

## **CRÍTICAS DECOLONIALES A PAULO FREIRE: LA MIRADA DE CATHERINE WALSH**

### ***Decolonial Critique to Paulo Freire: The Look of Catherine Walsh***

Karla Bolo Romero\*

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se abordará la obra de la "pedagogía del oprimido" bajo replanteamientos/reaprendizajes/desaprenderes desde la perspectiva decolonial como aportes de la pensadora Catherine Walsh a la obra de Paulo Freire, en la cual se resaltarán críticas específicas tales como la 1) Crítica a la relacionalidad del entorno-lucha política de Paulo Freire y el contexto específico de resistencia de las prácticas educativas en AbyaYala. 2) Analizamos el modo en que C. Walsh plantea el re-pensar del concepto de criticidad en el proceso pedagógico liberador. Y por último 3) El re-planteamiento de las pedagogías transformadoras/Liberadoras.

#### **Palabras clave**

Pedagogía del oprimido, relacionalidad, proceso pedagógico liberador

#### **ABSTRACT**

The following paper addresses the "pedagogy of the oppressed" under the notion of rethinking/relearning/unlearning from a Decolonial perspective, in the form of contributions made by Catherine Walsh to the work of Paulo Freire. Specific criticisms will be highlighted, such as 1) the critique of the relationality of Paulo Freire's environment-political struggle and the specific context of the resistance of educational practices in AbyaYala. 2) We analyze the way in which C. Walsh poses the re-thinking of the concept of criticality in the liberating pedagogical process. And, lastly, we examine 3) The re-approach of transformative / liberating pedagogies.

#### **Keywords:**

Pedagogy of the oppressed, relationality, liberating pedagogical process

---

\* Docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón: [karlabolor@unife.edu.pe](mailto:karlabolor@unife.edu.pe)

## INTRODUCCION

*Porque el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación*

(Paulo Freire, 1968)

Se dieron origen y riendas sueltas a terribles fieras de "larga duración", como decía el historiador francés de la "segunda generación" de la escuela de los annales, Fernand Braudel. Todas ellas, como quieren los del grupo modernidad/colonialidad, son zurcidas en la unidad llamada modernidad: capitalismo, eurocentrismo y colonialidad. Precariedades, entonces, sofocaron, al decir de un mero reflejo de la modernidad, en la esfera del imaginario mundial. Por aquí los barbaros por allá los civilizados, por aquí la doxa, por allá la episteme, por aquí América Latina, por allá Europa. La esfera pedagógica no fue exenta de los aluviones modernos. Pero tampoco la modernidad estuvo exenta de los aluviones críticos, de las réplicas y respuestas. Sin embargo, las primeras críticas planteadas no apuntaron su artillería contra la misma modernidad, sino que muchas estuvieron reproduciendo la misma. Desde creer que el educando es mero contenedor de información como el filósofo francés J. Rousseau en lo que él mismo llamó su obra más importante: *el Emilio o de la educación*.

Más adelante, se dará un salto con el filósofo W. Dilthey al mencionar que, a propósito de la *formación*: "El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa. Al mismo tiempo está condicionado por el estado de esta generación el sistema de medios por los cuales la educación se realiza.

Según esto, la educación depende de un segundo factor, el estado cultural de una generación determinada, de un determinado pueblo". (Dilthey, 1942, p. 18). Pues, siempre es ya válido pensar al pueblo". A pesar de lo dicho, el pueblo, es el locus aún es abstracto. Y es abstracto porque no toca el mismo rostro del oprimido, sino que es un pueblo casi indeterminado. Menciona Enrique Dussel sobre el pedagogo de la liberación, ya aterrizando sus ideas en América Latina: "El pueblo -nos dice Paulo Freire-, en tanto aplastado y oprimido" introyectando al opresor no puede, solo, construir la teoría de su acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría. (Dussel, 1980, p.86).

