

Hacia un currículum feminista decolonial

Towards a decolonial feminist curriculum

Iris Hernández Morales

Universidad de Chile

irislhernandezmorales@gmail.com

RESUMEN

El texto aborda los límites del currículum prescrito y del crítico. Este último asociado a la Pedagogía Feminista. A través de los aportes de los estudios de Modernidad/Colonialidad observa cómo reproducen la matriz de poder/moderno colonial para sugerir claves que un currículum feminista descolonial debería considerar.

ABSTRACT

The text consider the limits of the prescribed curriculum and of the critic. The latter associated with the Feminist Pedagogy. Through the contributions of the Modernity/Coloniality studies, the text observe how both reproduce the colonial power/modern matrix to contribute with some of the keys that a decolonial feminist curriculum should consider.

Palabras clave: *Currículum, Pedagogía Feminista, Modernidad/Colonialidad, Interseccionalidad.*

Keywords: *Curriculum, Feminist Pedagogy, Modernity/Coloniality, Intersectionality.*

INTRODUCCIÓN

Intento poner en juego una reflexión sobre currículum conectando aquel que es prescrito u oficial con el de la Pedagogía Feminista, a través de algunas claves que producen Colonialidad. Defiendo la existencia de una hermandad entre sus contenidos en tanto reproducen principios dominantes. Esto pese a los aportes ético/políticos del feminismo. Iluminarlo puede profundizar la crítica a dichos principios y las relaciones que producen.

Mi reflexión se nutre del debate propiciado por los estudios de Modernidad/Colonialidad Latinoamericana que explican la relación entre la Modernidad, o el lugar de lo legítimo, y la Colonialidad, o el lugar de lo que no es relevante en ninguna de sus formas. Lo indicado se enmarca en un contacto coactivo entre Modernidad y Colonialidad, en donde la primera produce activamente la invisibilidad de la segunda. Esto que se funda en el protagonismo del conocimiento occidental da cuenta de que el colonialismo nunca terminó, pues se imponen relaciones políticas, económicas, culturales y sociales, universalizando una única forma de ser y estar en el planeta.

Lo anterior –eje que estructura las relaciones entre las personas, entre comunidades, entre éstas y la naturaleza– es posible por la operación de la matriz de poder moderno/colonial o Colonialidad del poder que articula la raza, también la clase, el género, la sexualidad, la perspectiva eurocéntrica, el capitalismo y el estado como agente de control de la subjetividad. Ésta matriz –defiendo– nutre los imaginarios curriculares oficiales y de la Pedagogía Feminista, reproduciendo los términos dominantes que emergen de la coacción Modernidad/Colonialidad.

En la trama que apunto lo descolonial adquiere importancia, pues representa una ampliación de las formas en que comprendemos la realidad, permitiéndonos reflexionar no solo sobre los límites curriculares, sino también sobre el porqué hemos llegado a ser las feministas que somos. Esto que escudriña en las causas y no solo en las consecuencias de la violencia y la opresión, vitaliza el debate de la Pedagogía Feminista, aportando al desmontaje de jerarquías de conocimiento totalizantes y construyendo condiciones para que las voces de abajo se enuncien y fracturen la relación dominador/dominadx.

La fractura aludida posibilita un desmontaje de la episteme global occidental. Concretarlo demanda esclarecer, entre otras cosas, cómo se reproduce lo colonial en nuestro hoy. De allí que otorgue a lo descolonial un carácter metodológico, pues reconocer la importancia de las voces de abajo nos permite entender las formas modernas en que se expresa el colonialismo y detectar alternativas construidas como Otridad para subvertir sus influjos. En este sentido, un currículo feminista descolonial comprende que los saberes son mucho más amplios que los de la modernidad educativa y los del propio femi-

nismo, en tanto devela el carácter monocultural occidental que los organiza.

Lo que señalo es una tarea ardua que asumo con cautela y precisando que las ideas que expondré surgen desde mi experiencia activista, siempre en contacto con otras compañerxs. Bajo este marco, intento observar cómo el currículum prescrito y el de la Pedagogía Feminista producen Colonialidad, exhibiendo que la violencia epistémica reactualiza las formas del dominio, pero no la estructura que le sostiene. Con esto me refiero a que, si bien el feminismo representa una crítica relevante al orden hegemónico, aún opera vinculado a la matriz de poder moderno/colonial y por lo mismo afecta a lxs mismxs sujetxs y saberes devastados por la conquista.

