



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

Relatos freirianos: una invitación a una educación descolonizadora

Nirian Carbajal Rodríguez

Consejo de Formación en Educación-Uruguay

Correo electrónico: niriancarb@gmail.com

Resumen

La historia de los pueblos latinoamericanos nos remite a raíces colonialistas y civilizatorias. Desde hace cinco siglos los sistemas educativos han seguido este modelo colonial, nutriendo a sus instituciones y a sus prácticas educativas de “positividad” y “academicismo”. Paulo Freire ha sido una de las voces que ha interpelado esta ideología elitista, burguesa y arrogante, al mismo tiempo, que ha enaltecido los saberes populares emanados de la experiencia. A través de diversos relatos en la obra *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992) nos invita a descolonizar la educación.

Cada página de esta obra ofrece un aporte metodológico etnográfico, desde la incorporación de anécdotas y experiencias educativas transitadas en sus diversos recorridos como educador popular. Es a través de estas, que logra revivir y recrear “soldaduras” y “ligaduras” de la vida de los sujetos atravesados por ideologías autoritarias y desubjetivantes. Así devela el “cuño machista” de los discursos, o la “visión civilizada” de la cultura, por las que hemos aprendido a contar el mundo, a jerarquizar los saberes en torno al cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte o el valor de los credos. Propone entonces, que la práctica educativa se convierta en una *especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político*.

El propósito de este trabajo es identificar en clave pedagógica, algunos criterios freirianos para reinterpretar epistemológica y ontológicamente los discursos que circulan actualmente en nuestras aulas. La gran interrogante es: ¿Estaremos cultivando un *universo vocabular* liberador u opresor, colonizador o descolonizador?.

Palabras claves: descolonizar, prácticas educativas, relatos, reescribir el mundo



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Abstract

The history of the Latin American peoples refers us to colonialist and civilizational roots. For five centuries, educational systems have followed this colonial model, nurturing their institutions and their educational practices of "positivity" and "academicism". Paulo Freire has been one of the voices that has challenged this elitist, bourgeois and arrogant ideology, which at the same time has exalted the popular knowledge emanating from experience.

Through various stories in the work *Pedagogy of hope: a reencounter with the pedagogy of the oppressed* (1992) invites us to decolonize education.

On each page of this work, he offers an ethnographic methodological contribution, from the incorporation of anecdotes and educational experiences traveled in his various journeys as a popular educator. It is through these, that he manages to revive and recreate "welds" and "ligatures" of the lives of subjects traversed by authoritarian and de-subjectifying ideologies. This is how he reveals the "macho stamp" of the discourses, or the "civilized vision" of culture, through which we have learned to tell the world, to prioritize knowledge around the body, sexuality, life, death or the value of creeds. He then proposes that educational practice become a kind of historical-socio-cultural and political psychoanalysis.

The purpose of this work is to identify, in a pedagogical key, some Freirian criteria to reinterpret epistemologically and ontologically the discourses that currently circulate in our classrooms. The big question is: Will we be cultivating a liberating or oppressive, colonizing or decolonizing universe of words?

Keywords: decolonize, educational practices, stories, rewrite the world



Descolonizando la actual coyuntura

Entrar en la obra de Paulo Freire es estar dispuesto a develar las máscaras que la opresión esconde, y es también, el camino esperanzador por el que las personas y los pueblos que la sufren, encuentren la fuerza de resistencia para transformar esas condiciones deshumanizadoras en formas de existencia humanizadoras.

La maquinaria neoliberal ha vuelto a arremeter por estas latitudes de América y trae consigo la tiranía de la eficacia, de la calidad y de la eficiencia. Las competencias son puestas en escena a modo de salvavidas para entrar con éxito y felicidad a la denominada sociedad del conocimiento o sociedad de la información.

En esta coyuntura, la pandemia ha sido aprovechada para darle un empujón a este modelo de pensamiento único que ya venía imponiéndose en todos los rincones de la cotidianeidad. El aquí y el ahora se han entronizado, con la fuerza de invisibilizar el pasado y de opacar la proyección hacia el futuro.

