

## LA TRANSFORMACIÓN Y REIVINDICACIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL TRANSFORMATION AND CLAIMING THROUGH EDUCATION

Autor.  
Yamelli Rodríguez M.  
[yrodriguez.2848@unimar.edu.ve](mailto:yrodriguez.2848@unimar.edu.ve)  
Universidad de Margarita  
Orcid iD: [http://: 0000-009-004-4942-0716](http://orcid.org/0000-009-004-4942-0716)

### RESUMEN

El presente escrito, forma parte del contexto que integra la investigación Doctoral que lleva por título “Pedagogía Poscolonial, transformación y reivindicación social desde la Educación” Se ofrece una visión del debate sobre la colonialidad del saber y la educación, una reflexión a partir de allí sobre la pedagogía poscolonial y la educación, en el pensamiento latinoamericano, que considere otras epistemes que den cuenta de nuestra pluralidad, y los actos transformadores y de cambios como ejercicio político en la educación. En cuanto al accionar metodológico, se trata de una investigación cualitativa, documental, de carácter hermenéutico donde se procura hacer interpretación de diversas fuentes que permitan aproximarnos a los aportes más significativos de la pedagogía poscolonial en el camino hacia la teorización de una propuesta educativa, que entiende que ella es humanista, crítica, problematizadora, que va a el encuentro de un proceso de enseñanza aprendizaje individual y colectivo, que aporta en la construcción de nuevos sujetos participativos, dinámicos en su proceso de creación de conocimiento, como de transformación política y social de su realidad. Es tomar conciencia de su existencia y de su capacidad transformadora, así como su capacidad para reconocerse y ser reconocidos en la diversidad y pluralidad cultural. Es una invitación a pensar, mirar, escuchar y conocer de otra manera.

**Palabras clave:** colonialidad del saber, pedagogía poscolonial, educación

### ABSTRACT

This paper is part of the context that integrates the doctoral research entitled "Postcolonial Pedagogy, transformation and social vindication from Education". It offers a vision of the debate on the coloniality of knowledge and education, a reflection from there on postcolonial pedagogy and education, in Latin American thought, considering other epistemes that account for our plurality, and the transforming acts and changes as a political exercise in education. As for the methodological action, it is a qualitative, documentary research, of hermeneutic character where we try to make interpretation of diverse sources that allow us to approach the most significant contributions of the postcolonial pedagogy in the way towards the theorization of an educational proposal, which understands that it is humanistic, critical, problematizing, that goes to the encounter of an individual and

collective teaching-learning process, that contributes in the construction of new participative subjects, dynamic in their process of knowledge creation, as of political and social transformation of their reality. It is to become aware of their existence and their transforming capacity, as well as their ability to recognize themselves and be recognized in diversity and cultural plurality. It is an invitation to think, look, listen and know in a different way.

**Keywords:** Coloniality of knowledge, postcolonial pedagogy, education

### **Introducción: Colonizar lo colonizado**

El abordar el tema de la colonización, ha resultado en los últimos años una materia necesaria para las ciencias sociales, en este lado del continente. La construcción de una teoría social que da cuenta de un proceso, que, si bien nos dejó consecuencias tangibles en nuestros territorios, como la apropiación, demarcación de los espacios geográficos, dejó también una herencia simbólica, muchas veces imperceptible, pues arropó nuestra cotidianidad.

Para Quijano (1992), este término “colonialismo”, debe entenderse como parte de esa dinámica de expansión colonial que inició en 1492, en estas tierras de occidente, que implicó la dominación en todo el sentido estricto de la palabra, de ciertas poblaciones por parte de otras y que respondió a contextos específicos de organización y repartición del poder a nivel global. La conquista del continente americano, es el inicio de dos procesos que se articulan, la modernidad y la organización colonial del mundo. Se inicia, para Lander, la construcción de una narrativa universal: la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2000). En esta narrativa, se tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea. La destrucción y expoliación, en el colonialismo, daría cuenta del tortuoso camino que hubo que enfrentar hacia el desarrollo y la modernidad, y esto es el imaginario colonial que ha sido reproducido tradicionalmente.

