



Pensamiento descolonial: Ruta en la configuración de pedagogías descoloniales

Descolonial Thought: Route in the Configuration of Decolonial Pedagogies

Andrea Marcela Mahecha Montañez*

*Magíster en Educación

Universidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.

andreamahecha@uan.edu.co

ORCID: 0000-0002-0223-3284

Fecha de Recepción: 15/04/2024

Fecha de Aprobación: 01/07/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art09>





Citar artículo como:

Mahecha Montañez, A. M. (2024). Pensamiento descolonial: Ruta en la configuración de pedagogías descoloniales. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 199-219.

<https://doi.org/10.61447/20240601/art09>

Resumen

Lo descolonial como teoría se ha venido configurando desde la época de la conquista y ha repercutido hasta nuestros días dentro de la configuración de una pedagogía descolonial. Por lo tanto, con este artículo se busca identificar de qué manera se trazaba el camino de las luchas anticoloniales para que emerja un campo epistémico que interroga varias disciplinas de las ciencias sociales las cuales se habían configurado bajo los paradigmas disciplinares occidentales interrogando el quehacer educativo favoreciendo que en la actualidad se hable de las pedagogías de(s)coloniales. La metodología utilizada está mediada por el protocolo PRISMA, lo que ayudó a sistematizar y llegar a una posterior reflexión de la información encontrada, desde la que se determinó que existen autores que controvirtieron las formas hegemónicas de existir y ser en el mundo distintas a las coloniales, lo cual atravesó la pedagogía; estos planteamientos iniciales fueron agrietamientos descoloniales dentro del régimen colonial, un derrotero para las apuestas descoloniales de intelectuales originarios-as, el devenir de las discusiones anticoloniales y el grupo Modernidad/Colonialidad en la reflexión sobre una pedagogía descolonial desde la que se valoren saberes no hegemónicos y su necesidad en el contexto moderno.

Palabras clave:

Descolonización, Investigación pedagógica, Educación alternativa, América Latina, Ciencias de la educación, Colonia

Abstract

Decolonialism as a theory has been taking shape since the time of the conquest and has had repercussions to this day within the configuration of a decolonial pedagogy. Therefore, this article seeks to identify how the path of anticolonial struggles was traced so that an epistemic field emerges that interrogates various disciplines of the social sciences which had been configured under Western disciplinary paradigms, interrogating the educational task, favoring nowadays we talk about colonial pedagogies. The methodology used is mediated by the PRISMA protocol, which helped to systematize and reach a subsequent reflection of the information found, from which it was determined that there are authors who contested the hegemonic ways of existing and being in the world other than colonial ones, which crossed pedagogy; these initial approaches were decolonial cracks within the colonial regime, a path for the decolonial bets of indigenous intellectuals, the future of anticolonial discussions and the Modernity/Coloniality group in the reflection on a decolonial pedagogy from which non-hegemonic knowledge is valued. and its need in the modern context.

Keywords:

Decolonization, Educational research, Alternative education, Latin America, Educational sciences, Colony

Introducción

La pedagogía de(s)colonial se ha venido configurando a través de la construcción de un pensamiento de(s)colonial aplicado a la educación. Por lo tanto, se muestra la pesquisa de la ruta contextual e histórica seguida por el pensamiento de(s)colonial desde la colonia hasta nuestro tiempo. Pasando por las ideas de lo que se considera de(s)colonial con una perspectiva actual, hasta la consolidación de una teoría de(s)colonial en construcción buscando contribuir a una visión retrospectiva de las fuentes y el camino abierto por pensadores-as anteriores a los-as integrantes del grupo modernidad/decolonialidad, del que se contextualizará más adelante.

El presente artículo responde a la necesidad de trascender los prejuicios que han recaído en las luchas descoloniales y en la producción académica que se ha dado en este campo, los cuales han recibido la calificación de discursos de época (moda), argumento que ha obviado la tradición histórica encarnada en luchas de(s)coloniales datadas desde la colonia, y que, restan la importancia de esta postura teórica cómo un marco ético y político necesario para (re)pensar las pedagogías, particularmente en contextos atravesados por la diferencia colonial.

