

COLONIALIDAD DEL PODER Y GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO. REFLEXIONES PARA RE-PENSAR LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

RESUMEN

A partir de la presentación de dos núcleos problemáticos: la colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento, construidas desde el pensamiento social crítico latinoamericano, pretendemos bosquejar algunas reflexiones en torno a la reconfiguración de las pedagogías críticas. Ambas categorías, articuladas por el "Grupo Modernidad/Colonialidad" y particularmente por Aníbal Quijano y Walter Mignolo, constituyeron un entramado teórico-político que ha permitido problematizar la temática de la construcción del conocimiento en la modernidad y proponer la configuración "desde" Latinoamérica de "otro conocimiento", un "pensamiento postcolonial". Las pedagogías críticas entendidas en sentido plural y dinámico, deben nutrirse continuamente de nuevas corrientes, teorías, experiencias, que contribuyan a renovar, recrear y cuestionar la "verdad" del propio pensamiento crítico. En este sentido, alimentarse de nuevos afluentes teórico-políticos, debe considerar que todo pensamiento crítico debe estar atravesado y conducido por preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que contribuyan a la transformación social liberadora. En el presente, sostenemos que los debates teóricos, las intervenciones epistemológicas y las elaboraciones conceptuales del Grupo Modernidad/Colonialidad, permiten territorializar y contextualizar geo-histórica y políticamente las pedagogías críticas latinoamericanas; y además, posibilitan relevantes reflexiones sobre el rol de las ciencias sociales y las humanidades en los procesos de legitimación y naturalización del orden social, las cuales al reconocerse de manera dialéctica proyectan dinamismo, compromiso y esperanza.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía crítica – Colonialidad del Poder – Geopolítica del conocimiento – Grupo Modernidad/Colonialidad – Pensamiento crítico – Postcolonialismo

COLONIALITY OF POWER AND GEOPOLITICS OF KNOWLEDGE. REFLEXIONS TOWARDS A NEW WAY OF UNDERSTANDING CRITICAL PEDAGOGIES

ABSTRACT

On the basis of the presentation of two problematic key areas: coloniality of power and geopolitics of knowledge, constructed from Latin-American critical social thought, we intend to reflect on the reconfiguration of critical pedagogies. Both categories, articulated by the "Modernity/Coloniality group", and particularly by Anibal Quijano and Walter Mignolo, who proposed a theoretical-political framework that has allowed the discussion of knowledge construction in modernity and propose a configuration of "a different type of knowledge", a "postcolonial thought" from the point of view of Latin-America. Critical pedagogies, understood as plural and dynamic, must nourish continuously from new sources, theories and experiences that help to recreate, renew and question the "truth" of critical thinking itself. In this sense, is essential to resort to new theoretical-political sources and this must consider that all critical thinking should be crossed and conducted by ethical, political and epistemological concerns that contribute to a liberating social transformation. Nowadays we sustain that theoretical debates, epistemological interventions and conceptual elaborations from the Modernity/Coloniality group enable to territorialise and contextualize the Latin-American critics geo-historically and politically. Besides, this leads to important reflections about the role of social science and human studies in the legitimisation and naturalization of the social order, which projects dynamism, commitment and hope if they are recognized in a dialectic way

KEYWORDS

Critical pedagogy – coloniality of power – Geopolitics of knowledge – Modernity/Colonialty group – Critical thinking - postcolonialism

Paula Rossana Ojeda Pizarro.
Maestría © en Educación.
Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas,
Universidad de Buenos Aires, UBA.
pauojedahist@hotmail.com

Jorge Fabian Cabaluz Ducasse.
Maestría © en Educación.
Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas,
Universidad de Buenos Aires, UBA.
fabiancabaluz@gmail.com

Re-pensar las pedagogías críticas a partir de Latinoamérica. Aportes del grupo modernidad/colonialidad.

A fin de gravitar, territorializar y contextualizar geo-histórica y políticamente las pedagogías críticas, proponemos en el presente trabajo re-pensarlas a partir de problemas teórico-políticos aportados por corrientes actuales del pensamiento crítico latinoamericano.

Pensamos las pedagogías críticas como fuente desestabilizadora y cuestionadora de las lecturas hegemónicas en pedagogía y educación. Sus reflexiones en torno al poder y las relaciones pedagógicas, sus debates con las teorías reproductivistas y su focalización en las resistencias, sus planteamientos sobre la necesaria territorialidad socio-histórica de las pedagogías, y sus posicionamientos con la escuela pública, democrática y popular, han contribuido a desnaturalizar y politizar las relaciones sociales de dominación, develando las ideologías y potenciando espacios de formación crítica que impulsen y fortalezcan cursos de acción de carácter emancipatorio en las fisuras del orden hegemónico, construyendo así nuevos sentidos y nuevas subjetividades, que prefiguren la sociedad porvenir. (Giroux, 1996).

