

Sobre una trans-colonialidad para la construcción de la pedagogía crítica descolonial: El caso de la propuesta curricular de la educación Bolivariana

RAÚL OLMO FREGOSO BAILÓN*

Resumen

Este artículo muestra algunas notas sobre una reflexión acerca de la necesidad de trabajar por una perspectiva de la trans-colonialidad que ayude a la descolonización de la pedagogía crítica en sus bases epistémicas, pero que no deje de lado implícitamente el hecho fundante del colonialismo actual en América Latina. Para tal efecto, el texto realiza una breve recapitulación de la pedagogía crítica para mostrar cómo sus fundamentos epistémicos etnocéntricamente occidentales fueron construidos sin tomar en cuenta a los pueblos colonizados del mundo como actores activos epistémicos. Después, se discute la manera en que la educación Bolivariana para el nivel primaria, y más específicamente uno de sus libros de texto, dan muestra de que es posible construir una propuesta curricular que descolonice la pedagogía crítica al rescatar algunos de los pensadores Latinoamericanos como fundamento teórico-epistemológicos, pero sin dejar de señalar cómo el colonialismo sigue vivo en América Latina.

Palabras clave: trans-colonialidad, pedagogía crítica descolonial, educación Bolivariana.

Abstract

This article shows some reflections on the need of constructing a trans-coloniality perspective that helps to descolonize critical pedagogy in its epistemological foundations without implicitly abandoning efforts to address the current colonialism in Latin America. To this end, this paper describes an overview on how the epistemic basis of critical pedagogy was created from a Western and ethnocentric point of departure without taking into account the colonized peoples of the world as epistemologically active social actors. Afterwards, the article explains the way in which the Bolivarian education at elementary level, specifically one of its textbooks, shows how it is possible to construct a curricular proposal to descolonize critical pedagogy in taking into account some of the Latin American authors as theoretical foundations without ceasing to pointing out the way in which colonialism is still alive in Latin America.

Key words: trans-coloniality, descolonial critical pedagogy, Bolivarian education.

* Candidado a doctor, en el programa de Doctorado en Estudios Culturales en Educación. Universidad de Texas en Austin. Correo electrónico: raulolmo@utexas.edu

Pedagogía crítica en constante re-construcción

La Escuela de Frankfurt y su teoría crítica influenció fuertemente la creación de lo que sería llamada por Henry Giroux (1983) la pedagogía crítica. Durante los mismos años de trabajo de dicha escuela europea, Anibal Ponce y su *Educación y Lucha de Clases* (1934) desde América Latina señalaba la manera en que el Marxismo podía aplicarse para entender el papel de la educación individualizada en la construcción de las sociedades desiguales. Como lo explica Puigros (2005), más tarde la controversia entre Paulo Freire con su *Pedagogía del Oprimido* (1970) e Ivan Illich con *La sociedad desescolarizada* (1971) marcaría una matriz de análisis entre tratar de entender al oprimido o al escolarizado; entre creer que aún es posible propiciar cambios a favor del oprimido desde dentro de las instituciones educativas ó la apuesta por des-institucionalizar al estudiante escolarizado a fin de ayudarlo a construir un proceso educativo crítico. Mientras se mostraba que las credenciales educativas no significan movilidad social, Bordieu (1964) evidenciaba que las escuelas servían sobre todo para reproducir y acrecentar las desigualdades sociales. De esta manera, la categoría clase se convertía más bien en toda una perspectiva desde la cual se podía alimentar el andamiaje conceptual para darle cuerpo a la llamada pedagogía crítica que dio cuenta de cómo era la vida en las escuelas (McLaren, 1989) para dar paso a la pedagogía crítica que problematizaba las fuerzas conservadoras transnacionales (McLaren, 2000). Al mismo tiempo los esfuerzos por democratizar la educación antes del golpe de estado contra Salvador Allende en Chile, el trabajo de Carlos Núñez Hurtado (1971, 1985, 1992, 1996), Oscar Jara (1984, 1992, 1998, 2001, 2007), los programas educativos extraordinarios de la Revolución Cubana para resistir el embargo, las Comunidades Eclesiales de Base de la Teología de la Liberación en Guatemala, El Salvador, Honduras y Panamá, etc., el proyecto educativo de la Revolución Sandinista después de 1979, entre otros esfuerzos de la pedagogía crítica¹, fortalecieron a esta corriente educativa como un sólido corpus de discusión.