La estructura del texto se divide en tres secciones. En la primera se aborda el pensamiento de Fray Bartolomé de las Casas, Felipe Guamán Poma de Ayala y Simón Rodríguez en el periodo de la expansión moderno colonial de Europa, colocando el acento en sus aportes a la educación y la pedagogía de su tiempo. En la segunda parte nos ocuparemos de las contribuciones de intelectuales de comunidades originarias para acercarnos a la comprensión sobre cómo se piensan a sí mismos-as en clave de un conocimiento situado; para ello se resalta el trabajo de Fausto Reinaga, Frantz Fanon y Silvia Rivera Cusicanqui, que siguiendo la línea de la primera sección se recalca su participación en las aportaciones en torno al campo de la educación. Se finaliza caracterizando la emergencia de un pensamiento con identidad latinoamericana a finales del siglo XIX e inicios del XX, generado por actores provenientes de diversas disciplinas que tensionaron con sus

reflexiones la configuración de las ciencias sociales y sentaron las bases para la conformación del colectivo de pensamiento modernidad/decolonialidad. En este sentido, se busca identificar de qué manera se trazaba el camino de las luchas anticoloniales para que emerja un campo epistémico que interroga varias disciplinas de las ciencias sociales las cuales se habían configurado bajo los paradigmas disciplinares occidentales interrogando el quehacer educativo favoreciendo que en la actualidad se hable de las pedagogías de(s)coloniales

Metodología

Para la metodología del presente artículo se tuvo presente el protocolo PRIMA, que por la traducción de sus siglas al español, se dice que son «Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis». Se trata de una metodología para el proceso de sistematización y revisión bibliográfica con la que se busca que exista una forma organizada de organización de los datos obtenidos con el fin de que la investigación pueda ser replicada de manera que se obtengan los mismos resultados (Page et al., 2021).

Para ello se tuvo en cuenta lo descrito por el protocolo, es decir, tener en cuenta una búsqueda inicial (general del tema) que en este caso se trató de la pedagogía decolonial/descolonial, el pensamiento decolonial y teoría decolonial; posteriormente se realizó una búsqueda sistemática (por términos específicos), que para la presente investigación se trató de «pedagogía decolonial», «pedagogía decolonial», «pensamiento decolonial» y «teoría decolonial». Tal búsqueda se realizó en Google, Google Scholar, Dialnet y Redalyc. De allí se extrajeron las principales fuentes para la construcción del artículo, además de una búsqueda manual de las obras más relevantes que se encontraban adscritas dentro de la construcción de un escenario decolonial que describiera las condiciones para el posicionamiento del pensamiento decolonial y la teoría decolonial en la educación.

Uno de los puntos más importantes de la metodología PRISMA es la selección de unos criterios de inclusión y exclusión para los documentos seleccionados. Por ello, estos fueron los criterios que se contemplaron:

Criterios de inclusión:

- Su incorporación es imprescindible. En otras palabras, aporta de manera significativa a la investigación.
- Las fechas de publicación no son un criterio que se tiene en cuenta debido a la naturaliza del artículo.
- El documento tiene trascendencia dentro del campo de la investigación sobre el pensamiento descolonial y en general, ha sido citado y reconocido como relevante dentro del campo de la educación y la teoría descolonial.

Criterios de exclusión:

- Fuentes como blogs o notas periodísticas.
- Es relevante para la educación y la teoría descolonial, pero no aporta de manera significativa a la investigación debido a que trata un tema específico o es descrito de manera más pertinente por otro texto.

Debido a estos criterios de inclusión y exclusión el presente trabajo contiene las fuentes detalladas en el apartado de referencias.

Las fuentes fueron organizadas en un documento Excel teniendo en cuenta los apartados en los que estarían distribuidos los resultados: Agrietamientos de(s)coloniales dentro del régimen colonial, Apuestas de(s)coloniales de intelectuales originarios-as, Latinoamérica se piensa a sí misma. El devenir de las discusiones anticoloniales y Grupo Modernidad/Colonialidad: Colonialidad del poder y del saber.

Resultados

Agrietamientos de(s)coloniales dentro del régimen colonial.

