

Mirada Decolonial, Feminista y Antirracista en Contextos Educativos: Una Revisión Sistemática de Literatura

Nadia Katerine Torres Cuevas¹

ntorres44@unisalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3731-2035>

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá Colombia

RESUMEN

La colonialidad, el capitalismo y el heteropatriarcado son ejes de dominación históricamente constituidos a partir de procesos políticos, económicos y sociales; su manifestación y relación no se ha dado de manera efímera u homogénea, todo lo contrario, ha sido polifacética y ha tenido una duración considerable para desarrollarse como sistemas de opresión, y la escuela, como institución moderna, ha sido un dispositivo que ha permitido la circulación, afianzamiento y ejecución de los ideales de esta triada dominante. Sin embargo, pueden hallarse prácticas pedagógicas contrahegemónicas que resistan a estas dinámicas y sean herramientas de liberación. Por ello, con este artículo pretendo dar cuenta del análisis textual discursivo de 50 artículos sobre las prácticas pedagógicas de resistencia decoloniales, feministas y antirracistas dadas en diferentes niveles educativos. Se concluye que actualmente más docentes se han unido a esta iniciativa transformadora de las prácticas pedagógicas tradicionales o convencionales y han fundamentado pedagogías en clave decolonial, feminista y antirracista comprometiéndose con el reposicionamiento de las prácticas y devenires educativos, donde se vincule a los sujetos, experiencias, saberes y contextos otros.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; decolonialidad; feminismo; antirracismo

¹ Autor principal

Correspondencia: ntorres44@unisalle.edu.co

Decolonial, Feminist and Anti-Racist Perspective in Educational Contexts: A Systematic Review of the Literature

ABSTRACT

Coloniality, capitalism and heteropatriarchy are axes of domination historically constituted from political, economic and social processes; their manifestation and relationship has not been ephemeral or homogeneous, on the contrary, it has been multifaceted and has had a considerable duration to develop as systems of oppression, and the school, as a modern institution, has been a device that has allowed the circulation, consolidation and execution of the ideals of this dominant triad. However, counter-hegemonic pedagogical practices can be found that resist these dynamics and are liberation tools. For this reason, with this article I intend to give an account of the discursive textual analysis of 50 articles on the pedagogical practices of decolonial, feminist and anti-racist resistance given at different educational levels. It is concluded that currently more teachers have joined this initiative to transform traditional or conventional pedagogical practices and have based pedagogies in a decolonial, feminist and anti-racist key, committing to the repositioning of educational practices and developments, where subjects, experiences are linked., knowledge and other contexts.

Keywords: *pedagogical practices; decoloniality; feminism; anti-racism*

*Artículo recibido 17 septiembre 2023
Aceptado para publicación: 25 octubre 2023*

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, es importante mencionar que colonialidad, capitalismo y heteropatriarcado son ejes de dominación históricamente constituidos; su manifestación y relación no se ha dado de manera efímera u homogénea, todo lo contrario, ha sido polifacética y ha tenido una duración considerable para desarrollarse. Estos tres ejes de dominación empiezan a “consolidar sus convergencias con el establecimiento de la Modernidad, fundamentado económicamente con la explotación sistemática establecida en el Nuevo Mundo” (Mignolo, 2004, p. 116).

En este sentido, al analizar la trama de poder que se extiende en la triada dominante podríamos sintetizarla en la consolidación de una única forma de ser y estar en el planeta con prácticas de control territorial que intentan aniquilar pueblos, comunidades y saberes que no encajan con esa forma de ser y estar.

Así pues, cabe considerar cómo desde un principio la escuela moderna privilegió una perspectiva objetiva, homogénea y lineal que se ciñó a la civilización occidental. Muy poco se interesó por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de otros códigos culturales. Por supuesto que esta situación “desconoce la pluralidad y la participación activa, dando apertura a la imposición de categorías o imágenes homogéneas y estereotipadas orientadas a consolidar imaginarios eurocéntricos, nacionalistas y heteropatriarcales” (Díaz, 2010, p.57).

Como institución moderna por excelencia, la escuela, ha manejado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizontes de realización del sujeto moderno (Ramallo, 2017). A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción anclada en los criterios de la colonialidad, capitalismo y heteropatriarcado que margina las visiones otras, legitimando y validando una única forma de representar el mundo y los sujetos. En otras palabras, este modelo hegemónico de educación en las sociedades modernas ha constituido sujetos, cuerpos, estéticas, prácticas, cosmovisiones y sentipensares únicos.

