

Educación decolonial-liberadora

VÁZQUEZ, Belin*

Universidad del Zulia
belinvazquez@gmail.com

Desde el despuntar republicano que emergió con las independencias a inicios del siglo XIX y la subsiguiente instalación del Estado liberal-ilustrado de la Europa de las luces, nuestra América quedó inscrita en el paradigma científico del “locus occidental del saber” (Mignolo, 2007:59). Era aspiración de los primeros preceptos constitucionales que los respectivos gobiernos provinciales se ocuparan de velar porque la instrucción popular y pública cumpliera la función “normalizadora” de homogeneizar los conocimientos, lenguas, culturas, creencias, reglamentos escolares, contenidos y métodos de enseñanza; así como asegurar que los futuros ciudadanos fuesen letrados y cultivados en las virtudes morales y públicas, acatando con disciplina el sometimiento del cuerpo social a las normas de civilidad que regulaban y afianzaban las diferencias sociales, culturales, entre sexos y de géneros. De igual manera, la instrucción debía garantizar el mantenimiento invulnerable el orden para el progreso, a favor de la industria productiva (Vázquez, 2009).

Edificar la “ciudad letrada” demandaba en beneficio del interés público, darle cumplimiento obligatorio a la creación y difusión de escuelas para propagar la moral y las luces entre los cuerpos ciudadanos. En la línea de esta ideología liberal-ilustrada y del poder geopolítico generado, expone Castro Gómez (2007a) que formar la elite letrada requería de un plan de

* Profesora Titular Jubilada. Licenciada en Educación (LUZ). Doctora en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid). Posdoctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Docente invitada en Programas de Maestría y Doctorado.

estudios acorde con la necesidad de adquirir virtudes morales y nociones científicas para “limpiar de toda mala raza” el capital simbólico de la blancura que privilegiaba la palabra escrita sobre la palabra hablada. Este objetivo civilizatorio constituyó la bisagra que unía el poder con el saber y se lograba estableciendo “[...] una ruptura entre la ‘doxa’ de las (otras) prácticas sociales y la ‘episteme’ del conocimiento producido por ella” (p.115).

Se trataba de construir las subjetividades ciudadanas erradicando “las prácticas viciosas del habla popular”, mediante reglas de enseñanza regidas por el control, docilización y el sometimiento disciplinado a este patrón de la superioridad racial, cultural, religiosa, lingüística y científica. Asimismo, a la homogeneización de los saberes desde los criterios de separación y jerarquización entre los saberes racionales y los irracionales de los “otros jerárquicamente inferiores”. Este mismo orden civilizatorio determinaba que se instituyeran como “únicas” verdades, aquéllas visibilizadas por la universalidad científica amalgamada al “imaginario de la blancura”; en tanto que, por “ley de la naturaleza”, este racismo científico y social quedó fijado para deslegitimar, excluir y silenciar los saberes cotidianos y los personificados en las “razas moralmente inmaduras” negadas en sus derechos de pronunciar la palabra oral y escrita (Vázquez, 2011; Vázquez y Pérez, 2012; Castro Gómez, 2007a).

Es allí donde este dominio hegemónico del logocentrismo europeo-occidental construyó un discurso sobre el “otro”, al mismo tiempo que una imagen de su propio locus de enunciación imperial desde la científicidad y universalidad, incorporada a la “superioridad epistémica” que inferioriza e invisibiliza las formas diferentes de producir conocimientos. Además, es también condición de esta validez universal de la ciencia, que el sujeto tome distancia de sí para producir un conocimiento “neutro”, “objetivo”, “no contaminado” (Restrepo y Rojas, 2010).

Afianzada esta oposición discursiva y epistémica entre civilización y barbarie, en nuestra América los letrados criollos abogaban por este orden para el progreso a imitación del capitalismo europeo y norteamericano, para que la cultura “culto” y la “bárbara” “[...] se pusiesen en presencia una de la otra, se acometiesen, y después de largos años de lucha la una absorbiese a la otra” (Sarmiento, 1945:67).

