



Revista
NÓMADE

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DEL SUR DEL GALERAS



Carlos Giovanni Campiño Rojas





PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DEL SUR DEL GALERAS

Decolonial Pedagogies of the South Galeras

CARLOS GIOVANNY CAMPIÑO ROJAS¹

ccampinorojas@gmail.com

RESUMEN

“Pedagogías decoloniales del sur del Galeras” es un artículo resultado de una investigación que pone en el radar de la discusión el acontecimiento pedagógico y cultural decolonial en el contexto latinoamericano. En este orden de ideas, la disertación en mención se ampara en los cimientos del enfoque socio crítico, que permite conceptualizar y problematizar el trasegar de la pedagogía decolonial al interior de la anatomía y arquitectura educativa. Todo ello con el fin de dimensionar sus alcances e implicaciones, junto con los retos y desafíos propios de un mundo híbrido, multicultural y epistemológicamente complejo como el nuestro. Con base a lo expuesto y en sintonía con los objetivos de investigación: diagnosticar, describir y demostrar, se pretende evocar el locus de enunciación de la pedagogía decolonial en el sur de Nariño como un modelo educativo contestatario y emergente capaz de dar hospitalidad al paradigma otro y vincular los saberes ancestrales territoriales dentro del currículo real y oculto.

Palabras clave: Epistemologías del sur, pedagogía decolonial, interculturalidad, otredad.

ABSTRACT

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

keywords: *Epistemologies of the south, decolonial pedagogy, interculturality, otherness.*

¹ Investigador Minciencias, grupo GIDE-R. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Magister en Etnoliteratura de la misma universidad. Doctor (PhD) en Educación de la Universidad de Baja California – México. Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador –UPEL Venezuela. Postdoctor en Dirección de Establecimientos Educativos Latinoamericanos. Universidad de Cádiz – España. Director del Centro de Estudios e Investigaciones de Directivos Docentes de Nariño –CEIDIDNAR- Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Rector en propiedad I.E. Nuestra Señora del Carmen, Municipio El Rosario, Secretario de Asuntos Pedagógicos y Sindicales, Sindicato de Directivos Docentes de Nariño. - SINDIDNAR-. <https://orcid.org/0000-0001-9589-6337>



INTRODUCCIÓN

El nacimiento de las llamadas “epistemologías emergentes” o geopedagogías en los últimos años, han marcado el trasegar del siglo XXI, como una época de transformaciones significativas con innegables impactos en los modos de pensar, actuar y asumir el devenir de la existencia. Los desplazamientos paradigmáticos, que de ahí se derivan, sacuden las estructuras de pensamiento y acción que otrora se creían definitivas y estables para afrontar, sin anacronismos fácticos o simbólicos, un mundo exigente en constante devenir y metamorfosis, plagado de incertidumbres. En este escenario mundial, la educación entendida campo de combate, conocimiento y de acción social, pasa a sustentar un protagonismo autónomo anidado en su naturaleza compleja, multifacética, como entidad y fuerza sociocultural, que exige revisar el papel de las instituciones, sus programas, currículos logocéntricos, sus relaciones con el orden establecido y, en especial, sus niveles de incidencia, en el tejido de comunidades con enfoque etnodiferencial. Se trata, como ha planteado uno de sus exponentes, de un paradigma-otro de pensamiento desde la historia de la colonialidad Mignolo. (2003).

En este orden de ideas, el pensamiento decolonial se estructura, especialmente, desde dos categorías insertas en la vigencia de los colonialismos: la colonialidad del poder y la diferencia colonial. La primera, desarrollada por el sociólogo Aníbal Quijano (2011) y la segunda, hace mirar el lugar de la exclusión creada, del extrañamiento radical, que marca las fisuras sociales y humanas donde se produce el marco comprensivo de la misma colonialidad del poder y de los conocimientos fronterizos y transfronterizos. El presupuesto que aquí se sostiene es que dentro de la perspectiva decolonial aplicada a la educación se puede descubrir un horizonte interpretativo multifactorial capaz de atender las necesidades y problemáticas de contexto, así como emprender sus propias tareas y desafíos ante la emergencia de (nuevas) identidades y sociedades. Por ello, en el presente trabajo se buscan definir los fundamentos teóricos que permiten desbordar el cauce de la Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes que permitan establecer relaciones entre educación y decolonialidad, así como sus implicaciones en la ética, la política y el entramado cultural.

