



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Solano-Alpízar, José
Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente
Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 117-129
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente

Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path

José Solano-Alpízar¹

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Rural

Heredia, Costa Rica

josesolanoalpizar@gmail.com

Recibido 3 de abril de 2014 • Corregido 18 de setiembre de 2014 • Aceptado 22 de noviembre de 2014

Resumen. El presente ensayo plantea la importancia de descolonizar la educación como una de las estrategias que contribuirán a generar una nueva visión de mundo, más humana, más solidaria y más crítica. Posiciona la mirada en un territorio sobre el que se ha escrito mucho –la educación–, pero del que quedan muchas discusiones pendientes en torno de la posibilidad de pensar en otra educación posible; una educación que nos permita asumarnos como sujetos históricos que dan sentido a su existencia, al romper su sujeción ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erigió y erige la actual matriz de dominación neocolonial.

Palabras claves. Descolonización educativa, descolonización epistemológica, educación liberadora, emancipación sociocultural, *sumak kawsay* o buen vivir.

¹ Es historiador y pedagogo costarricense. Catedrático de la Universidad Nacional con estudios de Licenciatura en Historia por la Universidad Nacional de Costa Rica, Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones por el Centro de Investigación y Estudios Avanzadas (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, México y Doctorado en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral, Chile. Ha sido profesor de historia en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica y del Centro de Investigación y Perfeccionamiento de la Educación Técnica; y profesor e investigador en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional y el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA. Además ha fungido como vicerrector de Docencia de la Universidad Nacional, director a.i y subdirector de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional e investigador y coordinador de diferentes proyectos y programas de investigación. Dentro de sus publicaciones se pueden mencionar: *Las narrativas del desarrollo en América Latina y la nueva gramática social del capitalismo avanzado*. En Solano, J, Henríquez, C, Tesche, P y Palencia, C. (Eds.) (2011). *Colonialidad/decolonialidad del poder-saber. Miradas desde el Sur*. Valdivia, Chile: Ediciones Universidad Austral de Chile; *Educación y Desarrollo en América Latina*. Heredia: EUNA; *Educación y Aprendizaje*. San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana; *El docente rural en Costa Rica: Radiografía de una profesión*. Heredia: EUNA; Elementos de continuidad y cambio en el discurso educativo latinoamericano. En *Miradas a lo Educativo: exploraciones en los límites*. México, Plaza y Valdés; entre otros.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This paper discusses the importance of decolonizing education as one of the strategies to help create a new, more human, more caring and more critical vision of the world. It directs the reader's attention to a territory of which much has been written –education– but still has many pending discussions regarding the possibility of thinking about another type of education: a type of education that allows us to see ourselves as historical subjects that give meaning to our existence by breaking the ideological attachment to the epistemic, cultural, axiological and ontological frameworks that were used and are still being used to base the current matrix of neocolonial domination.

Keywords. Educational decolonization, epistemological decolonization, liberating education, socio-cultural emancipation, *Sumak Kawsay* or good living.

Desde finales el siglo XV, América Latina experimentó uno de los más brutales procesos de colonización y subalternización que han vivido los seres humanos sobre la faz de la tierra. En cuestión de 50 años, los conquistadores no solo impusieron su propia visión de mundo, sino que desestructuraron y aniquilaron civilizaciones cuya riqueza material y espiritual aún no han sido sopesados en su totalidad. Esta destrucción sistemática y premeditada supuso en palabras de [Césaire \(2006\)](#), un conjunto de "... sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias *posibilidades* suprimidas" (p. 20).

Ciertamente, a partir de 1492 experimentamos un violento choque sociocultural que produjo el sometimiento de nuestras culturas a un único movimiento histórico y, con ello, la supeditación a un único e incuestionable marco civilizatorio asentado en los pretendidos valores de universalidad, objetividad y racionalidad. Dicha subordinación histórica se produjo en todos los campos de la existencia humana, y la educación fue uno de los espacios sociales en los que tuvo mayor incidencia la dominación colonial. Para ello, los colonizadores no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización pasiva y la repetición vacía.