Salir de la condición de espectadores en la que nos instala una situación de peste y contagios, es un proceso lento. Es volver poco a poco a despertar el pensamiento, es volver a encontrar el rostro del otro, es anhelar el abrazo que regocija y es, además, volver a intentar el esfuerzo de la acción. Acción que implica conversar, habilitar el diálogo y la promesa de transformar las condiciones injustas en justas.

El campo de la educación ha sido asaltado -en palabras de Skliar (2020)- por la urgencia y la aceleración, la conectividad y la hiperproductividad, lo que produjo estragos en los modos de estudiar y de aprender. El mandato del utilitarismo se ha colado una vez más.

Un nuevo discurso se ha instalado proponiendo la innovación a través de las metodologías activas, planificando alfabetizaciones fundamentales, considerando estrategias de enseñanza, aprendizajes esperados y formatos de evaluación. Una gramática que refiere a perfiles de egreso, trayectorias, dominios, progresiones, expectativas de logro y ciudadanía digital; pero no enuncia a personas ni a pueblos, ni señala a la justicia ni a la libertad como principios fundamentales, ni otorga a la cultura y a la democracia centralidad.

El Covid 19 ha dejado al descubierto las desigualdades en su versión más dura. En tanto se promocionan las nuevas tecnologías de la información como panacea, las dificultades de acceso a dichas tecnologías se han notado y las alteraciones emocionales han brotado.



Más que oportuno resulta entonces, indagar sobre la decolonialidad en este escenario de hegemonía neoliberal, global y economicista. Siendo este un tiempo de dominación, de tecnocracia, de exacerbado individualismo, otra versión de esta realidad dada como certeza habría que habilitar. Pues habría que contar también lo oscuro, lo opresivo, lo vil, lo que no ha tenido todavía palabras, lo que es puro grito y está en la punta de la lengua. Intentar desmadejar aquello que ha obturado la vida, la ha humillado, dejando un relato a medio hacer y una vida a medio camino (Skliar, 2020, p. 46).

Trazos decoloniales en Freire

Freire es un escritor de su época, pero que nos hace muy bien al volver a pensar sus obras y sus praxis. Se reconoce que la pedagogía decolonial, rescata de Freire la idea de una racionalidad aplastante que somete a los individuos, definiéndola como un logos opresor, con matices excluyentes, que se reproduce en todos los niveles educativos, convirtiendo a la academia en un medio de exclusión y marginación. (Pérez, Rueda y Liñan, 2020, p. 70).

En la obra *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* hay un intento de dar un paso más en la perspectiva de la educación liberadora hacia una pedagogía decolonial. En este sentido cabe mencionar, las críticas de Catherine Walsh al alcance del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, si llega o no a ser de(s)colonial. Esta autora refiere fundamentalmente al contenido de la *Pedagogía del oprimido* de 1968:

existe un vacío en el pensamiento de Freire, al circunscribir el problema de la dominación a la esfera histórica, dejando de lado un problema ontológico denso, como es el de la colonialidad del ser: la del negro por su raza, la del indio por su etnia, la mujer por su condición femenina, la del obrero y el campesino por su condición desfavorable. Por esta razón, surge la necesidad de replantear lo pedagógico a partir de otros imaginarios, de prácticas críticas, que lleven a construir y a asumir una nueva dimensión del ser, del saber y del poder (Walsh citada en Pérez, Rueda y Liñan, 2020, p. 70).

Esta autora afirma en expresiones de Fanon, que la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos -individualmente y colectivamente participan en su derrumbe. Por eso el intelectual revolucionario, al igual que el activista y el maestro, tienen la responsabilidad de,



activamente, ayudar y participar en el "despertar" de la educación política, "abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, inventando almas, como dijo Césaire". (Walsh, 2009, p. 62)

Distintos críticos de la perspectiva freiriana (Walsh, Kusch) afirman que si bien su posicionamiento es liberador y tiene buenas pretensiones de transformar la situación de los excluidos, este está entramado en una episteme marxista, progresista y dialéctica que tiene sus raíces occidentales modernas y que lleva implícita la colonialidad del ser, del saber y del poder. Esta visión histórica responde a un modo de interpretar el conocer y el ser desde formas instaladas en la modernidad, en la exterioridad y en la mismidad del pensar y del sentir. En tanto, que la urdimbre de los pueblos originarios en una fuerte ligazón con la naturaleza no puede ser interpretada desde estos modos del ser de estas concepciones. Por tanto, reclaman otras formas epistémicas para ser comprendidos en sus modos de estar y para crear así, otros modos de resistencia por fuera de la modernidad, si esto fuera posible.