Las condiciones para enfrentar el proyecto moderno-colonial eran adversas, por ello en un esfuerzo de caracterizar las continuidades y rupturas que conforman la ruta de ensamblaje que han recorrido las pedagogías descoloniales es fundamental ubicar el contexto de Abya Yala a finales del siglo XV e inicios del XVI, momento en el que el cristianismo se

consideraba como la única manera de expresarse espiritualmente y en el que el sistema colonial administraba la cotidianidad en general, por tanto, resuenan con mayor contraste las reflexiones de Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566) para quien «la religiosidad indígena es una muestra de espiritualidad propia de seres humanos que guardan respeto y admiración por lo sagrado» (Mora, 2020, p.6), que sin duda para el momento era una osadía sostenida por un encomendero y sacerdote español que hacía parte de la corona española.

Sin embargo, la figura de Fray Bartolomé, para pensadores descoloniales como lo son Dussel y Mignolo, que si bien es cierto reconocen el papel del pensamiento Lascasiano, difieren en el reconocimiento de su potencia. Para Dussel representa una grieta importante en la medida que De las casas no reproduce el mito de la modernidad; para Mignolo por el contrario, De las Casas es considerado un pensamiento fronterizo débil ya que nunca se cuestionó la hegemonía del cristianismo, que como menciona Mora (2010).

Mignolo realiza una comparación entre Fray Bartolomé de Las Casas (1484-1566, Sevilla - España) y Guamán Poma de Ayala (1534- 1615, Lima- Perú), este último, cronista peruano, encargado de la enseñanza de la lengua castellana a los indígenas, quien en sus escritos se encarga de retratar algunos desmanes de los encomenderos y abusos cometidos por los funcionarios de la corona a la población indígena. Mignolo (2010) comenta que «Mientras Las Casas criticaba en el interior mismo de la política imperial, sus abusos, Guaman Poma de Ayala estaba embarcado ya en el desprendimiento político y epistémico» (p. 39). Entonces, Guaman Poma tenía un compromiso tangible de su descontento con el poder dominante.

En el seguimiento de las fuentes que posibilitaron la configuración del pensamiento descolonial actual, se destaca un texto de Poma de Ayala (1615) durante el destierro por el corregidor de Lucanas, «Primer nueva corónica y buen gobierno», donde el autor menciona la «nueva corónica» como la necesidad de construir una crónica donde se tengan en cuenta las narraciones de los pueblos originarios.

Siguiendo la ruta de las hendiduras ocasionadas al sistema colonial imperante, el pensamiento de Simón Rodríguez (1769-1854), pedagogo venezolano, constituye un hito

que materializa ese cruce inicial entre un pensamiento descolonial y el quehacer pedagógico, al proponer un sistema educativo pluriversal y público, planteando una escuela de primeras letras que avanzara con la inclusión de niños pardos y negros. Además, Rodríguez (2018) veía la posibilidad de una educación desde la superación de la cultura colonial buscando abolir la esclavitud.

Apuestas de(s)coloniales de intelectuales originarios-as.

Un claro ejercicio de(s)colonial es posicionar a las y los intelectuales de comunidades originarias para acercarnos a la comprensión sobre cómo se piensan a sí mismos-as en clave de la herida colonial y de la opción de(s)colonial, en tanto que la ubicación de las reflexiones de quienes viven de primera mano las opresiones coloniales tienen una visión de complejidad que pasa las reflexiones académicas por el cuerpo y la vivencia.

La pregunta por el indio y la correspondiente maduración de la misma en el desarrollo del pensamiento indiano, es posible recogerse en el indianismo descolonial de Fausto Reinaga (1906-1994), intelectual quechua, que en la segunda mitad del siglo pasado cuestionó las concepciones dominantes en su momento. Sobre la represión y el reemplazo de ideas de los pueblos indígenas en las diferentes esferas de lo social, Reinaga (2010) realiza una crítica a occidente y la promoción de esta subordinación: «Es el Estado con su Universidad, su escuela, su prensa y sus escritores, quien produce el analfabetismo, el hambre y las matanzas de la gente que explota y esclaviza» (p. 246).

