



APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: HACIA UNA DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Dr. José Alejandro Tasat

Introducción para situarnos

La convivencia en América es una respuesta a la universalidad de búsqueda de igualdad propuesto por el pensamiento eurocéntrico, ante la constitución de ciudadanía nacional en las batallas por la inclusión de los derechos de los pueblos siempre excluidos, negados, invisibilizados. Esta convivencia posibilita entender el conocimiento como ahistórico y atemporal. Las estructuras coloniales generadas en siglos pasados habitan en forma invisible, hoy en día conocidas como colonialidad de poder, de saber y de cultura. El pensamiento eurocéntrico busca ante la diferencia, la igualdad; mientras en América convivimos en la diferencia como posibilidad de tramitar la vida.

No significa que hoy no haya confrontaciones, significa un mestizaje de espacio compartido donde los sujetos son sujetos sin necesidad de igualar a un modelo tan preeminente de la lógica del imperio, un solo modelo para ser-estar en el mundo, donde la educación resultó ser uno de los símbolos para crear poesía ante la abundancia alienante de la realidad.

Pensar en descolonizar la educación como nuevo paradigma educativo es aportar a la convivencia de saberes en el dispositivo áulico. La educación se constituye como la posibilidad de extender esperanzas y aumentar las expectativas de sus estudiantes y sus actores comprometidos: docentes, autoridades y comunidad. Es una persistencia silenciosa de constituir un mundo posible ante las existentes desigualdades y diferencias en la distribución del derecho educativo en nuestro lazo social.

El curriculum transmite el conocimiento socialmente válido de la ciencia moderna que se configura en disciplinas, pero por su carácter multifacético también debe tener la posibilidad de abrirse a los pensamientos situados que dan magnitud de diálogo con el mito de la modernidad, que es el mito de la ciencia, hegemónico, único y que está naturalizado en las relaciones sociales. El curriculum es una forma de sistematizar la acción de la vida social, pero debe tener una responsabilidad de ser abierto a los conocimientos y sabidurías situadas. El saber no se ve ni se toca, pero gravita en cada uno de los suelos de nuestro hábitat. El currículum no se ve ni se toca, pero gravita en el dispositivo áulico.

La colonialidad del saber se identifica en nuestra educación y en nuestras prácticas docentes. El dispositivo educativo tiene que asumir su semblante indelegable de la transmisión de saberes socialmente significativos, enraizado con las sabidurías prácticas extramuro, que habitan en forma silenciosa y son específicas en la aplicabilidad de los conocimientos de cada estudiante en su umbral de aprendizaje

Aportes del pensamiento europeo a los supuestos filosóficos de la modernidad

El entramado conceptual del pensamiento europeo aporta a la invención ilusoria de la modernidad, a partir de los distintos ejes conceptuales que la atraviesan, constituyendo el centro de la educación argentina, que se compone con saberes relevantes para la comprensión del mundo y para su transmisión generacional, que se plasma en el curriculum.

Si partimos de tiempos anteriores, Descartes¹ (2010) intenta derribar las opiniones que juzgaba mal cimentadas para adquirir experiencias que le sirvieran para construir luego opiniones más ciertas. Resolvió suponer que todas las cosas que habían penetrado su espíritu eran tan falsas como las ilusiones de los sueños. Dice que tan solo debemos dejarnos persuadir por la evidencia de nuestra razón, con sus conclusiones, sabiendo y advirtiendo que su método no era para hacerlo universal: “La razón no nos dicta que lo que vemos o imaginamos así sea verdadero; pero nos dicta que todas nuestras ideas o nociones deben tener algún fundamento de verdad”.

Es un hallazgo encontrar cómo Descartes anticipa que su método no es para que lo imiten o para convertirse en una ley de la humanidad racional, hecho que se tomó como basamento del pensar moderno.

Los aportes de Kant² (2010) al basamento de la modernidad tendieron a establecer el conocimiento por conceptos no intuitivos, sino discursivos: “Pensar es conocer mediante conceptos, y los conceptos se refieren, como predicados de juicios posibles, a alguna representación de un objeto todavía indeterminado”. Es entonces

¹ Filósofo, matemático y físico francés (1596-1650).

² Filósofo prusiano (1724-1804).

fundamental para Kant el entendimiento a través del conocimiento que se establece por conceptos, que son universales por la razón.

La búsqueda de esencia en la hegemonía del pensamiento universal que necesita determinar la acción refuta y contradice las ideas, con conceptos finitos, intentando predecir el infinito, pensamiento soberbio de una humanidad moderna, cierta y precisa, clara y distinta en su conocimiento.

El proyecto del iluminismo, expresado en los tres registros de la modernidad cultural que enunció Max Weber³ (2010) con su autonomía en las esferas de la ciencia, la moral y el arte, son el basamento de la modernidad conformado en una organización social, política y económica, sustentada en la validación hegemónica de un conocimiento universal, que desvaloriza, oculta e invisibiliza a los otros existentes en el pensamiento social de occidente y en el mismo pensamiento americano de los últimos siglos.