Pero aun así, advirtiendo estas reducciones ontológicas y epistémicas, es válido recuperar planteos freirianos que alientan a problematizar y deconstruir el logos occidental, la racionalidad puramente instrumental y la desvalorización de otras formas de existir.

Es también justo afirmar que la obra de Paulo Freire tiene mucho de pensamiento decolonial. En primer lugar, esto se constata en los referentes a los que acude en su *Pedagogía de la esperanza*, tales como Aimé Césaire recogido en su texto *Discurso sobre el Colonialismo* (1950); Frantz Fanon con *Piel Negra Máscaras Blancas* (1952) y *Los Condenados de la Tierra* (1961); Albert Memmi con *Retrato de un colonizado* (1957); las reflexiones de los teóricos de la Dependencia y la Teología de la Liberación, y en haber sido parte de las luchas revolucionarias y anticolonialistas en el mundo durante los años 60 y 70 desde estas regiones de América del Sur. Toda la obra de Paulo Freire emerge en paralelo a estas propuestas que levantaron sus voces de resistencia ante la hegemonía colonial del pensamiento europeo erigido como pensamiento único (Morán, Torres y Miranda, 2021).

En la introducción de *Cartas a Guinea Bissau* publicada en 1978 afirma:

La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores (...) Estos hechos explican, cómo para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la "positividad" de esta educación o de algunos de sus aspectos, sólo existe a partir del momento



en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de “descolonización de las mentes” (Freire, 1984, p. 20).

Se denota aquí, la intención de descolonizar conciencias que han sido escritas por los cánones modernos y que llevan impresa la concepción bancaria de la educación, que mientras “reproduce patrones ontológicos, políticos y epistémicos propios del logos occidental”, al mismo tiempo priva “el desarrollo de una educación pensada para el constante diálogo, de la interacción del ser humano consigo mismo, con el otro y con su contexto histórico-social” (Pérez-Rueda-Liñan, 2020, pp. 72-73).

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser (...) 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. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la «cosa» colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera (Fanon: 1983, p. 11). El otro modo de los pueblos originarios, de las comunidades afrodescendientes, de los campesinos, de las mujeres y de tantos otros, se inscribe -aunque quizás muy parcialmente- en el *estar siendo* de Freire que abre posibilidades y que al menos, podría acercarse al “modo otro” que propone Walsh (2014). El “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad. (Walsh, 2014, p. 20).

En segundo lugar, vale citar algunos relatos que integran notas en ese tránsito, aunque sea incipiente pero no menos valioso, hacia la deconstrucción de la episteme occidental y europea, de la sintaxis académica y racional que impregnó las sensibilidades y mentalidades de las comunidades latinoamericanas.

Relato 1: ¿qué es educación?

Se refiere a una de las muchas andanzas del antropólogo Carlos Brandáo, en cuya conversación con Freire le narra la grabación de la charla con un campesino de Minas Gerais. Se trata de la historia de Antonio Cícero de Souza, conocido como Cico.



Ahora usted llega y me pregunta: Cico, ¿qué es educación? Está bueno. Pues, yo lo que pienso, lo digo. Entonces vea, usted dice: "educación"; ahí yo digo: "educación". La palabra es la misma ¿verdad? La pronunciación, quiero decir. Es una misma: "educación". Pero entonces yo le pregunto a usted: ¿es la misma cosa? ¿Estamos hablando de lo mismo cuando decimos esa palabra? Ahí yo digo: no. Yo se lo digo a usted así tal cual: no, no es lo mismo. Yo creo que no. Educación ... Cuando usted llega y dice "educación", viene de su mundo. El mismo, otro. Cuando el que habla soy yo viene de otro lugar, de otro mundo. Viene del fondo de un pozo que es el lugar de la vida de un pobre, como dicen algunos.