En consecuencia, para Reinaga la occidentalización de las ideas de los pueblos colonizados ha llegado hasta las instituciones que se conciben dentro de un Estado, entre ellas, las que se ven cristalizadas dentro de la esfera educativa. Esto se ve reflejado lo que llama La ‘colonización pedagógica’, la cual supone un control, un «esclavizamiento espiritual y material del país» (Reinaga, 1956, p. 7). Así, la educación se convierte en una herramienta que, a pesar de crear consciencia, es colonizada en la medida que no llama a la revolución.

Luego de la violencia existe una represión más pasiva, pero igual de nociva que pasa desde la educación, por el control del lenguaje, hasta el sometimiento de ideas. Frantz Fanon, psiquiatra y filósofo francés-caribeño, devela algunos de los procesos que se llevan a cabo

desde la educación para reproducir el sometimiento, como en la colonización. Para él, «disciplinar, domesticar, reducir y ahora pacificar son los vocablos más utilizados por los colonialistas en los territorios ocupados» (Fanon, 1965, p. 155); y son utilizados de igual manera en los espacios educativos, referenciando así los procesos civilizatorios que el colonizador tiene en cuenta.

Este desarrollo teórico planteado por Fanon ha inspirado reflexiones que desarrollan las intersecciones que se dan en el cruzamiento de categorías como racismo, colonialismo y educación, dando paso a obras que abordan el proyecto político que se desprende de estos análisis, relacionados con lo que implica la descolonización de la pedagogía, una de estas es: «Fanon y la educación. El niño como método», donde Erica Burman (2019) retoma algunos de los planteamientos de Fanon y demuestra la vigencia de este autor. Para ejemplificar la influencia de Fanon en la pedagogía contemporánea, lo hace comentando que contribuyó en poner en discusión las posibilidades que ofrecerían otras formas de ver la educación diferentes a las tradicionales, Fanon hablaba, por ejemplo, del rol de algunos modelos de docente que perpetúan una «violencia pedagógica»:

Existe la violencia pedagógica necesariamente encarnada estructuralmente por la posición del «maestro», de asumir que uno sabe más, o de estar institucionalmente posicionado como tal y, por lo tanto, verse incapaz de apoyar y responder a otros conocimientos que se formulan. (Burman, 2019, p. 176)

Allí critica una educación llevada por el ego y el positivismo que parece ignorar saberes «otros». Fanon entonces determina que debería haber una posibilidad de permitir conocimientos plurales y experiencias diferentes a las que las y los docentes puedan compartir.

Para finalizar este apartado, se abordará el aporte de Silvia Rivera Cusicanqui (1949-), quien es socióloga, historiadora y activista boliviana de origen aymara. Una de sus defensas más notables ha sido encaminada a la reivindicación de los pueblos indígenas subalternizados visibilizando su capacidad de agencia y apartando los estereotipos que rodean a los pueblos originarios y sus culturas (Rivera Cusicanqui, 2015).

De igual manera ha planteado el pensamiento ch'ixi como una práctica descolonizadora del mestizaje, que lo repiensa como un espacio en el que se reconoce el lado indígena, pero igualmente el europeo, concibiéndolo como la permanencia de la lucha entre la subjetividad india y europea (Rivera Cusicanqui, 2018). Incluso se desmarca de las y los teóricos visibles que se sitúan en el grupo modernidad/colonialidad, realizando de esta forma una profunda crítica a la colonización intelectual:

y ni qué decir de Mignolo y compañía, cuya labor desde los años noventa ha sido la de crear satrapías académicas en las universidades más elitistas del norte vendiendo la idea de la descolonización a sus nuevas audiencias, rebautizada como «lo post-colonial», o lo «de(s)colonial». (Rivera Cusicanqui, 2018, p.27).

Rivera Cusicanqui, a pesar de no ser pedagoga, realiza algunos aportes que se adscriben a la pedagogía descolonial. Esto se puede evidenciar en su texto *Los artesanos libertarios y a ética del trabajo*, donde Rivera Cusicanqui (2013), refiriéndose al relato oral, el cual afirma que es una forma de tener en cuenta el contexto y lo experiencial una transmisión de conocimientos menos centrada en una mirada positivista y rígida que caracteriza a algunos sectores de la educación contemporánea.

