica para leer lo local en clave global. Un camino didáctico para llevar a cabo este postulado es el seguimiento y acompañamiento integral a movimientos sociales y opciones populares de reivindicación, no tanto como

protagonistas de episodios contestatarios, sino como actitud crítica continua de transformación desde lo personal y subjetivante que emerge como discurso contestatario ante las estructuras coloniales coercitivas que pretenden imponer la estandarización, la objetividad patológica, las filas y columnas, la campana y la indefensión aprendida, como insignias de la mismidad y veneno epistemológico capaz de exterminar las geopedagogías emergentes propias del sur.

La geopedagogía, al decir de teóricos contemporáneos, pone en escena las nociones de región, cultura, pensamiento propio, educación propia y tierra, constituyéndose en una forma de existencia en el lugar; es decir, considerando la tierra como identidad cultural, el mundo, la escuela y el maestro, como sujetos de educación. El ser maestro sale de la escuela para retornar a ella y, en la salida y el regreso, poder descubrir que el educar, es el territorio que está por fuera de ella.

Visibilizar la contracara de la historia dentro de los currículos enajenados por el promontorio europeo, es uno de los desafíos que corresponden a la pedagogía decolonial que caracteriza a las cartografías latinoamericanas y sureñas. De otra parte, resulta apremiante la labor social que adelanta la educación, si se considera que la escuela, en tanto escenario convencional, también debe ser reinventada y revisada en términos de apertura y circulación de epistemes, de formas distintas de conocer y comprender la vida, expresadas en la formalidad de los currículos flexibles e interdisciplinarios, como sostienen Argüello y Perea (2014), quienes manifiestan que se requiere instituciones escolares:

donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria -sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento- y se logre una adecuación pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo a su interculturalidad.

Ello requiere que la decolonización pedagógica logre vincular el currículo con el contexto propio de la escuela, lo cual incluye trabajar de la mano con la transversalidad curricular, la educación inclusiva y para la diversidad y, finalmente, el enfoque etnodiferencial. En general, articular en sinergia, formas de producir y representar conocimiento, que expresen el mundo como

complejidad; esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica, cultural, simbólica, de género, entre otras.

Las distintas realidades que envuelven al mundo latinoamericano Abya Yala, en cada uno de sus contextos y particularidades nacionales y locales, plantean la urgencia de repensar el campo de la educación no solo como un acto necesario de academia, sino también de acción, compromiso y transformación socio histórica de ambientes deprimidos o en condición de vulnerabilidad, como los afro descendientes e indígenas.

El proyecto de la decolonialidad es una opción del *yachay runa* (saber indígena) asentada en los postulados del indigenismo andino, la multiculturalidad y el pensamiento otrédico que desborda el cauce de la diferencia, permitiendo repensar el ocurrir de la historia académica desde un proceso de revalorización histórica, capaz de generar rupturas epistemológicas y conflictos cognitivos al interior de las múltiples prolongaciones coloniales que, desde los distintos globalismos de esta época, mantienen las diferencias del no-ser, aunque con denominaciones y estrategias protegidas en las sutilezas del bienestar común.

Frente a un mundo necroneoliberal, un ‘paradigma-otro’ se perfila como un escalpelo necesario para abrir la anatomía del promontorio colonial, dominante, excluyente y explotador. Bajo este entendimiento, el vínculo ‘pedagogía y decolonialidad’ permite construir un sentido amplio de pertinencia pedagógica, más allá de la atención a las necesidades inmediatas del mercado profesional o de las exigencias del convulsionado siglo XXI que se afana en incorporar como paradigma de época, la globalización, la cultura digital y la apertura de los mercados. Por el contrario, el enfoque pedagógico decolonial hace una pausa en esta época de vacío, para expresar el retorno a la fundación ética de lo humano, de lo cósmico, de lo vital, de lo ancestral, como marco comprensivo de las educaciones de este milenio; es decir, de la pluralización de un proyecto planetario viable en la escena actual de la historia que bien podríamos llamar para nuestro interés particular, como geopedagogías.

La educación decolonial se hace, pues, protagonista en la construcción de un ‘paradigma-otro’ de sociedad-mundo, a través de la eclosión de epistemología del sur. Manifiesta así, el sentido crítico-proactivo ante

las propias colonialidades, las cuales pueden albergarse en las falacias de la necesidad de conocer lo foráneo, negando lo local.

Es necesario ver de una manera nueva la realidad histórica de la urdiembre educativa latinoamericana, parcialidad nariñense, para situarse ante ella como sujetos legitimados más allá de la ideología dominante europea. El proyecto colonial es de por sí, polémico, pues se posiciona “frente a las ideologías imperiales, racistas, sexistas y no comulga con la izquierda marxista, mientras que el pensamiento decolonial es desobediente tanto epistémica como políticamente” (Maldonado-Torres, 2007, p. 194).

El asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con cuestiones de ser y hacer en el mundo. Por tal razón, la propuesta pedagógica decolonial implica, entre otras cosas, pensar y actuar desde la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y revivir, como procesos de recreación.

