

Apunte de política N° 36

Un apunte para entender qué es la decolonialidad del sistema educativo y una propuesta para desarrollar una política educativa que la promueva



EN UN MINUTO

En este apunte se expone la necesidad de la decolonialidad del sistema educativo. Para comprender el porqué es necesaria su decolonialidad, se identifica qué es y de dónde surge la colonialidad de la que se debe desprender el sistema educativo. Para ello, se aborda el paradigma de la modernidad, sus promesas y sus malogros. Se reflexiona sobre los problemas de la modernidad, se hace una breve descripción de la deconstrucción postmoderna que intenta cuestionar los supuestos en los que se ha asentado la producción y distribución de conocimiento occidental moderno. Este mismo proceso de cuestionamiento debe surgir en Latinoamérica, pero sin limitarse a él, sino ir más allá, a la creación de un nuevo conocimiento con la guía intelectual de los y las maestras.



María Dolores Rodríguez Gómez¹

Pluma invitada

Ciudad de México, 2 de enero de 2023

1. La modernidad educativa

Para la modernidad, el propósito de la educación no es simplemente enseñar a leer y a escribir, sino derivar una nación homogénea y una cohesión social, mediante la propagación de una cultura común a una diversidad de religiones, grupos sociales, idiomas y etnicidades (Heyneman, 2003). La educación busca desarrollar actitudes y valores comunes que permitan la vida en sociedad (Glenn, citado por Heyneman), que favorezcan la creación de una sociedad ideal (Bailey, citado por Heyneman: 28), tolerante y globalmente cívica, que permitan la resolución pacífica de disputas para apoyar el comercio y la economía; evitando así, llegar a un relativismo cultural o político insuficiente para hacer frente a la globalización (Reimers, 2006).

Para la modernidad, las funciones educacionales no deben derivarse de una preferencia local, nacional o de una tradición propia, política e histórica. La política educativa moderna hace especial énfasis en no permitir a las comunidades conservar sus valores y memorias, en tanto que, consideran que puede enseñar odio o bien, ser la raíz de conflictos étnicos, culturales y religiosos e ir en contra de la democracia misma (Reimers, 2006).

La afirmación de universalidad y la completa supresión de la experiencia colonial (Takayama, Sriprakash, y Connell, 2017), con fines en apariencia loables, asume supuestos pervertidos; tuvo y continúa teniendo efectos dañinos en tanto supone que las culturas de los pueblos colonizados son naturalmente diferentes, inferiores y capaces de producir culturas inferiores (Quijano, 2014) y, como efecto, todas las experiencias, subjetividades, historias, recursos, productos culturales y conocimientos fueron articulados, controlados y concentrados en un solo orden cultural global (Quijano, 2014). Por un lado, expropiaron y se apropiaron de los descubrimientos culturales de las poblaciones colonizadas, especialmente de aquellos conocimientos que eran más aptos para el desarrollo del capitalismo o en beneficio del centro europeo (Quijano, 2014), por ejemplo,



EN ESTE APUNTE

1

1. La modernidad educativa

2

2. La colonialidad de la modernidad y la decolonialidad

3

3. La decolonialidad postcolonial y la deconstrucción postmoderna

4

4. Una política educativa para la decolonialidad

5

5. Reflexiones finales y preguntas para la discusión

6

6. Referencias

el caso de la industria farmacéutica (Mignolo, 2007) con lo que se estableció una “división de trabajo intelectual”, en la que los pueblos colonizados funcionaron como mina de datos para la acumulación de conocimiento y desarrollo de teoría en los países imperiales (Takayama et al. 2017).

Los pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas, así como de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (Quijano, 2014). Por otro lado, reprimieron, marginalizaron y excluyeron del conocimiento predominante los patrones de expresión y las formas de producción de conocimiento de los colonizados (Alatas; Cornell; Chen; citados por Takayama, 2017), viéndose estos forzados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, lo que implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas de la cultura (Quijano, 2014) y la conformación de un pensée unique (Ignacio Ramonet, citado por Mignolo, 2007), un conocimiento hegemónico, que hoy incluye la totalidad de las mayores macro narrativas de la civilización occidental, en los idiomas imperiales conocidos.