Comparación: ¿en el suyo esa palabra viene junto con qué? ¿Con escuela, no es así? ¿Con un profesor fino, con buena ropa, estudiado, buen libro, nuevo, cuaderno, pluma, todo bien separado, cada cosa a su manera, como debe ser... De su mundo viene estudio de escuela que transforma a la persona en doctor. ¿No es verdad? Yo creo que es, pero creo de lejos, porque yo nunca vi eso aquí. (Freire, 2002, pp. 65-66)

Esta narrativa da cuenta de textos que tienen diferentes registros contextuales. Quien llega a educar podría arrogarse poseer el saber académico y también podría delatar en su actitud la superioridad frente a los saberes de experiencia que emanan del discurso del campesino. Pero es este quien en su énfasis pone al descubierto que quien enuncia la palabra *educación* está situado en un soporte ideológico distinto al que la recibe. Advierte que quien “subestima la sabiduría de la experiencia sociocultural”, trae consigo la “presencia de una ideología elitista”, “que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa "miopía" lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico. (Freire, 2002, p. 81).

Escuchando más que hablando, se ofrece el modo en que los grupos de campesinos, obreros, mujeres o negros revelen su sintaxis y su semántica. A través de “su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros” que se abren a la palabra liberadora y se descubre “la riqueza simbólica de su habla”. Se trata entonces de evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama "cultura primera" y "cultura elaborada". (Freire, 2002, pp. 81-82)

Por eso el lenguaje revela la relación del pensamiento con el mundo y es aquí donde hay que desentramar todo discurso autoritario, arrogante o con pretensión de “invasor cultural”. Desentrañar esta trilogía es un proceso pedagógico necesario, que configure un nuevo discurso



hacia prácticas democráticas y antidiscriminatorias, y al mismo tiempo sea una práctica no colonial “abriéndose favorablemente a la sonoridad del habla popular” (Freire, 2002, p. 65).

Relato 2: La palabra “Nordeste”

La palabra "Nordeste" es hoy una palabra desfigurada por la expresión "obras del Nordeste", que significa "obras contra las secas". Los sertoes de arena seca que rechina bajo los pies. Los sertoes de paisajes duros que roen los ojos. Los mandacarús,¹ los vacunos y caballos angulosos. Las sombras leves como almas del otro mundo con miedo del sol. Pero ese Nordeste de figuras de hombres y de animales que se alargan casi como figuras de El Greco es tan sólo un lado del Nordeste. El otro Nordeste. Más viejo que él es el Nordeste de árboles gruesos, de sombras profundas, de bueyes pachorrientos, de gente vigorosa y a veces redondeada casi como Sancho Panza por la miel de caña, por el pescado cocido con mandioca, por el trabajo lento y siempre igual, por los parásitos, por el aguardiente, por el guarapo de caña, por el frijol, por las lombrices, por la erisipela, por el ocio, por las enfermedades que hinchan a las personas, por el propio mal de comer tierra. y más adelante: "Un Nordeste oleoso donde en noche de luna parece escurrir un aceite gordo de las cosas y de las personas".(Freire, 2002, p. 70)

Este relato es un excelente ensayo de etnociencia donde emanan saberes particulares y abren la dialéctica de lo local y lo universal. No se trata de “quedarse adherido a lo local, perdiendo la visión del todo”, dice Freire, pero también “es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen” (2002, p. 65). Hay aquí una posibilidad de crear una nueva mirada de las interacciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial.² Afirma seguidamente, las situaciones locales son muy propicias para abrir perspectivas para el análisis de problemas nacionales y regionales, para comprender antropológicamente la cultura en la que están inscriptos y para generar desde aquí procesos de concientización en los programas de alfabetización (2002, p. 84).