Es a partir de la ilustración y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas, cuando se sistematiza la separación de la ciencia de la moral y asume autonomía el arte en la trama de la vida cotidiana. La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo.

Con el inicio del colonialismo en América, simultáneamente con la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario social, se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo-culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal.

Históricamente el Estado y la Iglesia habían trabajado de manera estrecha, pero es a partir de la ilustración que este vínculo comienza a entrar en tensión, así como también la organización social. La sociedad estaba dividida, había que reorganizarla. Desde el cristianismo, la filosofía estaba al margen de la sociedad. Con esta revolución, se emancipó de la religión y se tornó muy poderosa.

Durante muchos años la política, la gobernabilidad, la educación y la cultura dependieron de cuestiones teológicas. En 1680 ya había estallado una guerra científico-filosófica y en 1700 el cartesianismo ya era hegemónico en el campo académico. Esta nueva corriente repercutió en la forma de lectura intelectual, ya no se escribía solo en latín, sino que en la lengua de origen de cada lugar. En la primera etapa de la ilustración se realizaron importantes modificaciones sociales, se mezcló la aristocracia y el comercio, se amalgamaron los diferentes sectores.

Las ideas radicales ayudaron a llevar a cabo la Revolución Francesa, desafiando a la monarquía, a la aristocracia y a la Iglesia, reinterpretando el pensamiento de la ilustración. Uno de los pensadores más emblemáticos de este período fue

³ Sociólogo, economista, jurista, historiador y politólogo alemán (1864-1920).

Jean-Jacques Rousseau⁴ (2005), quien asentía que el hombre debía vivir de acuerdo con la naturaleza e introduce la idea de filosofía política basada en la “voluntad general”, la cual solo puede realizarse en un contexto de sociedad civil.

En este sentido, señala que hay un momento en que se entra en contradicción y hay que elegir entre formarse como *hombre* o como *ciudadano*. Rousseau (2005) nombra dos tipos de *hombres*: el natural y el civil. El primero es “todo para sí” y el segundo “una unidad fraccionaria” que es parte del cuerpo social. Señala que en el orden social cada hombre tiene un puesto marcado y debe ser educado para ello, que es la vocación de los progenitores; mientras que en el orden natural todos los hombres son iguales y lo que hay que enseñar es el oficio de vivir.

Dado que Rousseau (2005) plantea una educación basada en lo natural, también plantea como natural que la mujer es la que debe cuidar y criar a las infancias, “No es dudoso el deber de las mujeres, más se discute si, en el desprecio que de él hacen, es igual para los niños ser alimentados con su leche o con la de otra. (...) otras mujeres, incluso animales, podrán darle la leche que ella le niega: la solicitud materna no se sule”.

“Si no hay madre, no hay hijo. Entre ellos, los deberes son recíprocos; y si son mal cumplidos por un lado, serán descuidados por el otro. (...) si la voz de la sangre no se fortalece con el hábito y los cuidados, se apaga en los primeros años, y el corazón muere por así decir antes de nacer” refuerza. Rousseau habla de la ternura y del amor como tarea de la madre exclusivamente. Por otra parte, dice que “las preocupaciones domésticas constituyen la ocupación más preciada de la mujer y el entretenimiento más dulce del marido”.

Rousseau sostiene al hombre como el futuro ciudadano y a la mujer, como la esposa del ciudadano. Por otra parte, diferenciaba la niñez de la adultez al plantear que el *niño* es un ser inacabado que carece de razón y el cual debe hacer su camino de aprendizaje viviendo en el medio natural, sin reprimir las pasiones.

Según Geneyro⁵ (2007), estos caracteres que imprimieron sentido a la modernidad desde su génesis, nutren la instalación de la idea de progreso concibiendo a la educación como acción formativa de individualidades libres, autónomas, reflexivas, críticas y con juicio propio, orientando en su quehacer a la formación de un individualismo emprendedor y competitivo.

No obstante, también señala que la configuración del Estado moderno condujo a una necesaria formación del ciudadano acorde con los requerimientos de un nuevo orden social, político y jurídico. Desde esta otra perspectiva, se le asignará a la educación la tarea de desarrollar un proceso de socialización de las nuevas generaciones para su adaptación, conformidad y sujeción a un conjunto de legados culturales

⁴ Filósofo, pedagogo, botánico suizo (1712-1778).

⁵ Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación y en Filosofía, argentino, fallecido en 2020.

y normativos. Más aún, su adhesión indubitable a lo que Auguste Comte⁶ llama “un fondo común de verdades”, es decir lo “sacro laico” que sustenta una identidad nacional y conduce necesariamente a una determinada homogeneidad cívica.

Geneyro destaca que Comte había caracterizado los tres estadios o etapas del desarrollo de las sociedades humanas en cuanto a sus formas de organización y de conocimiento, regidas por una sucesión inexorable a causa de una ley evolutiva que llama *ley de los tres estadios*. Establece el estadio teológico o ficticio, el estadio metafísico o abstracto y el estadio científico o positivo, siendo éste último al que considera el estadio definitivo de la humanidad.