Desde ese momento se impuso una educación eurocéntrica, moderna e ilustrada, atravesada por cuatro dimensiones distintivas que hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas en que pensamos y hacemos educación. Dichas dimensiones son a saber: *antropocentrismo*, *epistemocentrismo*, *logocentrismo* y *falocentrismo*. La conjunción de estas cuatro dimensiones le viene a dar fundamento a la matriz de dominación neocolonial que en la actualidad se expresa a través de una serie de procesos que eufemísticamente conocemos con el nombre de "globalización", y que no son más que la expresión discursiva de una nueva etapa de expansión del sistema capitalista que disemina por doquier una ideología y una forma de ver el mundo que permea todos los ámbitos de la vida societal, y en el que la educación constituye el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia.





Tomando en consideración lo señalado, el ensayo problematiza la educación actual a partir del cuestionamiento de las diversas dimensiones epistémico-sociales que permiten la configuración socio-histórica de la matriz de dominación neocolonial que prevalece hasta el día de hoy. Se inscribe en una perspectiva teórica que abreva en diferentes fuentes, teniendo como referente principal los trabajos sobre descolonización desarrollados en la segunda mitad del siglo XX por autores como [Fannon \(1963\)](#), [Césaire \(2006\)](#), [Freire \(1970\)](#), así como sobre la decolonialidad el poder, del saber y del ser representada en autores como [Quijano \(2007\)](#) y [Lander \(2000\)](#), por mencionar algunos.

Las cuatro dimensiones de la dominación neocolonial

Existen cuatro dimensiones que contribuyen a configurar la matriz de dominación neocolonial que se reactualiza, de manera permanente, desde el siglo XV, imponiendo formas de pensar, sentir, ser y estar. Aceptamos y adoptamos estas, sin mayor cuestionamiento, debido a la capacidad y a los mecanismos sutiles con los que se naturalizan los procesos de subalternización en el mal llamado “tercer mundo”. El conocimiento y la discusión en torno a estas dimensiones busca contribuir al proceso de descolonización educativa, que presupone una educación liberadora –en sentido freireano–, pero la trasciende en la medida en que deconstruye los presupuestos históricos, sociales, económicos, culturales y epistemológicos sobre los que se asienta la cultura moderna.

La primera dimensión que queremos destacar es la del **antropocentrismo**, la cual nos refiere al giro sociocultural acaecido durante el renacimiento euro-occidental en el siglo XV, donde se posiciona al hombre –blanco, católico– como principio y medida de todas las cosas. Este acontecimiento llevó a instituir al hombre como el centro del cosmos humano, creando un prototipo de hombre (el europeo) como el ideal a imitar, a la vez que generó un discurso racista y etnocéntrico que declara su menosprecio por las culturas y los seres humanos que no responden a los cánones predeterminados por el nuevo marco civilizatorio.

De acuerdo con [Quijano \(2007\)](#), el proceso de dominación colonial, lo que él denomina como la colonialidad, se erigió a partir de la división racial/étnica, pues como bien indica:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social... (p. 93)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Ciertamente, con el mal llamado “descubrimiento de América”, Europa introduce un único movimiento histórico al que se someten las demás culturas del orbe, y en el que el capitalismo, en su etapa mercantilista, comienza a adquirir una fisonomía mundial (Solano, 1992). Asimismo y coincidiendo con Quijano (2007), es gracias a este proceso que se establece un patrón de dominación en el que la colonialidad y la modernidad se constituyen en ejes constitutivos de ese patrón.

En educación, el pesado lastre de la visión antropocéntrica marcada por la colonialidad y la modernidad ha dejado huellas indelebles, pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo de la otredad. Este, en América Latina, es peor por cuanto existe el rechazo por parte de las poblaciones “blancas” y “mestizas” hacia los descendientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Mayor es el problema a erradicar, cuando valoramos los procesos de formación de corte patriarcal que reproducen en la escuela los roles que están predefinidos al interior de la sociedad. Por ello, se hace necesario poner en cuestión al antropocentrismo, ya que este constituye una de las vetas intelectuales desde donde se entreteje un nuevo proceso de dominación neocolonial que lleva implícita una educación enajenante para el estudiantado y lo convierte en reproductor de una serie de estereotipos que deben ser desterrados de la educación para dar paso a una educación liberadora, en el más amplio sentido de la palabra.