2. La colonialidad de la modernidad y la decolonialidad

La colonialidad surge al irse los colonizadores de sus colonias, dejando intacta la previa lógica y estructura colonial (Chen, 2010), en donde los nuevos responsables del Estado-nación se encargan de reproducir la discriminación racial y étnica que practicaban los colonizadores (Chen, 2010). La colonialidad es la continuación y vigencia en el siglo XXI de las relaciones de poder que se plantaron con la modernidad (Takayama et al. 2017), conformando en la actualidad un sistema de dominación que impide la igualdad en el reparto de oportunidades educativas, laborales y de estima social (Mejía M, 2022a), en cuya lógica no se discrimina por el color de piel, sino por no pertenecer a una nueva identidad neocolonial centrada en el sistema de creencias modernas (Mejía M, 2022b). La vigencia de las relaciones de poder con colonialidad se extiende a la relación de poder a nivel epistémico, que es donde la colonialidad tiene su mayor impacto hasta la fecha; en este patrón cognitivo, lo no europeo, lo no moderno es el pasado primitivo, capaz de crear culturas inferiores (Quijano, 2014) y las voces subalternas continúan siendo silenciadas, escondidas y negadas (Mejía M, 2022a).

La decolonialidad epistémica es la eliminación de la lógica de la colonialidad integrada en los procesos de producción, distribución y organización de conocimiento e inicia con la recuperación de las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en estos procesos (Mignolo, 2007). Esta recuperación de conocimiento se logra a través del desprendimiento de la modernidad. Quijano es quien introduce el proceso de desprendimiento (Quijano, citado por Mignolo, 2007), que surge al recuperar un conocimiento inédito y en los bordes de lo conocido

(Mignolo, 2007). El desprendimiento se da al pensar fuera del paradigma de la modernidad e identificar un conocimiento subalterno que antes estaba oculto por el conocimiento hegemónico (Mignolo, 2007).

El proceso de desprendimiento tiene como figura política y filosófica central al Damné, el difamado racialmente, desposeído política, económica y espiritualmente; desposeído de relaciones y conocimientos (Maldonado, citado por Mignolo, 2007), asimismo como el que ha resistido al arrastre epistemológico moderno manteniendo su subjetividad, una-otra consciencia (Mignolo, 2007). Se ha identificado que los maestros de escuela pueden asumir este papel central de guía intelectual del proceso, como se explica más adelante.

3. La decolonialidad postcolonial y la deconstrucción postmoderna

La decolonialidad postcolonial se puede encuadrar como complementario a otro movimiento internacional que cuestiona la arquitectura de conocimiento moderna. El postmodernismo en el Norte global busca cuestionar los supuestos en los que se ha asentado la producción y distribución de conocimiento occidental moderno. Además, reconoce la necesidad de redefinir, redescubrir y reescribir el pensamiento, así como los procesos de producción y distribución del conocimiento hegemónico, mediante lo que Chen llama una deimperialización (Chen, 2010) y el postmodernismo una deconstrucción.

Con el proceso de deconstrucción se trata de identificar cómo se produjeron paradigmas distorsionados de conocimiento que malograron las promesas liberadoras de la modernidad (Quijano, citado por Mignolo, 2007). En el Sur global, para la decolonialidad del conocimiento también se requiere un proceso de cuestionamiento de pensamientos y supuestos e ir más allá, a la creación de un nuevo conocimiento. Con la decolonialidad, se requiere aprender a desaprender (Quijano, 2014) y crear una nueva versión de conocimiento propio -no hegemónico-, que hoy se desconoce porque ha sido ignorado y silenciado históricamente.

