



[Número publicado el 01 de mayo del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Descolonizar la educación desde la crianza

Decolonizing Education from a Nurturing Approach

*Sylvia Contreras Salinas*¹

Universidad Central de Chile

Santiago, Chile

nemesis.syl@gmail.com

*Mónica Ramírez Pavelic*²

Universidad Arturo Prat

Iquique, Chile

trapecio@gmail.com

Recibido 10 de setiembre de 2013 • Corregido 28 de enero de 2014 • Aceptado 2 de abril de 2014

Resumen. Este ensayo busca problematizar algunas transformaciones que se imponen a la educación en la actualidad, en el marco de los debates de deconstrucción de la educación colonizadora versus una educación definida como crianza. Crianza que, desde la perspectiva del diálogo de saberes y la práctica "otra" que implica la interculturalidad, retoma una educación que se desarrolla en múltiples espacios, en una expansión del saber gestado en la experiencia cotidiana, social, histórica y personal de las comunidades. Desde esta premisa, el presente texto ha sido construido con hilos discursivos, destacándose las palabras de Juan, un campesino de la zona central de Chile; pues desde la proposición foucaultiana, la fuerza y el sentido de los discursos estaría dado por las posiciones de poder; por ello, se apuesta a poner en circulación el pensamiento de un ser humano situado, inmerso en el cotidiano mundo de lo biótico³.

Palabras claves: Crianza, decolonialidad, educación colonizadora, vida cotidiana, consumo, modernidad, ética.

¹ Doctora en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural de la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Educación. Profesora de Educación Diferencial y Socióloga. Actualmente, se desempeña como coordinadora académica en la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile. Ha publicado numerosos artículos en temáticas asociadas a la interculturalidad, pedagogía y diálogo de saberes. Asimismo, ha participado en numerosos congresos, entre ellos: Congreso de Filosofía de la Educación en el año 2012 en Madrid, Congreso de Teoría de la Educación, 2011 en Barcelona. Se adjudicó Beca Conicyt del Gobierno de Chile, para realizar sus estudios de doctorado. En el campo laboral, se ha desempeñado como docente en los distintos niveles de la educación y también como asesora curricular y de gestión. San Juan de Dios 2051. Paine, Santiago de Chile. Teléfono (056) 228241945.

² Doctora en de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora de Educación Diferencial y Psicóloga. Ha publicado diversos artículos en la línea de la pedagogía y psicología, participando en diversos congresos a nivel tanto nacional como internacional. En lo laboral se ha desempeñado conjugando su labor de profesora y psicóloga. Luis Cruz Martínez 2194. Iquique, Chile. Teléfono (056) 572764327.

³ Juan es un campesino que se levanta temprano cada día y sale a trabajar la tierra de otro, para volver cuando el sol se esconde. Un hombre que vive en y con sus deidades, sus hierbas y su espíritu fuerte. Una voz silenciada que puede y tiene la legitimidad de ser referente y propuesta de pensamiento. Un hombre productor de saberes. Juan participo de una investigación etnográfica 2010-2012, en torno a los saberes locales (Ver Contreras, 2012).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This paper seeks to problematize some changes currently imposed on education, as part of the discussions on the deconstruction of colonized education versus a type of education denominated nurturing. From the perspective of the dialogue of knowledge and interculturality, the term nurturing highlights the mutual care and creation between human beings and uses a type of education that is developed in multiple spaces, as an expansion of knowledge conceived in the daily, social, historical and personal experience of the communities. From this premise, this paper has been woven using the threads of discourse, highlighting the words of Juan, a farmer in central Chile, since, from a Foucauldian proposition, strength and meaning of discourse are given by the positions of power; therefore, the authors take the challenge of putting into circulation the thought of a man immersed in the everyday world of the biotics⁴.

Keywords. Nurturing, decoloniality, colonized education, daily life, consumption, modernity, ethics.

Supuestos de la educación colonizadora

Hablar de educación colonizadora es poner en cuestionamiento la actual tradición educativa, en especial si nos acercamos a aquello que le dio vida: un pensamiento positivista que se ha limitado a la entrega de información y cuyo eje es la alfabetización en el uso de técnicas, tecnologías y competencias necesarias para las exigencias del mercado y de un Estado asistencialista.