La segunda dimensión a la que nos vamos a referir es la del **epistemocentrismo**. Esta refiere al proceso mediante el cual se convierte la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero. Como tal, se encuentra indisolublemente ligada a la dimensión antropocéntrica. Aquí, la cultura dominante establece los criterios de demarcación que instituyen la superioridad epistemológica de los conocimientos que produce, a la vez que crea una serie de mecanismos ideológicos y simbólicos –disfrazados de científicidad– con los que decreta que los saberes producidos por las culturas no occidentales carecen de validez, objetividad y universalidad.

Constituye una forma real y efectiva de violencia física y simbólica con la que se impone la cultura euro-occidental, pues anula, invisibiliza y destruye las visiones culturales propias de los grupos originarios en América, Asia, África y Oceanía. Su poder y eficacia radica en la capacidad para hacerle creer a los pueblos sometidos que sus producciones culturales no tienen valor, más que como manifestaciones mágico-religiosas afirmadas en mitos y creencias alejadas de todo canon de científicidad.

En este sentido, el epistemocentrismo representa el momento de mayor ruptura con el mundo y la naturaleza –en el sentido holístico en que lo concebían las culturas antiguas–, pues se crea una forma de acercamiento a la realidad que conocemos con el nombre de ciencia,





y un tipo de conocimiento con el que se niegan y rechazan todas las formas no occidentales de comprensión e interpretación de la realidad. No es casualidad que los primeros científicos euro-occidentales obsesionados con la búsqueda del conocimiento puro realizaran ingentes esfuerzos por posicionar su método de investigación como el más adecuado para el avance de la ciencia, justificando para ello el dominio y la destrucción de la naturaleza.

Esta concepción científicista nos sitúa en un contexto histórico en el que la ciencia comienza a recorrer el camino que la llevará a adquirir un estatuto de legitimidad y universalidad que la convertirá en la nueva religión de la modernidad, y al modelo de científicidad que pregona, en la única vía de acceso al conocimiento, el cual será construido a partir de la negación de otras epistemes y otras prácticas socioculturales, incluyendo las suyas propias².

Dicho modelo de científicidad se verá reforzado gracias a la existencia de una visión histórica evolucionista, lineal y mecanicista que contribuyó al trepidante proceso de secularización de la divina providencia; es decir, al proceso mediante el cual se destierra a Dios de todo proceso de conocimiento humano y se instituye al “progreso” como el motor que motiva el avance de la humanidad en busca del paraíso perdido.

En el ámbito educativo, el epistemocentrismo presupone una visión del mundo en la que las estudiantes y los estudiantes se asumen como parte de una cultura universal que desterró de los libros de historia todo indicio de que los pueblos originarios de América, África, Asia u Oceanía pudieran tener y producir conocimientos válidos y universales. Al estudiar cualquier producción intelectual en las clases de estudios sociales, geografía, ciencias o matemáticas, por mencionar algunos, la historia siempre refiere a la cultura occidental, y todo avance apela al falso contacto cultural de estas culturas con los representantes de la cultura euro-occidental (Perrot y Preiswerk, 1979). No es casual que todo lo acontecido anteriormente sea considerado como prehistoria y no como historia real y verdadera de los pueblos autóctonos que –en el caso de América– tenían más de 10.000 años de existencia antes del arribo de los europeos (Ferrero, 1986; Solano 1992).

De esta manera, cuestionar esta visión y desaprenderla constituye un reto ineludible para un verdadero proceso de descolonización educativa. Solo produciendo nuevos conocimientos que hagan florecer todo lo sepultado por el lastre de la cultura dominante podemos emanciparnos y romper las ataduras mentales que nos sujetan en el esfuerzo por construir una nueva identidad.

La tercera dimensión de la que queremos hablar es la que se denomina **logocentrismo**, una dimensión ampliamente conocida y discutida en el campo de la filosofía que refiere al lugar fundamental que la cultura europea –y después la cultura estadounidense y la japonesa–, le

² Nos referimos a expresiones culturales y religiosas como la de los Druidas, cuyas prácticas fueron consideradas como artificios mágico-religiosos; denominación que recibirían las prácticas culturales en América Latina, África y Asia.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

otorgan a la razón, al logos. Como parte de la herencia de la modernidad y del racionalismo de corte cartesiano³, el logos fue legitimado como el elemento nodal del proceso de construcción de conocimiento y, de esta manera, se asentó la creencia de que todo conocimiento se basaba en el razonamiento lógico y la interpretación matemática y exacta del mundo físico.