Más allá de un paradigma, escuela, corriente, autor o teoría, no se debe caer en radicalismos enfermizos que rayen en posiciones epistemológicas tóxicas, precisamente porque constriñen la otredad e hinchan su egocentrismo con su objetividad total. En pedagogía, -aunque suene temerario y de paso paradójico - debemos ser sentipensantes, complejos, holísticos, interdisciplinarios y eclécticos para incluir la diferencia y vincular al otro.

Reproducir de manera mecánica y quizá autómatas la epistemología histórica hegemónica es negarse la posibilidad de pensar por sí mismo, romper el molde y reivindicar las epistemologías emergentes. Es necesario poner en crisis el discurso epistemológico eurocéntrico desde el recurso de la pedagogía crítica, la metaeoistemología, matriz decolonial y epistemologías del sur.

MÉTODO

El presente artículo científico fue el resultado de una investigación cualitativa que teorizó y discernió las pedagogías coloniales y decoloniales presentes en la anatomía educativa latinoamericana. En este orden de ideas, la investigación en mención, se ampara en los cimientos metodológicos del paradigma naturalista, enfoque cualitativo, con un tipo de investigación documental.



Según Alfonso (1995, p. 67), el estudio documental, es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema que conduce a la construcción de conocimientos. Bajo este entendido, la investigación documental, incorpora en su metodología las técnicas estadísticas descriptivas afines a su naturaleza, lo cual implica observar, organizar, concentrar, visualizar, comparar y presentar los datos a través de técnicas, e instrumentos de recolección de información como observación directa, diario de campo y entrevista. En atención a lo anterior, cabe señalar que se seleccionó un corte transversal o vertical, en la medida en que apuntó a un momento y tiempo definido. Así mismo se utilizó un diseño no experimental que se realizó sin manipular deliberadamente variables, utilizando la observación natural in situ de fenómenos educativos, tecnológicos y socioculturales inmiscuidos en el tejido estudiantil.

Finalmente se tomó como referencia unidades de estudio y revisión documental con un índice bibliométrico: *Scimago Journal Rank* (SJR) de 10 autores identificados en buscadores académicos especializados como: Scopus (1), Scielo (4), Latindex (2) y Publindex (3), en el cual se incluyeron los criterios de inclusión y exclusión textual respectivamente, entre los cuales se puede resaltar, criterios de inclusión: delimitación espacio temporal del estudio, unidad de análisis, publicación en revista arbitrada e indexada, afinidad temática con teorizantes, metodología cualitativa, autores, resumen, conclusiones y palabras clave. Criterios de exclusión utilizados: investigaciones diferentes al tema objeto de estudio, contexto educativo europeo o norteamericano, unidad de análisis propia de población universitaria internacional, no afinidad temática, metodológica y bibliográfica.

Entre los autores destacados dentro de las revisiones sistemáticas realizadas, se encontró autores referentes de larga data y trascendencia que se enuncian de manera cronológica ascendente: Marcuse, H. (1969). Dussel, E. (1969). Foucault, M (1979). Wallerstein, I. (1979). Vattimo, G. (1986). Barbero, M. (1987). Sartori, G (1998). Fanón F.(1998). Castells, M. (1999). Walsh, C. (2004). Castro, G. (2007). Mignolo, W. (2007). Arguello, A. y Perea, C. (2014). Esmeral, S. y González, L. (2015). Finalmente se plantearon las siguientes categorías de investigación afines al objeto de estudio: pedagogías, decoloniales, antirracionalismo, epistemologías del sur, geoepistemologías.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