De esta manera, se espera que los establecimientos educativos contagiados virtualmente por el fenómeno hipermoderno, incluyan en sus currículos, planes de estudio y planes de clase, pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero, y siguiendo a Fanon (1998), pedagogías que permiten un pensar desde la condición ontológico-existencial-‘racializada’ de los colonizados, lo cual implica incorporar una nueva concepción de colonialidad del poder, saber y ser, de tal suerte que se logre cruzar el campo cosmogónico, territorial, y mágico de la vida misma. La segunda vertiente que hay que considerar, parte de la noción de pedagogías de ‘pensar con’, pedagogías que son construidas con relación a otros sectores de la población, y que por cierto, suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes en la hipermodernidad, que nos induzcan a asumir con responsabilidad una transformación de la realidad social de nuestros contextos educativos latinoamericanos, desde el proyecto político, social, epistémico y ético que transita sobre la geografía misma de la interculturalidad y la educación trasfronteriza propia del contexto educativo del sur de Nariño.

Son estas apuestas pedagógicas que se dirigen hacia una filosofía de liberación de estas cadenas cognitivas heredadas por la colonialidad, y hacia la re-existencia en un designio de ‘buen vivir’ y ‘con-vivir’, donde realmente quepan todos y se aliente nuevas formas de acción política,

insurgencia académica, esperanza y visiones ‘otras’ de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta que dejó la estela de la globalización económica a escala mundial.

El buen vivir es, al decir de Donald Rojas, Presidente del Consejo Indígena de Centroamérica, el eje filosófico del pensamiento y actuación individual y colectiva de los pueblos indígenas; implica una relación indisoluble e interdependiente entre el universo, la naturaleza y la humanidad, donde se configura una base ética y moral favorable al medio ambiente, el desarrollo y la sociedad donde se manifiestan y se hacen necesarios, la armonía, el respeto y el equilibrio (Territorio Indígena y Gobernanza, s.f.).

Re-construir, reinventar, des-aprender para re-aprender al interior de nuestros magisterios, sindicatos y planteles educativos, es la tarea decolonizadora del sur, lo cual implica desatar un giro epistémico de cada actor social de la educación, como una apuesta de vida, de dignidad y de responsabilidad con las generaciones del presente y de su contiguo porvenir. De no ser así, todo seguirá conspirando para que pequemos por desconocer nuestra verdadera historia y sigamos invocando el espectro colonial que tanto suplicio ha arrojado a nuestros pueblos decoloniales del sur, en lo que a materia educativa respecta.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este artículo de reflexión, resulta más que necesario apostar por una pedagogía en clave decolonial, capaz de reinventar el currículo entronizado y, eclosionar otras lógicas emergentes diferentes al gran relato de la hipermodernidad/colonialidad, centro y periferia pedagógica. Ello implica, inevitablemente, asumir el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial, que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios educativos latinoamericanos.

Desbordar el cauce de una epistemología no occidentalizada, anti-falocéntrica y no patriarcal, resulta pertinente en contextos mesoamericanos, multiculturales, matriarcales y andinos, como los nariñenses. Ello requiere un trabajo tanto entre MEN, como secretarías

de educación, sindicatos, comunidad, directivos y docentes que simpaticen con un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear un pensamiento-otro fundado en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder, cometido *eutópico* que requiere suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo esfuerzo emancipatorio del sector educativo colombiano que coincide en señalar que es necesario remover las cargas semánticas de las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente han migrado a la anatomía y arquitectura educativa latinoamericana, suscitando con ello, dominación, exclusión y marginación.

Aunque la agenda programática de una pedagogía decolonial propia del sur se encuentra en proceso de construcción, los retos y desafíos planteados ante las desigualdades se constituyen en motivo suficiente para estimular nuevos aportes que, en esta perspectiva, apuntalen rutas de pensamiento propio, mestizo y sincrético orientado a crear fisuras, favorecer aperturas, caminos, búsquedas y posibilidades de un pensamiento pedagógico-otro, capaz de inaugurar una política de hospitalidad en la que more, a la par, la otredad educativa latinoamericana y la parcialidad nariñense en sus múltiples manifestaciones.

Referencias

- Argüello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana [Ponencia]. *Pedagogías decolonizadoras*. Universidad Santo Tomás.
- Berteau, J. (2017). Para una pedagogía decolonial. *Revista Sures*, (10). <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/807>
- Castro-Gómez, S. (2007). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87-98). CLACSO.
- De Sousa Santos, B., Meneses, M.P., Rufer, M., Antonnaci, M.A., Ferrerira, I., Bidaseca, K., Arriscado, J., Gimeno, J.C., Castaño, Á., Lino, M., Ramos, J., Keith, J., Hernández, R.A., Araujo, S., Aragón, O., Tzul, G., Cruz, T., Avritzer, L. y Ramos, A. (2018). *Epistemologías del Sur*. Centro de Estudos Sociais (CES) y CLACSO.
- Derrida, J. Soussana, G. y Nouss, A. (2007). ¿Decir el acontecimiento, es posible? (J. Santos Guerrero, Trad.). Arena Libros, S.L.
- Esmeral, S.J. y González, L.A. (2015). *Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano*. Editorial Kimpres.
- Fanon, F. (1998). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Kuhn, T.S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós Editorial.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, (26), 186-195.
- Mignolo, W. (2003). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.
- Quijano, A. (2016). *La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana*. Editorial Gedisa.
- Rancière, J. (2018). ¿En qué tiempo vivimos? [Conversación con Eric Hazan]. (J. Bassas Vila, Trad.). Casus Belli Editores.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial* (A. Resines Rodríguez, Trad.). Siglo XXI Editores.