Algunas personas manifiestan que revertir esta situación para su descolonización pasaría por revisar las raíces mismas que dieron origen a los sistemas de educación modernos, así como a los esquemas culturales, sociales, políticos y económicos que imponen. Esquemas que se sustentan en la idea de separación y que constituyen una educación de dominio. "La educación como una solicitud del individuo para superar sus carencias en su afán de dominio del mundo" (Rengifo, 2003, p. 50). Esta potestad se ejercería hacia otros y otras que son una amenaza y sobre el medio ambiente, situación que no es ajena a la innegable devastación de la naturaleza.

Esta concepción de separación y dominio surge, según Rengifo (2003), desde el reemplazo de la crianza por la educación. Él explica que el primer suceso que marca esta sustitución es, por una parte, la separación del ser humano de la naturaleza y, por otra, la desacralización del mundo. Todo esto lleva a definir el conocimiento como distancia, posesión, control y poder; cualidades que finalmente se transfieren a la acción educativa, dando paso al "modo inventado y deseado por los modernos, de proporcionar al individuo los argumentos y el modo más eficaz de ampliar su dominio sobre las cosas" (p. 44).

⁴ Juan is a farmer who gets up early every morning and goes to work somebody else's land and returns when the sun goes down. A man who lives in and with his deities, his herbs and with a strong spirit. A silent voice that can and has the legitimacy to be a reference and a proposal of thought. A man producer of knowledge. Juan participated in an ethnographic research project during 2010-2012 regarding local knowledge. (See Contreras, 2012).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Desde esta perspectiva, la institucionalización de la educación proyectada en las escuelas, institutos y universidades constituiría el acceso a unos conocimientos que a la postre posibilitarían dominar el mundo. Dominio que es posible solo si está en juego la razón, entendida como la capacidad de escoger, calcular y enjuiciar adecuadamente entre varios medios aquel que se acomode mejor al fin (Castro-Gómez, 2007). Estos mismos argumentos son los que promueve el discurso de que los niños y niñas necesitan de la escuela, ya que solo en ella se aprende, llegando a instalarse incluso como sentido común (Illich, 1974). Dicho sentido común se funda sobre la falsa base de reconocer como fin último de la educación el transmitir, re-crear y extender el pensamiento científico para transformar el mundo (transformación que entre otras cosas ha llevado a la catástrofe ambiental y al menoscabo de unos por otros), imposibilitando el aprender: "pregúntele a un niño donde vive. No tiene ni idea, no tiene idea. ... si no saben..." (Juan, 2010, citado por Contreras, 2012, p. 370).

La educación formal aparece, entonces, como la gran herramienta para salvar al ser humano de las ataduras de la naturaleza, pues este por sí solo no podría conocerla y dominarla, justificando así la existencia de instituciones y personas especializadas. Al mismo tiempo, estos supuestos universales requerirían de la tutela de instituciones igualmente universales (UNESCO, Ministerios de Educación, Leyes Orgánicas de Educación, entre otras), cuya función sería salvaguardar el acceso a los secretos de la ciencia y la tecnología, para que todos y todas tengan el mismo derecho a dominar el mundo. Tales planteamientos coinciden con las formulaciones de Castro-Gómez (2007) en relación con la trilogía de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber, que reproduce la *hybris* del punto cero.

En suma, la propuesta pasa por deconstruir los elementos de base de la educación, esencialmente la noción de conocimiento que define la modernidad, la cual "ha hecho del saber un hecho, es decir, algo aprehensible por cualquiera que conozca sus códigos, además de universal, es decir válido en todo tiempo y lugar" (Rengifo, 2003, p. 97).

En otras palabras, una educación cuya cultura de aprendizaje estaría marcada por el consumismo, donde su propósito no sería crear saberes, sino, por el contrario, limitarse a repetir lo que se produce en otros espacios y en otros contextos, constituyendo un currículo circunscrito a la ciencia de otros. De este modo, el aprendizaje se transformaría en un proceso de forma sin contenido, que no abordaría la esencia de las cosas. Herencia de una educación que prioriza la estructura en desmedro del fondo, además de encauzarse en el cumplimiento y la disciplina antes que en la formación. En síntesis, una práctica de sumisión y consumo.

