

Pedagogía, Educación y Educación Física en perspectiva De-colonial

Resumen

Mirar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave de-colonial nos permitirá ver el carácter euro-centrado del sistema categorial de las teorías de la educación en su conjunto y de la enseñanza en particular. Pretensión de des-occidentalizar las ciencias que se ocupan de la educación y de la Educación Física en particular y su carácter universalizador, develar la doctrinalidad de la enseñanza y la formación, como también la contradicción entre instrucción y emancipación¹. Analizar la educación del cuerpo desde una perspectiva de-colonial establece nuevos roles para los actores educativos, desplegando procesos no tradicionalistas ni aleccionadores, configurando clases de-colonizantes. Se proponen intencionalidades formativas compartidas, contenidos curriculares consensuados y estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluativos otros. Pensar la de-colonialidad de la educación en la escuela, implica plantear y argumentar la realización de una pedagogía de-colonial (...)

Palabras claves: Educación Física, de-colonialidad, pedagogía, episteme, género.

Jorge Lams. UNLP. Fahce.

jelams@gmail.com

¹ En palabras de Phillipe Meirieu (2011): “educar es transmitir y emancipar a la vez”. “En una democracia, la educabilidad de todos y la libertad del otro son valores fundamentales, y el profesor es su garante”.

Introducción

La propuesta de-colonial surge dentro del debate crítico en las ciencias sociales. Su impulso proviene desde América Latina por el proyecto conocido como modernidad-colonialidad-de-colonialidad. Proponemos evaluar así los aportes que el pensamiento de-colonial puede hacer en la escuela y en el conocimiento. Jerrems y Fonseca (2012) plantean que, en las últimas décadas, las ciencias sociales se han visto de-construidas por diferentes corrientes de pensamiento que buscan analizar el sistema mundo actual. Melody Fonseca, Ari Jerrems (2012). En Arias López y Ortiz Ocaña (2018) el giro de-colonial se ha preocupado más por la cuestión epistémica y epistemológica que por la problemática disciplinar-pedagógica/curricular y didáctica (Ortiz Ocaña, A. Arias López, M. 2018:195-218). Desde otra perspectiva, el asunto de-colonial, a través de cierta aproximación hermenéutica², toma las categorías de la de-colonialidad y la de los conceptos y debates que han desarrollado intelectuales como Santos, Quijano, Dussel y Walsh entre otros, e intenta romper lo colonial en todas sus expresiones, dignificando las experiencias y culturas latinoamericanas. Una pedagogía de-colonial no pretende borrar con cientos de años de prácticas, haceres y saberes eurocentrados sino recuperar los desplazados, imbricándolos con los ya “tradicionalmente” existentes. Salir de los localismos globalizados (De Souza 2001), no para transformarse en un globalismo localizado sino para recuperar posiciones que permitan orbitar en los mismos planos que otros países quienes detentan protagonismo colonizador y universalizador de conocimiento. Contrarrestar la violencia epistémica³ ejercida en América desde la conquista española. Desenterrar y poner en tensión saberes invisibilizados durante siglos, discutir en el mismo mapa global conocimientos contruidos a partir de culturas regionales contra el vasallaje de la autoctonía de lo originario, sobre todo en sus cosmo-visiones y, como también plantea Lekensdorf (2008), en sus cosmo-audiciones

² La hegemonía epistémica del occidente euro-centrado, hace asociativo otro concepto que oprime y engaña, generando la ilusión de existen categorías que le son propias a grupos subalternizados y que le otorgan sentido, ya esto se lo llama espejismo hermenéutico.

³ Aquí tomamos el sintagma “violencia epistémica” en los términos planteados por Haber (2001), en que la arrogancia de occidente fue y sigue siendo poner al ser humano por sobre otras especies, cosas, objetos en el mundo, su intención de dominación y provecho en beneficio propio. Las relaciones antagónicas de hegemonía y subalternidad nos constituyen subjetivamente tanto como nos disponemos objetivamente en relaciones antagónicas. Para una mayor profundización sobre violencia epistémica: ver Pérez, Moira (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. Art. Universidad de Tres de Febrero. UBA. Conicet. Argentina.

