

¿Es aún pedagogía? Rupturas, desplazamientos y contradicciones de la educación decolonial

Is it still pedagogy? Ruptures, shifts, and contradictions in decolonial education

Juan Camilo Cardenal Salazar

juccardenals@upn.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional – Colombia

Fecha de Recepción: 10 de octubre de 2025

Fecha de Aceptación: 30 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20260630/art09>

Como Citar: Cardenal Salazar, J. C. (2026). ¿Es aún pedagogía? Rupturas, desplazamientos y contradicciones de la educación decolonial. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 186-199. <https://doi.org/10.61447/20260630/art09>



Resumen

Este artículo de investigación analiza críticamente las tensiones que atraviesan las pedagogías decoloniales en su relación con la modernidad. A partir de tres ejes: la imposibilidad de una pedagogía no moderna, la transformación del sujeto educable en el reconocimiento del lugar de enunciación, y el cuestionamiento de la alfabetización como paradigma representacional, se argumenta que las pedagogías decoloniales no constituyen una ruptura absoluta con la modernidad, sino que están atravesadas por una tensión constitutiva. Igualmente, se señala que el campo educativo contemporáneo parece abrirse a ecologías de saberes y lenguajes que no reproducen jerarquías epistémicas, pero que ponen en crisis un concepto clave de la pedagogía clásica, la formación. Las pedagogías decoloniales, más que constituir un modelo alternativo, pueden ser pensadas como una tensión, ya que la modernidad sigue presente incluso en lo que se intenta superar.

Palabras Clave

pedagogías decoloniales, modernidad, lugar de enunciación, alfabetización, sujeto, formación.

Abstract

This research article critically examines the tensions within decolonial pedagogies in relation to modernity. Focusing on three key axes: the impossibility of thinking pedagogy beyond modernity, the shift from the educable subject to the ethical recognition of the enunciative locus, and the critique of literacy as a representational paradigm, it argues that decolonial pedagogies do not represent a complete rupture from modernity, but rather are traversed by a constitutive tension. Likewise, it is noted that the contemporary educational field appears to be opening up to ecologies of knowledges and languages that do not reproduce epistemic hierarchies, but which put into question a key concept of classical pedagogy: formation. Decolonial pedagogies, rather than constituting an alternative model, can be understood as a tension, since modernity remains present even in what seeks to overcome it.

Keywords

Decolonial pedagogies, modernity, locus of enunciation, literacy, subject, formation.

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa criticamente as tensões que atravessam as pedagogias decoloniais em sua relação com a modernidade. A partir de três eixos — a impossibilidade de uma pedagogia não moderna, a transformação do sujeito educável no reconhecimento do lugar de enunciação e o questionamento da alfabetização como paradigma representacional — argumenta-se que as pedagogias decoloniais não constituem uma ruptura absoluta com a modernidade, mas estão atravessadas por uma tensão constitutiva. Do mesmo modo, assinala-se que o campo educacional contemporâneo parece abrir-se a ecologias de saberes e linguagens que não reproduzem hierarquias epistêmicas, mas que colocam em crise um conceito central da pedagogia clássica: a formação. As pedagogias decoloniais, mais do que constituírem um modelo alternativo, podem ser compreendidas como uma tensão, pois a modernidade continua presente mesmo naquilo que se pretende superar.

Palavras-chave

Pedagogias decoloniais, modernidade, lugar de enunciação, alfabetização, sujeito, formação.

Introducción

En los últimos años, las reflexiones sobre la educación en América Latina han estado atravesadas por una creciente crítica sobre los legados de la modernidad. Las preocupaciones en torno a la universalización de un único sujeto occidental, la ausencia de representación en los currículos, el silenciamiento de otras epistemologías, así como la idea de un progreso social asociado a la educación, han sido el centro de críticas contemporáneas a los sistemas educativos. En este marco, han emergido con fuerza propuestas diversas agrupadas bajo el nombre de pedagogías decoloniales, las cuales, influenciadas por los giros poscolonial y decolonial, cuestionan no solo las lógicas civilizatorias de la modernidad, sino también los fundamentos epistemológicos, ontológicos y éticos sobre los que se han construido las relaciones sociales y los sistemas educativos.

Estas pedagogías proponen descentrar una matriz eurocéntrica del conocimiento, dar un valor a saberes situados y repensar los vínculos entre cuerpo, lenguaje, cultura y aprendizaje. A partir de este horizonte, se hace necesario formular algunas preguntas desde una perspectiva crítica a la crítica: ¿es posible concebir una pedagogía que no esté anclada en los marcos de la modernidad?, ¿cómo repensar la educación sin partir de una noción de sujeto incompleto a ser transformado?, ¿puede el acto educativo prescindir de la alfabetización como forma privilegiada de emancipación para abrirse a lenguajes no escriturales como la oralidad, la imagen o el gesto?