Entendemos las pedagogías críticas en un sentido plural y dinámico, consideramos que el pensamiento crítico no debe presentarse de forma fija y determinada, sino por el contrario, debe nutrirse continuamente de nuevas corrientes, teorías, experiencias, que contribuyan a renovar, recrear y cuestionar la “verdad” del propio pensamiento. Ahora bien, esta apertura no debe perder su fundamento, todo pensamiento que se asuma crítico debe estar atravesado y conducido por preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que contribuyan a la transformación social liberadora.

Para repensar las pedagogías críticas a partir de América latina decidimos abordar algunos núcleos problemáticos articulados en el interior del Grupo Modernidad/Colonialidad. Este colectivo se constituyó a partir de la segunda mitad de la década de los 90', como una perspectiva crítica de los debates teóricos entorno a la modernidad, proponiendo “desde” Latinoamérica la configuración de un “conocimiento otro”, un “pensamiento postcolonial”.

El Grupo Modernidad/Colonialidad emergió del encuentro académico y político de intelectuales latinoamericanos tales como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, entre otros. El Grupo se identificó con una tradición de pensamiento crítico latinoamericano cuyas raíces recientes las encontramos en los 60' y 70' con las teorías de la dependencia, la teología y filosofía de la liberación; en los 80' con los debates sobre la modernidad y la posmodernidad en América latina; y en los 90' con los debates en torno a la hibridización y mundialización de la cultura (Escobar, 2003).

Los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad, son expresiones de vastas reflexiones críticas sobre el rol de las ciencias sociales y las humanidades como dispositivos de legitimación y naturalización del orden social. Las producciones del Grupo están atravesadas por las conclusiones del informe Gulbenkian, las críticas al orientalismo, los estudios postcoloniales, las críticas al discurso colonial, los estudios subalternos surasiáticos, el afro-centrismo y el post-occidentalismo, todos los cuales desde distintas perspectivas revisan los planteamientos teóricos, epistemológicos y políticos de los

discursos de la modernidad, y analizan la articulación de los saberes con la organización del poder colonial (Lander, 2000).

Estos debates emergieron también como respuestas a las fuerzas hegemónicas del neoliberalismo, el cual se constituyó como discurso universal, objetivo, único y natural, limitando y obstruyendo la posibilidad de construir alternativas políticas ajenas o contrarias al mismo. En parte, sus preocupaciones giraron en torno a ¿Cómo construir proyectos alternativos al neoliberalismo? ¿Qué rol juegan las ciencias sociales y las humanidades en este proceso? ¿Cómo configurar un “conocimiento otro” que nos posibilite salir del corsé capitalista? Sin bien, están en diálogo con diferentes líneas de pensamiento de denuncia y crítica al capitalismo, hacen una lectura desde nuestros contextos, reconociendo las particularidades que asume el capitalismo en la región y afirmando su vínculo con relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad.

El Grupo Modernidad/Colonialidad ha impulsado relevantes debates teóricos, intervenciones epistemológicas y elaboraciones conceptuales. Han discutido con las teorías de la dependencia, con el marxismo contemporáneo, con los estudios postcoloniales anglosajones y con la teoría del sistema-mundo; y han configurado categorías como la “colonialidad del poder/saber/ser”, “trans-modernidad”, “razón postcolonial”, “pensamiento decolonial”, entre otras (Castro-Gomez y Grosfoguel, 2007; Lastra, 2008). En el presente trabajo nos aproximaremos a dos núcleos problemáticos: La colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento, elaboradas por Aníbal Quijano y Walter D. Mignolo, respectivamente.

Primer núcleo problemático: La colonialidad del poder

La categoría “colonialidad del poder” delineada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, es central para el desarrollo de un pensamiento social crítico, puesto que contribuye a visibilizar los mecanismos coloniales que subalternizan saberes, subjetividades y formas de conocimiento, y porque además, problematiza la multiplicidad de relaciones sociales construidas a partir del poder colonial.

Colonialidad del poder es un eje, que en conjunto con el capitalismo y el eurocentrismo, constituyen el actual patrón de poder mundial. Quijano retoma en sus análisis la riqueza de la concepción de “totalidad” construida por la tradición marxista, analizando la complejidad social como un todo interrelacionado, integrado, contrapuesto y antagónico. Es decir, reconoce en la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo, conexiones indisolubles que se asocian y refuerzan mutuamente (Quijano, 1998; Quijano, 2000^a; Iglesias, 2008).