Latinoamérica se piensa a sí misma. El devenir de las discusiones anticoloniales.

En la primera mitad del siglo XX, Latinoamérica atravesaba diversas desigualdades evidenciadas en las dificultades al acceso a la educación. En este sentido, la contradicción entre oprimidos y opresores es concebida por Paulo Freire (1921-1927) como un problema a superar con la educación liberadora, que implicaba que un proceso de concienciación, a través de diálogos horizontales y comunitarios que niegan la educación bancaria. «En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes» (Freire, 2005, p. 79).

La necesidad liberadora que recorría a Latinoamérica, implicaba tomar conciencia en el ámbito educativo del grado de dependencia cultural en relación a Europa, y es Leopoldo Zea (1912-2004), filósofo mexicano, quien cuestionó también lo impuesto desde las visiones occidentales hegemónicas para controvertir. Zea (1972) se oponía a considerar los

valores europeos como los únicos válidos en América proponiendo superar la subordinación cultural que sienten las mismas personas latinoamericanas.

Los mayores aportes de Leopoldo Zea estuvieron encaminados en su mayoría al planteamiento de la necesidad de una construcción de una identidad para los sujetos de América Latina, esto en obras como *El pensamiento latinoamericano* (1976) y *En torno a una filosofía americana* (1945). Sus aportes a la pedagogía y la educación están relacionados con esta filosofía de la que se desprende lo propio, la necesidad de «lograr la integración a través de la educación y la cultura» (Zea, 2000, p. 284). En otras palabras, se trata de contextualizar la educación proponiendo un cambio hacia una educación situada que se relacione con el contexto latinoamericano. La propuesta de Leopoldo Zea está determinada por la configuración de posibles alternativas a las propuestas educativas que se han tomado de Europa. El autor menciona que «la pretensión de hacer de una verdad circunstancial una verdad eterna da lugar a las contradicciones» (Zea, 1943, p.23).

Zea trabajó de manera colaborativa con Gregorio Weinberg (1919-2006), escritor, investigador y docente argentino, en el libro «América latina en sus ideas» (1986), del que se desprendería una de sus obras más importantes «Modelos educativos en el desarrollo de América Latina» (1984), donde criticó la forma tradicional de hacer pedagogía en América Latina y buscó un rescate de lo propio. Gregorio Weinberg coincidía con las nociones descoloniales de reconocer lo propio de América Latina como espacio con problemáticas y particularidades que requieren de una reflexión profunda de sí misma considerando lo regional y local. Por ello, hace referencia a la necesidad de la recuperación de los pueblos originarios y sus posibles aportes en la educación (Weinberg, 1984)

Parte de la valorización de percepciones plurales del mundo se dan desde la educación reconociendo a las personas como parte de una red diversa en la que intervienen sentires y pensamientos distintos. Es por esto, que Adriana Puiggrós (1941-) pedagoga argentina, con su texto «Sujetos, Disciplina y Currículum», recuperó los espacios y teorías alternativas en educación desde las que buscó una reivindicación del sujeto pedagógico. Para Puiggrós (1990), la alternativa pedagógica es la pluralidad de perspectivas que validan a un nuevo

sujeto pedagógico de manera contextualizada. Por lo cual Santos et al., (2018) la considera como una escritora que se adscribe a una perspectiva descolonial

Para Puiggrós (2005) no basta la cobertura en la educación, sino que es también importante el reconocimiento de otras formas, como la Educación Popular, de hacer pedagogía. La educación sigue entonces siendo un instrumento estandarizado y controlado por Estados que velan más por emular los modelos europeos, que por considerar pedagogías y formas de hacer educación fuera de lo hegemónico y que podrían estar relacionadas con lo ancestral, experiencial y contextualizado.

