

Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad*

Berto Esilio Martínez Martínez**

Resumen

Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad

El presente artículo reflexiona sobre las prácticas de educación intercultural, desde una perspectiva crítica decolonial. Aborda algunas apuestas pedagógicas en términos de la diversidad cultural, para luego abogar por un proyecto y praxis pedagógica que apuntan hacia la decolonialidad: una *pedagogía de la incomodidad*.

Palabras clave: *decolonialidad, pedagogía de la incomodidad, pedagogías de-coloniales, interculturalidad, diversidad cultural, educación intercultural.*

Abstract

Knowledge and education from a decolonial project: towards a pedagogy of discomfort

This article analyzes the practices of intercultural education from a critical decolonial perspective. It approaches some pedagogical proposals in terms of cultural diversity, and then advocates for a project and a pedagogical praxis aimed at decoloniality: a *pedagogy of discomfort*.

Keywords: *decoloniality, pedagogy of discomfort, decolonial pedagogies, interculturalism, cultural diversity, intercultural education.*

* El artículo se deriva de la investigación "Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo", realizada en los años 2012 y 2013 con los integrantes de la Pastoral Afrocolombiana en el municipio de Turbo, departamento de Antioquia, cuyo objetivo fue comprender los sentidos y anclajes de las identificaciones de los líderes, jóvenes y maestros y maestras que integran el colectivo de la Pastoral. Esta investigación se desarrolló en el marco de la novena cohorte de la Maestría en Educación, línea Estudios interculturales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En la investigación asumimos la opción crítica decolonial como ruta metodológica y mirada epistémica para explorar cómo el territorio, la espiritualidad y las prácticas pedagógicas operan como anclajes de sus identificaciones, pero también como lugares de resistencias, de disputas del poder. El presente artículo aborda uno de los tópicos explorados en la investigación: las prácticas educativas como lugares de tensión y de reconfiguración de sus propias identidades.

** Licenciado en Educación, magíster en Educación, profesor catedrático, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: berto.martinez@udea.edu.co


Résumé

Les savoirs et l'éducation d'après une perspective décoloniale : vers une pédagogie de l'incommodité

Cet article réfléchit sur les pratiques d'éducation interculturel d'après une critique décoloniale. On y aborde quelques propositions pédagogiques en matière de diversité culturelle, ensuite on défend un projet et pratique pédagogiques décoloniales, c'est à dire une *pédagogie de l'incommodité*.

Mots-clés : *décolonialité, pédagogie de l'incommodité, pédagogies décoloniales, interculturalité, diversité culturelle, éducation interculturel.*

Introducción

 La emergencia de un interés específico por la indagación de las relaciones sociales en contextos de *diversidad cultural*,¹ así como el reconocimiento y la visibilización de las diferencias como constitutivas de las sociedades contemporáneas, se pueden leer en doble perspectiva. En primer lugar, en clave foucaultiana, en la lógica de la producción de sujetos mediante discursos y prácticas ligados al ejercicio del poder —prácticas a través de las cuales las sociedades son *objetificadas* de varias formas, por ejemplo, por medio de mecanismos de disciplinamiento y normalización—, esto es, desde la *biopolítica* como tecnología de poder que tiene por objeto la población, que produce “la población como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y como problema de poder” (Foucault, 1992, p. 254).

Así, ciertas identidades y diferencias culturales son elaboradas políticamente como mecanismo de

“inclusión” y atención a la diversidad étnica, sin que ello signifique la puesta en diálogo de saberes, modos de vida y de convivencia en condición de horizontalidad. De hecho, dichas diferencias siguen constituyendo los puntos de anclaje de prácticas de dominación y de subalternización que se han naturalizado. Esto es muy importante para el caso de la población negra en Colombia que, a partir de la Ley 70 de 1993, son articuladas como una comunidad étnica, lo que al mismo tiempo sitúa la emergencia de un sujeto político y los procesos de identificación que ello deriva: la etnización.² En ese sentido, Restrepo (2005) advierte:

[...] ¿hasta dónde las relaciones entre política y vida, que constituyen el régimen de poder moderno, articulan una diferencia que otrora fue racial y exterior al cuerpo social y hoy puede ser étnica e interior a este cuerpo? [...] Suponiendo, sin embargo, que esta etnización se asocia estrechamente a una modalidad de biopolítica contemporánea eso no implica que sean obturadas las posibilidades de la subversión y la resistencia del sujeto político

- 1 La categoría de *diversidad cultural* “forma parte de lo que varios autores han definido como ‘la nueva lógica multicultural del capitalismo global’, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh, 2010, p. 78).
- 2 Vamos atender aquí, por *etnización*, “el proceso mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunidad étnica. Este continuo y conflictivo proceso incluye la configuración de un campo discursivo y de visibilidades desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad. Igualmente, demanda una serie de mediaciones desde las cuales se hace posible no sólo el campo discursivo y de visibilidades, sino también las modalidades organizativas que se instauran en nombre de la comunidad étnica. Por último, pero no menos relevante, este proceso se asocia a la destilación del conjunto de subjetividades correspondientes” (Restrepo, 2004, p. 354).

así constituido. Esto es, las condiciones de emergencia de un sujeto político determinado no garantizan su (posible) accionar político (p. 294).

Esta mirada constituye una forma de entender los recientes avances del movimiento social afrocolombiano, traducido en una visibilización y un reconocimiento de formas de saber local, de organización política y de modos de ser y de convivir históricamente invisibilizados, para ser incluidos ahora en la agenda política de los gobiernos.

Y en segundo lugar, en clave subalterna, en la que los grupos históricamente olvidados y las minorías étnicas, sexuales y de género, han encontrado nuevas formas de reivindicación jurídica y política, desde abajo. Sin embargo, esta mirada no es homogénea. Primero, porque el hecho de que las voces emerjan desde los sujetos históricamente sometidos e invisibilizados no garantiza su accionar insurgente y contrahegemónico; de lo contrario, no podrían explicarse los procesos de racismo y de colonialismo al interior de los mismos grupos. Segundo, porque esta mirada requiere una compleja articulación tanto de los procesos de identificación al interior de las comunidades como también de las formas en que son nombradas desde fuera, lo cual implica analizar dichas voces en sus contextos de emergencia, ya que la experiencia de ser negro o blanco, por ejemplo, va más allá de un sentido único, cuasimecánico, irresistible e irreformable para su portador (Franzé, 2013, p. 245). Y tercero, esto significa que el lugar desde donde se habla es un *lugar* móvil que se elabora epistémicamente y no está antecedido por rasgos anteriores a dicha elaboración propia del sujeto (Martínez, 2014, p. 130).