1 En este sentido, las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto de las dictaduras impuestas en Latinoamérica en el contexto de la Guerra Fría (Jorge Rafael Videla en Argentina, 1976–1983; Hugo Banzer en Bolivia, 1971–1978; Alfredo Stroessner en Paraguay, 1954–1989, entre muchas otras) son también parte de la pedagogía crítica en cuanto esas no solo fueron “prácticas populares”, sino que además representaron formas epistémicas activas creadas en la lucha por la liberación, lo cual es ya un hecho fundante porque el rostro del Otro es el origen ético de la creación epistémica y por consiguiente filosófica (Dussel, 1978, 1980, 1990 y 1996).

Así, la pedagogía crítica creció con base epistémica proveniente del pensamiento occidental, sobre todo por su influencia teórica Marxista. Es decir, sus fundamentos epistémicos no fueron el pensamiento de los Indígenas, Afro-descendientes, de los Asiáticos, del Medio Oriente o Europa del Este, sino la Escuela de Frankfurt con sus variantes. Después de la caída del bloque soviético, el horizonte intelectual quedó sin muchas inspiraciones, y tras un trasvase sobre la discusión todavía occidental sobre el postmodernismo en los noventas, el trabajo de Frantz Fanon (1961, 1967) y Aimé Césaire (1955/1970) entre otros intelectuales fue rescatado por el grupo modernidad/colonialidad (Dussel, Quijano, Mignolo, Castro-Gómez, Grosfoguel, Lander, etc.) para destacar el eurocentrismo epistemológico en América Latina.

Después de la colonialidad

Para la pedagogía crítica este recorrido significa un problema importante: si por un lado su acento Marxista deriva en un eurocentrismo occidentalista en sus bases epistémicas, el entusiasmo sobre la perspectiva de la colonialidad del poder (Quijano & Wallerstein, 1992a, 1992b; Quijano, 2000a and 2000b) hace que la pedagogía crítica ponga su atención en la construcción de epistemologías no coloniales, corriendo el riesgo de dejar de hacer énfasis en la existencia del colonialismo como fenómeno actual en América Latina. Es decir, en un intento por romper con el etnocentrismo Marxista, la pedagogía crítica puede dejarse arrastrar por la prisa de buscar el pensamiento no colonial, aun cuando el colonialismo material no ha dejado de existir, sobre todo en América Latina, pese al entusiasmo por construir nuevas categorías.

Como es sabido, el grupo modernidad/colonialidad fue altamente influenciado por el *Subaltern Studies Group* (Grupo de Estudios Subalternos) del Sur-Este de Asia creado en 1982 y liderado por Ranajit Guha y Gayatri Chakravorty Spivak, entre otros. Como lo explica uno de los pupilos de Edward Said, Timothy Brennan (2008), si bien los orígenes de esta corriente pueden ser rastreados inclusive antes de *Orientalismo* (Said, 1977) en los trabajos de Aimé Césaire, Frantz Fanon, Albert Memmi, or Kwame Nkrumah, el Grupo de Estudios Subalternos creó toda una perspectiva sobre el postcolonialismo. Como explica Brennan (2008), es interesante como el prefijo “post” indica un estadio después del colonialismo, poniendo énfasis en la problematización de las categorías europeas toda vez que el colonialismo concreto era ya no el foco de atención, al menos de forma implícita.