Este documento parte de una afirmación a modo de sospecha: las pedagogías decoloniales, si bien pretenden despojarse de los marcos de la modernidad, operan muchas veces desde los lenguajes, estructuras y categorías de aquello que buscan superar. Muchos de los documentos que se presentan como propuestas de pedagogías decoloniales, hacen un posicionamiento a favor de estas, pero sin analizar críticamente sus conceptos y categorías, así como su relación con los fines educativos y las limitaciones que presentan estas propuestas. En tal sentido, el presente texto se propone analizar críticamente un vacío identificado en la literatura, el cual es un diálogo entre pedagogías modernas y decoloniales a partir de tres elementos claves, primero la posibilidad misma de pensar una pedagogía no moderna; segundo el tránsito desde una concepción del sujeto como proyecto ontológico de emancipación hacia una ética del reconocimiento del lugar de enunciación; y tercero la ruptura con la alfabetización como eje articulador de la educación moderna, abriendo paso a nuevas formas de representación como la oralidad, la imagen o el cuerpo.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que las pedagogías decoloniales, más que constituirse como una ruptura completa con la modernidad, deben ser entendidas como una tensión constitutiva que interpela, problematiza y busca una exterioridad al campo educativo. Esta tensión no debería resolverse en una negación completa del legado moderno, sino en una rearticulación crítica de sus categorías, en función de los contextos y los sujetos, así como una revisión de conceptos y prácticas en educación. En ese sentido, este documento se aleja de una posición purista o normativa, y en su lugar busca abrir un espacio de debate donde se reconozca la potencia y los límites de las pedagogías decoloniales, y se interrogue hasta qué punto es posible una educación verdaderamente otra.

El texto se organizará en tres partes. En la primera, se abordará el problema de la pedagogía como concepto moderno, para cuestionar si las propuestas decoloniales logran realmente sustraerse de dicho marco. En la segunda parte, se analizará el desplazamiento de la idea de

un sujeto educable hacia el reconocimiento ético del lugar de enunciación, poniendo el énfasis en las implicaciones de esta transición. Finalmente, en la tercera parte, se explorará la crítica a la alfabetización como forma moderna de representación y se analizará las alternativas que las pedagogías decoloniales proponen para pensar la educación desde otras formas de narrar, transmitir y producir sentido.

Metodología

El presente artículo se enmarca en una investigación cualitativa de carácter crítico, centrada en el análisis discursivo y documental de las pedagogías decoloniales desde una revisión conceptual y teórica. La metodología utilizada consistió en la revisión de textos académicos y documentos relevantes, seleccionados mediante un proceso de búsqueda, prelectura, clasificación y análisis interpretativo de artículos de revistas científicas, libros y capítulos de libro. En una primera fase se conformó una muestra inicial de 55 documentos, a partir de la cual se identificaron los textos con mayor relevancia para el problema de investigación.

La búsqueda del corpus documental se realizó en bases de datos académicas y repositorios especializados como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios universitarios. Para la localización de los documentos se emplearon palabras clave en español e inglés, tales como: “pedagogías decoloniales”, “educación decolonial”, “pedagogía moderna”, “colonialidad del poder”, “lugar de enunciación”, “alfabetización crítica”. Estos resultados fueron filtrados a partir de tres criterios de inclusión, en primer lugar, textos que abordaran explícitamente la relación entre educación, pedagogía y decolonialidad; en segundo lugar, documentos que ofrecieran herramientas conceptuales para analizar las continuidades y rupturas entre pedagogía moderna, pedagogía crítica y pedagogías decoloniales; y en tercer lugar obras de autores con amplia circulación académica en el campo del pensamiento decolonial y la teoría educativa.

Se excluyeron documentos que utilizaran la noción de decolonialidad de manera meramente descriptiva, sin desarrollar una discusión conceptual sobre educación o pedagogía; textos centrados exclusivamente en experiencias empíricas sin elaboración teórica suficiente para el propósito del artículo; y publicaciones cuya relación con el problema de investigación fuera tangencial. La selección final priorizó obras y artículos de autores clave en el campo de las pedagogías decoloniales y del pensamiento crítico moderno y contemporáneo, entre ellos Catherine Walsh, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, entre otros.