Ahora bien, como lo presenta Escobar (2003) actualmente se da la posibilidad de hablar y pensar sobre “mundos y conocimientos de otro modo” (p. 51), este pensamiento otro surge a través de la crítica y resistencia a la constitución de los sujetos e imaginarios políticos, sociales y culturales impuesta en

Latinoamérica por la triada dominante: colonialidad, capitalismo y heteropatriarcado. La creciente iniciativa y trabajo interconectado de las investigadoras por resistir a estos paradigmas y epistemologías impuestas (cargadas tradicionalmente por el androcentrismo, la dominación de los cuerpos y lógicas clasistas, racistas y sexistas) han tenido diferentes escenarios y matices.

Sin embargo, es preciso comprender cómo se da este proyecto dominante en contextos educativos, y por ello retomo la afirmación de Lander (1993) la “sociedad liberal industrial se constituye no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal” (p. 1).

A la luz de estas consideraciones, surge la pregunta ¿de qué manera se han desarrollado prácticas pedagógicas decoloniales, feministas y antirracistas en diversos contextos educativos? Por ello, el objetivo del presente escrito es dar cuenta de las reflexiones producidas en la revisión integrativa de estudios que en diversos contextos educativos han buscado resistir al dominio de la triada dominante.

A continuación, en un primer momento se dará cuenta de la metodología que se basó en el análisis textual discursivo; posteriormente se confluirá en los resultados teniendo en cuenta el encuentro entre la perspectiva decolonial, feminista y antirracista y finalmente se expondrán las consideraciones finales.

METODOLOGÍA

Dicho lo anterior, se revisaron 50 artículos, que fueron seleccionados utilizando palabras clave de búsqueda como: pedagogy and decolonial - pedagogy and feminism - pedagogy and racism, en bases de datos como: Dialnet, SciELO, Redalyc, Web of Science y Google Académico, con un rango de tiempo entre el 2013 y el 2020.

Para organizar la información se estableció como instrumento metodológico una matriz de consistencia cualitativa que contemplaba tres fragmentos: uno estructural (título, autora, año, país y enfoque investigativo) un segundo analítico (Problema u objetivos de la investigación, niveles o diseño o de la investigación, método científico, relación o diferencia que tiene esta investigación con la tesis de doctorado que está proponiendo) y por último uno referencial (Base de datos consultada, cita y URL).

Gracias a esta búsqueda se encontraron 20 artículos para pedagogy and decolonial, 15 para pedagogy and feminism y 15 para pedagogy and racism. De estos artículos se encuentra la siguiente caracterización por año y país.

Tabla 1
Caracterización año-país Pedagogy and decolonial

| Pedagogy and decolonial | | | |
|--------------------------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| Año | Número de artículos | País | Número de artículos |
| 2011 | 1 | Colombia | 2 |
| 2014 | 1 | Brasil | 6 |
| 2018 | 2 | Canadá | 1 |
| 2019 | 4 | Reino Unido | 3 |
| 2020 | 9 | Zimbabue | 1 |
| 2021 | 3 | Sudáfrica | 1 |
| / | / | Pakistan | 1 |
| / | / | EE.UU. | 5 |

Para esta categoría se evidencia que entre los años 2011 y 2018 el número de publicaciones es bajo, sin embargo, desde el 2019 se da un aumento progresivo teniendo en cuenta que para el 2020 el número de publicaciones es mayor evidenciando un interés gradual respecto a la pedagogía decolonial. Por su parte, Brasil y EE.UU. lideran el número de publicaciones y es notable la iniciativa en Zimbabue, Sudáfrica y Pakistán.

Tabla 2
Caracterización año-país Pedagogy and feminism

| Pedagogy and feminism | | | |
|------------------------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| Año | Número de artículos | País | Número de artículos |
| 2013 | 1 | Argentina | 1 |
| 2014 | 1 | Colombia | 4 |
| 2016 | 2 | España | 2 |
| 2018 | 1 | Chile | 2 |
| 2020 | 6 | EE.UU. | 2 |
| / | / | Peru | 1 |
| / | / | Brasil | 1 |
| / | / | Reino Unido | 1 |

Respecto esta categoría la búsqueda tuvo un nivel de dificultad, no obstante, también se demuestra en los años un interés progresivo de publicación teniendo en cuenta el rango para el 2020. Se evidencia que la pedagogía feminista no tiene una tendencia de publicación propiamente en un país o región, todo lo contrario, se demuestran publicaciones en diferentes partes del mundo.