Lo antes planteado evidencia la interconexión entre el conocimiento científico, el “imaginario de la blancura” y la negación de las diferencias socioculturales, reveladores del poder disciplinario adosado a los poderes de dominación que, al silenciar otras formas culturales, saberes cotidianos y sus legados ancestrales, derivó en la subalternización e invisibilización epistémica de la colonialidad del saber y colonialidad del ser (Walsh, 2004), a lo cual Boaventura de Sousa Santos (2009) identificó como el “no-ser”, la “monocultura del saber” y la “monocultura del tiempo lineal”.

Visto así, durante el transcurrir de los siglos las prácticas educativas y los discursos científicos han sido el terreno privilegiado para construir estas matrices valorativas de los regímenes de la gubernamentalidad del Estado liberal (Vázquez y Pérez, 2012), en tanto registros histórico-epistemológicos de la lógica de la colonialidad y la modernidad. Por constituir “dos caras de la misma moneda”, ambas se entretejieron en múltiples y heterogéneas aristas actuando sobre “la totalidad de pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo” (Lander, 2000:31).

En esta trama de dominación y explotación tiene su consistencia la colonialidad del poder, [...] “asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América” (Quijano, 2000a:218). Después del fin de la administración colonial, estas estructuras y culturas hegemónicas del “sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial” quedaron registradas y prolongadas en el presente,

[...] como principio organizador que envuelve la explotación y la dominación ejercida en múltiples dimensiones de la existencia social, desde las económicas hasta las formas organizativas de lo político, las instituciones estatales, las relaciones de género, las estructuras de conocimiento y la reproducción de la familia nuclear (Quijano, citado en Grosfoguel, 2006:156).

Emplazada la educación por esta lógica de poder-saber que Foucault (2008) identifica a partir de los dispositivos de control del poder disciplinario, las normas establecidas para el logro de dichos fines han sido condu-

centes a su observancia dentro del orden instituido, al silenciamiento de los cuerpos, al sometimiento de las subjetividades y a la invisibilización de los saberes sociales; conjuntamente con ello, el saber científico quedó fijado en sus relaciones constitutivas con estas dominaciones y opresiones.

Si el pensamiento de Freire ilustra el temario de este “I Ciclo de Conferencias sobre Pedagogía Crítica Latinoamericana”, es porque estamos obligados a revertir estas dominaciones y alienaciones hacia la materialización de la praxis transformadora. Es lo que propone la pedagogía liberadora de Freire (1988;2006), cuando destaca que siendo la educación una práctica eminentemente política, histórica y cultural, es posible aprender el desafío de las diferentes formas de “leer el mundo de los oprimidos y opresores”. Asumir esta politicidad, que es también ideológica, amerita entender como problema fundamental de las prácticas pedagógicas el antagonismo entre una educación domesticadora-bancaria y otra dialógica-liberadora, además de problematizar sobre los contenidos, en el sentido de entender ¿a favor de quién se conoce?, ¿a favor de qué se conoce?

La puesta en común de estas reflexiones freireanas, también implica entender que, por razón del compromiso liberador y humano con la construcción de la nueva sociedad, es tarea fundamental de las prácticas educativas la conquista del poder “para todos”. Este propósito lo prioriza en la necesidad de valorar los lenguajes y los conocimientos populares, destacando como problema epistemológico y social a resolver:

Hay que conocer cómo el pueblo conoce, hay que saber cómo el pueblo sabe. Hay que saber cómo el pueblo siente, cómo el pueblo piensa, cómo el pueblo habla. El lenguaje popular tiene una sintaxis, una estructura de pensamiento, una semántica, una significación de los significados que no puede ser, no es igual a la nuestra, de universitarios (Freire, 1988:7).

Persuadido de estos desafíos, Peter McLaren profesor de educación en Canadá y uno de los primeros exponentes de la pedagogía crítica, en *La vida en las escuelas* (1998) planteaba que mientras los oprimidos históricos no lograran “descubrirse críticamente”, continuaban silenciados, negados, excluidos, no vistos, inexistentes. Al colocar el énfasis en esta deuda histórica, argumentaba la naturaleza revolucionaria de la pedagogía crítica, pues

su propósito es “comprometerse con el lado de los oprimidos, la liberación es su meta auténtica para alumbrar un mundo diferente” (p.196).