El análisis se desarrolló mediante una lectura interpretativa y una codificación abierta orientada a identificar temas recurrentes, conceptos clave, posiciones discursivas, tensiones internas y desplazamientos conceptuales. A partir de este procedimiento se organizaron tres ejes de análisis: primero, la posibilidad o imposibilidad de una pedagogía no moderna; segundo, el desplazamiento del sujeto educable hacia el reconocimiento del lugar de enunciación; y tercero, el cuestionamiento de la alfabetización como paradigma representacional de la educación moderna. Estos ejes permitieron construir un diálogo crítico entre las tradiciones pedagógicas modernas, las pedagogías críticas y las pedagogías decoloniales.

Cabe señalar que esta investigación representa una lectura en curso dentro de un proyecto de investigación doctoral más amplio sobre educación decolonial. Por lo tanto, no se plantea como una propuesta teórica, metodológica ni política sobre las pedagogías decoloniales, sino

como una discusión crítica orientada a identificar y problematizar sus conceptos clave. El objetivo es aportar un análisis que contribuya a una comprensión crítica del campo educativo contemporáneo, resaltando tanto las potencialidades como las tensiones inherentes a estas propuestas.

Resultados

¿Puede haber pedagogías no modernas?

Desde su configuración en la Europa del siglo XVI, la pedagogía ha estado estrechamente ligada al proyecto moderno. No solo como práctica de transmisión del conocimiento, sino como tecnología de formación subjetiva, cuyo propósito central ha sido promover el desarrollo del individuo para orientarlo hacia un ideal universal de humanidad. En la *Didáctica Magna* (1657) Comenio concibe la educación como la posibilidad de formar hombres verdaderamente eruditos, morales y piadosos, estableciendo así una idea de enseñanza que aspira a universalizar la perfectibilidad como facultad común a toda la especie humana. Más adelante, Kant en su texto *Pedagogía* (1803) señala que:

el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad (2008, pág. 7)

La educación es entendida en esta perspectiva como el proceso por el cual el sujeto se emancipa de su minoría de edad a través del uso autónomo de la razón, y como una apuesta colectiva del género humano para alcanzar una mayor civilidad. Esta racionalidad formativa, como lo ha señalado Hunter (1994) y Popkewitz (2004), presenta la pedagogía como práctica de gobierno: educar no es transmitir conocimientos, sino modelar conductas, deseos y formas de vida.

Esta perspectiva es compartida por los distintos pedagogos, incluyendo a quienes se ubican en perspectivas críticas como Freire, quien se puede inscribir dentro de ese horizonte moderno, aunque desde una posición crítica. En *Pedagogía del Oprimido* (1970), el acto educativo se concibe como una praxis de emancipación en la que el sujeto se forma en el encuentro con el otro, transitando de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, orientado por una ética de la esperanza y la transformación. La educación moderna, hasta sus vertientes liberadoras, ha estado marcada por una ontología del “ser más”: formar al individuo parte de reconocer su incompletitud, su carencia de una humanidad plena, por lo cual se busca desarrollar un proceso que le permita llegar a realizarse como sujeto libre, autónomo y racional, tanto a nivel individual como colectivo.

Esta concepción se sostiene sobre dos supuestos fundamentales de la modernidad: primero, la historia definida como progreso, es decir, como despliegue de una racionalidad que busca mayores formas de libertad, justicia y autonomía; y segundo, el sujeto como el centro de la acción ética y política, es decir, como el conjunto de acciones particulares que conducen a dichos fines. Jürgen Habermas (1980), en su intervención titulada *La modernidad como un proyecto incompleto*, afirma que el centro del pensamiento moderno reside en la creencia de un doble propósito, por un lado un desarrollo indefinido del conocimiento y por el otro un avance infinito hacia la mejora moral y social. Estas son las bases que configuran una promesa de emancipación basada en la expansión progresiva de la razón, un progreso moral,

y la existencia de justicia representada en las instituciones, lo que generará una mayor libertad de los seres humanos.

Esta racionalidad, siguiendo a Habermas, persigue por un doble fin, el avance del saber, y el consecuente avance hacia sociedades más justas y libres. El acto pedagógico moderno es inseparable de estas ideas, ya que parte de una concepción del sujeto agente, dentro de una teleología emancipatoria. Es en esta perspectiva en la cual la pedagogía se inscribe en una gramática moderna, puesto que se espera que se pueda lograr la transmisión de los saberes a las nuevas generaciones, y por este medio alcanzar su formación para un avance hacia mayores grados de moralidad y justicia colectivos.

