



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

Escuela colonial, aula rebelde: una experiencia pedagógica desde la decolonialidad

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica
con énfasis en Ciencias Sociales**

JUAN ESTEBAN JURADO JIMÉNEZ

Asesora

DIANA PATRICIA GARCÍA CASTRILLÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

MEDELLÍN

2016

A la encantadora Selva Matavén.

Fuente de sosiego e inspiración.

Quiero expresarlo; esto lo he escrito con una inmensa esperanza.

**Por los mundos que, aunque hoy son difuminadas huellas en el camino,
se resisten a desvanecer, a ser fosilizadas.**

**Por aquellos seres que, inconscientes en su andar,
jamás - y me quiero equivocar - divisarán el horizonte de la dignidad.**

Por la libertad, condición humana que solo desde el yo se puede resignificar.

Pero también lo he escrito con rebeldía.

**Contra la deshumanización - o mejor, ¿humanización? -
y desarmonía, gérmenes de una sociedad banal que controla, castiga y
juzga.**

No encuentro belleza en los que nunca agitan y nunca se rebelan.

INDICE

SINOPSIS

ABETZU

1. BUSCO UN LUGAR, ABRO UN CAMINO Y ENCUENTRO UNA IDEA: EL MAESTRO REBELDE

- 1.1. Evitando ser un rebelde sin causa: indagando los antecedentes de una idea
- 1.2. Un maestro que justifica y estructura su rebelión
- 1.3. Los sentires teóricos de otros rebeldes
 - 1.3.1. La rebelión decolonial
 - 1.3.2. El designio de la rebelión decolonial: la Interculturalidad Crítica
 - 1.3.3. La escuela se rebela: la Pedagogía Decolonial
 - 1.3.4. La finalidad del hombre rebelde es la emancipación
 - 1.3.5. El aula rebelde

PUTZAIKA

2. GUIA PRÁCTICA DEL MAESTRO REBELDE. EL SENDERO A TRANSITAR

- 2.1. Creyendo en un paradigma transformante
- 2.2. Un enfoque para pensar el quehacer
- 2.3. Desafiando mis sentires, proponiendo otros saberes
 - 2.3.1. Experimentándome en una clase “de otro modo”
 - 2.3.2. Considerando el inacabamiento de mi rol
- 2.4. El aula decolonial se convierte en un lugar lleno de sensaciones: categorías que invitan a pensar
 - 2.4.1. Una experiencia irradiada en el diario pedagógico
 - 2.4.2. Los estudiantes y sus multifacéticas expresiones
 - 2.4.3. La introspección del maestro

MAIZIBA

3. EL RETO DE CONSTRUIR UN AULA DE CLASES REBELDE Y DECOLONIAL. PENSÁNDOME COMO MAESTRO

- 3.1. Plan de área institucional y pedagogía decolonial. El complejo tejido que me hizo un maestro sujeto de saber
 - 3.1.1. Subvirtiendo la interpretación del “Nuevo orden mundial”
 - 3.1.2. Refutando el *ultima ratio* de los Derechos Humanos Universales
- 3.2. La cuestión emancipadora
 - 3.2.1. ¿Emanciparse! ¿Cómo? y ¿por qué?
- 3.3. Relaciones verticales en el aula o un profesor “alcahueta”

BAINOKA

4. EL DILEMA DE VALIDAR LA DIFERENCIA: DESENCUENTROS, ENCUENTROS Y REENCUENTROS QUE ENRIQUECEN LA REFLEXIÓN

- 4.1. Identificando y confrontando la colonialidad del aula
 - 4.1.1. La exotización y la relativización de lo diferente
 - 4.1.2. El miedo a la diferencia: mandato divino
 - 4.1.3. Hacia un inconsciente adoctrinamiento
 - 4.1.4. Desnaturalizando el conflicto. La mirada crítica al conflicto armado colombiano como propuesta decolonial

CINCO

5. CONCLUSIONES

SINÓPSIS

Lo he pensado reiteradamente: es posible ser un maestro de escuela sin la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones que tienen las acciones que cotidianamente compartes con las mentes de aquellos seres que son la esencia de un aula de clases. Así mismo, también se puede ser maestro sin siquiera preguntarse sobre el sentido de tu quehacer en la relación con tu ser. Fácilmente ser maestro puede ser la consecuencia de un proceso autómatas, funcional por mera inercia. Considero que la apuesta pedagógica que ha dado como resultado el presente ejercicio, encuentra su pedestal en la fragmentación de la anterior idea de maestro. ¿Porqué?: primero se concibe la enseñanza y el aprendizaje, en este caso del ámbito social, como factores capaces de incentivar la apreciación crítica de la realidad por parte de los estudiantes. Segundo, se comprende que las relaciones establecidas entre el maestro y el estudiantado van más allá de un simple acercamiento didáctico, por lo que se propende dialogar las mismas. Por último, la retrospectiva que permanentemente hace el maestro sobre su praxis pedagógica en su devenir histórico y subjetivo, haciéndola experiencia, confrontándola, validándola, dignificándola en cuanto se es consciente de la misma.

En consecuencia las situaciones que se presentaron en el aula de clase al trabajar desde la propuesta de la pedagogía decolonial, me representaron una multiplicidad de sentires, de miradas pero también, de preguntas. A pesar de que siempre hay que poner en duda la transparencia con la que llega un mensaje a los sentidos interpretativos del observador, espero no haber traicionado demasiado la expresión de mis estudiantes; sobre la diferencia étnica, los universos culturales otros, la periferia del eurocentrismo, reposó una concepción con la que no fue posible, quizás por tiempo, quizás por el alcance mismo del ejercicio, consolidar una inflexión. Sin embargo resalto la incertidumbre, la controversia y el cierto giro discursivo en algunos aspectos de suma importancia para esta postura pedagógica. Por otro lado, en esa frecuente acción comunicativa que es la que crea las relaciones humanas, puedo asegurar que en el aula de clases se fraguó un ambiente de compañerismo, de antiautoritarismo, en últimas, de libertad, aunque en ocasiones haya sido concebida como compleja. Y he querido pensar que esto es romper con un eslabón de esa extensa cadena que impide hablar de emancipación. Que es el inicio de mi rebelión.

En relación a mi ser, a mi experiencia como maestro, no hay lugar para la traición de los mensajes; siempre estuvieron latentes aquellas particularidades que definen mi identidad subjetiva, influyendo, mediando, surgiendo en la cotidianidad de las clases, hasta el punto incluso de cuestionarme, a veces, dentro de un rol ideologizante. En todo esto, por consiguiente, me descubrí como un maestro político y sujeto de saber que piensa, delibera, propone, fragmenta y debate la finalidad personal implícita a su práctica.

Concluyo con las siguientes palabras: la experiencia se trata de abandonar lo prefijado, lo condicionante, de afrontar la alternativa y aceptar su incertidumbre. Y a esto apunta subvertir las apreciaciones sobre la diferencia y las relaciones interpersonales desde un escenario escolar. También concuerdo con que en todo proceso de enseñanza el maestro debe abrir espacio a la autocrítica de su quehacer para hallar esa sensibilidad necesaria que le posibilite pensar su ser y comprender su prójimo, aspectos que sin duda serán siempre inconclusos en la esencia humana.

ABETZU

Me encuentro dentro del largo y ancho vehículo que en los siguientes meses me subirá lunes y jueves, a lo alto de la abrupta ladera. La sensación térmica con el sol en su cenit se traduce en un sopor, casi insoportable, que se acrecienta constantemente mientras aguardo los minutos necesarios para que el corpulento conductor, de delgados y castaños bigotes, decida encender motores. Traspairo de forma exagerada y en mi camiseta color grisáceo emanan, uno tras otro, una multitud de puntitos húmedos que le van dando un tono oscuro a su apariencia. A mi lado toma asiento una señora de avanzada edad que me mira de reojo. Yo también lo hago. Trato de adivinar lo que dice su faceta: cara curtida y en evidencia arrugada, labios resecos y herméticamente cerrados y una mirada fija hacia la nada. No obstante no logro hacerme una idea y sin mayor cuidado regreso a mis anteriores pensamientos, aquellos que han venido acaparando mi atención desde el mismo amanecer. Me acompañan un cúmulo de sensaciones difíciles de describir pero que se disuelven, por simple inercia, entre nerviosismo, ansiedad y emoción, mientras la larga espera ha terminado y el moderno bus, perteneciente al sistema masivo de transporte de la ciudad, inicia su ruidosa y algo violenta marcha, empinándose inmediatamente dobla la esquina a su derecha, como caballo de antaño arriero escalando la empedrada cordillera. Observando a través del transparente ventanal, se funde el reflejo de mi silueta con el contorno de la barriada y junto a mi rostro recién afeitado - y medianamente irritado - van desfilando las humildes casas que, como en toda la urbe, abarrotan manzana tras manzana. Está saturada esta ciudad, ya no cabemos, pienso. Y en seguida vuelven a mi cuerpo y mente, como un rayo que estremece, aquellas sensaciones que desde el crepúsculo matutino parecen recordarme que no puedo olvidar, ni por el más mínimo instante, hacia donde me dirijo. Repentinamente la inexpresiva señora que reposa en el asiento contiguo, me dirige la palabra. Su voz es aguda y un poco temblorosa, pero suave y dócil, acompañada de una sonrisita tan amable que me da la impresión de ya habernos conocido. Mi respuesta es protocolaria, un apenas “no señora” a su pregunta por la ubicación del parque central del barrio, al que me doy cuenta que estamos a punto de arribar y posteriormente, con un lento movimiento de cabeza, me expreso negativamente a otra pregunta que no le alcanzo ni a determinar. Me doy cuenta que sin querer, la estoy ignorando, embelesado, quizás estupefacto porque me acerco a mi destino. Suspiro profundamente y noto bajar rápidamente algunas gotas de sudor por mis sienes. Es solo el calor, pienso, al

mismo tiempo que siento cómo mi corazón acelera sus palpitaciones. La sensación, aunque la reconozco de antes, me sigue pareciendo extraña: una emotiva mezcla de ansiedad, como la que supongo, debe sentir todo paracaidista principiante al despegar el avión del cual se arrojará al vacío. De golpe el autobús frena y súbitamente me doy cuenta que es este el lugar donde debo descender. Me despido cortésmente de aquella señora que me acompañó en mi aletargado viaje y recibo de ella, nuevamente, esa tierna sonrisa que a la larga immortalizaré, mientras afuera, incesante, el inagotable astro descarga con furor todo su calor, aunque una sutil brisa, acompañada de unas cuantas hojas secas, refresca todo alrededor. *“No hay ningún pueblo sin historia o que se pueda comprender sin ella. Su historia al igual que la nuestra, es incomprendible fuera de su marco, en un mundo más amplio”*. Voy pensando en esta frase de Eric Hobsbawm a medida que coronó la corta e inclinada falda que indica el sendero hacia la escuela, esquivando cuidadosamente una estampida de pequeños enmaletados que con uniforme blanco y verde se dirigen, afanados, a sus hogares. Los detallo apaciblemente, y en segundos aparece, magnánima, la nonagenaria estructura arquitectónica. *“En el imaginario de nación, los dignos de representar (gobernar, hablar, pensar) han sido solo los criollos y blanco-mestizos; los pueblos indígenas y pueblos de descendencia africana quedan fuera de este imaginario (y de la historia en sí) o, en el mejor de los casos, subalternizados dentro de él”*. Sin inquirirlo van llegando a mi pensamiento diversas citas de autores leídos en la víspera. Como cuando vas en el vagón del metro a una exposición académica en la universidad, pienso. *“El género humano en su expresión más perfecta se manifiesta en la raza blanca. Los indios amarillos poseen un exiguo talento. Parte de la población americana tiene un nivel aún más bajo y el más bajo de todos es el de la población negra”*. El sol encandila mi vista por lo que debo confeccionar una sombra con la palma de mi mano y permanezco de pie, en un solo sitio aguardando la entrada de los estudiantes bachilleres. Sigo sudando, no lo puedo evitar, y la compleja sensación no me desampara. Saludo a quien hace las veces de portero, una joven mujer con el pelo agarrado en una moña apretada, corporalmente delgada y de tan baja estatura que el uniforme parece quedarle grande. Al mismo tiempo entra a mis oídos ese eco particular de todo recinto escolar en período extra clase: decenas de griticos, murmullos y risas que lo caracterizan. A rápidos pasos termino las escaleras presintiendo que me decenas de ojos siguen con la mirada, aunque lo comprendo, soy un extraño para ellos. Volteo y diviso un largo y amplio corredor sobre el cual debo

sortear algunos obstáculos humanos que descansan extendidos de pies a cabeza. Unos 30 pasos más adelante doblo a mi derecha y enfrente, se exhibe finalmente mi destino: un amplio salón de clases iluminado naturalmente con la luz que franquea un vasto ventanal, embaldosado con imprecisos y desnivelados cuadrantes rojizos que dan fe de su antigüedad y un tablero para tiza, color verde exiguo. Suspiro y ofrezco las buenas tardes al grupo de jóvenes, rompiendo con ese silencio casi sepulcral que produjo mi arribo. Las siguientes dos horas se desenvuelven mágicamente - cuando intento recordarlas se me muestran nubosamente - y de repente me encuentro a punto de bajar la inclinada falda que indica el sendero hacia la escuela, diciéndome a mí mismo: sos un profesor.

1. BUSCO UN LUGAR, ABRO UN CAMINO Y ENCUENTRO UNA IDEA. EL MAESTRO REBELDE

“el consciente hoy por hoy, tiene que incomodar”

Don Eco (2003)¹



Centro Educativo Manajua. Resguardo de indígenas piapoco en la Selva Matavén

¹ Eco Katío. (2003) El cuarto: Educación ¿Cuál? Medellín.

1.1. Evitando ser un rebelde sin causa: indagando los antecedentes de una idea

Concuerdo con la idea que señala que la innovación epistemológica se manifiesta como el hilo conductor desde el cual se teje todo proceso investigativo, es decir que en la construcción de un nuevo conocimiento se encuentra la determinación que valida la finalidad de la investigación. Empero el surgimiento de ese nuevo saber, más aun cuando de considerar hechos sociales se trata, siempre estará precedido por múltiples indagaciones que de una u otra forma sitúan su pertinencia y permiten trazar el sendero a transitar. En este sentido dentro del presente ejercicio investigativo, el ámbito epistemológico - y contundentemente político - sobre el cual se centró la propuesta se encuentra bien definido: la interculturalidad como una práctica de armonía entre culturas. Si bien lo intercultural ha sido un ámbito de profundo interés académico en la última década, las investigaciones sobre el mismo en el campo de la educación escolar no constituyen un antecedente amplio; es recurrente encontrar ante todo, discursos interpretativos sobre el concepto. A continuación remito a algunos trabajos realizados en los últimos quince años que problematizan la categoría en el contexto latinoamericano y que de una u otra forma, fundamentaron los aportes de mi propuesta investigativa.

El investigador Sebastián Granda plantea en el trabajo *Textos Escolares e Interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana* (2000), cómo dentro de los textos escolares que sirven como apoyo didáctico al profesor, se continúan representando los coloniales patrones de racialidad que relegan jerárquicamente a la población indígena y afroecuatoriana. Según Granda la política del gobierno ecuatoriano ha logrado introducir el concepto intercultural en las prácticas escolares, no obstante los libros de textos y sus imágenes, lecturas y actividades expresan estereotipos donde el blanco mestizo se presenta como superior a las otras realidades étnicas, las cuales se encuentran cargadas de las connotaciones peyorativas propias del colonialismo.

También se revisó el trabajo de investigación elaborado por Catalina Vélez: *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas* (2002). En este se buscó analizar el proceso de las reformas curriculares que en el marco de la interculturalidad posicionaron como pioneros en la reafirmación de los modos de vida no occidentales, a los países mencionados. Aquí es

fundamental la relación que la autora establece entre currículo e interculturalidad, teniendo en cuenta que son las prácticas visibles y no visibles, lo tácito y lo oculto, las que permiten detectar las relaciones de poder que subalternan al diferente.

Otro de los productos investigativos documentados es el que Héctor Muñoz Cruz titula *La diversidad en las reformas educativas interculturales* (2002). Muñoz aborda las implicaciones de la diversidad lingüística y cultural en lo educativo, desde tres perspectivas: las propuestas de educación intercultural bilingüe, el enfoque demográfico sobre funcionalidad-distribución de las lenguas y el análisis de la diversidad en el marco del conflicto lingüístico e intercultural. El autor señala que al trabajar en las instituciones educativas bajo el concepto de diversidad cultural, se va forjando una ciudadanía desde la participación política y democrática.

Se recurrió también a la investigación de Carlos del Valle Roja: *¿cuáles son los discursos que se dan en los contextos sociales, políticos e ideológicos que podemos identificar por medio de la comunicación intercultural?* (2003). En esta se problematiza sobre la importancia del discurso intercultural en la América latina del siglo XXI. Sobre esto, del Valle plantea la existencia de una tendencia en la que la diferencia cultural apela a una perspectiva exótica en la que se utiliza la multiculturalidad y el pluralismo como construcciones discursivas relacionadas únicamente con la tolerancia y la convivencia políticamente correcta.

Jesús Aguilar Nery en su artículo investigativo *Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México* (2004), comparte las definiciones que sobre la educación intercultural aparecen en los discursos institucionales en México, demostrando sus fallas y contradicciones por el hecho de que lo intercultural se encuentra dirigido únicamente a las poblaciones indígenas del país.

Las temporalidades y los procesos con los que los países latinoamericanos hacen su estructuración intercultural desde las universidades, son el punto de referencia del trabajo de Felipe Gonzales Ortiz: *La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural* (2004). En este Gonzáles se enfoca en explicar cómo para lograr una educación intercultural en la universidad, debe existir un procedimiento de socialización orientado a la formación de profesionales críticos al momento de determinar el

valor de la diferencia cultural. Para el autor la educación intercultural va más allá del reconocimiento de la diversidad y de la llamada pluralidad cultural; son necesarias propuestas que piensen la diversidad en la configuración de una sociedad incluyente sin fragmentar las identidades colectivas.

Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile, Carmen Montesinos con su trabajo investigativo se formula la pregunta *¿Cómo atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos en una sociedad que se propone ser democrática, pluralista, multiétnica y multilingüe?* (2004) Aquí Montesinos reconoce que la participación de los adultos de las comunidades indígenas es crucial para desarrollar un currículo y una pedagogía pertinente. Por otra parte, se propone que las comunidades indígenas participen en la construcción de las actividades curriculares para así integrar sus saberes, técnicas y visiones al currículum y la gestión escolar.

En la investigación *El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad* (2005) Heras Monner Sans parte de las preguntas *¿Qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de sí y de los otros?* para indagar por las relaciones entre diversidad cultural y escuela. La autora Muestra que los discursos cotidianos en el aula intervienen en la generación de conocimientos sobre la diferencia y la diversidad a veces de un modo estereotipado.

Francisca Fernández Droguett en su trabajo *El currículum en la educación intercultural bilingüe; algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación* (2005) comenta que las instituciones educativas concuerdan en la necesidad de desarrollar una pedagogía de la diversidad, fomentando el respeto mutuo entre culturas a través de la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas. No obstante la enseñanza de una segunda lengua se ha fundamentado exclusivamente en la enseñanza instrumental de la lengua indígena, incitando únicamente su uso en forma oral. Afirma que América Latina se ha constituido históricamente en lenguas oprimidas por ser el medio de expresión de sectores sociales marginados y discriminados, y su situación de opresión deriva del hecho que sus propios hablantes sufren la misma condición. Por otra parte el principal instrumento de unificación lingüística ha sido la escuela.

En el periodo comprendido entre los años de 2006 y 2008, se nota un marcado interés por trabajar lo intercultural a partir de su relación con el concepto de ciudadanía, teniendo en cuenta la aparición de lo cosmopolita, las migraciones, las relaciones globales que surgen de intereses económicos, religiosos y políticos. Así mismo se muestra cómo diversos países quieren desnaturalizar el discurso hegemónico y eurocentrista, con unos intereses claros de integración y aceptación de las diferentes culturas, en razón de que se ha tratado de entender y aceptar que existen prácticas, modos de pensar y modos de sentir diferentes, unos que han estado instaurados a lo largo de la historia y otros que entran en debate con estos, con la aparición de la sociedad global.

Martín Rodríguez Rojo y otros, en su trabajo *Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural* (2006), plantea como el interés por definir la interculturalidad en relación con la ciudadanía cosmopolita, propone la idea de un ciudadano dialógico, con autonomía y cargado de razón, poseedor de una subjetividad propia como condición para dejar como base la idea de que la educación intercultural constituye un componente primordial de la ciudadanía que, a su vez, se convierte en un motor de transformación de la sociedad. En pocas palabras para el autor el ciudadano en cuanto más intercultural es mayor ciudadano, y en cuanto más ciudadano es más intercultural.

En una cuestión que permite vincular las necesidades del contexto con la producción de los contenidos, Beatriz Figueroa Sandoval y Mariana Aillon Neumann en su texto *Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas* (2008), identifican de qué manera las universidades a través de sus avances teóricos en el ámbito de la investigación educativa pueden ayudar a los docentes en el ejercicio de mejorar sus prácticas pedagógicas, abogando por un puente entre academia y escuela. Se revisan tres unidades del libro a partir de la perspectiva de las teorías de aprendizaje socio cognitivas, de las propuestas metodológicas del currículo oficial de lenguaje, de los principios interculturales y de la teoría de las representaciones sociales, la que permite enriquecer la mirada de los estudios del fenómeno intercultural.

Por su parte Amilcar Forno y otros, en su trabajo *Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche* (2009), abordan la importancia de la educación intercultural bilingüe en Chile y

como esta se instala como política estatal en contextos rurales indígenas, implementándose en una primera instancia a través de planes pilotos y reforzadas más tarde por la creación del Programa Orígenes, con fondos internacionales del BID. Para los autores estas políticas que irían acompañadas de una intervención directa en la infraestructura empiezan a tener unas reacciones de que revelan tensiones en lo escolar y más evidentemente en lo comunitario. Aunque este asunto se vea marginado por el carácter de neutralidad que se le aplica al currículo para la interculturalidad, limitan los contenidos al mejoramiento de los rendimientos, privilegiando principalmente solo aquellos aspectos relacionados con la cultura indígena que sean funcionales para tal objetivo.

Dentro de la indagación de antecedentes comprendida del 2011 al 2013 se hace evidente que la intelectualidad social y educativa ha puesto especial interés en todo el entramado intercultural por el hecho de que representa un punto fundamental en los complejos procesos de socialización del mundo global contemporáneo. Es decir, la interculturalidad - y en un caso específico, la educación intercultural - encuentra una especie de boom hermenéutico y un auge tanto de proyectos de investigación como de artículos reflexivos y de conceptualización teórica. En el caso de Latinoamérica se busca plantear alternativas propias y el problema no es tomado, como en Europa, desde el fenómeno migratorio sino más bien desde la intención de algunos sectores indígenas y afrodescendientes que han optado por reclamar sus derechos y la vinculación de manera igualitaria en las políticas públicas de sus gobiernos a partir de unas propuestas por una pedagogía en clave de colonial.

Entre estas reflexiones también cabe destacar la propuesta de Eduardo Vila Merino quien escribe un texto nombrado *Buscando un lenguaje común en educación: ¿de qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?* (2011). En éste, el autor empieza planteando una conceptualización del termino interculturalidad, haciendo énfasis en que se confunde muchas veces con el simple reconocimiento de realidades multiculturales en los contextos sociales y educativos.

El artículo de Vera Maria Ferrão Candau *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales* (2010), se analiza la génesis histórica y la problemática actual de las relaciones entre interculturalidad y educación en nuestro continente, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica y entrevistas a personas y

organizaciones dedicadas al tema. En un primer momento, la autora afirma que la interculturalidad (pensada desde la educación escolar indígena) en América Latina ha forjado un camino complejo y original que ha pasado por diferentes etapas: colonial, asimilacionista, de experiencias alternativas, y crítica. Afirma también que en Brasil los proyectos interculturales anteriores a las década del 90 excluyeron a la población afro, algo que se torna paradójico en un país con gran población afrodescendiente. Sobre esto, Ferrão Candau plantea entonces algunas tensiones que surgen en el momento de pensar la interculturalidad y que se convierten en una especie de categorías dialécticas. Todo esto lleva a plantear la conclusión de que es necesario vincular estas discusiones a la propuesta crítica intercultural con el fin de superar esa continua folclorización que se limita a incorporar, en el caso del currículo escolar, componentes generales de las culturas “diferentes”.