Una nueva tensión puede dejarse a la luz en este relato, entre la científicidad del lenguaje y las expresiones que surgen de lo experiencial. El ciclo gnoseológico del aprender al enseñar, del enseñar aprendiendo y de la actitud investigativa, refuta la dualidad de los saberes

¹ Cactus típico del Nordeste brasileño (*Cereus jamacaru*, P.) [T.]

² Retoma planteos de su primer libro *La educación como práctica de libertad* (1967), p. 114.



científicos versus los saberes populares. Y las palabras sencillas y sentidas reflejan también un saber que merece ser oído por otras retóricas.

Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no. No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos. (Freire, 2002, p. 68)

El lenguaje abstracto, rebuscado y difícil termina siendo elitista, haciendo notar la superioridad y señalando la inferioridad. No es en la simpleza del lenguaje ni “en la fascinación de la elegancia lingüística como fin en sí misma” (2002, p. 69), donde se encuentra el sentido del lenguaje. Al fin de cuentas, todos somos textos en contextos, pero no se trata de caer en un localismo pero si partir de lo local para ir más allá con una “lectura seria, radical y por lo tanto, crítica”. La localidad de los educandos es punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. "Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo. (Freire, 2022, p. 82). Y es desde el "universo vocabular mínimo" de donde emerge naturalmente la investigación necesaria que se hace; fundándonos en él es como elaboramos el programa de alfabetización. (Freire, 2002, pp. 82-83)

Relato 3: "Pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida"

En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: "Cuando digo hombre, la mujer está incluida". ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: "Las mujeres están decididas a cambiar el mundo"? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: "Las mujeres están decididas a cambiar el mundo". Del mismo modo que se asombran (los hombres) cuando ante un público casi totalmente femenino, con dos o tres hombres apenas, digo: "Todas ustedes deberían", etc. Para los hombres presentes, o yo ignoro la sintaxis de la lengua portuguesa o estoy tratando de hacerles un chiste. Lo imposible es que se piensen incluidos en mi discurso. ¿Cómo explicar, a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: "Todos ellos son trabajadores y dedicados"? En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico. (Freire, 2002, p. 63)



Reconoció que la expresión: "Pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida" -transcripta en la *Pedagogía del oprimido* en el año 1970- estaba teñida de sesgo machista y que había contraído una deuda con las mujeres por sus dichos. Narra acerca de las numerosas cartas críticas que recibió de mujeres pocos meses después de la publicación de esta obra en Nueva York, entre fines de 1970 y comienzos de 1971. Y agrega seguidamente: "La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa." (Freire, 2002, p. 64)

Estas mujeres muy lúcidamente identificaron la contradicción en las palabras freirianas, siendo que al "discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras", este estaba usando "sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres". Casi todas las que le escribieron citaban algún pasaje del libro, tal como el siguiente en el cual decía: "De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos". Y me preguntaban: "¿Por qué no las mujeres también?". (Freire, 2002, pp. 62-63). Y es que debía reconocer y apostar de modo más profundo a "un mundo donde mujeres y hombres se hallen en proceso de liberación permanente".

Relato 4: Prohibida la entrada a negros y perros

Hace pocos años me decía un profesor tanzaniano al venir conmigo al bar del hotel en Dar- yo no podía entrar en este bar como lo hago hoy. Las cosas eran diferentes. Eran increíbles los avisos expuestos en pizarras en nuestras playas: *Blacks and dogs, forbidden. Blacks and dogs, forbidden* -casi tarareaba bajito mi amigo el profesor de la Universidad de Dar en la mesa del bar frente a mí- *Blacks and dogs, forbidden* . "Era como si al repetir el discurso ofensivo del aviso vergonzoso expresara la justa ira de mujeres y de hombres de todo el mundo frente al ultraje que el racismo significa. Después anduve con él por la playa antes prohibida para él y sólo permitida a los blancos. Su "inferioridad genética", de acuerdo con la "ciencia" del famoso profesor "casualmente blanco", contraindicaba el que sus pies de negro tocaran la arena blanca y que su cuerpo negro "ensuciase" las aguas azules de su propio mar.