Por otro lado, Comte dice que el mandato para generar un plan de reorganización social y de conducirlo debe estar en manos de los científicos, que son los únicos cuyo género de capacidad y cultura intelectual les faculta para esa tarea; además de gozar de la confianza de sus conciudadanos, de tener autoridad moral y de estar preparados gracias a que su educación les ha provisto de los hábitos intelectuales resultantes del estudio de las ciencias de la observación. Porque una reorganización social sustantiva, no se hace de un día para otro ni por un escrito promulgado por los legisladores, sino que demanda un trabajo colectivo, continuado, progresivo y dirigido por quienes en sus trabajos científicos observan dichos criterios (Geneyro, 2007)

Puede considerarse entonces un principal legado de Comte la propuesta de una interrelación funcional y armónica entre la ciencia, el capital y el trabajo como condición necesaria e inexcusable del progreso y bienestar social e individual.

Tanto Comte como Durkheim⁷ parten de diagnósticos similares en cuanto a las crisis sociales y morales que advierten en sus respectivos entornos socio-históricos y es a partir de esas apreciaciones que cada uno elabora su propuesta. Ambos autores fundacionales de una nueva ciencia social, acorde con los preceptos metodológicos de las ciencias físico-naturales, se han propuesto coronar sus estudios con el desarrollo de una ciencia o una teoría científica sobre la moral, con el fin de lograr una pretendida objetividad y despojarse de nociones y valoraciones axiológicas. No es casual que ambos, aunque mucho más Durkheim, hayan prestado particular atención a los temas educativos a partir de sus lecturas sobre el estado social en el que vivían (Geneyro, 2007).

Esta situación de la historia educativa institucionalizada desde el Estado-Nación, en estos tiempos de desfondamiento, agotamiento y repetición de un relato de sostenimiento de un sistema, que no da cuenta de los cambios existentes; produce un espacio de apertura para pensar el lazo social como unidad de sentido desde la identidad americana, en un posicionamiento crítico y práctico, en un relato colectivo.

En la actualidad, la correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-Nación está agotada. Si bien se verifican situaciones donde siguen

⁶ Filósofo francés (1798-1857).

⁷ Sociólogo y filósofo francés (1858-1917).

operando algunas de las representaciones y prácticas propias de la lógica nacional, su significación ya es otra.

El sentido de posicionarnos, que nos da determinación de rumbo, alianza de visiones compartidas por otros y la posibilidad crítica y práctica de modificar lo dado como naturalizado, es donde la educación, la institución educativa ante la situación de desfondamiento del Estado-Nación, tiene un vestigio, un espacio en el campo simbólico de la trama social, para germinar la potencia en la construcción de la identidad moderna americana, como campo de emancipación responsable del vínculo con otros. Entonces, no estamos en la ruina o crisis de las instituciones, sino en el agotamiento de lo institucional mismo por desfondamiento de su condición estatal meta-institucional (Sousa Santos, 2006).

La experiencia moderna de la filosofía es la experiencia que atribuye un sujeto al pensamiento. Ese anhelo de sujeto obtuvo una construcción sustancial en Descartes, estructural en Kant y dialéctica en Hegel. Y cuando ya no es experiencia del objeto sino nada más que experiencia de sí, entra en otro régimen que no es ni sustancial, ni estructural, ni dialéctico. Ahora ese anhelo de sujeto ya no encuentra caminos de realización. En adelante el pensamiento sólo transita la contingencia perpetua.

La subjetividad es el modo de existencia, amarrado a un relato de sostenimiento de un sistema de vida, son estilos establecidos en el orden social, lo dado, lo naturalizado. Subjetivación es hacer de esos *estilos de vida* propuestos, un único estilo, que establece una ética y una estética, que nos diferencia y nos da identidad, en una opción de vida, siempre con implicancia, siempre en relación con la otredad.



La educación se sustenta en las máximas expectativas de una sociedad, por definición, con sus máximos anhelos. Nos sostenemos en axiomas sociales implícitos que se pueden denominar “relato de sostenimiento de un sistema”, donde Spinoza aporta la posibilidad de ser en conjunto con otro y diferente a otro. Asimismo, define que, ante el máximo relato de sostenimiento, un artista puede conllevar en su color, su rasgo y su trama la máxima posibilidad de su emancipación (Deleuze, 2008)

Consideraciones desde el pensamiento americano

Se trata de pensar *en y desde* América en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y des-gravitado de nuestro horizonte cultural fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas, sociales y culturales, que tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda.

Esto ha sido posible en el acaecer de aquello que Aníbal Quijano⁸ (2014) denomina “colonialidad del saber”, práctica impulsada por la ciencia moderna y su imperio epistemológico, es decir, su auto-referencia como única forma de acceso al conocimiento riguroso y, por tanto, la postulación de sus resultados como los únicos válidos.