A esta doble articulación, el intelectual-activista y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García, se ha referido como *casa adentro* y *casa afuera*.

La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propios*. Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos pre-

sentes en la memoria de los sabios ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). [...] *Casa adentro*, en este sentido significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimientos, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza colectiva la que permite negociar de otra manera el trabajo de *casa afuera* (Walsh, 2007, p. 32).

De esta manera, es posible que los discursos y las prácticas en las que se instauran las propuestas de educación que ha venido en llamarse de "educación intercultural" estén en la frontera o configuren escenarios conflictivos en los que estas dos perspectivas se cruzan, creando un campo emergente, un espacio de articulaciones que se encuentra ganando estatus y claridad conceptual y metodológica, dado el notable interés de varias disciplinas en la comprensión de las maneras en que se tramita la diversidad cultural en distintas esferas de la sociedad. Al respecto, Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza (2009) exponen:

El término de "estudios interculturales" ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional, se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural (p. 27).

En esa medida, el presente artículo constituye un esfuerzo, desde el campo de la pedagogía, por pensar críticamente las apuestas educativas que vienen instaurándose en el marco de este nuevo régimen de identidades, de emergencia de distintas formas de nombrarse y nombrar a los otros, a partir de la experiencia investigativa realizada con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana en Turbo, durante los años 2012 y 2013, en donde exploramos el sentido de las prácticas educativas como lugares de disputas del poder, de anclajes de sus propias identificaciones.

Así, en la primera parte del texto abordamos algunos enfoques de la educación en contextos de diversidad

cultural. Esta mirada está muy cerca a las prácticas multiculturales o de reconocimiento de las diferencias propias de la biopolítica. En un segundo momento, proponemos discutir la opción crítica decolonial, en el sentido de alejarnos de la llamada “educación intercultural” que no cuestiona las relaciones de poder y de dominación que ahí se articulan, es decir, abogamos aquí por un proyecto y praxis pedagógica que apuntan hacia la decolonialidad. Por tal razón, hacemos un esfuerzo, en el tercer momento, por discutir, con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, lo que hemos denominado una *pedagogía de la incomodidad*, que ponga en tensión las políticas de conocimiento que se tramitan en las prácticas educativas, y que apunta a desajustar, de-construir y repensar las estructuras de poder y de dominación que han invisibilizado otras formas de saberes y de conocimientos no eurocéntricos.

Enfoques de la educación en contextos de diversidad cultural: rutas, miradas y tensiones

Es importante diferenciar las nociones de “multiculturalidad”, “multiculturalismo” e “interculturalidad”, puesto que estas aclaraciones nos ayudan a entender los planteamientos en los cuales se afincan las propuestas educativas que suelen llamarse “interculturales”, así como las relaciones de poder que ahí subyacen y, por tanto, sus contradicciones. La “multiculturalidad” se entiende como un estado fijo, en donde convergen múltiples perspectivas culturales, sin que ello signifique interacción entre ellas. Se trata de una situación común en la mayoría de las sociedades contemporáneas. El “multiculturalismo”, por su parte, refiere a los discursos que, en el contexto de una sociedad multicultural, asumen la comprensión y el tratamiento de dichas diferencias, sin cuestionar las estructuras de poder que sustentan las instituciones sociales. Por otro lado, la “interculturalidad”, como lo advierten Rojas y Castillo (2007),

No es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto polí-

tico que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento (p. 21).

Esto significa que los distintos planteamientos sobre la atención a la diversidad cultural desde la práctica educativa no solo configuran modos particulares de intervención en las escuelas y otros escenarios, sino que están en tensión maneras concretas de concebir la realidad y de comprender las relaciones de poder y de dominación (Freire, 1979) y, por tanto, están en disputa unas políticas de conocimiento³ (Apple, 1994). Es decir, ¿cómo, en qué condiciones y a través de qué medios articular y poner en diálogo perspectivas ontológicas, epistémicas y políticas distintas? Estas preguntas y otras constituyen un punto de partida, un pretexto para reconfigurar y desvelar el lugar de los Estados nación en relación con lo que denominan *atención a la diversidad cultural*.

En este último sentido, Teresa Aguado (2003) identifica dos grandes enfoques desde los cuales se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad. En primer lugar, un modelo *compensatorio*, basado en el déficit de las comunidades y minorías étnicas:

Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. Estos modelos se operativizan en programas que corresponden a proyectos de centro más institucionales y articulados cuyos objetivos son promocionadores, al concebir el progreso educativo como ascenso de un nivel superior a otro superior (p. 10).

Desde aquí se establece una conexión entre las diferencias culturales y las situaciones-fenómenos de injusticia social, de manera que muchas propuestas

3 Entiendo aquí por *políticas de conocimiento* el conjunto de saberes que se tramitan en las prácticas educativas, pero también las condiciones en las que tiene lugar las negociaciones en las que se definen dichos saberes. Por ejemplo, quién o quiénes definen por qué esos saberes y no otros, por qué esas formas de relacionarse con el mundo y no otras; ya que esas elecciones y apuestas no son ingenuas, en ello hay toda una apuesta epistémica y ontológica.

educativas compensatorias que se articulan en nombre de la diversidad cultural, tienen en el fondo una trabazón de orden económica, política y social. Es decir, alrededor de las luchas por las identidades se articulan otras categorías, esto es, por ejemplo, el género, el territorio, la espiritualidad, etc., que dan distintos matices a las identificaciones. Esto desvela, en el caso de las comunidades negras, otros asuntos problemáticos, ya que con frecuencia muchos sujetos se enfrentan a una discriminación e invisibilización que adquiere distintas formas: por ejemplo, una mujer negra, en una ciudad como Medellín, puede ser discriminada por su condición étnica, por su lugar como mujer (género) y por su situación de desplazada. Esto agudiza las relaciones y comprensiones de orden intercultural, puesto que dichos conflictos no son exclusivamente culturales, sino evidentemente de tipo económico y político.

En segundo lugar, el otro enfoque desde el cual se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad es el modelo basado en la *diferencia*, que tiene como afincamiento ontológico la comprensión de esta como asunto constitutivo de los seres humanos; por tanto, trabajar sobre ellas para potencializar, valorar y obtener beneficios colectivos e individuales, sería la apuesta de una educación que tome como base la diferencia, no como dificultad, sino como potencialidad.