El postcolonialismo está influenciado por la filosofía, técnicas y conceptos del postmodernismo, por ejemplo, en el análisis de discurso y en el uso de la deconstrucción (Crossley y Watson, 2003), técnica que en el caso del postcolonialismo es la decolonialidad. Aunque la deconstrucción y la

decolonialidad en su metodología son procesos de cuestionamiento similares, tienen diferentes fines. La deconstrucción busca la redefinición del conocimiento y la decolonialidad, la definición de un nuevo conocimiento.

Con todo, en el Sur global no puede hablarse de deconstrucción en virtud de que no existe una construcción de pensamiento y conocimiento propio definido, descrito y escrito que pueda deconstruirse para luego redefinirse, redescubrirse y reescribirse, como sucede en el caso del conocimiento hegemónico en el Norte global. Con la decolonialidad en el Sur Global se busca la producción y distribución de un nuevo conocimiento. El Damné que requiere el proceso de decolonialidad es central en ambos procesos, tanto de decolonialidad, como de deconstrucción, puesto que, al cuestionar los supuestos en los que se ha asentado la producción y distribución de conocimiento occidental, es quien sirve de guía intelectual en el proceso de desprendimiento y al mismo tiempo, es quien puede servir de guía intelectual en los procesos de deconstrucción (Mignolo, 2007) que se llevan a cabo en el Norte global.

4. Política educativa para la decolonialidad

Se ha identificado que el maestro latinoamericano puede asumir el papel central de damné en el proyecto de desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos, porque el maestro es un difamado racialmente, experimenta un despojo económico, político y de conocimientos, además, mantiene su propia subjetividad. Para que el maestro asuma su papel central en la decolonialidad, se requiere establecer la decolonialidad como propósito educativo y dar al maestro, el desarrollo profesional que requiere para asumir ese rol.

En lo que se refiere al propósito educativo, históricamente se ha optado por enfrentar los problemas de pobreza, exclusión y desigualdad social, a través de la elevación de la calidad educativa (García Garrido y García Ruiz, 2005), así como, de enfocar la educación a las necesidades de entrenamiento y promoción de una fuerza laboral (Crossley y Watson, 2003, Reimers, 2006) para satisfacer a las empresas de mano de obra barata y modestamente educada (Ilon, citado por Crossley y Watson, 2003).

Sin embargo, este modelo, a pesar de que reconoce los problemas de desigualdad social y pobreza, no

busca solucionarlos de manera directa, sino que se espera que la mejora en calidad educativa los resuelva; en tanto que, se pueda reconducir y erradicar las deficiencias democratizadoras latinoamericanas (García Garrido y García Ruiz, 2005), por lo que la fragmentación y segmentación social persisten (Rigal, 2008). Ahora se reconoce que estos propósitos educativos con fines utilitarios deben dejar de ser prioritarios en el siglo XXI, es decir, deben dar lugar a un propósito educativo que tenga un fin social (Reimers, 2006). Se reconoce que la política educativa debe estar asociada con un propósito social mayor, o de lo contrario, la relevancia básica de la educación se desvirtuará (Reimers, 2006, Kelly, 2009).

La demanda del propósito educativo social debe conciliarse al mismo tiempo con la necesidad de tener un propósito educativo que tenga como punto de partida el desarrollo del niño como ser humano, no las conductas que se buscan en los niños ni la naturaleza del conocimiento o la cultura a transmitirse ni los objetivos económicos que se buscan (Kelly, 2009). Dada la falta de resultados educativos y con una estructura social latinoamericana tanto o más desigual como en el siglo XX (García Garrido y García Ruiz, 2005); se ha reconocido que la elección de un propósito educativo social en Latinoamérica debe tener como finalidad buscar la transformación de las estructuras educativas y sociales (OEI, 2010), asimismo, debe dar prioridad al objetivo democratizador y liberador de la educación (Kelly, 2009).

