

La educación en función de la triada dominante



Por: Nadia Katherine Torres Cuevas

nktorresc@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3731-2035>

Licenciada en Ciencias Sociales y magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Mi principal campo de estudios es la decolonialidad, el feminismo y antirracismo en contextos educativos.

Inicialmente, 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.

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 que intentan limitar la diferencia y la multiplicidad de seres, así como el carácter relativo y cambiante de las identidades sexuales y de género.

Así pues, los conocimientos que están basados en paradigmas hegemónicos eurocéntricos que han configurado el “sistema moderno/colonial capitalista/patriarcal durante los últimos 500 años asumen un punto de vista universalista, neutral y objetivo. Nadie escapa a la clase, lo sexual, el género, lo espiritual, lo lingüístico, lo geográfico y las jerarquías raciales” (Grosfoguel, 2006, p.21).

Si partimos de la idea según la cual la modernidad/colonialidad se ha establecido en los diferentes ámbitos de la vida humana, y en particular de quienes históricamente han sufrido la devastación por parte de un patrón de poder que articula el colonialismo, capitalismo y heteropatriarcado, encontramos que este fenómeno ha tenido lugar a través de diferentes articulaciones, tecnologías y dispositivos de poder que lo han concretado y materializado en múltiples contextos de la vida cotidiana (Díaz, 2010).

Uno de estos dispositivos, sin lugar a dudas, ha sido “la escuela, que, como institución moderna por excelencia, 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” (Díaz, 2010, p.222). 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.



En este orden, la estructura del sistema educativo desde su conformación como un instrumento fundamental en la reproducción del proyecto de Modernidad tiene en su ontología, praxis, epistemología, método y planeación una carga colonial, capitalista y heteropatriarcal.

Un breve ejemplo de este panorama es cómo la escuela ha sido reproductora de la norma heteropatriarcal, históricamente se han trazado unas relaciones de poder donde se privilegia a esa constitución de hombre y se determinan roles y comportamientos que se asignan social y culturalmente a las personas que habitan la escuela. Para complementar este planteamiento, podemos considerar como para Castañeda y Lozano (2017):

La escuela como instancia socializadora —que se propone permitir la interculturalidad en sus aulas, desde sus prácticas educativas— ha reafirmado sesgos sexistas, evidenciados en acciones constantes en donde se diferencia el trato entre niños y las niñas. (p. 52).

A pesar de los esfuerzos de las y los docentes para evitar esta condición, se evidencia en las instituciones educativas diferentes imposiciones heteropatriarcales, que no solo afectan a las mujeres y hombres sino a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales y todas las disidencias sexuales y de género.

En relación a lo anterior, Barrera manifiesta, por ejemplo, como se encuentra en la escuela unos “manuales de convivencia donde aparecen pautas de género, en cuanto al uso diferenciado de uniformes, de baños, aretes por parte de los jóvenes y los aspectos relacionados con el embarazo en jóvenes” (Barrera, 2011, p. 31).

Esta definición de roles se ve muy marcada en las dinámicas escolares, por ejemplo: cuando las y los estudiantes no se sienten identificados con la carga simbólica del uniforme masculino o femenino, o cuando a las docentes se les ubica en el rol maternal y a los docentes en el paternal, por ende la percepción, el trato, la consideración, la escucha y las conversaciones tienen una connotación diferencial; igualmente, cuando una estudiante decide practicar algún deporte asignado al rol masculino, como el fútbol, o si un estudiante decide compartir más tiempo con diversas compañeras son inmediatamente etiquetados y discriminados.

Por ello, resulta urgente explorar creativamente alternativas de oposición al sistema moderno/colonial capitalista/patriarcal, los discursos sobre el cuerpo y las paradojas del debilitamiento de las identidades políticas y sexuales, el no reconocimiento de la diferencia, el racismo y el clasismo.

«resulta urgente explorar creativamente alternativas de oposición al sistema moderno/colonial capitalista/patriarcal»

Para cumplir dicho propósito, estas pedagógicas otras podrían incluir a la multiplicidad de voces, actores y escenarios. Y a su vez incorporar discursos disidentes a los discursos hegemónicos, ya que desde la tradición histórica se han subalternizado e invisibilizado. Así, los efectos de verdad que produce la actual configuración de la enseñanza generaron una oposición a “los universales de las epistemologías eurocéntricas, que subsumen/diluyen lo particular respetando las múltiples particularidades locales en las luchas contra el heteropatriarcado, el capitalismo, la colonialidad y la modernidad desde una diversidad de proyectos históricos descoloniales epistémicos/éticos” (Grosfoguel, 2006, p. 44).

Por ello, es importante reconocer que estas pedagogías otras requieren 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).

Es decir, las pedagogías otras, fundamentan epistemologías otras, sujetos otros, poderes otros y formas otras de concebir el mundo. Esta afirmación pone en evidencia el duro panorama en el cual pueden desarrollarse las y los docentes que quieran ejecutar este tipo de enseñanza. Por ello, la consecución de esta iniciativa deviene de las maestras que tienen presente en su práctica la relación saber- poder, la descolonización del conocimiento, la idea de deconstrucción de ciertas lógicas de saber y poder que imperan en las instituciones.

Es necesario seguir reflexionando ante las diferentes formas de opresión, colonial-capitalista-heteropatriarcal; continuar con un proyecto epistémico-político que recupere y visibilice las luchas liberadoras de todo aquel que ha sido históricamente subyugado.



Ahora bien, en este punto, quiero resaltar a las y los docentes que han reconsiderado constantemente su práctica, para impulsar nuevas interpretaciones y experiencias educativas, generando una coherente relación de la enseñanza y las dinámicas sociales de las y los estudiantes, una misión bastante difícil. Como afirma Yedaide (2016): «Las docentes y sus proyectos educativos contrahegemónicos, asumen la necesaria condición de movimiento de sus tesis, ensayan escenarios culturales como nuevas esferas para la educación, se inscriben en lo coyuntural para denunciar los artilugios siempre creativos del establecimiento» (p. 104).

Por último, bajo este sucinto panorama, dejo como propuesta investigar cómo las y los docentes han planteado o desarrollado prácticas pedagógicas de resistencia y cómo han creado alternativas potentes para otras maneras de habitar la escuela y, por tanto, la vida en su complejidad ante las lógicas coloniales, capitalistas y heteropatriarcales. ■

Referencias

Barrera, L. A. (2011). Género y orientación vocacional en la educación media [Tesis de maestría en Estudios de Género en las Áreas de Mujer y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7427>

Castañeda, L. y Lozano, M. (2017). Roles de género en la escuela bogotana: un escenario en constante transformación [Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía y Psicología, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2532/TE-21039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz M., C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430>

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.4: 17-48, enero-junio de 2006. ISSN 1794-2489

Grosfoguel, Ramón (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>

Yedaide, M. (2017). Aportes de la pedagogía crítica y decolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces De La Educación*, 1(2), 102. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/27>