De esta forma, la idea post-imperial de la tarea intelectual resulta complicada, al menos para América Latina. Al

respecto una trans-colonialidad resulta necesaria si se piensa en la paradoja que puede arrojar un esfuerzo solamente desde la colonialidad: si el día de hoy se tuviera ya un nuevo andamiaje categorial propio para dar cuenta sobre la opresión de Nuestra América (en términos de Martí), aún se tendría toda esa realidad sufriente para ser explicada a través de esas nuevas herramientas ya no Eurocéntricas; es decir, aunque se haya encontrado toda una forma de enunciativa de identificar la colonialidad, aún se tendría al final de ese proceso un colonialismo sin eufemismos por ser enfrentado. Lo que lleva a entender que después de la colonialidad se tendría el colonialismo. Si para Dussel (2002) el prefijo *trans* denota un llamado a la incorporación del Otro en su dolor como inicio ético del pensamiento que ya no es moderado porque ya no tiene un centro etnocéntrico, el esfuerzo por crear una trans-colonialidad representaría el lastimoso diálogo de ver cómo las categorías que ya no son las modernas-occidentales le dicen algo al actor social del todavía colonizado contexto Latinoamericano. Si bien esta idea de la trans-colonialidad no es por supuesto acabada, bien pudiera ser un llamado al debate sobre la manera en que la colonialidad se representa en diversos modos en tanto que el poder todavía produce y es producido en el colonialismo.

Si bien Mignolo dice que “El colonialismo terminó con la independencia, pero no con la colonialidad” (Mignolo, 2001: 435), los tratados de libre comercio (incluido el todavía NAFTA y hoy la Alianza para el Pacífico) hacen que exista una fuerte correlación entre dichos acuerdos comerciales y el aumento de migración como parte de una adicción a la mano de obra barata (Sánchez, 2011). La “venta” de crudo y “otras materias primas” necesarias para la satisfacción de los grandes mercados internacionales o inclusive el colonialismo sin eufemismos que muestra el gran número de desplazados a causa de intereses de corporaciones extranjeras², hace que el paralelismo entre México, Puerto Rico y las Malvinas, entre otros muchos casos, muestre un colonialismo vivo en América Latina.

La propuesta curricular Bolivariana de educación básica: el colonialismo sigue aquí.

Esto representa un reto para la pedagogía crítica en tanto

2 Como ejemplo típico del colonialismo actual está la lucha del pueblo Wixárika por evitar las concesiones mineras a intereses extranjeros. De igual manera es sorprendente como la tercer mina más importante del mundo en extracción de oro siga estando en Perú, en Santiago de Chuco, Perú, y la cuarta del mundo en Carletonville, Sudáfrica.

ésta requiere descolonizar³ sus fundamentos epistémicos, pero al mismo tiempo ésta todavía debe poner el énfasis necesario sobre los procesos actuales de colonialismo que bien pudiera decirse son los mismos del siglo XVI.

Como es sabido, una de las propuestas que engloba los frentes de lucha mencionados sin invitar implícitamente a obviar el colonialismo históricamente no resuelto es el Buen Vivir (Sumak Kawsay en kichwa) o el Vivir Bien (Suma Qamaña en aymara)⁴ como perspectiva teórica originadas no por un individuos sino por grupos sociales indígenas enteros como actores epistémicos activos.

Otra propuesta educativa que bien pudiera afrontar el reto de construir bases epistémicas Latinoamericanas sin dejar de enfatizar el estado de colonialismo actual es el *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana* (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), y más específicamente el libro de texto *Venezuela y su gente, Ciencias sociales para sexto grado* (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013). Como es sabido, si bien la educación bolivariana tiene un fuerte componente Marxista, ésta ha retomado de forma importante el legado de Simón Rodríguez sobre la originalidad del pensamiento educativo Latinoamericano como necesidad epistémica. Como lo señala el Curriculum Nacional Bolivariano:

Estos planteamientos forman parte de los postulados filosóficos de Simón Rodríguez: la ruptura con lo colonial, el pensamiento de lo original y la invención y la construcción política-histórica de los ciudadanos

3 Utilizo el término descolonizar en lugar de decolonizar retomando la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui (2010) acerca de que decolonizar es un término construido desde el pensamiento dominante desprovisto de la lucha epistémica-política necesaria que los movimientos sociales sí proveen dentro de un proceso descolonizador.