Inspirado en el pensamiento liberador de Freire, inicialmente propuso denominarla Pedagogía Crítica Revolucionaria y, más recientemente, Pedagogía Roja o pedagogía del compromiso, dirigida a develar y dismantelar el poder hegemónico que impregna la teoría y práctica educativa, desde lo que Freire llamó la problematización sobre las articulaciones entre acción/reflexión y práctica/teoría.

Puntualiza McLaren (2003) que estas articulaciones las posibilita un proyecto político-educativo encaminado al quiebre con las gramáticas del poder opresor que cosifica y deshumaniza, para lo cual establece como criterios de base: 1. No debe existir un programa educativo elaborado de antemano; 2. El programa debe ser producido por docentes, alumnos y la comunidad, para que la educación sea un agente de transformación social; así como el saber debe ser construido colectivamente a partir de la problematización de la vida cotidiana; 3. Buscar estos caminos, supone “algo más que interrogar y desmitificar los intereses que informan de las formas eurocéntricas dominantes del conocimiento; debe también incluir y llevar al centro del currículo esas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y de lo popular” (p.77).

Ante la necesidad de definir las acciones para acometer la descolonización, asumida como “pedagogía del compromiso”, identifican McLaren y Kincheloe (2008) sus siete preceptos epistemológicos y ontológicos:

1. Es un proyecto político, cultural, espiritual e intelectual.
2. Se interesa por el conocimiento que hunde sus raíces en la comprensión y análisis de las fuerzas de la dominación.
3. Busca modos de profundizar en el compromiso con la teoría y las prácticas críticas y revolucionarias y, a la vez, se profundiza gracias a ese compromiso.
4. Fomenta una educación para la descolonización comprometida con el análisis y la investigación social que crea problemas a los objetivos imperialistas y capitalistas (libre competencia, explotación y acumulación de riquezas).

5. Se pronuncia por la soberanía entendida como el derecho del pueblo a sus reivindicaciones, en cuanto a su existencia y su capacidad de mostrar sus dones ante el mundo y la negativa de disociar la cultura, la identidad y el poder de la tierra.
6. Cultiva de manera activa las prácticas de la acción colectiva, pues pretende construir solidaridades transculturales y transnacionales entre los pueblos comprometidos con un espacio soberano “liberado del imperialismo, del colonialismo y de la explotación capitalista”.
7. Tiene su cimiento en una esperanza que vive en contingencia con un pasado confiado en los saberes ancestrales; en el poder de estos saberes y, al mismo tiempo, en la posibilidad de construir un “poder basado en lo comunitario” que construya colectivamente la descolonización de la mente y el cuerpo, desde las presencias sociales activadas en rechazo de las dominaciones.

La educación no ha cumplido con este proyecto político de liberar las conciencias y las prácticas sociales, por cuanto su función ha sido reproducir aquéllos saberes amarrados desde siglos atrás al sistema de dominaciones; con lo cual docentes y alumnos han sido productos históricos y culturales de lo que Freire llamó la “educación bancaria” amalgamada a la lógica del poder-saber que regula y controla.

Parafraseando a Freire, estas herencias hallan respuestas oportunas en las estrategias liberadoras respecto a producir saberes derivados de las relaciones entre el poder creador del diálogo, la reflexión y los sentidos diversos del pensar y colocar en escena la concientización que no escapa del prejuicio de los educadores. Por tratarse de procesos educativos donde se imbrican lo pedagógico y lo político con la problematización concreta de las específicas tramas de relaciones sociales y de poder, esta concientización es “[...] el primer paso para entrar en la dialéctica de la praxis y la teoría y constituirse en actores participantes de un quehacer histórico liberador que le fuera negado” (Romero Bedregal, 2006: 116).

En esta línea de discusión, que conlleva a entender a toda acción educativa interiorizada en lo político, enfatiza Freire (1987) que es educador humanista y revolucionario quien comporta su accionar como acto de creación y de liberación entre humanos:

Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia... en su poder creador (p. 77).

Esta praxis creadora y liberadora no tendrá su alumbramiento mientras perviva la trasmisión de conocimientos científicos adosados al sistema de dominaciones inherentes al “sistema-mundo capitalista /patriarcal moderno/colonial” (Grosfoguel, 2006; 2007). En esto ha consistido la función educadora de legitimar el orden social y como dispositivo “normalizador” de los mecanismos del aparato institucionalizado para que el actuar pedagógico sea “eficiente”. Como práctica social e históricamente construida, estas acciones educativas han asegurado a este sistema la distribución desigual del conocimiento y, por ende, la desigual distribución de los “capitales culturales y simbólicos” (Alvez, 2008).