Para Quijano, las relaciones sociales de dominación fundadas a partir de la conquista de América, y que demostraron ser las más eficaces, son aquellas sustentadas en la idea de raza. La noción de raza construida por la modernidad identificó y clasificó a la población mundial en base a supuestas diferencias biológicas. La idea de raza también conformó el eje de la distribución mundial de las formas de explotación y control del trabajo. El capitalismo como sistema-mundo se constituyó a partir de América, articulando las distintas formas de control del trabajo (esclavitud, servidumbre, reciprocidad y pequeña producción mercantil) en torno al eje del capital y del mercado mundial. Dicha articulación fue constitutivamente

colonial, puesto que las formas de trabajo asalariado se asociaron a la blanquitud y las no-salariales a las razas colonizadas. Raza y trabajo se articularon de tal manera que parecen naturalmente asociadas, de allí que por ejemplo existan estrechos vínculos entre las diferencias salariales y la clasificación racial de la población (Quijano, 2000a; Quijano, 2000b).

La noción de raza también se articula con el eurocentrismo. La perspectiva de conocimiento elaborada en Europa occidental, desde el siglo XVII hasta la actualidad, se fundamenta en una trayectoria unilineal de la historia y la civilización, y en la diferenciación de Europa/No-Europa según criterios naturales y raciales, no históricos ni de poder, de allí que instala dualidades o binarismos del conocimiento basadas en lo racial: primitivo/civilizado, mítico/científico, irracional/racional, tradicional/moderno. Esta perspectiva, aunque provincial, se presenta como universal y naturalmente superior (Quijano, 2000a).

La colonialidad del poder plantea que el dispositivo raza es el fundamento de la clasificación y la dominación social. Su potencial epistemológico radica en visibilizar que estos mecanismos de dominación no se limitan al período colonial, históricamente situado, sino que se rearticulan y reconfiguran, adquiriendo multiplicidad de formas manifestadas en todas las esferas y dimensiones constitutivas de lo social.

La colonialidad del poder da cuenta de cómo las poblaciones colonizadas fueron despojadas y reprimidas de sus identidades, y de cómo Europa impuso una "identidad negativa". Los colonizadores reprimieron las formas de producción de conocimiento de los colonizados, su universo simbólico, sus patrones de expresión y objetivación de la realidad, condenándolos a ser una cultura subalternizada. El patrón de poder aseguró la reproducción de la dominación mediante la imposición cultural, el impulso a la imitación de "lo ajeno" y la vergüenza de "lo propio".

Entendemos las identidades como construcciones simbólicas constituidas en ámbitos históricos específicos, por lo cual creemos que la experiencia del colonialismo es fundamental para comprender los procesos identitarios conformados tanto en América como en Europa. Las identidades poseen un carácter relacional, se afirman y construyen en función de otro, y por tanto se prefiguran mediante relaciones de poder¹. El poder colonial a través de dispositivos raciales y culturales estableció diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado. El colonizado, mediante un violento proceso de poder fue subalternizado. El discurso colonial construyó al colonizado como una población degenerada racialmente otorgándole un carácter fijo, estático y esencialista a las diferencias históricas, culturales y raciales. La colonialidad del poder propone focalizar el análisis de la construcción de las identidades, en el proceso en el cual se articulan las diferencias (Bhabha, 2002).

El poder colonial también se expresó en una perspectiva de conocimiento caracterizada por legitimar y perpetuar la dominación/explotación del hombre blanco como superioridad natural. Dicha perspectiva, denominada eurocentrismo, es un tipo de racionalidad específica y geo-histórica, constituida a partir de América y que se volvió hegemónica subalternizando a todas las otras formas de conocer. El eurocentrismo se fundamenta al menos en dos principios: primero, la historia se conceptualizó como trayectoria unilineal y unidireccional que comienza en un estado de naturaleza y culmina en la Europa civilizada, este principio

asociado al evolucionismo, naturalizó las diferencias culturales y estableció un estrecho vínculo entre civilización y blanquitud; y segundo, la racionalidad eurocéntrica, generó una ruptura ontológica entre cuerpo/mente, entre objeto/sujeto, fijando al “cuerpo” como objeto de conocimiento, que articulado al poder colonial, permitió la explotación y dominación de las razas desprovistas de racionalidad (Quijano, 2000a; Lander, 2000).

La colonialidad del poder implicó un sometimiento perverso a las poblaciones colonizadas y un proceso de alienación histórica, sin embargo ésta fue en todo momento resistida, resignificada y subvertida. La dominación nunca se manifiesta de manera total ni exclusiva, es un campo de conflicto que requiere de un proceso de continua renovación y construcción. La colonialidad del poder nos permite analizar las relaciones coloniales, en sus dimensiones de dominación y subordinación, así como también en sus dimensiones de lucha y resistencia. La colonialidad del poder nos permite reconocer los límites del orden hegemónico y la identificación de sus grietas y puntos de fuga.

Segundo núcleo problemático: La geopolítica del conocimiento

En armonía con la categoría de colonialidad del poder, Walter Mignolo construye el concepto de geopolíticas del conocimiento, el cual vincula la problemática de la producción del conocimiento con espacios geo-históricos situados y centros de poder. El conocimiento tiene un valor y un lugar de origen, y su producción y distribución a nivel planetario se encuentra estrechamente relacionada con la colonialidad del poder y el desarrollo del capitalismo.