4 Durante los noventa, los gobiernos neoliberales de Ecuador y Bolivia hicieron una propaganda extensa sobre la manera en que los programas sociales con enfoque desarrollista llevaría a las personas de esos países a “vivir mejor”. En contra parte, los movimientos indígenas Kichwa y Aymaras, entre otros, lograron instalar el Sumak Kawsay y el Suma Qamaña en los procesos constituyentes de 2008 en Ecuador y de 2009 en Bolivia. A partir de esto, muchos otros grupos indígenas han hecho un gran movimiento epistémico-político para decir que no es lo mismo “vivir mejor”, que “vivir bien” a lo largo de Abya Yala, nombre con el que los indígenas Kunas de Panamá llaman al continente Americano y que ha sido adoptado por movimientos sociales de indígenas y no indígenas como una manera de descolonizar el nombre de América (Caudillo, 2012; Chancoso, 2010; Idon, 2010; Chuji, 2009; De Souza Santos, 2010, entre otros).

libres de la América; postulados que fueron planteados para la creación de sistemas educativos, no sólo de Venezuela, sino de toda la América. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007: 40).

De esta manera, esta propuesta curricular plantea la necesidad de romper con lo colonial en cuanto a la tarea de retomar a los pensadores Latinoamericanos como sujetos activos de las bases teóricas de lo educativo a diferencia de la prevalencia del paradigma de las competencias de Philippe Perrenoud, o los ya clásicos Decroly, Montessori, Tylor, etc. que tanto sirvieron para favorecer la cooptación del curriculum (De Lissovoy, 2008) como estrategia de imponer el eficientismo neoliberal como ideología educativa.

El Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) plantea el enseñar a los estudiantes de primaria la situación de la sociedad de hoy como una muestra de la inoperancia del modelo de producción actual y la necesidad de construir otro modelo de desarrollo llamado “desarrollo endógeno” basado en la problematización de la propiedad privada para dar paso a la construcción de otro tipo de propiedad social. El área de aprendizaje de Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad de la currícula para la educación primaria contempla como contenido educativo el abordar en la clase de quinto grado lo siguiente:

Ubicación y estudio de las unidades de producción social: los fundos zamoranos, el conuco, las haciendas, las granjas, entre otros...

Relaciones con el África y los países Asiáticos a través del tiempo.

Estudio de la integración latinoamericana.

Convenios de cooperación con países de América Latina: ALBA y MERCOSUR.

(Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007: 84).

Para el sexto grado, la currícula nacional establece el enseñar las variables económicas que señala la operación de lo que es señalado como “el modelo tradicional de producción” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007: 94). De igual manera, esta propuesta curricular expone como contenido el abordar en clase las diversas unidades y modelos de producción social que dan cabida al desarrollo endógeno, es decir, formas de romper con el capitalismo colonialista actual haciendo que la escuela tenga un papel protagónico en dicha tarea. Como lo dice el Curriculum Nacional Bolivariano, “El desafío es transformar la escala de valores capitalistas por una centrada en el ser humano; trascender el

colonialismo eurocéntrico capitalista, con el cual fue mutilado el ser humano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007: 18).

Por su parte, el libro de texto *Venezuela y su gente, Ciencias sociales para sexto grado* (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013)⁵ rasgos interesantes que muestran cómo el proyecto de la educación Bolivariana no deja atrás la idea de formar una escuela que de cuenta de la manera en que América Latina está sujeta a un colonialismo sustentado en un capitalismo dependiente. Como lo explica el libro escolar para sexto grado:

Capitalismo: sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la economía de mercado. Los dueños de empresas se enriquecen con la explotación del trabajo de sus empleados y de la naturaleza (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013: 56).