Freire, pues, es el pedagogo más importante de América Latina. Su pensamiento y la idea del oprimido influenciarán en corrientes latinoamericanas como la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, el pensamiento decolonial, etc. Eduardo Restrepo, miembro del grupo modernidad/colonialidad, menciona al respecto que la teorización de Freire sobre

(...) el oprimido es clave en su concepción sobre el funcionamiento del poder. El oprimido no es solo aquel que soporta la dominación, la opresión es una relación dialéctica entre opresores y oprimidos, en la que estos últimos incorporan la lógica opresora. (...). (Restrepo, 2010, p.55).

Y este gran pensador brasilero, como se logra ver en la cita, viene cargado de fuertes influencias de K. Marx y F. Hegel. Y, con ello, es importante mencionar que las críticas que veremos se entretujan en la tensión de la crítica al capitalismo y lo

que cruza trasversalmente el capitalismo: la crítica a la misma modernidad. Cabe citar la siguiente reflexión de *La pedagogía del oprimido* que responde a la influencia de Marx: "Solo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica. Praxis que es reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. (Freire, 2005, 51). Haremos, entonces, en este trabajo, dialogar a Paulo Freire y a Catherine Walsh. Esta última, trabajó directamente con Freire y es actualmente parte importante del grupo modernidad/colonialidad y experta en temas pedagógicos. Para rozar un tanto la postura de C. Walsh es importante citar al filósofo de la Martinica, Frantz Fanon en su *Los Condenados de la Tierra*:

"(...) politizar es abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz el espíritu. Es como decía Césaire: "inventar almas". Politizar a las masas no es, no puede ser hacer un discurso político. Es dedicarse con todas las fuerzas a hacer comprender a las masas que todo depende de ellas, que si nos estancamos es por su culpa y si avanzamos también es por ellas, que no hay demiurgo, que no hay hombre ilustre y responsable de todo, que el demiurgo es el pueblo y que las manos mágicas no son en definitiva sino las manos del pueblo. (Fanon, 1983, p.97).

Aquí veremos que para C. Walsh no se trata solo del oprimido, sino que entrecruzando la postura del grupo modernidad/colonialidad y de otros estudiosos como Fanon, incluirá el

tema de la descolonización, de la raza, de la mujer y de la diferencia colonial. Esta introducción de nuevos elementos teóricos y críticos servirá de base para ver la transversalidad del cruce que hace la modernidad:

Para Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos -individualmente y colectivamente- participan en su derrumbe. Por eso el intelectual revolucionario, al igual que el activista y el maestro, tienen la responsabilidad de, activamente, ayudar y participar en el "despertar" de la educación política, "abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, inventando almas, como dijo Césaire". (Walsh, 2009b, p. 62).

Sin más, veremos a continuación las críticas de la autora y las propuestas de Freire.

### **1. Crítica a la relacionalidad del "entorno-lucha política" de Paulo Freire. Resistencias desde AbyaYala**

En el transcurso de la comunicación epistolar entre Walsh y Freire en Brasil, surgió el artículo "Pedagogías decoloniales. Caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala"<sup>1</sup> donde nuestra autora analiza primeramente los enlaces entre la práctica política y el hecho educativo, especialmente en la "Pedagogía del Oprimido" en lo cual Freire enfatiza:

1 Texto publicado en revista "Entramados: Educación y sociedad" N° 1, 2014, págs. 17-30. Argentina.

La realidad social objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la 'inversión de la praxis', se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (Freire, 2005, p.50)

Para Freire existe un quehacer histórico del oprimido sobre el cual, la praxis del hombre significa reflexión y acción unidos dentro de un pensar dialéctico entre acción y mundo, mundo y acción que lleva desde el 'reconocimiento' de la realidad a la toma de 'conciencia del mundo' para su transformación, en los cuales existen interdiálogos de liberación tanto del oprimido como del opresor, en su camino al despojo de su propia condición como tal y la superación de tal contradicción en el proceso de humanidad.

Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la "injusticia deshumanizante" deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos, una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otros en el mundo y con el mundo. (Walsh, 2014, p.44)

Por otro lado, al referirse a la dialéctica de relación entre oprimidos y opresores y su acción dentro de la estructura social, Freire menciona:

Si a la élite dominante le es fácil, o por lo menos no le es tan difícil, la praxis opresora, no es lo mismo lo que se verifica con el liderazgo

revolucionario al intentar la praxis liberadora. Mientras que la primera cuenta con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de ese poder (...) La segunda, que no existe sin las masas populares en la medida en que es una contradicción antagónica de la primera, tiene, en esta condición, el primer óbice de su propia organización. (Freire, 2005, p. 225)

Esto equivaldría a encontrar dentro de la tensión "opresor-oprimido", un posicionamiento social de cada uno de ellos, en donde tanto oprimidos como opresores no podrían estar totalmente en una misma 'categoría de clase' o 'status de poder', sino que éstos responden a momentos que se desenvuelven en polos distintos, lejanos y/o contrarios en la realidad material, pero que pese a ello, conviven ambos en constante resistencia/tensión histórica.

Repensar, ya que dentro de sus particularidades, éste diálogo problematizador de la relación entre el hombre, su mundo y la actividad de lucha política, cobra sentido genuino no solo en la práctica pedagógica (educando/educador), sino cuando conscientemente el carácter educativo se encuentra sintonizado o localizado (hombre/entorno social) o vale decir, quien por un lado enfatiza en la atención a la vinculación de las necesidades educativas y el entorno relacional social-político, converge Walsh, pero que al mismo tiempo cuestiona:

(...) Acá nuestros senderos de caminata a la vez se cruzan y divergen. Se cruzan en los lazos de lo político-pedagógico y lo pedagógico-político (...) en un interés compartido y una

valoración por la naturaleza pedagógica de la lucha, y en comprensión que el fin de esta lucha –liberación transformación de las estructuras de poder y opresión- deben ser concebidas y orquestadas por los propios pueblos. La divergencia aparece en las concepciones de este poder y sus analíticas. El marxismo y la modernidad fundamentaron su política y pensamiento. (Walsh, 2014, pp.22-23)

Ya a estas alturas Walsh nota la pérdida de ligazón con los pueblos originarios, y más una inclinación de la balanza con los programas y pensamientos modernos, si se direcciona las propuestas de Freire desde AbyaYala y sobre todo, mientras se piensa específicamente en los pueblos/comunidades ancestrales.

Al entender que las propuestas de Freire se muestran influenciadas bajo análisis de divisiones entre "clases sociales" en tono cercano al análisis del Marxismo (además de la utilización de conceptos como "masas populares", la dicotomía sujeto-objeto, el progresismo, la visión histórica de la dialéctica Hegeliana), nuestra autora se enfoca en arribar fuertemente a los "oprimidos" o "sujetos" en categorías que se centralizan en el carácter económico o el status preeminente de dominado-dominador, que en "unidades epocales" se muestran en situaciones antagónicas y a partir de las cuales una responde a la intervención de la otra, en sentido causal o sintomático y que además de ello, dentro de la estructura social se asume que el dominador por fuerza estaría inmerso en las altas "clases" o "élites dominantes" donde exclusivamente estas cumplirían el papel histórico de opresores, violentadores y explotadores de las "clases oprimidas".

Todo un entramado de herramientas de interpretación y análisis que terminan por no poder responder a desarrollar pedagogías que den frente a nuestra realidad pensada en/desde/para las comunidades originarias o grupos humanos marginados/empobrecidos no capitalinas/eurocentradas y que reclaman por la presencia/existencia de diversas formas epistémicas que crean *otros* mecanismos de resistencia que se distancian de la modernidad occidental y el sentido epistémico hegemónico.

De lo anterior mencionado, podemos decir que no necesariamente el análisis de Freire en la "Pedagogía del Oprimido" muestre factores no existentes o a los cuales se debe prestar nula atención, sino que mucho más allá de la posición en la cual nuestro autor concibe sus propuestas pedagógicas, éste mantiene predominantemente al pensamiento Marxista y la modernidad como fundamentación de su reflexión y limitante del mismo. Ello se evidencia, por ejemplo, en el enfoque de la contradicción dominado-dominador en donde ésta se torna en un posicionamiento colectivo o "masificado" dentro de una escala estructural material/económica y que, al mismo tiempo, esta interpretación como tal, no equivaldrían a concebirse como una explicación que se pueda ubicar en la centralidad o como reflexión totalizadora que abarque la realidad en sus dimensiones completas e historias.