Los estudios y reflexiones de Quijano, al tratar de dar cuenta de las especificidades históricas de América Latina y de las condiciones de producción de conocimiento, resultaron en la construcción de una categoría que apareció desde

mediados de la década de los 80, como es el de “colonialidad” y que marcó la emergencia de la perspectiva del conocimiento de la “decolonialidad del saber” (Mignolo, 2019). A su vez, funda una manera otra de situar la historia del continente, en relación al proceso de modernidad y al desarrollo del capitalismo. Esta categoría implica, de acuerdo a lo que señala Quijano (2009):

La imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, A., 2009: p.93).

De ahí que esta matriz, adquiere otras dimensiones, a partir de su adjetivación: “colonialidad del poder”, a la que se suman las nociones de “colonialidad del ser” (Mignolo, Lander) y “colonialidad del saber” (Mignolo), interrelacionadas e interdependientes. La noción de colonialidad del poder, nos resalta que existe una dominación económico-político, pero también epistémica, cultural. En la construcción de esta categoría, reformula las teorías del desarrollo, y conjuntamente con Wallerstein afirma, que lo que se desarrolla no es un país sino un patrón de poder y que los ejes de este nuevo patrón de poder serían: la clasificación de la población mundial a partir de la raza y de la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno al capital y al mercado mundial (Quijano, 2019).

Es aquí donde el autor, establece el impacto de la experiencia colonial en la formación de las relaciones propiamente modernas de poder. Por lo tanto, es a partir del colonialismo que se generó ese tipo de poder “disciplinario”, definido así por Foucault, y que para Castro-Gómez (2000), caracterizaría a las sociedades y a las instituciones modernas.

La discusión que se genera a partir de esa afirmación, compartida por varios autores como Mignolo, Dussel y Wallerstein, los lleva a plantear entonces, que el Estado moderno no debe ser visto como una simple unidad abstracta, desvinculado del sistema de relaciones mundiales que se configuran a partir de 1492, sino que cumple o tiene una función dentro de ese sistema. Es allí, donde Santiago Castro-

Gómez (2000), señala que el concepto acerca de la “colonialidad del poder” de Quijano, amplía y corrige el concepto foucaultiano de “poder disciplinario”, donde los dispositivos panópticos del Estado moderno, se inscriben en una estructura más amplia, configurada por la relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea, donde sus dispositivos disciplinarios a lo interno intentan crear identidades homogéneas mediante políticas de subjetivización; y a lo externo, asegurando la hegemonía del sistema moderno/colonial.

Es en este contexto, donde se levanta y construyen los saberes sociales modernos, cuyo eje central articulador es una noción de modernidad, que contiene, según Lander (2000), cuatro dimensiones básicas: la visión universal de la historia asociada a la idea de progreso; la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana”; la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (ciencia) sobre todo otro saber. Se afirma entonces, que en la constitución histórica de las disciplinas científicas, se dan dos supuestos, a través de la existencia de un metarrelato universal que establece un proceso histórico único que va desde lo primitivo, lo tradicional a lo moderno y otro en el cual, las formas de conocimiento desarrolladas para la comprensión de la sociedad a partir de la experiencia histórica europea, se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento.

Pero, en toda esta historia, no es sólo que se nos piense a partir de esa construcción eurocéntrica, sino que la forma de ser y de organizarnos se transformó a partir de ese dispositivo colonizador (del poder, del ser, del saber), en “normal”:

Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas ...las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a “superarse” y llegar a ser “modernas” (Lander,2000: p.32)

Esta caracterización, niega la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisión propias y devela una modernidad que opera mediante dispositivos de poder epistemológicos y de subjetivización que provocan la subalternización de formas de vida, sujetos y saberes. Una de las contribuciones fundamentales de Quijano, fue precisamente el sostener que es a partir del “conocimiento” donde se concentra la manipulación de la retórica de la modernidad, como la regulación en la lógica de la colonialidad, y es en este que se debe generar la liberación de esa manipulación como de la regulación (Quijano, 2019).

Esta tesis, resulta imprescindible en la construcción de una respuesta crítica, para Mignolo (2010), pues es lo que va a distinguir un modo de pensar “decolonial”, que se plantea repensar los supuestos ontológicos, que definieron el ser de los colonizados; epistémicos que establecieron la legitimidad de unos conocimientos sobre otros, y éticos que fundamentaron el colonialismo y la colonialidad.