El giro decolonial: crítica y exterioridad

El pensamiento decolonial, representado por autores como Aníbal Quijano (2000), Walter Dignolo (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007) y Catherine Walsh (2009), cuestiona los fundamentos de esta matriz moderna. A diferencia de la crítica posmoderna, que opera desde el interior de la modernidad, el giro decolonial propone una exterioridad epistémica: pensar desde otros lugares, desde los márgenes, desde las heridas abiertas por la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Este giro se basa en la afirmación de que la modernidad no es un proyecto universal sino una particularidad eurocentrada que se impuso globalmente mediante la colonización. En el ámbito educativo, esta crítica implica desmontar no solo los contenidos curriculares, sino también las formas, los lenguajes, las lógicas del enseñar y aprender. Las pedagogías decoloniales no se presentan como un modelo de formación, sino como una serie de prácticas de reexistencia —como las llama Walsh— en las que el saber, el cuerpo, el territorio y la memoria se articulan en torno a modos de vida radicalmente exteriores a la modernidad.

Uno de los conceptos clave del pensamiento decolonial es el *lugar de enunciación*, entendido no como una posición discursiva abstracta, sino como una inscripción corporal, geohistórica y cultural desde donde se produce sentido. Esta categoría, principalmente desarrollada por Walter Dignolo, cuestiona la idea de una neutralidad desde la cual la modernidad, y por esta vía la educación occidental moderna, ha entendido pensar y formar. Señala el autor:

el lugar de enunciación geohistórico y biográfico ha sido localizado por y a través de la construcción y la transformación de la matriz colonial de poder: un sistema racial con una clasificación de la sociedad que inventó el occidentalismo (Dignolo, 2006)
[Subrayado del autor]

Con este concepto se critica como la educación moderna presupone la existencia de un conocimiento universal y neutro, lo cual ha sido un punto central en la pedagogía desde la ilustración, particularmente con movimientos como el enciclopedismo. Frente a un sujeto pedagógico abstracto, capaz de razonar, aprender y progresar sin referencia a su historia o contexto, el pensamiento decolonial señala que todo acto de conocer se encuentra situado, y esto no es algo que sea secundario sino constitutivo al proceso educativo.

Esto permite preguntarse, ¿es posible que el lugar geopolítico, corporal e histórico puede ser transformado bajo la idea moderna de formación? La formación, que parte de la idea de una incompletitud humana, la carencia de una humanidad plena que debe ser transformada por

medio de la educación, implica un cambio de las condiciones iniciales del sujeto —su contexto social, histórico, político— para avanzar hacia un ideal de humanidad, hacia mayores grados de moralidad y justicia. Pero desde un lugar decolonial, esto puede ser visto como una forma de colonización del otro, de la imposición de cánones, que a partir de un fin universal, nieguen la pluralidad ontológica y epistémica de quienes son educados. Por ello, es necesario un desplazamiento desde el horizonte moderno hacia una práctica educativa descentralizada, donde formar no es moldear según un ideal, sino cohabitar, narrar y construir sentido desde las diferencias, compartir saberes, circular la palabra. Esto sería incompatible con un único fin universal, para dar paso en su lugar a múltiples particularidades donde cada individuo es libre de ubicarse ante la multiplicidad de enunciaciones, sin compartir un fin universal que articule un proyecto colectivo como humanidad.

¿Puede seguir llamándose pedagogía? Problemas terminológicos y políticos

El punto de mayor tensión se encuentra en el uso mismo del término “pedagogía”. Si entendemos la pedagogía como una forma histórica específica de gobierno de los sujetos —tal como la han definido Hunter (1994), Popkewitz (2004) Noguera (2012) y Castro-Gómez (1996)—, entonces hablar de “pedagogías decoloniales” puede ser una contradicción en términos. ¿Cómo se puede llamar pedagogía a un conjunto de prácticas que buscan precisamente desmontar una matriz de producción subjetiva moderna de la que el concepto de pedagogía forma parte constitutiva?

Algunas propuestas buscan hablar en su lugar de *praxis educativas comunitarias*, *prácticas de saber propio*, o *reexistencias pedagógicas*, con el fin de escapar de las connotaciones coloniales, ilustradas y modernas del término. Sin embargo, esta sustitución no está exenta de dificultades. Abandonar el lenguaje moderno no garantiza necesariamente la construcción de otro lenguaje distinto, y en algunos casos puede conducir a un vaciamiento conceptual o a una descripción de formas de relación entre sujetos que no se relacionan con procesos educativos.

Por otro lado, mantener el uso del término “pedagogía” desde una posición crítica puede enmarcarse como una estrategia política: reapropiarse del lenguaje hegemónico para subvertirlo desde dentro. Este es el camino que parecen seguir autores como Walsh (2015), cuando insisten en pedagogías decoloniales como prácticas de intervención situada que, sin dejar de problematizar sus raíces modernas, intentan construir otras formas de relación educativa fuera de las prácticas institucionales.