Esta arbitraria decisión-imposición ha traído consecuencias funestas para el resto de la humanidad no occidental, pues todos sus saberes, todas sus instituciones y todas sus formas de aproximación a la realidad han sido consideradas inválidas y carentes de rigor científico, con lo que históricamente se ha deslegitimado el saber no euro-occidental y se ha legitimado y sobredimensionado el valor del método científico y los alcances de una ciencia afincada en la conceptualización abstracta.

En materia educativa, el impacto de esta concepción logocéntrica ha sido significativo y, al igual que con el antropocentrismo, ha servido para legitimar unos saberes y una concepción de mundo, de naturaleza y de ser humano construidos desde un referente epistemológico sesgado e ahistórico. Es por ello que debemos develar el hecho ya sabido de que la escuela –locus privilegiado de la acción educativa– crea su propio lenguaje, su propio ritual y reconoce como propios unos saberes que han sido seleccionados culturalmente, mediante eso que llamamos el currículo.

La educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternos, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc. El desafío radica en abrir la escuela y generar una ruptura educativa que permite la entrada de los saberes que la cultura oficial niega e invisibiliza, a fin de que la educación se convierta en un opción para todos y no solo para quienes tienen los recursos económicos y el capital cultural para continuar con sus estudios en los siguientes niveles del sistema educativo.

La cuarta dimensión la constituye el **falocentrismo**, el cual refiere a la construcción sociocultural que lleva a una asimetría de poder entre los sexos. Esta dimensión explica el rol histórico que la sociedad patriarcal le confiere a las mujeres, donde lo masculino y lo femenino son concebidos de manera diferenciada ocupando, unos, roles de poder y reconocimiento y, otras, roles de sumisión y servidumbre. En este caso, la representación simbólica de lo fálico refiere al sentido de lo viril del varón, generalmente blanco y católico o protestante, que impone sus deseos y su voluntad al interior de una sociedad estratificada socialmente y diferenciada étnica y sexualmente.

³ Nos referimos al *cogito ergo sum* (pienso y luego existo cartesiano) el cual sentó las bases de una ciencia que otorga a la razón, la primacía en el proceso de investigación y conocimiento de la realidad.





La educación es –junto a otras agencias socializadoras– uno de los más efectivos vehículos para transmitir la visión patriarcal que afirma el falocentrismo. La reproducción de patrones de comportamiento que tiene lugar en las instituciones educativas, junto a la aceptación tácita de formas de ser y estar en el mundo, constituyen dos de los fundamentos de esta visión que permean al resto de la sociedad. Niños y niñas aprenden roles que tipifican qué hacer y cómo comportarse en la escuela y en la vida. Desde la más tierna infancia se aprenden valores, se introyectan imágenes y se practican hábitos que perfilan quién es y qué debe hacer un hombre y quién es y qué debe hacer una mujer.

De esta manera, y consideradas en su entrecruce y anudamiento, estas cuatro dimensiones dan vida al tejido real y simbólico sobre el que se yergue la matriz de dominación neocolonial que, desde el siglo XV, penetra y permea los diferentes ámbitos de la vida humana en América Latina y en el mal llamado “tercer mundo”. Desde el punto de vista sociocultural, han servido para legitimar una visión del mundo que se ofrece superior y, desde el punto de vista educativo propiamente dicho, supone la aceptación de una serie de conocimientos, formas de pensamiento, teorías, acontecimientos, informaciones, etc., como válidas y aceptadas universalmente.

La descolonización de la educación

Con base en lo anteriormente señalado, debemos decir que descolonizar la educación se convierte en una tarea prioritaria en nuestras sociedades, lo cual supone poner en cuestionamiento e implosionar las cuatro dimensiones sobre las que se asienta la matriz de dominación neocolonial. Tenemos que cuestionar la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, las matemáticas, la literatura, el lenguaje, así como la organización misma de la educación, de la escuela, de la administración escolar, del currículo, del lugar del docente y de los alumnos, entre otros. Se trata de reconstruir un imaginario y una identidad desde otro horizonte civilizatorio.

Debemos, –en sentido imperativo– realizar un esfuerzo sistemático por poner en cuestión los presupuestos epistemológicos, filosóficos, sociales y culturales sobre los que se asienta una educación oficial que se encuentra afirmada en un patrón de dominación neocolonial, que anula, oculta e invisibiliza las construcciones socioculturales elaboradas por diferentes grupos étnicos en América, Asia, África y Oceanía; pero también toda manifestación de sabiduría popular que es caracterizada como acientífica y no digna de ser enseñada en los centros educativos, ya sea de educación primaria, secundaria o educación superior o universitaria.