Así, se trabaja por la reconfiguración de las propuestas educativas compensatorias basadas en el déficit de las poblaciones minoritarias y, al mismo tiempo, se tramitan acciones diferenciales “interculturales” en las que la pregunta está ubicada en términos de la horizontalidad de los saberes y las perspectivas propias de los sujetos que tienen lugar en diversos escenarios.

De igual modo, Aguado propone que en estos enfoques se cruzan distintos paradigmas o planteamientos relacionados con la atención a la diversidad:

1. *Adición étnica y estudios etnoculturales.* Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo en la planificación de estudios sobre grupos culturales [...].
2. *Relaciones humanas e identidad cultural positiva.* [...] Supone la inclusión en el currículo de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos y la práctica de habilidades comunicativas que mejoren las relaciones entre grupos.
3. *Paradigma lingüístico.* [...] Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua. Puesto que se considera que la enseñanza en una lengua distinta a la materna trae desventaja para los estudiantes de minorías étnicas.
4. *Educación multicultural.* Defiende y promueve el pluralismo cultural. Los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal [...].
5. *Educación antirracista.* Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas [...]. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y la sociedad en su conjunto.
6. *Deprivación cultural.* Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela [...].
7. *Genético.* Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas [...]. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I [Coeficiente intelectual] y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en test estandarizados.
8. *Radical.* Considera que la meta de la escuela, tal como ahora está concebida (sistema de control social), es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su status [sic] social. La escuela así concebida no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación, pues

desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social [...].

9. *Asimilacionismo*. [...] La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante [...] (pp. 6-7).

Estos planteamientos se presentan a veces superpuestos, coexisten o se complementan, así como también constituyen escenarios conflictivos. Por ejemplo, en Colombia, el currículo dominante en las escuelas presenta características de los paradigmas 1, 2, 5 y 9, particularmente, en el marco de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), para el caso de las comunidades afrodescendientes.

En torno a lo anterior, se han realizado trabajos importantes con distintos matices dirigidos por las propias comunidades y por sus propios maestros y maestras. En ese sentido, el trabajo coordinado por el profesor Axel Rojas (2008), en distintas regiones del país, con maestros y maestras alrededor de las diversas formas de implementación de la CEA, configura un ejemplo, puesto que evidencia que si bien hay experiencias significativas alrededor de estas prácticas educativas, el racismo y las múltiples expresiones de discriminación perviven en los escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo. En esta línea están enfocados los aportes de la profesora Elizabeth Castillo (2011) y del profesor Antonio Caicedo (2009), los cuales han indagado sobre otras educaciones, el racismo en los textos escolares y sobre la escritura pedagógica afrocolombiana, haciendo énfasis en la importancia de la discusión

en el terreno de las políticas de conocimiento en el tratamiento de lo negro.

De ahí que pensar en educación intercultural supone tramitar modos de educar que pongan en condición de diálogo a la sociedad en su conjunto y no exclusivamente a las minorías étnicas como habitualmente se cree cuando se consideran propuestas interculturales. Dicho de otra forma: las propuestas educativas interculturales exigen un agenciamiento y miradas más allá de la etnicidad. Esto significa poner en el centro de la negociación las políticas de conocimientos, y no la mera inclusión de saberes locales o folclóricos dentro de la ya hegemonía epistémica presente en los contextos educativos. Esto implicaría, en concreto, cambiar los currículos y textos escolares, las formas de acercarse al conocimiento, es decir, un trabajo de largo aliento y con profundas implicaciones políticas y pedagógicas. De lo contrario, una mirada etnizada de las prácticas educativas reduce el problema y convierte a las propuestas pedagógicas en herramientas de dominación y perpetuación de las diferencias.

Por tal razón, en nuestros diálogos con los integrantes del colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, en Turbo, hemos abogado por un tercer camino: la opción crítica decolonial y una perspectiva crítica de la interculturalidad.⁴

La opción crítica decolonial: intersticios de la matriz colonial de poder

Esta mirada crítica de las prácticas educativas y de la interculturalidad tiene su origen y sentido en

4 A partir de la investigación que desarrollamos con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana en Turbo, he tenido que responder a esta pregunta, una y otra vez: ¿cómo se entiende que hoy en día sea posible construir la resistencia desde un proyecto pastoral? O ¿cómo es que uno de los pilares del colonialismo y la colonialidad cambia de sentido y se constituye como opción decolonial? Es muy importante comprender que es justo desde dentro, desde un conocimiento profundo de las características y prácticas coloniales de la Iglesia católica, desde donde se puede gestar un proyecto de resistencia, no desde la exterioridad. Por ejemplo, la escuela sirvió y sirve aún para instaurar un modo concreto de conocimiento, unas formas concretas de saber y de pensar, lo que he nombrado aquí como unas *políticas de conocimientos*, lo cual no es otra cuestión que unas epistemologías propias, fundamentalmente eurocéntricas, que han subalternizado e invisibilizado otras formas de conocer, de construir conocimientos. La Iglesia católica lo es también en la perspectiva de haber instaurado unos modos concretos de vivir la espiritualidad, de relacionarse con los dioses. Por tanto, es desde ambas instituciones (escuela e Iglesia católica), desde donde se deben gestar nuevas maneras de pensar, vivir y convivir. Es decir, ¿cómo se entiende que hoy en día sea posible construir la resistencia desde un proyecto pedagógico escolar? Lo que quiero decir es que las luchas por descolonizar la vida tienen distintos escenarios de disputa, no solo el académico; lo espiritual, lo comunitario, los asuntos de género, por ejemplo, son otros lugares de trabajo por desajustar las estructuras de poder colonial.

las luchas políticas y sociales que se han gestado y han venido agenciándose desde los pueblos indígenas y afrodescendientes en las últimas décadas,⁵ en correlato con las nuevas disposiciones legales y jurídicas establecidas en la oleada de reformas institucionales en los Estados nación latinoamericanos como Ecuador, Venezuela, Bolivia y Colombia, cuyas estructuras han incorporado, cooptado y redireccionado las luchas iniciadas por estos pueblos, lo cual da la sensación de haber resuelto, al menos en parte, el problema de la diferencia. Nuestro argumento es que, curiosamente, este *boom* reformista, en donde se asume la diversidad cultural y se reconocen derechos jurídicos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, coincide con la reorganización e implementación de políticas neoliberales en estos países, impulsadas por organismos inter/tras/multinacionales que le dan un nuevo lugar a estas luchas y tensiones. Es a esto a lo que nos referíamos con la biopolítica como nuevo régimen de poder, que tiene por problema la población: relaciones entre política y vida.