I. APRENDER A DESAPRENDER LAS PÁGINAS EDUCATIVAS DE LA HISTORIA: MÁS ALLÁ DEL EUROCENTRISMO Y RACIONALISMO EXACERBADO.

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

Subcomandante Marcos, (2012)

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



Sin embargo el trasfondo de esta trama es otro, si se aborda por ejemplo desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales del sur que controvierten tan escuetos supuestos desde el locus de enunciación de la pedagogía crítica y el enfoque decolonial que se construye metafóricamente hablando en la cimiento de las ciencias humanas y sociales contemporáneas que coinciden en señalar que la colonialidad educativa latinoamericana es un proceso histórico inacabado que sólo ha tenido transformaciones a lo largo del tiempo, pero que no ha sido superado de modo definitivo gracia a la inserción de un paradigma otro de naturaleza multicultural. Aseveración que se ve ratificada en palabras de Castro-Gómez (2007, p. 84) quien sostiene al respecto “Asistimos hoy en día a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por lamodernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial [...]

Desde el enfoque que aquí llamamos “decolonial”, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, educativas, raciales/étnicas y de género/sexualidad, desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente, aunque su espectro de alcance visto desde la pedagogía decolonial ya es otro”.

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

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

En efecto, la educación es sin duda alguna una de las tantas estrategias ideológicas de colonialidad por antonomasia. Una especie de nueva microfísica del poder y saber capaz de vigilar y castigar al sujeto desde su ojo de poder, parafraseando a Foucault, de tal modo que es gracias a ella que se sigue perpetuando el funcionamiento de la matrizcolonial en la formación de los imaginarios sociales, representaciones simbólicas y arquetipos, entendiendopor éstos las formas de percibir y comprender el mundo propio de cada cultura, siempre fluctuante, conflictivo y paradójico, expreso hoy en día en la consigna fortuita del gobierno de turno que enfatiza en la necesidad de hacer de Colombia el país más educado de América Latina para el año 2025.

Todo ello gracias a un despliegue sistemático de una lógica neoliberal impregnada de un enfoque de calidad total expreso en una mimesis del modelo de *Minas Gerais* Brasileño llamado sutilmente como: índice sintético de calidad educativa –ISCE-, capaz de imponer a través del día de la excelencia educativa –día E-, metas y fríos indicadores de gestión ; así como contenidos curriculares psicorígidos (estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje , matrices de referencia y lineamientos curriculares) que en muchas ocasiones, pierden el norte de la llamada “calidad educativa” al alienar, estereotipar, incluso adoctrinar a maestros y estudiantes



gracias a un proceso propio de educastración que paradójicamente parece ponerse en marcha, desconociendo las particularidades de cada contexto, las singularidades de los estudiantes y su comunidad, sus ritmos y estilos de aprendizaje junto con inteligencias múltiples entre otros modelos propios de inclusión, equidad y pertinencia educativa que abogue por la fusión del currículo real, formal y oculto con el contexto de afuera. En este sentido la pedagogía en clave decolonial se perfila metafóricamente hablando como el antídoto o salvavidas que traza el camino de la interculturalidad, sinónimo de descolonización activa de las prácticas educativas.

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

El orden del discurso que atraviesa el corpus educativo de la colonialidad se comprenden mejor desde el modelo de análisis de sistemas-mundo, de aldea global, de ciudadano del mundo desarrollado ampliamente por McLuhan (1996, p.11) y perfeccionado por el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (1979), quien sostuvo que “Tanto la economía, como la política, la cultura, la educación y las demás dimensiones de la vida humana (biopolíticas o geopedagogías) no existen separadas e inconexas entre sí; sino que mantienen un carácter de vinculación sustantivo, toda una relación de coexistencia o vecindad”. Que permite comprender las realidades polivalentes, multinaturales, interculturales y transpedagógicas presentes en el corpus latinoamericano tal y como lo sostiene Wallerstein (1979, p. 32), quien afirma que “Parte del problema es que hemos estudiado estos fenómenos en compartimientos estancos a los que hemos dado nombres especiales –política, economía, estructura social, cultura -sin advertir que dichos compartimientos eran construcciones de nuestra imaginación más que de la realidad-.”