Para Colombia, Marcela Piamonte Cruz y Libio Palechor Arévalo han escrito un artículo enfocado en analizar los procesos de etnoeducación en Colombia enmarcados en la interculturalidad. Es así que en *Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano* (2011), los autores abordan la forma en que surge la etnoeducación como una política pública que en Colombia fue el resultado de los procesos de reivindicación cultural indígena, aspecto que se complementó posteriormente con la creación, por parte del CRIC, de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural con el fin de responder a las demandas por una educación superior indígena en el marco de la interculturalidad. Para Piamonte y Palechor, en este ámbito político y pedagógico surgen entonces dos posiciones distintas respecto a los alcances y posibilidades de la política pública etnoeducativa como posibilidad real de interculturalización de los procesos de formación superior del sistema educativo oficial. Por un lado, mencionan citando a Elizabeth Castillo y Axel Rojas, que los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen un replanteamiento del currículo con miras a una práctica intercultural, mientras que desde la organización indígena se asume que el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales. Finalmente lo autores exponen que en la construcción epistémica de una universidad etnoeducativa es indisoluble pensar en las diferencias entre conocimiento indígena y conocimiento colonizador, entendiendo este último como el que se deriva de la lógica eurocéntrica.

Los planteamientos que realiza Axel Rojas en *Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia* (2011), permiten realizar un acercamiento a la forma en que desde una perspectiva crítica y decolonial, se analizan los procesos de educación intercultural en Colombia. Para Rojas, la cultura en su sentido amplio enfrenta hoy un problema relacionado con la certeza de habitar un mundo poblado por identidades culturales multiétnicas, asunto que ha influido en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, con el fin de comprender la manera en que las relaciones entre culturas han adquirido tal relieve en las preocupaciones de nuestro tiempo, el autor se centra en analizar los programas de educación indígena y etnoeducación en Colombia planteada desde la esfera estatal. Aquí la interculturalidad es vista como una especie de gubernamentalización de la cultura, es decir, ver cómo operan las estrategias, tácticas y autoridades que se plantean como propósito el bienestar de individuos y poblaciones, o la eliminación de los conflictos que los afectan, y que en consecuencia procuran conducirlos a la adopción de mejores prácticas de vida o, en general, a la alteración de su conducta.

Por otra parte en el trabajo de investigación llevado a cabo en Costa Rica por Carol Graciela Morales Trejos *Diversidad Juvenil en el Contexto Educativo: Reflexiones para un Abordaje Intercultural* (2015), el lente está puesto en el reconocimiento que de la diversidad cultural y la interculturalidad se plantean los jóvenes desde su rol docente. En este se apuesta por rescatar la diversidad de cada sujeto, así como las características comunes que permiten definir objetivos e intereses para trabajar juntos y favorecer procesos de diálogo y convivencia, basados en la equidad, el respeto, la interacción y la colaboración.

Los matices que se lograron vislumbrar resaltan las formas desde las cuales se entiende la diversidad cultural en lo social y educativo. Es posible plantear que hablar de interculturalidad hoy, es un asunto ligado a líneas de pensamiento en tanto no hay un consenso intelectual. En su lugar las interpretaciones están sustentadas según el contexto que se aborda. No obstante es un concepto en discusión y reconstrucción que gana mayor resonancia en los círculos académicos de educación. El resultado de este recorrido por los antecedentes es entonces diverso, por lo que problematizar la interculturalidad en un aula de clase y sus implicaciones en los sujetos que la vivencian, significaría un aporte más a este precoz concepto.

1.2.Un maestro que justifica y estructura su rebelión

“Es necesario hacer un nuevo mundo. Un mundo donde quepan muchos mundos, donde quepan todos los mundos”

Subcomandante Marcos

Génova, 20 de julio de 2001. Miles de cientos de personas salen a las calles de esta histórica ciudad italiana para manifestar su rechazo a la reunión de los presidentes que conforman la llamada Cumbre del G-8. A su vez miles de elementos policiales son enviados para salvaguardar el orden. En la televisión aparecen grandes barricadas, pancartas, y banderas, capuchas, sirenas, tanquetas y cascos, humo, fuego y piedras, heridos y lamentablemente, un muerto. El caos es total y las cadenas noticiosas hablan de los culpables: los terroristas antisistema y el Movimiento Antiglobalización. ¿Antiglobalización? Aunque soy muy joven para comprender lo que sucede, aquella palabra me retumba en la cabeza. Con el tiempo voy comprendiendo su significado a la vez que trazo mi línea de interés intelectual, mi posición política frente a la vida. Me doy cuenta, comprendo, la dimensión de esa palabra: la antiglobalización, entre otros aspectos, se resiste a ver desaparecer las particularidades existenciales que caracterizan a la humanidad, a costas de la imposición de un modo cultural. Como el eco y la viva voz de los insurgentes zapatistas chiapanitas que luchan por crear un mundo en donde quepan muchos mundos, hoy todavía me pregunto: ¿quiénes son los culpables?

El actual ejercicio investigativo se enmarca precisamente en el contexto de globalización que ha tenido lugar desde hace más de quinientos años, dentro de los cuales el modo de vida occidental y eurocéntrico se ha extendido hegemónicamente a través de un tentáculo llamado colonialidad. Este ha actuado eliminando, invisibilizando o en el menor de los casos, subordinando las identidades étnicas que no comparten sus lógicas cosmogónicas. Nuestra realidad así lo evidencia; en esa arbitraria delimitación territorial que conforma lo que hoy se conoce como Colombia, habitan múltiples grupos humanos vinculados por unas relaciones de poder totalmente asimétricas que han configurado una clasificación en todos los ámbitos culturales. Aquí los saberes, conocimientos, y prácticas de herencia occidental se instauran

como el modelo de plenitud humana, mientras todo lo demás queda relegado. Lo que se trata es construir un universo cultural sobre el pluriuniverso histórico.

Situado en el campo me compete, el de la educación escolar, es fácil encontrar que esta, debido a su origen colonial, ha ejercido un rol trascendental en la reproducción de las mencionadas relaciones de poder. Es decir, la escuela se ha encargado en poner de manifiesto a través de la enseñanza de sus contenidos y la formación de sujetos, la preponderancia racionalista y metafísica occidental, omitiendo el diálogo con otros saberes. Ahora, si el contacto permanente entre culturas es hoy un hecho, la búsqueda por revertir las relaciones dialécticas establecidas entre las mismas debe configurarse como un componente de interés prioritario para los procesos escolares y los principios de educación de las llamadas ciencias sociales. Esto es apostar por la interculturalidad. En este sentido, esta investigación reviste de un valor pedagógico por el hecho de que imagina la posibilidad de cimentar una escuela de carácter decolonial a través de la transformación de las dinámicas que acontecen en el aula de clase, desde lo didáctico y lo interpersonal, abriendo la oportunidad para analizar sus implicaciones en el sentir de los estudiantes y en especial, del maestro que se compromete con asumir éticamente una postura emancipadora. En efecto la determinación de un maestro que reflexiona su praxis, la enriquece políticamente, la somete a constante revisión y propone, representa también un punto de interés fundamental para los escenarios que a hoy, son los encargados de formar sujetos que entrevén en la educación el medio esencial para configurar una ciudadanía crítica. Por lo tanto, indagar estas implicaciones en un aula de clase puede plantear alcances a ser considerados importantes por los programas en educación interesados en acompañar los sentires que deja el quehacer de los maestros.

Por otro lado, las apreciaciones que derivan de este ejercicio de práctica investigativa toman una relevancia innovadora debido a que plantean la indagación de un escenario y un panorama que por su reciente abordaje aun presenta múltiples aspectos por problematizar y que pueden enriquecer a sobremanera la intención de proyectar una educación de carácter contestatario frente a la globalizante colonialidad. De todas formas las situaciones que pueda expresar un aula cobijada por estas ideas son singulares, irrepetibles, únicas, aspecto que sin lugar a dudas siempre generará nuevos conocimientos más cuando se trata de repensar la práctica subjetiva del maestro que se rebela a aceptar un nefasto *status quo*.

En este orden de ideas, la intervención que como maestro en formación realicé con un grupo de 36 estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Normal Superior de Medellín, tuvo como finalidad llevar a cabo una apuesta didáctica pensada en generar los elementos interpretativos necesarios para responder a la siguiente cuestión orientadora: ¿Qué sucede en el aula cuando se desarrollan prácticas emancipadoras a partir de una pedagogía decolonial? Preguntar por el qué sucede representa el adentramiento a una compleja amplitud analítica, por lo que se hace necesario buscar una guía, un faro que indique el rumbo a seguir y evitar así naufragar en la inmensidad de las expresiones humanas. De este modo el principal objetivo formulado se enfocó fundamentalmente, en describir las situaciones que surgen al desarrollar prácticas emancipadoras a partir de una pedagogía decolonial. Para lograr esto, desde los objetivos específicos se intentó por un lado favorecer unas condiciones emancipadoras dentro de la cotidianidad del aula y por el otro describir las implicaciones que tiene abordar la interacción pedagógica desde unas prácticas emancipadoras. Finalmente las acciones que se requirieron para lograr el rumbo pretendido consistieron, como condición primera, en proponer unas dinámicas de enseñanza y aprendizaje basadas en la pedagogía decolonial para luego realizar una reflexión profunda en cuanto a mi sentir como docente y plasmarla en los diarios pedagógicos.

1.3.Los sentires teóricos de otros rebeldes

Son varios los conceptos y categorías que sustentan, fundamentan y dotan de sentido esa experiencia como maestro investigador que he querido mostrar como rebelde. Dentro de estos se encuentran las particularidades necesarias para comprender el sendero que a contracorriente he querido transitar, los principios que me motivan y las finalidades que espero alcanzar. Aceptando la existencia de una hegemonía cultural, la decolonialidad se muestra como el primer aspecto a plantear, como el centro de la espiral desde el cual gira lo demás. Es el proyecto que concibe llegar al segundo campo conceptual; las prácticas interculturales que desembocaran en un armonioso diálogo existencial, principio que a mi parecer es el que legitima todo este pensamiento social. Ambos son interdependientes y para materializarlos es necesario recurrir a la esencia que forma ideas, sujetos, sociedad y construir así una tercera categoría; la pedagogía en clave decolonial. Por último, el fin ético y político de compartir estas apreciaciones en un escenario escolar, requiere una metodología

coherente. Es así que emergen dos conceptos centrales y oportunos de considerar teóricamente; las prácticas emancipadoras y el aula de clases escolar.

1.3.1. La rebelión decolonial

Pensar en la multiplicidad de factores que caracterizan la contemporaneidad humana a la cual acudo, es un asunto que se torna complejo, difuso y, que en ocasiones, produce cierto desencanto debido a la evidencia de una concreta asimetría en las relaciones que establecen los diferentes grupos culturales, lo que en últimas lleva a que se generen escenarios de poder que se sitúan la tradicional dialéctica dominación/subordinación. Si bien se podría plantear que las relaciones entre los grupos humanos han sido en todas sus dimensiones - desde lo histórico y lo global - persistentemente violentas, hostiles e impositivas, la particularidad del contexto latinoamericano permite poner de manifiesto y en necesario debate los imaginarios, discursos y prácticas que han sido resultado directo de un proceso de colonización que se ha llevado a cabo y sin pausa, desde el siglo XVI.

En este sentido tanto los procesos de conquista gestados a partir de 1492 como el camino de consolidación de lo que hoy conocemos como Latinoamérica, han intentado - y de hecho lo han logrado - reproducir en todas sus esferas sociales componentes propios de lo que Arturo Escobar (2003)² y otros intelectuales de las ciencias sociales que se identifican con las ideas del grupo de estudio Modernidad/Colonialidad, han propuesto como el *sistema mundo moderno colonial*³, en el cual se hace recurrente la pretensión universalizadora de las formas de vida europeas y por ende la negación de lo no europeo. En términos generales esta propuesta se determina a partir de unas relaciones en las cuales se pone en manifiesto un *sistema* en el que el *mundo* tiene un centro *moderno* (Europa) y que por lo tanto, condiciona unas periferias *coloniales* (Asia, África y para nuestro caso, América).

² Escobar, Arturo. (2003) Mundos y conocimiento de otro modo. en; *Tabula Rasa*, (1), Bogotá - Colombia. pp. 51 – 86

³Apoyados en las ideas de Immanuel Wallerstein, quien propone la tesis del *sistema - mundo*. En esta se argumenta la existencia de un sistema, político o económico, que se extiende hegemónicamente desde su centro hacia sus periferias.

En este orden de ideas la colonialidad - entendiéndola como aquella tendencia en que sólo se validan las prácticas, discursos y conocimientos de herencia europea - se convierte en la base de muchas de las problemáticas y conflictos que históricamente han tenido lugar en la arbitraria y de por sí fracasada construcción de los Estado-Nación latinoamericanos; esta disposición hacia una homogenización que responde a los intereses de la cultura dominante, conlleva al declive y subordinación de identidades culturales que han configurado otras formas de concebir la existencia y por lo tanto, a la agudización de tensiones articuladas en unas tipologías propias de la colonialidad: raza, saber, ser y naturaleza.

Es así que al ser consciente de las diferentes coyunturas y problemáticas sociales que la colonialidad y la modernidad han dejado en nuestros contextos, considero que nuestras realidades deben de ser pensadas desde unas categorías discursivas contrahegemónicas desde las cuales se formulen alternativas críticas a la matriz colonial-imperial de poder que plantea Patricio Guerrero (2010)⁴, con el fin de reivindicar como legítimas las diferentes cosmovisiones que tienen lugar en nuestros contextos. Y es que esa matriz colonial-imperial de poder, según Guerrero, se puede entender como el punto que impone la colonialidad en la forma de dominación y control absoluto de la vida.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, el ámbito educativo es quizás, el más adecuado para el abordaje y posterior desarrollo de estas iniciativas, siendo la escuela un espacio estructural para su intervención ya que la misma ha sido la institución que por excelencia ha servido a los intereses de los grupos en el poder. Es decir, la escuela de hoy debe tener en cuenta, casi que como base, los constructos de lo que Paulo Freire planteó como pedagogías del oprimido y de la liberación - que se abordan en el entramado de las llamadas teorías del sur, es decir de aquellas corrientes de pensamiento que abogan por la validación y construcción de saberes desde los pueblos dominados o periferizados por el sistema mundo moderno colonial - con el fin de llegar a unos mecanismos de valoración, respeto y convivencia que refuten los legados coloniales. Es en este sentido como aparecen dos categorías en intrínseca complementariedad que se tornan fundamentales y que en definitiva

⁴ Guerrero, Patricio. (2010) Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. en; Calle14, (5), pp - 83 - 94

son las que le dan soporte a este proyecto investigativo: la *interculturalidad* y la *pedagogía decolonial*.

Para tener como un referente teórico la pedagogía decolonial - retroalimentaría con la de interculturalidad - que proponen autores como Catherine Walsh (2013)⁵ entre otros, se hace necesario entablar un diálogo en el que se determinen los principales componentes que plantean los teóricos del grupo mencionado, ya que es a partir del análisis de estas subcategorías conceptuales desde donde se sustenta todo el argumento crítico, el andamiaje teórico y la propuesta práctica de unas claves pedagógicas que se desarrollan con miras a reestructurar el orden social hegemónico, universalizador y homogeneizante del pensamiento occidental.

En efecto hay un concepto nodal dentro de esta propuesta; el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010)⁶ la llama *colonialidad del poder*. En términos generales, esta hace alusión a la forma en que se invade el imaginario cultural del otro no occidentalizado, destruyéndolo, invisibilizándolo y subalternizándolo para posteriormente establecer unas clasificaciones sociales y raciales regidas por la cultura dominante. A su vez ésta permitió la instauración de otra categoría, la de la *colonialidad del saber* la cual, según Edgardo Lander (2005)⁷, supuso la racionalidad europea como la única forma desde la que es posible llegar al conocimiento y por tanto a la verdad, relegando los saberes de los grupos periféricos y dominados a través de una violencia racial epistémica. De este modo la jerarquización conjunta de la esencia humana y de los saberes configura en últimas una *colonialidad del ser*. Según Nelson Maldonado-Torres (2007)⁸, su principal exponente, esta deriva en una negación del otro, un desconocimiento de la alteridad que deforma la realidad del colonizado e incluso lo convierte

⁵ Walsh, Catherine. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. en; Catherine Walsh (comp.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya - Yala. pp. 23 – 68

⁶ Quijano, Aníbal. (2010) Colonialidad del poder y clasificación social. en; Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

⁷ Lander, Edgardo. (2005) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

⁸ Maldonado-Torres, Nelson. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. en; Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

en un no-ser. Finalmente la misma Catherine Walsh (2006)⁹ propone otro tipo de extensión del proceso moderno y colonial en América Latina: *la colonialidad de la naturaleza*. En ella se funda una división binaria - dicotómica - entre naturaleza y sociedad, descartándose por completo las relaciones milenarias establecidas entre seres humanos, plantas y animales, además de con los mundos espirituales.

En definitiva es a partir de esta realidad en donde surge una apuesta en la que se propone pensar la construcción contextos basados en la interculturalidad.

1.3.2. El designio de la rebelión decolonial: la Interculturalidad crítica

Reconocer aquello que ha tomado el nombre de diversidades multiétnicas es hoy un punto de coyuntura trascendental en la sociedad. Es por esta razón que la interculturalidad se instala como un proyecto aún en construcción que apunta por revertir los códigos culturales propios de la colonialidad. Es decir, la interculturalidad sería el resultado práctico, existencial, de la apropiación decolonial. A su vez, hablar de interculturalidad es plantear una propuesta ética, política, epistémica y social ya que propone la construcción de una nueva sociedad y la reivindicación de quienes, como lo menciona Fidel Tubino (2005)¹⁰ han sido históricamente subalternizados por la estructura eurocéntrica.

Cabe aclarar que la propuesta que aquí se concibe es por una interculturalidad propiamente crítica, esto es que responda a las necesidades de los grupos que han vivido procesos coloniales de marginalización. Por tanto se relega el proyecto multicultural que han adoptado la gran mayoría de países en el contexto latinoamericano desde los años noventa, ya que se considera que este responde a las lógicas de un sistema neoliberal que en últimas, configura lo que se conoce como interculturalidad funcional; da continuidad a las necesidades de un mundo que globaliza el capitalismo escudándose en la tolerancia de la diversidad. Dicho

⁹ Walsh, Catherine. (2006) Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. en; *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Académica de la Latinidad. pp. 27-43

¹⁰ Tubino, Fidel (2005) La interculturalidad crítica como Proyecto Ético- Político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima - Perú. Enero 20-28 de 2005

esto, desde su perspectiva funcional la interculturalidad ha sido asociada a una propuesta mecanicista que ha intentado aprovechar los proyectos de inclusión, diversidad y educación para hacer contrapeso a las justas luchas y resistencias de comunidades étnicamente diferenciadas. Por consiguiente, la apuesta crítica de la interculturalidad obedece claramente a unas lógicas gestadas a partir de la ruptura teórica - epistemológica de la decolonialidad, punto de partida para el planteamiento de una acción pedagógica que, como lo señala Muñoz (2002)¹¹ deje de lado las imposiciones propias de los tímidos discursos poscoloniales que no logran consolidar un reconocimiento honesto de sus cosmogonías, costumbres, y organización social.

Adolfo Zárate (2014)¹², quien intenta esclarecer estas diferencias conceptuales de la interculturalidad, afirma que la misma no puede ser vista como un discurso empleado por los grupos dominantes para asimilar la localidad, pues mientras exista una relación de dominación la interculturalidad será invisible. La apuesta por la Interculturalidad desde una postura crítica permite entre otras cosas, la apertura de un diálogo de saberes y en definitiva el reconocimiento de la diversidad multiétnica fracturando la tradicional hegemonía de lo eurocéntrico, capitalista, blanco, patriarcal y católico. El postulado del paradigma otro planteado por Walter Mignolo (2003)¹³ recoge a grandes rasgos la forma en que desde la colonialidad se ha invisibilizado el otro continuando con el sistema de dominación cultural y simbólico. Como respuesta a esta forma de dominación Mignolo plantea el concepto de pensamiento fronterizo, afirmando que este se muestra como una respuesta intercultural a la colonialidad. Sin lugar a dudas la apuesta por la construcción de una educación intercultural debe apuntar a la integración y diálogo de todas las formas existenciales, dejando de lado las barreras que lo impiden.

Lo anterior entonces, pone en evidencia por qué se aboga por una apuesta en la cual se haga evidente la crisis del llamado mundo moderno colonial a través de la construcción de una

¹¹ Muñoz, Héctor. (2002) La diversidad en las reformas Educativas Interculturales. México D.F: pp. 4 – 12

¹² Zárate, Adolfo (2014) Interculturalidad y Decolonialidad. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima - Perú.

¹³ Mignolo, Walter. (2003) Historias locales/globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal.

praxis decolonial, es decir de la posibilidad de mirar tanto la historia como el presente y así poder realizar un proceso de resistencia en el que se desprendan los parámetros culturales impuestos, con el fin de visibilizar las memorias colectivas negadas durante siglos. Es esta la manera en que se forma un diálogo entre lo pedagógico y lo decolonial.

1.3.3. La escuela se rebela: la Pedagogía Decolonial

La apropiación para este proceso investigativo de la propuesta que realiza Catherine Walsh en torno a la pedagogía decolonial, me posibilita trabajar con todo el entramado teórico ya planteado. Si bien mi interés está enfocado en implementar estas ideas en los campos pedagógicos escolares, para esta autora lo pedagógico es mucho más amplio, pues este remite a concebirlo desde las maneras y prácticas de existencia, desde el pensar, desde el sentir, en sí desde el vivir, en este caso de las comunidades oprimidas y sus luchas reivindicativas, en las cuales es condicional el enseñar y el aprender críticamente las realidades de la lógica civilizatoria eurocéntrica, como primer paso para la consolidación de acciones insubordinadas que por ende, impliquen descolonizar la pedagogía, la educación, la escuela y el aula. En palabras de Walsh (2013)¹⁴

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (p. 29)

Estas consideraciones hacen notoria la influencia que para Catherine Walsh y su propuesta pedagógica decolonial, tuvieron los constructos teóricos de Paulo Freire, quien es en gran parte el principal precursor de la corriente crítica en la educación latinoamericana. En este sentido la crítica a las estructuras sociales de la colonialidad en clave pedagógica, se torna un compromiso con referente político, siendo Freire quien “dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico”

¹⁴ Walsh, Catherine. (2013) Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Quito: Abya Yala.

(Walsh, 2013: 38). Por lo tanto la reflexión crítica de la matriz colonial, racial y capitalista, concientización colectiva y transformación, son elementos propios de la pedagogía política, emancipatoria y decolonial.

Teniendo en cuenta esta definición me parece pertinente abordar de forma general algunos de los aspectos que en la apreciación de Cristhian Díaz (2010)¹⁵ - quién elabora un excelente marco comprensivo donde retoma las particularidades de esta corriente - son las que le dan el peso a la iniciativa epistemológica y militante de la pedagogía decolonial. Lo primero que menciona Díaz es que la consolidación de la pedagogía decolonial debe tener implícita una comprensión crítica de la historia, ya que la escuela ha sido una institución que en su tradición ha reproducido al pie de la letra las prácticas y discursos de la colonialidad, estableciendo unas narrativas históricas que legitiman las visiones desde los grupos vencedores y dominadores. En sus propias palabras, Díaz plantea que

(...) La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de hechos que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. Muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales que fueron y aún son obturados por las prácticas dominantes de occidente(...) (p. 223).

La historia que se trabaja en los centros de educación escolar, según la referencia del giro decolonial en el ámbito educativo, debe entonces responder a la realidad del contexto y no construirse solamente desde los patrones de la racionalidad moderna y colonial. Otro aspecto de gran relevancia en esta postura teórica, tiene que ver con un reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria. Ésta se entiende desde el ubicar y vincular las experiencias cuyo propósito central está encaminado a propiciar espacios formativos que se proponen la transformación crítica de la realidad social, configurándose Freire como su principal referente. Por último, Díaz plantea la importancia de llevar a cabo un

¹⁵ Díaz, Cristhian. (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. en; *Tabula Rasa*, (13) Julio - Diciembre 2010, Bogotá - Colombia. pp. 217 - 233.

descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Este componente recoge de manera amplia las consideraciones formuladas desde la colonialidad del saber, planteando que el conocimiento y su producción debe de revertir los parámetros hegemónicos y descontextualizados que apuntalan como única forma de conocer el mundo la perspectiva eurocentrista, a lo que Díaz menciona que “es de vital importancia asumir que una pedagogía en clave decolonial encara el reto de descentrar las convencionales formas de producción de conocimiento instaladas en las prácticas educativas cotidianas” (p. 228).

En términos generales, la pedagogía pensada desde el discurso colonial pretende canalizar las apuestas del programa modernidad/colonialidad en el campo de lo educativo, por lo que esta categoría es esencial como fundamento de mis referencias teóricas. En síntesis la pedagogía decolonial como estrategia pensada para desarrollar en las aulas escolares, debe posibilitar la apertura de escenarios en los cuales se legitime aquello que Axel Rojas ha llamado inflexión decolonial, sobre todo cuando la finalidad está centrada en abordar, problematizar y construir relaciones desde un marco de interculturalidad crítica. En palabras de Rojas (2010: 21)¹⁶

En este sentido la inflexión decolonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo.