Lo que quiero decir es que la trabazón que se articula al asunto cultural, étnico e identitario, en lo relacionado con las diferencias constitutivas de dichos pueblos, ha naturalizado tales diferencias, a partir de esas categorías analíticas, invisibilizando y ocultando asuntos de fondo que los movimientos sociales indígenas y afro apenas están entendiendo y reinterpretando; me refiero a la *matriz colonial de poder* (Walsh, 2005) que todavía se mantiene y se reproduce, la cual, a su vez, constituye el lugar y la estrategia desde donde operan las múltiples formas de dominación y de explotación, configurando así lo que Aníbal Quijano identifica como un *patrón de poder global* que articula diversos elementos: la colonialidad del poder, el capitalismo, el Estado nación y el eurocentrismo:

[...] 1) la colonialidad del poder, esto es la idea de "raza" como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de domina-

ción social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento (Quijano, 2000, p. 1).

Lo fundamental es, en términos de Quijano, que el asunto de la diferencia no es exclusivamente la subalternización étnico-racial, sino que refiere a la matriz de poder colonial, cuyo tronco y sustancia es lo que Walter Mignolo llama la *diferencia colonial*, esto es, "la clasificación de grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica" (2003, p. 39). En otras palabras, también está en juego una subalternización de orden epistémico y cosmogónico (Mignolo, 2002; Walsh, 2009).

Lo anterior significa que las luchas de estos movimientos no se reducen a un mero proceso de visibilización de las diversidades, de la inclusión dentro de la estructura del Estado o, como hemos visto para el caso colombiano, a una educación *para* grupos minoritarios, pues mientras las políticas educativas sean entendidas así, representan una estrategia de alta rentabilidad política para el Estado (Rojas y Castillo, 2007, p. 20). Al contrario, estas luchas apuntan a un trabajo en los distintos niveles de la estructura del poder colonial para cuestionar, proponer, intervenir e incidir en y sobre este patrón de poder.

En ese sentido, como lo advierte Patricio Noboa (2005), este patrón de poder colonial genera relaciones que, a su vez, configuran y construyen distintos sujetos y subjetividades necesarios para su proyecto. Noboa, entonces, distingue tres tipos de sujetos funcionales: de determinación colonial, de estructura colonial y de la práctica colonial.

5 Ejemplo de ello, para el caso Colombiano, han sido la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), que a mediados de las décadas de los sesenta y los setenta inició un fuerte movimiento campesino en las riberas del río Atrato (Chocó), lo cual respondía a la creciente amenaza, por el Estado, de despojo de las tierras habitadas por estas poblaciones durante varias generaciones. Y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que nace también en la década de los setenta con el objetivo de hacer respetar y defender sus derechos como pueblos y nacionalidades. Ambas estrategias organizativas muestran las luchas que venían librando estos movimientos, anterior a las reformas de los años noventa.

Los sujetos de determinación colonial, son quienes se ubican en la cúspide de la pirámide colonial [...] podríamos identificarlos como reyes, emperadores, Estados metropolitanos, corporaciones industriales y económicas, instituciones globales (BM, FMI, G-8, OTAN, OMC), quienes operan bajo la lógica de apropiación del planeta y sus recursos [...] Los sujetos de estructura colonial [...] los representantes/ portadores de proyectos modernizantes, empresarios, tecnócratas; intelectualidad moderna que ha luchado contra la “barbarie”, el “atraso”, el “subdesarrollo”, [...] Los sujetos de la práctica colonial propiamente dicha se “construyen” a través de diversos discursos y prácticas que crean estructuras de sentimientos que apoyan, elaboran y consolidan la práctica colonial de dichos sujetos, construyendo también una subjetividad sobre la idea de que la identidad europea es superior en comparación con los pueblos de la región (pp. 95-96).

A partir de ahí, el reto que asumimos con el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana fue pensar, dialogar y conversar en torno a las prácticas educativas, ya no en razón de la diversidad cultural, los discursos sobre la etnicidad⁶ o a partir de la diferencia colonial, sino desde otras orillas. Nuestra opción ha sido el *desprendimiento epistémico y ontológico* como horizonte, ruta y sentido de una apuesta colectivo-comunitaria desafiante, que no sienta sus bases en la diversidad cultural ni en la diferencia, ni en la lógica compensatoria, sino en la práctica decolonial, en proyectos de vidas agenciados desde las comunidades y en diálogo/disputa con las institucionalidades, en este caso, con la Iglesia católica, desde un proyecto pastoral.

Dicho camino ha sido una construcción, como dice la profesora intelectual-activista Catherine Walsh (2009, p. 137), *de y desde* la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización; es una construcción desde abajo. De este modo, lo que aquí hemos llamado una *pedagogía de la incomodidad* no es otra cosa que una opción pedagógica y política,

que es al mismo tiempo un escenario de conflictos, de tensiones y de producción de subjetividades.

Por esta razón, la ruta por la que ha ido caminando el colectivo de la Pastoral Afrocolombiana, constituye una apuesta pedagógica y política que, como decía Fanon (1963), busca la creación de hombres nuevos. Porque si la colonización tiene como eje central la *des-humanización*, la humanización, por ende, requiere la descolonización de las vidas, esto es, de las prácticas cotidianas. Hablar en estos términos ayuda a ubicar nuestra praxis como una herramienta que cuestiona las prácticas racializadas, etnizadas, eurocéntricas y desiguales que se mantienen en la llamada “educación compensatoria”, “educación basada en la diferencia” o, incluso, en la “educación intercultural” que responde a las lógicas del capital global y a los discursos de la diversidad cultural o multiculturalismo estatal aún vigentes en las instituciones sociales.

No se trata de un programa especial *para* grupos étnicos por lo que aquí abogamos; al contrario, lo que proponemos como una *pedagogía de la incomodidad* es un trabajo más amplio que reelabore las epistemologías, ontologías y saberes dados como universales, sin-lugar, sin-sujetos, para re-articular, agenciar unas prácticas pedagógicas que posibiliten un pensar desde la condición existencial-racializada de los colonizados y un pensar con otros sectores populares, que tienen una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes (Walsh, 2009, p. 150).