La geopolítica del conocimiento emerge de la crítica al pensamiento moderno occidental. Para Mignolo la geopolítica del conocimiento es producto de la modernidad, plantea que a partir de la expansión del siglo XV, Europa occidental inició un proceso que la posicionó como la “entidad geo-cultural”² del mundo. La consolidación de Europa como entidad geo-cultural se sustentó sobre la idea-mito de que la modernidad, fue resultado del desarrollo histórico forjado, natural e inherentemente, en las sociedades occidentales. Para los intelectuales europeos (y para gran parte de los intelectuales del globo), occidente vivió un proceso de “desencantamiento del mundo”, descifró la naturaleza y la sometió a su voluntad mediante la razón científica (Mignolo, 1995; Dussel, 2000).

Para el pensamiento occidental el mundo es objetivamente cognoscible, puede ser captado por conceptos y representaciones contruidos por la razón. A partir de la separación radical entre sujeto/objeto, originaria del pensamiento cristiano y secularizada por Descartes, la construcción del conocimiento es “objetivizada”, es un conocimiento “des-corporeizado”, puede por tanto, generalizarse y devenir universal. Mignolo plantea que la localización geo-histórica donde se gesta este conocimiento es limitada, ya que la teoría y la ciencia son producidas en el occidente europeo. La legitimación universal de este conocimiento es una expresión más del poder colonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2004; Lastra, 2008).

Mignolo y el conjunto de intelectuales que constituyen el grupo modernidad/colonialidad, plantean que desde sus inicios las formas del saber moderno justificaron el colonialismo. Con la “llegada” de la modernidad a América Latina, se reprimieron y desprestigiaron las formas de conocimiento indígena, se dismantelaron sus sistemas legales, su organización económica, su filosofía, sus símbolos y patrones de expresión. A partir de la expansión

europea, las comunidades humanas fueron clasificadas y jerarquizadas según aspectos raciales y culturales, - donde la posesión de escritura alfabética era fundamental -, ambos aspectos sirvieron para justificar la dominación económica, política y epistémica de occidente.

La modernidad se impuso como la única forma válida de conocer, como paradigma hegemónico. A partir de este proceso, el pensamiento occidental moderno se afirmó como “locus de enunciación privilegiado” sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento. La modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas. La epistemología moderna, en complicidad con la colonialidad del poder estableció una relación de subordinación con el conocimiento establecido en otras localizaciones geo-históricas (Mignolo, 1995; Mignolo, 2000).

Las categorías de conocimiento fabricadas en Europa son parte de la modernidad y se construyeron en complicidad con la expansión colonial, por tanto “razón”, “ciencia” y “conocimiento” deben comprenderse como conceptualizaciones localizadas geo-históricamente, sin embargo, y en contraposición, las disciplinas científicas han naturalizado las bases sobre las que se erige el pensamiento occidental moderno y sus categorías permanecen arraigadas fuertemente en nuestra formas de comprensión de la realidad. Las ciencias sociales, atravesadas por el eurocentrismo y la colonialidad del poder, han sido relevantes en el diseño global del sistema mundo moderno/colonial, legitimando el actual orden social (Castro-Gomez, 2000; Mignolo 2000).

Mignolo considera también la geopolítica del conocimiento, como un proyecto de descolonización intelectual y epistémica en un doble sentido: por un lado, pone en evidencia las conexiones existentes entre el lugar geo-cultural y la producción teórica, mostrando cómo la colonialidad del poder ha subalternizado nuestras formas de conocer; y por otro, plantea la necesidad de incorporar “otros saberes” - aquellos marginalizados y dominados -, en los espacios de producción de conocimiento.

Los proyectos de descolonización intelectual se iniciaron en la segunda mitad del siglo XX cuando en las fronteras del sistema mundo moderno/colonial emergieron las voces de un pensamiento crítico localizado en el tercer mundo y que se dedicó a cuestionar el terreno de la epistemología, señalando sus límites y promoviendo nuevas formas de conocimiento. En América Latina se materializó en los años 50' con la CEPAL, y los fructíferos debates de las teorías de la dependencia, y la teología y filosofía de la liberación, perspectivas pensadas “desde” la periferia, insertas en sus problemáticas y necesidades, anunciando un cambio en la geografía del conocimiento (Mignolo, 2005; Segrera, 2000).

Estos proyectos de descolonización se caracterizaron por su lugar de enunciación, pues adquirieron forma en los márgenes del sistema mundo, en los lugares geo-históricos que vivenciaron la experiencia colonial. La violencia originaria, constitutiva e irracional de la expansión, provocó la emergencia de conocimientos marcados por las pasiones y emociones dejando abierta la “herida” colonial. Inmediatamente a la conquista, se manifestó una “actitud” descolonial, crítica y de resistencia, que se encarnó ya en los movimientos y rebeliones indígenas del siglo XVI. Los posicionamientos críticos a la colonialidad del

poder/saber de las décadas de los 60' y 70', son continuidad de estas expresiones (Mignolo, 2005; Iglesias, 2008).