Como ponen de manifiesto Ortiz Ocaña, y Arias López, las relaciones interpersonales se desarrollan en el espacio áulico⁴ entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria (2018:6). En línea con este accionar, las tecnologías de subjetivación, explica Haber (2011), sean “pedagógicas”⁵, jurídicas e institucionales, actúan en nosotros desde que nacemos, y son suficiente marco de sospecha sobre el mundo, nuestro lugar, el conocimiento y la ciencia (2011:14). Serán las prácticas escolares que problematizaremos, en tanto que problema necesitado de ser problematizado, en su cruce epistemo-metodológico colonial recuperándolas en su hacer-saber de-colonial. La educación en el occidente euro-norte-americanizado tiene como objetivo principal la meritocracia en la formación de cuadros de *élite*. La educación de-colonial o educación transformadora como lo proponen los Tojolabales⁶, no se concentra en forma de cuadros de *élite*, líderes y ganadores, sino que prepara a los educandos/as para que todos aporten, todos entiendan, todos resuelvan. La educación es una práctica política, y su acceso es un derecho, no un privilegio de pocos y no de los pretendidos mejores.

La herencia de-colonial en la educación y en la Educación Física⁷

La colonización del pensamiento educativo en América a partir de la modernidad excede el silenciamiento y la consecuente sustitución de los repertorios originarios extendiéndose al concepto mismo del ser y del cuerpo y sus respectivas formas de existencias.

Así, la cosmovisión colonial pervive en la educación, y en la educación Física también. A través de sus objetivos a menudo incuestionados, orientados a marcar la diferenciación del sujeto corporal y el no corporal. Esta perspectiva prevé una pedagogía particular para cada caso: cuerpo/no cuerpo, sobre la base de diferencias ontológicas que se definen con relación a los modos privilegiados de circulación, característicamente plasmados en las prácticas cotidianas y en los medios masivos de comunicación. Así describimos esta pedagogía y proponemos una nueva pedagogía corporal de-colonial.

Es muy interesante lo que plantea Valiente (2019) en relación a la narrativa folklórica, que con su arte dejan inscripto en los cuerpos nuevos lugares de enunciación, no en el sentido

⁴ Entiéndase espacio áulico a todos los espacios donde se dan clases en la escuela, no sólo el aula como espacio convencional sino también el patio, el salón de actos, el gimnasio, etc.

⁵ El entrecomillado es nuestro.

⁶ Comunidad amerindia de Méjico, de la zona de Chiapas. Sociedad originaria donde Carlos Leskendorf realizó estudios antropológicos y se vio involucrado en su forma de vida y cultura.

⁷ Revisar las ontologías y epistemologías involucradas dan como resultado la cristalización institucional del pensamiento colonial operado durante siglos a través de modelos educativos durante la modernidad.

romantizado de su música y de su danza sino exteriorizando una herida colonial desde otras geografías. Esta producción corporal con heridas y marcas coloniales habilitan nuevos lugares para generar conocimientos otros. El canto y la danza folklórica actualiza las heridas coloniales cada vez que deja salir las palabras los movimientos y en ellas las emociones (Valiente 2019:15-16). Esos espacios-tiempos son exterioridad de la modernidad, como zona del no ser. Es desde los espacios intersticiales donde se libra la batalla cultural en favor de la de-colonialidad, donde se advierte la energía y las corpo-vivencias. Mignolo y Carballo (2014), proponen al arte como práctica privilegiada para la sanación de la herida colonial. Si esto es así, nosotros proponemos que toda práctica corporal y artística desde geografías y conocimientos anclados en el lugar. Prácticas con el cuerpo: danzas, canto, juegos y juegos deportivos [Propios y regionales] sin el atravesamiento imperio-colonial de epistemes y rituales ajenos. Como pone de manifiesto Pérez, Moira (2019) lo antedicho podría corresponderse con el concepto de injusticia epistémica, la cual “(...) emerge así, no simplemente como una ruptura en una tela de justicias epistemológicas, sino como una condición permanente de las injusticias de las disciplinas mismas” (Pérez, Moira. 2019:94).

Existe una tendencia, cada vez mayor a construir y normalizar un conocimiento técnico entre el profesorado de los cursos de Educación Física. Siempre desde una lógica epistemológica euro-centrada, que se fundamenta en algunas evidencias científico-pedagógicas. Muchas regiones del planeta están adoptando este tipo de perspectivas como propias, negando otras formas de habitar la escuela y conocimientos que no poseen una base científica (fiscalista, biólogo, etc). Las ciencias modernas sistematizan y multiplican las separaciones, y (Lander 2001) da como ejemplo paradigmático, la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y mundo, tal como lo formulara el dualismo cartesiano. En el desarrollo de esta perspectiva fundamental, Rolnik (2019) plantea que el cuerpo es el lugar clave para la de-colonización del inconsciente colectivo. La colonización impuso una manera de entender al cuerpo y la sexualidad que negaban las formas de vida y expresión pre-existentes. La recuperación de estas induce a una reapropiación del cuerpo y una re-definición de la sexualidad y el deseo, como así también la importancia del diálogo y la colaboración entre los diferentes sectores de la sociedad (Rolnik, S. 2019:19) El mundo (moderno) se ha transformado en un mecanismo des-espiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón. En síntesis, la separación entre mente y cuerpo dejó al mundo vacío de significado y subjetivó radicalmente la mente, colocando a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos, fisura ontológica entre la razón,