En este sentido, creo que una educación liberadora, una pedagogía que incomode, que desestabilice las estructuras coloniales, y el diálogo de saberes, se constituyen en rutas y posibilidades constantes que ayudan a los sujetos y a las comunidades históricamente invisibilizadas a superar las prácticas de autonegación como seres humanos, producto de una larga dominación colonial extendida y reforzada por la escuela y las instituciones religiosas. Son estos desafíos los que alientan las discusiones, los diálogos y los encuentros de la Pastoral Afrocolombiana, en Turbo. Son, además, las

6 Existe una larga tradición en los estudios antropológicos sobre este asunto en lo relacionado con los estudios afrocolombianos. Al respecto, véanse Escobar (2005) y Restrepo (2005, 2011).

razones para la esperanza como necesidad ontológica y ética que mantiene los horizontes y las utopías requeridas para avanzar, para seguir caminando, para despertar y estar alertas.

Notas para reiniciar el diálogo: hacia una pedagogía de la incomodidad

Es evidente que las luchas de los movimientos sociales requieren un tipo concreto de pedagogía, que se traduzca en un accionar educativo en distintas instituciones, gremios, comunidades, barrios, organizaciones, etc., que develen y construyan proyectos de sociedad y de vida coherentes con otras formas de saberes no eurocéntricos y de relacionarse entre y con otros sectores sociales.

Las prácticas educativas constituyen, así, escenarios de tensión y de disputa del poder; son, en alguna forma, escenarios en los cuales emerge un modo concreto de subjetividad y de proyectos de vida y de nación. Esto permite entender lo crucial, para el caso de los movimientos sociales/comunitarios, de trabajar en la elaboración de pedagogías que hagan frente a las hegemonías y racionalidades eurocéntricas. Es en este escenario conflictivo que *una pedagogía de la incomodidad* alienta la discusión, aviva la indisciplina y la desobediencia epistémica y ontológica que implica la descolonización. Son estas pedagogías las que desajustan las mentes y vidas hundidas en el conformismo y la aceptación de la realidad como destino dado, y no como una posibilidad, como un desafío diario que exige de nosotros una actitud crítica y de esperanza.

Pero al decidir por esta ruta, la de incomodarnos, la de pensar con nuestras propias cabezas y la del leer críticamente nuestras propias epistemologías, nos enfrentamos, sin duda, ante un desafío que requiere caminar juntos, en comunidad y preguntarnos una y otra vez: la educación para qué, para quiénes y con qué propósitos. Nuestras propias respuestas a estas preguntas —no las impuestas ni las dadas por otros—, nos permiten avanzar en *pedagogías* en otros términos, en otras lógicas.

Esta pedagogía de la incomodidad que, como decía Fanon, exige despertar las mentes, desaprender lo

aprendido y reaprender de otro modo, es, de alguna forma, una práctica colectiva, un caminar en plural, que apunta a la creación de sociedades más justas, sobre todo hoy en América Latina/América del Sur, donde se han rearticulado los discursos del neoliberalismo y del capitalismo global, construyendo así un tipo de subjetividades y de relaciones sociales que han cooptado los movimientos sociales y de descolonización. En este contexto, el pensamiento de Fanon es, sin duda, aún más vigente, y las pedagogías que ayudan a crear una nueva conciencia, cada vez más urgentes.

Reconstruir la experiencia: el lento tránsito por la escolaridad

Como dice Hernán:

Es que la educación es colonizadora cuando no se piensa en el ser. Se piensa en el ser humano como un instrumento, un objeto, como para realizar algo y ya, como si fuera un robot, lo hacemos, trabaja y ya. Pero cuando la educación la utilizamos para pensar en el ser, o sea, que nos interesa la persona como tal, eso podría ser también no colonizadora, sino una forma fuerte de transmitir la identidad de liberación. Cuando se educa para ayudarlo a uno a reconocerse como persona, a crecer, a enseñarle humanidad, todas esas cosas. Eso sí sería una educación que nos ayudaría a liberarnos de toda esa colonización, botando el esquema que se tiene de cómo se le enseña a uno, que no sea el mismo que uno ve en las aulas.

Como sabemos que todos hemos pasado por la experiencia del colegio, porque es algo desde hace mucho tiempo, simplemente es mostrar que también hay maneras diferentes de uno aprender; a través de espacios, por ejemplo, como la Pastoral, con los eventos que se realizan, a través del grupo, las reuniones, la forma diferente como aprendemos. Es mostrar que hay otras formas de aprender que no es simplemente ahí en cuatro paredes, sino que también en la convivencia, en la experiencia con las demás personas se aprende mucho, sin dejar a un lado lo que uno ha aprendido en el colegio, mostrar a las demás personas que

ahí también se aprende mucho y que le sirve a uno como persona.

Entonces, acá en el grupo juvenil, pensando en la persona, en el ser humano, sería una forma más fuerte de liberación. No utilizando la del colegio. Por eso, mientras yo estaba en el grupo y estaba en el colegio, cuando yo salía con preguntas sobre la historia de Turbo, sobre lo afro, cómo fue y eso, los profesores no me sabían contestar, porque son cosas que... o sea, lo afro es una etnia que desde principios de la historia ha sido discriminada, y por eso en los lineamientos de la educación no se habla mucho de eso, porque es una historia que han tratado como de ocultar (Hernán, en diálogo de saberes,⁷ 24 de mayo de 2013).

Señala Mónica Caicedo:

Los procesos como de racismo los viví más bien en la escuela. Yo estudié con monjas y sentía, a pesar de que nosotros éramos el 95% afros —uno tenía la conciencia de que uno era negro—, a uno le parecía que veía una preferencia en las monjas por los indígenas, por los paisas. Sentía que uno era como discriminado. Yo me pongo muchas veces a pensar que eso sí sería verdad o eran imaginarios de nosotros. No he tratado de darme la respuesta, pero sí muchas veces en el colegio lo pensamos y muchas se lo decíamos a la hermana. Por ejemplo, yo era actriz cómica de nacimiento, la comedia era mi fuerte. Uno sentía que los papeles de esclava, de sirvienta, de todo eso, se lo daban a uno; los papeles de Vírgenes se los daban a las blanquitas. Entonces, uno siempre con esa espinita, por qué les dan a ellas los papeles de Vírgenes, de San José, de Jesús, y a uno negro, le dan es el que uno tiene que ser sirvienta (Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Este tipo de conflictos y tensiones son los desvelados y evidenciados en el marco de una pedagogía

que incomoda, que cuestiona los lugares racializados y coloniales que guían las políticas de conocimientos y que se instauran como racionalidades hegemónicas en las distintas prácticas educativas. Hace parte, por tanto, de lo que la profesora Walsh (2007) ha venido llamando *pedagogías de-coloniales*, que

[...] visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) —incluyendo muchas de ellas de la nombrada izquierda— que siguen adelantando el proyecto neoliberal y su lógica (multi)culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona (p. 34).