Por ello, a partir de la tercera década del siglo XXI, la elección de política educativa para el sistema educativo latinoamericano debe reorientarse de la integración de los latinoamericanos al mercado laboral, hacia la decolonialidad de los sistemas educativos, a través del desprendimiento y producción de conocimiento no hegemónico y su distribución en los diferentes espacios del sistema educativo nacional.

Establecer la decolonialidad como propósito educativo no es sencillo. La elección del propósito educativo social nacional no solo compite con propósitos educativos nacionales alternativos, que no necesariamente son sociales, sino económicos o patrióticos. También compite con propósitos internacionales alternativos, no solo económicos, sino sociales, como la paz y el compromiso universal con valores globales que trasciendan culturas (Reimers, 2006). Para evitar una competencia de propósitos educativos nacionales e internacionales,

resulta necesario establecer la decolonialidad como un inequívoco propósito educativo social, que sea aceptado de manera internacional y pueda armonizarse con el propósito educativo social de las naciones de Latinoamérica.

Por otro lado, se requiere el desarrollo profesional del maestro para que sepa cómo realizar el desprendimiento y producción de conocimiento no hegemónico y cómo hacer la distribución del nuevo conocimiento en los diferentes espacios del sistema educativo nacional. Todos los estudios internacionales coinciden en la centralidad del maestro para una provisión educativa efectiva (Kelly, 2009); los organismos internacionales enfatizan la relevancia de los maestros en el sistema educativo (OEI, 2010); la CEPAL y la UNESCO han precisado que para alcanzar las Metas Educativas para el 2021 es necesario dar protagonismo a los educadores (OEI, 2010).

En Latinoamérica, es tal la centralidad del maestro, que se ha identificado que para lograr un cambio educativo no es relevante el nivel de formación del docente, los factores extraescolares, el número de alumnos por profesor, u otras características del maestro (OEI:76), sino la sola presencia de un docente en la vida de las y los estudiantes, así como su nivel de compromiso con ellas y ellos (CEPAL, UNESCO/OREAL 2000, citado por OEI, 2010). Este hallazgo es favorable al proyecto de decolonialidad debido a que, si bien los diversos organismos internacionales han insistido en la importancia de mejorar la calidad del profesorado para mejorar la provisión educativa (OEI, 2010), para la decolonialidad de los sistemas educativos, la formación de las y los docentes debe dejar de lado su énfasis en la calidad del docente, medida en términos costo-beneficio y aplicación del currículo, es decir, debe enfocarse en el desarrollo del docente para asumir su papel central en el proyecto de desprendimiento.

La nueva calidad del docente debe ser medida en términos de su concientización y responsabilidad sobre lo que las alumnas y alumnos aprenden de las experiencias que ellos mismos transfieren en el aula a sus estudiantes (Kelly, 2009); y en términos cómo pueden establecerse como facilitadores, gestores, modelos sociales y anticipadores en el aula de los nuevos escenarios de la sociedad que se anhela y se espera vivir (Cornejo Espejo, 2012) para que puedan convertirse en un adulto que le sirva de referencia a las y los estudiantes. (OEI, 2010).

Se ha identificado que los maestros, tanto rurales como urbanos, reúnen todos los atributos de Damné, cada uno en distintas intensidades que son las que definen las distintas tareas que los maestros deben asumir en el proceso de decolonialidad; también, definen los distintos tipos de desarrollo profesional que requieren. Los maestros rurales deben recibir formación profesional específica para recuperar, proteger y organizar el nuevo conocimiento no hegemónico que produzcan, ya que, en la actualidad lo recuperan, organizan o distribuyen a su mejor parecer y entender, a quien quiera conocerlo, por lo que al maestro rural se le deben dar técnicas profesionales para saber cómo sistematizar la producción, organización y distribución del conocimiento no hegemónico que rescatan, probablemente del campo de la antropología; por ser la antropología una de las mejores vías de acceso y conocimiento a las memorias no hegemónicas (López García, 2021).