Asimismo, se instala una concepción de aprendizaje que alude a una educación antropocéntrica, en la cual la relación con la naturaleza y la concepción de una mente extensa (Batenson, 1991), interconectada a todos los sistemas cognitivos vivientes, está ausente. Ausente incluso, en los discursos de emblemáticos pensadores.

Por ejemplo, se aprecia que Dewey (1995) aborda la relación con la naturaleza desde la óptica de la dominación, señalando: "La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente" (p. 13), se encasilla en el marco de la colonialidad sobre la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

naturaleza, haciendo referencia también a la educación como un medio para colonizarla, es decir, para actuar sobre ella y no con ella.

Este mismo autor advierte sobre el carácter colonizador de la educación. No obstante, solo se limita a señalar una perspectiva evolutiva: a admitir que la educación transmite conocimientos y lo hace para responder a la necesidad de enseñanza y aprendizaje sistémico o intencional que se origina a medida que las sociedades se complejizan, a pesar del peligro de crear una separación entre la experiencia cotidiana y la experiencia en la escuela (Dewey, 1995). Una complejización societal que dictamina inviable mantener la práctica de introducir a los recién llegados en la comunidad como miembros plenos, considerándose esto solo posible para aquellos que Dewey (1995) denomina: los “grupos salvajes”.

Por otra parte, Chomsky (2009) plantea que el rol tradicional de la educación –que por décadas ha asumido y que tan malos resultados ha obtenido– de ocultar la verdad sobre el mundo y sus sociedades, la ha obligado a formar consumidores, desmantelando los espacios públicos y definiendo a los otros y otras como amenaza. Situación que tampoco es claramente definida, puesto que, de serlo, la escuela debería adoptar el papel de enseñar estrategias de autodefensa, situación que tal vez sería mucho más benigna que el actual papel que cumple y que constituye una función antidemocrática.

En pos de estas reflexiones, podríamos vernos tentados a inscribirnos en la tesis de la desescolarización de la educación, donde Illich (1974) plantea que las instituciones como la escuela conducen inevitablemente a la contaminación, hacia el crimen de lo humano, hacia la impotencia y la polarización social, pues su función solo se limitaría a acelerar procesos donde las necesidades no materiales son transformadas en demandas de bienes y, por tanto, de servicios, así como de profesionales para satisfacerlas, produciéndose procesos de degradación que conducirían a sospechar de las capacidades y logros de los seres humanos.

Sin embargo, al tomar conciencia de las fragilidades y potencialidades de la educación moderna –definida por Foucault (1992) como “el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso” (p. 37), así como los beneficios que nos ofrece una educación formal contextualizada, sustentada en lo cotidiano y capaz de sintetizar lo global revitalizando territorios–, nos inclinamos a considerar que la escuela no es una mala alternativa sí responde a algunos principios que más adelante se desarrollarán.

Esta opción sintoniza con una postura más bien tradicional frente a la mantención de ciertas instituciones, entre ellas, la escuela; puesto que no podemos olvidar que ella, en algunas zonas, especialmente en los sectores rurales, conforma un lugar donde confluyen múltiples conocimientos, demandando su transformación en espacios de resistencia, que ponen en tensión los diversos saberes y discursos.

Un ejercicio simple de deconstrucción

La idea de que los sistemas educativos están en crisis no es nueva y muchos hacen mención a que no se cuestionan sus bases, limitándose a retoques en la misma estructura, en los





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

mismos supuestos que la sustentan, lo cual tendría como resultado reformas superficiales que se desvanecen rápidamente. En este marco, los retos de la educación, que Bauman (2005) define en la modernidad líquida, son un claro ejemplo de retoques en las estructuras, producto de un tipo de educación que no hurga en los puntales conceptuales y morales profundos de su cultura.