Otro de estos mecanismos “normalizadores” es que el poder se vuelve invisible y opera desde la lógica de la racionalidad instrumental por procedimientos sobre los fines y competencias, para hacer de la función pedagógica un acto de ‘liturgia’, de ‘ritualización’, de ‘solemnidad’, de ‘ceremonial oficial’ (Alvez, 2008). De allí que el currículum por competencias, la calidad de la educación, la gestión y la planificación educativa, siguen regidas por esta lógica del poder-saber que ritualiza y cosifica desde los paradigmas pedagógicos inscritos en la gubernamentalidad, antes liberal-ilustrada, ahora neoliberal- tecnocrática-instrumental (Vázquez y Pérez, 2012).

Las disciplinas científicas y el currículum “oculto”, también forman parte de esta maquinaria y es por ello que desde la revolución industrial se instituyó un conocimiento científico y un conocimiento vulgar (no válido científicamente); que la tecnología se lograba cuando el ciudadano con su trabajo lograba explotar la naturaleza para servirse de ella y que con la educación se formaban ciudadanos “útiles a la patria” porque se les preparaba para un oficio o profesión competitiva.

Como el mercado laboral demanda nuevos escenarios acordes con la racionalidad tecnocrática-instrumental, en estos tiempos del orden neoliberal el tecnicismo y la “aparatoología” que acompañan las prácticas pedagógi-

cas, fueron ganando la batalla como herramientas eficientes de las nuevas formas del poder hegemónico. Esto queda expresado en los señalamientos concluyentes de Tomáz Tadeu Da Silva (1998):

[...]el proyecto hegemónico es un proyecto social centrado en la primacía del mercado, de los valores puramente económicos, en los intereses de los grandes grupos industriales y financieros. Los significados privilegiados en ese discurso son: competitividad, flexibilización, ajuste, globalización, privatización, desreglamentación, consumidor, mercado. En ese proyecto, la educación se ve simplemente como un elemento instrumental para alcanzar metas económicas compatibles con tales intereses (p.74).

Con el objeto de desvelar esa lógica educativa, el gobierno bolivariano presidido por Hugo Chávez ha examinado los modelos educativos concluyendo que han fortalecido los valores propios del sistema capitalista-neoliberal, en detrimento de las luchas sociales por la emancipación cultural, a la par que se ha promovido la privatización de la educación y, en consecuencia, el aumento de la exclusión social, así como la adopción de un currículum centrado en la fragmentación del conocimiento, de acuerdo a la estructura arbórea ilustrada basada en el enfoque por competencias (Pérez, 2011).

Articulados estos amarres a las subjetividades, racializadas y negadas en su condición humana, han operado y operan de arriba hacia abajo como continuidades histórico-sociales y epistemológicas de la modernidad/colonialidad del poder, el saber y el ser, materializados durante siglos en prácticas y discursos reproductores de un conocimiento científico que ha naturalizado las diferencias y diversidades, así como legitimado las estructuras sociales, políticas, culturales y epistémicas de esta colonialidad constitutiva de la racialización, el sometimiento de los saberes sociales y la inferiorización de los seres humanos (Walsh, 2008).

Ante esta tangible realidad de multifacéticas dominaciones y opresiones, es tarea perentoria promover una praxis anclada en los espacios sociales de convergencia con el accionar de proyectos político-educativos decoloniales, donde se imbriquen humanamente la geopolítica de las resistencias

y las relaciones dialógicas con los rostros y voces de la pluriversidad como proyecto universal (Mignolo, 2007b).

Esta pedagogía deberá hacer de la opresión y sus causas un objeto fundamental de la reflexión de los que la padecen; por eso, debe ser elaborada con los oprimidos y no para los oprimidos. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo, esta educación se convierte en liberadora (Carreño, 2009/2010: 207).

En consecuencia, será liberadora la educación cuando esta “conciencia crítica” se dirija a develar que lo que está en juego es desnudar las prescripciones del conocimiento científico, excluyente y monocultural que canibalizó, deslegitimó e invisibilizó, como lo refrendara Boaventura de Sousa (2003) para proponer reinventar la teoría crítica encaminada hacia una descolonización del saber, que revierta las luchas históricas de resistencias ante las multidimensionales presencias de la dominación.

Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan [...] no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos ‘conversar’ sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan (p.28).

Esta descolonización persigue liquidar la monocultura del saber, a partir de lo que conceptualiza como ecología de saberes que, al promover un pensamiento propositivo, pluralista y contrahegemónico, posibilite la interacción, el diálogo y el entrecruzamiento de los saberes científicos con los saberes laicos, populares, campesinos, indígenas y de las poblaciones urbanas marginales. Esta mirada contrahegemónica de los saberes, consiste en visibilizar prácticas científicas alternativas que colocan su acento “en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos”(Boaventura, 2010:53).

Entendida para impulsar, abrazar y denotar la copresencia igualitaria, plural y diversa de las experiencias subalternas con los conocimientos científicos, esta ecología de saberes apuesta por transformar las prácticas pedagógicas hegemónicas inscritas en los valores dominantes del poder, de la monocultura del saber y del no-ser.

En este sentido, Silvia Rivera Cusicanqui (2006) hace la advertencia que un proyecto descolonizador no se puede quedar en el texto ni en el ámbito académico, sino que debe constituirse en una praxis que tienda hacia la descolonización: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (p. 7).

Esta perspectiva apunta al reto de una criticidad reflexiva que refiere a procesos complejos que propendan a impulsar y fortalecer dichas prácticas como eje la educación liberadora para la democracia social inclusiva, participativa, justa y equitativa.

Dicha democracia está fundada en un imaginario social heterónimo, crítico y reflexivo, que posibilite revertir las desigualdades socioculturales en prácticas sociales, capaces de legitimar la necesaria adopción de la diversidad y la diferencia como rectoras de una educación ética y una ética para la educación, en el marco de un proyecto político inclusivo, centrado en la construcción social de la democracia (Pérez y Vázquez, 2006:372).

Impulsar estas prácticas descolonizadoras convoca a construir y/o crear otros modos de poder, saber y ser, mediante acciones transformadoras de las relaciones, estructuras organizativas, instituciones, conocimientos (Quijano, 2000b). Para ello, la decolonialidad del ser y del saber despliega su horizonte hacia un emergente poder hegemónico alternativo, desde abajo hacia arriba, en reclamo de la interculturalidad con rostro humano y pluralista provista de un anclaje epistémico y ontológico de sentido diverso y democrático.

Entendida como proyecto político y epistémico hacia prácticas “otras”, la interculturalidad es central en la potencialidad transformadora de dicha pluralidad. Su construcción es posible en tanto que, no solamente logre implosionar el ‘conocimiento hegemónico’ rompiendo con sus lógicas, sino

poner en diálogo formas-otras de relación dialógica con el conocimiento subalternizado. Por ello, al tiempo que se acomete la descolonización del pensar y actuar, la interculturalidad se significa en las diferencias, esto es, en el diálogo igualitario entre epistemes diferentes (Restrepo y Rojas, 2010).

Para decirlo en palabras de Catherine Walsh (2006):

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, radicalmente desafiando a ellas, así abriendo la posibilidad para la descolonización (pp. 21-22).

Estas experiencias pedagógicas para la liberación y la decolonialidad del saber y del ser, están siendo practicadas por docentes y estudiantes que han generado prácticas educativas en dialogicidad freireana con el potencial transformador de los saberes cotidianos, así como los movimientos sociales y comunales en los espacios/tiempos locales con sus historias, culturas y tiempos sociales, marginalizados y no visibilizados por el canon civilizatorio que construyó la subalternidad percibida como no-ser (negritud, saberes originarios, saberes ancestrales, saberes campesinos, saberes populares, entre otros).

Problematizar sobre ello apunta a precisar que cuando Freire propone la educación liberadora, acudiendo al método del diálogo igualitario con el saber popular del “alfabetizando”, no alude al mero acto de “educar” sino a la transformación de la teoría en praxis, mediante esfuerzos colectivos de formación de la conciencia crítica como necesidad ontológica e imperativo existencial “con los oprimidos y no para los oprimidos”.