Y es desde esta actitud “insurgente y cimarrona” que podemos empezar a re-construir la experiencia de la escolaridad colonial, en el accionar diario y en el reconocimiento de las trayectorias vitales, locales-comunitarias, que partan de un deseo y convicción desafiantes de cambiar la historia; desde dentro, desde una praxis pedagógica decolonial, reinventarla, mirar a otros lados para formar sujetos distintos, con experiencias y referentes desde otros lados. Este agenciar subalterno deriva, por tanto, en un proceso de (des)aprendizaje, creación, incidencia y posicionamiento ético y político que alienta nuestras praxis pedagógicas que apuntan a la transformación social, a la construcción de sociedades más justas; es, en esa medida, una ruta que requiere nuevos anclajes, otros referentes de vida, de convivencia, imaginarios que desarmen la historia colonial y sus lógicas.

7 Asumimos el *diálogo de saberes* como un espacio de mediaciones o de cruces epistémicos entre las voces de los participantes, mi propia voz y la de los teóricos, a partir de conversaciones colectivas, lo que nos permite construir un tipo particular de conocimiento: un conocimiento situado.

Los chicos, por ejemplo, con los que trabajo hacen parte de ese referente histórico, a ellos les han contado la misma historia que nos han contado a todos. Cuando ellos llegan a la escuela —sabes que la primera escuela está en la casa, en la familia—, a este segundo nivel que es la escuela, estas cuatro paredes, estos salones con unos maestros, con unas personas que los orientan, inician simplemente a resocializarse y ahí está el grado de responsabilidad de nosotros como maestros, pues con los poquitos que estemos en este nivel de maestros, el dar una muy buena orientación.

A ellos les toca desaprender y volver aprender. En ese sentido, la responsabilidad es grande, porque uno direcciona en la medida en que realmente conoce y se identifica; pero cuando uno no conoce, no se identifica y no puede dar una orientación efectiva que realmente genere eso que uno espera, una convivencia bajo la diferencia. Hablamos que Colombia es un país multiétnico, pluricultural. Vaya usted cuénteles a los estudiantes que Colombia es multiétnico y pluricultural: “ah, sí, es que hay mucho indígena y mucho negro”; así, de manera muy olímpica, responden. Entonces, cómo conversa eso con las orientaciones que se están dando desde el aula, hacia el respeto, cómo miramos a los indígenas, a los afros. La tarea es bastante dura, pero hay que hacerla, no importa que sea a paso lento.

Por eso, no quiero que se repita la historia con mis estudiantes, porque el desconocimiento también nos hace vulnerables a seguir encadenados, a tener esas cadenas mentales, y desde que nosotros podamos incidir desde lo educativo, ya sea la educación que te da el Estado o la educación urbana o ancestral, esa que aprendes fuera de la escuela, esa educación es la que te permitirá irte encontrando con tu etnia, con lo que realmente eres, encontrar un punto de equilibrio. Y cuando encuentras ese punto de equilibrio entonces miras la realidad con otros ojos (Cecilia Palomeque, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.)

Este convencimiento es el que nos permite comprender que, como decía Freire, la educación no es neutral, puesto que puede, por un lado, domesticar

y colonizar, lo cual significa reproducir relaciones de poder desiguales y mantener el sistema, imponer maneras de comprender la realidad; y, por otro, puede denunciarlas, liberar, es decir, descolonizar, para desde ahí promover el diálogo y la reflexión crítica. Pero también, y lo que es más importante, es desde un proceso de autorreconocimiento, de identificación, que podemos re-inventar la historia, re-construir las prácticas pedagógicas e in-surgir de otro modo. Esto pasa entonces por un proceso de *desestructuración ontológica, cosmogónica y epistémica*, de la condición vital.

Los desencuentros con lo que somos: los caminos de regreso a casa

Como dicen nuestros mayores:

Los pueblos negros perdimos el control de las escuelas, porque siempre confiamos en la buena fe del Estado, ahora sabemos que no tienen buena fe con nuestro pueblo, porque nunca nos enseñó lo que necesitábamos aprender para ser nosotros mismos. El Estado nos enseñó lo que no somos, por eso los desencuentros con lo que somos (Abuelo Zenón, Memoria Colectiva de los Pueblos Afroecuatorianos) (León y Walsh, 2007, p. 4).

Es este desencuentro con lo que somos, producto de un despertar mental y de un largo y complejo proceso de descolonización, lo que alienta y mantiene la incomodidad necesaria para avanzar en proyectos políticos y pedagógicos que devuelvan la condición humana y de libertad a las comunidades invisibilizadas y aplastadas por una práctica moderna-colonial brutal. De hecho, es esta desazón la que ha impulsado la insurgencia social, política y epistémica de movimientos indígenas y afro en las últimas décadas en América Latina, los cuales han tenido que enfrentar la reacomodación del apartado colonial, ya no desde la exclusión, sino desde dentro, esto es, desde la inclusión ahora de estas comunidades en la lógica colonial.

Por eso, la urgencia de una perspectiva pedagógica-educativa que pueda traducir, en un agenciar cotidiano, las apuestas, los proyectos y los horizontes

de las comunidades, de las organizaciones sociales-comunitarias, para desde ahí emprender el camino de regreso a casa, que no es más que la búsqueda de otros modos de vida, de relacionarse con el territorio/naturaleza, con los saberes, con las espiritualidades y otras alternativas de organización social y política; es decir, *regresar a casa* significa, como decía Fanon (1963), encontrar otra cosa; crear, inventar otras maneras de ser.

Ahí, entonces, los saberes y las educaciones que han venido construyéndose desde organizaciones de base comunitaria, desde las corporaciones, en algunos sectores sociales, desde los movimientos indígenas y afrodescendientes (Cendales, Raúl y Muñoz, 2013), cobran importancia hoy cuando se agitan con mayor fuerza las tensiones alrededor de los proyectos modernizantes y de las propuestas tecnocráticas que abogan por un desarrollo global, y muy recientemente, por un “desarrollo sostenible”. Proyectos que evidentemente conservan la carga colonial y de dominación que se concretan en modos particulares de educación para el control de la sociedad en su conjunto.