En definitiva, es preciso señalar que lo intercultural y lo pedagógico-decolonial debe pensarse como una apuesta política que busque a través de la des y reconfiguración de la praxis magisterial y subjetiva del maestro en las escuelas, una misma reestructuración del orden social en donde se hagan válidas, en todo el sentido de la palabra, la cuestión de las diversidades multiétnicas.

¹⁶ Rojas, Axel. y Restrepo, Eduardo. (2010) *Inflexión decolonial*. Popayán: Universidad del Cauca

1.3.4. La finalidad del hombre rebelde es la emancipación

Considerar el discurso y la apuesta de la pedagogía decolonial como el referente estructural del actual proceso investigativo, implica, como se evidenció líneas atrás, una necesaria y profunda revisión de los múltiples componentes que la sustentan, con el fin de lograr una mayor claridad en torno a las dinámicas pedagógicas y didácticas. En este sentido, la revisión, análisis y posterior categorización de las propuestas de algunos autores posibilita ubicar un marco delimitado sobre el cual continuar, haciendo indispensable una comprensión acerca de la forma como se entienden las prácticas emancipadoras dentro de la acción pedagógica decolonial, las cuales junto a una comprensión crítica de la historia y un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial configuran su esencia teórica. Por lo tanto, siendo consecuentes con la pregunta que cimienta este ejercicio investigativo, es en la primera de estas propuestas desde donde se ha procurado hacer un mayor énfasis teórico y práctico.

Responder a qué es propiciar *prácticas emancipadoras* dentro del aula escolar se convierte en un asunto complejo debido a la multiplicidad de sus alcances. No obstante se propone la existencia de un alcance general - prácticamente presente en la totalidad de las referencias abordadas - sustentado a partir del pensamiento de Paulo Freire y convertido casi que en una especie de imperativo categórico; las prácticas pedagógicas emancipadoras tienen lugar cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje están en constante relación con el ámbito comunitario, teniendo como objetivo común fundamental la transformación crítica de su realidad. En pocas palabras es la famosa lectura del mundo y de la palabra a la que acudía regularmente Freire para describir sus propuestas. Como lo menciona Pablo Frish (2014)¹⁷

(...) las prácticas emancipadoras son un conjunto de miradas teóricas, tradiciones y proyectos pedagógicos que desde una perspectiva crítica de los sistemas educativos modernos inciden en lo educativo con miras a la transformación del orden social vigente (...)

En definitiva, no hay posibilidad de construir un proyecto pedagógico emancipador, si no es con la activa intervención de lo escolar con las comunidades en donde las instituciones

¹⁷ Frish, Pablo. (2014) Aportes hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. en; *La Revista del CCC*, (20).

educativas hacen vida. El mismo Freire (1970: 47)¹⁸ lo da a entender en su más célebre obra, cuando menciona que

(...) la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (...)

Cabe aclarar entonces que si esta es la generalidad de la categoría, la misma sobrepasa sin discusión, las intenciones pragmáticas de este proceso investigativo. Por lo tanto, al entender el proceso del llamado “Método Paulo Freire” - el cual debe plantear prácticas emancipadoras que finalmente lleven a una pedagogía liberadora -, se opta por delimitar la categoría en cuestión y analizar qué es lo que sus componentes pretenden poner en práctica dentro del aula. En efecto, todo este ejercicio de “descomposición” evidencia que las prácticas educativas de naturaleza emancipadora - desde la base freiriana - tienen una múltiple aplicación, aunque siendo sistémicas ya que se condicionan mutuamente. Por ejemplo Susana Sacavino (2009: 40)¹⁹ afirma que

(...) la pedagogía emancipatoria de Freire, recuerda lo importante de favorecer en la relación mutua de los educandos y de estos con el profesor, la experiencia de asumirse como ser social, histórico y pensante (...)

El Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini en su texto “La perspectiva de las prácticas emancipatorias”, plantea que la formación de hombres y mujeres sensibles, libres, críticos, comprometidos y solidarios constituyen el punto de partida de cualquier intento de construcción de una pedagogía emancipadora. Por su parte Torres Analí (2009)²⁰, quien propone una especie de lectura concreta de lo que puede ser la emancipación en la interacción pedagógica dentro del aula - ella lo llama empoderamiento -, hace alusión a que

¹⁸ Freire, Paulo. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

¹⁹ Sacavino, Susana. (2009) Los Derechos Humanos y la construcción de prácticas educativas emancipatorias. en; *Diálogos Pedagógicos*, (13), pp. 34 - 46

²⁰ Analí, Torres. (2009) La educación para el empoderamiento y sus desafíos. en; *Sapiens*, Vol. 10, (1).

(...) en el ámbito educativo el pensamiento empoderador tiene su origen en los planteamientos emancipatorios de Paulo Freire. Se direcciona entonces a promover en el aula el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos estructurados, reflexivamente con disposición a la crítica y el diálogo. (Escuchar la voz del estudiante, el profesor como una autoridad que guía) (...)

Teniendo todo este panorama en relación a lo que define las prácticas emancipadoras en el aula, se apuesta por una explícita propuesta en la cual se hace énfasis en el propiciar en el estudiante una conciencia crítica de la historia y del contexto, claro está articulado al entramado del proyecto decolonial e intercultural. En torno a esto, se logra llegar a la conclusión de que al permitirle al estudiante reconocer el mundo críticamente, de “otro modo” si se quiere, se están dando los primeros pasos en la configuración de unas prácticas educativas emancipadoras. En palabras de Freire (1993: 101)²¹ y (1969: 84)²² respectivamente

(...) si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces sino por causas de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber (...)

(...) Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transividad, críticamente, o cada vez más racional (...)

Por lo tanto, la conciencia crítica, como subcategoría escogida de la macro, me permite tener un referente conceptual y metodológico para abordar en las aulas de clase

En síntesis, el desarrollo hecho sobre esta categoría que emerge dentro del proceso del planteamiento del problema y posterior construcción de la pregunta central, posibilita esquematizarla desde lo general a lo particular - transformación del contexto condicionado a la conciencia crítica - y a su vez desde un método sistémico.

1.3.5. El Aula rebelde

²¹ Freire, Paulo. (1996) Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

²² Freire, Paulo. (1969) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.

La búsqueda por comprender y desarrollar la categoría aula de clase resulta al hacerse evidente su intrínseca relación con la categoría prácticas emancipadoras, ya que es en esta propuesta desde donde se puede configurar un tipo de escenario que posibilita pensar en procesos educativos diferentes al legado colonial de la escuela tradicional. De este modo, su construcción presenta cierta complejidad debido, primero a la recurrencia con la cual se suele confundir y limitar el concepto con lo espacial, con un área de dimensiones variables, es decir con el salón de clases, y segundo con la dificultad de encontrar autores que referencien específicamente el aula de clases, pues este termina siendo complemento de otros abordajes temáticos.

Un primer aspecto a resaltar es la condición histórica que caracteriza el *aula de clase* como componente espacial y pedagógico. Tal y como lo afirma el texto “Genealogía del Museo de las Escuelas” de la página oficial del gobierno de Ciudad de Buenos Aires

(...) Aunque nos parezca "natural" lo que hoy conocemos como aula no existió siempre. Por el contrario, se trata de una construcción social e histórica que fue cambiando tanto en sus aspectos materiales (organización del espacio, mobiliario, utillaje pedagógico) como en sus prácticas (qué se enseña, cómo, quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones) (...)

Si bien los procesos pedagógicos se han venido desarrollando de múltiples formas en distintos grupos humanos, es solo con la entrada de la modernidad cuando se da una masificación de la educación en el mundo occidental, superando el sistema de educación tutorial y requiriendo la configuración de nuevos espacios educativos, en últimas el aula.

Siendo evidente la relación del aula de clases con la apreciación espacial, hay una trascendencia en cuanto a su comprensión, que permite dimensionarla desde su función simbólica, es decir desde su acepción cultural, entendida como un sistema de símbolos, signos y significados que determinan el diario vivir de un grupo social. Al respecto José Rodríguez (2006)²³ menciona que

(...) El aula de clase es entendida como un proceso de comunicación que se realiza al interior de un escenario cultural particular, el cual se rige por los principios de la organización y de

²³ Rodríguez, José. (2006) La construcción de sentido en el aula de clase. Recurso virtual. Revisado Octubre de 2015

la interacción discursiva en conversaciones que se fundamentan en el intercambio y la negociación de significados (...)

Lo anterior entonces define dos formas de concebir el *aula de clases*; primero como un espacio determinado, la estructura física como tal, donde se desarrolla el proceso de aprendizaje formal y segundo, como un espacio simbólico y sociocultural donde se llevan a cabo una multiplicidad de prácticas y de procesos de interacción que pueden ser independientes del componente espacial, o por lo menos no estar condicionado a ello. En palabras de David Frago para hacer referencia a la segunda concepción (1999)²⁴, - la cual adopto para mi proceso investigativo -

(...) Precisamente, el aula de clases es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces, progreso y otros conflictos (...)

En este sentido, si el aula de clases se puede considerar como un organismo social en el cual se desarrollan las funciones comunicativas y los procesos relacionales propios de todo grupo social, se posibilita entonces plantearla desde las relaciones de poder que surgen en la interacción colectiva, incluso integrándola al componente espacial y a su forma de organización. Tomando como referencia las apreciaciones de Juan Sánchez (2009): 7²⁵, quien plantea tres tipos de aula y por lo tanto los mismos tipos de relaciones de poder dentro de ellas, las aulas de clase rectangulares con los pupitres y sillas colocados en fila y dirigidos hacia el frente, representan una concepción de la educación en la cual es el profesor quien ejerce la totalidad del poder. Y afirma que

(...) El salón de clases sin un escritorio del profesor, en el cual los pupitres están en forma circular uno próximo al otro, presenta una imagen del organismo social, con mayor atención en el aprendizaje del grupo, propicia las relaciones interpersonales y fomenta la cooperación (...)

En definitiva todo esto es lo que permite realizar la articulación con la concepción emancipadora de nuestras prácticas pedagógicas en la escuela y a su vez con las propuestas

²⁴ Frago, David. (1999) La comunicación y el salón de clases. En; *Razón y Palabra*, (13).

²⁵ Rosalino, Albán. (2012) Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje. Trabajo de fin de carrera previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Centro Universitario Ambato

que desarrolla Paulo Freire en cuanto las relaciones dialógicas y horizontales que deben primar entre profesor y estudiante.

PUTZAIBA

¿Jueves 25 de marzo? dudo mentalmente y sin mayor prisa me respondo sorprendido: ¡qué rápido pasa el tiempo! Meciéndome desde el asiento que me ofrece una total panorámica del recinto, realizo un pausado recorrido visual por el interior del salón, el cual en horas matutinas yace cobijado por una penumbra que se va desvaneciendo a medida que el sol supera la montaña. Hace frío, pero tras el ventanal se dibuja un cielo azul y despejado, como anunciando el arribo del intempestivo bochorno que en los últimos meses nos ha sucumbido en la sequía. ¡Profe, profe!, escucho una voz casi infantil, que me llama con insistencia. Me incorporo con agilidad pasando entre el reguero de pequeños grupos que, concentrados pero atentos a mi presencia, ocupan el amplio espacio. A mi arribo, detallo cada una de esas ocho pupilas que, brillantes de curiosidad, se fijan sobre mí. Dos de ellas tienen esa facultad innata que parecen hipnotizar con la mirada: grandes, cromadas y destellantes, semejantes a las de un felino salvaje cuando refleja la luz crepuscular. Me esfuerzo por disimular mi pasmo y, con un simple y amable gesto, las interrogo sobre su llamado. Noto que se miran entre ellas, con tímidas risitas, quizás con suspicacia, y durante un breve lapso de tiempo no logran llegar a un acuerdo sobre quien va a hablar, hasta que finalmente, la de los atrayentes ojos toma la palabra. Identifico la puberta voz que segundos atrás me llamaba con extrovertida insistencia y a la vez que me habla voy desarrollando una rara ansiedad por responder adecuadamente a su pregunta. Cuando concluye, logro darme cuenta que la inquietud es una escueta cuestión metodológica y me invade un cierto bienestar que, paradójicamente, viene acompañado de malestar. Ese maldito afán es culpa del imaginario que posiciona al profesor como el *non plus ultra* del conocimiento, pienso, como buscando excusarme de un eventual no sé como respuesta. Regreso a mi asiento. Mientras observo a cada uno de los estudiantes trato de pensar en sus nombres; no me los he aprendido, me faltan casi la mitad. Hace poco menos de un mes que estoy con ellos, dos veces por semana y aún me parece ver caras extrañas, desconocidas. Es la singularidad del ser, mi actuar como estudiante lo reafirma. Voy recordando esos años: era de los que se sentaban atrás, de los que no participaba en clase por miedo a hablar, de los que, ya en plena adolescencia, refutaba de ir a la escuela. Mas aún los comprendo, a estos casi cuarenta niños, mas los comprendo cuando recuerdo mis vivencias. ¡La educación no puede seguir siendo una gran sombra proyectada contra el paredón al que la persona se siente obligada a asistir, a sentirse cohibida, en definitiva, a hacer lo que no

quiere! Esto es un atentado a la libertad, la escuela era un atentado a mi libertad. ¿Será que por esto me hice maestro? Esa pregunta. Tantas veces me la he pensado, implícitamente me la han preguntado y nunca encuentro una respuesta concreta. Pienso en las circunstancias que en mi subconsciente pudieron haber influido. Al primero que recuerdo, siempre con nostalgia es a mi abuelo, mi gran referente de vida, profesor por más de treinta años. No, no conocí la faceta de maestro de mi abuelito, ¿entonces? Veo estudiantes que, sin disimulo alguno, no están trabajando la propuesta que he llevado, con esmero y dedicación, a clase. ¿Porqué habrían de hacerlo? Los malos pensamientos mueren con la comprensión. No me nace llamarles la atención y mucho menos obligarlos. Sus rebeldías, si es que existen, pueden querer estar apuntando a otros escenarios; cada quien es el responsable de su proceso de aprendizaje y conocimiento, yo como profesor sólo llevo una idea y la comparto. En grado once yo era ya un exestudiante, pues afanosamente buscaba una guía a mi insurrección, un sustento a mi rebeldía. Recuerdo los días anteriores a mis grados, a la profesora que no le simpatizó mi carta digital (estábamos aprendiendo a usar el computador en clase de tecnología) en la que dejaba claro que a la escuela no le agradecía nada. Y la citación a mis acudientes con el directivo, su recriminación, el silencio de mi abuelo y mis hipócritas excusas. ¿Qué putas es lo que busca la escuela y sus “maestros”? No quiero seguir esa doctrina contaminante, quizá por eso fue que me hice maestro, si es por esto. He reflexionado y digo hoy, a riesgo de que me llamen terrorista, que no quiero la paz sino la victoria. Pero el leviatán es inmenso y mejor esperaré a mi manera, su inminente autodestrucción.

2. GUIA PRÁCTICA DEL MAESTRO REBELDE. EL SENDERO A TRANSITAR

“Para todo estás marcado, te prohíben el acceso, te regulan el espacio, te cohiben tus ideas, te opones y te tildan de revolucionario, marcado con desprecio por la sociedad del peso”²⁶



La pedagogía tóxica

2.1. Creyendo en un paradigma transformante

La adopción de la metodología que fundamentó el camino de esta experiencia pedagógica, parte de un campo de investigación que por sus particularidades se configura como el propicio para el análisis de los acontecimientos socioculturales que pueden ser representados en un aula de clase escolar y de las expresiones e impresiones que manifiestan sus protagonistas respecto a determinadas situaciones.

En primer lugar la búsqueda de una mirada cualitativa sobre los hechos que emanan de las relaciones establecidas entre los individuos y su contexto, con la idea de identificar, analizar

²⁶ Banda: Aversión. 1990

e interpretar aquellos elementos esenciales de su realidad que son pertinentes de problematizar. Desde este modelo procedimental, la investigación pretendió concebir la realidad del espacio pedagógico en el aula como un ámbito de múltiples e imprevistas circunstancias, de por sí imposibles de medición o sistematización objetiva al no ser componentes dados *a posteriori*. Por el contrario se optó por un acercamiento a profundidad hacia lo observado a través de una continua interacción entre todos los sujetos - estudiantes y profesor -, aspecto que posibilitó el diseño de acciones deliberadas a fin de estimular y suscitar manifestaciones que ayudaran a responder los objetivos formulados. Tal y como lo afirma la profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Noelia Melero (2011: 342)²⁷

(...) a diferencia del paradigma cuantitativo, el cualitativo, se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian (...)

En este sentido al sentirme un maestro investigador, encontré en el paradigma de carácter cualitativo la flexibilidad didáctica necesaria para desarrollar un proceso de comunicación direccionado, que me permitiera la profunda comprensión de los códigos y significados procedentes del aula de clases.

A su vez dentro del mencionado paradigma, se apostó por una apreciación sociocrítica de los asuntos surgidos en el transcurso de la intervención pedagógica. De lo que se trató fue de trascender la comprensión de la realidad que construyen los sujetos, con el objetivo de establecer transformaciones en su contexto social, todo esto condicionado por la identificación previa de un problema. Aquí no basta entonces con el análisis cualitativo de las vivencias que frente a determinada situación pedagógica expresen las personas que la conforman: es condición la pretensión de un cambio de aquellas aspectos que los mismos involucrados consideran problemáticos. Lusmidia Alvarado y Margarita García (2008: 189)²⁸

²⁷ Melero, Noelia. (2011) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. En; *Cuestiones Pedagógicas*, (21). pp 339-355

²⁸ Alvarado, Lusmidia. & García, Margarita. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. en; *SAPIENS*, (2).

exponen la siguiente apreciación sobre la investigación sociocrítica, que a mi parecer, contiene de forma concisa sus particularidades

(...) introduce [la investigación sociocrítica] la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad (...)

Teniendo en cuenta este conjunto de elementos procedimentales, aunque con la apuesta transformadora explícita en la investigación preví la configuración de un pensamiento crítico en los estudiantes frente a la herencia colonia, ésta se encontró delimitada principalmente en mí como sujeto maestro, ámbito que se define a partir del enfoque metodológico escogido.

2.2.Un enfoque para pensar el quehacer

En este marco el enfoque planteado se apropió de la propuesta desarrollada por el profesor de la Universidad de Antioquia Bernardo Restrepo (2004)²⁹: la llamada Investigación Acción Pedagógica. Esta fija su atención en la experiencia del propio maestro, considerándola como un proceso inacabado la cual a partir de su empoderamiento, se somete a un necesario y continuo mejoramiento. En este enfoque metodológico es por lo tanto, el maestro el principal sujeto de la investigación y quien identifica los componentes problema de su práctica hacia los cuales va dirigida la transformación. Tratando de desarrollar la estrecha relación existente entre el paradigma sociocrítico y el enfoque de la IA Pedagógica, Restrepo acude a los antecedentes teóricos del mismo añadiendo que

(...) pueden situarse en el advenimiento del método de investigación-acción propuesto por el sicólogo social Kurt Lewin en la década del 40. Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación (...) (p.50)

²⁹ Restrepo, Bernardo. (2004) La investigación - acción educativa y la construcción de saber pedagógico. En; Educación y Educadores, (7), pp. 45 – 55.

Respecto a estas consideraciones, es conveniente afirmar que la propuesta pedagógica de Restrepo se circunscribe en los referentes investigativos que formuló Orlando Fals Borda, para quien el análisis de los hechos sociales, las coyunturas y las acciones dirigidas a su transformación son infalibles a la participación de los sujetos (2010)³⁰ Por consiguiente la Investigación Acción Pedagógica toma su peculiaridad cuando centra su mirada en el ámbito pedagógico, pero ante todo en el rol participativo de quien hace las veces de maestro, tal y como recurrentemente lo contempla Restrepo (2014: 2)³¹ quien dice que

(...) El énfasis de este prototipo de I-A pedagógica está puesto sobre la transformación de la práctica pedagógica del profesor. No se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno (...)

En síntesis la ruta metodológica propuesta desde este enfoque requiere de tres momentos, fases o etapas por las cuales debí transitar como maestro investigador: deconstrucción, reconstrucción y por último evaluación. Remitiré a continuación mi viaje por cada momento.

2.3. Desafiando mis sentires, proponiendo otros saberes

Para Restrepo en la primera parada es fundamental que el maestro realice un proceso de autoreflexión crítica en relación a la forma en que está desempeñando en general, su quehacer pedagógico, su práctica de la enseñanza, con el objetivo de determinar las estructuras que en la misma se consideran susceptibles de transformación y mejoramiento.

Como maestro he sido consciente de las implicaciones que sobre mi trascender cotidiano han formado los códigos culturales con los que crecí, a pesar incluso de haber roto vínculos con muchos de ellos; son un cúmulo de manifestaciones que en muchos casos se vuelven imposibles de caracterizar. De este modo la mirada por la forma en que me veo cuando considero a ese otro que no soy yo, enarboló la necesidad de una crítica introspectiva que me posibilitó poseer elementos susceptibles de transformar. Solo cuando me pienso conozco mi

³⁰ Calderón, Javier. & López, Diana. (2010) Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación.

³¹ Restrepo, Bernardo. (2014) Programa de Formación en Investigación-Acción Pedagógica para profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali.

existencia e identifico que no me gusta de ella, en lo interpersonal, epistémico, ético, político e ideológico.

2.3.1. Experimentándome en una clase “de otro modo”

Posteriormente la etapa de reconstrucción es la encargada de validar la práctica que surge del detallado análisis crítico precedente, consolidando las nuevas posturas y planeaciones que se fundamentan en lo que el maestro ha considerado pertinente para el mejoramiento. Es en cortas palabras la alternativa, la praxis innovadora que caracterizó mi nueva postura de maestro, que validé en su totalidad ya que mi acción siempre fue precedida por la deliberación y la confrontación subjetiva.

2.3.2. Considerando el inacabamiento de mi rol

Por último Bernardo Restrepo expone el momento de la evaluación, dentro de la cual se examinan los alcances de la transformación. Concibiendo el carácter inacabado del oficio de enseñar, la triada metodológica de la Investigación Acción Pedagógica no dimensiona un final del proceso - es continuamente cíclica - dado que a partir de la evaluación de la nueva experiencia, se identifican nuevos elementos a reformar. Es este el momento de la integridad reflexiva, de la sinceridad consigo mismo y por ende del surgimiento de un nuevo conflicto, esencial para alcanzar lo que Freire (1970)³² llamó la búsqueda del ser más. Es aquí en donde se reivindica el inacabamiento de la condición humana y pedagógica, como lo referencia el mismo Restrepo (2014)

(...) el reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente de la inseguridad y la confusión profesional a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados (...) (p. 7)

Finalmente todo el anterior proceso metodológico que tiene como objetivo nodal la transformación de la praxis del maestro, requiere de una herramienta trascendental que garantice su adecuada aplicación: el diario de campo pedagógico. Sin este la reflexión

introspectiva sobre la forma en que el sujeto actúa como maestro, impide o deja escapar la determinación de componentes esenciales para el cambio.

2.4.El aula decolonial se convierte en un lugar lleno de sensaciones: categorías que invitan a pensar

La información que resultó de la presente investigación se plantea a partir de las apreciaciones contenidas y recogidas en los diarios pedagógicos, los cuales evidenciaron la emergencia de diversas categorías que se muestran como hallazgos esenciales para el análisis de los acontecimientos surgidos en el aula de clase al intentar abordar una pedagogía en clave decolonial. En este sentido la lectura y comprensión de la información se proyecta en tres momentos que juntos, anteceden al análisis e interpretación: primero un ejercicio introductorio dentro del cual se instalan, en breve manifiesto, las categorías claves obtenidas en el transcurso investigativo y que fueron concretadas desde dos ámbitos; la vivencia del estudiante y mi reflexión como maestro. A continuación se definen dichas categorías en una matriz descriptiva que se apropia de forma literal del diario pedagógico, a fin de servir como sustento. Finalmente en el tercer y último momento, se comparten las indicaciones que refieren al desde donde y el porqué de las categorías a deliberar como hallazgos en la posterior interpretación.

2.4.1. Una experiencia irradiada en el diario pedagógico

Desarrollar una narrativa dentro de la cual se logren evidenciar todos los análisis, consideraciones, reflexiones y aserciones finales que han sido el resultado de una práctica investigativa, requiere de un soporte vital e imprescindible: las notas de campo. Desde aquellas afanosas palabras que parecen garabatos en un papel cualesquiera, hasta la más detallada y organizada narración, tales notas poseen un valor de esencial importancia para quien hace las veces de investigador ya que le posibilita quedar al tanto de los aspectos claves de su diario acontecer. Por tal motivo, es necesario consolidar las observaciones objetivas y subjetivas en aquel instrumento propio del método etnográfico, que para el ámbito escolar ha tomado el apelativo de diario pedagógico. Como lo señala la profesora de la Facultad de

Educación de la Universidad de Antioquia, Marta Lorena Salinas³³, quien se ha propuesto estudiar sobre el valor que para el maestro de escuela implica escribir su experiencia,

(...) El diario pedagógico, por lo tanto, no sólo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación, con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas (...)