La localidad de los educandos –dice– es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. «Su»

mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo... tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los «saberes de experiencia de los hechos» con que los educandos llegan a la escuela (Freire, 2007:55).

En aras de impulsar esta praxis transformadora desde los encuentros dialógicos entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, las actuales políticas educativas en Venezuela demandan la construcción del paradigma liberador, creativo, humanista e inclusivo, suscrito por el compromiso ético de propender al desarrollo humano integral, sostenible y endógeno, mediante la ejecución de proyectos locales-comunitarios y la puesta en valor de los saberes populares y ancestrales, orientados a potenciar la soberanía científico-tecnológica en los colectivos populares para la conciencia revolucionaria.

Esta conciencia revolucionaria ha sido prescrita por la ideología contenida en el espíritu constitucional bolivariano de Venezuela (1999) y la educación popular y liberadora promovida por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), cuando se privilegia la refundación de la República para la sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural, a favor de los derechos ciudadanos y el poder popular.

Estos emergentes retos demandan de la escuela venezolana el liderazgo de su función política, más allá de una escolarización anclada a la pedagogía normativa, fragmentaria, lineal, mecanicista e instrumental con experiencias de aprendizaje donde perviven herencias de un saber-poder que privilegia lo “científico” sobre lo considerado “no científico”.

Desde los tres ejes de la mirada freireana, la liberación del ser humano, la conciencia crítica frente a la deshumanización del sistema alienado y alienante y la utopía realizable del mundo con rostro humano y humanizado, es posible construir esta praxis consciente de reflexión y acción “de estar en el mundo” que suplante la condición de objetos dominados y oprimidos.

A tono con estas aspiraciones, la dialogicidad intercultural con “los mundos” plurales y diversos de los rostros humanos del “alfabetizando”, la

pedagogía crítica revolucionaria, “la pedagogía del compromiso” y la “ecología de saberes”, constituyen los soportes epistémicos y ontológicos para la educación decolonial- liberadora. A esto también se le incorpora la “pedagogía insurgente” postulada por Pérez Luna (1993), “[...] cuya base de sustentación es la producción de una teoría de lo real” (p. 144), lograda a partir de estrategias dirigidas a: Impulsar espacios de contrahegemónicos como procesos de construcción del poder popular; producir un conocimiento transformador, autónomo, historizado; develar las impregnaciones ideológicas presentes en todos los elementos constitutivos del hecho educativo; incentivar la promoción de métodos pedagógicos que superen la estandarización, la parcelación, lo repetitivo y lo libresco; generar formas de luchas para la liberación más allá de las aulas; cuestionar y denunciar que la educación se sustenta en las pautas ideológicas de la dominación y la reproducción de un sistema que aliena; desarrollar contenidos que problematizan sobre el sentido transformador la realidad; impulsar la producción de conocimientos que, desde la investigación estudiantil, enfrenten la jerarquía del monopolio del saber y el paradigma científico dominante, potenciando proyectos y actividades comunitarias teniendo como ejes: el saber popular, la memoria histórica, las identidades y el desarrollo de la solidaridad social.

Entendido así, el proyecto educativo liberador emerge de cada historia local-comunitaria como hechura de las luchas históricas de los pueblos y culturas plurales, de los sometimientos y exclusiones, de las identidades individuales y colectivas con diversos y diferenciados rostros y voces, de los lugares de enunciación manifiestos en territorialidades, lenguajes, memorias y éticas. En esto consiste la construcción de un mundo sin opresiones, donde quepan muchos mundos para trascender a las presencialidades de las relaciones capitalistas-patriarcales-racistas del pasado con sus anclajes en el presente.

Es por ello que la pedagogía crítica revolucionaria, por ser una pedagogía del compromiso con la praxis descolonizadora, está llamada a cumplir este papel fundamental del accionar político que apuesta por enfrentar problemas de la vida cotidiana, por ejemplo, el racismo epistémico, las prácticas racistas, sexistas y homofóbicas.

En este sentido, es oportuno referir a la opinión de Natalia Jaramillo (entrevista en Vázquez y Pérez, 2012), al sostener que la pedagogía crítica

revolucionaria se ocupa de “proponer problemas” a un currículo que investigue el porqué existe el hambre, el racismo, el sexismo, la destrucción del medio ambiente; se encuentra en las luchas populares, en el aula, en donde el alumno pueda desarrollar su pensamiento y profundizar el conocimiento del mundo social, así como investigar su formación como sujeto (en vez de objeto) de historia y las necesidades de su comunidad y en los lugares diversos donde se reúne la gente para combatir la dominación y opresión.