“el cuerpo”⁸ y el mundo, sobre la base de un conocimiento des-corporeizado y descontextualizado; conocimiento que pretende ser des-subjetivado, transformar a objetivo y universal (Lander, E. 2001:5). Se deslegitiman propuestas pedagógicas realizadas desde los márgenes, la lógica colonial des-humaniza y racionaliza toda práctica en lxs sujetos que habitan estos espacios, des-historizando sus conocimientos, despojándolos políticamente debido a relaciones de poder existentes entre lo extranjero y lo regional, como binarismos de injusticia epistémica⁹ como fuerza principal en el marco de un mundo común y corriente y en los múltiples procesos de ese mundo (Pérez, Moira. 2019:83).

Analizamos una lógica de-colonial de la pedagogía y la Educación Física que centre sus acciones en el buen vivir, en la exploración de la vida en sintonía con la naturaleza, en reciprocidad con los seres vivos y en la transformación del espacio-temporal a través de la acción colectiva y desde un posicionamiento ético y político basado en la autogestión.

El cuerpo y sus prácticas lúdicas, expresivas, rituales, etc., son lugares de enunciación, ontologías que ponen en la misma dimensión al ser, al cuerpo y sus prácticas [políticas, religiosas, simbólicas, culturales y sociales] en relación con el mundo. No reconocer al otro es aniquilar el yo (Pérez, M 2019), obliterando la posibilidad de ejercer una práctica en la construcción de sentidos.

Construcciones pedagógicas de-coloniales y feminismos poscoloniales contra-hegemónicos. Género, raza y etnia.

Ante el avance y la normalización de una cultura patriarcal dominante, generadora de profundas desigualdades de género, es necesario constituir una pedagogía que iguale el acceso y derecho de todxs al conocimiento, dentro de un marco crítico que cuestione y ponga en tensión saberes dirigidos desde un orden masculinizante, en clave de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social, prevaleciendo en otorgar φωνή (*foné*) a aquellas voces acalladas por su situación de género, etnicidad, raza y sexualidad. Definir una perspectiva de género desde los aportes del feminismo pos-colonial e incorporarlas dentro de las acciones educativas para una ciudadanía democrática y democratizadora. Han sido las luchas feministas de las últimas décadas desde los

⁸ Las cursivas son nuestras.

⁹ Acuñamos la definición propuesta de injusticia epistémica planteada por Pérez, Moira (2019), donde la misma se convierte en una forma de relación social caracterizada por la negación del otro, en tanto que el significado/conocimiento intersecta el poder, produciendo a la vez el otro colonizado. Son individuos a quienes se les reduce su agencia epistémica. Se denigran sus saberes (Pérez, Moira. 2019. Pp. 83-84-85).

años sesenta, donde las mismas han tomado un protagonismo fundamental, agenciándose en las fronteras. Sistematizar y producir conocimiento teórico-práctico generando las rupturas hegemónicas que fabrican lindes y conjeturas dentro del discurso hetero-normativo. La lógica binaria, conjuntamente con heterarquías moderno/coloniales como lo explicita Yedaide, M. (2021), se expresa en las instituciones escolares con claridad, emparentando minusvalías con la condición femenina, su composición docente y jerárquica a favor de lo masculino: “parecía existir una des-feminización (des-erotización, des-espiritualización, des-sensibilización) como estrategia para sostener el estatus conseguido gracias a la racionalidad, la objetividad y la ciencia¹⁰ (Yedaide, M. 2021: 16). Queda subalternizado lo escolar, lo pedagógico, y lo que para nosotros es de vital importancia en las relaciones de enseñanza y aprendizaje: la emocionalidad arraigada a la propia experiencia y sujeta a las intensidades de los afectos¹¹.