### **Se busca un paradigma...**

En el trabajo de investigación de Juan Pablo Bermúdez (2022), donde presenta el programa de investigación Modernidad/Colonialidad -Decolonialidad, nos habla de la decolonialidad, como parte de esa teoría crítica:

La adopción de un paradigma otro que desplaza la atención de una perspectiva cognitiva que parte de un sujeto individual dotado de una racionalidad mediante la cual se auto atribuye la posición de “Dios”, hacia un sujeto colectivo cuyas facultades cognitivas fueron negadas y, en consecuencia, mediante categorías como las de raza, género, racionalidad, etc., fue sometido y victimizado por aquel. Este sujeto colectivo no está persiguiendo reemplazar al sujeto dominante ni ocupar su posición de poder. En cambio, reivindica su suelo, su lugar de enunciación desde el cual narra las distintas historias locales, se procura su forma de vida, construye de manera colectiva saberes, instituciones y relaciones, sin la pretensión de imponerlas universalmente (Bermúdez. P., 2022: p.167).

La decolonialidad propone un paradigma otro, que se distingue por la irrupción de una nueva lógica de no confrontación, de comparación excluyente, de

competencia e imposición, y que opta por el establecimiento de relaciones de reconocimiento y horizontalidad, de colaboración y coexistencia. Para Bermúdez, esto implica el reto de asumir la coexistencia de la diversidad, donde ya no se pretende el alcance de un conocimiento universal, sino “pluriversal”, en tanto da cuenta de las distintas historias locales, atendiendo a la pertinencia respecto del contexto desde donde surge la necesidad de su generación, dando lugar a la posibilidad de teorizar, desde esta perspectiva crítica, sobre las realidades propias de América Latina (Bermúdez, 2022).

Se ha producido en el pensamiento social latinoamericano, como vemos, una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionando el carácter colonial-eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, así como la idea misma de modernidad como modelo civilizatorio. En esa búsqueda, podemos encontrar algunas ideas centrales de ese nuevo paradigma, donde América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva otra, y Lander citando a Maritza Montero, lo resume en:

Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación; la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; la redefinición del rol del investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica; la perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer; y la revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos (Lander, E., 2000: p.38).

Para Argüello (2015), de lo que se trata es de la deconstrucción de un relato hegemónico de las nuevas colonialidades, que da cuenta de una resistencia epistémica, social y cultural. En esa búsqueda de los enfoques decoloniales, identifica la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2011), acerca de la *Epistemología del Sur*, en la cual plantea la necesidad de la viabilidad y necesidad de un mundo otro:

Entiendo por Epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo (Santos, B.,2011, p. 35).

En ese proceso de búsqueda de una nueva cosmovisión de vida y de sociedad, señala como uno de los mecanismos esenciales tanto para el proceso de transformación de los paradigmas y del surgimiento de alternativas, a las pedagogías decoloniales, definidas por Espinosa (2019), como:

Procesos individuales y colectivos de deconstrucción de conocimientos de los sujetos y la resignificación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales que procuran sentidos y significados para el cambio, la transformación y la emancipación social, a través de la reflexión crítica, dialógica, regional y situada. (Espinosa, I.,2019: pp.69)

### **Pensando lo pedagógico latinoamericano**

En el caso del pensamiento pedagógico latinoamericano, nos resulta necesario reseñar la propuesta de P. Freire, sobre la *pedagogía liberadora* y la propuesta dusseliana sobre la *pedagógica latinoamericana*, que se reconocen en el campo educativo desde el pensamiento crítico, sin desconocer por supuesto, los aportes que han realizado Mariategui, José Martí o Simón Rodríguez, entre otros. Estos dos autores han sido considerados pioneros en la creación de proyectos

pedagógicos alternativos al discurso hegemónico que la Modernidad/Colonialidad impuso.

Una década antes que Dussel publicara su proyecto, Freire (1986), publica *Pedagogía del Oprimido*, definido como un proyecto de liberación y decolonización de los sujetos desde la educación, que influyó en la propuesta hacia una educación popular y en las pedagogías críticas de McLaren y Giroux. En esta obra, reconoce los procesos de invasión cultural, manipulación, división y conquista, que son definidos como parte de la acción antidialógica. La pedagogía la relaciona con un proceso de enseñanza y aprendizaje que se da desde el mismo lugar de los “oprimidos”, de los “condenados de la tierra”, parafraseando a Fanon, y sólo en la medida que descubran que “alojan al opresor”, podrán contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora (Freire, 1986). En su reflexión, acerca del ejercicio de las relaciones de dominación, plantea, además, la necesidad de romper con esa cadena de reproducción de “opresores” a través de prácticas de libertad que generen otras formas de pensamiento crítico. En este libro, plantea su preocupación por la humanización reconociendo entonces la existencia de la deshumanización, y parte del problema es hacer entender al ser humano, la existencia de esta condición y la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad (Freire). Para ello, se requeriría de estructuras socio-educativas en las cuales “los oprimidos”, reciban las herramientas necesarias para identificar y reconocer los orígenes de su opresión y deshumanización, y actuar sobre ellas.