A partir de los aportes de Quijano, Catherine Walsh⁹ (2004) señala: “La producción científica se considera detentora de una verdad que abre las puertas para la comprensión real de los fenómenos sociales, por medio de procedimientos universalizables, abstractos y sistemáticos. Esta pretensión universal de la ciencia moderna esconde algo importante: su localización. Esto quiere decir que la ‘historia’ del conocimiento está marcada geo-históricamente, geo-políticamente y geo-culturalmente; tiene valor, color y lugar ‘de origen’”.

No tiene sentido seguir hablando de descubrimiento a menos que sea por razones históricas ni tampoco hablar de encuentro entre dos culturas porque un encuentro, como dice Enrique Dussel¹⁰ (1993), supone un cara a cara de personas que van una hacia la otra en términos de igualdad y respeto. Lo que caracteriza ese encuentro es un encuentro de desigualdad, conquista y violencia. El europeo se sitúa como superior, y se propone civilizar a los bárbaros.

América entra a la historia universal -la europea- de forma equivocada, disfrazada. De hecho, ingresa tan equivocada que toma el nombre de un descubridor que ni siquiera es tal: Américo Vespucio. El conquistador nomina dejando de lado los nombres de los pueblos ancestrales: Nueva Granada, Nueva España, Nueva Toledo. Se re-descubre y re-bautiza todo. El nombre es otorgar la esencia, la definición, es dar existencia. Se nombra para apropiarse, para ubicar, para controlar. Nombrar América y nombrar lo americano es un proceso de ejercicio de poder.

José Martí¹¹ condensa en su ensayo *Nuestra América* (1891), un programa revolucionario e independentista. Establece que hay formas de subjetividad alienadas -aquellas que se niegan americanas- y también hay instituciones y formas de gobierno alienadas y alienantes con el espíritu de nuestra América. Son instituciones que

⁸ Sociólogo peruano (1928-2018).

⁹ Profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador

¹⁰ Filósofo, historiador y teólogo argentino-mexicano.

¹¹ Filósofo, político, poeta cubano (1853-1895).

proviene de otras realidades y que se aplican de manera imitativa a realidades disímiles y que al fracasar dan lugar a experiencias de desgobierno. Estos fracasos son depositados en las condiciones histórico-sociales y no en las instituciones. Se trata entonces de la constitución de un pueblo que es en definitiva el nosotros y no el pueblo de la modernidad de las constituciones republicanas, sino un pueblo transmoderno como en las constituciones plurinacionales del siglo XXI (Tasat, 2019).

Martí enuncia que no hay batalla entre la civilización y la barbarie sino entre la falsa erudición y la naturaleza. Se trata del mito del progreso de la modernidad en que la civilización y la barbarie no describen realidades distintas, sino que oponen lo superior con sentido de futuro que debe ser, con lo inferior y negativo con sentido de pasado, que debe dejar de ser.

Civilización se entiende como falsa erudición, mientras que barbarie es traducida como naturaleza. Así civilización o falso lugar de superior se considera como lugar inadecuado, y barbarie o naturaleza como el lugar epistemológico desde donde se ha hecho posible el discernimiento de la falsa erudición. No se enseña la historia inca, pero sí la griega. El conocimiento tiene un valor práctico: conocer es resolver. El sujeto de conocimiento es un sujeto de la acción, ante los problemas se activa, ya no es una falsa erudición.

Pensar en América es hacerlo desde y sobre ella, no en América. Es un pensamiento americano en tanto el sujeto que lo produce. Si se piensa sobre ella, pero no desde ella estamos en un pensamiento americano por su objeto, pero que se puede ejercer desde circunstancias culturales distintas y distantes. No obstante, el pensamiento americano pareciera tener una nota distintiva de autenticidad por lo que ese sujeto del pensar expresa una cultura auténtica.

Pensar desde América es transformar las relaciones deshumanizantes en otras humanizantes que impliquen la posibilidad de vivir con dignidad: Nuestra América entre las profundizaciones de la modernidad y las emergencias de la transmodernidad.

Rodolfo Kusch¹² (2007), presenta dos temporalidades, la de la cosecha y la del progreso, y dos concepciones de mundo, la perspectiva occidental y la americana. El ideario de progreso que habita en la cotidianeidad de la ciudad se opone a la espera sagrada de las entrañas americanas. Esta oposición le permite a Kusch, en primer lugar, dejar en evidencia la convivencia de dos concepciones del mundo presentes en un mismo territorio, que definitivamente se imbrican y se habitan. Hablar de dos mundos aquí hace alusión no a dos creencias sino a dos mundos establecidos desde lo ético, lo simbólico, lo cultural e incluso, desde lo perceptivo.