La descolonización de la educación presupone un combate que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. Emancipación que podrá tener lugar en la medida en que se devalen prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización social que



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

reproducen el imperio de la razón y el conocimiento frío y vacío que acompaña a los procesos de subalternización sociocultural con los que se nos enseñó a comprender la realidad e insertarnos en ella. Descolonizar la educación implica, entonces, romper las formas tradicionales en que se conciben y se hacen las cosas por el solo hecho de que han sido así desde siempre.

Supone realizar un ejercicio permanente por desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos, pero que ignoran o rechazan formas de conocimiento y expresiones culturales autóctonas, que en el esquema etnocéntrico neocolonial se presentan como expresiones de la "barbarie". Ello requiere de un esfuerzo serio, riguroso y sistemático por poner en cuestión la cultura y la educación que hemos heredado desde hace ya más de 500 años, las cuales alimentan la matriz de dominación neocolonial que nutre y permea tres ámbitos fundamentales de nuestra existencia como seres sociales e históricos: el ser, el saber y el poder. En cada uno de estos ámbitos se entreteje la telaraña de la dominación neocolonial, que se encuentra atravesada por las cuatro dimensiones supracitadas.

Pero, ¿cómo se expresa la neocolonialidad en la educación? ¿Cómo podemos desarrollar procesos descolonizadores? Estos procesos solo podrán tener lugar una vez que se tenga conciencia de la necesidad de cuestionar aquellas cosas que se han convertido en parte del sentido común de las personas, y que tienen que ver con ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿quién está autorizado a producir conocimiento?, ¿cuáles criterios se emplean para determinar la validez de un conocimiento?, ¿quién determina esos criterios?, ¿por qué nos representamos de una manera y no de otra?, ¿cómo llegamos a ser lo que somos hoy?, ¿cómo concebimos a los otros?, ¿existe otra forma de comprender nuestra historia?

Estas son solo una pequeña muestra de las preguntas que nos permitirían acercarnos a la idea de una educación descolonizadora, una educación capaz de permitirnos reencontrarnos con nuestro pasado y reconocernos en prácticas, tradiciones, conocimientos, creencias y costumbres que nos confirman la existencia de una identidad que fue silenciada por los diferentes procesos de dominación económicosocial que hemos venido experimentando.

La descolonización educativa se reconoce en la pedagogía del oprimido desarrollada por Freire (1970), pero también encuentra ecos en las voces de Martí (2005), Césaire (2006), Fannon (1963), Bonfil (1987), Fals (1970) y Ferrero (1986), por mencionar algunas figuras relevantes en el proceso de cuestionamiento de la cultura occidental, así como en los planteamientos de algunos de los teóricos de la dependencia, que se destacaban por un reconocimiento de la cultura propia como base de su propuesta sociopolítica de desarrollo económico y social. En este entendido, la descolonización de la educación pasa por la recuperación de una serie de planteamientos, teorías y acciones que han tenido lugar en nuestra América, muchas de las cuales lograban poner en cuestión el modelo





civilizatorio impuesto, otras advertían sobre la importancia de pensar en lo nuestro, lo autóctono, lo originario, desembarazándonos de esa falsa identidad impuesta a partir del mal llamado “contacto cultural” de 1492.

Asumida como un opción por los oprimidos, por los sin voz, la descolonización de la educación presupone una actividad política que reconoce que allí se fragua una lucha de clases, una lucha de ideologías en la cual se impone un currículo oficial construido por especialistas, quienes seleccionan conocimientos y valores de la cultura dominante. Estos le son presentados al resto de la sociedad como únicos e universales. Junto a ese currículo se ha establecido toda una estructura de poder mediante la cual se crean cuerpos y mentes dóciles, se adecúan horarios, se educa para el mercado y se dictaminan pruebas homogeneizantes y estandarizadas que deshumanizan a los individuos y los enfrentan en un mundo competitivo de ganadores y perdedores.

En esta perspectiva, descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y, de esta manera, desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito; un éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados.