Es por esto que la escritura del diario dignifica la experiencia de vida de aquel maestro que emprende la tarea de pensar su recorrido pedagógico.

Respecto a la experiencia vivida los meses anteriores en las aulas, la construcción del diario pedagógico se convirtió en un asunto de interés prioritario en la intención de sistematizar las diferentes interpretaciones que mi posición como maestro me permitió descubrir en los momentos de clase, con las metodologías, los contenidos, los estudiantes, las relaciones interpersonales y especialmente, con mis introspecciones, todo motivado por el marco ideológico y epistemológico sobre el cual la intervención estaba sustentada, además de las preguntas y los objetivos que sirvieron como guía para llegar a reflexionar sobre, en últimas, lo que sucedía en el aula. Por consiguiente, los diferentes planteamientos que allí tuvieron lugar se mostraron siempre como la antesala y el condicionante de cualquier pretensión por pensar intelectualmente mi práctica.

Ahora bien, me permito indicar que la construcción de un diario pedagógico, al igual que en toda investigación social cualitativa, posee unas especificidades de forma y secuencia que permiten su futura y adecuada comprensión, determinadas a su vez por el entramado metodológico sobre el cual subyace el quehacer del investigador. Por ejemplo, en un trabajo etnográfico en el cual se intenten interpretar, analizar y describir las peculiaridades gastronómicas que forman parte de la cotidianidad de un grupo social, el investigador debe estar atento entre otras cosas, a los olores, sabores, colores y texturas de los diferentes alimentos utilizados, a fin de realizar un buen registro escrito de la información en su encuentro con lo teórico. De la misma forma durante mi práctica, fue necesario realizar una observación con sutileza y sagacidad que me posibilitara describir ampliamente aquellos instantes de clase que considerara ineludibles para el posterior análisis pedagógico, asunto

³³ Salinas, Martha (2000) El diario pedagógico. en: *Gaceta Didáctica*, (3), Medellín, Universidad de Antioquia.

que sin duda enriqueció a sobremanera el desarrollo de los diarios. Por lo tanto los diarios pedagógicos, a pesar de tener una contextualización espacial, temporal y cronológica y un apartado de confrontación teórica y pedagógica, en su formato previsto se debieron caracterizar ante todo, por una exhaustiva y profunda descripción de los momentos más relevantes de la clase. No obstante me es pertinente aclarar que en su elaboración, me resultó compleja la rigurosa descripción pretendida, debido a que constantemente se me presentaron difusos los límites entre descripción, interpretación y análisis, por lo que muchos de ellos se desarrollaron, a su vez, desde esta triple perspectiva. Considero lo anterior como una forma de romper con la linealidad de los formatos y esquemas investigativos, flexibilizando a través de las particularidades del investigador las posibilidades que brinda la siempre permanente interpretación. Es en últimas hacer propio el proceso.

A continuación hago entonces la referencia introductoria acerca de las categorías centrales que reflejaron la información obtenida en los diarios, los cuales se configuran como el soporte del análisis pedagógico en torno de lo que a mi parecer, sucedió en el aula al desear compartir una pedagogía desde la apuesta decolonial y emancipadora. Dichas categorías como lo he mencionado anteriormente, se articularon en dos elementales componentes y pilares de la matriz elaborada: estudiantes y profesor, siendo este último debido al enfoque, el de mayor énfasis.

2.4.2. Los estudiantes y sus multifacéticas expresiones

Respecto a lo que sucedió con los estudiantes, con los comentarios registrados en los diarios pedagógicos logré identificar varios aspectos nodales para el ejercicio investigativo. Por un lado, en relación a las apreciaciones sobre la diferencia étnica, una generalizada exotización y subestimación de aquellos códigos culturales que se apartan de los parámetros occidentales. Por otro, una legitimación del devenir social y político del siglo XX, a nivel global, acorde solamente a las narraciones históricas de los grupos dominantes y constituyente a esto, una nula conciencia histórica acompañada de una naturalización o reproducción mediática en relación al conflicto armado colombiano. Los diarios pedagógicos me posibilitaron a su vez, dimensionar la intrínseca relación establecida entre las posturas éticas y morales de los estudiantes con las concepciones religiosas judeocristianas, lo que en cierta medida les impide la apertura a otros discursos y formas de vida. Además durante la intervención

pedagógica a la luz de las propuestas interculturales, los diarios plantearon un hallazgo fundamental sobre la forma en que parte de los estudiantes se fueron aproximando, poco a poco, al desaprendizaje de lo tradicionalmente codificado por la escuela, descubriendo esas otras historias invisibilizadas y en parte acogiéndolas en lo que podría ser el comienzo de una especie de giro discursivo. No obstante al revisar algunos de los acontecimientos relevantes suscitados en los diarios, alcancé a identificar que en ese afán por dotar de reconocimiento las cosmovisiones de los grupos sociales subordinados por el proceso colonial, muchas de las clases terminaron en un tipo de ambigüedad respecto al imaginario que resultó de la deconstrucción de los contenidos en una perspectiva intercultural, acercándose más que todo a la vaga concepción del relativismo cultural. Por último, también fue recurrente encontrar ciertas dificultades con los estudiantes en el momento de abordar algunas clases, como desmotivación e incluso apatía hacia las propuestas metodológicas y temáticas planteadas. Me refiero a que su disposición se caracterizó por constantes altibajos.

2.4.3. La introspección del maestro

Finalmente las apreciaciones sugeridas en los diarios me brindaron otros componentes que, sobre mi quehacer como maestro, se perfilaron como el punto estructural del análisis pedagógico. Un primer aspecto que al principio fue reiterativo, tuvo que ver con la dificultad que presenté al dimensionar los alcances de la emancipación en las prácticas educativas, lo que me llevó a confundir e incluso a dudar de su pertinencia dentro del marco investigativo. Dicho aspecto fue el resultado de no poder establecer un eficaz marco comprensivo y metodológico ya que la emancipación, tal y como la apropié desde Freire, me supuso pensar en la necesidad de un trabajo comunitario de educación popular, algo de por sí imposible de aplicar. Muy a pesar de esto, en los diarios registré cómo paulatinamente la categoría - y gracias a otras lecturas y autores consultados - me fue presentando otras acepciones con las cuales alcancé una mayor apropiación y en definitiva, su abordaje en las clases. En los diarios también se consideró la existencia de una estrecha relación entre mi labor dentro del aula y las características que configuran mi subjetividad a saber, el afloramiento de mis posiciones éticas, políticas e ideológicas frente a determinadas temáticas. Todo esto me llevó a reflexionar sobre la forma en que a través de la experiencia me asimilé en aquel binomio de profesor y sujeto político, fundamental en una apuesta que se muestra como alternativa a la

educación convencional. No obstante, esa intrínseca relación trajo consigo algunas particularidades que en el análisis de mi rol como maestro implicaron gran relevancia descriptiva en los diarios. Por un lado la identificación de que algunas de mis intervenciones en clase, casi siempre por subconsciente, tuvieron un tinte adoctrinante e ideologizante debido a mi pretensión de circunscribir en los estudiantes un pensamiento crítico frente a la historia y la hegemónica doctrina eurocéntrica. A su vez, determiné una encrucijada epistemológica e incluso ética cuando esas pretensiones ideologizantes me llevaron a, por decirlo de algún modo, renegar de los imaginarios de los estudiantes. Es decir al legitimar lo decolonial, en ocasiones me impedía apreciar otras formas de pensar, enjuiciando contundentemente todo lo que remitía a occidente, creando una especie de dogmatismo decolonial que me llevaba a su confrontación epistemológica. Por otro lado, en lo metodológico siempre traté de reivindicar unas relaciones horizontales entre todas las personas que dotan de sentido al aula escolar, lo que a mi parecer se tradujo en una complicación al determinar las fronteras entre el autoritarismo y la autoridad, resultando esto en la figura de un maestro permisivo - e incluso alcahueta - al no lograr establecer un punto medio. No obstante dichas situaciones no las concibo como una cuestión del todo problemática ya que de por sí enriquecieron la práctica misma y el imaginario establecido que a hoy, es el que me identifica como maestro.

En relación a los contenidos pensados para trabajar en las clases, los diarios pedagógicos me permitieron descubrir una reiterada complejidad para lograr articular el currículo académico institucional con el marco de la postura decolonial de las ciencias sociales. Sin embargo también fue la oportunidad para reafirmar la posición de un maestro objeto de conocimiento capaz de incidir en la construcción didáctica de su práctica, de enfrentarla y complementarla constantemente, debatiendo incluso la misma interculturalidad. En torno a la metodología, se encontró que esta fue quizás un asunto de mayor dificultad debido a la trascendental pretensión de reivindicar unas relaciones interpersonales dentro del aula, alejadas del autoritarismo y a fin de proponer unas prácticas pensadas para la emancipación a través del favorecimiento de la participación y de un pensamiento crítico. Por último, los diarios pedagógicos reflejaron dos evidentes contrastes en relación a los sentimientos suscitados por la labor del maestro, las finalidades de la acción educativa y la pertinencia, validez y acción de este sobre el contexto y los individuos: satisfacción y desilusión, motivación y

desesperanza. Me permito también - a pesar de no plantearlo en el ejercicio escrito de cada clase, pero no por eso de menor interés - expresar un creciente malestar hacia las lógicas, esquemas y formatos de la investigación misma, las cuales terminaron produciendo un alto grado de saturación y de controversia sobre el criterio que me formé acerca de lo que debe ser un maestro investigador.

Las unidades de análisis de la presente matriz corresponden a segmentos de los diarios pedagógicos - y sus comentarios - elaborados durante el semestre de práctica. Enmarcados en una información temática dividida por ámbitos de análisis, se convierten en la antesala directa del proceso de categorización. Las diferentes categorías surgidas implican relaciones entre las mismas por lo que no todas se desarrollan en el acápite interpretativo como hallazgos individuales.

Ámbito	Información	Unidades de Análisis	Categorías
Estudiantes	Formas de vida no occidentales	“Ellos viven mejor (estudiante haciendo mención a una comunidad campesina de Vietnam) porque viven a lo natural, sin tecnología”	El “Otro” como exótico
		“Los indígenas están perdiendo su cultura cuando se civilizan”	
		“Es triste observar la pobreza en que viven esos aborígenes australianos”	
	La Guerra Fría y el imaginario del Tercer Mundo	“El trascurso de la clase logró evidenciar una generalidad marcada por un imaginario de la guerra propuesto e insaturado por los <i>mass media</i> ”	Historicidad Hegemónica
		“Colombia es del tercer mundo porque estamos atrasados, nos falta comprar más tecnología”	
		Para muchos de los estudiantes, la confrontación ideológica pos Segunda Guerra Mundial no implicaba violencia: “En la Guerra Fría no hubo muertes porque era una competencia por la tecnología contra Rusia”	
	Memoria Histórica y Conflicto Armado Interno en Colombia	“Parece increíble que el acercamiento a algunos de los sucesos más trágicos que ha dejado la guerra en Colombia, sea una novedad para el estudiante, a la vez que le representa pensamientos de duda sobre la veracidad de los hechos”	Des - naturalización del Conflicto
		“En los estudiantes se reproducen las estrategias arbitrarias pero intencionales que dicotomizan la guerra y naturalizan un bien y una mal, sin posibilidad de desmoronar lo establecido”	
		“Uno creía que la guerra sólo era entre la guerrilla y los soldados y que los guerrilleros eran los malos”	
		“No sabía que los que más sufrían era la población civil”	
“Se logra evidenciar el choque epistemológico y fluyen comentarios como el ¿Por qué en sociales los profesores no hablan casi de esta historia de Colombia?”			

Derechos Humanos Universales y comunidades no occidentales *(Unidades de análisis transcritas de un audio de clase)	"De estas ideologías pienso que cada quien es libre de pensar lo que quiera. Yo soy católico pero igual respeto los diferentes pensamientos religiosos o culturales. Yo soy una persona de mente abierta lo cual trato de entender a las personas religiosamente, culturalmente e idealmente, pero esto de la mutilación es algo ya delicado y no sé qué pensar" (Johan)	Relativismo cultural
	"Esos actos violentos deben ser cancelados, pero como se deben respetar las costumbres de cada comunidad es algo difícil de evitarlo" (Juana)	
	"Para mi es una ofensa ya que es natural de la mujer. Pero hay que comprender las cosas que ellos dicen que es normal" (Carolina)	
Moralidad cristiana comunidades originarias de América	"La sesión tomó como consideración aspectos que en torno a la vida, se encuentran hoy en una encrucijada moral; el aborto, el suicidio, la pena capital, la eutanasia. Las posturas de los estudiantes no se hicieron esperar, la mayoría condicionadas por el acervo religioso. Sobre el aborto hay clara posición antropocentrista y especista del mundo, considerándose la vida humana como el componente de mayor importancia de una existencia divina"	Ética Judeocristiana
	"Algunos estudiantes al saber sobre mi postura atea me hicieron preguntas como: Si usted no cree en Dios ¿entonces en qué cree? ¿No siente como un vacío?"	
	"Me queda la idea de que la clase quedó en una especie de ambigüedad en relación a mi intención, al menos idealista o colateral, de llegar a un reconocimiento de la diferencia cultural"	Ambigüedad
	"Se crea una especie de precaución entre todos los estudiantes en torno a valorar cualquier práctica cultural, a pesar de no estar de acuerdo con ella"	
	"La apropiación por parte de la gran mayoría de los estudiantes de un pensamiento que deslegitima las particularidades de la guerra, asunto que se explicitó en el contenido emocional de las cartas y en las apreciaciones que surgieron luego de compartir el ejercicio"	

		<p>“Es de rescatar la impresión generada en el salón de clases, cuarenta jóvenes atentos y con curiosidad reflejada corporalmente, sobre la cuestión problemática abordada”</p>	Cambio Discursivo
		<p>“Se aprecia una disposición diferente, intereses y motivaciones que surgen cuando se logra construir un entramado entre el tema, el estudiante y su contexto”</p>	
		<p>“Esque quien iba a creer que se podía hablar de la Operación Orión en este tema”</p>	
Profesor		<p>“El reto y la esperanza de pensar que el propio maestro puede realizar un proceso introspectivo con miras a revertirla colonialidad de su mente, asunto que sin duda es lo que estoy intentando hacer”</p>	Sujeto Político
		<p>“La concepción que enmarca mi labor como un docente objetivo está siempre en constante discusión. Soy de los que concuerdo que nuestra práctica debe estar atravesada por un claro interés crítico de la realidad”</p>	
		<p>“Soy consciente de que a veces, intuitivamente, hago evidente mi posición política, ética y epistémica como profesor. Como por ejemplo, mi postura atea”</p>	
	Relación plan de área y decolonialidad - emancipación	<p>“A pesar de tener claro lo que es la esencia teórica y política de la interculturalidad crítica, la forma en que he tratado de abordarla junto a los muchachos en las clases, no me deja del todo conforme pues me ha costado diseñar estrategias que permitan establecer lo que se ha llamado un diálogo de saberes en los cuales se reivindicquen las prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes”</p>	Compleja articulación teórico - práctica
		<p>"Pensar alternativas a la forma en que actualmente se enseña la historia en la escuela, no es fácil"</p>	
		<p>"El hecho de no tener claro aun lo que se entiende por prácticas emancipadoras en el aula me dificulta el análisis sobre lo que debo manifestar en las clases"</p>	
		<p>"Por ejemplo, la dificultad de que una planeación de clase en clave decolonial logre acaparar una buena o mayoritaria atención del grupo"</p>	

		<p>“En esta búsqueda por conocer más a fondo lo que define lo emancipatorio, se me ha complejizado mucho la forma en que puedo hacer visible esto en mi práctica, llegando incluso a considerar su imposibilidad”</p> <p>“He notado que mi propuesta ha dejado relegado un poco a los grupos que dentro de su cotidianidad resaltan aspectos propios del legado cultural africano. Pensando a profundidad creo que esto en parte se debe a mi posición frente a lo que considero como afro”</p>	
	Planeaciones de clase	“El maestro, en este caso yo, se pregunta por la forma en que se va volviendo un sujeto de saber capaz de desmenuzar críticamente los contenidos que se pretenden enseñar”	Sujeto de Saber
		<p>“He sentido que en ocasiones afloran particularidades de mi propio devenir ideológico y político, de mi forma de ver, sentir y existir en el mundo, que las considero como las púnicas legítimas”</p> <p>“Me he visto – y no sé porqué no me sorprende – pretendiendo que mis estudiantes se apropien de un discurso que para el común de la gente sería radical, observando incluso con cierta subestimación las miradas que se alejan de mi subjetividad”</p> <p>“A veces se me complejiza pensar una metodología donde el pensamiento insurgente, anti hegemónico y decolonial no termine imponiéndose como una panacea existencial”</p>	Ideologización
		“Siempre me costará legitimar ejercicios de autoridad en la escuela y me excuso en la premisa de que es el individuo el propio responsable con su proceso de des-aprendizaje”	Permisividad
	Metodologías	<p>“Tomaron con sorpresa que les dijera que la conclusión es lo que ellos pienses, es su propio juicio de la situación”</p> <p>“Por petición de muchos estudiantes, acogí la propuesta de trabajar la clase a través de un conversatorio”</p> <p>“pienso que el hecho de tener en cuenta las apreciaciones metodológicas de los estudiantes, contribuye a generar un espacio académico que se dirija a lo emancipatorio”</p>	Participación

		<p>“A veces cuando camino de la escuela al metro, me voy preguntando ¿hoy fue esta práctica decolonial? ¿propició un aire emancipador? ¡Seguro que no!</p>	<p>Discontinua Motivación</p>	
		<p>“Soy consciente de que con estas narraciones se está lejos de lograr la construcción de una verdadera memoria histórica, sin embargo resalto y valoro profundamente mi apuesta experimental, mi rol como profe”</p>		
		<p>“Siempre va a estar la pregunta por la finalidad y por los resultados evidentes. Me sigue pareciendo demasiado complicado el contexto y organización de la escuela en la ciudad: dudo de su capacidad transformadora”</p>		
		<p>“Considero que esta forma de entender y desarrollar los procesos pedagógicos en la escuela, van acordes al marco que caracteriza todo este ejercicio de práctica investigativa. No es fácil, claro está, pero me motiva”</p>		
		<p>“Por primera vez se me alteró un poco mi personalidad serena, terminé incluso la clase antes de lo previsto”</p>		

MAIZIBA

No me di cuenta en que momento el automóvil, que transitaba a una velocidad media, pasó tan cerca de mi cuerpo que alcanzó a moverme sutilmente mi chaqueta desabrochada. Llevo quince minutos de recorrido y sólo hasta este instante, por este suceso, me hago consciente, recuerdo, el riesgo que representa caminar por las aglomeradas calles de la ciudad; ¿cómo carajos he podido olvidar mi desconfianza ciudadana?; figurar como una presa fácil dentro de la muchedumbre humana y artificial, que imita el terruño de miles de zigzagueantes larvas, sin saber cuál de ellas está dispuesta a atacar; ¿terminar mis días por una absurda y ridícula eventualidad? De inmediato consigo una respuesta mientras realizo un brusco movimiento con el que evito irme de bruces al resbalar en el inclinado y recién humedecido asfalto: desde que escuché la aguda resonancia del timbre que indica el final de clases - siempre acompañado de un masivo grito de júbilo y efusividad - mi mente se ha enfrascado en cavilar lo acontecido en dos horas de clase con mis estudiantes, al límite de una distracción que incluso me ha hecho pasar desapercibido el estridente sonido de las guitarras de *Non Servium* que retumban en mis audífonos. Como cuando ocho años atrás - algunas veces bajo el tranquilizante efecto de THC - regresaba a casa después de compartir tragos y palabras con quien tanto me gustaba. Todo esto como en espiral, me conduce a reflexiones amplias en busca de respuestas, de descifrar símbolos e interpretar mensajes: ¿qué es eso de una clase decolonial, intercultural? ¿cómo plantear unas prácticas emancipadoras? Me río. La tarde es reconfortante, siento agrado de ese momento que sigue al cese de la lluvia, de la fresca humedad que se expresa en el ambiente, del tenue gris que parece cubrirlo todo y con el cual desaparece el exasperante calor. Me estremezco: ha iniciado una de esas canciones que tienen ese poder, de esas que comienzas una y otra vez hasta que la misma repetición elimina su efecto. Educar, formar, enseñar, son palabras que toman sentido cuando se piensa en ellas, al igual que aprender, aprehender y desaprender. ¿Qué estoy haciendo? O mejor ¿qué estoy logrando? Siempre está la pregunta por la finalidad de lo que vengo haciendo y por el aporte de esto a mi pensar, a mi futuro. Hoy en clase me ha surgido una contradicción: me sentí incomodo intentando ser un maestro bajo una postura de eso que llaman interculturalidad. ¿O será que no he entendido? Sí, sí lo he entendido y es precisamente por esa razón que se me presenta este embrollo. A veces no confío en la dialogicidad de saberes que pretende esta postura. ¿Porqué? Porque me sigue martillando la idea de la hipocresía. Sencillamente hay

prácticas que no se aceptaran nunca y en realidad, pienso, ese intercambio de saberes será solo un paño de agua fría, una solapa, un eufemismo en la paulatina expansión de la globalización que todo lo absorberá. ¿Es el aislacionismo una opción? Ha vuelto. Ha vuelto ese calor acompañado de una repentina sudoración que me obliga a quitarme el abrigo. Al fondo observo una hilera de carros, buses y motocicletas, atascados en una angosta calle. Detrás el viaducto del metro. Entiendo que no puedo ser egoísta, ni con este pensamiento - que a pesar de todo, considero bien fundamentado e incluso política e ideológicamente acorde a mis ideas -, ni con mis estudiantes. Pero mucho menos conmigo. Mientras observo la inocencia de un niño que sujeto a las manos de su madre intenta correr fuera de la plataforma de la estación, tomo la decisión, la reafirmo: buscaré otro destino.

3. EL RETO DE CONSTRUIR UN AULA DE CLASES REBELDE Y DECOLONIAL. PENSÁNDOME COMO MAESTRO

“Aún conservo en mi cabeza mi terca filosofía, que a la vez que me hace libre con su trágica ironía, me define contra un mundo terrible cada segundo”³⁴



Las escuelitas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México

Si los estándares socioculturales son los encargados de mantener la vigencia del orden social establecido, la desobediencia a los mismos, si lo que se espera es concretar otra realidad, implica cruzar el umbral del lenguaje sumiso. Por esta razón la alternativa, la emergencia, lo inédito de una idea, opera como un elemento condicional para un proceso que intenta reconfigurar la práctica del maestro de escuela hacia la disidencia epistemológica de la ética decolonial. En este apartado he decidido relatar la forma en que pensar sobre unas clases en clave decolonial y emancipadora, me significaron el complejo reto de repensar bajo qué

³⁴ Banda: Pandemia. Canción: Os necesito.

postura estaba concibiendo dichos principios y a qué me llevó ese intento de favorecerlo. A lo largo de las líneas siguientes, quien lea, notará que tales apreciaciones surgen de una labor que no fue fácil y que por el contrario, representó situaciones complejas que a pesar de todo, se constituyeron como elementos que enaltecieron mi praxis.

3.1. Plan de área institucional y pedagogía decolonial. El complejo tejido que me hizo un maestro sujeto de saber

(...) Es un lugar común decir que el promedio cultural en Colombia es una cultura sincrética en cuyos elementos se pueden encontrar rasgos de América precolombina, África y Europa. Sin embargo, a tal observación le falta tener en cuenta que hay diferentes posiciones dentro de la jerarquía sincrética. Mientras se piense que algo está más cerca a la cultura “negra” o a la “indígena”, más abajo está localizado en la jerarquía. En contraste, se les concede mayor valor a las formas culturales cuando son derivadas del mundo blanco (...)

Peter Wade (1997: 53)³⁵

En el marco de esta significativa experiencia pedagógica, no se contempló la eventualidad de participar en la construcción curricular del área de ciencias sociales, aspecto que se hace del todo entendible cuando se determina el alcance previsto por el ejercicio investigativo. No cabe duda que de haberse abierto esta posibilidad se estaría contando con un componente de suma importancia, pues dentro de este marco de estudio no es un secreto que para lograr concretar ese camino que enrumba hacia una educación antihegemónica, se hace necesario agrietar la estructura sobre la cual reposa la concepción curricular de la educación pública colombiana, la cual ni por asomo, vincula lo intercultural, decolonial y mucho menos el pensamiento emancipatorio. No obstante, como maestro me hice consiente de la posibilidad que me ha brindado este espacio en el cual se compenetra con los estudiantes, de ese cúmulo de libertades que me presenta tan esencial momento. En pocas palabras me refiero a que en el aula tuve la posibilidad de conducir, acorde a mis preguntas, los contenidos que delimitan la interacción pedagógica. Es en últimas esa libertad de cátedra que intenté reivindicar y dotar de sentido en mis planeaciones de clase.