En ese sentido, Kusch cuestiona una visión en apariencia convencional del mundo en la distinción sujeto-objeto. La consideración occidental del mundo lo define como “un espacio vacío lleno de objetos que son percibidos por sujetos” y propone que el descubrimiento de las leyes que regulan ese mundo, articuladas en el discurso científico, nos sitúan ante la verdad del mundo, con el objeto fundamental

¹² Filósofo y antropólogo argentino (1922-1979).

de explicarlo, predecirlo y, finalmente, dominarlo por medio de la técnica. De allí se desprende nuestra concepción de naturaleza entendida como recursos naturales. Entonces, la ecuación desde una perspectiva occidental es una realidad que se da afuera, un conocimiento de esa realidad y una acción sobre la misma a los fines de dominarla.

Los aportes de Paulo Freire¹³ (1997) al pensamiento americano se anclaron en la educación, con su premisa: “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando... Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido”.

Las personas nos hacemos socialmente en la historia, pasamos de *estar* en el mundo a presenciar el mundo. Freire (2001) nos habla del *inacabamiento* del ser, por lo cual el ser humano se inserta en un proceso permanente de búsqueda esperanzada”.

Freire da centralidad a los docentes como sujetos políticos: “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la ‘inversión de la praxis’, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 2002).

Hay una dicotomía que convierte a las escuelas en lugares para la distribución del conocimiento y no para el acto de conocer, porque la educación no es el trabajo de transmitir conocimientos, sino el acto de conocer. Freire aportó en referencia a otra forma vincular del encuentro con el otro. Desde una posibilidad de diálogo, de escucha, y no necesariamente de esa estructura bancaria de conocimiento.

Tanto Freire como Kusch se asentaron en lo emotivo, en lo intuitivo, en otra forma de representación de saberes fuertes que tiene lo popular, lo campesino y lo ancestral, presentando a la educación como un rasgo del paisaje y como una posibilidad de construcción de la conciencia.

La educación, como uno de los instrumentos en esta guerra civilizatoria, es la posibilidad de ampliar la expectativa y aumentar la esperanza. Es desde este marco que se constituye como rasgo en el paisaje desde Kusch. Es desde ese ámbito que surge el semblante necesario para poder tomar conciencia en sí y para sí desde Freire; lo cual no significa que los saberes socialmente significativos no puedan ser transmitidos, dado que así está convenido y es conveniente que sea, sucede que simultáneamente esa formación tiene que deformarse para luego aplicar el conocimiento significativo y valioso en la práctica.

Por su parte, Silvia Rivera Cusicanqui¹⁴ (2010) aporta al pensamiento americano una distancia en la condición de colonizado y en las formas de recolonización aplicadas

¹³ Filósofo y pedagogo brasileño (1921-1997).

¹⁴ Socióloga e historiadora boliviana.

en América: “La condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia, el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización”.

Cusicanqui (2010) plantea que no puede haber un discurso ni una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora. Asimismo, diferencia que el discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización sino que encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización: “Su función es la de suplantar a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora”.

Rita Segato¹⁵, (2013) identifica cuatro teorías originadas en suelo latinoamericano que establecieron su permanencia en el pensamiento mundial y, por lo tanto, atravesaron la frontera geopolítica entre norte y sur. Estas teorías son: la Teología de la liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Teoría de la Marginalidad y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder. Segato establece dos proyectos en pugna en esta época, uno el proyecto de las cosas y otro el proyecto de los vínculos arraigado en las pedagogías de la crueldad o en las pedagogías del cuidado.

Los habitantes de América tenían identidad y eran nombrados por su designación: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaron reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad da noción racial, colonial y negativa. Todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. Su nueva identidad racial, colonial y negativa implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. Eran pueblos definidos como inferiores y primitivos con una perspectiva de conocimiento que simbolizaba el pasado y una epistemología arcaica. Esta lógica se aplicó en cada territorio colonizado en el sistema mundo que orientaban los imperios, desarrollado por la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

El pensamiento americano está en la búsqueda de supuestos axiológicos, de los valores que están detrás de las cosas, en el fondo del pensamiento hegemónico de occidente. Para ser alguien, en la lógica de la ciudad, siempre se intenta ser alguien, porque es la gran ilusión en la cual vivimos y el ser alguien es lo que nos separa de no ser nada. Se cree en la posibilidad de ese discurso en el cual en lo profundo de un relato convive ese ser alguien con creencias americanas en los pueblos ancestrales, populares, afrodescendientes, que simbolizan la vida para el mero estar, para ser parte de la cosmología en comunidad.

El pensamiento está en diálogo y el diálogo es movimiento que conjuga una pluralidad de voces, las de quienes dialogan, así como las de quienes por ellos son habladas. La situación casual, descontracturada, en la que la conversación transcurre, aportan las condiciones apropiadas para generar ideas, acuerdos, desacuerdos, en

¹⁵ Antropóloga argentina.

fin: da lugar al pensamiento vivo, en el suelo gravitado y posibilita el encuentro de aquello que suele escaparse, eso tan simple y obvio que nos insta, incita e inspira a pensar, el simple hecho de *vivir nomás*.