En esta perspectiva pedagógica decolonial, es posible constatar que la condición vinculante de la historia en sus diversas dimensiones parte del hilo tejedor de la colonialidad global del poder, que el sociólogo peruano Quijano, (2016) la bautizaría posteriormente bajo el nombre de “matriz colonial del poder”. De otra parte, resulta interesante saber que la pedagogía decolonial, permite no solo reivindicar la interculturalidad, educación propia, usos y costumbres, ley de origen y ley natural; sino a la par realimentar el currículo oficial con áreas o asignaturas afines a la naturaleza del contexto (decreto 1960). Condición que permite realizar procesos de reajuste curricular y metacognición al nacionalismo exacerbado y con ello criticar la hegemonía de la hipermodernidad.

Para decirlo de manera concisa, el proyecto de la hipermodernidad educativa colonial (pensamiento unidimensional, cultura de la imagen, masmediatización, inteligencia artificial y realidad virtual), literalmente asfixió cualquier bocanada de epistemología del sur o más bien pensamiento pedagógico no occidentalizado gracias a la supremacía de la razón quien legisló y de pasó determinó el significado de la existencia humana y la organización social con su canon logocéntrico, falocéntrico y necroneoliberal capaz de constreñir la otredad o diferencia más solapada desde la exclusión de lo otro.

Este tipo de paradigma hipermoderno ha configurado progresiva y coyunturalmente los modos de vida de la sociedad líquida, flotante y con déficit de atención que hoy conocemos; la comprensión de la ley y el derecho; el papel del dinero, la distribución de la renta, el



establecimiento de clases; la forma de construir o mejor transmitir conocimiento; la idea de ciencia y de tecnología; las cartografías de las creencias religiosas, partidistas, asociacionistas; en general, las relaciones entre los pueblos, los sentidos de vida, el modo de educación, el saber y el poder etcétera. Por eso se puede afirmar que la hipermodernidad educativa colonial es un paradigma omniabarcante, inevitable y generador de cierto tipo de sentidos arraigados en el inconsciente colectivo de la humanidad que fijó terreno en la zona de confort del pensamiento de la mismidad yno de la otredad.

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

Por su parte, la decolonialidad pedagógica puede situarse como una crítica a la hipermodernidad, pero en las antípodas de ella misma; es decir, más allá de una crítica agregada al amplio elenco de posiciones asociadas a posmodernismo, *poscolonialismo* u *desoccidentalización*. En este sentido, Mignolo (2003, p. 17), nos habla de un “paradigma-otro”, mientras Buenaventura de Sousa nos habla de “epistemologías del sur” para destinar otro tipo de pedagogía diferentes a las meramente europeas que insisten hasta la náusea en replicar por el globo el modelo educativo bancario, *Taylorista*, *Fortistay* *Toyotista* como herencias de un modelo educativo de naturaleza industria hospitalaria, militar y de cadena de producción.

En este orden de ideas, el paradigma otro que aquí proponemos es aquel construido sobre la conciencia de la colonialidad del poder, de la inseparabilidad modernidad/colonialidad, de la diferencia colonial y de la relación entre producción de conocimiento y procesos de descolonización y de socialización del poder que apuesten por la necesidad de contribuir al derecho de existencia de un “paradigma otro” en diálogo de saberes de alteridad. No como un “nuevo” paradigma que al mejor estilo de Khun, haría “obsoleto” al anterior, sino un “pensamiento del afuera” al estilo de Foucault, esto es, un paradigma que “coexiste, en conflicto con los existentes -cristianos, liberales, marxistas y sus correspondientes ‘neos’ o ‘pos’-”. Mignolo (2003, p. 18).