De igual forma, el texto continúa ampliando el concepto de capitalismo en general al de capitalismo dependiente, idea que ayuda sobremanera a explicar la forma en la que los países latinoamericanos están ligados a relaciones todavía de colonialismo económico:

En el mundo actual hay un grupo de países con economía capitalista muy desarrollada. Y otros países con una economía capitalista dependiente, (negritas originales en el texto) es decir, tienen relaciones de dependencia con países donde hay un capitalismo más desarrollado y con poderío e influencia... Debido a esto, los países con capitalismo dependiente han mantenido economías débiles y subdesarrolladas que se reflejan en las diferencias que muestra el cuadro:

5 La “Colección Bicentenario” ha sido el conjunto de libros de texto editados directamente por primera vez por el gobierno Bolivariano, ya que en ocasiones anteriores eran casas editoriales privadas las que publicaban estos materiales didácticos. Libros de texto anteriores no publicados por el gobierno eran: Enciclopedia Actualidad Escolar 5° grado. Caracas: Editorial Actualidad Escolar 2000; Enciclopedia Actualidad Escolar 6° grado. Caracas: Editorial Actualidad Escolar 2000 y Enciclopedia Girasol 5. Quinto Grado. Caracas: Grupo Editorial Girasol, entre otros.

Crecimiento demográfico	Desarrollo industrial	Desarrollo industrial	Nivel de pobreza	Comercio exterior
Países capitalistas dependientes	Alto	Bajo	Bajo	Monoexportador
Países capitalistas desarrollados	Bajo	Alto	Alto	Diversificado

(Fuente: Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013: 46)

Como se observa en la cita anterior, la educación bolivariana al nivel primaria utiliza el marco teórico de la teoría de la dependencia (Dos Santos 1976; Cardoso y Faletto, 1979) que sirvió durante muchos años para romper con el mito del desarrollismo y con ello demostrar que más bien el desarrollo de las naciones imperiales era explicado por un nuevo tipo de colonialismo económico que hacía pensar que el colonialismo del siglo XIX y principios del XX solamente había tenido un rostro más sofisticado.

El libro *Venezuela y su gente, Ciencias sociales para sexto grado* (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013) continúa explicando la forma en que no es necesario activar un colonialismo político propio del siglo XIX para seguir sacando provecho de las colonias estableciendo ciclos calculados de mercado internacional:

Venezuela y casi todos los países latinoamericanos son políticamente independientes desde hace unos dos siglos. Pero no han alcanzado su completa independencia económica. Han sido y siguen siendo países económicamente dependientes de potencias del capitalismo mundial, por eso su economía se considera capitalista dependiente (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013: 116).

Llama la atención que la educación bolivariana retoma una teoría de la dependencia que muchos sectores académicos habían considerado como parte del pasado. Esto es importante porque al retomar esas herramientas teóricas para leer el presente del siglo XXI Latinoamericano, la propuesta curricular bolivariana muestra que no se dejó llevar por los ímpetus teóricos que pudieran considerar que lo trascendente ahora es pensar sobre todo la colonialidad en América Latina dejando de enfatizar el colonialismo que no ha sido resuelto. De hecho, el libro de texto describe lo que entiende la propuesta de desarrollo endógeno como modelo opuesto al modelo neoliberal y desarrollista:

“El proyecto de “Desarrollo endógeno” y la propiedad social que hoy se adelanta en Venezuela, es una forma de desarrollo humano, equitativo y sustentable, como alternativa para abandonar el capitalismo

dependiente y lograr la independencia económica” (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013:46).