Tomemos a la escuela como un lugar privilegiado para pensar en América y constituirmos como americanxs en las relaciones intersubjetivas que se van forjando en el aula. No hay descolonización posible si no la hacemos los sujetos que hacemos la educación, que llenamos las aulas, somos quienes debemos asumirmos como parte de la problemática y de los nuevos horizontes utópicos que hagan una educación de este suelo, que proponga una vida más auténtica, menos colonial.

El currículum no debe tener letra muerta, tiene que generar inquietudes, ser flexible. Desde ese marco, insistir con un lugar de enunciación, tener la potestad de decidir soberanamente sobre el rumbo de la planificación de los contenidos disciplinares, para que sean atractivos significativos y aplicables a los estudiantes, a su paisaje y a su época y dejar ventanas abiertas a que puedan agregar e impulsar otros contenidos.

Si nos damos la posibilidad, no en definirnos por la oposición, entre la posibilidad de pensar la modernidad occidental, no como de colonialidad, sino animarnos a enunciarlos con nuestros significados propios. Porque no somos decoloniales porque los otros nos hicieron colonos, somos los rasgos de un mestizaje que habita un territorio con la esperanza de un día de mañana distinto.

Los ideales de la modernidad llegaron a consumarse como modernización tecnológica, negando las sabidurías situacionales de los pueblos de América, que lucharon y resistieron, quedando de generación en generación en los ritos orales y la memoria colectiva de los pueblos ancestrales, y en el mestizaje producido en la vida cotidiana de las nuevas ciudades, presentes en el saber popular o campesino, y en los pueblos negados por un sistema que se presenta como verdadero, único y excluyente.

Los estudiantes que completaron el trayecto esperable de la acreditación de conocimiento socialmente válido, y también los que no pudieron terminar, que no tienen palabra de designación, que abandonaron el trayecto educativo; conllevan en sí la convivencia de lo negado por la modernidad, por contener el relato oral y la memoria colectiva de los otros saberes invisibilizados, no válidos para su disciplinamiento educativo, que no fue atrapado ni sistematizado por la ilusión de progreso moderno.

Lo negado por la modernidad era la otra cultura, lo diferente que daba identidad a lo moderno, y ésta nos habita actualmente en forma silenciosa y a través de los estudiantes, que conlleva el principio irreductible de la sabiduría no legítima pero que tramita la vida desde otro orden simultáneo, no sucesivo.

Solamente podremos construir una sociedad en donde la vida merezca plenamente ser vivida, en la que cada cual pueda desplegar plenamente sus potencialidades como sujeto, si hacemos una apuesta fuerte y vigorosa por desocultar esa verdad ocultada por siglos de dominación, y que está dado en la convivencia de los antagonismos, no como síntesis de superación, sino como umbral de espacio habitado colectivamente.

Pensar desde el lazo social el umbral que brinda el sistema educativo, es animarse a convivir en, desde y por las diferencias, sin necesidad de igualar. Las políticas de igualdad en educación solo tuvieron como efecto la segregación de las diferencias, apartarse del pensamiento cierto de la modernidad, que ancló en el sujeto su sujeción a la distinción para diferenciarse.

Se trata de crear un espacio/tiempo compartido de visiones del mundo, para que no sea un encuentro romántico hacia la cultura del otro. Se trata de posicionarse en un dispositivo educativo que facilite el diálogo, donde cada uno tiene algo que decir, compartir para que surja una nueva fruición de vitalidad para vislumbrar horizontes posibles compartidos. Se trata de alojar, no de incluir o de integrar la inclusión sólo excluye.

Esbozo para una práctica educativa americana

Esbozando la función social del currículum, se propone un dispositivo, pensado desde América, que aborde los imaginarios visibles e invisibles de la educación intercultural, un instrumento de intervención educativa para permitir una pedagogía del encuentro, sin romantizar o idealizar a la otredad, sin quedarnos en reiterar desde la cultura occidental saberes socialmente significativos para exacerbar la mercantilización de la vida.

El sistema educativo podría dar entidad a los saberes que tienen los estudiantes, incorporándolos al currículum explícito, para compartir una dimensión de posibilidad y no un sendero circular, donde la pregunta ya lleva la posible respuesta.

La palabra *dispositivo* está formada con raíces latinas y significa *que está bien puesto para producir una acción*. Siempre partimos de las acciones, como conductora de sentido, empecemos por ahí, para describir un dispositivo. La planificación como umbral de encuentro, más que planificación estricta que precede y preside la acción. La planificación no como un acto anterior, sino durante y en conjunto con el otro.

Investigar, intervenir en un hecho social es visualizar, percibir una acción, y una acción es indagar, buscar, descubrir, relacionar, encontrar, hallar, reflexionar. Si la acción es acción por sí misma y hay un vacío que configura el vínculo, el aporte

desde la ciencia es generar un registro sistematizado para develar procedimientos válidos, ciertos y repetibles que puedan visualizarse en otros hechos.