En su otro libro, *Pedagogía de la Esperanza* (1997), insiste en el tema de la humanización-deshumanización, pero ampliando la discusión en tanto no será posible deshumanizar sin deshumanizarse, hay que tener “vocación para humanizarse” lo cual implica el gusto por la libertad y la esperanza, sin esto no es posible luchar:

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre procesos, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la

deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace (Freire, P., 197: p.95).

Tal vez, vencer la desesperanza fue para Freire, una de las tareas fundamentales que se trazó en este discurso, el sueño como condición para la transformación del ser humano, para la construcción de pedagogías *otras*, para vencer la tensión entre minorías y mayorías, para reconocernos en modos alternativos de hacer-conocer. Para él, hacer ético el mundo implica experimentar la capacidad de comparar, hacer juicios, decidir y desprenderse, y eso pasa también por convertirse en transgresores de la ética, como una consecuencia necesaria en el camino hacia la producción de la existencia humana (Freire, 1997). Es a partir de allí, que plantea la necesidad de posicionar la epistemología, se convierte en el punto central de su pensar y hacer pedagógico, pues es necesario conocer la realidad para transformarla.

Para algunos intelectuales latinoamericanos, los aportes de Freire se quedan a medio camino hacia la construcción de una pedagogía decolonial, como lo señala Walsh (2014), al reducirlo a un tipo de pedagogía crítica que se “disfraza de revolucionaria”, pero que reproduce la “racionalidad occidental” al asumir su enfoque desde la perspectiva marxista. Sin embargo, reducir los aportes de Freire, por no incorporar en sus estudios las experiencias de las comunidades originarias, la interculturalidad, es no haber entendido la esencia misma de su planteamiento y por ende sus aportes en la construcción de la pedagogía crítica, de una pedagogía liberadora y por ende de una pedagogía decolonial. Desde el momento que Freire, plantea que lo político se hace pedagógico y viceversa, nos está señalando que esa praxis pedagógica va más allá de un salón de clases, porque le permite poner en cuestión una episteme que da cuenta de unas relaciones de poder, que son visibilizadas y que pueden ser transformadas individual y colectivamente, y eso incluye las luchas de los pueblos originarios.

Sin embargo, debemos rescatar la contribución de Walsh, al introducir como categoría de análisis la interculturalidad, pues nos señala Soria (2017) en su

análisis, el término nos propone una doble problematización: por un lado, el tema de la diversidad o diferencia cultural propio de la colonialidad del poder; y por otro lado, el multiculturalismo como una nueva forma ideológica de inclusión dentro del horizonte de la modernidad/colonialidad, es decir:

donde el reconocimiento de la diversidad y la incorporación de las diferencias culturales es parte de un proyecto de inclusión que se realiza al interior de la estructura de poder establecida que no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales (Soria, S.,2017: p.19)

Los aportes de Walsh (2014), en la construcción de la interculturalidad como herramienta analítica, que cuestiona las retóricas de la “convivencia multi/intercultural”, y que pueden servir como instancia decisiva de transformación a través de una práctica pedagógica decolonial, nos da cuenta de su contribución a la construcción de un pensamiento crítico otro, que nace de la experiencia de la colonialidad. Un proceso que se orienta a una descolonización como proceso de humanización, en los términos de Freire, y la define como método, como estrategia para dar cuenta del proceso de “subalternización”, o como diría Quijano, a la colonialidad del poder y por supuesto, para articular alternativas. Aquí la perspectiva política del carácter decolonial, se define a partir del “compromiso con los otros” (Soria, 2017).

Como nos diría H. Arendt (1977), en su conceptualización de la política, en ese tratar de buscar nuevas categorías para entenderla, rescata dos categorías fundamentales, la pluralidad y la diversidad, pues de eso trata la política, de estar juntos “los unos con los otros”, donde estas categorías se reconocen como un “imperativo moral” de la vida más distintivamente humana y resultan en un compromiso de vida.