Tabla 3

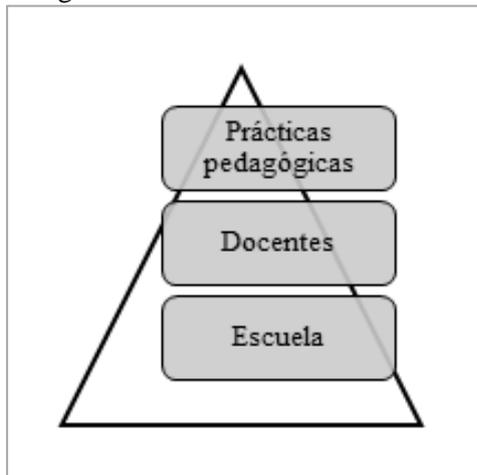
Caracterización año-país Pedagogy and racism

| Pedagogy and racism | | | |
|----------------------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| Año | Número de artículos | País | Número de artículos |
| 2007 | 2 | Brasil | 2 |
| 2011 | 1 | Reino Unido | 3 |
| 2015 | 2 | EE.UU. | 3 |
| 2016 | 1 | Colombia | 2 |
| 2017 | 1 | Argentina | 3 |
| 2018 | 1 | Chile | 1 |
| 2019 | 1 | Alemania | 1 |
| 2020 | 3 | / | / |
| 2021 | 2 | / | / |

Es importante mencionar que de las tres categorías esta tuvo el mayor grado de dificultad en la búsqueda, fueron escasas las publicaciones y por ello se tuvo que ampliar el margen de tiempo desde el 2007 y además se utilizó únicamente la palabra racismo, aun así, se encuentran vacíos de publicaciones entre los años 2008 y 2010 y entre 2012 y 2014. A diferencia de las otras dos categorías no se evidencia un aumento progresivo de publicaciones. En la categorización de países resultó llamativo no encontrar publicaciones en regiones africanas, mientras tanto en países suramericanos existe un leve interés, y por su parte EE.UU. y Reino Unido tienen mayor atracción por la pedagogía antirracista.

Con esta descripción categorizada por año y país, es el momento de mencionar que con los 50 artículos seleccionados se dio inicio al encuentro analítico e integrativo, ya que se estudió la información de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones al estilo piramidal obteniendo al final una síntesis seleccionada. Esta pirámide contempla las siguientes categorías:

Figura 1
Categorías de análisis



Se ofrecen a continuación las confluencias de las categorías: decoloniales, feministas y antirracistas en escenarios educativos, a fin de brindar aportes a las discusiones presentes dentro del ámbito académico, visibilizando saberes, prácticas y epistemologías encubiertas por el poder y proyecto moderno-colonial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a la pregunta que oriento este documento teniendo en cuenta los resultados se puede considerar que es importante reconocer que una pedagogía en clave decolonial, feminista y antirracista requiere de un reposicionamiento de las prácticas educativas, lo cual puede entenderse a partir de ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas con miradas críticas que constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida (Díaz, 2010, p.225).

En síntesis, es necesario seguir reflexionando ante las diferentes formas de opresión, colonial, capitalista y heteropatriarcal; continuar con un proyecto epistémico-político que recupere y visibilice las luchas liberadoras de todo aquel que ha sido históricamente subyugado. Para ampliar esta afirmación se comparte a en este apartado los resultados encontrados en las tres categorías.

Práctica pedagógica decolonial

Para comenzar, es importante pensar que esta relación entre pedagogía y decolonialidad viene de querer romper con toda esa tradición colonial que trajo pensamientos, costumbres e ideas eurocéntricas. Para Lain (2021), Icle y Hass (2019) y Mansoor y Bano (2019) esta pedagogía

contradice a la colonialidad que opera a través de la imposición de poder y jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas. La pedagogía decolonial involucra reflexión crítica, acción, pero una acción que está focalizada en la transformación social y sobre todo en la visibilización de los sujetos que ordinariamente en las pedagogías contemporáneas no han sido visibilizados, ni en sus saberes, ni en sus constituciones, ni en su ser y ni tampoco en su historia.

Para rebatir esta realidad los artículos puestos en discusión en esta categoría se apoyan en la iniciativa de Walsh (2013) quien considera que “la pedagogía decolonial promueve reflexiones y enseñanzas sobre la condición colonial y la decolonización, donde se impulsa una atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder” (p.29). Para cumplir este objetivo Martínez (2019) pone de manifiesto que: “debe impulsarse una lucha constante por las dignidades de los seres humanos, en el sentido mismo de la vida, sin que esté antecedida por el color de piel, por la condición de género y ubicación geográfica o condición económica” (p. 179).

Dentro de los hallazgos uno de los puntos a discutir desde la pedagogía decolonial es el “papel reproductor de la escuela del ideal moderno, el rol impositivo, unilateral y controlador del docente en el aula, su desconocimiento como oprimido en el sistema del capital y la descontextualización de los programas de estudios” (Backes, 2018, p. 84).