Por ello, lo que está en juego al hablar de pedagogías decoloniales es, en última instancia, no sólo un problema terminológico, sino una pregunta política: ¿es posible construir prácticas educativas que no reproduzcan las lógicas coloniales y modernas, pero que tampoco se desvinculen del campo de disputa donde esas lógicas aún operan? Esta tensión será retomada más adelante al considerar la figura del sujeto y la noción de representación.

Del sujeto como proyecto ontológico al lugar de enunciación como inscripción ética
La educación moderna ha estado históricamente anclada en una concepción específica del sujeto: un ser incompleto cuya naturaleza lo impulsa hacia su realización plena a través de la razón, el trabajo sobre sí mismo y la incorporación progresiva de saberes considerados

universales. Esta idea se encuentra formulada en Kant (1803), cuando señala que “el hombre solo puede llegar a ser hombre por medio de la educación”, entendida como el proceso de formación moral y racional que emancipa al individuo de su “minoría de edad”. El sujeto moderno, en este marco, no es un fenómeno dado, sino un proyecto, una tarea que se cumple a través de la educación y la autoconducción hacia el ideal ilustrado de autonomía, lo cual es, a la vez, un asunto individual y colectivo, tanto del sujeto que alcanza la mayoría de edad, como del género humano que generación a generación avanza hacia un ideal de civilidad.

Esta noción fue retomada posteriormente por autores como Paulo Freire (1992), para quien el acto pedagógico es un acto político de liberación. En Cartas a quien pretende enseñar, Freire afirma que el sujeto se forma en el encuentro dialógico con el otro, donde el educador debe buscar un equilibrio entre la libertad y la autoridad, a partir de una base ética. La educación es así una mediación entre la conciencia y la realidad para buscar la superación de la opresión, en la cual el educador acompaña el proceso emancipador desde un proceso crítico, donde es necesaria la disciplina:

Que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no falte la noción de límites, para que la aventura y la osadía de crear no se conviertan en irresponsabilidad licenciosa (1992, pág. 139)

Como se puede ver, esta perspectiva, si bien se enmarca en la pedagogía crítica, sigue anclada en un proyecto moderno. Son necesarios los límites, puesto que al considerar a los individuos como actores incompletos, y que requieren de una acción externa que los ayude a transformarse para alcanzar un ideal de humanidad, estos requieren de acompañamiento para lograr una emancipación, sea esta de la “minoría de edad” señalada por Kant, o la “conciencia ingenua” que señala Freire. Esta perspectiva ha sido criticada por el pensamiento decolonial, puesto que esta idea de un sujeto educable de la modernidad ha sido señalada como una abstracción eurocentrada, que se constituye en un dispositivo que invisibiliza los modos de ser, pensar y sentir de aquellos cuerpos y culturas que no se ajustan a sus parámetros.

Frente a esta teleología transformadora, las pedagogías decoloniales desplazan el foco desde el sujeto moderno hacia el lugar de enunciación, entendido como una inscripción situada en el cuerpo, la historia y el territorio. El saber ya no es concebido como algo que debe ser adquirido para realizar un proyecto de humanidad abstracta, sino como una forma de existencia que emerge desde trayectorias particulares, muchas veces marcadas por la colonialidad del ser. Como afirma Mignolo (2011)

la enunciación no es un punto de vista ni una ideología, sino la localización epistémica, geopolítica y corporal desde la cual se produce conocimiento. El punto cero no es ausencia de lugar, sino su negación (p. 23).

En este sentido, las pedagogías decoloniales no parten de la falta, sino del reconocimiento: no de lo que falta, sino de lo que ya se es, en tanto sujeto histórico y culturalmente situado. Catherine Walsh (2009) sostiene que estas pedagogías no buscan formar al otro, sino establecer condiciones para que se visibilicen las memorias, saberes y formas de vida negadas por la modernidad. Se trata de una ética de la escucha y de la cohabitación, más que de una ética de la dirección.

Este giro tiene profundas implicaciones pedagógicas. La relación educativa ya no se basa en la guía del educador sobre un otro incompleto, sino en la creación de espacios donde múltiples saberes puedan entrar en relación sin que uno subordine al otro. El conocimiento no circula verticalmente, desde un centro ilustrado hacia una periferia ignorante, sino que se produce horizontalmente, en contextos de diálogo intercultural, ancestralidad, y reivindicación de las formas propias de significar el mundo. Pero estas transformaciones también implican un distanciamiento de las formas de transformación del ser humano, ya que los modos de autoconstrucción del sujeto —como los que se proponen desde la idea de *Bildung*— implican una capacidad de elevarse por encima de lo ya dado para alcanzar un juicio crítico y autonomía. La idea de un sujeto universal no es solo una abstracción neutra, sino una promesa ética: sin importar el origen, cualquier ser humano puede acceder a formas superiores de comprensión y acción.