La educación para nosotros es un elemento importante para generar la liberación mental; por tanto, el enfoque es una educación liberadora, por medio de la cual propiciamos encuentros y desencuentros de saberes, construcción de saberes con las comunidades, a través de escuelas de liderazgo juvenil, escuelas de liderazgo infantil, diplomados y especializaciones. En ese sentido, sabemos que la educación es un aliado interesante para ayudar a ese tipo de liberación que necesitan las comunidades.

Esta es una educación desde el camino, es decir, una caminata, la pedagogía de la caminata. Por ejemplo, estos días hubo una caminata para reconocer los territorios, estuvimos en el mar y recreamos los tambores en las aguas. Se trata de caminar y así vamos aprendiendo mutuamente de la historia de nuestros héroes y heroínas del pasado y del presente, de los desafíos que tenemos y cómo articular nuestras fuerzas, lo que llamamos *proceso de hermanamiento*, para poder descubrir cuáles son las salidas ante los problemas más grandes que se avecinan a nuestras poblaciones.

El otro elemento fundante es, sobre todo, que no forzamos a un currículo obligatorio; ese currículo nuestro es abierto, flexible casi hasta el extremo, tenemos como base lo máximo de informalidad y lo mínimo de formalidad; es aprender desde las realidades que estamos viviendo. Por ejemplo, hay un muerto, un difunto, entonces vamos a la novena, acompañamos la población, luego hacemos un pequeño debate sobre por qué cantan alabao, cuál es la historia de eso y cómo se podrían actualizar todos estos procesos. Es mirar la vida no como un ciclo, sino como una especie de espiral en la que ahora yo camino este paso, pero estoy andando mis propios pasos, a la vez pasos de nuestros ancestros y desandando pasos de nuestras ancestras y ancestros (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Esta mirada, y agenciar desde la vida y el sentido de las comunidades, de sus historias locales, dan base para cuestionar, repensar y trabajar una educación y saberes de las experiencias propias de las comunidades, puesto que la modernidad-colonialidad ha requerido un tipo de educación para su propia lógica de poder global, como advierte el profesor Marco Raúl Mejía:

El capitalismo actual necesita refundar la escuela porque él ya cambió los fundamentos de su sociedad, su cultura, su proyecto de desarrollo y de ser humano, es decir, su proyecto ha sido transformado desde la ciencia y la tecnología, y es un proyecto profundo en el cual algunos autores llegan a sostener que es un cambio en la forma de la energía. [...] Entonces, digamos que el capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándole forma al nuevo horizonte crítico y transformador [...] (2004, p. 8).

Estas estrategias concretas constituyen el marco comprensivo a la oleada de reformas educativas en América Latina, que se articulan a un neoliberalismo

étnico o multicultural, pero también a unas formas particulares de asumir la vida y las relaciones sociales. Tal lógica supone un desafío permanente frente a las maneras de construir la vida misma al interior de las organizaciones y los movimientos sociales. En otras palabras, es en las prácticas educativas donde se disputa y se pone en tensión un horizonte de vida y de subjetividad, que se traduce en las formas cotidianas en que los sujetos se relacionan consigo mismo, entre sí y con la naturaleza/cosmogonía.

Es entender la vida como un globo, una especie de, más bien, una cosmo-caminada; una caminata cósmica es nuestra pedagogía, porque tiene que estar conectada con lo que somos: naturaleza, somos piedra, somos roca, somos árboles, somos cuerpos múltiples. Nuestra pedagogía es cotidiana. Tenemos unas líneas para que estas experiencias que vivimos se puedan leer en perspectiva liberadora. Vemos las prácticas de salud como unos elementos terapéuticos, por ejemplo, la *santería*, el *vudú*, son elementos terapéuticos y liberadores de la resistencia espiritual de nuestros pueblos; los rezos, todos esos son mecanismos específicos que nos ayudan a descubrir unas maneras alternativas de hacer caminadas (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Por esa razón, la tarea no es “educar” del modo tradicional, para la empleabilidad (Mejía, 2004, p. 10), sino facilitar la autoliberación negra, el actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico (Maldonado-Torres, citado por Walsh, 2009, p. 148). Es, con todo lo que implica, una tarea política; es abrir el espíritu; como decía Césaire: *inventar almas*. Crear caminadas de esta forma requiere desprenderse de las secuelas de la colonización y de la invisibilización, para asumirse autónomamente, para tomar sus propias decisiones.

La tarea más importante es, en palabras de Fanon (1963), “elevar al pueblo, ampliar el cerebro del pueblo, llenarlo, diferenciarlo, humanizarlo” (p. 180). Por tanto, nos ubicamos ante una *pedagogía de la incomodidad* que exige no solo una aptitud académica-intelectual, sino, ante todo, una actitud política, de incidencia, de militancia para avanzar del pasado,

de la historia colonial, y agenciar *en la esperanza y en el amor* otras posibilidades de vida radicalmente distintas, como nos alientan Freire y Fanon. Es, en una incomodidad azarosa, desde la cual es posible seguir incidiendo en las relaciones del poder, del ser, del saber y del convivir.

Así las cosas, la comodidad ontológica y epistémica sería continuar cargando el lastre de una larga tradición colonial y de sumisión, producto de una experiencia concreta: la colonización y sus prácticas de deshumanización.

Pero sobre todo, una de las secuelas más grandes de la esclavización es que le quitó capacidad al pueblo afro de enfrentar sus problemas, porque a látigo le enseñaron que el amo era el que le tenía que solucionar los problemas. “Amo, fulano peleó con alguien”. “Ama, vea, fulano no me quiere, se robó un pescado, se robó un plátano”. Esa traslación de autonomías generó un sesgo grande en la apropiación de las realidades. Entonces, una de las maneras de tratar de zafarse de este nido maldito de las dependencias es generar capacidad de autonomía. Por ejemplo, viene alguien, te compra todos los aguacates y con esos aguacates hace un poco de cosas que después nosotros comparamos. La cuestión no es que seamos menos inteligentes, sino que nos han robado capacidades y tenemos que educarnos para recuperar esas capacidades, y los que ya la tienen, pues desarrollarlas. En uno de nuestros diplomados en acompañamiento a procesos étnicos-comunitarios vamos a poner en diálogo el tema de la autonomía, de la autodeterminación y de la autogestión. ¿Cómo es posible que nosotros tengamos aquí pescado y no comamos pescado? comamos pollo; ¿Cómo es posible que tengamos plátano y compremos maíz para hacer arepas?