En su investigación sobre la Pedagogía Social, Vilorio (2012) rescata el concepto de la política de Arendt, cuando nos señala:

Podemos apreciar que pertenecemos a un grupo social cuando compartimos no sólo los espacios, las necesidades, sino hasta las intenciones de hacer

algo; ya que lo que pretendemos hacer, hemos de procurar hacerlo sin perturbar la vida de los que junto con nosotros comparten la cotidianidad de la vida. (Viloria, J., 2012: p.16)

Pero, en esa vida juntos, se nos hace necesario desarrollar procesos de convivencias en el cual, los procesos de “humanización”, formen parte de una praxis política, donde las prácticas educativas juegan un papel fundamental para su implementación. De allí, que compartimos con Viloria su afirmación con respecto a la Pedagogía, la cual ya no puede ser definida como un fenómeno exclusivamente educativo/académico, pues este es solo uno de sus escenarios:

Ya la educación además de trasponer los muros de la escuela, trasciende los contenidos programáticos dispuestos en los currículos como parámetros que definen los aprendizajes, asumiendo los contextos sociales y políticos como espacios y componentes de aprendizaje que concretan la vivencia de la Pedagogía Social (Viloria, J.,2012: p.26)

En este orden de ideas, Dussel nos propone una Pedagogía *Latinoamericana* hacia 1980, que deviene de su propuesta de una filosofía de la liberación (ligada a la Teología de la Liberación de los años 70), que se orienta a la construcción de un pensamiento que supere las condiciones históricas de dominación y desigualdad social. Las consecuencias de esta propuesta, se traducirían en una praxis liberadora, como lo es la propuesta de un proyecto pedagógico de liberación (Dussel,2007). Esta propuesta pedagógica, señala, no debe confundirse con la pedagogía en sí misma, entendida como ciencia del aprendizaje o enseñanza, pues se piensa en una relación de iguales, cara a cara, maestro-discípulo, dirigida a dismantelar las condiciones del saber-hacer colonial.

Al igual que Freire, Dussel, construye su propuesta para resistir, para transgredir, para romper con ese orden, del cual hemos venido señalando, donde la decolonialidad ha venido funcionando en los márgenes, en las orillas, desde adentro, intentando colocarse por las paredes de una realidad y práctica minada en

lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia.

### **Hacia una transformación y reivindicación social desde la educación**

La discusión que hemos venido desarrollando hasta ahora, da cuenta que la educación es la herramienta a través de la cual es posible la liberación individual y colectiva, que en palabras de Méndez (2021), se resume en la posibilidad de:

la formación de personas en sus diversas culturas, otorgándole su valor como ser humano, permitiendo que alimente su misma conciencia y se sienta como actor principal y protagonista en la construcción de su conocimiento, capaz de edificar su propia historia con el ímpetu de transformar su realidad política y social para que pueda vivir en una sociedad más justa, humana y equitativa, donde no exista ni más opresores ni oprimidos. (Méndez, J.,2021: p.91)

La educación, desde la pedagogía decolonial entiende que ella es humanista, crítica, problematizadora, que va a el encuentro de un proceso de enseñanza aprendizaje individual y colectivo, que aporta en la construcción de nuevos sujetos participativos, dinámicos en su proceso de creación de conocimiento, como de transformación política y social de su realidad. Es tomar conciencia de su existencia y de su capacidad transformadora, así como su capacidad para reconocerse y ser reconocidos en la diversidad y pluralidad cultural.

Los aportes de Freire, con su filosofía liberadora; Dussel y su pedagógica latinoamericana; Mignolo y Lander entre la colonialidad del ser y del saber; Quijano y la colonialidad del poder; Walsh y la interculturalidad; entre otros, siguen siendo referencia en pleno siglo XXI, para repensar los aspectos educativos, políticos y éticos en nuestra sociedad y sobre todo la contribución a partir de sus reflexiones liberadoras, a lo que hoy se ha denominado pedagogía decolonial. Una pedagogía que reivindica una nueva didáctica, una epistemología y una metodología para la transformación social, que se ha nutrido de una pedagogía social y crítica, que han servido de base para su construcción. Es una pedagogía para desaprender, reaprender, pensar y actuar, por lo cual, parafraseando a Walsh (2014), es más un verbo que un sustantivo, es acción para develar una colonialidad epistémica, social,

política y cultural; precisamente, descolonizar es asumir una postura autónoma, insurgente, incidir y transgredir, configurar actitudes y estilos alternativos, de ser y reconocer al otro.