En este punto, hemos de recordar que la modernidad líquida da cuenta de una ética de naturaleza relativista y acomodaticia, que varía en función de los valores dominantes de la economía, así como los líquidos se moldean en los distintos recipientes donde se les vierte. Desde aquí, el consumo ya no guardaría relación con la satisfacción de necesidades, sino que se justificaría solo por su capacidad de generar placer. "Es una sociedad de hoy y ahora; una sociedad que desea, no una comunidad que espera" (Bauman, 2003, p. 6), una sociedad que se mueve por la fuerza de la emancipación de la mano opresora de la historia, de todo lo que permanece en el tiempo. Esta realidad derrite los sólidos, surgiendo como condición el flujo, la levedad, la movilidad, la inconstancia y genera, finalmente, una realidad compleja y muy difícil de ser sintetizada por la educación. Al respecto, Bauman (2003) señala:

Las pautas y configuraciones ya no están determinadas, ... y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además su naturaleza ha cambiado, por lo cual ha sido reclasificada en consecuencia: como ítem del inventario de tareas individuales. (p. 13)

Por lo tanto, vivimos una realidad caracterizada por la impaciencia, donde el tiempo es un recurso valiosísimo, donde la espera se ha transformado en un estigma de inferioridad, por lo cual toda acción busca hacer desaparecer el espacio de tiempo que separa el deseo de su satisfacción (Bauman, 2005).

En este marco, este autor considera que la educación tendría que plantearse algunos retos: El primero, el desafío de enfrentar el síndrome de la impaciencia, donde el tiempo es una faena, donde lo duradero es una carga y solo se busca el goce breve de las cosas. Este reto solo adquiere sentido en el contexto de una educación cimentada en un tiempo de espera, de formación, de preparación para un mundo que está afuera y en el cual se deben insertar las nuevas generaciones.

Una educación anclada en la oferta de entregar un producto duradero, que certifique que se ha aprehendido el conocimiento acumulado y construido por otras personas. Una educación asociada a la fabricación de productos, tal y como lo advierte Arendt (1993). Una educación que concibe la separación del mundo infantil del adulto, al cual solo se puede acceder mediante la presentación de salvoconductos o certificados expendidos por las instituciones educativas.

Un segundo reto mencionado por Bauman (2005) es el que plantea la desenfrenada variabilidad de las representaciones de la realidad y del mundo, el contante cambio que desafía la verdad del conocimiento originando un estado de permanente sorpresa. "En este mundo toda la sabiduría y el conocimiento de cómo hacer algo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció" (p. 35). Un desafío que solo se entiende si





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

admitimos al conocimiento científico como base de la educación, es decir, un conocimiento definido como descontextualizado, aprehensible, acumulable y universal.

En esta misma línea, Bauman (2005) plantea el reto de la memoria, desafío que se origina en la cualidad de no duradero, de cambio permanente de la modernidad líquida, surgiendo la memoria como algo ineficaz. Por tanto, el reto de la educación consistiría en hacer frente al desecho de la memoria en el proyecto de vida de las personas, quienes han dejado de utilizarla gracias a la creciente oferta de servicios (tecnologías) que asumen la tarea de memorizar.

Un reto que adquiere sentido al definir como tarea primordial de la práctica educativa la entrega de información y el consecuente desafío que representa la inmensa cantidad de datos acumulados, definiendo como el mayor obstáculo para una "buena educación" las parcelas de información que entregan los profesores en la sala de clases y que presenta la relevancia momentánea y la subjetividad del docente como autoridad en el aula. Reto que además solo se justifica si concebimos el saber y la educación dentro de la estructura arbórea del conocimiento y de las instituciones educativas, según lo expone Castro-Gómez (2007).

Por último, (Bauman, 2005) señala el reto de la diferencia, es decir, la exigencia de ser uno mismo o una misma y no ser como las demás personas, pues contar con los mismos conocimientos y aptitudes ya exhibidos por otros constituiría una desventaja. Un reto que es pertinente si la educación privilegia contenidos culturales, valores, creencias y formas de ser universales, es decir, una educación que deja fuera la diferencia, así como los bagajes culturales contextuales y locales, por tanto, el reto definido por Bauman (2005) adquiere sentido en una educación etnocéntrica.

Este ejercicio de deconstrucción parece relevante para poder enfrentar con altura de miras las múltiples reformas educativas que invaden nuestros escenarios, pues explicita la necesidad de definir de qué tipo de educación se habla, situación legítima mientras estas no traten de imponerse como universales.

En definitiva, debemos plantearnos una deconstrucción que no olvide que "la tarea educativa es quien por ahora puede rearmar moralmente al hombre y a la sociedad, y asegurar así a nuestra especie una subsistencia digna más allá de nuestro tiempo". (Colom, Pérez y Vásquez, 2001, p. 37).