Ahora bien, teniendo en cuenta si la organización del programa de estudios no debe basarse en una lógica de secuencia temporal, sino en torno a uno o varios centros que constan de cuestiones, preguntas o problemas que atañen al tema de la clase (Sulafa, 2020).

Esta iniciativa transformadora podría contemplar el papel, conciencia y participación de las estudiantes en las dinámicas educativas, ya que no la considera como un ser humano sin conocimiento, sino un ser activo al contexto inmediato, es decir, su educación no solo se da en los espacios escolares, sino en todos donde pueda desarrollarse.

Por otro lado, para Stein (2011), Conlisk (2021) y Moreno y Corral (2019) la pedagogía decolonial no puede asimilar la separación, pues todas las integrantes de los escenarios educativos son sujetos culturales, espaciales y temporales y por tanto existen puntos de encuentro, de aquí la importancia de la investigación acción participación. Así mismo, el trabajo comunitario debe impulsar la necesidad de

las comunidades de reconocer su realidad espacial y social para poder defender sus derechos, descubrir conflictos y problemas de la comunidad, y generar acciones de resistencia territorial.

Como hallazgo en la revisión se encuentra el dilema entre la política pública y educación, donde “prevalece una visión meramente instrumental de la educación que prioriza los resultados cuantitativos, resultantes de parámetros y criterios predefinidos - variables comparativas - subestimar los contextos históricos de cada país, sus culturas y ritmos desarrollo científico-tecnológico, económico y social” (Tavares & Gomes, 2018, p.24). De tal modo se condiciona la independencia de los Estados en la definición de sus políticas educativas, con fuertes implicaciones negativas sobre la autonomía de las universidades, el modelo de conocimiento producido y la calidad de las publicaciones académicas.

En definitiva, puede considerarse que el debate más robusto de las investigaciones encontradas es que actualmente existe una disociación entre la escuela, la academia, la investigación y la acción política (Bhurekeni, 2020); una de las conclusiones es que la pedagogía en clave decolonial puede comprometerse con el análisis de los reposicionamientos de las prácticas y devenires educativos, donde se vinculen a los sujetos, experiencias, saberes y contextos, ya que la educación no puede seguirse viendo ajena a las realidades y vicisitudes que la rodean y a las formas en las que los sujetos de la escuela son producidos por sus saberes y prácticas como subalternizados.

Práctica pedagógica feminista

El feminismo ha cuestionado las construcciones sociales, políticas y económicas acerca de las mujeres permitiendo redefinir el sujeto femenino y su papel dentro de la sociedad. Sin embargo, para Ochy Curiel (2021) feminismo es una propuesta histórica de la modernidad. En este sentido, las luchas representan a la mujer blanca europea, dejando por fuera la experiencia de otras mujeres atravesadas por otras categorías sociales.

Es por ello que, uno de los puntos cruciales encontrados en esta categoría es el impulso de debilitar el feminismo homogéneo, blanco y occidental, dando paso a la multiplicidad de escenarios feministas. Tal es el caso de Sancha, D., & Tannuja, D. (2020) que definen el *mujerismo caribeño* como una iniciativa decolonial, caribeña y feminista que rompe esa línea paradigmática tradicional feminista, ya

que evidencia un vínculo y un trabajo conjunto entre las mujeres negras con la comunidad negra, para Sancha, D., & Tannuja, D. (2020):

En la medida en que las injusticias raciales y económicas amenazan la supervivencia misma de estas comunidades, la articulación específica de las mujeres negras y la lucha contra las opresiones raciales y económicas es persistente y necesaria. Sin embargo, el feminismo no solo se preocupa por hacer trabajo en los márgenes, sino que se enfrenta a la comunidad con un énfasis en las alianzas orgánicas de sostenimiento comunitario de mujeres con otras mujeres, con sus hijos y con los hombres en sus comunidades (P. 5).

Siguiendo esta línea, en contra del feminismo occidental y blanco, Medina (2013) enuncia que “el racismo, el clasismo y el heterosexismo epistémico ha estado presente en el pensamiento político feminista de corte occidental” (p. 53) y todas aquellas diversas variables e intersecciones no son aceptadas reproduciendo así el proyecto moderno-occidental-opresivo.

Aquí surge entonces otro punto de discusión que para Silva (2020) es la cohesión entre estos feminismos-otros y la decolonialidad. Sin duda, “el poder global neoliberal y heteropatriarcal ha impulsado a repensar las propuestas decoloniales y feministas de las últimas décadas que amplían el análisis de las condiciones de los cuerpos sexuados, racializados, colonizados y transfronterizos” (Medina, 2013, p.54).