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



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

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

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

II. DE LA EDUCACIÓN A LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DEL SUR DEL GALERAS

“La educación debe ser comprometida, crítica y revolucionaria. Hay que ver la educación como algo más que un diploma o un instrumento para conseguir trabajo al servicio de la cultura de la Empresa.” H. Giroux

Según Palermo (2014, p. 10), no hay “pedagogía” a secas, puesto que “la pedagogía sin cultura es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más eficientes”. Dicha apreciación se ve ratificada por Esmeral y González (2015, p 28) que sostienen que existe una simbiosis entre la pedagogía y la interculturalidad capaz de ofrecer criterios dialógicos de las realidades socioeducativas latinoamericanas que consienten ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistemológica encaminada a desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial.

En este orden de ideas, pensar la decolonialidad de la educación en una sociedad post-pandemia que le apuesta a la nueva normalidad, al modelo de alternancia y el aislamiento selectivo, implica entre otras cosas crear un plan de contingencia capaz de integrar la coyuntura del momento, los contextos del afuera, las subculturas, la tecnología, la pedagogía crítica y las epistemologías del sur en la que la praxis emanciparía de las comunidades afro descendientes, raizales, palanqueras, ROM, pueblos indígenas, andinos y originarios, sus pensares, sentires y actuares configuran la pedagogía decolonial y la interculturalidad, desde una perspectiva opuesta al promontorio del amo en la que prima el mito, la cosmovisión andina, la tradición oral, el conocimiento empírico, el saber ancestral, la oralidad y la diáspora de la cultura originaria como complemento a la educación tecnócrata, capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

En contrapartida, las pedagogías decoloniales del sur que bien podríamos bautizar desde un neologismo sugestivo como “pedagogía del galeras o pedagogías del nudo de los pastos” son



inicialmente saberes emergentes que trasgreden los límites del centro para privilegiar el flujo de la periferia, apostando por el despliegue de los saberes locales y territoriales, el sentido de pertinencia y la identidad pasto, lo cual implica entre otras cosas reconocer el territorio epistémico de la (auto) crítica y la conversación prolongada de saberes ancestrales no occidentalizados que parten del presupuesto de su propia posibilidad y existencia, de la polifonía del docente de la orilla y de las prácticas pedagógicas autóctonas (etnomatemática, arqueoastronomía, mito, juegos tradicionales, carnaval de negros y blancos, oralidad, etnoliteratura, cosmovisión andina, cosmogonías, pensamiento andino, lengua materna, la minga, el trueque y la chagra) presentes en los mapas parlantes del contexto educativo del sur de Nariño.

Si bien es cierto no existen fórmulas o recetas mesiánicas para construir decolonialmente nuestro pensamiento educativo, también es cierto que cada realidad demanda determinado tipo de acción que en otro contexto sería innecesaria o incluso inconveniente. Pero, aunque no existe un procedimiento algorítmico a seguir, una preinscripción educativa como tal, sí podemos trazar algunas claves de comprensión que nos permitan re-significar los magisterios, los ministerios de educación, las prácticas pedagógicas universitarias, las relaciones de camaradería entre pedagogos andinos y la cosmovisión misma que encierra el entramado pedagógico decolonial del sur.

Para ello, resulta más que necesario, comprender la pedagogía más allá de la alfabetización y escolarización y comenzar a conceptualizar las pedagogías decoloniales del sur como un caleidoscopio que permite ver de manera crítica (endógena y exógenamente) la historia que pasa, así como la historia que nos pasa. Ver el acontecimiento educativo desde el lente de la pedagogía en clave decolonial, desde lo que no se dice, lo censurado y clausurado por el imperio de la razón, más allá de las etiquetas, o de los titulares, de los discursos del yo eurocéntrico, implica interpretar los silencios y entender desde una posición escéptica y cuestionadora que hay detrás de las formas “políticamente correctas”.