Grupo Modernidad/Colonialidad: Colonialidad del poder y del saber

Los autores anteriormente mencionados, coinciden en la necesidad de una educación que vele por el reconocimiento de lo distinto y que contemple a Latinoamérica como territorio particular, con sus propias necesidades. Estos antecedentes enriquecieron el terreno para que a finales del siglo XX e inicios del XXI, se consolidara un proyecto de(s)colonial al interior del colectivo de pensamiento Modernidad/Colonialidad (MC), y que como lo mencionó Arturo Escobar (2003), estuvo formado por un grupo de investigadores en Latinoamérica y en los Estados Unidos que elaboraron en su momento una interpretación de modernidad, globalidad y diferencia:

He denominado este grupo (...) a lo que parece ser una perspectiva emergente, pero significativamente coherente que está alimentando un creciente número de investigaciones, encuentros, publicaciones y otras actividades en torno a una serie de conceptos compartidos, aun si son objeto de debate. Este cuerpo de trabajo constituye una nueva perspectiva desde Latinoamérica, pero no solo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto. (p. 51)

Sus integrantes más destacados han sido, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, María Lugones y Nelson Maldonado Torres, entre otros-as. Varias de sus reflexiones teóricas han dado lugar a diferentes categorías de análisis que vienen permitiendo interrogar algunos

campos epistémicos que se han configurado únicamente desde los enunciados desde Europa y en alguna medida de Norteamérica, contribuyendo a la naturalización de una serie de prácticas que posibilitan procesos de subalternización a partir de clasificaciones y diferenciaciones como la idea de raza, género y clase.

Los postulados de Aníbal Quijano dialogaron con el desarrollo teórico de Jose Carlos Mariategui, la teoría de la dependencia y la concepción del sistema mundo de Wallerstein, el fruto de estas intersecciones marcaron la originalidad para explicar a través de la categoría de la Colonialidad del poder y la clasificación social, la manera como la colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta el presente e interviene en el sostenimiento del sistema capitalista el cual no se configura exclusivamente en las contradicciones de las clases sociales, sino que intervienen aspectos como la como la raza, el género y el trabajo, en este entendido, para comprender la colonialidad del poder Quijano (2014) indica que:

el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas (...) de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la «naturaleza» y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular (p. 289)

Además, el autor con el fin de evidenciar las implicaciones de la colonialidad del poder menciona que esta «aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado Nación moderno» (Quijano, 2000, p. 821). Los planteamientos teóricos de Quijano, se complejizan con los aportes de Enrique Dussel los cuales están centrados en el desarrollo de sus ideas en torno a lo que él denominaría mito de la modernidad, que es «un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario» (Dussel, 1994, p. 70).

El mito de la Modernidad entonces, es una develación acerca de las relaciones que se producen hasta la actualidad desde las que se subalterniza a través de la fuerza a grupos sociales marginados justificando la violencia del dominante al dominado en favor de mantener su dominio justificado en el mito de la modernidad.

Otra de las variables que dota de profundidad, los planteamientos es la definición de Matriz Colonial del poder desarrollada por Walter Mignolo (2010): «La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias» (p. 12). Por lo tanto, la matriz colonial del poder es lo que rige al mundo moderno/colonial, está compuesta por una serie de ideas que perpetúan la colonialidad en la actualidad. Mignolo reúne lo planteado por Quijano (2000) para mostrar que la matriz colonial del poder se basa en el control de la tierra, la mano de obra, la autoridad, el género, la sexualidad, la subjetividad, el conocimiento, la naturaleza y los recursos naturales.

Mignolo (2010) plantea la categoría a la que denomina «geopolítica del conocimiento» que es fundamental en el análisis de la configuración de epistemes que se resisten al eurocentrismo el cual permea las disciplinas de las ciencias sociales, para este caso particular las la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación:

la geopolítica del conocimiento nombra la ubicación histórica (...) y la autoridad de la localización de las enunciaciones negadas y devaluadas por parte de la dominación y la hegemonía de ambas políticas imperiales del conocimiento y del entendimiento, la teológica y la egológica. (Mignolo, 2010, pp. 37-38)

Con esta categoría Mignolo (2010) busca ubicar en espacios geopolíticos a los territorios dominantes y dominados teniendo en cuenta que el colonialismo tiene bases estructurales y sistemáticas en las que la historia, la política y lo geográfico han sido ejes relevantes en su consolidación negando epistemes «otras»; sin embargo, Mignolo advierte que esta comprensión debe estar acompañada de acciones, por tanto, define otra categoría que es la desobediencia epistémica:

El desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas. (Mignolo, 2010, p. 17)

Esta categoría se desarrolla a partir del desprendimiento de lo que dicta lo colonial representado en la modernidad y las epistemologías occidentales por medio de un «desacate» de lo que estas plantean y la valorización de lo «otro».