Los feminismos Pos-decoloniales desde un punto de partida “epistémico y práctico se configuran como una crítica al interior del propio movimiento feminista, al cual terminan denominando feminismo hegemónico, denunciando la manera universal de pensar la subordinación de las mujeres, dejando en claro que “no existe una mujer universal” (Villarreal, 2018, p.106).

Aunque Curiel (2011) nos resalta que el feminismo Pos-decolonial no sólo critica al feminismo hegemónico, sino también a los movimientos y las teorías sociales que creen que actuando sólo sobre la clase se va a transformar el mundo. En otras palabras, en términos de Curiel el “feminismo Pos-decolonial no trata de “feminizar la lucha antirracista” o “ennegrecer la lucha feminista”, significa entender la opresión, cómo se articula y analizar cómo cada una de nosotras y en colectivo y con otros movimientos sociales estamos o no reproduciendo esa lógica” (p.22).

De igual forma, es clave considerar que los feminismos decoloniales están en un constante debate constitutivo donde se evitan posturas separatistas donde “solo cabría el “ser mujer” racializada de ascendencia trabajadora provenientes de países del sur dejando de un lado de esta construcción una serie de compañeras que nos acompañan y trabajan arduamente contra la colonialidad y el racismo del género” (Espinosa, 2016, p.164). No obstante, aunque es clave la no división del proyecto feminista decolonial, no puede perderse de vista la manifestación colonial del pensamiento político feminista hegemónico occidental y su dominio en lo económico, político y social impide un óptimo desarrollo de los “feminismos-otros”. Por ello, como se afirmó arriba, una genealogía feminista decolonial puede ser el camino reivindicador.

Estos otros feminismos acompañados de la decolonialidad pueden ayudar a las mujeres afro, campesinas, indígenas, trans y todas aquellas otras mujeres, a acabar con las desconfianzas del feminismo occidental que ha sido considerado burgués y privilegiado (Tovar, & Tena,2017). Estos feminismos disidentes latinoamericanos tienen varios retos por delante con una implicación fundamentada en el reconocimiento de todas aquellas construcciones de mujer superando el carácter universalista y homogeneizador. Este reto problematiza la noción de un sujeto universal femenino, monolítico y ficticio en tanto construcción ideológica y discurso identitario asentado sobre la base de las diferencias de género (Cabrera & Vargas, 2014, p.21).

Otro interesante hallazgo consiste en la creación de “solidaridad feminista transnacional” (Swati, 2020) escribe Mohanty (2013), "depende de la construcción de solidaridades feministas a través de las divisiones de lugar, identidad, clase, trabajo, creencias, etc. En estos tiempos tan fragmentados, es muy difícil construir estas alianzas y nunca es más importante hacerlo” (p. 967). Sin embargo, no se menciona una iniciativa desde la escuela o la pedagogía. Boveda, Jackson y Valencia (2020) consideran que los planes de estudios y los educadores podrían examinar la relación entre las comunidades y la educación e impulsar esta iniciativa transnacional. Esta iniciativa requiere evidentemente un debate más amplio para comprender el modo de ejecutarla.

Finalmente, de esta categoría, queda entendido que la labor transformadora en la escuela cuenta con un sin número de retos. Sin embargo, para superar estas brechas se requiere del impulso de docentes que

quieran proponer una visibilización de los posicionamientos decoloniales, geo y corpopolíticos de las mujeres ampliando la idea de sujeto universal femenino que hemos discutido con anterioridad.

Práctica pedagógica antirracista

Es notable que los artículos encontrados para esta categoría tienen un énfasis teórico considerable, tal es el caso de Meriño (2018) quien explora las propuestas y análisis de Frantz Fanon en torno a la relación que se produce entre el colonialismo, el racismo y el cuerpo. “Gracias a él podemos entender que la principal estrategia de dominación con la que cuenta el colonialismo es por medio de la racialización de los cuerpos. En tal sentido asumimos la crítica fanoniana que reconoce la existencia de una diferencia jerárquica justificada por medio de una serie de prácticas y discursos centrados en la cultura colonizada” (p.119).

Conviene subrayar, que Meriño (2018) al explorar las reflexiones de Frantz Fanon acerca de la relación entre el colonialismo, el racismo y el cuerpo, pone de manifiesto el carácter dominante del colonialismo y las consecuencias sobre las personas colonizadas. Llama la atención la relevancia que le da a la piel y la estructuración alrededor de esta: “La experiencia corporal del sujeto en el mundo pasa necesariamente por la piel, no hay forma de eludirla, para entrar en los cuerpos es condición sine qua non pasar por su piel, por su experiencia mundana” (p.134).