³⁵ Wade, Peter. (1997) Raza y etnicidad en Latinoamérica. Quito: Abya Yala.

Pero entonces, ¿qué pasó al articular los contenidos de la institución escolar a esta revolucionaria postura ética, política y epistémica? Vale mencionar primero, que no fue un trabajo fácil, que por el contrario representó un proceso complejo que me implicó asumir el reto de enfrentar lo que creí, eran unas buenas apropiaciones didácticas y metodológicas. Y es que el hecho de asumir una práctica pedagógica desde las propuestas que abogan por develar los aspectos modernos y coloniales de nuestra realidad - para afrontarlos y revertirlos claro está -, me involucró como maestro en un trabajo desde el cual debí prever el posible surgimiento de tensiones o complementos con mis históricos aprendizajes algunos codificados, otros reconfigurados, es decir todo aquello que me hace un ser social holístico, desde lo subjetivo y lo colectivo. Dicho lo anterior, para empezar fue necesario hacer un cuestionamiento de aquellas estrategias con las cuales pensaba desenvolver las dinámicas de clase, con la finalidad de resignificarlas y complementarlas a la luz de una educación, como la llama Patricio Guerrero (2010)³⁶, insurgente y de otro modo: decolonial y emancipadora. Por supuesto que como se ha venido formulando, en el aula estos dos conceptos - amparados desde y para la interculturalidad crítica - fueron comprendidos como apuestas metodológicas intrínsecas, interdependientes y cohesionadas, a fin de no naufragar en metodologías contraproducentes. (Me preguntaba, por ejemplo ¿cómo arremeter contra la racialización jerárquica de los grupos humanos o contra las arbitrarias dicotomías en la sabiduría que impone el “horizonte civilizatorio” eurocéntrico, cuando en el aula se respira un ambiente autoritario entre educador y educando?).

Por otro lado, si bien la militancia pedagógica que nace cobijada por las posturas del grupo Modernidad/Colonialidad - principal referente conceptual y teórico en el desarrollo de este ejercicio pedagógico - aboga en general por un cambio de las estructuras sociales actuales, logré percibir que el proyecto tiene un énfasis bastante evidente y arraigado que le brinda su peculiaridad epistemológica: el vínculo con la etnicidad no occidental y las relaciones de poder raciales, escenarios que se perfilan como aspectos indispensables para la construcción pragmática de una realidad intercultural. Aunque, valga decir de paso, con esto no he pretendido plantear reduccionismos en los campos de análisis que aborda el grupo, como lo

³⁶ Guerrero, Patricio. (2010) Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. en: *Calle 14*. Volumen 4. Número 5. Julio –Diciembre de 2010. pp. 83 - 94

afirma Damián Pachón (2008: 7)³⁷ señalando en sus postulados que para una eficiente lectura del capitalismo y el colonialismo se deben unir tanto aspectos políticos, económicos y sociales, como los lingüísticos, semióticos, discursivos, de género, raza, es decir una heterogeneidad discursiva.

En concordancia, el constante acercamiento que se llevó a cabo en torno a las mencionadas propuestas teóricas, me hizo estipular que aquel discurso contraeurocéntrico debía ser el motor de la apuesta decolonial, teniendo como referente esencial la reivindicación cosmogónica de las comunidades originarias y poblaciones afrodescendientes, grupos subyugados y naturalizados dentro de la matriz colonial e imperial de poder que fundó la modernidad. Sin embargo realizar esa armonización con los contenidos planteados por el plan de estudios de la institución educativa donde realicé todo el proceso de práctica investigativa, se tradujo en un aspecto de gran complejidad, debido a las características de algunos de los ejes temáticos a trabajar. Fue en este punto desde donde reafirmé la propuesta didáctica, por tanto que esto implicó un serio compromiso de mi rol como maestro por validar la práctica y hacerme partícipe en la construcción del conocimiento a ser enseñado, compartido y debatido, e inyectarlo de sentido crítico, superando esa transposición simple y esquematizada a la que acostumbran los manuales escolares. Acogiendo la interpretación que realiza Pablo Imen y otros³⁸ (2010; 16), legitimé la importancia de que los maestros se apropien de los medios de producción (lo epistémico, psicológico, pedagógico/didáctico y político/ideológico) y de los fines de su práctica. A su vez, de trascender la prioridad étnica de este marco teórico, consolidando otras denuncias igual de pertinentes, para excavar en lo más profundo de los procesos sociohistóricos, para exponer lo invisibilizado y como lo afirma Walter Mignolo³⁹, mostrar el lado oscuro de la modernidad.

Llegado a este punto el primer momento de mi planeación didáctica no se enfocó entonces como tal, en formular un reconocimiento de las prácticas, símbolos, concepciones y sabidurías de aquellos pueblos que se distancian de los parámetros racionales occidentales y

³⁷ Pachón, Damián. (2008) Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. En; *Ciencia Política*, (5), Enero – Junio de 2008, pp. 8 - 35

³⁸ Imen, Pablo. (2010) Hacia la conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras. I encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América Latina. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

³⁹ Mignolo, Walter. (2010) Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

si ante todo, en proponer una revisión crítica de la forma en que se han contado los hechos históricos a ser abordados y enseñados según la oferta curricular. Todo esto no implicó, quiero dejar claro, distanciarme del ámbito teórico en el que yace la práctica pedagógica e investigativa, ya que como lo reitera Cristian Díaz, trabajar una comprensión crítica de la historia debe ser uno de los componentes elementales de toda acción pedagógica que se presuma instalar en la perspectiva decolonial, aún más si se tiene en cuenta que la historia, como disciplina científica, tiene un influyente origen constituyente europeo y que ha servido, como la antropología en su momento, para perpetuar los intereses ligados al proceso moderno y colonial.

3.1.1. Subvirtiendo la interpretación del “Nuevo orden mundial”

Mi manifestación hacia los estudiantes de la forma en que el llamado Nuevo Orden Mundial formulado e instaurado a principios del siglo XX, ha sido visto por aquellos grupos que sufrieron el sometimiento y el autoritarismo de las grandes potencias militares y económicas, pretendió apostar por visibilizar los sesgos ideológicos de la historia occidental y los factores que la misma ha omitido u ocultado deliberadamente en los tradicionales ámbitos académicos de la escuela (¿Qué implicaciones tiene hablar del llamado Nuevo Orden Mundial para los grupos sociales que no fueron partícipes en su configuración?). Durante este tiempo se procuró que los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, lograran elaborar un andamiaje histórico de la I Guerra Mundial anclado a una secuencia de procesos históricos - a saber, las tensiones resultantes del colonialismo e imperialismo europeo en África y Asia durante el siglo XIX e institucionalizado en el Congreso de Berlín de 1885 - y no a un hecho histórico - para este caso, el conocido atentado de Sarajevo -. Es decir, siempre se recalcó - o por lo menos fue lo que preví - la responsabilidad de las ambiciones coloniales. También opté por entrar en una dinámica de enseñanza y aprendizaje de la historia en la cual se resignificaran las narraciones de aquellos grupos invisibilizados por la historia oficial de la guerra, tomando para nuestro tema, la difícil vida en las trincheras que soportaban los soldados rasos de los ejércitos enfrentados (su esperanza, euforia, ira, odio, desilusión, resentimiento, nostalgia, desorientación, etc.). Sobre las implicaciones que esto presentó en mi quehacer quiero añadir lo siguiente: como profesor en mi primera experiencia educativa, tuve el deseo de haber podido emprender, en este ámbito temático, el trabajo de otras historias no contadas que

respondieran más directamente, a la contrapropuesta decolonial - como la situación de las comunidades africanas durante el imperialismo europeo, la forma en que fueron violentadas sus creencias, sus relaciones con el mundo, sus existir, entre otros -. Sin embargo, vale decirlo, los contenidos, estándares y esquemas pedagógicos propuestos por la escuela limitaron las oportunidades didácticas y temporales a las que, como un maestro comprometido políticamente con su praxis, quería recurrir. Es esta una primera apreciación subjetiva en mi introspección pedagógica.

En este orden de ideas y respondiendo al enfoque sincrónico de la historia, en la sucesión de los órdenes mundiales hegemónicos que caracterizaron el convulsionado siglo XX, fue obviamente necesario trabajar lo relacionado a la Segunda Guerra Mundial. Como lo mencioné líneas atrás, la intensión didáctica en la enseñanza de la historia fue comprenderla como una prolongada red interdependiente y no desde aislados acontecimientos. En este sentido y respondiendo a mis aspiraciones conceptuales, teóricas y pedagógicas, compartí con los estudiantes una visión de este determinante conflicto internacional a la luz de las interpretaciones de la llamada historia desde abajo, de los vencidos, de los invisibilizados, de los olvidados. Fue así que durante semanas abordamos la situación de grupos, comunidades y poblaciones golpeadas indirecta o deliberadamente por las atrocidades de la guerra, con la finalidad implícita y de fondo de criticar tajantemente la fracasada proyección que del mundo se propuso construir el sistema moderno y colonial: imperialista, capitalista, racionalista, racista y patriarcal. En esta unidad temática desarrollamos metodologías didácticas que se enfocaron en consultar, analizar, reflexionar y debatir las problemáticas a las que se vieron obligadas de afrontar, por ejemplo, las mujeres, los niños, las comunidades campesinas, los homosexuales, los grupos diferenciados étnicamente, entre otros. A mi entender, estos contenidos ofrecieron una evidente y explícita demostración de la llamada “crisis de la modernidad” - para el estudiante, claro está, desde un nivel de interpretación cognitiva básico - y ahí radicó su pertinencia dentro del panorama decolonial en mi acción escolar. Antes de continuar, he considerado necesario recalcar que siempre se me hizo necesario trabajar, como complemento, los aspectos elementales de cada ámbito temático (lugares, fechas, sucesos) con el fin de estimular, secuenciar y ordenar la apertura a habilidades de pensamiento crítico en el estudiante. Poco a poco, fui encontrando un horizonte para plantear unos contenidos

decoloniales y lograr reestructurar los parámetros pedagógicos que me brindaba el plan de área.

En consecuencia, el siguiente ámbito temático tuvo la oportunidad de contar con un mayor marco de referencias instaladas en aquel revertimiento de la visión moderna y eurocéntrica de la existencia: el periodo de la posguerra y la denominada Guerra Fría. Como un maestro formado a la luz de estas corrientes políticas y epistemológicas, dicho sumario de contenidos me representó un momento oportuno para hacer evidente el giro decolonial al que se refieren Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007)⁴⁰, y la crítica de los discursos hegemónicos y subalternos en el actual e impuesto orden mundial, nombrado ahora por muchos autores como “posmoderno”. A su vez, de llevar al estudiante a un análisis contextualizado de los contenidos a ser enseñados y aprendidos, intentando relacionar su localidad inmediata y cotidiana con las dinámicas a nivel global. Fue en este momento de mi práctica, lo digo sin reparo alguno, donde mejor sentí la correlación y la apertura del enfoque teórico decolonial, intercultural y emancipador con las posibilidades didácticas que me ofrecía el aula de clase. Para ser más específico, aquí intenté de lleno debatir y confrontar los conceptos amparados bajo el discurso del progreso y desarrollo que configuraron imaginarios geopolíticos di-tricotómicos, como primer/segundo/tercer mundo y avanzado-desarrollado/atrasado-subdesarrollado respectivamente, los cuales conciben un horizonte civilizatorio universal acorde exclusivamente a los paradigmas de la herencia occidental, llámese capitalista, neoliberal o comunista. ¿Qué sucedió con aquellos grupos humanos y países que se encontraban al margen de esta disputa por el poder mundial? Preguntas como esta pretendieron, como lo he planteado anteriormente, indagar por la historia de los violentamente subalternizados, despojados, marginados o eliminados, haya sido en Corea, Vietnam, Camboya, Afganistán, El Congo, Latinoamérica o Colombia, en campesinos, indígenas, afrodescendientes, jóvenes, mujeres, niños u opositores políticos. Un punto a rescatar dentro de este momento, fue que se me permitió elaborar una línea de análisis crítico desde lo global a lo local, y logré como maestro empoderado de su saber, relacionar la contemporánea situación social y política de nuestro país con las normativas de poder internacional desplegadas por los grandes bloques económicos y militares. Todo esto, casi

⁴⁰ Grosfoguel, Ramón. & Castro - Gómez, Santiago. (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

que me obligó, a entrar estratégicamente en las duras características del conflicto armado interno colombiano - de por sí, cosa que no entiendo es un asunto olvidado por la escuela pública -, proponiendo una alternativa histórica centrada en las inocentes víctimas. Para llevar a cabo esta propuesta fue de gran apoyo el trabajo realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica y sus diversos informes que demuestran la barbarie, crueldad y atrocidad provocada por todos los actores armados contra la población civil. En relación a este panorama, las planeaciones de clase tuvieron como punto esencial el concretar relaciones complejas de análisis crítico, es decir, ligando siempre el contexto habitual del estudiante con las temáticas trabajadas. Quiero resaltar que junto a mis estudiantes, los sucesivos análisis nos llevó a establecer incluso, una asociación comprensiva entre la llamada Operación Orión que a inicios del gobierno de Álvaro Uribe Vélez se desarrolló en la Comuna trece de Medellín - la cual tocó de manera directa o indirecta a un gran número de estudiantes -, con las características fundamentales de la Guerra Fría. Iniciar esta asociación produjo en un principio escepticismo pues ¿cómo relacionar por ejemplo, la carrera espacial con la barbarie cometida por tres grupos armados en un barrio de Medellín? Fue esta una forma de canalizar comprensivamente las influencias de la historia global en nuestros procesos históricos locales y a su vez, de captar, motivar y retroalimentar mis intereses con los de los estudiantes.

Todo la anterior propuesta didáctica, valga decirlo, encuentra su sustento en aquella apreciación teórica que promueve una lectura crítica de la historia como fundamento constituyente a la hora de emprender la decolonialidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Como complemento, a continuación describiré entonces como dentro del aula, se aspiró cuestionar y problematizar esa subalternización cultural que occidente ha dispuesto hacia las comunidades que milenariamente han estado al margen de sus parámetros de ser, sentir, pensar y existir en el mundo, aspectos que me enriquecieron aún más en ese compromiso por apropiarme y situarme como un maestro sujeto de saber.

3.1.2. Refutando el *ultima ratio* de los Derechos Humanos Universales

La actualidad a la que asistimos como actores y espectadores, ha sabido nutrirse ampliamente de una retórica mediatizada insistentemente por las diferentes instituciones que la sociedad de origen occidental, ha creado para determinar la forma en que se deben llevar a cabo unas apropiadas relaciones sociales, a fin de evitar que se cumpla la conocida ley hobbesiana: “el

hombre es un lobo para el hombre”⁴¹. No obstante, esta misma realidad a la cual concurrimos, pareciese legitimar la idea del hombre lobo como una ley natural constituyente al ser humano, pues la situación social y política del mundo lo demuestra. Es por esta razón que durante los últimos años se ha vuelto recurrente la necesidad de plantear una comprensión general de los derechos humanos universales, los cuales han sido creados y apropiados por los diferentes estamentos encargados de gestionar, mediar y formar para la vida comunitaria. En consecuencia, las instituciones de educación escolar se han comprometido en abordar profundamente los contenidos que le competen a este ámbito formativo, reproduciendo unánimemente cada uno de los artículos como máximas que se libran de cualquier revisión crítica. Tal es el caso encontrado en el plan de área institucional donde desarrollé mi experiencia pedagógica y que me implicó el reto de confrontarlos y derrumbarlos de su ortodoxo pedestal. Debía trabajarlos pero entonces ¿cómo? ¿Paraqué?

Conviene subrayar que con estas palabras no pretendí satanizar la legítima propuesta que atañe a los derechos humanos. Por el contrario, reconozco, valido y reafirmo el largo y difícil recorrido que han tenido que sortear quienes han estado a la vanguardia de su construcción teórica y su implementación práctica, convertidos muchas veces por las tensas circunstancias, en mártires de la causa. Es decir, los considero pertinentes y necesarios para la convivencia de nuestra compleja sociedad. Lo que quiero dejar claro es que me vi en la necesidad de confrontar la categoría “universal” que complementa la apuesta por los derechos humanos - precisamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos -, pues pensé que tras su presunta buena intensión social se encubren sesgos que dentro de esta corriente de pensamiento, se articulan a la genealogía epistemológica de la colonialidad y por supuesto, a la universalización de la modernidad. Boaventura de Sousa Santos notable luchador por la reivindicación del existir subyugado por el poder de la colonialidad, plantea un marco analítico que apunta a esta misma perspectiva: concebir los derechos humanos como un lenguaje emancipador que acoge las diferentes realidades culturales. Al respecto Santos (2002: 67)⁴² señala que concebidos como lo han sido, como universales, los derechos humanos siempre serán un instrumento del “choque de civilizaciones”, es decir, de la lucha

⁴¹ Hobbes, Thomas. (1651) *Leviatán*: México: Fondo de Cultura Económica (1992)

⁴² De Sousa, Boaventura. (2002) *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. En: *El Otro Derecho*, (28), julio de 2002. ILSA, Bogotá - Colombia

del Oeste contra los demás. Quiero dejar claro que la propuesta por establecer una problematización de la Declaración Universal Derechos Humanos desde unas lógicas interculturales habría significado una acción esencial para movilizar ideas acerca de la diferencia étnica. Sin embargo, legitimándome como ese sujeto de saber que ya he mencionado antes, me pareció que especificar tales condiciones sin primero poner de manifiesto la génesis eurocéntrica, colonial y globalizante de los mismos, representaría un vacío metodológico.

En este sentido la problematización tomó un rumbo dentro del cual requerí llevarle al estudiante la existencia de prácticas culturales en grupos no occidentales que se muestran contrarias a los parámetros de los derechos humanos occidentales: en su modo de ver y sentir el mundo no dimensionan su transgresión porque en realidad no existe. Esto significó entonces enfrentarlos y prever, como propuesta, la necesidad de reinventarlos para que no se afirmen en la universalidad que desde siempre ha plasmado el discurso occidental y por el contrario, reivindicar sus identidades locales. Fue un primer paso porque, vuelvo y lo repito, entrar de lleno en la lógica intercultural requiere de un precedente analítico largo. Como maestro siempre se tiene una pretensión, una finalidad hacia la cual llegar, no obstante hay que estar también dispuesto, abierto a que estos no se alcancen. Es este el sentido de la educación, el incierto rumbo que caracteriza esta valiosa compenetración humana. La experiencia así me lo demostró: fue difícil, para muchos imposible, aceptar como válida la diferencia, reconocer códigos culturales que bajo nuestra estructura no son dignos de humanismo alguno. Siendo así, en mis continuas reflexiones vislumbré como el proyecto por interculturalizar los derechos humanos enfrenta obstáculos intrínsecos a su mismo ideal: la diferencia está, pero quién, cómo y desde donde se valida y que me implica esto en mi quehacer.

3.2. La cuestión emancipadora

Creo que las palabras de Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (1970: 67), representan una suficiente ilustración para la introducción de este acápite

(...) para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación (...)

Hablar de emancipación es sin lugar a dudas una osadía discursiva debido al inmenso panorama que abarca. El concepto en sí, su apreciación filosófica y su intención funcional requieren de una interpretación tan compleja que solo se comprende en magnitud cuando se logra establecer su estrecha relación con ese principio que a lo largo de la historia se ha propuesto, a mi entender sin éxito, reivindicar la humanidad y que en cierta medida se ha vuelto parte de su esencia existencial: me refiero a la libertad. Pero ¿qué es la libertad? Se me hizo obvia la imposibilidad de plantear una respuesta a esta legendaria pregunta, por lo menos en mi ejercicio pedagógico. Sin embargo, siendo consciente de su relatividad cultural, subjetiva - ¿qué es la libertad para quienes? - y educativa, quise apropiarme de una radiante idea, compartida por el revolucionario espiritual Jiddu Krishnamurti (1979: 32)⁴³, que me sirvió de telón, como una forma de abrir camino a planteamientos próximos:

(...) la libertad es esencial para la vida; no la libertad de la revuelta, no la libertad de hacer lo que nos plazca ni de ceder abierta o secretamente a nuestras apetencias, sino más bien la libertad que adviene con la comprensión del mundo (...)

La emancipación por tanto, requiere de la comprensión - crítica porque apunta a contrarrestar la imposición - del contexto y de los otros. Entender entonces aquel lugar que ocupó la cuestión emancipadora, me significó una especie de embrollo, pues pareciera surgir una noción en la cual ambos conceptos, emancipación y libertad, se constituyen como equivalentes, como sinónimos totales. Siendo así, ¿en qué se diferencian? ¿Dónde están sus límites? Reafirmo entonces aquella osadía discursiva mencionada al principio: en mi criterio la emancipación emana del problema filosófico y plantea las búsquedas necesarias para la realización y alcance de su finalidad, la libertad. Es en pocas palabras el proceso. No obstante, su complejidad interpretativa no se solucionó aquí, por el contrario se acrecentó cuando de ligarlo al proceso político y pedagógico se trató. Fue el alcance enriquecedor del reto.

Ahora bien, lo que me propongo exponer en el momento es sobre la emancipación en el marco de mi experiencia pedagógica, sobre los andares que como maestro transitaron por mi pensamiento.

⁴³ Krishnamurti, Jiddu (1979) La libertad primera y última. Barcelona: Edhasa.

3.2.1. ¡Emanciparse! ¿Cómo? y ¿porqué?

En un sentido ontológico la apuesta por emanciparse únicamente se asume en el momento en que los vínculos humanos tienden a ser arbitrarios, déspotas y hegemónicos, en últimas cuando las relaciones de poder fracturan o imposibilitan el afianzamiento de la armonía social, asunto que sin necesidad de caer en el determinismo marxista y su retórica clasista es, sin titubeos, una característica intrínseca a la historia occidental. Lo cierto es que la mera existencia de una red de sociabilidad vertical y autoritaria no implica asumir la emancipación como un fundamento *sine qua non* de una práctica en general autoritaria ya que la realidad nos muestra como en algunos casos, se legitiman estas condiciones como si fueran un estado natural e inmutable de la vida. Sí, hay personas que consideran - o no tienen la necesidad de considerar porque la idea se encuentra anclada a su mente - que nacieron para servir a las imposiciones del otro y que no existe fundamento para no hacerlo. Por ejemplo dentro del ámbito de los estudios sobre la herencia de la colonialidad eurocéntrica en las dinámicas actuales, es lo que Walter Mignolo (2005)⁴⁴ ha llamado el *locus de enunciación*, refiriéndose a la adopción del saber occidental como universal - y el único válido - por parte de los propios actores que han hecho parte de los grupos históricamente sometidos. Por consiguiente, si se tiene en cuenta este supuesto, lo más factible es que la toma de una conciencia crítica y el empoderamiento del ser, se configure como el principal antecedente de toda búsqueda emancipadora, ya que esta emana sus primeros brotes cuando se cultiva la idea de que otro mundo es posible, cuando la desobediencia argumentada al orden impuesto y establecido se proyecta en un horizonte político y que de hecho, sólo por ser político, ya es constructivo. En definitiva, es cuando se busca la proyección de las personas como seres históricos y políticos en las coyunturas de su contexto, cuando la conciencia, como primer paso, se convierte en crítica. En “Educación para la emancipación” el intelectual Theodore Adorno (1969)⁴⁵ asocia esta postura al ámbito pedagógico argumentando que

(...) Yo diría, a riesgo de que me reprecnda Ud. por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no

⁴⁴ Mignolo, Walter. (2005) La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. En; *AdVersus Revista de Semiótica*, (4), Diciembre de 2005.

⁴⁵ Adorno, Theodore. (1969) Educación para la emancipación. Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 13 de agosto de 1969. Ediciones Morata.

podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia (...)

En este orden de ideas intentaré hacer visible la importancia que para mi experiencia, caracterizó el planteamiento de la cuestión emancipatoria en un ejercicio pedagógico comprometido con la inflexión decolonial del centro-mundo europeo. Siempre partí de la idea, como ya lo he mencionado varias veces, de que nuestra cotidianidad latinoamericana está sustentada desde un desarrollo dentro del cual las interacciones entre los diferentes grupos humanos, se han determinado por un férreo dominio de una cosmovisión avasalladora, destructiva e invisibilizadora de toda alteridad cultural que no se ajusta a sus parámetros, de una cosmovisión que desde hace más de medio milenio ha abogado por dicotomizar arbitrariamente, originando colectivos sociales subordinados y sometidos hasta nuestros días. Además destacué el sobresaliente rol que la institución escolar ha ejercido en la reproducción imperante de la normatividad eurocéntrica, por lo que procuré incluso trascender las tradicionales y antidialógicas relaciones que presentan los sujetos en el aula, abrazando el noble pensamiento del maestro Paulo Freire. Es en estos puntos donde pensaba, el acto pedagógico ratifica su relevante importancia, sirviendo como el hilo conductor ineludible en la consolidación del trinomio sujeto y/o cultura subyugada - toma de conciencia - propósito emancipador.