La geopolítica del conocimiento como proyecto se plantea mostrar los límites de las disciplinas modernas y los principios epistemológicos que las sustentan. Propone pensar a partir de categorías de pensamiento no occidental, por lo que es preciso construir un nuevo concepto de razón, una "razón postcolonial". Para Mignolo, la razón postcolonial es un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, críticas y desafiantes a las ideas de "razón" y "conocimiento" articuladas en el período moderno. La razón postcolonial cuestiona desde qué lugar y con qué categorías conocemos, invita a correr y rebelarnos a las formas de conocimiento que permiten reproducir la dominación y explotación. Sólo esta ruptura permitirá concebir la diversidad del conocimiento como distintos espacios epistemológicos de enunciación (Mignolo 1995; Dussel, 2001).

Los debates planteados hasta aquí han contribuido a una transformación epistémica, en el sentido de hacer posible el diálogo entre diversas formas de conocimiento, reconociendo que éstos fueron pensados e instalados en áreas geográficas con distintas historias y necesidades. De este modo, Mignolo propone una epistemología fronteriza, en la que tanto las categorías occidentales como los saberes indígenas sean un punto de partida para la comprensión de nuestra compleja realidad social. La epistemología fronteriza rechaza la idea de que existan pensamientos propiamente occidentales y latinoamericanos, y propone focalizar en los espacios "entre medio" o "intersticiales", en los márgenes en que se articulan las diferentes formas de conocer (Mignolo 2008).

Así mismo plantea necesario un conocimiento guiado por preocupaciones éticas y políticas, la producción de un conocimiento crítico en las ciencias sociales, implica no sólo preguntarse por la colonialidad del poder, sino también construir un pensamiento animado por los problemas humanos y los deseos de un proyecto de liberación mundial (Mignolo, 2006; Dussel, 2000).

Grupo modernidad/colonialidad y pedagogías críticas. El pensamiento crítico en diálogo

Hacia un proyecto político emancipador

Los planteamientos del grupo modernidad/colonialidad y de las pedagogías críticas, son insumos teóricos relevantes que convocan al diálogo y al ejercicio del pensamiento crítico. Entendemos el diálogo como intento de construcción que parte de la existencia de puntos de concordancia, de la presencia de "compañeros" con quienes existe un "algo", pequeño o grande, en común. Ambas corrientes dialogan, no debaten, sus posiciones no son antagónicas ni adversarias, sino más bien compañeras y cómplices.

En este sentido, creemos que los aportes del grupo modernidad/colonialidad y particularmente las categorías de "colonialidad del poder" y "geopolítica del conocimiento", poseen enormes vínculos con las pedagogías críticas, en tanto proyecto político emancipador. Ambos proyectos enfatizan en cuestiones éticas, políticas y epistémicas para analizar y comprender la realidad social, leen críticamente el capitalismo, el racismo y el

patriarcado, y además intentan constituir un pensamiento territorializado, focalizando las diferencias socio-culturales en base a perspectivas históricas, políticas y de poder.

Tanto el grupo modernidad/colonialidad como las pedagogías críticas enfatizan en el espacio geo-político en que se constituye el conocimiento, es central el lugar de enunciación, la territorialidad en la que se articulan los discursos. El lugar de enunciación del grupo modernidad/colonialidad, son los dominados, oprimidos y explotados de América Latina. Desde allí intentan comprender las realidades y problemáticas latinoamericanas, sus investigaciones, motorizadas y dinamizadas por la construcción de proyectos emancipatorios, persiguen subvertir las condiciones subalternas que los han constituido. En cuanto a las pedagogías críticas, resulta complejo reconocer un lugar de enunciación, puesto que su condición plural y abierta nos impulsa a identificar multiplicidad de éstos.

Los conceptos elaborados por ambas corrientes, nos entregan herramientas teóricas para comprender la dominación y los discursos cómplices que legitiman relaciones sociales basadas en privilegios y opresiones. Asumen la teoría como proceso de “intervención ideológica” que acompaña las luchas del tercer mundo, de la clase trabajadora, las comunidades indígenas y/o grupos feministas, la teoría es arma necesaria para subvertir y reemplazar las ideologías hegemónicas (Bhabha, 2002). Sin embargo, en tanto pensamiento dialéctico, no se limitan a aprehender la realidad, sino que se enfrentan a ella, la transformación social los moviliza, se comprometen con la praxis liberadora y articulan sus planteos teóricos con prácticas políticas concretas, con organizaciones y movimientos sociales, con grupos socio-políticos en lucha.