Todo esto no sólo para dar cuenta del mimetismo de la estructura colonial y sus alcances, sino principalmente para preparar desde ahí la necesaria transformación de las realidades porque, en último término, la pedagogía decolonial del sur es un saber referido a las acciones geo-referenciadas producto de la formación de la conciencia crítica del docente nariñense. Aparece, así, ligada a la utopística de Wallerstein, en el sentido de “buscar las vías posibles de constante liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación”. Mignolo, (2003, p. 23).

Para ejercitar el principio de decolonización del saber, en términos didácticos, resulta oportuno el uso crítico y alternativo de medios que permitan desideologizar los aparatos que vigilan y castigan al corpus decolonial educativo; por tanto, el hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales un pensamiento otro implica subvertir los panópticos tecnológicos y desbordar el pensamiento pedagógico andino del afuera, que resulta apremiante en estos tiempos de escuela en redes y vigilancia monitoreada. Se trata por tanto de hacer escuela de discusión colectiva sobre las realidades apremiantes que atañen a la comunidad civil y que comprometen su dignificación, su sostenibilidad y su bienestar existencial.

En consecuencia, las prácticas educativas decoloniales latentes en las territorialidades sureñas como Nariño (Colombia) o el Carchi (Ecuador), están convocadas a inundar la autoliberación, el multiculturalismo, la lengua propia, como tal la emancipación intelectual al mejor estilo de Ranciere, lo cual implica entre otras cosas concebir la pedagogía crítica como antídoto frente al malestar educativo colonial, y entender lo emergente, alternativo, incluso exótico como materia



prima para gestar una licuefacción o disrupción histórica colonial en la que se logre descolonizar el ser y autoformar al sujeto nariñense desde la veta del saber tradicional y autóctono, complementario al plan de estudios oficial y al currículo formal establecido por el ministerio de educación Nacional de Colombia.

Darles a los estudiantes, padres de familia y profesores, los instrumentos necesarios para que entiendan lo que está pasando hoy desde la perspectiva decolonial es, nada más y nada menos que “Ir pensando y haciendo entre todo un tipo de educación que es descolonizadora. Primero del ser. Porque no puedes descolonizar la economía si tienes un ser que ha estado formado por la modernidad, luego descolonizadora de la educación que ha sido conquistada históricamente con la ciencia europea de la Mathesis: el orden y la medida. (Argüello A, y Perea C. 2013, p.54).

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

Aquí se sitúa el papel de la interculturalidad crítica para leer lo local en clave global. Un camino didáctico para llevar a cabo este postulado es el seguimiento y acompañamiento integral a movimientos sociales y opciones populares de reivindicación, no tanto como protagonistas de episodios contestatarios sino como actitud crítica continua de transformación desde lo personal y subjetivante que emerge como discurso contestatario ante las estructuras coloniales coercitivas que pretenden imponer la estandarización, la objetividad patológica, las filas y columnas, la campana y la indefensión aprendida como insignias de la mismidad y veneno epistemológico capaz de exterminar las geopedagogías emergentes propias del sur.

Visibilizar la contracara de la historia dentro de los currículos enajenados por el promontorio europeo es uno de los desafíos que corresponden a la pedagogía decolonial que caracteriza a las cartografías latinoamericanas y sureñas. De otra parte resulta apremiante la labor social que adelanta la educación, si se considera que la escuela en tanto escenario convencional también debe ser reinventada y revisada en términos de apertura y circulación de epistemes, de formas distintas de conocer y comprender la vida, expresadas en la formalidad de los currículos flexibles e interdisciplinarios tal y como lo sostiene Argüello (2014), quien manifiesta que “se requieren instituciones escolares donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria -sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento- y se logre una adecuación pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo a su interculturalidad”.