Investigar consiste, dice Kusch, “en llegar a donde el otro, o sea el informante, puesto como ajeno, sin embargo, encierra lo mismo de ambos: el pensar en general” (2007). El polo de interés de la investigación hegemónica se fija en el sujeto. El itinerario de la educación es entonces circular, o sea tautológico, porque el método no hace más que confirmar lo previsto por un sujeto que se ubica en el nivel mismo del humano.

Partimos de entender que hay tres registros posibles ante la acción: lo simbólico, lo imaginario y lo real. La aplicación de los conceptos pareciera darse de manera estática cuando, en realidad, en el ámbito situado se da lo holístico, intuitivo y emotivo. Es decir, cuando lo que se mira son los conceptos se olvida que en la vida se da lo simbólico.

Si la ciencia sólo enuncia la posibilidad de rasgos generales, pierde la dimensión de lo singular de cada acto. Por este motivo, se da una distancia entre la teoría, la práctica y la praxis en las investigaciones de la vida cotidiana. Y en estos tiempos, pensar no es un atributo de la ciencia, no es un atributo de una clase social o una elite.

El lenguaje asumido por Kusch permitió trabajar con las representaciones sociales, imaginarios, dichos y hábitos en la vida cotidiana, tanto de la ciudad porteña como de los pueblos andinos. Occidente teme la pérdida de sentido de la acción, ya no cree, solo predice. Se dice algo que el anhelo de la certeza espera, cuando la espera es una certeza que solo anhela.

Un cambio de perspectiva epistemológica, discursiva y política supone repensar la historia y los saberes producidos socioculturalmente a partir de un corrimiento del centro hegemónico ubicado en el occidente europeo; y requiere del protagonismo docente.

El saber americano nos enseña a no repetir, a escuchar, a dar la palabra, a entender al conocimiento no como una mercancía sino como una creación humana infinita que nos define y delimita en cuanto estructuras, para inscribirnos en el mundo y depositar deseos e intencionalidades en un domicilio existencial alojado en un paisaje.

Pensar es una acción cultural, permanente, simbólica donde tramitamos la vida. ¿Y qué es lo que tramitamos? Más que nada, un mito. El mito originario de algún sentido del vivir. Y eso en el ámbito ancestral quedaba claro en el vínculo con sus deidades, ahora en esta conformación del lazo social moderno, donde el Estado rige la vinculación de la sociedad y el mercado, aparece el mito de la ciencia, donde se da explicación de validez, del dato del conocimiento que pasa a ser demostrable en cualquier parte, absoluto y universal.

Es necesario que exista un diálogo de saberes y esto sólo es posible a través de la descolonización del conocimiento y de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento, ya que en el currículum se sintetizan las pujas e intereses de una época y se explicitan los saberes relevantes por los cuales se debe transitar. Conlleva la tensión de paradigmas hegemónicos y antagónicos, relegando

ausencias significativas en la disputa de la construcción discursiva explícita de la educación. Está implícita una matriz de pensamiento que es el sostén de este instrumento educativo que tiene un sesgo colonial del cual se desprende nuestra (des) formación profesional.

Reflexionar sobre el suelo que nos sustenta implica animarnos a pensar sobre estos sustentos del modelo epistemológico y pedagógico para tener una posición crítica de nuestras certezas y generar la posibilidad de otro modo de hacer docencia.

Hay un espacio y tiempo en el que la acción es prioritaria por sí misma, partiendo de este principio es la ciencia con su método y su palabra la que repite, sistematiza y se aleja de la acción, haciendo de ésta un concepto universal y abstracto. La aplicación del método de Kusch, que es la construcción vincular en América, de escuchar las otredades, darle magnitud, no universalizar sino situar, en un signo, en una frase; permite por analogía pensar el dispositivo de la práctica docente, donde está toda la condición humana que puede dar cuenta de lo compartido.

Asumir un dispositivo de intervención educativa es posibilitar la escucha, percibir en las palabras diversas, en su paisaje, su sentido, que facilita una herramienta de comunicación. Hagamos de la educación algo mucho más aplicado que un protocolo, hagamos de la educación algo mucho más certero que una definición, hagamos de la educación algo donde la comunidad que se involucra sea parte, sujeto protagónico de su historia.

La educación, desde la lógica de la convivencia, se escucha y contempla los saberes que habitan el espacio educativo, por lo cual la planificación sería abierta, no se centraría en impartir, sino que se construiría desde y en el grupo, según núcleos prioritarios de cada disciplina. En definitiva, se trataría de estar siendo con otros.



Es el dispositivo un medio para producir un encuentro donde toda la comunidad educativa tiene para aportar saberes socialmente significativos y sabidurías ancestrales y populares tramitadas en forma oral y desde la memoria colectiva, apostando a ser interlocutores de una convivencia cultural y educativa. No desde una tolerancia y admiración devota a una cultura ancestral o popular, sino interpelando una nueva producción, como un mestizaje abigarrado donde lo diferente sigue su transcurso en lo diferente, sin necesidad de ser igual.