La geopolítica del conocimiento y la desobediencia epistémica, dejan en la superficie del análisis, el carácter eurocéntrico y la relación entre el saber eurocentrado y válido, y un saber «otro», diferente al europeo que no lo es, a este respecto Castro-Gómez (2005) contribuye en delinear otra variable, «punto cero». Desde el «punto cero» se configura cualquier tipo de conocimiento considerado como legítimo y aceptable; el eurocentrismo será entendido como la combinación del etnocentrismo y el socio-centrismo europeo, que se han pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia. Castro-Gómez (2005) define entonces el punto cero como:

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión (...) el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (p. 14)

A esta diferenciación entre saberes válidos y no válidos, y el reflejo de la colonialidad dentro del conocimiento fue a lo que se nombre como colonialidad del saber, que se desarrolló por distintos autores en el texto titulado «La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas» y que fue compilado por Edgardo Lander (2000). Allí se definen ideas que determinan esta categoría, como la planteada por el mismo Lander (2000) cuando menciona que:

Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central

la idea de modernidad, (...) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber (p. 9)

Este cuestionamiento tiene como propósito abrir, por tanto, una gama de posibilidades epistemológicas que se esfuerzan «por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo» (Restrepo y Rojas, 2010, p. 21), que reconfiguran la forma de pensarnos en nuestros contextos y, por ende, el camino que recorreremos para indagar a la educación, que nos permite tomar distancia de aquellos procesos en los que la colonialidad del saber cumple con su papel preponderante de la reproducción de formas jerárquicas y heterárquicas de producir conocimiento.

Discusión

Los autores que se encuentran adscritos al periodo de la conquista se sitúan como autores que entregan una narración alternativa a todas las existentes y denuncia el mal gobierno del virreinato durante esos años. Desde ese momento, hasta nuestros días existen esfuerzos que se alejan del pensamiento que dominaba la época tornándose en una negación de las visiones de educación y política más allá de la occidental dominante y en cambio disponer de nuevas determinaciones que propendieran por la igualdad e inclusión social y la conciencia del otro-a en el ejercicio educativo.

Es fundamental advertir que la colonialidad del saber atraviesa a los sujetos en contextos educativos, y puede expresarse en una negación de los conocimientos distintos a los avalados por concepciones en su mayoría europeas heredadas. Lo que podría, en este sentido, considerarse «más moderno» que la universidad misma y el ideal que la sustenta, respecto de que el acceso a la educación es lo que civiliza y «saca del atraso».

Esta es una de las formas por las cuales se materializó el eurocentrismo y sigue permaneciendo hoy en día con un alto grado de vigor, es lo referente a la validación y negación del conocimiento; pues Occidente, al pensar en el acceso y producción del conocimiento, su configuración y metodología, supuso la existencia de un campo objetivo, sin pretensiones políticas ni económicas, al alcance de todos y todas. La colonialidad del saber opera como forma de determinar, por ejemplo, la superioridad del saber «científico»

sobre el ancestral; claramente es relevante el rigor científico y la ciencia como fuente, pero la negación de otras formas de producir conocimiento, especialmente en las ciencias sociales, resulta contraproducente si se desea contar con lo distinto en la configuración de los saberes.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones que son tenidas en cuenta en su construcción como posibilidades de análisis futuras. Por ejemplo, desde los mismos criterios de inclusión y exclusión, en los que las fuentes utilizadas son precisamente avaladas por el rigor científico que de algún modo se critica en el cuerpo del texto. No porque cualquier fuente debería ser avalada, sino porque las experiencias, más allá de la teoría deberían tenerse también en cuenta. Se contempla como una oportunidad revisar el recorrido de la pedagogía descolonial desde las experiencias educativas y no solo de lo que se demandaba y demanda desde los escenarios teóricos.