La educación descolonizadora se constituye en una herramienta de resistencia cultural que ayuda a los miembros de la comunidad y a las estudiantes y los estudiantes a comprender el mundo que les rodea y el tipo de relaciones económicas y sociales que ha impuesto la mal llamada globalización. Presupone formar ciudadanos críticos, reflexivos y tolerantes, capaces de insertarse en la sociedad y vivir en solidaridad y reciprocidad. Su éxito depende de la capacidad para abrirse a otras voces, para que entren los padres y madres de familia, para que los miembros de la comunidad puedan aportar y opinar sobre el currículo escolar, permitiendo que comience un diálogo franco de saberes, entre los saberes oficiales y los saberes subalternizados.

Una educación descolonizada implica volver a pensar la escuela, su significado: ¿cuál es el significado del aprendizaje?, ¿para qué nos sirven los conocimientos compartimentarizados e inconexos con los que nos forman? Significa dejar entrar a las aulas la cultura subalterna, los conocimientos y los saberes creados y recreados a los largo de más de quinientos años de dominación neocolonial; significa cambiar el currículo, hacerlo flexible y cercano a la vida misma, y no con contenidos que poco tienen que ver con el mundo que enfrentamos día con día. La educación descolonizada permite la existencia de currículos regionales adaptados a las necesidades y expectativas de los habitantes de diferentes regiones, quienes aprenden en su lengua, y reconocen que sus hábitos, sus conocimientos y sus costumbres también son bienvenidas en la institución escolar.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se trata de una educación dialógica, en el sentido freireano, pero va más allá de esta, porque presupone develar los presupuestos socioculturales aceptados y dados por sentados como verdades perennes. No es solo el reconocimiento de la otredad, es poner en cuestión un modelo civilizatorio impuesto, que proclama muerte y enseña la destrucción de su propia especie, de la naturaleza y del planeta. En este entendido, la educación descolonizadora pasa por descolonizarse ella misma, romper con las ataduras mentales que la sujetan a marcos de referencia teóricos, metodológicos, axiológicos y epistemológicos que impiden pensar la realidad de otra manera. Es, en sí misma, una educación para la vida. Una educación que refleja y enseña sobre la cotidianidad más que sobre contenidos abstraídos de esta. Una educación que involucra al estudiante con los problemas existenciales que le aquejan y afectan directa o indirectamente en su casa, su comunidad, su ciudad, su país y el mundo. Una educación que se abre a todos, pero sobre todo nacida de una valoración humana que surge no solo de la razón, sino también del corazón, ese gran ausente que el antropocentrismo y el logocentrismo desterraron de la psique humana para crearle un culto irrestricto al logos omnipresente.

La educación descolonizadora tiene que dar cabida al corazón, al fortalecimiento de los lazos afectivos. Las emociones y los sentimientos no pueden estar al margen del proceso formativo; la educación, para ser tal, debe contribuir a la construcción de un nuevo ser humano, que encuentra una visión del mundo como la del *Sumak Kawsay* o "buen vivir" (Hidalgo-Capitán, Arias y Ávila, 2014; Guerrero, 2010). Esta visión, de la que los pueblos originarios de América Latina dan testimonio vivencial, cuestiona un modelo societal y de civilización impuesto por la modernidad occidental, ya que implica otra forma de ser, estar y pensar el mundo, al plantear una lógica de vida, unos valores, unos saberes, unas formas productivas y unas relaciones humanas, que nada tienen que ver con la matriz de dominación neocolonial (Solano, 2013).

La cosmovisión del *Suma Kawsay* o *buen vivir* presupone una ruptura epistemológica real y efectiva con la matriz histórico-cultural impuesta a partir del siglo XV, y expresa otra narrativa, diferente, imposible de aprehender con las categorías y las lógicas de pensamiento que ha construido el capitalismo a lo largo de su historia. Reivindicado por los pueblos originarios de América, el buen vivir emerge como una construcción sociocultural que viene a desafiar la hegemonía del capital sobre el trabajo, visto ahora desde la lógica del trabajo comunitario y fuera de la idea de propiedad privada que da fundamento al modo de producción capitalista.

Consecuente con esta visión de mundo, la educación descolonizadora debe reivindicar los principios que sustentan esta forma de vivir; donde los principios de solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad se distancian completamente de los principios de individualismo, mercado, egoísmo natural y universalidad afirmados por el pensamiento dominante en el marco de la gramática social neoliberal.