Los pedagogos críticos –no revolucionarios– han subordinado esta praxis a la teoría. Si la pedagogía crítica necesita ser puesta cara a cara con la praxis revolucionaria, no podemos continuar re-produciendo prácticas educativas regidas por teorías críticas globales que solo sirven a la tesis gatopardiana del sistema-mundo: “cambiar para que nada cambie”.

Esta praxis implica para profesores y estudiantes el compromiso ético de promover y realizar proyectos de investigación en dialogicidad con -y no para- las comunidades, encaminados a fortalecer el poder del pueblo y construir la ciencia popular. Esto se prioriza en las políticas públicas del gobierno bolivariano de Venezuela, por intermedio de los Ministerios del Poder Popular para la Educación, de Educación Universitaria, de Ciencia, Tecnología e Innovación y de la Cultura.

Hacia ello apuntan las actuales líneas estratégicas del proyecto curricular venezolano guiadas por la LOE (2009), al establecer que el desafío de la pedagogía en Venezuela es lograr la materialización de las subjetividades revolucionarias, lo cual amerita que el horizonte epistémico y ontológico de la educación esté dirigido a:

1. Construir una nueva hegemonía que supere la alienación y el monopolio del saber
2. Liberarse de las relaciones de sumisión
3. Superar la enajenación política
4. Consolidar la ciudadanía participativa y protagónica
5. Apostar por la interculturalidad sin asimetrías donde dialoguen los saberes sociales de pueblos y comunidades, mediante metodologías localizadas que surjan de los saberes y haceres en una sociedad plural, diversa y contextualizada construida como proyecto liberador

colectivo para la solución de problemas con participación en proyectos comunitarios/comunales, orientados a construir la geometría del poder como necesidad histórica y de donde se desprende que el saber construido colectivamente es la nueva geometría de este poder popular comunitario (LOE, art. 18 y art. 6).

6. Atender a una educación humana, humanizadora y humanizada, lo cual requiere entender que la ciencia como patrimonio de las personas, comporta praxis profundamente humanas y, en consecuencia, liberadoras coherentes con los derechos soberanos para la refundación republicana.

De manera concluyente, procedo a ilustrar con dos reveladores ejemplos las reflexiones que han acompañado esta disertación sobre la educación decolonial-liberadora:

1. El “*Colectivo Desde El Pie*” de la Universidad de Buenos Aires, integrado por estudiantes, docentes y egresados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, propone:
 - Una ciencia popular que al practicarla construya poder popular. Una ciencia que no sea sólo de una elite (y para una elite). Una ciencia que genere un conocimiento fundamentado en las necesidades de las organizaciones y movimientos sociales actuales; que se involucre en la problematización social y que fortalezca la organización de los movimientos que luchan por la liberación desde abajo.
 - Es necesario que sea colectiva, con participación de sus integrantes, mediada por el diálogo intercultural, en conjunto con las organizaciones y movimientos sociales, las comunidades y que apunte a transformar la realidad al generar conocimiento con acciones concretas.-
 - Que tenga como horizonte la construcción de una ciencia contra-hegemónica, capaz de generar sus propias líneas de trabajo en base a la decisión conjunta entre las comunidades, las organizaciones, movimientos sociales y los universitarios, a partir de problemas actuales, necesidades y prioridades para construir una ciencia y tecnología popular. En fin, que sea un aporte más

a la transformación social para un mundo sin opresores ni oprimidos.