El material didáctico continúa y explica un poco más los componentes del desarrollo endógeno:

“Todos los recursos de cada comunidad deben ser utilizados para alcanzar su soberanía productiva y su independencia económica, creando “empresas de propiedad social”, y avanzando progresivamente hacia un modelo económico que ponga énfasis en el desarrollo humano... El desarrollo endógeno es el modelo socioeconómico en el cual las decisiones surgen desde la comunidad, de acuerdo con sus propias necesidades y sus propios recursos. ¡Cuidado!, endógeno no significa que va a quedarse solamente en la comunidad, no, no, no... el desarrollo de la comunidad debe trascender hacia el progreso del país y avanzar hacia Suramérica, Latinoamérica y el mundo. Pero tal como lo aconsejó Simón Rodríguez, debemos comenzar “el edificio social por los cimientos y no por el techo” y las bases o cimientos del desarrollo endógeno son las empresas comunitarias gestionadas por sus vecinos y vecinas, estrechamente vinculadas a sus propias realidades (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013: 131).

El hecho de que el material escolar pretenda hacer pensar a los estudiantes de nivel básica otras formas de propiedad, tales como la social, que a su vez estén interrelacionadas con otro modelo de desarrollo (el endógeno) son rasgos de una propuesta educativa que pretende romper con el colonialismo económico que hace que América Latina esté atado a un capitalismo dependiente.

Algunas de las actividades didácticas en el libro de texto hacen que los estudiantes puedan entender mejor en qué se traduce el colonialismo económico. En las siguientes líneas se explica un ejemplo en relación al petróleo y un tractor:

¿Cuántos barriles de petróleo vale un tractor importado?

A Venezuela la convirtieron en un país con mucha producción de petróleo y baja producción agrícola.

Pero como el petróleo no se come y la gente necesita comer, tenemos que importar alimentos y esto los encarece. ¿Qué hacer? Lo apropiado es aumentar la producción nacional de alimentos y para eso hay que importar maquinarias agrícolas porque aquí no se producen: tenemos que pagarlas con el dinero que produce nuestro petróleo... Tú puedes calcular cuántos barriles de petróleo cuesta un tractor importado. Cualquier medio de comunicación te informa el precio actual del petróleo y por teléfono puedes averiguar el precio de un tractor. Hazlo, aunque parece tonto el cálculo, descubrirás el montón de barriles de petróleo que tenemos que vender para comprar un solo tractor, y esto te dará una idea de cómo funciona el capitalismo dependiente que caracteriza la economía de Latinoamérica y otras regiones pobres del mundo (Bracho Arcilla y León de Hurtado, 2013: 117).

En contraste con el paradigma de competencias en la construcción curricular que favorece la intromisión de agencias internacionales en los sistemas educativos latinoamericanos, este ejemplo didáctico es muestra de cómo un material educativo establece como tarea pedagógica el entender el tipo de dependencia generada por un colonialismo económico que compromete las agendas nacionales.

Conclusiones

Si la pedagogía crítica emanó de la tradición europea de la Escuela de Frankfurt, ésta no fue pensada epistémicamente desde los pueblos indígenas, Afrodescendientes, del medio oriente ó América Latina, como base epistémica de la creación de dicho andamiaje categorial. En ese sentido, una pedagogía crítica descolonial es necesaria en tanto sea construida no pensando en los pueblos colonizados y explotados sino que sea pensada desde los movimientos sociales y desde los intelectuales orgánicos que han vivido y padecido desde las regiones del planeta diseñadas para ser territorio de saqueo. Sin embargo, el esfuerzo por esta descolonización en la construcción de las categorías con un locus de enunciación propio puede presentar el riesgo de trabajar la colonialidad obviando implícitamente el colonialismo actual. Es decir, el ímpetu por las tareas intelectuales estimulantes presenta el riesgo del abandono de los problemas históricos materiales no resueltos aún. El esfuerzo intelectual predecesor del grupo colonialidad/modernidad, es decir, el grupo de estudios post-coloniales del sur-este Asiático, recibió varias críticas debido a que el prefijo “post” denotaba la idea de que el colonialismo material había quedado atrás dando a entender que era necesario, sobre todo, abocarse a eliminar el colonialismo en las ideas. Un