Por otro lado, reafirmando las propuestas de Christian Díaz, la búsqueda por consolidar unas prácticas de naturaleza emancipadora es un pilar de la pedagogía decolonial, categoría nodal de mi experiencia en las aulas. Al mismo tiempo en el revertimiento de la matriz moderna que se muestra como la única forma válida de concebir la humanidad, se está tratando de ir construyendo un proceso emancipador que como lo he indicado parte de la escuela y del aula misma, como escenarios encargados de abordar la toma de conciencia crítica y la postura política del sujeto y/o colectivo en relación con las prácticas e imaginarios modernos y

coloniales. Reafirmando las ideas de Jorge Betancurt (2010: 44)⁴⁶ pedagogía debe renunciar a sus paradigmas disciplinarios, recoger el caos ya que esta

(...) tiene un interés emancipatorio porque pretende descubrir ataduras que tradicional y paradigmáticamente han ocultado la realidad de la pedagogía, modelos que han esclavizado la actividad docente y han convertido a la educación en víctima de un estatismo más o menos inconsciente, gracias a que de alguna manera el discurso sobre la formación ha sido despedagogizado, convirtiéndolo en un relativismo pragmático e instrumental de un “saber hacer” que le concierne exclusivamente al educador (...)

La emancipación en efecto, nunca la concebí como una acción que se da solo en la escuela y mucho menos culmina en ella, pero sí que desde esta podía trazar el camino para llegar a su destino, por lo que es imprescindible relacionarla intrínsecamente con el entorno inmediato al que responde. Existe empero, la necesidad de aclarar que no fue esta la intencionalidad de mi experiencia: esto es entrar de lleno en la llamada educación popular.

De manera que ¿Qué pasó por mi mente al darle vida a la idea emancipadora dentro de un aula de clase? Ya he señalado que la búsqueda por la emancipación es un proceso y por esta razón lo que se trabajó al interior de este espacio, sólo funcionó como un componente dentro del mismo. Lo anterior se argumenta, reitero, si se concibe la emancipación como esa trascendencia de la opresión a la libertad y a mi entender respondiendo a un interés colectivo. Porque, si no es por la libertad, no tendría pertinencia. No obstante, apunté a las emancipaciones subjetivas, aquellas que poseen un valor significativo si se considera al sujeto y su introspección como la base de toda apropiación de conciencia crítica frente a la realidad, ya que es en el propio sujeto desde donde es posible imaginar el cambio. Por lo tanto, una finalidad primordial de la acción pedagógica en mi práctica, fue motivar y despertar esa subjetivación insurrecta a la vez que las propias relaciones interpersonales se transforman. Me explico mejor: propiciar una concepción alternativa de la sociedad - desaprendiendo los saberes que limitan, condicionan y marginan culturas - y derrumbar las relaciones autoritarias dentro del aula se configuraron como los dos aspectos básicos de unas

⁴⁶ Betancurt, Jorge. (2010) Una respuesta al discurso pedagógico de la Modernidad: La pedagogía del caos. En; *Enclave Social*.

prácticas educativas pensadas para la emancipación. Si hubo o no una apropiación integral de la idea, en realidad, no lo logré determinar.

Y es que para el estudiante adolescente el sólo hecho de hablar de emancipación se muestra como un componente difícil de digerir que sin embargo, puede hallar un complemento en ese ímpetu de rebeldía que caracteriza esa etapa de la vida. Constantemente me preguntaba sobre cuál era su necesidad de emanciparse y sobre todo, de qué, buscar la libertad de quienes y para qué, llegando a la conclusión de que mi apuesta sólo pretendería incidir para que los mismos se dieran cuenta que era posible confrontar las ideas históricamente establecidas. Otra cuestión transversal a mis sentidos pedagógicos y subjetivos giraba en torno a si yo, como persona, como maestro, ya me había emancipado y a su vez de qué y para qué. Surgió entonces una concepción divergente de la emancipación subjetiva por el hecho de que esta se vuelve relativa a cada ser. No obstante la mía era concreta y me convencí de mi emancipación ideológica - para hacerla plena solo me faltaba una acción práctica que en el momento de escribir estas líneas, creo, ya la he comenzado -.

El primero de los aspectos que fue sin duda el eje al cual respondió la propuesta didáctica emprendida durante la práctica, es decir, una revisión crítica de las condiciones sociales, principalmente aquellas inmersas en el panorama heredado de la modernidad y su constituyente, la colonialidad. Para lograrlo consideré la historia como un ámbito de gran importancia a la hora de alcanzar este objetivo, debido a que es en aquellas historias negadas e invisibilizadas donde reposan múltiples imaginarios que desencadenan concepciones estereotipadas y peyorativas frente, entre otros, la diferencia cultural. Por lo tanto, la llamada historia desde abajo y de los vencidos se articuló eficazmente en el estudiante a la idea de observar críticamente los procesos sociales, de una forma sincrónica, interdependiente, contextualizada y actualizada. Todo esto se desarrolló con la ilusión de motivar en ellos la conformación de pensamientos autónomos y con disposición a la reflexividad crítica de lo que los rodea, posibilitando mientras se pudo, un descentramiento de las perspectivas totalitarias inherentes al conocimiento occidental. Considero que para el estudiante la invitación epistemológica que cómo profesor les compartí, se mostró llamativa y por tanto, despejó el sendero para iniciar la construcción de un pensamiento crítico frente a los procesos sociales.

Como lo mencioné en un principio, el otro componente complementario que se abordó en esta ruta de crear estrategias y relaciones emancipadoras dentro del aula de clase, se fundamentó en propiciar unas relaciones interpersonales antiautoritarias. Como es sabido, la tradición educativa que ha caracterizado a la escuela en Colombia - desde siempre conservadora, católica y por ende disciplinaria - contempla al maestro, quien detenta el poder epistemológico, como la figura encargada de decidir unilateralmente las dinámicas a entablar con sus estudiantes. Es el maestro quien decide el qué, porqué, como y cuando de la interacción pedagógica y social en el aula, incluso trivializando conceptos como la disciplina, el orden y la responsabilidad, al mejor estilo militarista. Los estudiantes en tanto, se consideran sujetos pasivos incapaces y privados de deliberar sobre su cotidianidad escolar. Todo esto fue sin duda lo que intenté trascender dentro de mi experiencia, como un maestro en la continua búsqueda por dialogizar su relación con el otro.

Teniendo en cuenta esto, un componente esencial para fracturar esa relación antidialógica que caracteriza el aula escolar y validar la pluriversidad del pensamiento, del actuar, del ser con el otro, del emancipar, fue la prioridad dada a la participación del estudiantado en todas las dinámicas de la clase. Rescato las palabras que manifestaba Freire al señalar que

(...) es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alineadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos - que conforman el objetivo de la verdadera revolución - no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión (...)

Es así que las enseñanzas del gran maestro Paulo Freire quedan atomizadas en el momento en que no se logra divisar ese camino que conduce a su consolidación práctica, que es en últimas el difícil pero posible alcance de toda plenitud filosófica. Actualmente para nadie es un secreto que durante los últimos cuarenta años, la figura y los pensamientos freinianos se han convertido en un aspecto de amplia relevancia para las diferentes corrientes pedagógicas surgidas en Latinoamérica, debido principalmente a lo que representaron: un giro trascendental a la tradicional forma en que se situaba el proceso educativo, proponiendo alternativas visibles tanto en las relaciones interpersonales como en los mismos principios, fundamentos y finalidades que dan vida a una institución escolar. En este sentido, durante la práctica pedagógica sentí esa necesidad de apropiarme, aparte de la reconocida frase

compartida por el maestro “lectura del mundo y lectura de la palabra”, de la necesidad de establecer unas relaciones dialógicas con el educando, aspectos que se configuran como esenciales a la hora de reivindicar esa propuesta transversal sustentada en la emancipación de los sujetos y colectivos a partir de su constante acción participativa, en este caso dentro de un aula de clases, elemento clave dentro de mi propuesta educativa.

En efecto, en el transcurso de la experiencia compartida con los estudiantes, su participación en la cotidianidad de las clases me significó un asunto de interés prioritario, por lo que intenté visibilizarla ampliamente en las planeaciones de clase y en las diferentes situaciones espontáneas que iban floreciendo en el desarrollo de los encuentros. ¿Qué pretendí con la participación? ¿cómo la fomenté? ¿porqué debe ser el estudiante participativo? Por consiguiente lo que encontré aquí se consolida como un hallazgo de imprescindible interpretación.

Para favorecer esa participación activa de los estudiantes dentro de las clases, fue necesario primero, reflexionar sobre la forma en que se ha venido construyendo mi devenir como sujeto maestro, con el fin de conocer de fondo si mis posturas frente al mundo y la educación lograban instaurarse en aquel panorama que concibe procesos de enseñanza y aprendizaje libertarios. Me refiero a lo expresado párrafos atrás, a si en realidad me consideraba un sujeto emancipado. Recurrí entonces a enfrentarme y discutirme a través de una continua y sincera introspección. Cabe dejar claro que a pesar de haber sido un trabajo complejo - no es fácil para muchas personas derrumbar ideas y saberes reproducidos durante largo tiempo como una verdad casi axiomática, cerrada e inmutable - no presenté sustanciales resistencias en el momento de validar estas propuestas, ya que eran compartidas ampliamente por mi subjetividad rebelde, crítica e insurgente frente a las condiciones sociopolíticas del contexto y la finalidad de todo proceso de educación escolar. Considero entonces que fue solo a partir de este autoreconocimiento como ser social, desde logré pensar en la construcción de unas prácticas educativas otras, que tuvieran como antesala la participación mutua y complementaria de todos los que conforman el escenario pedagógico. Además como maestro, esa tarea de pensar-me y reflexionar-me críticamente fue muy enriquecedora, pues me permitió tener referentes para fortalecer día tras día los objetivos de mi praxis,

apropiándome de las ideas compartidas por Bernardo Restrepo y el enfoque de la Investigación Acción Pedagógica.

Con los estudiantes la idea de hacerlos partícipes de la cotidianidad del aula me ofreció resultados polifacéticos. Fue difícil llegar a algunos de ellos, mientras otros casi que se reventaban por tomar la palabra. Aunque indagué el cómo, lamentablemente con los primeros no logré ver la luz metodológica para hacerlos partícipes a los ojos de sus compañeros. No obstante, reafirmo que hay diversas maneras de ser ante los demás, de pensar la participación en sociedad, incluso respeto la postura del que aquel que aboga por el aislacionismo. La comunicación jovial fue otro punto clave identificado que me permite aducir, motivó la participación del estudiante en las clases, de expresar sus visiones, sus concepciones frente a ideas polémicas, su subjetividad. Admito que expresarme a través de la “bacanería” nunca fue algo premeditado, por el contrario fluyó espontáneamente de mi ser y enrumbó el alcance de una comunicación dialógica, sobre lo que Freire (1979: 63) siempre ha tenido algo que decir

(...) Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (...)⁴⁷

Esto último me permitió pensar en otro aspecto clave dentro de la intención de emancipar el aula, para fraguar el camino de la decolonialidad y finalmente la existencia de la interculturalidad. En últimas de como acogimos, todos, esta idea.

3.3. Relaciones verticales en el aula o un profesor “alcahueta”

Toda esta experiencia que a lo largo de casi 10 meses viví junto a mis estudiantes, estuvo permeada por una cotidiana reflexión respecto a la forma en que se desenvolvía mi quehacer pedagógico, sobre cómo observaba mi devenir sobre profesor de escuela y acerca del porqué de mis actitudes académicas, interpersonales y afectivas. Fue un proceso de autoconocimiento alentado por un entramado teórico, conceptual, metodológico y en últimas ideológico, desde el cual legitimé y reafirme mi intervención pedagógica, a saber: una

⁴⁷ Freire, Paulo. (1970) Pedagogía del oprimido.

reiterada revisión de mi praxis con la intención de identificar aquellos aspectos necesarios de mejorar, amparado en el proceso de Investigación Acción Pedagógica compartido por Bernardo Restrepo; una postura dialógica y vertical en las relaciones con los estudiantes, en una vehemente búsqueda por alcanzar una práctica de carácter emancipatorio, tal y como lo pensaba Paulo Freire; una construcción intercultural y por tanto decolonial de los contenidos a trabajar, atacando de raíz el naturalizado esquema que sitúa como superior la episteme occidental. Además todo este cúmulo de corrientes de pensamiento se relacionó intrínsecamente con mis particularidades subjetivas, siempre aversivas a esa tendenciosa normatividad cognitiva y corporal del ser humano por el mismo ser humano. Rebelde como la he querido llamar. En pocas palabras, al analizar el producto que me brindaron los diarios pedagógicos, logré identificar la existencia de una difusa frontera entre autoridad y autoritarismo, explicación del porqué considero que en ocasiones la “alcahuetería”, para hacer uso de un lenguaje coloquial, fue el común denominador de la relación con mis estudiantes. Fue quizás más que una errónea interpretación de todo ese marco pedagógico, una especie de afán por dotar de sentido el corto periodo de tiempo que duró el ejercicio de práctica. Además como lo planteo en el apartado en el cual cuestiono ciertas actitudes adoctrinantes, también hizo su aparición la espontaneidad, la involuntariedad, el inconsciente, la naturalidad del ser que incluso me atrevo a decir, fue el componente principal en este punto a considerar.

Siempre que me propongo esa tarea de interpretar críticamente los aspectos que me caracterizaron en el mundo de la escuela, me surgen una multiplicidad de inquietudes en relación a la estricta forma en que en la educación se aplican muchos principios teóricos y metodológicos que terminan siendo concebidos como axiomas que se escapan de revisión alguna y niegan cualquier apropiación relativa. Y es que la escuela, desde siempre, se ha circunscrito bajo los parámetros de una normatividad propia de aquellas instituciones que en su esencia funcional, buscar sancionar y disciplinar todas las conductas que se apartan de los límites morales de una sociedad, uniformando, homogenizando y por lo tanto destruyendo las capacidades subjetivas que no pretenden ser, como sabiamente lo coreaba Pink Floyd⁴⁸, otro ladrillo en la pared. En el caso de la sociedad colombiana las instituciones encargadas

⁴⁸ Another Brick in the Wall (Part Two). Álbum: The Wall (1979)

de normativizar la conducta, entre las que se sitúa la escuela claro está, conforman un marco de referencia moral y político a leguas evidente; católico, conservador y en necesario acoplamiento al sistema mundo contemporáneo, neoliberal. Aunque todo esto lo logré experimentar en mis años como escolar, tan solo hoy en mi papel de pensador de la educación, dimensiono la magnitud de su influencia.

Sin necesidad de haber realizado un profundo ejercicio de observación, análisis e interpretación desde lo que Marvin Harris (1979:463) nombró como el *emic-etic* etnográfico⁴⁹, fue posible identificar estas realidades dentro de la institución educativa que me abrió las puertas para realizar la práctica pedagógica, pues constantemente iba vislumbrando todo el contenido ideológico, disciplinante y formativo presente en las actividades cotidianas que configuran su currículo oculto visual e implícito (cartelera, murales, actos cívicos, formaciones, momentos de recreo y descanso, entre otros)

Mi relación con los estudiantes se tradujo en una especie de constructo interpersonal con el cual preví, tanto espontánea como deliberadamente, formular una resistencia, una alternativa si se quiere, a la manera en que se han concebido e implementado aspectos como la autoridad y la disciplina en los contextos escolares. Y es que de eso se trataba la experiencia, de legitimar las características que identifican al maestro como ser subjetivo y sociocultural, proyectándolas en su quehacer pedagógico, esgrimiendo constantemente aquello que lo sitúa como sujeto político. En este sentido debo admitir que como ser, poseo un profundo problema de aceptación hacia las sociedades disciplinarias⁵⁰, por lo que mi devenir y existencia en el contexto donde he crecido, se ha intentado configurar en una especie de respuesta y accionar contracultural. De hecho, si la escuela se muestra como una fiel representante de la tradición disciplinaria, católica y conservadora de la que soy radicalmente disidente por imponer ortodoxos cánones de conducta, mi postura de maestro se fundó desde una perspectiva contestataria y ante todo desobediente en todos los ámbitos de influencia: morales, estéticos, interpersonales y académicos. Aprovecho para referenciar los enriquecedores planteamientos

⁴⁹ Harris, Marvin. (1979) El Desarrollo De La Teoria Antropologica. México D.F: Siglo XXI Editores.

⁵⁰ Foucault, Michel. (1984) Vigilar y Castigar. México D.F: Siglo XXI Editores.

desarrollados por Harold Laski (1929: 17)⁵¹ en “Los peligros de la obediencia”, los cuales se relacionan estrechamente con mi pensamiento

(...) mantener la mente abierta, ser escéptico acerca de todo cuanto la tradición considera absoluto, insistir que nuestra experiencia personal tiene un peso real en la determinación de los valores sociales, son cualidades de las que depende la posibilidad de una vida plena (...)

Creo pertinente hacer la siguiente aclaración, a fin de evitar posibles malentendidos al lector: desestimo y reniego de todo trascender que sobre la disciplina busque cohibir sin necesidad⁵² el libre desarrollo subjetivo, obligando al individuo a cumplir con determinados códigos contemplados como infalibles. No obstante, he reconocido y por ende valorado otra apropiación sobre la disciplina: aquella que germina de la voluntad del propio individuo, sin presiones externas, en la búsqueda de un objetivo motivado por un interés particular. Reitero nuevamente que el lector de este ejercicio escrito me puede malinterpretar o en su defecto, pensar que experimentar y ensayar una relación basada en la desobediencia resultaría en un adefesio pedagógico, en un absoluto desconcierto educativo⁵³. Admito que no me encuentro en la capacidad argumentativa de afirmar o negar tal apreciación, ya que esto implicaría un ejercicio de mayor profundidad. Solo lo digo, contundentemente, fue diferente.

Recuerdo que durante mi época como escolar, una de las imperantes normativas institucionales se remitían al control corporal. Amparados en el manual de convivencia, constructo ortodoxo que incluso se imponía a la tan vanagloriada constitución política colombiana, dictaminaban a diestra y siniestra las pautas que en su apariencia física ningún estudiante podía transgredir so pena de castigo. ¿El argumento?, era nulo, invisible, omitido, simplemente se sabía que, por inercia, repetición y temor, era algo a cumplir. Ahora, durante los primeros días en los cuales tuve la oportunidad de realizar una observación diagnóstica de la institución educativa en donde realicé la práctica y en los meses siguientes - con el fin de acercarme un poco a sus espacios habitados -, identifiqué la misma situación. Todo esto

⁵¹ Laski, Harold. (1929) Los peligros de la obediencia. Madrid: Ediciones Sequitur

⁵² Me refiero a sin necesidad cuando el proceder de asimilación se sustenta en oxidadas tradiciones que al día de hoy persisten únicamente por no convertirlos en nostálgicos recuerdos, por no traicionar la moral de antaño así esto significa aplacar emanaciones divergentes.

⁵³ Me resisto a utilizar el concepto anarquía como sinónimo de caos y desorden, tal y como reiteradamente lo plantean muchos autores. Comparto la posición que concibe el pensamiento anarquista desde todo lo contrario: un orden que se aparta de lo convencional y se instaura como constituyente al principio de solidaridad.

es sin duda una obligada uniformización estética del ser. Como maestro traté de demostrar que es posible expresar la diferencia, lo diverso, lo que nos identifica como ser. Por ejemplo, mi gorra en clase, siempre y cuando no presentara un inconveniente para los directivos, pues de todas formas como mero practicante debía cuidar la posibilidad que me ofrecieron de experimentarme en un espacio escolar. En este sentido no tuve inconveniente alguno con actuaciones en algunos estudiantes que en otro ámbito o con otros sujetos haciendo las veces de maestro representarían una completa infracción a las reglas necesarias para desarrollar una actividad colectiva: sus llegadas tarde, sus continuos permisos para salir al baño - aunque en el fondo considerara que no era para eso -, sus audífonos en clase - ¿por qué habría de prohibirlo? -, sus microsueños, su apatía, sus referencias hacia mí en parlache, la entrega de tareas hasta dos semanas después de la fecha, las comidas en el salón. Admito que prohibir y ejercer autoridad, así como obedecer y acatar, no hace parte de mis características personales y que todo esto se reforzó aún más al intentar, desde mi entendimiento, visualizar la emancipación, de romper con la horizontalidad autoritaria y dominante en el salón. Con riesgo de equivocarme, humildemente creo que la postura presentada, aunque difusa, compleja, difícil de interpretar y sobretodo de explicarla, funcionó: la mayoría de estudiantes a medida que no veían en mis actitudes un panorama represivo, consideraron que su responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje es solo de ellos.

Quiero, por último mencionar lo siguiente. Mientras trato de escribir estas letras, de responder a lo que creo son unos hallazgos de investigación, me voy preguntando sobre qué tan coherente ha sido todo esto en torno al marco conceptual, teórico, político, ético y epistémico desde el cual sustente esta acción. Percibo cierto alejamiento, que sin embargo no me preocupa pues la pregunta que movilizó este ejercicio, admite apreciaciones muy amplias: ¿qué sucedió? Sucedió todo esto. Incluso el enfoque me permite ir más allá, pues lo que se toca aquí es mi propia subjetividad y ésta, como espero haber dejado lo suficientemente explícito aquí, deriva en una multiplicidad introspectiva. En definitiva, valido todo lo que aquí surge y trato de entenderlo a la luz de la decolonialidad.

BAINOKA

Voy preguntándome sobre el sentido de la escuela, con la instantánea sospecha de que voy a renegar de ella: ¿paraqué carajos sirve? Súbitamente va apareciendo esa pregunta que parece hurgar en lo más profundo de mi pensamiento, que no es nueva y que por el contrario me la he repetido infinidad de veces. ¿La razón?: es la explicación en ocasiones ambigua a la búsqueda por existir: ¿porqué me hice maestro de escuela? Me doy cuenta que reflexiono a la par que explico una caricatura que he plasmado en el roído tablero. Sí, como otras veces descubro esa capacidad de ser flexible mientras pienso, de construirme múltiples imágenes, un mosaico, como cuando en un espejo se refleja otro espejo. Observo esas figuras desparramadas en aquellos pupitres desparramados en todas direcciones, muchos simulando atención, concentración, pues están solamente de manera orgánica ya que su mente, como yo recorre otros espacios. No los juzgo, por el contrario, los comprendo y me identifico con ellos pues, ¿porqué motivo nos encontramos, juntos, en este salón? Siento un ligero vacío en mi interior y mientras comparto las indicaciones que por grupos vamos a trabajar sobre varias caricaturas (con las que pretendo, ojo a esto, derrumbar el imaginario hegemónico del discurso antiterrorista - así, literal lo llevo escrito en mi planeador de clase -), regresa a mi pensamiento otra introspección que me ha estado cuestionando desde hace un buen tiempo porque, si uno vuelve a un pasado es para aclarar un difuso presente y a la vez programar un después. ¡Cómo ha cambiado mi sentir sobre la escuela! Pienso, y realizo con la cabeza un lento, muy lento, movimiento de negación, o mejor de desilusión para ser sincero. El salón de clases ha despertado de su letargo: poco a poco emanan vocecitas, pasos, rechinares de pupitres arrastrados con afán, un cuaderno que cae, un joven que ríe, un insulto de amistad. Me dirijo, cansado, a mi escritorio, y lo utilizo como asiento, sin olvidar sobre qué lado debo evitar apoyarme si no quiero irme al suelo y romper el ya destartado mueble. Suspiro y fijo mi mirada contra el piso; las baldosas, un papel sucio y arrugado, mi par de tenis viejos, mi pantalón desteñido por el tiempo, el juego que mis dedos realizan con la tiza blanca que reseca mis manos. Continúo pensando: de joven era iluso ¿o quizás ingenuo? No lo sé, pero recuerdo con agrado esos momentos, cuando sin inmutarme nadaba a contracorriente, completamente seguro de que otro mundo era posible, desafiando incluso hostilmente lo que a mi parecer representaba la flema innata de la sociedad. Creía y veía la escuela como el trampolín perfecto para fraguar la revolución, para fomentar la insurgencia de las pequeñas

ideas (y el tierno escepticismo, que ahora comprendo, de ese ser que llena de alegría mi vida). Suena el timbre que retumba en cada rincón del recinto escolar y aunque me los esperaba, me ha sorprendido por lo que debo cambiar los planes de la clase: jóvenes - digo con una voz intencionalmente enérgica -, no tendremos tiempo de discutir, terminen y continuamos el jueves si así lo prefieren. Hay aceptación - también indiferencia - y me dedico a pasar grupo por grupo. Mientras reviso, pregunto, comento, charlo, respondo, continuo en aquellos pensamientos paralelos a mis mismos pensamientos. ¿Qué ha quedado de esa utopía? ¿es a esto a lo que llaman madurez? Ya no creo en la escuela, en ésta escuela, como escenario de transformación ¿qué ha pasado Juan? Disfruto lo que hago, venir a clase, hacer las de profesor. Me la paso bien con los muchachos, pero en el fondo ya no está - ¿a dónde fue? - ese empujoncito de jovial rebeldía filantrópica, hoy es otra rebeldía. Pero el horizonte está dibujado ¿no Juan? Aquí ya no hay opción como lo cantaban a rabiarse los *Parabellum*, o mejor ya no quiero encontrarla. De repente mis sentidos se concentran en un estudiante que habla con calmado ímpetu a sus compañeros de grupo. Cuando con sigilo pero rápidamente decido acercarme escucho de nuevo, el agudo sonido, esta vez indicando el final de la jornada. Junto a otros, aquel muchacho sale como res de un hato desbocado. Mientras recojo mis pertenencias y me despido de los cuatro estudiantes que barren y organizan pupitres me voy pensando: quizá por esto vale la pena intentarlo aunque en el fondo me admito que no será pronto y mucho menos en esta nefasta ciudad.