Por supuesto ello no significa, como bien señala [Acosta \(2010\)](#), negar la posibilidad para propiciar la modernización de la sociedad ni tampoco marginar valiosos aportes del pensamiento occidental que contribuyen a un mundo mejor, sino construir puentes para poner en diálogo saberes, creencias, conocimientos, valores y tradiciones ancestrales con las más variadas expresiones del pensamiento moderno y pluriversal, a fin de contribuir con el proceso de descolonización epistemológica, social, económica y cultural de nuestras sociedades.

Conclusión

La educación actual enfrenta un desafío de gran magnitud, perder validez y significado debido a su incapacidad para repensarse y redibujarse, o bien, repensarse; pero desde otras coordenadas sociales, culturales y epistemológicas. No ya desde el lugar de la repetidora de un currículo creado exprofeso desde una lógica mercantil y una estrategia de enseñanza autocrática que expulsa, aburre y limita la creatividad estudiantil, sino más bien desde una perspectiva integradora, holística, pluridiversa, capaz de dejar entrar a los recintos escolares otros saberes, de dejarse conquistar por formas de aproximación a la realidad y a la comprensión de mundo físico, distintas a las que la ciencia tradicional nos tiene acostumbrados.

La educación descolonizadora implica hacer un giro de 180 grados para romper con los esquemas heredados del pensamiento euro-occidental que la modernidad y la ilustración impusieron como verdades inobjetables. Su reto es aceptar la diversidad para cambiar las formas en que se enseña, lo que se enseña, pero también para transformar la mentalidad de quien enseña, quien dirige la enseñanza, quien planifica la enseñanza.

Es una posibilidad para pensar otra educación. Así como hablamos de otro mundo posible, también podemos pensar en que otra educación es posible. Ello supone comprender la existencia de las cuatro dimensiones que nutren y articulan la matriz de dominación neocolonial para evidenciarlas, desestructurarlas, implosionarlas, a fin de que emerja una educación verdaderamente humana. Esta, no afirmada en los presupuestos renacentistas que alimentan esa visión antropocéntrica que tanto daño le ha hecho al ser humano y a la naturaleza; sino en una visión **ecocéntrica**, en la cual se comprende lo delicado del hilo de la vida que se encuentra entrelazado a todas las especies y elementos que habitan en el planeta.

Finalmente debemos decir que la descolonización educativa pasa por el reconocimiento de la necesidad de crear una nueva ética planetaria, tal como la que han venido planteando autores como [Küng \(2002, 2003\)](#) y [Boff \(2003\)](#); una ética que nos permita respetar-nos, comprender-nos y tolerar-nos a partir de un reconocimiento de lo diferente de lo otro, de la riqueza cultural de lo otro, de lo extraño de lo otro.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Acosta, A. (octubre, 2010). El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9, 1-43. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>
- Boff, L. (2003). *Ética y moral. La búsqueda de los fundamentos* (5ª ed.). Bilbao: Editorial Sal Terrae.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México: Editorial Grijalbo.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal Ediciones. Recuperado de http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire_libro_discurso_sobre_colonialismo.pdf
- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fannon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ferrero, L. (1986). *¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina?* San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hidalgo-Capitán, A, Arias, A. y Ávila, J. (2014). El indigenismo ecuatoriano y el Sumak Kawsay: Entre el buen salvaje y la paja del páramo [Presentación]. En A. L. Hidalgo-Capitán, A. Guillen y N. Deleg (2014). (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 29-75). Recuperado de http://www.uhu.es/cim/documents/agenda/libro_sumak.pdf
- Küng, H. (2002). (Editor). *Reivindicación de una ética mundial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Küng, H. (2003). *Proyectos de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- Lander, E. (2000). (Comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de Biblioteca Virtual de CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Perrot, D. y Preiswerk, R. (1979). *Etnocentrismo e historia: América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. México: Editorial Nueva Imagen.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Quijano, A, (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Solano, J. (1992). *Tras las huellas del tiempo: Reflexiones sobre el descubrimiento, la conquista y la colonización de América*. Heredia, Costa Rica: Departamento de Publicaciones, Universidad Nacional de Costa Rica.

Solano, J. (2013). *Las narrativas del desarrollo en América Latina y la nueva gramática social del capitalismo tardío* (Tesis doctoral). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.



Cómo citar este artículo en APA:

Solano-Alpízar, J. (enero-abril, 2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