Sin embargo, estas posiciones pueden producir una forma de exclusión cuando el lugar de enunciación se convierte en una marca fija de identidad. En tal caso, el reconocimiento de la diferencia corre el riesgo de transformarse en una nueva frontera: ciertos sujetos quedarían asociados a prácticas, saberes o tradiciones considerados propios, mientras se les ubica fuera de procesos de construcción racional, deliberación crítica y participación en horizontes más amplios de transformación social. Así, la crítica a la universalidad moderna podría terminar reproduciendo otro tipo de esencialismo, ya no basado en la abstracción del sujeto universal, sino en la fijación cultural del sujeto situado. De este modo, la búsqueda de una exterioridad absoluta frente a la modernidad puede desconocer que las prácticas ancestrales, comunitarias o territoriales no son formas estáticas de existencia, sino realidades históricas abiertas a la reinterpretación, la disputa y la transformación de lo común en el campo educativo.

¿Es posible educar sin formar?

Desplazar el sujeto moderno de su incompletitud y necesidad de formación hacia el lugar de enunciación plantea una serie de preguntas. ¿Es posible una educación sin una noción de formación? ¿Puede haber relación pedagógica sin transformación del otro? ¿No corre este giro el riesgo de recaer en formas de esencialismo identitario, donde el sujeto se define por su origen y no por su posibilidad de devenir?

Autores como Ernesto Laclau (2000) han advertido sobre los peligros del esencialismo, señalando que toda identidad es una cristalización temporal de relaciones de poder, no una esencia preexistente. Desde esta mirada, el reconocimiento del lugar de enunciación no debería implicar una fijación ontológica, sino una apertura a su transformación en el conflicto, la contradicción y la historicidad.

Así, el desafío de las pedagogías decoloniales no es simplemente abandonar la noción de sujeto, sino repensarla en clave relacional, no universalizante ni teleológica. Pero en este sentido, es necesario abandonar el paradigma moderno en el que está situada la pedagogía, prescindir de la idea de transformación, y asumir que la formación no parte de un lugar neutro ni desde una lógica de completitud, sino desde el reconocimiento mutuo de las diferencias como condición para la creación común, en la que no existe un ideal a alcanzar, sino múltiples trayectorias. Esto no es solo un asunto de fines, sino también de técnicas, puesto que las pedagogías decoloniales implican también un cambio de instrumentos de emancipación históricos, en particular la alfabetización.

Más allá de la alfabetización: oralidad, imagen y ruptura con la representación moderna

La alfabetización como instrumento civilizatorio moderno

La alfabetización ha ocupado un lugar privilegiado en el proyecto educativo moderno. Considerada un prerrequisito para la ciudadanía, la participación política y el progreso individual, ha sido concebida como una tecnología de emancipación basada en la incorporación de códigos letrados y racionales. Esta concepción fue fundamental para Paulo Freire (1970), quien vio en el acto de leer el mundo a través de la palabra una herramienta para la liberación de los oprimidos. Aprender a leer y escribir era, para Freire, un acto de toma de conciencia, una entrada activa en el mundo del discurso y la transformación social. No obstante, esta centralidad de la alfabetización debe situarse en el marco de la episteme moderna de la representación. Como lo muestra Ángel Rama (1984) en *La ciudad letrada*, el poder colonial e ilustrado en América Latina se organizó en torno a la palabra escrita, que operó como instrumento de exclusión simbólica y jerarquización cultural. La escritura no solo organizó la administración colonial y republicana, sino que también estableció una frontera entre civilización y barbarie, entre lo que podía ser representado y aquello que quedaba fuera de los marcos del lenguaje autorizado.

La alfabetización, en este sentido, se ve como una práctica que no es neutra, sino una tecnología política y epistémica que organiza los sentidos del mundo desde los valores y estructuras de la modernidad. La centralidad del alfabeto no sólo implica el dominio técnico de una lengua escrita, sino también la adopción de un régimen de verdad que privilegia la linealidad, la abstracción y la universalización frente a otras formas de conocimiento basadas en lo relacional, lo ritual o lo performativo.

Las pedagogías decoloniales proponen un quiebre con esta hegemonía de la escritura. No se trata de negar la importancia de la alfabetización en determinados contextos, sino de cuestionar su centralidad como forma única y superior de representación del saber. Catherine Walsh (2015) señala que estas pedagogías afirman otros modos de narrar, transmitir y construir conocimiento, anclados en la oralidad, la imagen, el cuerpo y el territorio. Estas formas no son residuales ni transitorias: son sistemas de sentido que han sido históricamente deslegitimados por la colonialidad del saber.