"*Blacks and dogs, forbidden*" -dijo todavía, bien bajito, cuando nos alejamos de la playa para ir a cenar a su casa. A esta historia agrega seguidamente: "Ya no hay pizarras de éstas en las



playas de Tanzania, pero el racismo continúa vivo y fuerte, aplastando, destrozando vidas y afeando el mundo”. (Freire, 2002: pp. 142-143)

Escuchó varios relatos más y algunos eran realmente dramáticos, evidenciaban las formas de discriminación que se traducían en castigos violentos, en multas irrisorias, en leyes injustas, y todo esto, solo por ser negros. Pero la intervención de Freire, fue siempre directiva, problematizadora y movilizadora a la vez frente a este interlocutor de la etnia negra y frente a otros sujetos discriminados fueran homosexuales, desamparados, obreros, blancos o negros. El camino de su liberación ante tanta opresión, no es tratarlos de “modo paternalista, declararlos culposos, sino discutir con ellos y con ellas, debatir, discrepar como compañeros o como compañeros en potencia, compañeros de lucha, de camino”. Pues en realidad los proscritos, los renegados, aquellos a los que se les prohíbe ser, no precisan de nuestra "tibieza" sino de nuestro calor, de nuestra solidaridad y de nuestro amor también, pero de un amor sin maña, sin cavilaciones, sin sentimentalismos, de un amor armado como aquel del que nos habla el poeta Thiago de Melo. (Freire, 2002, p. 146)

En una de las situaciones vividas cuenta que luego de escucharlos expresarse, en medio del silencio que se hizo luego que los dirigentes de cada grupo reivindicaran su aislamiento hablé y dije:

Respeto la posición de ustedes, pero estoy convencido de que cuanto más se identifiquen como tales las llamadas minorías y se cierran las unas a las otras, tanto mejor duerme la única y real minoría: la clase dominante. En todas las épocas, entre los muchos derechos que el poder se arroga, siempre tuvo como condición intrínseca el derecho de perfilar, de describir a quien no tiene poder. Y el perfil que los poderosos hacen de quienes no tienen poder, al ser encarnado por ellos o ellas, obviamente refuerza el poder de quienes lo tienen y en razón del cual perfilan. (Freire, 2002, p. 146).

La postura de Freire ha sido contundente al expresar una y otra vez que: cualquiera sea la forma de discriminación, racial, sexual, cultural no es en sí misma por el color de la piel, por la diferenciación sexual o por sentirse parte de las culturas minoritarias, es discriminación por el “color” de la ideología, la cual surge del poder de la dominación opresora. En respuesta a esto, tiene la convicción de que “en realidad ningún colonizado, ya sea como individuo o como nación, sella su liberación, conquista o reconquista su identidad cultural, sin asumir su lenguaje, su discurso, y ser asumido por ellos”. (Freire, 2002, p. 171)



Hacia una educación descolonizadora

La historia parece repetirse, estamos ante escenarios internacionales que realizan transferencias de ser, saber y poder. Los países que reciben tales “agendas” quedan subordinados a las economías de los todopoderosos y los gobiernos terminan sumidos a la pasividad en sus políticas de quinquenio. Así se definen perfiles de egreso en lo educativo, se jerarquizan niveles de desempeño y se estipulan habilidades fundamentales. No se nombran infancias y adolescencias reales, se invisibiliza la historicidad de los procesos de conquista de libertades y derechos individuales y colectivos, no se permite la deliberación en términos geopolíticos y geoculturales, pues los modelos se imponen. Las agencias de la llamada sociedad de la información, ofrecen sus observatorios del conocimiento y sus laboratorios de pensamiento, proponen currículos, metodologías y formas de evaluar. Las competencias -saber mercantilizado- llegan como paquetes organizados a territorios y comunidades sin permitir ser puestas en un ejercicio dialógico situado desde la diversidad de mentalidades y culturas. Sin lugar a dudas, en este escenario neocolonial Freire nos volvería a repetir:

Los colonizados jamás podrían ser vistos y perfilados por los colonizadores como pueblos cultos, capaces, inteligentes, imaginativos, dignos de su libertad, productores de una lengua que por ser lengua marcha y cambia y crece histórico-socialmente. Por el contrario, los colonizados son bárbaros, incultos, 'ahistóricos', hasta la llegada de los colonizadores que les 'traen' la historia. Hablan dialectos predestinados a no expresar jamás la 'verdad de la ciencia', 'los misterios trascendentales', y la 'belleza del mundo'. "Generalmente, en un primer momento de su experiencia histórica, quien no tiene poder acepta, por esa misma razón, el perfil que los poderosos le hacen. Una de las señales de inconformismo de quienes no tienen poder es la rebeldía contra los perfiles que les imponen los poderosos. "Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical. (Freire, 2002, pp. 146-147)

En los distintos relatos presentados, Freire nos deja abierta la tarea de descolonizar las mentes, de cuestionar la colonialidad del ser, del saber y del poder y de des-arrollar las tramas existenciales que están obstaculizando el derecho a la dignidad de las personas y de los pueblos. Los aportes freirianos, sin lugar a dudas, pedagógicamente representan un cuestionamiento epistémico a las pedagogías coloniales, presentan las rupturas epistemológicas que habilitan el paso a la puerta a las pedagogías descolonizadoras. Pero de las inscripciones y cicatrices



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

colonialistas pocos han escapado. por tanto la educación es un modo de hurgar las “soldaduras” y las “ligaduras” que nos constituyen como sujetos y como comunidades. Los testimonios reales de los que se animan a tomar la palabra, los que denuncian las relaciones de sumisión y las formas de opresión del cuerpo, de la mente, del sentir y de los deseos, la maldad de los poderosos, la desesperanza producida por los acciones depotenciadoras.

Sigue vigente la recomendación freiriana de hacer de la práctica educativa una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político (Fromm en Freire, 2002, pp. 100-101), quizás practicarla más a menudo, podría ahorrarnos las brechas de desigualdad que estamos atravesando, la devastación de los recursos naturales que nos está llevando a hacer del mundo un sitio inhabitable.

La desesperanza es el síntoma de las secuelas provocadas por poderes económicos y culturales que avasallan e imponen sus sentidos colonizadores a diversas culturas y pueblos de nuestra región. Ante este modo de construir la historia, la educación tiene responsabilidad ética y política; le compete restablecer la esperanza, en vistas a que las personas salgan de su inacción y quiebren todo determinismo que les impida ser y estar en el mundo en condiciones existenciales justas.

Sostener esta esperanza liberadora es responsabilidad de quienes han comprendido que nadie merece ser apartado de las posibilidades de la vida digna. Sigue vigente la crítica freiriana al modelo civilizador devastador y a toda práctica deshumanizadora que nos aleja de la vocación de ser más.

Ante un modelo distorsionado del saber, del ser y del poder que responde a las estructuras globales imperantes es legítimo proponer una educación descolonizadora como modo de resistir a través de la comprensión crítica del mundo que se nos impone y que nos impide habitarlo existencialmente desde nuestras ricas y sabias diversidades.



Bibliografía y webgrafía

Bolo Romero, K. .2019. *Críticas decoloniales a Paulo Freire: la mirada de Catherine Walsh*. PHAINOMENON Ene. - Jun., Vol 18 N°1: pp. 99 - 109

Disponible en:

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/1378>

Fanon, F. 1983. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. 2002. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. 1984. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI

Morán Beltrán, L.; Torres Díaz, G.; Miranda Samper, O. *De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire*. Utopía y praxis latinoamericana, vol. 26, núm. 95, pp. 189-200, 2021. Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419014/html/>

Pérez, L.; Rueda, L.; Liñán, Y. *Paulo Freire: Anotaciones decoloniales* Revista de Filosofía, N° 96, 2020-3, pp. 67-81. Universidad de Zulia, Venezuela.

Disponible en:

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/35261>

Skliar, C. 2020. *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Buenos Aires: Noveduc

Walsh, C. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural. Bolivia

Disponible en:

https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Walsh, C. 2014. *Pedagogías decoloniales. Caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala*. Argentina, Revista Entramados: Educación y sociedad” N° 1, págs.17-30

Disponible en:

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>