Para pensar y cuestionar el racismo, sus fundamentos y su carácter colonial es importante reconocer que, a pesar de las distintas luchas de independencia emprendidas en Latinoamérica a lo largo del siglo XIX, siguen operando, bajo nuevas formas, mecanismos de colonización; por ende, los procesos de descolonización no se detienen y se sigue perpetuando bajo la piel y el cuerpo (Kamna, 2020).

Bajo esta misma mirada, Espinosa (2015) cree que “la raza no puede ser entendida o proyectarse bajo la descripción de un fenómeno uniforme, universal e idéntico en el tiempo ya que la realidad lo desborda en las múltiples intersecciones entre grupos heterogéneos que se mezclan y se diferencian a partir de procesos diferentes” (p.121). En cuanto a esta construcción de identidades Aguerre (2011) pone en manifiesto que la identidad en “el contexto histórico-social y político de América Latina no es un proceso inocuo, sino que constituye el punto de partida para generar y legitimar desigualdades. Para comprender cabalmente la exclusión, invisibilización, e intentos de homogenización o segregación cultural-racial-étnica” (p.5).

Esta construcción de identidad sustenta en gran medida la exclusión social, sin embargo, como afirma Grosfoguel (2020) “no es una construcción improvisada, es todo un complejo sistémico y dominante ya que estas categorías raciales, étnicas y culturales constituyen figuras a través de las cuáles los Estados nacionales valorizan o desvalorizan un color y una cultura, y en gran medida la exclusión e inclusión de los sujetos depende de la adaptación a esos parámetros” (p.9).

En el establecimiento del Estado-Nación, rige la idea de raza y a la vez se configuran las jerarquías sociales (Lao, 2007). Esta situación influyó en el discurso pedagógico ya que al establecer las nociones de Estado se definieron jerarquías de poder, ser y saber, pasando necesariamente por los escenarios escolares. Se empieza a legitimar un conocimiento científico, riguroso, racionalista, occidental, hegemónico y lineal.

Este proyecto Estado -Nacional sigue en vigencia y afecta las condiciones económicas, sociales y políticas de las minorías, de este contexto de Hinojosa (2018) para el caso colombiano, se analiza la resistencia del Movimiento Nacional Cimarrón (MNC) como “órgano emergente de la tensión entre la estructura dominante y las formas subalternas de conocimiento y la reivindicación de las identidades y subjetividades afrocolombianas por medio de un desligamiento paulatino del pensamiento colonial que existe aún en la sociedad” (p.28).

Acorde con lo dicho hasta aquí, podemos considerar que es la escuela donde algunos de los problemas racistas parecen ser evidentes. Ya que se da una estrecha relación histórica y estética, manifiestas incluso en construcciones curriculares.

Paz da Rosa & Figueiredo da Costa (2020) nos sugieren que las nuevas epistemologías que apoyan una formación transformadora de las estructuras vigentes estimulen el reconocimiento de la estética y corporalidad negra. Aunque no es el único componente capaz de corroborar epistemologías, las corporalidades se convierten en las primeras formas de propulsar (re) existencias. Este reconocimiento puede ser capaz de hacernos desaprender para comprender perspectivas, aspectos históricos y sociales (p. 6).

Resumiendo lo planteado, problematizar la construcción y reconstrucción de imágenes con y por los mismos negros a través de las categorías corporales, estéticas e históricas pueden aportar nuevas

reflexiones educativas y epistemologías negras en una sociedad marcadamente imaginada por los estereotipos blancos.

CONCLUSIONES

Gracias a los resultados obtenidos se puede determinar que la pedagogía decolonial puede romper con los esquemas impuestos, dando mayor posibilidad al fundamento transformador de la escuela y su impacto social. Por ello, “una pedagogía decolonial tendría que empezar por la problematización de la enseñanza y el desmonte de esa perspectiva vertical de relación del poder. Para ello, deben reforzarse las estructuras curriculares, estrategias didácticas y evaluativas acordes con los principios de la pedagogía decolonial” (Rodríguez, 2019, p. 44). De igual manera, se recomienda seguir conectando las prácticas pedagógicas decoloniales de los docentes universitarios y docentes de básica primaria y media para así ampliar las experiencias, fundamentos teóricos, subjetividades y posturas.