La oralidad, en muchas culturas indígenas y afrodescendientes, no es simplemente un medio de comunicación, sino una forma de existencia que articula tiempo, memoria, cosmología y comunidad. En estos contextos, saber no significa abstraer o representar, sino participar, repetir, cuidar, encarnar. El cuerpo no es receptor pasivo de información, sino archivo viviente de experiencias, luchas y afectos. La imagen, por su parte, no se limita a ilustrar el texto, sino que constituye un lenguaje en sí mismo, con reglas y potencias expresivas propias.

Este giro implica una desjerarquización de los modos de representación y una apertura hacia una pedagogía multisemiótica, donde la enseñanza no se reduce a la transmisión lineal de contenidos letrados, sino que se configura como un espacio de resonancia simbólica y de encuentro de saberes.

No obstante, este desplazamiento conlleva desafíos importantes. Si la educación se define tradicionalmente como una mediación simbólica, ¿es posible hablar de una pedagogía sin representación? ¿Puede prescindirse completamente del texto, de la abstracción, de la estructura formal del lenguaje, sin caer en un fetichismo de la diferencia? La alfabetización

que se ve como una forma de imposición cultural, también permite un acceso a la deliberación pública, donde el saber no es solo saber situado, sino también saber proyecto, esto significa la posibilidad de imaginar lo que no existe, de dialogar con otros mundos, de romper con los límites del contexto inmediato.

Por esto, la crítica a la alfabetización corre el riesgo de convertirse en una apuesta romántica, donde todo lo oral, corporal o visual aparece como “auténtico” por oposición a lo escrito, sin reconocer que estas formas también pueden ser codificadas, institucionalizadas y utilizadas como dispositivos de poder. Como ha advertido Derrida (1972), no existe una forma “pura” de lenguaje que escape completamente a la lógica de la representación: toda práctica significativa implica una estructura de ausencia, de huella, de diferencia.

Una pedagogía debe, por tanto, reconocer la pluralidad de formas de saber sin esencializarlas, y asumir que la escritura, aunque implicada fuertemente en la colonialidad, también puede ser apropiada, resignificada y puesta al servicio de procesos emancipadores. La alfabetización crítica, tal como ha sido desarrollada por autores como Giroux (2001) y Santos (2010), busca precisamente expandir el campo semiótico de la educación sin imponer jerarquías entre formas de expresión, reconociendo el valor de la oralidad, la imagen, el rito y el cuerpo como dimensiones legítimas del aprendizaje.

En este sentido, las pedagogías decoloniales no son un proyecto para abandonar la representación, sino cuestionar su monopolio moderno y abrirla a una ecología de saberes y lenguajes donde lo diverso no sea tolerado sino estructuralmente constitutivo.

Conclusiones

El recorrido propuesto en este texto ha buscado interrogar de manera crítica las tensiones que habitan el campo de las pedagogías decoloniales, especialmente en relación con tres dimensiones fundamentales: la posibilidad de una pedagogía no moderna, la transformación de la noción de sujeto como proyecto ontológico hacia el reconocimiento ético del lugar de enunciación, y la ruptura con la alfabetización como forma hegemónica de representación.

En primer lugar, se ha argumentado que el concepto mismo de pedagogía está profundamente imbricado en el proyecto moderno. Su origen como tecnología de formación subjetiva ligada a la razón ilustrada, el progreso y la universalidad plantea límites estructurales a las pretensiones de ruptura radical que encarnan muchas propuestas decoloniales. Sin embargo, esta limitación no implica la inutilidad del concepto, sino la necesidad de reapropiarlo críticamente, o incluso de complejizarlo con otras categorías como praxis educativa, reexistencia o transmisión situada. En este punto, el desafío está menos en abandonar el lenguaje moderno que en tensionarlo desde sus márgenes, convirtiéndolo en un campo de disputa y resignificación. Esto es reconocer que existe una gramática moderna, la cual, sin embargo, puede actualizarse y transformarse para acoger nuevas perspectivas y enfoques.

En segundo lugar, se ha destacado el paso desde la idea moderna del sujeto como ser incompleto, orientado a su emancipación racional, hacia el reconocimiento del lugar de enunciación como punto de partida ético-político de las pedagogías decoloniales. Este giro no es simplemente teórico: redefine la práctica educativa en términos de horizontalidad, escucha, memoria y territorialidad. No obstante, también se ha advertido que este desplazamiento requiere precauciones para evitar recaer en esencialismos culturales que

conviertan las identidades en categorías cerradas, y en consecuencia, incompatibles con procesos dialógicos, conflictivos y transformadores.