riesgo similar se ha corrido desde todo el entusiasmo generado por la perspectiva de la colonialidad del poder, generando toda una serie de trabajos sobre la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007), colonialidad del saber (Lander, 2000), etc., haciendo que también la pedagogía crítica pueda dar más importancia a una colonialidad pedagógica que de cuenta de la manera en que la estructura categorial para estudiar el fenómeno educativo ha sido sobre todo europeo-etnocentrista. Sin embargo, como lo muestra el caso de la propuesta curricular de la educación bolivariana, es posible construir bases epistémicas descoloniales para la pedagogía crítica desde el trabajo de pensadores Latinoamericanos, tales como Simón Bolívar o Simón Rodríguez, pero sin tomar una postura que invite a dejar de pensar y estudiar el colonialismo que aún padece América Latina. Si para tal efecto, la propuesta curricular y didáctica de la educación bolivariana hace uso de la teoría de la dependencia (Dos Santos 1976; Cardoso y Faletto, 1979), es importante detectar otros dispositivos de pensamiento que permitan a la pedagogía crítica descolonizarse en su base teórica pero que le permitan señalar puntualmente que el colonialismo sigue vivo desde formas como el saqueo de mano de obra barata, hasta casos como el de las Malvinas. Algunos ejemplos de este tipo de esfuerzos necesarios son La Escuelita Zapatista, el *Sumaj Kawsay* (Buen Vivir) y *Suma Qamaña* (Vivir Bien), el trabajo en las escuelas por la educación para la paz examinando las dimensiones de la guerra actual (Carr, 2012), la alfabetización para desentrañar el lenguaje de lo que significa la idea de democracia (Carr, 2008, 2011) y la educación bolivariana, aún entre las contradicciones internas del proceso Venezolano, entre otras propuestas educativas.

Estas notas nos llevan a plantear que es necesario un esfuerzo por una trans-colonialidad que descolonice la educación crítica, pero que no cese de hacer visible el colonialismo; ésto ayudará a crear una pedagogía crítica para afrontar la crisis civilizatoria global.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1964). *La reproducción - La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. México: Siglo XXI.
- Bracho Arcilla, A., & León de Hurtado, M. E. (2013). Libro de texto *Venezuela y su gente, Ciencias Sociales para Sexto*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Popular. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- Cardoso, H. F., & Faletto, E. (1979). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.