Ello requiere que la decolonización pedagógica logre vincular el currículo con el contexto propio de la escuela, lo cual incluye trabajar de la mano con la transversalidad curricular, la educación inclusiva y para la diversidad y finalmente el enfoque etnodiferencial. En general articular en sinergia formas de producir y representar conocimiento, que expresen el mundo como complejidad, esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica, cultural, simbólica, de género entre otros.

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



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

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

La educación decolonial se hace, pues, protagonista en la construcción de un “paradigma otro” de sociedad-mundo a través de la eclosión de epistemología del sur. Manifiesta, así, el sentido crítico-proactivo ante las propias colonialidades, las cuales pueden albergarse en las falacias de la necesidad de conocer lo foráneo, negando lo local.

El asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretrejado con cuestiones de ser y hacer en el mundo. Por tal razón, la propuesta pedagógica decolonial implica entre otras cosas pensar y actuar desde la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y revivir como procesos de recreación. De esta manera, se espera que los establecimientos educativos contagiados virtualmente por el fenómeno hipermoderno incluyan en sus currículos, planes de estudio y planes de clase, pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo a Fanón (1988), pedagogías que permiten “un pensar desde la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados”, lo cual implica incorporar una nueva concepción de colonialidad del poder, saber y ser, de tal suerte que se logre cruzar el campo cosmogónico, territorial, y mágico de la vida misma. La segunda vertiente que hay que considerar, parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, y que por cierto suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes en la hipermodernidad que nos induzcan a asumir con responsabilidad una transformación de la realidad social de nuestros contextos educativos latinoamericanos, desde el proyecto político, social, epistémico y ético que transita sobre la geografía misma de la interculturalidad y la educación trasfronteriza propia del contexto educativo del sur de Nariño.

Son estas apuestas pedagógicas que se dirigen hacia una filosofía de liberación de estas cadenas cognitivas heredadas por la colonialidad, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos y se alienten nuevas formas de acción política, insurgencia académica, esperanza y visiones “otras” de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta que dejó la estela de la globalización económica a escala mundial.



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

CONCLUSIONES

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

Desbordar el cauce de una epistemología no occidentalizada, anti-falocéntrica y no patriarcal resulta pertinente en contextos mesoamericanos, multiculturales, matriarcales y andinos como los nariñenses. Ello requiere un trabajo tanto entre ministerio de educación, secretarías de educación, sindicatos, comunidad, directivos y docentes que simpaticen con un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear un pensamiento otro fundado en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder.

Cometido *eutópico* que requiere suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo esfuerzo emancipatorio del sector educativo colombiano que coincide en señalar que es necesario remover las cargas semánticas de las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente han migrado a la anatomía y arquitectura educativa latinoamericana suscitando con ello dominación, exclusión y marginación.

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

REFERENCIAS

- Arguello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana (Ponencia). *Pedagogías Decolonizadoras*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Castro, G. (2007), «Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro», en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO.
- Esmeral, S. y González, L. (2015). *Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano*. Bogotá: Kimpres.



- Fanón F. (1998), *Los condenados de la tierra*, México, FCE.
- Fanón, F. (1965). Racismo y cultura. En F. Fanon, *Por la revolución africana* (pp. 38-52). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- Galeano, E. (2002). *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI.
- Kuhs, T. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado y torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, 26, 186-195.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita*, Buenos Aires, UDEBA. En *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*, Caracas, Nueva sociedad, 1998.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro & R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2003). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). Epílogo: Después de América y Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más. En W. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (pp. 169-181, 201-219). Barcelona: Gedisa.
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo. Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, A. (2016). «La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana». Barcelona: Gedisa.
- Wallertein, I. (1979), *El moderno sistema mundial*, tomo I, México, Siglo XXI Editores
- Walsh, C. (2004). "Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad". En Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.