- Consolidar este tipo de proyectos y buscar cada vez más una mayor participación real de los vecinos, asambleas y movimientos en lo que respecta al trabajo y a la toma de decisiones.
 - Aprovechar estos proyectos para discutir una política científica contrahegemónica entre organizaciones, movimientos, asambleas y espacios de articulación comunes y unitarios, puedan establecerse las líneas de trabajo e investigación a seguir para construir esta ciencia y tecnología que pueda servir como un eslabón más en la consolidación de un movimiento popular transformador en la búsqueda de un cambio social liberador.
1. Las experiencias venezolanas de *Escuelas Bolivarianas* sobre proyectos de educación intercultural basados en el *Calendario Productivo* construido por la comunidad, especialmente por sus “libros vivientes”, muestran los siguientes resultados:
- La metodología emerge de la lectura de la realidad local, lo que posibilita la construcción del currículum propio en dialogicidad con los saberes comunitarios. Entre sus componentes: la historia local, la toponimia y etnonimia como forma de valorar la historia colectiva acuñada como memoria colectiva, con el “celo y la maña de cada quien para ir tejiendo el camino liberador”.
 - Asumido como patrimonio científico de los pueblos, el calendario productivo es construido en forma colectiva por los distintos actores comunitarios, sus saberes populares y ancestrales; estos saberes se convierten en la fuente primaria que tocan la ecología, la vulnerabilidad ambiental, propiedad, territorial, aguas, prácticas medicinales, oficios, producción económica, alimentación, flora, fauna, lo social, lo laboral, lo religioso y lo histórico cultural, así como los valores estéticos, éticos, espirituales y colectivos.

Referencias

- ALVEZ, J. F. (2008). *Constitución de un sujeto sin sujeción, para una educación liberadora*, Quehacer Educativo: Buenos Aires.
- CARREÑO, M. (2009/2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Cuestiones Pedagógicas, N° 20:195-214.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007a). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007b). *Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero*. En: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- DA SILVA, T. T. (1998). *Cultura y currículum como prácticas de significación*. Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, N° 1:59-76.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Bouver.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- ESPINAL, A. (2000). *El Mecate Histórico. Memoria colectiva y diálogo de saberes*. El pregonero comunitario, Boletín informativo, 01-02-2011.
- FOUCAULT, M. (2008). *Tecnologías del Yo*. Madrid: Paidós.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo (1988). *Diálogo con Paulo Freire*. Revista Tarea, Lima, N° 19-20: 3-12.
- FREIRE, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. 52ª Edición. México: Siglo XXI Editores.

- FREIRE, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- GROSGOQUEL, R. (2006). *Actualidad del pensamiento de Cesáire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial*. En: CESÁIRE, A. (Comp.) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- GROSGOQUEL, R. (2007). *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Cesáire hasta los zapatistas*. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOQUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- LANDER, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En: LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas: Ediciones FACES-UCV- UNESCO.
- Ley Orgánica de Educación*. 2009. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- MCLAREN, P. (1998). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- MCLAREN, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (2008). *La pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ, C. (2011). *Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva*. Ra Ximhai, Vol. 8, N° 1:307-344.
- PÉREZ, C. y VÁSQUEZ, B. (2006). *Ser-y-saber docente para una práctica educativa*. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, Vol. 10. N° 2: 369-392.

- PÉREZ LUNA, E. (1993). *Pedagogía, dominación e insurgencia*. Caracas: Ediciones Los Heraldos Negros.
- QUIJANO A. (2000a). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas: Ediciones FACES-UCV- UNESCO.
- QUIJANO A. (2000b). *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. Journal of World-Systems Research, VI, 2, Summer/Fall.
- RESTREPO E. y ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2006). *Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. En: YUPI, M. (Comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional*. pp. 3-16. La Paz, U-PIEB – IFEA.
- ROMERO BEDREGAL, H. (2006). *América Mágica. Simbiosis de cantos y oraciones*. La Paz: TICA, Plural editores.
- SARMIENTO, D.F. (1945). *Facundo*. Buenos Aires: Losada.
- VÁZQUEZ, B. (2009). *De instruir para la república de ciudadanos morales e ilustrados a educar para la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1819-1920*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 12: 220-246.
- VÁZQUEZ, B. (2011). *Ciencia universal, memorias y visibilidad de los saberes sociales*. Cuadernos Latinoamericanos, N° 40, vol. I: 22-40.
- VÁZQUEZ, B. y PÉREZ, C. (2012). *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela*. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.
- WALSH, C. y otros (eds.). (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- VÁZQUEZ, B. (2002). *La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento*. En: WALSH, C, SHIWY, F. y CASTRO, S. (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. pp. 175-213. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.

VÁSQUEZ, Belin (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. En: VILLA, W. y GRUESO, A. (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.