- Carr, P. R. (2008). *Educating for democracy: With or without social justice? Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117–136.
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Carr, P. R. (2012). *Educating for Peace in a Time of Permanent War: Are Schools Part of the Solution or the Problem?* Hoboken, New York, NY: Taylor and Francis.
- Caudillo-Felix, G. A. (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra-Ximhai*. 8 (2), 345-364.
- Césaire, Aimé. (1955/1970). *Discours sur le colonialisme*. 5. éd. Paris, *Présence africaine*. (Originalmente publicado en 1955).
- Chancoso, B. (2010). El Sumak Kawsay desde la visión de la mujer. *América Latina en Movimiento ALAI*, Alternativas Civilizatorias: los viejos nuevos sentidos de humanidad, 453 (XXIV), II Epoca.
- Chivi, I. (2010). Buen Vivir: una democracia altamente igualitaria. 45 *Revoluciones por minuto*. Política y cultura antagonista, marzo 30 de 2010, Retrieved from <http://www.45-rpm.net/?p=710>
- Chuji, M. (2009). “Modernidad, desarrollo, interculturalidad y Sumak Kawsay o Buen Vivir”. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Interculturalidad y Desarrollo, Uribe, Colombia, 23 de mayo de 2009, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos, INREDH. Retrieved from <http://www.inredh.org>.
- De Sousa Santos B. (2010). Hablamos del Socialismo del Buen Vivir. *América Latina en Movimiento ALAI*, Sumak Kawsay, Recuperar el sentido de vida, 452 (XXXIV), II Epoca, 3-7.
- De Lissovoy, N. (2008) *Power, crisis, and education for liberation: Rethinking critical pedagogy*. New York, NY: Blackwell Publishers.
- Dos Santos, T. (1976). La crisis de la Teoría del Desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. In H. Jaguaribe (Ed.): *La Dependencia político-económica de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1978). *Ethics and the theology of liberation*. New York, NY: Orbis.
- Dussel, E. (1985/1980). *Philosophy of liberation*. (A. Martínez & C. Morkovsky, Trans.) New York, NY: Orbis. (Original work published 1980)
- Dussel, E. (1990). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara Press.
- Dussel, E. (1996). *The underside of modernity*. New York, NY: Humanities Press.
- Dussel, E. (1998a). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Spain: Trotta.
- Dussel, E. (2002). *World-system and Trans-modernity*. *Nepantla: Views from South* 3 2 (2002): 221-44.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica [Politics of freedom. World critical history]*. Madrid, Spain: Trotta.
- Fanon, F. (1961). *The wretched of the earth*. (1st English ed.). New York, NY: Grove Press.
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. (1st English ed.). New York, NY: Grove Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Illich, Ivan. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral Editores.
- Jara, H. O. (1984). *Los desafíos de la Educación Popular*. Costa Rica: Editorial Alforja.
- Jara, H. O. (1992). *Conocer la realidad para transformarla*. Costa Rica: Alforja.
- Jara, H. O. (1998). *Para Sistematizar experiencias*. Costa Rica: Editorial Alforja.
- Jara, H. O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, H. O. (2007). *Paulo Freire y el desafío y pasión por aprender. A propósito del texto: “no hay docencia sin discencia.”* Biblioteca Virtual Sistematización. Costa Rica: Alforja.
- Lander, E. (2000). (Ed.), *Colonialidad del Saber*,

Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UNESCO.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para unadiversidad epistémica mas allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Contemporaneos y Pontificia Universidad Javeriana and Instituto Pensar.

McLaren, P. (1989). *Life in schools* (1st ed.). New York, NY: Longman.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.

Mignolo, W. (2001). Coloniality of power and subalternity. In I. Rodríguez (Ed.), *The Latin American subaltern studies reader* (pp. 425–442). Durham, NC: Duke University Press.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007a). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas, Venezuela: Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas, Venezuela: Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Núñez Hurtado, C. (1971). *Metodología sobre un Proyecto de Promoción Popular*. México: IMDEC.

Núñez Hurtado, C. (1985). *Educar para Transformar... Transformar para Educar*. México: IMDEC.

Núñez Hurtado, C. (1992). *Más sabe el Pueblo*. México: IMDEC.

Núñez Hurtado, C. (1996). *Permiso para Pensar*. México: IMDEC.

Ponce, A. (2010). *Educación y Lucha de Clases*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi. (Originalmente publicado en 1934).

Puigros, A. (2005). De *Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Unidad Editorial.

Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992a). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista internacional de ciencias sociales* (134), 583–591.

Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992b). Elementos del Desarrollo, la Americanidad Como Concepto ó América en el Moderno Sistema Mundial. RICS 134/Diciembre.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201–246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UNESCO.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del Poder y Clasificación Social [Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein–Part I]. *Journal of World-Systems Research*, VI (2), summer/fall, 342–386.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Sánchez, H. E. (2011). Disposable Workers: Immigration after NAFTA and the Nation's Addiction to Cheap Labor. *Border-Lines* vol. V Special Edition and Labor Council for Latin American Advancement (LCLAA).

Said, E. (1977). *Orientalism*. London, England: Penguin. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE|3GGK&v=2.1&it=aboutBook&sw=w>