Los maestros urbanos deben recibir desarrollo profesional específico para distribuir el nuevo conocimiento no hegemónico y apoyar a sus estudiantes para aprender cómo complementar ambos tipos de conocimiento. Se reportó que en el aula urbana la distribución de conocimiento no hegemónico no se lleva a cabo por varias razones, como son el desconocimiento, la falta de interés, el desprestigio del maestro e interés de los padres en el espacio moderno por mantener y legitimar la lógica de la colonialidad prevaleciente. Los problemas que se refieren a la falta de conocimiento no hegemónico por parte del maestro urbano y la falta de interés por este conocimiento en el espacio urbano pueden ser atendidos conforme se avance y se adentre en el proyecto de la decolonialidad, se produzca nuevo conocimiento y se le comparta a los maestros urbanos. Más difícil de solucionar son los elementos de colonialidad, que de entrada impiden y resisten la decolonialidad. Por ello, el proyecto de desprendimiento requiere elevar el prestigio de las y los docentes latinoamericanos mediante campañas en el ámbito urbano dirigidas al espacio moderno para revalorizar la profesión docente, el prestigio del maestro se traduce en respeto y valoración social por el trabajo docente.

En lo que se refiere al interés de las familias de las élites sociales latinoamericanas por mantener la situación prevaleciente, se requiere establecer un firme mandato gubernamental para que todas las escuelas urbanas públicas y privadas en el territorio nacional, incorporen de manera obligatoria la discusión y reflexión del nuevo conocimiento en las

diferentes materias que se cursen en las escuelas. Esta distribución de conocimiento en el ámbito urbano es sumamente importante para conocer el pasado y las experiencias compartidas por todos; logrando así, entender cómo esas experiencias han formado a la sociedad, para descubrir dónde se ha estado, hacia a dónde se debe ir y crear un mejor futuro.

Todos los maestros, tanto urbanos como rurales, deben recibir una formación inicial y en servicio, a partir de intervenciones para su desarrollo profesional, para concientizarse y responsabilizarse de los aspectos de vida y actitudes que, sin darse cuenta, transfieren a sus estudiantes en el aula. Estos aspectos de vida deben ser desprendidos de la colonialidad que transfieren mediante la transformación del maestro a través de un análisis que permita tomar consciencia de lo inconsciente y destruir los complejos existentes (Fanon, citado por Chen, 2010), y de tener experiencias nuevas de relaciones sin colonialidad.

Este análisis puede hacerse al usar a la Región como método (Chen, 2010), en este caso, al usar a Latinoamérica como método. Latinoamérica como método presupone el uso y aprovechamiento de la globalización para la creación y formalización de talleres participativos de aprendizaje y reflexión regional, donde las y los docentes puedan comunicarse de manera transversal con maestros de otras escuelas, de otras comunidades de su país o de escuelas de otros países latinoamericanos, para generar un aprendizaje dialógico que transforme las relaciones entre las personas y su entorno, que son las que construyen la realidad social (Flecha y Puigvert, 2002). Una vez experimentada la sensación de relaciones sin colonialidad en los talleres de Latinoamérica como método, con la concientización y decolonialidad de los docentes, en su momento las y los maestros van a transmitir en el aula sus experiencias, además, van a ser capaces de establecer en su salón el tipo de relaciones y sociedad que se anhela vivir en Latinoamérica.

5. Reflexiones finales y preguntas para la discusión

La deconstrucción postmoderna no es aplicable en Latinoamérica, ya que no se ha construido un conocimiento propio que pueda deconstruirse; el nuevo conocimiento no hegemónico se debe construir a través de la decolonialidad postcolonial, mediante la escucha de voces subalternas que han sido consistente e históricamente silenciadas. En esta

tesitura, el maestro y la maestra latinoamericana debe ser la guía intelectual en este trabajo de decolonialidad, por lo que se requiere una política educativa enfocada en la decolonialidad de los sistemas educativos y un desarrollo profesional de las y los docentes que trabajan en los ámbitos rural como urbano para estar en capacidad de asumir los diferentes roles que el proceso de decolonialidad requiere de ellos.