En este sentido, tanto las pedagogías críticas como el grupo modernidad/colonialidad, plantean una preocupación por los espacios de producción de saber, considerados fundamentales para poner en práctica visiones del mundo diferentes. Para ambos no basta con poner de relieve los mecanismos de dominación que nos subalternizan, puesto que no es suficiente el desvelamiento de la realidad por el conocimiento crítico, de allí que se empeñan por una lucha política transformadora de las condiciones materiales de la dominación. Desde el grupo modernidad/colonialidad se sugiere como camino para la descolonización epistémica e intelectual, construir un saber que provenga de las experiencias coloniales, producido a partir de sus preocupaciones y problemas, pero que no se encierre en sí mismo, sino que se abra al diálogo. A sí mismo, desde las pedagogías críticas, se propone abrir espacios de diálogo considerando la lectura del mundo de los oprimidos, aquellas racionalidades silenciadas y tachadas de “sentido común”. En palabras de Paulo Freire “No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros” (Freire, 2002, p. 112).

También las pedagogías críticas y el grupo modernidad/colonialidad, plantean la ventaja epistémica de estos lugares marginales de producción de saberes. Paulo Freire además de legitimar las experiencias de los oprimidos, reconoce en ellos la fecundidad creativa para recrear y humanizar el mundo; del mismo modo, el grupo modernidad/colonialidad, posiciona a las formas de saber desprestigiadas por la modernidad, como la única forma de llevar a cabo proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del ser. Ni en el opresor, ni en las formas de conocer occidental, se encuentra el germen de la transformación (Giroux, 1992b; Romão, s/f).

El posicionamiento a partir de los dominados, oprimidos y explotados, tiene implicancias prácticas en los intereses y sensibilidades que movilizan sus investigaciones. En este marco, las pedagogías críticas han puesto sus miradas en las resistencias, categoría que reconoce el carácter político e ideológico de las relaciones sociales. El concepto de resistencia reposiciona activamente al sujeto, se centra en los antagonismos y contradicciones, y enfatiza en los espacios de lucha. Las resistencias si bien no expresan necesariamente una ruptura con las relaciones de dominación, poseen una potencialidad crítica en términos de alteración de lo dado, las cuales pueden constituirse efectivamente en luchas emancipatorias (Giroux, 1992a; Giroux y McLaren, 1998). Mientras que el grupo modernidad/colonialidad ha enfatizado sus investigaciones en la diferencia colonial, en la cara negada y victimizada de la modernidad, en el “periférico”, “bárbaro”, “primitivo”, esclavo, niño, mujer, trabajador, es decir en los aspectos subalternizados del mundo moderno. Focalizar en la diferencia colonial es concentrarse en los límites de las culturas, en las relaciones de dominación, en las articulaciones de sentido, en prácticas de resistencia, conflictos y luchas. La diferencia colonial permite leer críticamente los elementos políticos que constituyen lo cultural (Dussel, 2001; Mignolo, 2001; Bhabha, 2002).

Nos interesa destacar que las aproximaciones teóricas y los debates conceptuales provistos por el grupo modernidad/colonialidad, se inscriben en una corriente del pensamiento crítico latinoamericano que posibilita la praxis transformadora, superando los efectos de la crítica negativa que limitan y paralizan al sujeto. Reconocer estas perspectivas teóricas ha sido y es, enormemente nutritivo para el desarrollo y reformulación de las pedagogías críticas. Los planteamientos teóricos de Aníbal Quijano y Walter Mignolo, permiten avanzar a las pedagogías críticas en la construcción de nuevos abordajes, problemas y respuestas. Las potencialidades de sus propuestas radican en la producción de un conocimiento ético, político y epistémico orientado a la praxis emancipatoria (Walsh, 2002).

El grupo modernidad/colonialidad, ha invitado al pensamiento crítico latinoamericano a repensar el lugar de la crítica, sosteniendo que el espacio académico no tiene la última palabra en materia de conocimiento, ni es *per se* un conocimiento crítico ¿Qué define al pensamiento crítico? ¿Cuál es el lugar de la crítica? ¿Existe un lugar privilegiado para la emergencia de la crítica?

El pensamiento crítico latinoamericano debe seguir avanzando en la ruptura de la escisión entre teoría y práctica; cuestionado la teoría que sólo devela las contradicciones y no posibilita cursos de acción, y que por tanto no trabaja en su superación; e interrogando a los movimientos sociales que rechazan la producción teórica, que no piensan ni objetivizan sus prácticas, puesto que sin teoría emancipatoria sus prácticas políticas pueden ser insuficientes e incoherentes con la transformación social. El pensamiento crítico debe seguir siendo utópico, constituyéndose en el trabajo cotidiano contra el orden hegemónico opresor, construyendo futuro en las luchas del presente, conformando nuevas prácticas que tensionen el orden instituido y que sienten las bases de una nueva sociedad.