Por su parte, la pedagogía feminista nos invita a la necesidad de ver el contexto general de la opresión constituida hacia la mujer por el poder hegemónico colonial, capitalista y heteropatriarcal como un asunto sistémico, que atraviesa las experiencias particulares de los contextos educativos (García, et al., 2016). En los hallazgos se propone al feminismo decolonial fundamentado en una epistemología contrahegemónica (Bidaseca, et al., 2016). Esta apuesta claramente recuperar las voces de las mujeres consideradas marginales y subalternas. Sin embargo, los documentos no detallan orientaciones o postulados para adecuarlo al contexto escolar o al devenir de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.

Con respecto a la pedagogía antirracista, se resalta la consolidación de discursos raciales colonialistas en diversos escenarios educativos constituyendo una conciencia de odio, rechazo, exclusión y desigualdad (Sayyid, 2017). La relevancia de pensar en la raza requiere de un llamamiento convincente a compromisos más profundos con el poder de la blancura en la configuración de la escuela y el entorno en el que se produce y se valora el conocimiento.

La pedagogía decolonial, feminista y antirracista desde una perspectiva de la enseñanza supera los universalismos o el supuesto que todos los sujetos actúan, piensan o sienten de igual manera a pesar de los diferentes contextos históricos, geográficos, económicos y culturales. Este entendimiento pedagógico decolonial, feminista y antirracista fusionado con la práctica de enseñanza nos permitirá

gestionar un accionar político colectivo que reivindique y genere un tejido social desde la diferencia y contextos escolares limitando así la lógica colonial, heteropatriarcal y capitalista.

Respecto a esta afirmación surge la invitación a los docentes a ser constantemente autorreflexivos, reexaminando la dinámica de poder en el aula y su rol dentro de ella. Donde se practique la flexibilidad y un constante cuestionamiento por los planes de estudios o planes de clase, si deben cambiarse y cómo.

En conclusión, esta educación con acción transformadora promueve aliarse a los muchos otros actores de los contextos educativos proponiendo alternativas a los marcos teóricos en educación y pedagogía rígidos que no están exentos de tensiones, debates y renovación. Se invita a los docentes a evitar la producción de verdades y resultados exitosos en el sistema educativo que se articula justamente al proyecto colonial, capitalista y heteropatriarcal (Amézquita & Trimiño, 2020); la opción es justamente a alimentarnos, articularnos y comprometernos con los movimientos autónomos, luchas sociales, y demás docentes que estén desarrollando prácticas que contrarresten la episteme moderna y que llevan a cabo procesos de decolonización y señalen la posibilidad de otros significados de interpretación de la vida y la vida colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerre, L. (2011). “Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial”, desiguALdades.net Working Paper Series, Nr. 5, Berlin: desiguALdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-23316>
- Amézquita, L., & Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65–86. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7727358>
- Backes, J. (2018). A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. *EccoS Revista Científica*. 10.5585/eccos.n45.8290. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8290>
- Bhurekeni, J. (2020). Decolonial Reflections on the Zimbabwean Primary and Secondary School Curriculum Reform Journey. *Educational Research for Social Change*, 9(2), 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2020/v9i2a7>

- Bidaseca, K. Carvajal, F. Mines, A y Núñez, L. (2016). “La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo”, Papeles de Trabajo, 10 (18), pp. 195-218. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875347>
- Boveda, M, Jackson, J & Valencia, C. (2020). Rappers’ (special) education revelations: A Black feminist decolonial analysis, Curriculum Inquiry, DOI: 10.1080/03626784.2020.1819146
- Cabrera, M. & Vargas, L. (2014). Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos. Universitas humanística 78 julio-diciembre de 2014 pp: 19-37. DOI:10.11144/Javeriana.UH78.tdac
- Conlisk, L. (2021). Somos la dignidad rebelde: On Mexican Indigenous praxis of resistance pedagogy, no longer misappropriated under US “innovative” methods, Journal of Latinos and Education, 20:1, 32-47, DOI: 10.1080/15348431.2018.1537879
- Curiel, O. (2011). Género, raza, sexualidad debates contemporáneos. Conferencia Universidad Javeriana.
- Curiel, O. (19 NOV 2021). Diálogo con Ochy Curiel: “El Poder hay que trabajarlo en comunidad”. Boletín Rosa Luxemburgo.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Bogotá – Colombia: Scielo. Tabula Rasa. No.13: 217-233. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano. Ciencia Política, 10(20), 107-130. DOI: <https://doi.org/10.15446/cp.v10n20.53920>
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. Solar | Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, pp.171. DOI: 10.20939/solar.2016.12.0109
- Escobar, A. (2003). Mundo y conocimientos de otro modo. Tabula Rasa. 1:52-86. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.188>