En tercer lugar, el cuestionamiento a la centralidad de la alfabetización como paradigma de la educación moderna ha abierto la puerta a nuevas formas de representación del saber. La oralidad, el cuerpo, la imagen y la performance han sido reivindicadas como lenguajes legítimos de la experiencia educativa. Este pluralismo semiótico es sin duda una de las mayores aportaciones del pensamiento decolonial. Sin embargo, se ha subrayado que no se trata de reemplazar una hegemonía por otra, sino de construir lo que las pedagogías decoloniales denominan ecologías de saberes en las que ninguna forma de expresión sea universalizada ni marginada a priori.

Las pedagogías decoloniales, lejos de ser una negación simple de la modernidad, deben entenderse como espacios de tensión, crítica y creación. Su potencia reside precisamente en su ambivalencia: pueden cuestionar la razón moderna desde dentro y desde fuera, articulando una crítica que es epistémica, política y afectiva. No constituyen un afuera puro ni una alternativa cerrada, sino una invitación a repensar radicalmente qué significa educar, quién educa, qué saberes circulan y con qué fines.

El campo educativo del presente no puede prescindir de esta pregunta por lo decolonial, pero tampoco puede idealizarla. Se trata de asumir el conflicto, el entre-lugar y la inestabilidad como condiciones de pensamiento y práctica. Solo así será posible construir una educación realmente otra, no como huida de la historia ni como negación abstracta de la modernidad, sino como reescritura situada, plural y comprometida con procesos de transformación social que aún dialogan, de manera crítica, con los ideales de una modernidad entendida como proyecto incompleto.

Esta condición de apertura permite reconocer los alcances y límites del presente estudio. El artículo se ha centrado en un análisis teórico-documental de las tensiones entre pedagogía moderna, pedagogías críticas y pedagogías decoloniales. Esta delimitación permite profundizar en el plano conceptual, pero deja abierta la necesidad de indagar cómo dichas tensiones se expresan en prácticas educativas, en diseños curriculares, en procesos de formación docente y en experiencias comunitarias situadas.

Asimismo, el corpus analizado privilegia autores y textos con alta circulación académica en el campo del pensamiento decolonial y la pedagogía crítica. Esta decisión responde al propósito de discutir las categorías que han organizado buena parte del debate teórico sobre educación, modernidad y decolonialidad; sin embargo, también supone una limitación, en tanto pueden quedar por fuera producciones comunitarias, experiencias territoriales, saberes orales y documentos pedagógicos no institucionalizados. Precisamente por ello, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis hacia estos materiales, con el fin de comprender cómo la pregunta por lo decolonial se formula desde espacios menos visibles para la academia, pero fundamentales para la producción de saber pedagógico situado.

En este sentido, más que cerrar la discusión, el artículo propone un horizonte de indagación. Sería pertinente estudiar si las pedagogías decoloniales operan como una transformación interna de la pedagogía moderna, como una crítica de sus fundamentos o como la emergencia de una gramática educativa distinta. De este modo, la reflexión conceptual desarrollada aquí podría complementarse con investigaciones que permitan comprender no

solo qué dicen las pedagogías decoloniales sobre la educación, sino cómo producen, disputan y transforman modos concretos de educar.

Contribución de autor

Juan Camilo Cardenal Salazar: conceptualización, investigación, curación de datos, análisis formal, metodología, redacción – elaboración del borrador original, redacción – revisión y edición, supervisión del proceso de integración bibliográfica, y validación de la coherencia teórica y argumentativa del texto. El autor asume la plena responsabilidad por el contenido y la originalidad del manuscrito.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, el autor empleó herramientas de inteligencia artificial como apoyo para la revisión gramatical, corrección de estilo y mejora en la claridad del texto. El planteamiento del problema, selección bibliográfica, análisis conceptual, desarrollo argumentativo y conclusiones son exclusivas del autor.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros
- Comenius, J. A. (2007). *Didáctica magna*. (J. Escotet, Ed.). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1657).
- Derrida, J. (1972). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (Rev. ed.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1980). *La modernidad: un proyecto incompleto*. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 13–21). Barcelona: Kairós.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Jaeger, W. (1945). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Pedagogía*. (G. H. R. Parkinson, Ed. y trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1803).

- Kusch, R. (1976). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Laclau, E. (2000). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the colonality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2011). Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad de-colonial. *Revista Otros Logos*, 1(1), 18–39.
- Noguera, C. E. (2012) *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre
- Popkewitz, T. S. (2004). *The Formation of the School Subject: The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Routledge.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La Revista del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, CLACSO.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover, NH: Ediciones del Norte.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / CES.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2015). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.