Colonialidad del poder, geopolítica del conocimiento y pedagogías críticas. Aportes a partir de América Latina

La categoría de colonialidad del poder es relevante para las pedagogías críticas ya que permite visibilizar los mecanismos coloniales que subalternizan identidades, saberes y conocimientos, y problematiza la construcción de relaciones sociales fundadas a partir del poder colonial. La colonialidad del poder permite trabajar en el desvelamiento de las relaciones sociales de dominación, las cuales aparecen ocultas y naturalizadas por una serie de mecanismos que contribuyen a la reproducción del actual orden social.

La colonialidad del poder impulsa a las pedagogías críticas a poner especial atención en el dispositivo racial en tanto clasificador de la población mundial según su color de piel. La raza es uno de los ejes fundamentales sobre los que se articula el actual patrón de poder. En América Latina, las clases sociales tienen color, por ende la colonialidad del poder debemos entenderla en interrelación con todas las esferas (cultural, política y económica) y dimensiones (clase, género y raza) constitutivas de lo social. Las pedagogías críticas deben analizar las reconfiguraciones del poder colonial, las formas en que se manifiestan en todas las relaciones sociales, en el sistema educativo, en el currículum, en los procesos de evaluación, etc. En síntesis, las pedagogías críticas deben apropiarse del potencial epistémico de la colonialidad del poder.

Además, la categoría da cuenta del carácter dialéctico de la dominación colonial. La colonialidad del poder es permanente tensión, campo de conflicto en el que las prácticas de resistencia son un primer paso para construir, - sobre las grietas del poder -, las bases de un nuevo orden. Recordar que el mundo sigue atravesado por el poder colonial, implica reconocer que el primer proceso de descolonización se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias del sistema mundo moderno/colonial, y por ende que el segundo proceso de descolonización deberá dirigirse a la heterarquía de relaciones sociales que siguen aún colonizadas: raciales, étnicas, sexuales, epistémica, económicas, de género, etc. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Del mismo modo, la geopolítica del conocimiento, - como proyecto de descolonización intelectual y epistémico que evidencia el lugar de enunciación geo-histórico en que se produce el conocimiento, y reivindica "otros conocimientos" subalternizados por la configuración del sistema mundo moderno/colonial -, se encuentra estrechamente vinculada a la categoría de acción dialógica formulada por las pedagogías críticas. La articulación de diferentes formas de conocer y el diálogo de saberes, son proyectos epistémicos radicales en tanto aspiran a subvertir los patrones de poder y las jerarquías existentes entre el conocimiento occidental y los conocimientos subalternos. Los planteamientos de Mignolo, rescatando el proyecto epistémico y político del zapatismo, que conjuga marxismo (meta-narrativa del pensamiento hegemónico occidental) y cosmologías indígenas mesoamericanas ejemplifica con claridad, y creemos se aproxima bastante a los planteos de Paulo Freire entorno a la relevancia de la acción dialógica como proceso pedagógico humanizante, concientizador y emancipatorio (Walsh, 2002; Freire, 1973).

La geopolítica del conocimiento es proyecto intelectual y epistémico que aspira a transformar las condiciones materiales y simbólicas que oprimen, dominan y explotan a los pueblos, pero además pretende liberar a las ciencias sociales y las humanidades de la colonialidad del

poder. La epistemología fronteriza reconoce el carácter hegemónico de las ciencias y la filosofía occidental, se autodefine como subalterna, pero no trata de imitar ni propagar, sino que parte desde su experiencia histórica para preguntarse cómo llegó a ser subalterna y cómo podría dejar de serlo. Este posicionamiento interpela a las pedagogías críticas: ¿Reproducen el pensamiento occidental hegemónico y sus metarrelatos cristiano, liberal y marxista? ¿Cómo pueden subvertir su situación marginal y periférica? ¿Qué estrategias políticas, teóricas y pedagógicas se construyen para la transformación social?

La epistemología fronteriza propone en términos críticos la articulación de distintas formas de conocer, es decir como arma ideológica y política de construcción contra-hegemónica. Siguiendo a Nelly Richard, creemos que sería un error limitar esta concepción ética, política y epistémica a la elaboración de estudios transdisciplinarios. La transdisciplinariedad no es *per se* crítica, de hecho, la segmentación y fragmentación de saberes, y la multiplicidad y diversificación de conocimientos, puede llegar a ser completamente coherente con lógicas mercantiles funcionales al neoliberalismo, la globalización y el posmodernismo (Richard, 2003). Creemos que las pedagogías críticas deben apropiarse de la radicalidad política subyacente en la epistemología fronteriza, es decir, deben articular diferentes formas de conocer, pero siempre en clave contra-hegemónica, como herramienta que alimente, fortalezca y acompañe las luchas de las organizaciones y movimientos populares.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos. (2002). *Términos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- Bahbha, Hommi. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial.
- Carli, Sandra. (2001). "Estudios culturales y educación. Una genealogía de los aportes recientes". *Revista Ziguat de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*. Año II. N°2, Bs.As .
- Carli, Sandra. (2004). "Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente". *Revista Ziguat*. Carrera de Cs de la Comunicación. Facultad de Cs Sociales. Año 5. No5. BsAs.
- Carli, Sandra. (2006). "La investigación en educación en Argentina". En *Cuadernos de Educación*. Año IV. Número 4. Córdoba, noviembre de 2006.
- Carli, Sandra. (2007). "El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible" en Da Porta, E y Saur, D (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: CEA-UNC-Editorial Comunicarte.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (coord.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, Enrique. (2000). "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)" en MIGNOLO, Walter. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. El

eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires. Editorial del Signo.