- Hinojosa, Y. (2018). *Combatiendo el legado del pasado: la práctica decolonial del Movimiento Nacional Cimarrón frente al racismo actual en Colombia*. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- García, R. Ruiz, E. & Rebollo, A. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *Relieve*, 22(1), 1–22. DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6877/7822>
- Grosfoguel, R. (2020). Pensamiento descolonial afro-caribeño: una breve introducción. *Tabula Rasa*, 35, 11-33. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.01>
- Icle, G & Haas, M. (2019). Gesto decolonial como pedagogía: prácticas teatrais no Brasil e no Peru. *Urdimento, Florianópolis*, v.3, n.36, p. 96-115, nov/dez 2019. DOI:[10.5965/1414573103362019096](https://doi.org/10.5965/1414573103362019096)
- Kamna, P. (2020). Race and a decolonial turn in development studies, *Third World Quarterly*, 41:9, 1463-1475, DOI: 10.1080/01436597.2020.1784001
- Laing, A. (2021). Decolonising pedagogies in undergraduate geography: student perspectives on a Decolonial Movements module, *Journal of Geography in Higher Education*, 45:1, 1-19, DOI: 10.1080/03098265.2020.1815180
- Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. ISBN 950-9231-51-7 Buenos Aires: CLACSO. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56248>
- Lao, A. (2007). Hilos descoloniales. *Trans-localizando los espacios de la diáspora africana*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.7: 47-79. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.305>
- Mansoor, A & Bano, M. (2019). Decolonial pedagogy and English literary studies: problematics in a Pakistani context, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2019.1645589
- Martínez, B. (2019). Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 165-180. Tomado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340180>

- Medina, R. (2013). Feminismos periféricos, feminismo otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. *Revista internacionalde Pensamiento Político - i Época* - vol. 8 - 2013 - [53-79] - issn 1885-589X
- Meriño, R. (2018). Colonialismo, racismo y cuerpo: apuntes críticos desde Frantz Fanon. *Hermenéutica intercultural revista de filosofía* N° 29, 2018 ISSN: 0718-4980 pp. 119-135
- Mignolo, W. (2004). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica, en I. Ramos y R. Sosa, R. (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. 113-137. México: Siglo XXI Editores.
- Mohanty, C. (2013). Transnational Feminist Crossings: On Neoliberalism and Radical Critique. *Signs*, 38(4), 967–991. DOI: <https://doi.org/10.1086/669576>
- Moreno, L., & Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, 52, 1–20.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000100003
- Paz da Rosa, F. & Figueiredo da Costa, A. (2020). O cinema negro encontra a formação de professoras: sensibilidades interculturais, impressões pós-coloniais e reconstruções decoloniais. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 55, p. 1-18, e8360, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8360>.
- Paz da Rosa, F. (2020). O Movimento Negro enunciado em corporeidades, estéticas e histórias: construções e reconstruções sinestésicas por meio do filme *Abolição* no curso de Pedagogia. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 37. 347-367. 10.14295/remea.v0i0.11121. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11121>
- Ramallo, F. (2017). Pedagogías decoloniales en la Didáctica de la Historia. *Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / issn en línea* 1851–9490 / Vol. 19.
- Rodríguez, E. (2019). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44). DOI: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>.

- Sancha, D., & Tannuja, D. (2020). Caribbean Womanism: decolonial theorizing of Caribbean women's oppression, survival, and resistance, *Ethnic and Racial Studies*, DOI: 10.1080/01419870.2020.1839666
- Sayyid, S. (2017). Post-racial paradoxes: rethinking European racism and anti-racism, *Patterns of Prejudice*, 51:1, 9-25, DOI: 10.1080/0031322X.2016.1270827
- Silva, M. (2020). Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. *Eccos - Revista Científica, São Paulo*, n. 54, p. 1-17, e17322, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17322>.
- Stein, S. (2011). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world, *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2021.1904212
- Sulafa, Z. (2020). Whose pedagogy is it anyway? Decolonizing the syllabus through a critical embrace of difference. The University of Southern California, 3502 Watt Way, Los Angeles, CA 90089-0281
- Swati, A. (2020). Walk in India and South Africa: notes towards a decolonial and transnational feminist politics, *South African Theatre Journal*, 33:1, 14-33, DOI: 10.1080/10137548.2020.1742781
- Tavares, M & Gomes, S. (2018). Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegómenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia, São Paulo*, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>
- Tovar, D., & Tena, O. (2017). Alianzas entre mujeres nahuas: una alternativa para trastocar el patriarcado. *Tabula Rasa*, 26, 1–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.25058/20112742.199>
- Villarroel, Y. (2018). Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales. *Relaciones Internacionales. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM*. DOI: <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.39.006>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. ISBN: 978-9942-09-169-7