A modo de conclusión

Re-fundación de la tarea educativa

Si concordamos en que las reformas educativas se enfocan usualmente en retoques a las estructuras, sin tomar en cuenta los supuestos culturales más profundos, entenderemos que desde ahí se origina necesariamente una educación colonizadora, una educación ajena a las maneras de ser de muchas comunidades y grupos humanos. En esta línea, nos planteamos la re-fundación de una tarea educativa que considere algunos discursos orientadores, entre ellos:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La pluralidad en la cotidianidad y desde la cotidianidad

Pluralidad entendida como una educación que se convierta en lo que Arendt (1993) imaginaba como un espacio de aparición o un espacio de acción de las tramas de los asuntos humanos y de las relaciones generadas por ellos; si la educación y, por ende, sus instituciones no albergaran verdaderas personas, “el mundo no sería un artificio humano, sino un montón de cosas sin relación al que cada individuo aislado estaría en libertad de añadir un objeto más; ... los asuntos humanos serían tan flotantes, fútiles y vanos” (p. 227). Esta idea inscribe a los seres humanos en instancias deliberativas para su devenir visible en los espacios públicos, de manera de estabilizar, generación tras generación lo humano de nuestro ser.

En otras palabras, se busca generar una vida buena que se asocie a un buen saber, el cual se re-cree en nuestra aparición en el espacio público, en el estar, actuar y hablar con otros y otras como agentes éticos y epistémicos, en el desarrollo de proyectos comunes y sustentables que involucren, entre otras cosas, el uso racional de los recursos. Por todo esto, se debe buscar una fórmula que mantenga el equilibrio entre la educación para adentro que demandan los grupos o comunidades que han estado subordinados y una educación hacia afuera que reciba las herramientas del mundo moderno para poder abrir oportunidades (Hopenhayn, 2001).

Esta fórmula podría hacer frente a la sistemática acción educativa que interrumpe las estrategias de resistencia socio-culturales de las comunidades excluidas o subordinadas. Situación que se evidencia cuando las prácticas educativas impiden la cohabitación de los miembros de la comunidad. Dichas estrategias de resistencia comprenden que la vida en todas sus extensiones es local, en tiempo y espacio, la sujeción de la globalidad es también local, donde la cotidianidad es un campo privilegiado de lucha para un proyecto sustentable de vida mejor.

Para la educación situada en el mundo, desde su propio mundo, lo cotidiano se convierte en la red de síntesis de “espacios otros”, de las determinaciones globales y el sentido común del día a día, pasando a ser oportunidades únicas de protagonismo personal y colectivo (De Sousa Santos, 2003).

Desde esta perspectiva, la escuela –al igual que otros estamentos–, debería apoyar dinámicas de resistencia, posibilitando la re-creación de una identidad colectiva, para así ser un verdadero espacio público de aparición. En este contexto, los agentes educativos deberían tomar conciencia de la validez de los saberes, tradiciones, prácticas y luchas de los agentes de sus comunidades; en el entendido de que si han logrado con cierto éxito erosionar, deformar y hacer olvidar los bagajes culturales locales, podrían, con la misma eficacia, revertir la situación.

Educación ecológicamente sostenible

Considerando las clásicas relaciones que se han ido estableciendo entre calidad de vida y ambiente, pero teniendo en cuenta especialmente que solo hay vida si hay ambiente, bajo la idea de unidad entre ser humano y naturaleza (Bateson, 1991; Martínez, 2009; Maturana y Varela, 1984; Mazorco, 2006; Morin 1999; Rengifo, 2003), nos corresponde re-crear una





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

educación centrada ecológicamente, en el supuesto que se asume racional y moralmente que las acciones humanas afectan al mundo biótico –vinculado a los seres vivos– dentro del cual se participa. Hablamos de una educación que ha de entender que la mente colinda con los límites del sistema natural dentro del cual participa el ser humano: La unidad auto-correctiva total que procesa la información o, como digo “piensa” y “actúa” y “decide”, es un sistema cuyos límites no coinciden en absoluto con los límites, ya sea del cuerpo o de lo que es popularmente llamado el ego o la conciencia (Batenson, 1991, p. 319).