La decolonialidad de los sistemas educativos latinoamericanos es no solo imperativa, sino posible. A través de los procesos de deconstrucción en el Norte global y de decolonialidad en Latinoamérica se puede llegar a lo que Mignolo, (2007) llama la fundación de un-otro paradigma no eurocéntrico, en el que se van a poder concebir nuevos sistemas alternativos a la democracia, y al modernismo, nuevos conceptos económicos y nuevas organizaciones tanto sociales como políticas, que no transfieran la lógica de la colonialidad. La política educativa debe tener la decolonialidad como claro propósito educativo social, en todos los países de Latinoamérica, a través del desprendimiento y producción de conocimiento no hegemónico y su distribución en los diferentes espacios

del sistema educativo nacional. Con la decolonialidad de los sistemas educativos y el desprendimiento del conocimiento, en cada niño latinoamericano se abre una oportunidad para el surgimiento de una nueva voz que transforme las sociedades latinoamericanas y mundiales, dejando en el pasado moderno la pobreza, la violencia, la inseguridad y la desigualdad social de la región.

Surgen por tanto varias preguntas sobre las que debiéramos discutir y reflexionar, entre las que propongo las siguientes: ¿Es la decolonialidad realmente necesaria? ¿Por qué no continuar igual, intentando modernizar los sistemas educativos? ¿Qué pasaría si se deja de lado el énfasis en la calidad educativa del sistema educativo para enfocarse en la decolonialidad? ¿Qué pasaría si se cambia el concepto de calidad docente? ¿Aceptarían las familias urbanas este tipo de educación decolonial para sus hijas e hijos? ¿Cómo se puede elevar la reputación del maestro o maestra? ¿Cuál es el impacto social de mejorar la reputación de los maestros y maestras? ¿Qué instituciones se necesitan para que se lleve a cabo la política educativa para la decolonialidad?

Cómo citar este documento

Rodríguez Gómez, M. D. (2023). Un apunte para entender qué es la decolonialidad del sistema educativo y una propuesta para desarrollar una política educativa que la promueva. *Faro Educativo, Apunte de política N° 36*. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Notas

¹ María Dolores Rodríguez Gómez es Licenciada en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Maestra en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard, y candidata a Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED).

Referencias

- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward deimperialization* Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.
- Cornejo Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Ciudad De México, México: Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52), 15-37.
- Crossley, M., y Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Reino Unido: Routledge.
- Flecha, J. R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 1(1), 11-20.
- García Garrido, J. L., y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid, España: Ediasa.
- Heyneman, S. P. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, 78(3), 25-38.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- López García, J. (Producer), y López García, J. (Director). (2021). *Una introducción a los estudios sobre memorias colectivas, en la construcción del relato y la transmisión de la memoria. alcances y límites de la oralidad*: [Video/DVD] Centro Asociado de la UNED - Les Illes Balears, España: UNED.
- Mejía, M. F. [SinEmbargo Al Aire]. (2022a, Mayo 26). *Blanquear a México* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iXPtCEwCrh4>:
- Mejía, M. F. [SinEmbargo Al Aire]. (2022b, Marzo 24). *La señora de las tlayudas* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=MphNfFeYxZM](https://www.youtube.com/watch?v=MphNfFeYxZM;);
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. the rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of de-coloniality. *Taylor y Francis Online*, 21(2-3), 449-514.
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2010). *2021 metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. (). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, 36(3), 275-294.
- Rigal, L. (2008). Postmodernidad latinoamericana: A propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 1(3), 22-42.
- Takayama, K., Sriprakash, A., y Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*. Chicago, IL, Estados Unidos De América: University of Chicago Press Chicago, IL, 61(S1), S1-S24.