Conclusiones

En conclusión, los intersticios al sistema colonial, que fueron desarrollados por pensadores que de alguna manera hacían parte del régimen administrativo colonial, pero a su vez, advertían los excesos del mismo y vislumbraban las injusticias cometidas en Abya Yala por el imperio español, y que fueron manifestadas en las Crónicas de Indias o en la propuesta y materialización de sistemas educativos incluyentes, que para la época eran la excepción e incluso un ejercicio de valentía respecto a la concepción hegemónica que estaba construyendo por parte de los españoles respecto a las comunidades originarias. En este sentido es fundamental, tener en el radar que el pensamiento descolonial si bien es cierto, que tiene un auge en épocas recientes, no deben desconocerse las figuras que advirtieron y alertaron sobre la opresión colonial, en momentos donde las oportunidades de hacerlo no existían.

Por otra parte, las reflexiones en torno a la colonialidad del saber nos permiten comprender que solo se considera válido aquel conocimiento que es producto del ejercicio racional y experimental, el cual, se hace manifiesto en un lenguaje técnico basado en categorías conceptuales que permiten entender los diferentes fenómenos del mundo que son

analizados por parte del campo científico. En consecuencia, aquellos saberes que no se producen bajo dicha lógica se consideran falacias o supersticiones, y, por tanto, son subordinados y excluidos de los diferentes escenarios académicos e informativos. En este contexto, resulta especialmente relevante poner en discusión la posibilidad de visibilizar lo «otro» en el mundo contemporáneo que se aleja cada vez más del cuidado de la tierra y lo experiencial como válido.

Referencias

- Burman, E. (2019). *Fanon y Educación El "niño como método"*. Morata
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. (1° ed). Pontificia Universidad Javeriana.
<http://hdl.handle.net/10554/41212>
- Dussel, E. (1994). 1492 - *El encubrimiento del otro: (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. Plural Editores.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo» El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51–86.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica México.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (55° Edición). Siglo XXI Editores.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mora, L. (2020). Bartolomé de Las Casas y el pensamiento decolonial: debates y precisiones. *Revista Estudios*, (41), 1-17. <https://doi.org/10.15517/re.v0i41.44849>
- Pagea, M., McKenzia, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalm, M., Lin, T., Loder, E., Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía

- actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Research Methods & Reporting*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Poman de Ayala, F. (1615). *Nueva crónica y buen gobierno*. Biblioteca Ayacucho.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Convenio Andrés Bello.
https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15365/1/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial* (pp. 285-327).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Reinaga, F. (1956). *Franz Tamayo y la revolución boliviana*. La Paz: Casegural.
- Reinaga, F. (2010). *La Revolución India*. Movimiento Indianista Katarista.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad de Cauca, Instituto pensar.
https://www.researchgate.net/publication/271506120_Inflexion_decolonial_fuentes_conceptos_y_cuestionamientos
- Rivera Cusicanqui, S. (2013). *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*. Taller de Historia Oral Andina.
<http://www.relats.org/documentos/HIST.America.LehmnRivera1988.pdf>

- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Historia oral, investigación-acción y sociología de la imagen. Educar para vivir bien, vivir bien para educar. *XXII Simposium de Educación, ITESO*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rodríguez, S. (2018). *Sociedades Americanas en 1828* (1.^a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-sociedades-americanas-en-1828.html>
- Santos, J., Piovezana, L. y Bernardi, L. (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS Revista Científica*, (45), 59-78.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8281>
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201111054036/Modelos-educativos.pdf>
- Zea, L. (1943). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Zea, L. (1945). *En torno a una filosofía americana*. El Colegio de México.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ces-colmex/20200914040753/jornadas-52.pdf>
- Zea, L. (1972). *América como conciencia*. Paginadura Ediciones.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Ariel.
- Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. UNESCO.
- Zea, L. (2000). *Fin de Milenio: emergencia de los marginados*. Fondo de Cultura Económica.