Esto quiere decir que la tensión entre las relaciones de dominación se manifiesta en planos mucho más completos y profundos, tales se evidencian sobre todo en la presencia de las "taras coloniales" que denuncia Walsh tomando el análisis del peruano Aníbal Quijano:

Esta colonialidad del poder -que aún perdura- estableció y fijó

una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, "indios" y "negros" como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad "natural" se expresó, como dice Quijano, "en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas"; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento. (Walsh, 2009. 13).<sup>2</sup>

Con todo, esta otra mirada se encamina a replantear las configuraciones ontológicas no-materiales y epistémicas otras desde los mismos pueblos y/o grupos humanos cuyo valor se autolegitime, en donde se derriben los discursos de exterioridad/colonial los cuales consideran aun con desprecio y desidia, por tomar un ejemplo, a las visiones ancestrales presentes en las diversas culturas aun vivas en nuestro continente, que deviene en la invisibilización continúan siendo encubiertas por la creación de imaginarios donde estas mismas cosmovisiones, grupos humanos, espiritualidades, corporeidades, etc., no equivalen a formas válidas de resistencia ni existencia pese a que éstos se mantienen coexistiendo como formas de vida alternas al orden del capitalismo/moderno o no han sido

totalmente subsumidos dentro de los problemas que derivan del contacto con la realidad del poder central de las ciudades que fuerzan o se expanden regionalmente mediante el poder hegemónico.

Con ello reconocemos que esta realidad no emerge meramente de un análisis económico-estructural, sino que correspondería a responderse a sí en la existencia de otros modos de interpretar, conocer, de ser/estar con el mundo. Señala Walsh:

¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? ¿Y qué hacer respecto de las geopolíticas del conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento – conocimiento racional- occidental-céntrico (europeo-estadounidense-céntrico), que efectivamente niega y rechaza lugares, modos y prácticas "otras" de conocer y de producir conocimiento? (Walsh, 2014, p.21).

Nuestra autora muestra una postura crítica, al plantearse experiencias actuales como las que atraviesan las comunidades indígenas y andinas o amazónicas, quienes, por un lado, continuando implícitamente bajo un yugo colonial, enfocan sus luchas en traducir y en resignificar su voz al defender el derecho de la tierra, la vida y su propia existencia. Ante ello menciona Walsh:

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político,

2 Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh, 2004, p. 8).

Con lo cual, nuestra autora plantea una observación a los aportes pedagógicos de Paulo Freire sobre replantear la relación lucha social-entorno/realidad para apuntar hacia la posibilidad de crear formas en la que esta relación refleje y encare las resistencias de las comunidades del AbyaYala, partiendo desde sus particularidades, desde/con los pueblos históricamente subalternizados, donde quede enfatizada su creación genuina en base a la existencia de raíces en vinculación constante con la búsqueda de prácticas liberadoras y con la que se aguarde atentamente a responder/hacer frente a una realidad específica/actual de dominación.

(...) hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El "modo otro" aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el "modo otro" es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que

continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad. (Walsh, 2014, p. 20).

Así, dentro de las propuestas liberadoras del brasileño Paulo Freire, podemos encontrar posibilidades abiertas para replantear/repensar tramados teóricos nuevos y con ello, complementar las propuestas de acción/resistencia política/cultural partiendo desde el núcleo de la práctica educativa y el aprendizaje colectivo centrado en reconocer las particularidades que hacen posible la convivencia de los diversos grupos humanos y su complejo de relaciones de convivencia/comunidad.