4. EL DILEMA DE VALIDAR LA DIFERENCIA: DESENCUENTROS, ENCUENTROS Y REENCUENTROS QUE ENRIQUECEN LA REFLEXIÓN

(...) ¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice que no. Pero si se niega, no renuncia. Es además, un hombre que dice que sí desde su primer movimiento. Un esclavo, que ha recibido órdenes toda su vida, juzga de pronto inaceptable una nueva orden. ¿Cuál es el contenido de ese no?

Albert Camus (1951: 16)⁵⁴



Aula de clase en un Municipio Autónomo Rebelde Zapatista

Decolonizar los contenidos a enseñar y propiciar en los estudiantes lo que he llamado unas prácticas emancipadoras dentro del aula, figuraron como los objetivos prioritarios en el marco de esta experiencia, por lo que las actividades pretendidas a desarrollar siempre

⁵⁴ Camus, Albert. (1951) El hombre rebelde. Buenos Aires: Editorial Lozada.

estuvieron condicionadas por una clara finalidad: develar la colonialidad inherente a nuestra existencia, proponer la validación de trascenderes otros y cruzar el umbral que concibe a las personas que integran un aula de clase desde la verticalidad⁵⁵. Como maestro encargado de materializar estas apuestas pedagógicas, el deseo por alcanzar sus propósitos potenció la motivación y en definitiva dotó de sentido la función práctica. En este sentido los diferentes momentos didácticos vividos junto a los estudiantes, reflejaron concepciones que al ser confrontadas, develan la existencia de una matriz colonial en sus pensamientos, trascendental paso a identificar para el posterior proceso de transformación decolonial.

4.1. Identificando y confrontando la colonialidad del aula

Respecto a la primera finalidad he considerado que parte de las expresiones surgidas en el aula no me permitieron aseverar la consolidación de una postura decolonial frente a los problemas abordados, o por lo menos, no en su totalidad. Aquí me refiero precisamente a la dificultad referida respecto al intentar legitimar diversas realidades practicadas por sociedades del mundo no occidental. Y siendo consciente de que lo siguiente ya lo he planteado en otros acápite, me parece que en ocasiones el redundar es necesario; para lograr desarrollar un proyecto educativo que visiona una interculturalidad crítica, es necesario primero, evidenciar la vigencia de otras existencias y segundo confrontar la forma en que desde nuestra estructura las concebimos. Esto es, sin titubeos, un ejercicio introductorio imprescindible para el largo - y de por sí inacabado - proyecto intercultural.

Si se asume que aquel rol de maestro de escuela debe llevar a que este se empodere de su experiencia y se identifique como un sujeto de saber capaz de incidir, transformar y subvertir los contenidos y metodologías desde los cuales se pretende enseñar - por lo tanto, ninguna acción en el aula de clases o en el contexto escolar se encuentra al margen de la acción política e ideológica - ¿cuál fue la intención de las temáticas abordadas? ¿qué criterios se pretendieron alcanzar? ¿porqué se decidió que tales componentes podían legitimar la postura decolonial?

Quiero mencionar primero, que en este proceso de interpretación de los hallazgos, me ha surgido una especie de sin sabor: vi reflejado en mí, cierto derrotero didáctico que reduce a

⁵⁵Esto, junto al promover un pensamiento crítico en el estudiante fueron los dos aspectos centrales de la apuesta por emancipar las prácticas en el aula. No obstante considero que implícito a los contenidos decoloniales se encuentra la configuración crítica del pensamiento, ya que esto implica problematizar una idea establecida, tomar posición sobre ella y pensar en acciones.

aquellas otras realidades a un mero folclorismo. ¿Porqué? Pues he entendido el folclor como las manifestaciones socioculturales que más resalta un grupo humano o en su defecto, y es aquí donde reposa su importancia, lo que más sorprende al foráneo. Siendo así, el holismo cultural, la integridad compleja de las prácticas humanas colectivas, el todo existencial de un grupo, queda minimizado, reducido a un simple componente, el cual termina configurándose como el referente general sobre el cual se atañe su apreciación. En definitiva, la folclorización de una cultura equivale, a mi parecer, a su exotización. Cabe señalar que de lo anterior solo me hice consciente en los momentos en que junto a mis estudiantes intentábamos llegar a una conclusión de las temáticas problematizadas.

Como lo planteaba en un principio, cuando el maestro se identifica como un sujeto de saber, el quehacer de enseñar se torna sensible; constantemente se está pensando en su cómo, su porqué y muy especialmente en su paraqué. Así ningún aspecto de eso que Chevallard (1991)⁵⁶ llamó la transposición didáctica, es reproducido como inocuo pues todo es deliberado y busca una intensión. En mi caso, me pareció pertinente que referenciar unas lógicas culturales que se muestran como polémicas para la estructura eurocéntrica global contemporánea le permitiría al estudiante configurar un esquema de interpretación que sirviera de previa a la legitimación. Sin embargo los fines no siempre responden a las expectativas, a las pretensiones. A continuación he decidido señalar esas complejidades interpretativas que me llevaron a problematizar la misma propuesta intercultural y la forma en que yo, como encargado, la estaba reflejando.

4.1.1. La exotización y la relativización de lo diferente

Considerando lo educativo desde una perspectiva que concibe al estudiante como un depositario de conocimiento y no como un agente pasivo, el trabajo en el aula supuso comenzar con una actividad que buscaba confrontar sus ideas. Dentro de esta se indagó por los imaginarios que sobre las formas de vida de algunas comunidades no occidentales, estaban presentes en el pensar de los estudiantes, encontrándose una generalidad que tiende hacia su paternalismo, exotización y en cierta medida, a la subestimación de su episteme y cultura, aspectos que se mostraron fundamentales para una práctica formativa que pretendió

⁵⁶ Benejam, Pilar. & Pagés, Joan (Coord.) (2004). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori. pp. 74 – 76.

posibilita un diálogo de saberes. Con el transcurso de las clases tal imaginario continuó presente y en parte se reforzó. Un claro ejemplo de lo encontrado derivó de la situación de sincretismo y sobre todo de asimilación de indígenas a los modos de vida urbanos, lo que generó la tradicional dicotomía naturaleza/civilización, siendo ésta última - al igual que el concepto tecnología - propia de occidente. “Ellos viven mejor (estudiante haciendo mención a una comunidad campesina de Vietnam) porque viven a lo natural, sin tecnología”. A pesar de que se valora la armoniosa relación de los indígenas con el entorno, esto denota un imaginario que clasifica los grupos humanos en una escala evolutiva, de aquellos que conservan lo “primitivo” y aquellos que por el contrario han “evolucionado” a la civilización. Estas apreciaciones, como ejercicio primario, se hacen fundamentales para comprender la necesidad de una existencia intercultural.

Concuerdo con aquella idea la cual afirma que todos los grupos humanos sin excepción son etnocentristas, es decir que consideran su particularidad existencial como la verdadera. A mi entender esto es algo comprensible ya que la permanencia de un componente cultural - o de la cultura en su totalidad - es resultado de la funcionalidad del mismo en su contexto⁵⁷, lo que en últimas lleva al grupo que lo practica a rechazar, de forma inconsciente, cualquier intención de refutarle. No puede darse una negación de lo que es funcional y lo que funciona, por tanto, es verdadero. Desde este punto de vista, los componentes que dentro de una cultura se transforman con el tiempo - sin la influencia de actores externos, es decir endógenamente - están condicionados por la identificación de lo que Lluís Duch nombró la anomia del individuo⁵⁸. No obstante el etnocentrismo como concepto de análisis antropológico solo es posible plantearlo cuando se es consciente de la diferencia, porque si algo se considera el centro es porque reconoce otros trascenderes desde los cuales configura su periferia.

A partir de esta premisa es que se legitima problematizar la diferencia cultural desde unas miradas decoloniales del mundo, más aun cuando el etnocentrismo se apropia de matices hegemónicos y dominantes debido a la imposibilidad de reconocer otros centros de existencia. Si bien considero el etnocentrismo como un aspecto universal en el devenir social

⁵⁷ Como lo exponía el antropólogo colonial Bronislaw Malinowski con su propuesta teórica funcionalista: la necesidad crea la función y esta se garantiza desde una institución cultural.

⁵⁸ Duch, Lluís. (1997) La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona: Paidós; (2002) Antropología de la vida cotidiana. Madrid: Trotta Editorial.

y cultural de ser humano - como lo afirmaba Lévi-Strauss (1974)⁵⁹ respecto a la prohibición del incesto - este no siempre se manifiesta de forma hostil hacia lo diferente y mucho menos, abogando por el etnocidio. Por lo tanto, uno de los nodales aspectos desarrollados durante el ejercicio de la práctica en clave decolonial y emancipadora, consistió en confrontar los imaginarios configurados en el pensar de los estudiantes en relación a aquellos grupos o prácticas culturales circunscritas como diferentes, con el fin de analizar el lugar que el etnocentrismo ocupa en cada uno de ellos. Al analizar a profundidad los aspectos identificados logré identificar una generalidad en los estudiantes que tiende a la exotización del otro que se diferencia étnicamente.

He querido pensar que el imaginario que exotiza al otro se muestra como menos peligroso que aquel que lo ubica desde lo peyorativo, aunque en ocasiones puede ser complementarios. No es lo mismo reflejar en lo diferente una postura de deshumanización a otra de tergiversación, aunque esto último continúa siendo un obstáculo para el proyecto que busca relaciones interculturales dialógicas y armónicas. A su vez este imaginario me lleva a pensar que el mismo es el resultado de aquel afán que desde el multiculturalismo se ha propuesto visibilizar al diferente, siendo prudente al momento de valorar su cotidianidad, sin significar esto establecer su aceptación. Viene de aquella conocida premisa que plantea una aceptación acompañada siempre de un pero. Además este imaginario se acerca en parte a eso que se conoce como paternalismo. Exotizar por lo tanto es un reduccionismo interpretativo. Un claro ejemplo de lo encontrado derivó de la situación de sincretismo y sobre todo de asimilación de indígenas a los modos de vida urbanos, lo que generó la tradicional dicotomía naturaleza/civilización, siendo ésta última - al igual que el concepto tecnología - propia de occidente. “Ellos viven mejor (estudiante haciendo mención a una comunidad campesina de Vietnam) porque viven a lo natural, sin tecnología”. A pesar de que se valora la armoniosa relación de los indígenas con el entorno, esto denota un imaginario que clasifica los grupos humanos en una escala evolutiva, de aquellos que conservan lo “primitivo” y aquellos que por el contrario han “evolucionado” a la civilización.

⁵⁹ Lévi-Strauss, Claude. (1974) Antropología estructural. Barcelona: Paidós

Muy ligado a este panorama se encuentran algunas otras conclusiones que surgieron en el aula y que en cierta medida se mostraron como tensiones dentro del entramado teórico al que apunta la decolonialidad. Si uno de los principios fundamentales de esta postura es reivindicar las existencias otras, validarlas y referenciarlas como componentes que deben ser equitativos frente a nuestros existires culturales, ¿qué pensar cuando en la concepción de los estudiantes, luego de abordar los contenidos, las discusiones, sucede todo lo contrario? Como maestro comprometido en no dejar pasar de largo estas implicaciones interpretativas, mis intervenciones siempre pretendieron dejar claro que no era esa la finalidad a la que se debía llegar. A veces pienso que como popularmente se dice, me salió el tiro por la culata cuando desenfundé el arma con la que apunté y disparé en apoyo a la rebeldía decolonial.

Esta apreciación me surge después de trabajar una aproximación de carácter antropológico - es decir, desde el descubrir el porqué y el para qué, obviando la postura subjetiva - a la milenaria práctica cultural de la ablación genital femenina, con el fin de compartir luego sus valoraciones personales, aclarando que ya se habían realizado varios ejercicios dentro de los cuales se buscó legitimar la diferencia cultural o aquellas otras maneras que existen de presenciar en el mundo. Por consiguiente, este párrafo de la investigación pretendió que el estudiante confrontara lo abordado en las clases y su postura subjetiva a la luz de un ejemplo que complejiza entender lo intercultural y lo decolonial, debido al doble sentido interpretativo que le ocupa, pues fue frecuente el apareamiento del relativismo cultural: no existen principios éticos para determinar si lo que hace una cultura está bien o está mal, en tanto no podría valorarse el devenir de la cultura occidental. En general la gran mayoría de los estudiantes que participaron con sus reflexiones, tuvieron cierta precaución en no refutar dicha práctica a pesar de que la consideraron como innecesaria. En últimas la tendencia fue la imposibilidad de debatir algunas prácticas socioculturales por fuera de su contexto. Vale aclarar, sin embargo, que no fue un sentir de clase unánime debido a que también afloraron posturas radicalmente en contra.

Como fue pertinente plantear discusiones para que en las clases los estudiantes conocieran, reconocieran y dimensionaran cómo algunas prácticas culturales representaban aspectos que en gran medida contradecían sus aprendizajes establecidos, se le invitaba a la vez a pensar en la complejidad que en ocasiones, conlleva validar la interculturalidad. Un caso particular

y que enriqueció a sobremanera el escenario pedagógico fue pensar en el abandono de niños nacidos con malformaciones o problemas genéticos por parte del pueblo Waorani, a mi entender como una eficaz forma de control demográfico. Fue esencial aquí, plantear la pregunta por la condición del ser humano y sobre cuando nos hacemos humanos. No obstante fue posible evidenciar nuevamente un ambiente de conclusiones ambiguas y relativistas que a mi parecer fue el resultado de ese afán por reconocer el otro cultural sin lograr todavía revertir la colonialidad de la propia subjetividad. Por tanto esto me llevó a realizar un ejercicio hermenéutico de la misma tesis decolonial a fin de entender cuál era la posición de sus teóricos frente a prácticas que a los ojos de nuestra cultura resultan abruptas, inconcebibles. Ciertamente no la encontré.

Ahora bien, lo evidenciado con los estudiantes remite a considerar la obligatoria necesidad de trabajar unos contenidos desde los cuales se intenten fragmentar aquellas concepciones, las cuales se convierten en un excelente y necesario componente diagnóstico para la práctica. No obstante la pertinencia y los alcances que fundamentan esta propuesta requieren en realidad, de una temporalidad mayor dentro de la cual se alcance a ver la cosecha de la ardua siembra de rebeldía. También he llegado a una idea muy personal respecto hay que hay elementos que no pueden interculturalizarse.

4.1.2. El miedo a la diferencia: mandato divino

(...) destruyan por completo todos los lugares donde los pueblos que van a conquistar adoran a sus dioses... derriben sus altares, hagan pedazos las piedras y quemem los troncos a los que rinden culto, y destruyan las imágenes de sus dioses; borren de aquellos lugares su recuerdo (...)⁶⁰

Desde los albores del ser humano constituido en comunidad cultural, se ha intentado dar respuesta a la ontológica pregunta por el sentido de la vida, por el porqué de la existencia, por el origen de la misma: tras la incertidumbre surge la pregunta y a continuación se establecen los mecanismos necesarios para su revelación. A su vez todos los colectivos humanos, sin excepción, han tenido que transitar por ese pasaje filosófico que conduce a una inmensa diversidad de puntos de arribo, los cuales terminan definiendo el entramado

⁶⁰ Capítulo 12, versículo 2 del libro Deuteronomio. En: Sociedades Bíblicas Unidas (1994) La Biblia de estudio. Bogotá: CELAM.

religioso desde el cual se concibe el mundo. La religión por lo tanto se configura como una institución elemental para el ser humano, asunto que posibilita determinar la influencia que esta tiene en la vida cotidiana de las culturas.

Respecto a la apropiación religiosa desde la cual occidente ha construido su historia, hay mucha tela por cortar, sobre todo cuando se apuesta por revertir la colonialidad. Aunque en esta propuesta de práctica pedagógica no se planeó una explícita reflexión crítica respecto a sus particularidades coloniales, vale mencionar que las mismas fueron fluyendo paulatinamente en el trabajo de otros contenidos. Es por esta razón que la influencia en los estudiantes del pensamiento religioso de tradición judeocristiana, se dispone como un hallazgo fundamental que me ayudó a responder parte de esa pregunta acerca de lo que reveló el aula al proponer clases decoloniales.

En primer lugar me ha parecido sensato partir del pensamiento religioso que me identifica como sujeto y por lo tanto, como maestro; considero que es aquí donde yace la trascendencia que le he dado a esta manifestación en los estudiantes y de su importancia adjudicada en la investigación - dado que mi rol de observador no fue objetivo si no que por el contrario siempre estuvo en un ir y venir frente a mi subjetividad, a ciertos hechos les delegaba un mayor referente interpretativo -. Acápite inicial: no creo en Dios; acápite final: soy un vehemente contradictor de la tradición judeocristiana.

Si la estructura religiosa condiciona en gran medida la valoración sobre los componentes culturales que difieren de la cotidianidad de un grupo social, problematizar los juicios ligados a la tradición judeocristiana se muestra como un ejercicio imprescindible para un proyecto intercultural en la escuela. Como lo mencionaba en un apartado anterior, en la propuesta didáctica planteada no programé un momento específico para el abordaje crítico de este asunto; no obstante, fluyeron transversalmente manifestaciones de corte religioso en el desarrollo de los diferentes contenidos.

Para deliberar sobre este suceso consideré necesario recurrir a un collage interpretativo desde el cual pretendí concretar mis apreciaciones; por un lado el egoísmo existencial de la religión cristiana, una de las bases a mi parecer de la identidad cultural de nuestro contexto, reflejado en la influencia religiosa explícita e implícita en la estructura de los estudiantes de la institución; y por otro lado la lógica religiosa constitutiva a mi subjetividad.

En nombre del judeocristianismo el ser humano ha cometido uno de los mayores crímenes en contra de su misma especie, que implicaron la sistemática y unánime tortura y eliminación física de sociedades enteras. Además en nombre de Yahvé, se practicó - y me atrevo a afirmar que todavía se practica - lo que Pierre Clastres (1980: 60)⁶¹ nombró como etnocidio y por tanto lo que Boaventura de Sousa (2010: 57)⁶² ha llamado epistemicidio.

El cristianismo en tanto dialéctica que niega la diversidad en la apreciación metafísica, se puede considerar un tentáculo nodal en la colonialidad. Así mismo, la influencia del pensamiento cristiano en nuestra sociedad es latente, hace parte de nuestro lenguaje, de nuestro campo semántico. Por tanto, si la escuela es un cúmulo de representaciones de nuestra sociedad ¿qué sucede con la estructura religiosa de los estudiantes? La respuesta es simple: se manifiesta por generación espontánea, codificada como una axioma, un preponderante absoluto. Una de las principales manifestaciones presentadas y que me plantearon un indicio que podría convertirse - si había reiteración - en un hallazgo importante a debatir, fue la reacción de los estudiantes en el momento en que expresé mi posición religiosa atea - reafirmo el ateísmo como una postura religiosa más no como una religión, en tanto significa en una comprensión de la existencia que no deriva en una normativa conductual a ser acatada comunalmente -. Y es que romper con la relación autoritaria estudiante-maestro, tanto desde el conocimiento como desde el esencial compartir, no significa obviar las confrontaciones subjetivas entre los mismos. Hacerlo sería negar el intercambio simbólico de la acción comunicativa. Si bien la reacción fue ante todo de sorpresa y curiosidad - y no peyorativa o subestimada como me ha sucedido incluso en el entorno familiar - su valoración como equivalente resulta complejo: si el dios cristiano es la prioridad de la vida, su negación representa un reto al respeto de la diferencia.

La querrela que durante gran parte del siglo XVI debatieron los colonizadores europeos en relación a la humanidad de los pueblos de este continente, sirvió como un ítem desde el cual se desplegó toda una temática que no estaba prevista en mis estrategias didácticas. Fue necesario aquí, poner en tela de juicio las concepciones que sobre la vida se encuentran insertas en nuestros códigos culturales, sobre el antropocentrismo y el especismo del

⁶¹ Clastres, Pierre (1980) Investigaciones en antropología política. México D.F: Gedisa.

⁶² De Sousa, Boaventura. (2010) Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce

pensamiento europeo que, en algunos casos ha contrastado con la relación armónica establecida por otros grupos humanos con su entorno. ¿Cuándo y cómo nos hacemos seres humanos? Tratando de debatir la situación de los derechos humanos en el marco de la diferencia cultural, la percepción sobre la vida, que no es universal, llevó a interrogantes en los estudiantes que resultaron en propuestas metodológicas de los mismos. Por la idea emancipatoria, dialógica, vertical y de priorizar la participación, fueron totalmente acogidas: elaborar conversatorios sobre la ética de la vida. Fue en este punto en donde las concepciones arraigadas a través de los códigos religiosos afloraron en su mayor expresión, pues la vida como ser dado por Dios, sólo le pertenece a él.

Disfruté estos momentos, escuchar a quienes se atrevían a dar su opinión. Pero me preguntaba que reacción podía establecer aquí, con estos sucesos, con la postura decolonial. Hoy considero que cualquier problematización que se lleve a cabo en un aula de clases y en donde el estudiante exprese su sentir, puede articularse al panorama intercultural y que la tarea la tiene el maestro que adquiere una responsabilidad epistémica dentro de su cotidiano rol.

4.1.3. Hacia un inconsciente adoctrinamiento

Durante toda mi etapa de estudiante universitario he escuchado, con insistencia, un discurso del cual se han apropiado todos los estamentos, colectivos, asociaciones, grupos y movimientos que dotan de sentido ese escenario al que orgullosamente llamamos Alma mater (irónicamente, hay personas que aún se atreven a pronunciar aquel vergonzoso apelativo propio del etnocentrismo antioqueño: “Alma Mater de la Raza”. Y desde siempre me hago la misma pregunta ¿de cuál raza?). Es una retórica reproducida, como manual, por directivos, profesorado, estudiantes y trabajadores además de assembleístas, sindicatos y por supuesto, movimientos clandestinos, cada uno de ellos buscando un interés particular que, valga decirlo, termina produciendo una tergiversación constitutiva a sus múltiples interpretaciones. Naturalmente me refiero al reconocimiento del ser como sujeto crítico y político. No cabe duda de lo factible que resulta la articulación de este discurso dentro de nuestra profesión, aquella encargada de formar - en complemento con otros contextos que a su vez forman, deforman y reforman (hábese la familia, iglesia, medios masivos de comunicación, entre muchos otros) - ciudadanos capaces de actuar contestataria y solidariamente en su entorno cotidiano. Es decir, la esencia de todo proceso pedagógico en la escuela debe determinar un

horizonte que le posibilite al estudiante pensarse como un ser capaz de construir una posición frente al mundo y si fue esta mi pretensión, como maestro de ciencias sociales tuve la condición ética de validar ese proceso que me confiere de responsabilidad política y crítica hacia mi diario quehacer, dentro y fuera de las aulas. En consecuencia, en toda esta experiencia formativa de práctica pedagógica me percaté de tal apreciación, además considerando que la apuesta de la pedagogía decolonial aparte de ser epistemológica, también es ética y por supuesto, política.

Ahora bien, lograr entrar en ese trayecto en el cual se ha iniciado la búsqueda de una autoconciencia crítica como maestro, trasciende el mero ámbito profesional pues el compromiso político tal y como yo lo entiendo, no puede concebirse como un antifaz que me cubre al momento de entrar a la universidad, la facultad, la escuela o el salón de clases y que abandono a conveniencia de las circunstancias. Este es un factor intrínseco a mi ser, como lo es la piel respecto a mi cuerpo y por tal motivo, muchas veces fluyó de forma innata, no premeditada.