Un planteamiento que cuestiona nuestras metáforas raigales, que no dan cuenta de categorías sobre comunidades interdependientes o del impacto de dichas comunidades sobre los sistemas naturales, aún cuando algunas de estas categorías intentan colarse hoy en día en nuestras culturas, valorándose propuestas como la pedagogía de la tierra, la ecoeducación y la ecopedagogía. Propuestas que surgen de una reflexión crítica a partir del documento denominado *la Carta de la tierra* (Earth Charter Associates, 2012) iniciativa que conforma “una red global y diversa de personas, organizaciones e instituciones que participan en la promoción y en la implementación de los valores y los principios” (párr. 1) que ella considera, y que sucintamente plantea el respeto y cuidado de la tierra, la integridad ecológica, la justicia social y económica, la democracia, la no violencia y la paz.

En ellas destacan aquellos principios que guardan relación con la vida cotidiana, definiéndolos como fuente de sentido de la pedagogía, ya que todo cambio estaría ligado directamente a las transformaciones en la convivencia que se mantienen consigo mismo, con los otros y otras y con la naturaleza en la cotidianidad, requiriendo trabajar pedagógicamente las exigencias de la sustentabilidad a partir de la vida cotidiana (Fernández y Conde, 2010). Sintonizan con la idea de De Sousa Santos (2003), de explicitar la potencialidad de dichos procesos y espacios, en razón de la construcción del conocimiento-emancipación que rescata la experiencia del otro negado.

Por su parte, Rengifo (2003) señala que la forma de vivir de las comunidades rurales inspira una pedagogía de la vida cotidiana, de un vivir diverso, conversacional y sustentable. Se trataría, por tanto, de instalar una educación/es que desde la perspectiva de Bowers (2002) apueste por la constitución de culturas ecológicamente equilibradas, es decir: culturas que representen al ser humano u otras formas de vida como participantes equivalentes en un universo; que posean pensamientos arraigados en la comprensión de las relaciones recíprocas entre prácticas culturales y mundo natural; que constituyan formas educativas que reconozcan que el pasado y el futuro son fuentes esenciales en la toma de decisiones; que favorezcan lógicas que consideren la importancia del proceso comunicacional tras-generacional; que promuevan orientaciones ideológicas y epistemológicas que pongan énfasis en que la regeneración de la comunidad no puede lograrse a costa de una mayor degradación del medio ambiente.

En suma, para una educación ecológicamente sustentable se propone una nueva forma de ser y de pensar que debería generar nuevos estilos de vida. Al decir de Boff (2012), habría que reinventar la forma de vivir con los otros, la naturaleza y la Tierra, satisfaciendo nuestras



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

necesidades sin olvidar la solidaridad, en la certeza que el ser humano, al tomar conciencia de las múltiples posibilidades que posee de construir su propia vida, lo hará de manera diferente (Colom, 2000).

Suponemos, que es posible construir una vida sustentable a pesar del pesimismo que inunda la mente de muchos habitantes rurales.

Había que aprender, había que aprender. Ahora ya no, ahora ya no, que lo que pasa es: toma anda a comprarte una bolsita de papa fritas. Antes se hacían en la casa, todo se hacía en la casa. [Antes le enseñaban] a uno, nos enseñaron a vivir. ... [Yo aprendí a vivir, aprendí a vivir] (Juan, 2010 citado por Contreras, 2012, pp. 373-376).

Conciencia que puede despertarse solo si los agentes educativos cuestionan y deconstruyen el trasfondo cultural antropocéntrico y etnocéntrico de las prácticas educativas, tales como los patrones de pensamiento y valores que entienden el cambio tecnológico y consumista como progresivo y natural.