## **2. Re-pensar el concepto de 'criticidad' en el proceso pedagógico liberador**

Paulo Freire anotaba el término 'crítico o criticidad' en diversas aristas que se encuentran dentro del proceso de liberación, de las cuales hemos elegido fundamentalmente tres participaciones: por un lado, como característica del tránsito de las conciencias en la dimensión social, como parte fundamental que motiva la praxis liberadora y lo crítico como respuesta de la interacción con la realidad que permite la construcción del pensamiento liberador, transformador y creativo. Nos exhorta Freire: "La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia" (Freire, 2008, p. 119)

En la "Educación como práctica de la libertad" el hecho de la toma de "conciencia" tendría un sentido explícito, participe del tránsito necesario hacia la criticidad, en donde el hombre/ser se

asume como parte de una realidad, se hace partícipe de los cambios dentro de ésta, estando inmerso en ella con la posibilidad de interacción mediante la acción política y social. Además de ser el puente del desarrollo desde la conciencia transitiva y en cuya culminación (conciencia crítica) se proyectan las representaciones de las cosas y de los hechos como se dan en la realidad empírica, en sus correlaciones circunstanciales y causales.

Para Freire, aquello "crítico" se representa en la conciencia al mismo tiempo que se alimenta de las condiciones reales, en la corporeidad y tiempo histórico, en cuya práctica se sustenta del diálogo y el compromiso propio de la integración del hombre con su realidad, por ello explica nuestro autor:

Si no se diese esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería apenas un ser acomodado, o ajustado, y la historia y la cultura, dominios exclusivamente suyos, no tendrían sentido (Freire, 2005, p.38)

Así, al explicar los sentidos de la crítica dentro del marco pedagógico, se considera que este concepto no ha logrado superar su propia dimensión. Este, para poder ser pensado a través de la realidad latinoamericana de AbyaYala debe reconocer limitaciones aun presentes. Anota Walsh:

(...) La pedagogía crítica en sus formulaciones teóricas originales, y en las resonancias en lo que Peter McLaren hoy llama pedagogía crítica "revolucionaria", sigue siendo en proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos, un esfuerzo

occidental, antropocéntrico y en gran parte, marxista (...) ¿No se planteó esta "críticidad", me preguntaba, primariamente en términos occidentales, de teoría occidental y dentro de la modernidad misma? ¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? (Walsh, 2014, p.21).

Dicho esto, cabe entonces introducir al diálogo la pregunta ¿Necesitamos un pensamiento crítico otro o de otro modo?

Claramente, la utilización de la concepción 'Crítico/a' no pasa por un análisis filológico ni de origen exclusivamente, sino que cabe la necesidad ver a este mediante un tamiz de dirección y sentido que se le da en las diversas realidades en donde se asume como un concepto necesario para plantear nuevos rumbos o salidas de encare a diversos problemas tanto sociales, políticos, éticos, ambientales, pedagógicos, etc. Que al mismo tiempo orientan las prácticas humanas/colectivas de aquellos preocupados por la problemática de la geopolítica del conocimiento.

En tanto que analizamos la función de la "Críticidad o el pensamiento/conciencia crítica/o" dentro de los parámetros o herramientas de la pedagogía, nos topamos con varias trabas como menciona Walsh:

La pedagogía crítica revolucionaria sigue enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena. En particular, los constructos medulares de la democratización, la subjetividad y la propiedad están todos definidos a través de marcos occidentales

que supone al individuo como sujeto primario de "derechos" y "estatus social". (Walsh, 2014, p.21; Grande, 2008, p. 238)

Cabe la posibilidad de re-pensar en lo "Crítico" sentidos se alejen de las connotaciones que resultarían hasta contrarias de su supuesto. Evidentemente el concepto de 'lo crítico' o la 'criticidad' podrían iniciar un sentido renovado al partir de un locus decolonial y de diálogo colectivo que reste o se aleje de un sentido exportado, ficticio o que mecánicamente se desarrolle en diversas realidades cual forma invariable a todo lugar y tiempo histórico/social.

Cabe mencionar que el desarrollo de este concepto motivó largos debates dentro de las cuales se puso sobre la mesa el repensar su significación. Siguiendo la línea de Catherine Walsh mencionaré en trabajo reflejado en las propuestas decoloniales de los círculos de intelectuales en América Latina resaltantes, tal como la realizada dentro del grupo "Modernidad y colonialidad". Cobrando así este concepto un sentido más específico y direccionado:

El proyecto de la modernidad/ Colonialidad se considera como paradigma-otro por el hecho de que intenta construir un pensamiento crítico que parte de las historias y experiencias marcadas por la colonialidad y no por la modernidad. Y también por el hecho de que busca conectar formas críticas del pensamiento no solo en América Latina sino con otros lugares del mundo donde la expansión imperial/ colonial y la colonialidad misma niegan la universalidad abstracta del proyecto moderno y apuntan

a modos de pensar, ser, actuar distintos. (Walsh, 2009, p. 21)

A partir de lo ya mencionado, cabe la necesidad de replantear este concepto clave y preguntarse si logra abarcar las existencias otras epistémicas, además donde dentro del mismo se contemplen las aristas que permitan que el pensamiento crítico, más allá de ser condicionada desde una base racional muchas veces segadora o como la respuesta ante la urgencia, pueda también ser *liberada* de tal forma que en ella se pueda concebir tener el sentido de incluirse a sí mismo en la convivencia e historias de los grupos humanos históricamente relegados y rezagados de poder desarrollarse según su búsqueda constante de las formas más viables de existencia colectiva.

### **3. El re-planteamiento de las pedagogías transformadoras/ Liberadoras.**

El pensar las prácticas liberadoras, transformadoras dentro de la esfera de la pedagogía en la actualidad, implica concebir dentro ellas un horizonte legítimo de proyecto colectivo, lo cual conlleva a preguntarse por el sentido mismo del acto pedagógico y con ello desentrañar los componentes y agentes específicos que parten y se entrelazan en este proceso de construcción.

Tal como lo mencionaba Freire, no es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre. Walsh va más allá y nos menciona por otro lado que en la experiencia pedagógica se entremezclan mundos de la vida diferentes a la realidad, combinando así lo que es atravesado por lo político, lo estético, lo epistémico, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia, que al mismo

tiempo tienen una fuerte connotación de relacionalidad, relación y sentido al enfrentarse a una realidad específica con sus particularidades.

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo "desde" las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también "con" sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización. (Walsh, 2009, p. 17)

El pensar las prácticas liberadoras, transformadoras dentro de la esfera de la pedagogía en la actualidad, implica también reconocer los factores de desgaste en las políticas educativas, declive en los sistemas educacionales actuales y la dominación social/cultural dentro de nuestra esfera del mundo de la vida, aún presentes y en constante crisis dentro del desarrollo sistémico/capitalista de nuestro continente. Frente a lo cual nuestro autor brasileño menciona: "La acción libertaria debe reconocer esta dependencia como un punto débil y debe intentar, a través de la reflexión y la acción, transformarla en independencia" (Freire, 2005, p.79).

Aquella acción podría responder a la situación en donde el hombre está inmerso conscientemente en ir construyendo factores decisivos para orientar las nuevas rutas de pensamiento, con la cual enfrentar la realidad adversa e ir adentrándose en el desafío de arribar el re-pensar o re-formular propuestas y

nuevos horizontes de desarrollo dentro de la esfera pedagógica, aquella que se direcciona a responder, crear e impulsar esa independencia desde enclaves pedagógicos, como menciona Catherine Walsh: para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar.

Pedagogías que amplíen el sentido humano de autonomía y liberación, y la necesidad de actualizarlas para que logren traspasar las paredes de las aulas o de las oficinas y se encuentren con la vida, en la práctica de reconocer/estar en el mundo en formas colectivas de aprendizaje que motiven a la creación e identidad de los pueblos del AbyaYala, al mismo tiempo de confrontar y dismantelar la condición colonial todavía presente. Finalizamos entonces, con una crítica de Freire que roza la propuesta de Walsh y explica sobre el aprendizaje:

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer, que por su parte no pueden prescindir de libertad no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un sine qua non por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. (Freire, 2008, p.118.)

## REFERENCIAS

Walsh, C. (2004). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro.

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

- Walsh, C. (2009). *Fanon y la pedagogía colonial*. Brasil: Nueva América N° 122.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural. Bolivia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Ecuador.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar
- Walsh, C. (2005). Introducción. (re) Pensamiento crítico y (de) Colonialidad. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala, P 13-35.
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Buenos Aires. siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Paulo Freire. CD México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*.: Siglo XXI
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial. Fuente conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Recepción: 05-04-2018

Aceptación: 10-03-2019