Hacer consciente el sentido común naturalizado habilita preguntarnos por el fondo común de verdades del suelo que pisamos, que fue excluido del sistema educativo formal. Lejos de cristalizar a la educación como un mero instrumento reproductor de la civilización occidental, se plantea la toma de la educación como rasgo en el paisaje para repensar y reelaborar colectivamente el conocimiento significativo y valioso, considerando lo ya transitado, pero que vuelva a encantar, a ser atractivo y, fundamentalmente, que establezca nuevas convenciones comunes para poder desde ahí dialogar, establecer una conversación educativa en este tiempo.

El campo educativo, particularmente desde el dispositivo áulico, permite en ese tiempo y espacio, tener la posibilidad de crear algo diferente en esta secuencia reiterada que venimos arrastrando.

Es pertinente convocar al asombro de los docentes, al estado de alerta para detectar los momentos de la reflexión y de la pregunta y abrir la escucha. El aula como paisaje y el encuentro como transformación. El pensamiento como transgresión, buscando puntos de fuga que propongan otras estructuras, significantes y enunciaciones.

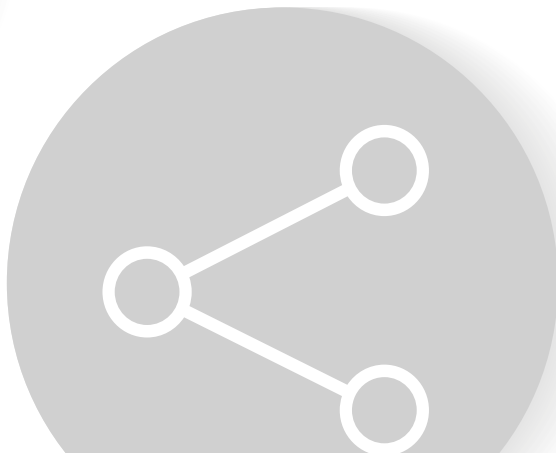
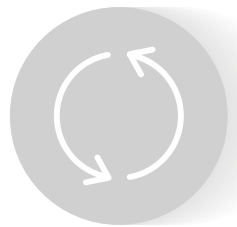
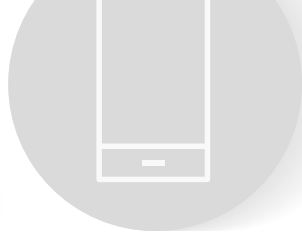
La propuesta es crear en lo continuo mediante el desprendimiento de lo ya existente, para realizar el movimiento situado hacia la configuración de un pensamiento gravitado en un suelo, un horizonte simbólico compartido, que es la cultura.

Priorizar la fuerza de la experiencia docente, de la práctica, del diálogo. Explicitar en el currículum la negación heredada que resiste a través de la oralidad, la memoria ancestral, la cultura popular los considerados los nadies, que en este tiempo adopta sus propias formas y gritos.

Correrse de la certeza y dejarse atravesar por lo que acontece, sin querer enclaustrar todo, abriéndonos a que puedan suceder otras aventuras además de las que esperamos, de las que conocemos, de las que podemos pensar. El territorio y la vida es más que lo que podemos escribir y enseñar, por eso la creación es constante. Esto implica poner en juego un pensamiento vivo, emotivo, gravitado y profundo.

No pretender universales sino situarnos en el contexto, en la diversidad de quienes componen cada ámbito, de la historia que cargamos, de la presión heredada de progreso, de la necesidad instalada de afincarse y producir. Una educación situada que genere comunidad, que genere nuevos lazos sociales y revalorice la vida en la tensión entre el ser, el estar y el acontecer.

¿Cómo hacer en la educación una razón americana que la razón actual no entiende? Esta es la tarea de los docentes, siempre en relación con otros, con la inmensa responsabilidad intelectual de develar y sintetizar, y a la vez de abrir y dejarse atravesar. Alojarse la diferencia en una convivencia nuestra americana.





REFERENCIAS

De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Deleuze, G. (2008) *En medio de Spinoza*. Cactus

Descartes, R. (2010) *El discurso del método*. Aguilar

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Tierra del sur

Freire, Paulo (2002) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno

Geneyro, J. C. (2007) Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 247-266

Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara

Kusch, R. (2007) *Obras Completas*. Fundación Ross

Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO

Quijano, A. (2014). *El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento*. En Quijano, Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, 833-846. CLACSO

Rivera-Cusicanqui, S. (2010) Ch'ixinakax Utiwa. *Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón

Rousseau, J. (2005). *Emilio o de la Educación*. Filosofía Alianza

Segato, R. (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología a demanda*. Prometeo Libros

- Spinoza, B. (2008) *Tratado de la reforma del entendimiento*. Colihue
- Tasat, J. (2019) *La educación negada: aportes desde un pensamiento americano*. Prometeo Libros
- Walsh, C. (2004) *Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización*. Boletín ICCI-ARY Rimay N°60
- Weber, M. (2010) *La ciencia como profesión, La política como profesión*. Alfaguara