Educación como crianza

El concepto de crianza hace referencia a una educación que acepta mantener en constante movimiento la tensión entre diversidad/interculturalidad interconectada con la naturaleza, asumiéndola en espacios plurales donde se cruzan múltiples narrativas. Es Rengifo (2003) quién rescata una noción de "crianza" en la cual prima la idea de relación, definiéndola como:

El vínculo, el lazo que eslabona y anuda a cada uno de los seres que pueblan el tejido comunitario. Criar en quechua es *uyway*, y *uywa* lo criado. Criar es cuidar, cultivar, amparar, proteger, anidar, ayudar, asistir, alimentar, dar de mamar, sustentar, mantener, encariñarse, dar afecto, conversar, cantar, arrullar. Criar en el sentido de la palabra *uywa* no es una acción que va de un sujeto activo a otro pasivo, ni es vivenciado como una relación jerárquica. Se trata de una conversación afectiva y recíproca entre equivalentes. (p. 22)

Juan (2010, citado en Contreras, 2012), por su parte, corrobora esta concepción de criar y de relación: "Sabe que la vida es así, para poder pagar la crianza de los padres hay que criar, para pagar la crianza, si no se paga la crianza, no se sabe cómo lo criaron a uno" (p. 374), aludiendo a la relación de criar y ser criado.

Parece ser que la preocupación no se haya en conocer, sino en sintonizar, saborear, en captar cariñosamente la seña conversadora de los demás, pues en la medida en que la conversación mutua brote, la crianza fluye (Rengifo, 2003) reflejando un diálogo semilla, un diálogo para vivir, no para buscar la verdad; desde la mirada arendtiana, un diálogo para aparecer.

La crianza daría cuenta, por tanto, de un aprendizaje circunstancial y ajustado a las demandas del contexto; en términos campesinos, se siembra cuando la luna está llena. Sin



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

embargo, este aprendizaje debe seguir ciertas directrices para que la actividad tenga éxito, las directrices del escuchar, percibir lo que los otros y otras, y la naturaleza dicen en su aparición. Es decir, involucrarse en un proceso donde se cría, pero al mismo tiempo se es criado.

Esta actividad requiere, por lo tanto, conversar y comunicarse con todos los seres equitativamente, sin que asome la necesidad de transformar o dominar. Haciendo referencia a un diálogo que no separe el vivir del saber, siendo ambos lo mismo; máxima que Juan (2010, citado en Contreras 2012, p. 375) expresa claramente:

Le deberían enseñarle todo para que las personas aprendan, que sepan qué es una cosa y no sentarse con las manos mirando para adelante con la calculadora a un lado y al otro la pantalla de internet. Sí po'h, si para estudiar el niño tiene que aprender, no esa cuestión que mandan ahora, 4 ó 5 preguntas, van a internet, después, ¿cuándo van a hacer las cosas?

Apreciamos que las acciones responden a un hacer, donde el saber/vivir/comunicar/conversar/saborear está fusionado y en contante transformación, apto para el cambio, para la flexibilidad que solo se logra desde una concepción de educación = vivir, idea que podría vincularse también a la biopedagogía, entendida como una pedagogía para la vida.

Por tanto, para que la educación sea lo que es: una sociedad, una comunidad; debería activar una real implicación, pues solo mediante la participación en su generación puede existir esa comunidad. En otras palabras, criar a la comunidad y ser criado por ella, ya "que el mismo proceso de convivir educa" (Dewey, 1995, p. 17). Siendo "la vida social ... idéntica a la comunicación, ... toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa" (Dewey, 1995, p. 16).

Estas mismas ideas explicarían que muchas comunidades no excluyan la posibilidad de participar en otras formas de criar, pues ellas no niegan que haya otros mundos que los convocan y que se revelarían precisamente en la escuela; esta sería, por lo tanto, un espacio de conversación con otros mundos, un lugar en que cada uno criaría y sería criado. Crianza que se constituye en la cotidianidad de lo local y lo global.

La educación como acontecer ético

Bárcena y Mèlich (2000) indican que lo ético sería la radical novedad en respuesta al peligro del totalitarismo que ha sacado a la luz todo lo inhumano que pueden ser los seres humanos. Contradictorio, pero cierto, lo humano puede fácilmente pasar a lo inhumano. Desde esta premisa se invita a construir una pedagogía crítica de las sociedades modernas, que intentan olvidar un pasado inhumano con miles de víctimas, apelando a una educación como acogimiento.