Rolnik (2019) pone de manifiesto que, sobre la importancia de la memoria histórica, es fundamental para los pueblos que asuman y reconozcan la propia y su propia cultura. La de-colonización del inconsciente colectivo implica la necesidad de nuevas formas de pensamiento comprometiendo romper con el pensamiento euro-centrado y reconocer nuevas maneras de entender al mundo y la vida, fomentar la experimentación en la cultura y el arte, generando nuevas formas de expresión y resistencia Rolnik, S. 2019. Pag. 178)

Consideraciones finales

A modo de cierre, manifestamos la necesidad de poner en tensión la pedagogía de-colonial como acción decisiva sobre las pedagogías coloniales. Esta colonialidad del saber es interpelada por el giro de-colonial¹² de manera transversal en todas sus formas, tanto en las metodologías como en las no-metodologías¹³. Lo consistente sería apartarla de los supuestos metafísicos que se reproducen dentro del marco disciplinario, así metodológicamente, la colonialidad propone una ruptura entre espacio y tiempo, una grieta insuperable que al mismo tiempo define el *locus* de las prácticas pedagógicas y didácticas con el cuerpo, esto es atravesar la ruptura mediante el

¹⁰ La referencia citada y explicada por Yedaide, M (2021) hace alusión a cuestiones pedagógicas dentro del seno de la universidad. Nosotros tomamos el concepto, ya que consideramos que la mencionada situación sucede en todos los niveles del sistema educativo.

¹¹ *Ibid*

¹² Entendemos al giro de-colonial como cambio de dirección en la comprensión de la modernidad. Actualmente no existe una definición exacta.

¹³ Proponemos de esta manera el concepto acuñado por Haber, A. (2011), en el sentido que le otorga a indisciplinar la metodología.

conocimiento metodológicamente establecido por el orden científico moderno-colonial. En palabras de Haber, A (2001), la no-metodología adopta una forma de una arqueología indisciplinada, una conversación ampliada en la inmediatez de espacio-tiempo discontinuados en la colonialidad (Haber, A. 2011: 3).

La educación y la educación Física siguen ancladas en currículas fundadas en paradigmas enmarcados en racionalidades modernas, instrumentales y funcionales, que no sólo fragmentan el conocimiento y el cuerpo, sino que se mantienen en sus concepciones epistémicas y epistemológicas euro-centradas. Procuramos nuevas pedagogías basadas en la dialogicidad, la inter-subjetividad, la alteridad y la trans- e inter-culturalidad, cuestionando ideas únicas de universalidad en el conocimiento, en el género, en la raza y la sociedad.

Una serie de interrogantes nos planteamos al intentar pensar una pedagogía-posible-de-colonizada que no expulsen ni nieguen-como única premisa de lo de-colonial- las ya existentes: ¿Existe un ser/hacer de-colonial que nos aproxime a la enseñanza desde otras maneras de enseñar?, ¿ese saber hacer, podrá ser en y desde una corpo-política fuera de la episteme euro-americano-céntrica?, ¿es posible hacer una reflexión desde la afectividad, corazonando¹⁴ las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia de-colonial? La educación como práctica social enfocada en la investigación y reflexión son actos políticos que acercan al ser humano a la cultura, pudiendo ser la Educación Física, el cuerpo y el movimiento protagonistas de una renovada educación de-colonial

¹⁴ En corazonar se hace referencia a reflexiones desde la afectividad. No negando el carácter racional de todo ser humano, pero sí imbricando el aspecto afectivo como dimensión fundamental en la aproximación de nuevas epistemes.

Referencias bibliográficas

De Souza, Santos B. 2001. Las tensiones de la modernidad. Foro mundial, Porto Alegre. Otro mundo es posible. Barcelona. El viejo topo.

Fonseca, Melody. Jerrems, Ari. 2012. Revista Relaciones Internacionales.

Haber, Alejandro. 2011. No metodología payanesca. Notas de metodología indisciplinada. Revista Chilena de antropología.

Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires. Clacso.

Lenkendorf, Carlos. Aprender a escuchar. Enseñanzas Maya-Tojolabales. Plaza Valdés. S.A. d CV. México.

Meirieu, Philippe. 2011. Entrevista realizada por Birgin, Alejandra. UBA. Argentina.

Mignolo, Walter y Carballo, Francisco. 2014. Una concepción de-colonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Del Signo.

Ortiz Ocaña, Alexander. Arias López, María Isabel. 2018. Revista Nuestras Américas.

Pérez, Moira. 2019. Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. Art. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Universidad de Buenos Aires/Conicet. Argentina.

Rolnik, Suely. 2019. Esferas de la insurrección. Apuntes para des-colonizar el inconsciente. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Tinta Limón.

Valiente, Silvia. Habitar en las fronteras. Notas sobre el pensamiento fronterizo. Cambios y Permanencias, Vol. 10 No. 2, julio-diciembre de 2019, pp. 218-246.

Yedaide, María Marta. 2021. Pedagogía y Universidad: Relatos (im) posibles.