Son situaciones que, por falta de concienciación de las realidades con la educación o las educaciones, esquemas mentales, hay que mejorarlos o por lo menos como lo diría Gaston Bachelard, hacer unas rupturas epistemológicas; de lo contrario, simplemente vamos a seguir teniendo títulos: yo soy maestro, yo soy maestra, yo soy abogado, yo soy ingeniero,

pero ¿pa' qué? ¿Al servicio de quién? En estos días alguien me dice: "ve, yo acabo de graduarme de arquitecto". Y le digo: "¿ya diseñaste algo desde la perspectiva social de la gente?". Sigues con el esquema europeo o norteamericano de casas tamaño salchicha. Entonces, es la educación para qué, para quiénes y por quiénes (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013).

Esa articulación va a ayudar mucho. Recuerdo que Neil, en las misas, habla de comida; entonces, cuando escucho, digo: cuando él dice que comamos más pescado que carne es porque el pescado es más benéfico; y es que es verdad lo que él dice, pero como uno no está enseñado a que en un púlpito, en un altar, le digan eso. Pero eso es lo que deben hacer los sacerdotes, bajar el Evangelio. Mire que él explicó el Evangelio con la vida diaria de nosotros, y es lo que tiene que hacer un sacerdote, porque un sacerdote es un maestro. Él nos está enseñando con su modo. Entonces, es muy fácil articularlo cuando un sacerdote tiene esa conciencia de que él es un pedagogo, de que él es una persona que debe educar, no solamente oficiar misa, sino que él debe atender y encargarse de la comunidad. Somos muy privilegiados en este momento que el padre Neil tiene esa conciencia, que él debe educar a la comunidad y ¿por dónde ha cogido él a educarla?, por donde tenemos la fortaleza, por lo cultural, y ahí va unido lo pedagógico, lo étnico y lo espiritual; van unidos esas cuatro cosas, en lo cual somos muy fuertes los turberños (Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013).

Notas de salida

A partir del proceso de *crear conciencias* se posibilita la emergencia de prácticas pedagógicas que desajustan e inciden en las estructuras dominantes, racializadas y coloniales presentes en la educación y en sus epistemologías. Así, una *pedagogía de la incomodidad* ayuda a gestar, en las conciencias de los sujetos invisibilizados y subalternizados, la desazón necesaria, que es al mismo tiempo una nueva conciencia, para enfrentar las secuelas y los complejos de la colonialidad. Es decir, alienta el agenciar

e intervenir en la creación de modos de vidas y de convivencias distintas.

Y estas luchas se gestan justamente en lo cotidiano, en los pequeños fragmentos de la vida de cada sujeto, en donde las prácticas educativas tienen un lugar determinante en la forma que toman esas vidas. Cada vida es así análoga a una poesía que se abre ante nosotros en toda su complejidad, con sentidos diversos, con una sonoridad particular que va y viene, que requiere estar atentos a sus movimientos. Basta con sentarse a dialogar con cada sujeto para ver, en sus rostros, en sus gestos y en sus propios cuerpos, las muestras de un largo *itinerario de vida*, atravesado a veces por la voz ausente, por el dolor y la invisibilización, también por la esperanza; de ahí su inquebrantable capacidad para trabajar por un proyecto pedagógico y político común, con la convicción que tal ruta tiene sentido para muchos.

De esta manera, las apuestas educativas por las que aquí abogamos se conectan con la vida misma, son proyectos de largo aliento y, por tanto, no pasan inadvertidas, porque re-articulan y de-construyen modos de *ser*, de subjetividades particulares, situadas. Dicho más claro: lo que aquí está en disputa es un proceso de descolonización, en el sentido de Fanon, y de liberación, en palabras de Freire:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos (Fanon, 1963, p. 31).

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a reconocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos (Freire, 1979, p. 46).

Pero dicho proceso de descolonización y de liberación, ya no exclusivamente desde fuera (mirada

subalterna), ni tampoco desde adentro (mirada foucaultiana), más bien es a partir de esos cruces, de esos márgenes desde los cuales sea posible pensar en prácticas educativas que apunten a eliminar las formas de dominación epistémica y ontológica, lo cual no significa evadir las disputas, las tensiones, las diferencias, en fin, el derecho al disenso y poner en diálogo los múltiples modos de saber, de pensar y de convivir. Lo que apuntamos aquí es a una lucha constante por las dignidades, por el lugar mismo como seres humanos, esto es, el sentido mismo de la vida, sin que esté antecedida por el color de piel, por la condición de género y ubicación geográfica. Lo que se abre es una mirada desde la sensibilidad de seres humanos en su amplitud y complejidad. Es decir, una mirada amplia de la vida, que debe traducirse en pedagogías y prácticas educativas concretas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Caicedo, J. (2009). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, (52), pp. 27-42.
- Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.
- Cendales, L., Raúl, M. y Muñoz, J. (Eds.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Ediciones desde abajo, Solidarité.
- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., y Mendoza, R. (2009, septiembre-diciembre). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: una propuesta conceptual. *Revista Decisio Interculturalidad-es en educación*. Número especial. CREFAL, (24), 26.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Franzé, J. (2013, enero-junio). Fisonomía de la metafísica decolonial: lo *damné*, una identidad sin narración. *Tabula Rasa*. (18), 229-251.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- León, E. y Walsh, C. (2007). *Aprender haciendo: una metodología para la reconstrucción de saberes. Cartilla etnoeducativa*. Quito: Fondo Documental Afro-Andino, UASB.
- Martínez, B. (2014). *Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo* (Tesis de Maestría). Inédita. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Mejía, M. (2004, enero). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. Conferencia ofrecida a los participantes del taller de Formación en Liderazgo Pedagógico del Colegio de Profesores realizado en Santiago de Chile, Chile.
- Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 216-244). Quito: UASB/Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Noboa, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas* (pp. 71-109). Quito: UASB/Abya-Yala.
- Quijano, A. (2000, junio). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Conferencia ofrecida en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos "Pedro Gual", Caracas, Venezuela.
- Restrepo, E (2005). Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las Colombias negras. En *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 271-299). Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf

Restrepo, E. (2011) Etnización y multiculturalismo en el Bajo Atrato. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 37.

Rojas, A. y Castillo, E. (2007, mayo-agosto). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), p. 11.

Rojas, A. (Coord.) (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*. Popayán: Universidad del Cauca.

Walsh (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya-Yala.

Walsh, C. (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25.

Walsh, C. (2009, marzo-abril; septiembre-octubre). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje y la Literatura*, año 2 (3 y 4), 129.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Referencia

Martínez Martínez, Berto Esilio, "Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 162-177.

Original recibido: 08/04/14

Aceptado: 18/03/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