En palabras de estos autores, la educación estaría fundada en la idea de que el ser humano es más responsabilidad que libertad. En este contexto, no existiría una desproporcional preocupación ontológica por el yo, sino que este tendría sentido solo en su relación con la comunidad biótica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Esta propuesta nace del principio moral de la heteronomía, concepto clave de la perspectiva de Levinas, como respuesta al insuficiente planteamiento kantiano de la autonomía y cuyo sustento se encuentra en la razón y en la moralidad universal que se edifica en cada individuo, prescindiendo del otro en su construcción; planteamiento que resulta insuficiente al interrogarnos: ¿Por qué suceden todas las injusticias y atrocidades que ocurren a diario? Bárcena y Mèlich (2000) sostienen “que la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. ... La heteronomía se debe entender como respuesta, no solamente al otro sino también del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad” (p. 136).

En esta visión, el otro o la otra constituyen la rotura de silencio del yo, convirtiendo el acto educativo en una recepción de lo humano representado en la otra parte del yo, es decir, el otro o la otra. Aquí la motivación estaría situada en hacer aparecer su demanda con la correspondiente respuesta, es decir, un acontecer educativo que contenga, como uno de sus elementos, la experiencia del otro y la otra, dando lugar a nuevos decires y haceres que se construyan desde el pasado y el futuro, y cuya existencia solo será posible si no quitamos de las manos de aquellos y aquellas que aparecen en el espacio público su oportunidad ante lo presente, ante lo nuevo que brinda su aparición.

Una aparición no limitada a las nuevas generaciones, en la creencia que desde ellas surgirá un nuevo mundo, sino de todas las generaciones, pues la educación debe atender a todo ser humano en un proceso no excluyente de acogimiento y hospitalidad. Este acogimiento debería extenderse a las tradiciones marginadas o suprimidas por la modernidad, acorde con la responsabilidad y la solidaridad hacia el otro y la otra, construyendo una subjetividad que dependa más de la reciprocidad, que de la identidad personal para dejar atrás el colonialismo (De Sousa Santos, 2003).

Un acontecer que desde la perspectiva de Larrosa (2001) hace alusión a algo no previsto, que puede ser definido también como novedad, creación o comienzo. Con esta mirada, la educación no sería un espacio predeterminado, por el contrario, el acontecer educativo sería algo imprevisible, un acontecimiento de apertura, configurándose como una figura de la discontinuidad. Entendiendo por discontinuidad una forma de temporalidad que no puede ser reconstruida porque no guarda relación como proceso. Al definirla de ese modo, se rompe con la imagen tranquilizadora de la comunicación como construcción de lo común o diálogo sedante entre el pasado y el futuro, obligándonos, por el contrario, a pensar en el acontecimiento educativo como libertad.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. España: Ediciones Paidós. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B_IXDvWpHn1NOHJSd0dqYmtITzg/edit?pli=1
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). Enmanuel Levinas: Educación y hospitalidad. En F. Bárcena y J. Mèlich (Auts.), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 125-148). Barcelona: Paidós.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bowers, C. A. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Chomsky, N. (2009). *La (des)educación* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Crítica.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J., Pérez, P. y Vázquez, G. (2001). Calidad de vida, ambiente y educación. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 1-37). Madrid: Editorial Complutense.
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: Otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-381. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estHabíped/v38n1/art23.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. I.). Bilbao: Volumen 1. Bilbao: Desclée de Brouner. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Earth Charter Associates (2012) Iniciativa de la carta de la Tierra. Recuperado de <http://earthcharterinaction.org/contenido/pages/Lea%20la%20Carta%20de%20la%20Tierra>
- Fernández, A. y Conde, J. L. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la escuela*, 71, 39-49. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_4.pdf
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Hopenhayn, M. (2001). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. En D. Mato (Comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (pp. 69-90). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2124.dir/6hopenhayn.pdf>
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Barral Editores.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. En: J. Larrosa, (Aut.), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 653-672). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. E. (2009). Teoría biocognitiva: Hacia una ciencia de bioinformación. *Conexiones*, 5(17), 18-25. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/9481484/443758351/name/Teoria+Biocognitiva+la+Ciencia+de+Bioinformaci%C3%B3n.pdf>
- Maturana, H.R. y Varela, F.J. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- Mazorco, G. (2006). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado y J. C. Mariscal, *Educación intra e intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora* (pp. 73-80). Bolivia: AGRUCO-COMPAS. <http://www.agruco.org/compas/pdf/intra.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia UNESCO.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.



Cómo citar este artículo en APA:

Contreras, S. y Ramírez, M. (mayo-agosto, 2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297-309.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.15>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