Escobar, Arturo. (2003). "Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano" en Tabula Rasa. Bogotá, No. 1, pp. 51-86.

Freire, Paulo. (1973). Pedagogía del oprimido, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2002). Pedagogía de la Esperanza, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Frelat-Khan, B. (2004). "Las figuras de la transmisión". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-CEM.

Gamba, Susana.(coord.) (2007). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.

García Canclini, Néstor. (1999). "El consumo cultural: una propuesta teórica". En Sunkel, Guillermo (coord.) El consumo cultural en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Giroux, Henry. (1992a). Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI.

Giroux, Henry. (1992b). "Paulo Freire y las Políticas del Postcolonialismo" en www.henrygiroux.com/Paulo_Freire_translated.htm

Giroux, Henry. (1996). Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona. Paidós Educador.

Giroux, Henry y McLaren, Peter. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid. Ediciones Miño y Dávila.

Hall, Stuart. (2003). "Introducción. ¿Quién necesita identidad?". En Hall, Stuart y du Gay, Paul (comps) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Iglesias, Pablo; Espasandín, Jesús y Errejón, Iñigo. (2008). Devolviendo el balón a la cancha. Diálogos con Walter Mignolo. En revista Tabula Rasa [en línea], [citado 2010-08-23]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600814>.

Lander, Edgardo. (2000). Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Clacso.

Lastra, Antonio. (2008). Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones. En revista Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 285-310. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600914>

McLaren, Peter. (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Buenos Aires. Paidós.

- Mignolo, Walter. (1995). "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales" en Revista chilena de literatura N° 47, Santiago de Chile. Noviembre. Pp. 91-114.
- Mignolo, Walter. (2000). "Diferencia colonial y razón postoccidental" en Castro-Gomez, Santiago (editor) La restructuración de las ciencias sociales en América Latina. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá. Colección Pensar. En <http://www.javeriana.edu.co/tienda/> Pp. 3-28.
- Mignolo, Walter. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires. Editorial del Signo.
- Mignolo, Walter. (2004). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos". <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>
- Mignolo, Walter. (2005). "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial". Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra. En www.tristestopicos.org
- Mignolo, Walter. (2006). "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 201-212.
- Mignolo, Walter (2008). Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial. En revista Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 39-60, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600904>
- Ortiz, Renato. (1998). "Modernidad-mundo e identidad". En Otro territorio. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Quijano, Anibal. (1998). "Un fantasma recorre el mundo" en Revista Del Instituto De Estudios Avanzados del Instituto de Estudios Avanzados, de la Universidad de Sao Paulo, N°34. Sao Paulo, Brasil.
- Quijano, Aníbal. (2000a). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en Lander, Edgardo (Ed) La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Clacso.
- Quijano, Aníbal. (2000b). "El fantasma del desarrollo en América Latina" en Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Vol. 6, N°2. Mayo-Agosto.
- Quijano, Aníbal. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social", en Castro-Gomez, Santiago y Grosfoguel, Ramon. (Eds.) (s/f). El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO. Siglo del Hombre.

Richards, Nelly. (2003). "El conflicto entre las disciplinas". Revista Iberoamericana, Volumen LXIX, Número 203, abril-junio-2003.

Romão, José Eustáquio. (s/f). "Razones oprimidas" en www.grupolusofona.pt

Walsh, Catherine. (2002). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo" en Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.

Williams, Raymond. (2000). Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Notas

- ¹ Según la bibliografía revisada el concepto de identidad no puede desvincularse del concepto de "identificación", en tanto la constitución identitaria es un proceso de interacción con el "otro". Existe concordancia con respecto a que la identidad es una construcción histórica, dinámica, inacabada, no determinada, en conflicto, múltiple, discursiva, en interacción, entre otras. La identidad entendida en términos esencialistas, integradores, unitarios e individualistas, es actualmente discutida y criticada (Hall, 2003; Ortiz, 1996; Altamirano, 2002).
- ² El concepto de "geo-cultura" elaborado por Immanuel Wallerstein, se refiere a la estructura cultural que ata y unifica al sistema mundo moderno. Es la imagen ideológica y hegemónica sustentada y expandida por la clase dominante con respecto a la estructura social. Mignolo critica el concepto de Wallerstein porque no incorpora la colonialidad del poder, ni la diferencia colonial, no considera los imaginarios criollos, indígenas y afroamericanos como constitutivos del sistema mundo moderno/colonial (Mignolo, 2000).