Es así que este cúmulo de características que me ha definido como ser, hijo, hermano, maestro, amigo y demás, hace parte de mis actuaciones diarias. Y en este sentido, frente a la práctica pedagógica desarrollada, fue inevitable que surgieran algunas tensiones que colisionan con ciertos principios y finalidades de lo que debe ser la enseñanza crítica en las escuelas y que han sido componentes elementales en esa búsqueda por fracturar los sustentos de la educación tradicional. Formulo dos ejemplos: uno, aquella lógica en la que se concibe al estudiantado como un actor con capacidad deliberativa dentro de las clases, permitiéndole hacer uso de su libre albedrío en relación a la apropiación e interpretación de los contenidos sociopolíticos a ser abordados. Dos, la figura del maestro que ejerce ante todo, un rol mediador en el aprendizaje, proscribiendo esa actuación en la cual es el maestro el único portador del saber y de la verdad, tal y como sucede en las escuelas fundamentalistas y adoctrinantes de tipo militar y religiosos. Es por esta razón que lo presente se configura como un hallazgo trascendental respecto a lo que aconteció desde el yo en el aula de clase

Quiero formularme la siguiente duda ¿puede ser objetivo en su quehacer cotidiano aquel maestro que considera su praxis pedagógica desde una conciencia crítica para la acción política?

Considero que la objetividad en el ámbito de la educación en ciencias sociales no existe, son aspectos contraproducentes, se repelen. Desde aquel adjetivo que el sociólogo Emile Durkheim nombró educación primaria, donde la familia se configura como el primer núcleo social que reproduce e instaura en los individuos los componentes necesarios para hacer parte de determinada cultura - los antropólogos lo llaman endoculturación - se está llevando a cabo una experiencia formativa conducida, regulada, con el objetivo de responder a ciertos intereses del entorno. Lo mismo sucede en la educación secundaria de la que se ocupan las instituciones escolares de corte occidental, las cuales desde su origen tutorial hasta su masificación posindustrial han servido como escenarios de adoctrinamiento y conductismo para la iglesia, el Estado y demás organismos encargados de determinar la prevalencia del *status quo*.

Ahora bien, al contemplar esta corriente de pensamiento en el cual se sustenta todo este trabajo como una propuesta pedagógica intencionalmente política - se ha recalcado varias veces lo siguiente: se busca desestabilizar el orden social y colonial vigente, empezando por reivindicar unas maneras de existir otras, para construir interacciones sociales solidarias, dialógicas y contrahegemónicas - se me hizo imposible pensar en un accionar objetivo, neutral si se quiere, por parte mía, ya que perseguía el objetivo concreto de resignificar la otredad. No obstante la escuela aquí, también se piensa como un espacio dispuesto para desarrollar prácticas emancipadoras que rompan las cadenas que, como lo reiteraba Manuel Zapata Olivella, sujetan las mentes de los grupos subalternos. Es por ende, esta escuela, el primer enemigo de toda intención adoctrinadora que pretenda descartar la voz de los estudiantes y fue precisamente en este punto donde identifiqué, tras relacionar la práctica con mi esencia subjetiva, algunos aspectos que me llevaron a pensar que, casi intuitivamente, algunos momentos de las clases en medio de su transposición didáctica tomaron un rumbo ideologizante, adoctrinante.

Vuelvo a decirlo, concuerdo con la idea de una pedagogía donde el maestro logre elaborar un marco metodológico de enseñanza que favorezca al estudiante plantearse que existen diversas formas de dimensionar el mundo, casi que invitándolo a que sea él quien elija los aspectos que mejor se profieran a sus intereses. Además esta concepción pedagógica encuentra su esencial complemento cuando se articula al imaginario intercultural que

propugna por derrumbar la arbitraria dialéctica establecida entre los saberes y conocimientos, propia de la extensión eurocéntrica. Sin embargo, el poder que desde lo pedagógico me brindó ejercer como maestro me permitió así mismo considerar algunos contenidos a ser problematizados, como herramientas potenciales para lograr entablar una postura decolonial de las ciencias sociales aunque esto me implicara desarrollar un trabajo de clase en el cual, por momentos, legitimara una sola visión de lo que fueron y son los procesos sociales que al día de hoy nos permite hablar de modernidad y colonialidad.

4.1.4. Desnaturalizando el conflicto. La mirada crítica al conflicto armado colombiano como propuesta decolonial

(...) lo clave es que ustedes van a divulgar el dolor que se ha vivido en Trujillo. No vamos a ser olvidados. Ni nuestro dolor ni nuestro esfuerzo de salir adelante (...)

Las memorias del sufrimiento. CNMH (2013: 331)

En la cotidianidad de las clases el énfasis central estuvo siempre muy claro para mí: el favorecer una comprensión crítica de los procesos históricos. En este sentido, las diferentes estrategias con las cuales abordamos los conflictos armados que a lo largo del siglo XX definieron el orden mundial a nivel global y local, fueron una novedad para el estudiante, quien en sus concepciones previas reproducía las narraciones que legitiman una sola visión de la historia, la de los grupos vencedores y hegemónicos. En este sentido se planteó debatir los imaginarios geopolíticos que fragmentaron y clasificaron el mundo en primer y tercero, así como las generalidades de la llamada Guerra Fría. Se intentó por tanto romper con la concepción de la Guerra Fría como un conflicto ideológico, sin violencia, que ignora la multitud de atroces acontecimientos que desangraron la población de países en todo el mundo.

Sobre el conflicto armado interno colombiano puedo plantear lo siguiente: por un lado, el desconocimiento a profundidad de los estudiantes sobre los elementos que han caracterizado la guerra contemporánea en Colombia y por el otro, una paulatina apropiación comprensiva de los mismos. Si bien en este punto se propuso un trabajo que proyectó la memoria o conciencia como el vínculo esencial para la construcción de una historia crítica, la intención inmediata supuso primero que todo plantear unas narrativas negadas y ocultadas con el fin

de romper con ese deliberado sesgo que naturaliza el conflicto, tal y cómo constantemente lo plantean desde los medios de comunicación. Para esto la cruda voz y realidad de las víctimas fue fundamental, permitiéndoles a los estudiantes enfrentar su codificado aprendizaje y debatir los múltiples intereses de los protagonistas de la guerra, incluso de aquellos visualizados desde siempre como pacificadores. Así mismo la contextualización y articulación del conflicto en los hechos globales propició reflexiones que enriquecieron a sobremanera el trabajo, pues los estudiantes lograron establecer relaciones que días atrás se consideraban imposibles, por ejemplo de circunscribir la Operación Orión de la comuna 13 en las dinámicas de la Guerra Fría. Es por esta razón que lo sucedido en el aula me plantea que en cierta parte, hubo una desnaturalización del conflicto. Por último, rescato aquí la descalificación de la guerra por parte de la mayoría de los estudiantes

El estereotipo que sobre Colombia se tiene a nivel global, a lo largo de los últimos cincuenta años, se puede resumir en tres palabras: café, coca y violencia. Sobre la primera se suele resaltar la calidad que emana su aroma y sabor, más que su capacidad de exportación. La segunda es de conocimiento internacional pero pareciese que sólo en su versión narcótica, ligada al fenómeno del narcotráfico, la mafia y por ende a la tercera palabra, la violencia. Es sobre esta última donde a mi parecer subyace una concepción demasiado simple si se considera su carga histórica en relación a las dinámicas sociales contemporáneas del país. Lo que preocupa del caso es que dicha concepción se encuentre generalizada dentro de la misma sociedad colombiana para quienes el conflicto, si no se ha sido una víctima directa o indirecta, solo se conoce al unísono de lo que los grupos en el poder informan, los cuales muchas veces ofrecen un punto de vista sesgado donde deliberadamente se obvian múltiples componentes, que si se analizaran de manera profunda permitirían una mejor comprensión de la atrocidad de la guerra política en Colombia. Tampoco es descabellado afirmar que la escuela pública es una institución que posee un alto grado de responsabilidad en la omisión de estas otras realidades, ya que tradicionalmente ésta ha respondido a los diversos intereses de ideologías que hegemonizan las relaciones de poder. Sobre este punto me permito tomar como referencia necesaria lo planteado por Louis Althusser (1988; 17)⁶³, para quien la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado

⁶³ Althusser, Louis. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

(...) en otros términos, la escuela (y también otras instituciones del estado, como la Iglesia y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de “su práctica”. Todos los agentes de la producción, explotación y la represión, sin hablar de “los profesionales de la ideología” deben estar “compenetrados” en tal o cual carácter de esta ideología para cumplir “concienzudamente” con sus tareas (...)

Teniendo en cuenta lo anterior, me propongo a exponer lo siguiente: sobre el conflicto armado colombiano, a grandes rasgos, se puede decir que existe una interpretación corriente y que es producto mismo de la larga influencia educativa y mediática. Me refiero a esa bifurcación moral de las posturas enfrentadas, donde una de ellas es la buena y la otra, por consiguiente la mala, donde una busca pacificar la guerra y la otra, alterar la paz. En términos directos, para el ciudadano colombiano del común el movimiento guerrillero es una problemática que se debe erradicar con la acción legítima que tiene el Estado de usar las armas para combatir el mal, no hay términos medios y lo anterior es un panorama que en un primer momento se ha evidenciado también en el aula.

Pero entonces ¿qué me llevó a plantear una discusión de la guerra política colombiana en una estrategia didáctica amparada en la propuesta intercultural, decolonial y emancipadora? Como lo mencionaba en un principio, el proyecto intercultural parte o debe su ímpetu, al derrumbamiento de las avasalladoras ideas y prácticas coloniales, lo que trae implícito concebir nuestra sociedad como un todo, es decir con sus procesos históricos y contemporáneos interrelacionados. Por lo tanto sobre la guerra que ha desangrado a millares de colombianos durante tanto tiempo, concebí que no era posible entenderla en el aula de clase sin realizar una asociación con los procesos de carácter internacional con los que incluso me vi en la obligación de retroceder hasta el siglo XVI y el advenimiento del sistema mundo eurocentrista. Fue así que quise, implícitamente, problematizar la siguiente y de por sí, polémica cuestión: ¿es la guerra en Colombia resultado de ese largo acontecer moderno y colonial? Como maestro me atreví a afirmar, sin temor a equivocarme, que sí y por lo tanto la práctica pedagógica tuvo su momento para demostrar dicha afirmación: la población colombiana que se encuentra al margen de los círculos de la intelectualidad social, usualmente desconoce aspectos elementales de lo que se ha nombrado - y apenas recientemente reconocido por el Estado - “Conflicto Armado Interno”. Pienso que uno de los

errores más notables en los tradicionales abordajes didácticos de la historia de Colombia, es limitar la temporalidad del conflicto al mencionar continuamente que este lleva cincuenta años de existencia. Conuerdo con quienes contradicen esta premisa, pues esta guerra aunque cambiante, ha estado condicionada profundamente por preliminares e influyentes coyunturas: el conflicto no surgió por generación espontánea.

Existe entonces una naturalización del conflicto armado interno colombiano, porque pocas veces se nos ha propuesto debatir sus particularidades alejadas de un interés ideológico. La guerra siempre se aprovecha para deslegitimar al otro que políticamente piensa diferente. Y lo naturalizado es precisamente aquello que no admite discusión, debate, fragmentación, pues está dado como ley natural de la vida. Como en el mundo animal existen especies carnívoras y otras herbívoras, en la coyuntura político armada de este país, como lo mencionaba anteriormente, existen grupos buenos y otros malos. Es una analogía un poco ridícula, pero precisa para intentar explicar esa generalizada naturalización del conflicto. Ahora doy paso a la pregunta que aterriza esta cuestión: ¿qué ha hecho la escuela para revertir - ¿o perpetuar? - esto? Partiendo de mi experiencia puedo asegurar que la negligencia es el concepto que describe el papel de la escuela en cuanto el abordaje de las problemáticas contemporáneas que han influido en la guerra de este país. O, si se ha tratado, se reducen a la misma enseñanza tradicional de la historia: acrítica, aislada. Cabe aclarar que cuando refiero a mi experiencia, lo que planteo se encuentra principalmente en mi vida como estudiante escolar, pero como profesor se es más consciente y la misma característica se respira en el ambiente.

Vuelvo y repito: el Estado, al poseer múltiples medios desde los cuales extender su posición ideológica, ha incidido ampliamente en esa naturalización dicotómica del conflicto. La escuela, sin lugar a dudas se ha servido como una institución clave para el Estado. Lo acontecido con mis estudiantes durante el proceso de práctica pedagógica argumenta en gran medida todo esto. Pero ahora ¿qué produjo intentar trabajar desde esta perspectiva ¿el pensamiento del estudiante se movilizó, fue evidente. ¿Qué tanto? No lo sé, pero lo que sucedió me permite hablar incluso de un comienzo de desnaturalización del conflicto.

Cuestionar los imaginarios que se han establecido durante años como verdades absolutas conllevó a asumir dos posturas: por un lado a la negación de la iniciativa cuestionadora. Por otro, al reconocimiento de la misma. Para el estudiante, el cuestionamiento de lo normativo

representa de por sí un reto analítico e interpretativo debido a la necesidad que implica confrontarse y poner en tela de juicio su propio pensamiento. Por consiguiente romper con la idea de la pureza y benevolencia que se le han concedido a la fuerza pública e identificarlos como un actor más de la guerra, significó el primer reto metodológico, conceptual e incluso ético, tanto para el estudiante como para mí como profesor.

Todo esto es sin duda motivar la configuración de un pensamiento crítico frente a la realidad, no obstante ¿cómo evitar una respuesta en la que no influyera mi posición ideológica frente a la cuestión? Planteo esta pregunta por el hecho de que durante largo tiempo he asumido un ideal antimilitarista de la sociedad, considerando que el rol que ejercen las organizaciones que se sustentan en el uso de las armas, llevan a la represión y coerción de la libertad. En consecuencia, siempre fue complejo encontrar esa mediación que no contradijera mi sentir subjetivo y que a la vez no atentara contra la autonomía del estudiante. El problema me ha surgido cuando se consideró que hay aspectos ideológicos que no requieren discusión, cuando en cierta medida he dogmatizado mi criterio. Siempre que voy a esto, pienso en el siguiente argumento: través de un análisis crítico del discurso, me causa curiosidad la separación conceptual que los *mass media* hacen a la hora de hablar de los muertos de una u otra organización bélica; cuando muere alguien de la fuerza pública se utilizan impactantes palabras como asesinado y masacrado; cuando muere un guerrillero, simplemente lo llaman abatido o dado de baja. Por eso la importancia de las víctimas, quienes al final son las que edifican la historia más enriquecedora.

Al pretender abordar esa interpretación crítica de la historia del conflicto, por un lado desconocido, por el otro sesgado, considero que se logró entrar en un primer trecho del extenso trayecto que se debe recorrer para establecer una memoria o conciencia histórica. Son las primeras pinceladas. Para lograr esto fue fundamental la propuesta de plantear una reminiscencia histórica en el estudiante frente al locus que ha ocupado la población civil dentro del conflicto. Si bien mediáticamente las víctimas tienen un lugar central en el tendencioso sensacionalismo ideológico y mercantil (por lo demás creo que no serían tenidas en cuenta), la aproximación a su voz, a su sentir, a la forma en que alejadas de cualquier doctrina expresan su dignidad humana, sus más profundos sentimientos, su nefasto destino, representa un nivel de apropiación interpretativo, ético y moral más complejo. Es concebir

la guerra de un modo que permite evidenciar su absurdo, de remover lo necesario para refutarla. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013: 393)⁶⁴, el ejercicio de mirar la guerra desde esta postura posibilita la construcción de la memoria como pedagogía social

(...) El sentido de algunas de las iniciativas es el de ofrecer una reconstrucción histórica de los hechos de violencia que proponga un relato estructurado o una interpretación específica sobre lo que sucedió. Estas iniciativas condensan sentidos que pueden ser considerados transversales a todo ejercicio de memoria. Entre estos se encuentran: no olvidar, cuyo objetivo es que no se repitan las violaciones de los Derechos Humanos; visibilizar las narrativas de las víctimas, para hacer públicas las historias que narran quienes vivieron las violaciones a los Derechos Humanos, o bien sus familiares, vecinos o allegados; sensibilizar a la sociedad civil, para intentar que los productos comunicativos lleguen a quienes desconocen las graves violaciones de Derechos Humanos con ocasión del conflicto armado, o a quienes se mantienen al margen de los procesos comunitarios que se tejen como respuesta a tales violaciones (...)

En este sentido, me ha quedado la sensación de que el aula de clases respondió fraternalmente a la propuesta que, como un profesor amparado en ideas críticas de la realidad, rebelde desde su subjetividad, construí con la firme intención de desdibujar la dicotomía antes mencionada y concebir a todos los actores armados como responsables de la atrocidad.

⁶⁴ Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.

CINCO

No me lo puedo negar. Aunque he disfrutado cada instante compartido con aquellos jóvenes - algunos aún niños - a lo largo de estos meses, esperaba con ansias, contando los días, este momento. Hoy, al igual que el primer día, identifico un inusual sentimiento que atañe mi pensamiento. No obstante es diferente, tiene su particularidad, lo reconozco, ya lo he sentido antes. Estoy a la espera de aquel vehículo al que me acostumbré de tanto abordar: me es común su ruido, su calor, su pesadez. Cuando arriba y abre automáticamente sus compuertas, identifico al señor conductor - con él entablé una relación de cortesía, de saludo -: hoy no lleva sus frondosos bigotes ¿o se los afeitó hace ya tiempo? Fluyen, germinan los recuerdos: los primeros días y el miedo que me invadía en la previa de las clases. Poco a poco eso fue desapareciendo o mejor, mermando su intensidad. Me reconforta haber tenido ese proceso, haber superado lo que creí podía llevarme a desistir. ¿Te gustó ser profesor, Juan? Casi me he aprendido de memoria la ruta que toma el bus hacia la escuela, las calles y carreras por las que asciende, las esquinas por las que dobla. La tarde que apenas comienza es agradable, fresca, la considero tranquila. Miro el reloj de mi anticuado celular. Está retemprano, pienso. Observo cómo el bus se pierde a lo lejos y a su vez, voy caminando despacio, sin afán. Mi mente hoy se encuentra despejada, me invade cierto bienestar. En cuestión de minutos arribo a la entrada de la escuela. ¿Volveré a ver esa bonita estructura? Mientras aguardo la media hora que aún falta, sentado en una de las bien cuidadas jardineras y disfrutando del sabor y leve efecto de un café bien caliente y sin azúcar, detallo los movimientos que me ofrece el entorno - ¿educación para qué? o mejor, como lo menciona Don Eco: educación ¿cuál? -: Decenas de niños que corren en todas direcciones en un sano juego que provoca ternura, jovencitos que charlan y comen en grupo, y uno que otro solitario. Como otras veces, van pasando a saludar algunos de mis estudiantes: ¡entonces qué profe! - y yo no veo nada malo en decirles “mis parceritos” - me dicen mientras nos saludamos de puño cerrado, al igual que lo hago muchas veces con mis amigos. Se han quedado ahí en frente mirando de reojo, pícaros, maliciosos. ¿Qué carajos esconden? Decido que es tiempo de ir ingresando a la institución y a medida que camino sorprendo a otro de mis estudiantes que, desde el segundo piso, corre torpemente, sin disimulo, al verme. Aunque el trayecto hasta la oficina de mi profesor cooperador es corto, mi mente parece estar en un estadio temporal diferente pues pienso y me pregunto una combinación de cuestiones. La masificación y la cobertura, el

emprendimiento y la calidad, el respeto y la tolerancia, la convivencia, la ciudadanía y la democracia, discursos propios de la educación escolar que son funcionales, prácticos, pragmáticos al tipo de individuo - estudiante o profesor - que requiere este sistema. La educación por tanto no está mal, va encaminada hacia lo que se considera necesario para la subsistencia de un modo de ver el mundo. El que estoy mal soy yo, que no encajo, que molesto, que no quiere seguir de contra. Creo que no abandono la insurgencia, la subversión, la rebeldía frente al orden social vigente, al contrario la haré real. Una amplia oficina atiborrada de documentos y escritorios, dos señoras profesoras pintoreteadas que me saludan queridamente - creo que una de ellas coquetamente - y un profesor, siempre serio, facialmente rudo, que hunde con fuerza el puntero del bolígrafo en papeles de estudiantes, aparecen a mis ojos. Nuestros encuentros nunca han sido profundos, pero le tengo aprecio y agradecimiento. Sus palabras siempre son concretas pero suficientes, acertadas, con autoridad. Creo que aunque le gusta eso de ser maestro lo que mejor lo define en su quehacer, a mi parecer, es la costumbre y el encuentro de un confort. Como siempre, estrecha mi mano fuertemente pero esta vez lo veo sonriente. Le pido las llaves del aula de clase y no del aula taller, pues le hago saber, requiero del tablero amplio. Extrañamente me dice que no se va a poder, que debo trabajar en el aula taller pues el salón se encuentra sucio - ¿cuándo no lo ha estado? -. ¿Y ahora qué hago?, pienso, aunque sin decirle una sola palabra, solo asintiendo, programando una alternativa. Al cruzar el marco de la vieja puerta de madera, mis sentidos captan que algo no es como siempre, no ensambla, está fuera de lo común. Pero no comprendo qué. Supero el oscuro corredor del costado izquierdo de la escuela y cinco metros antes de llegar al fondo, donde inician las escaleras, observo que corren con agilidad varias niñas de mi grado. En esos segundos antes de llegar a la entrada del aula taller, voy pensando en las palabras que compartiré cinco minutos antes de terminar la sesión, del agradecimiento por que si ellos no hubiera sido posible esta experiencia. Cuando he llegado a mi destino, entro y mi estupefacción es comprensible. ¡Jamás lo hubiera imaginado! Siento paso por paso como me ruborizo. Me quedo sin palabras y, soy sincero, siento unas ganas de llorar que por mero orgullo las evito. Suena una canción en aquel pedazo de computador que me dejaba tirado antes de empezar las clases. ¿Pero, cómo saben que me gusta el ruido? Algunas bombas decoran el recinto, hay un pequeño ponqué decorado, un cartel de agradecimiento y otro con mensajes de cada estudiante. Sólo se me escapa un tímido “muchachos” y al instante se me

acercas una estudiante, depositando en mis manos una cancheta de frutas. “Por mi vegetarianismo”, dice. En el resto del día, todo es alegría.

5. CONCLUSIONES

“Siembra rebeldías, cosecha libertades”

Práxedis Guerrero



Aula de clase en el Palenque de San Basilio

Año y medio he concurrido por un escenario desde el cual he querido reafirmar la postura insurgente, subversa y rebelde que a mi entender debe caracterizar al maestro hoy en día. Y aunque mi esperanza sobre los alcances que se pueden lograr en la escuela han mutado considerablemente, hoy continúo creyendo que la clave está ahí, en el surgimiento de maestros que conciban su praxis cotidiana como una acción capaz de transformar críticamente la realidad, aunque mi postura subjetiva y las proyecciones a las que me he propuesto llegar me impliquen tomar otros caminos. De todas maneras confrontar mi subjetividad a la luz de la noble propuesta decolonial y compartir con los estudiantes, me enriqueció a sobremanera.

Esta escuela de hoy requiere entonces una reestructuración de sus componentes esenciales, basados en el hecho de que su formación para la ciudadanía debe alejarse de las normativas tradicionales regidas por la cultura dominante y pensar procesos que legitimen las subjetividades e identidades otras, único camino a la convivencia. La puesta en marcha de esto es estructural a la hora de analizar la educación que se imparte en las escuelas colombianas, pues en estas aún perviven componentes normativos que excluyen la esencial diversidad humana. Pienso también, y esto es determinante, que en el aula de clase se deben abordar aspectos que permitan aceptar lo divergente de las ideas con el fin de darle un verdadero sentido a la participación y a la diferencia. Todo esto de una u otra manera son acciones que permitirían pensar en códigos que estructuren prácticas pedagógicas pensadas para la emancipación de los individuos como antesala colectiva.

La experiencia sin embargo me suscita la necesidad de plantear algunas cuestiones que sobre el trabajo desarrollado pueden no haber quedado demasiado claras. En primer lugar, por pertinencia la práctica se enfocó principalmente en develar los procesos eurocéntricos y coloniales de nuestra realidad. Esto, como todo proyecto, hace parte de un primer momento del pensamiento decolonial. Por lo demás, considero que la implementación de estrategias interculturales exigiría de un espacio temporal mayor, a pesar de que se plantearon algunos aspectos. Es por esta razón que gran parte de los hallazgos pareciesen haber quedado en meros ejercicios diagnósticos ya que se consideró que no lograban develar los aspectos suficientes para consolidar una estrategia decolonial e intercultural.

Un asunto esencial que también he querido rescatar tiene que ver con la tensión que como maestro, sentí al trabajar ciertos repertorios temáticos y sobre los cuales no hallé la forma de vincularlos a la apuesta decolonial. En últimas, por momentos tuve que confrontar el propio marco ideológico que sustentó mi práctica y llegar al argumento de que definitivamente hay aspectos que no se pueden interculturalizar y sobre los cuales existe un vacío teórico y deliberativo.

Por último, aunque esta experiencia aspiró a adquirir un carácter investigativo, puede no serla para cierto círculo intelectual. Me remito a estas palabras por el hecho de que los hallazgos desarrollados constituyen una multiplicidad interpretativa ampliamente subjetiva. No obstante quiero pensar que me basta mi proceso introspectivo.