### **Algunas consideraciones...sin final**

Uno de los propósitos fundamentales en el Doctorado en Ciencias de la Educación, es la formación de investigadores de alto nivel, y eso pasa por el ejercicio constante y permanente del análisis y comprensión tanto de los estudios pedagógicos como de la educación misma. La investigación que se presenta, pretende abordar un tema que representa un desafío en el campo de la acción de las prácticas educativas. El pensar en otra educación posible, desde una perspectiva decolonial, donde se ponga en cuestión todo el andamiaje epistemológico, cultural, axiológico y ontológico (modelo occidental), sobre el cual se sustentó, nos plantea una tarea que no resulta nada fácil, pues en la dinámica poscolonial los espacios “vacíos”, que en el colonialismo se conquistaban a través de los ejércitos, como nos reitera Lander (2000), aquí han sido sustituidos por la conquista ideológica y epistemológica, es una gramática social que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, las mentalidades y las subjetividades.

El pensar desde América Latina, desde nuestro espacio, implica retomar una discusión sobre cómo articular un discurso decolonial desde la pedagogía dentro de un orden “moderno/colonial”, lo cual implica la puesta en cuestión de una ética que da cuenta de un modelo civilizatorio, cuya narrativa histórica se presenta como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna, como la forma más avanzada de la experiencia humana.

En esta búsqueda de una ética liberadora, la propuesta de descolonizar el saber, pasa por repensar una educación posible, que nos permita asumirnos como sujetos históricos, que dan significado y sentido a nuestra existencia, pasa por la ruptura con la dependencia ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erigió. De ahí, que la propuesta de una Pedagogía Decolonial se defina en términos de deconstrucción de conocimientos de los sujetos

y la resignificación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales. Descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, como hemos visto, presupone formar ciudadanos críticos, reflexivos y tolerantes.

En este proceso reflexivo, tenemos la pretensión de contribuir a la construcción teórica de propuestas que nos inviten a ser, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y conocer de otra manera. Es permitírnos mostrar otras rutas didácticas y metodológicas de aprendizaje, desde experiencias no sistematizadas por occidente. Se hace necesario impulsar una educación intercultural, crítica y decolonial, capaz no solo de valorar las distintas cosmovisiones que traen consigo los sujetos protagónicos de la acción educativa, sino también de promover espacios para la convivencia desde lo diferente, desde las fisuras que permiten pensar en la posibilidad de un mundo otro. En palabras de Grosfoquel (2017), desde la ética podemos unir mundos, y debemos construir un proyecto civilizatorio en el cual, en un mundo, otros mundos sean posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paídos Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Argüello Parra, Andrés, & Añtil Avoine, Priscyll. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Revista Sinéctica*, (52), 00001. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)
- Bermudez, P. (2022). Transfondo epistemológico de un pensamiento pluriversal: el programa de Investigación Modernidad/Colonialidad-Decolonialidad. *Revista Hermenéutica Intercultural*, N°38, pp. 147-169.

Castillo, M. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la Pedagogía Decolonial. *Revista de Filosofía*, Vol. 39, N° Especial, pp. 780 - 786

Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 246-267

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, Vol.16, número 54, pp.17-39

Escobar, A., (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.

Freire, Paulo (2004) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*; en Josefina Anaya (EDS), Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Freire, Paulo (1970a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, Colombia.

(1969b). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo Veintiuno editores en coedición con Tierra Nueva, México.

Lander, E. (2000). (Comp.) *La Colonialidad del Saber*. Caracas/Venezuela. Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Méndez-Reyes, J. (2021). *La Pedagogía Decolonial y los desafíos de la Colonialidad del Saber. Una propuesta epistémica*. 1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana.

Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp.448

Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19 nº 1 [www.estudiosdefilosofia.com.ar](http://www.estudiosdefilosofia.com.ar) / Mendoza / junio 2017 / Dossier (15–29)

Viloria A., José. (2012). La Pedagogía Social en el escenario de la Educación Social. Un momento para múltiples miradas. Editorial Académica Española.

Walsh, Catherine (2008a). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. N° 9 (2014b). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados, Año 1, N° 1.