En la línea de lo anterior, el objetivo de este artículo es activar claves que aporten a la descolonialidad del currículum, cuestión que organizo en tres secciones. La primera identifica cómo el currículum prescrito y sus lógicas reproductivas reactualizan la matriz de poder moderno/colonial. La segunda, distingue cómo el género y la interseccionalidad –elementos recurrentes en los discursos críticos de la Pedagogía Feminista y presentes en sus fases de desarrollo curricular– atrapan las relaciones sociales en límites que emanan de la misma matriz, debilitando sus alcances. Finalmente, levantaré algunas claves a considerar por un currículum feminista decolonial, esa es la interrogante que intento responder, alentada por un horizonte cuyo fin es detener el proyecto genocida de la Modernidad. De ahí su importancia.

CURRÍCULUM PRESCRITO Y COLONIALIDAD

La relación que el currículum posee con la cultura es insoslayable. De hecho, los debates en torno a él pueden dividirse en dos conjuntos: los que le sindicán como reproductor cultural y los que le definen en función de su carácter transformador. Asimismo, existen definiciones diversas en torno a éste. Algunas son restringidas a los programas oficiales que organizan contenidos y actividades disciplinares; otras son amplias y le conectan con experiencias diversas que trascienden los espacios educativos. Sus perspectivas también son diversas: técnicas, praxiológicas, sociocríticas, entre otras, que exponen la existencia de

una historia que deseo abordar a partir de cuestiones estructurales. Con este horizonte pondré en juego dos tipos de currículum: el prescrito u oficial (CP) y el crítico, que asociaré a la Pedagogía Feminista (PF). Del primero me encargaré en lo que viene.

Para Sacristán (1998) el CP alude al documento oficial estatal o institucional que establece los contenidos que ordenan el proceso educativo; es decir, es producto de políticas educativas administradas por el estado, lo que le asocia a una noción restringida que reproduce valores dominantes. Esto, a través de la selección de contenidos de raigambre hegemónica, es decir, de raigambre occidental. Así, el CP aparece como una herramienta de la “[...] vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causado por el colonialismo europeo –lo que llamo epistemicidio– y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario, continuó reproduciéndose de modo endógeno” (Sousa Santos 2010 8).

Su acción está a favor de algunos sujetos y saberes en desmedro de Otrxs que produce como desechos. El “a favor” se inscribe en la Modernidad; el “desmedro” en la Colonialidad. Esto define su apego a un proceso histórico de devastación que a través de constricciones entrecruzadas legitiman solo al sujetx que es coherente con la subjetividad administrada por el estado/nación moderno. Sus límites son evidentes, pues por ejemplo, promueve una igualdad –reitero– basada en contenidos cuya selección perjudica la selección de contenidos Otros, asociados a comunidades que la cultura dominante inferiorizó a través de argumentos que siempre operan a favor de su jerarquía.

Distingo en este punto que Quijano plantea que la Colonialidad del Poder articula:

1) La colonialidad del poder, esto es la idea de “raza” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento” (Quijano 2000

1).

Esta matriz de poder permite observar la organización colonial de la selección curricular oficial, cuestión que haré a continuación poniendo en juego la operación de los pilares que la sostienen y que vale decir se afirma en la relación de unos con otros.

Comienzo por el eurocentrismo, cuyo sello es el conocimiento científico. De allí que inscriba en la Colonialidad a las comunidades mencionadas, pues no son coherentes con su racionalidad. Lo ancestral, ritual, mágico de sus saberes, arraigados en un carácter relacional se opone al carácter lineal y fragmentario del pensamiento científico, definiendo un fin último que no es “[...] la comprensión de las conexiones ocultas, entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla” (Castro Gómez 2007 81-82). Lo relacional define, por el contrario, que “todos los tipos de seres vivientes dependen de otros para su existencia y se entrelazan en un inmenso tejido que evoluciona continuamente” (Ingold 2011 10). Así dato el antagonismo, a modo de ejemplo, entre una relación con la naturaleza en donde las cosas y seres solo existen en relación con otros y la explotación extractivista protegida por el estado y que faculta el desplazamiento violento de quienes habitan en zonas de extracción, porque esas vidas no importan a las relaciones que defiende.

El conocimiento eurocentrado no se critica, pues es experto y rigurosamente científico. El currículum, al aceptarlo como verdad absoluta y completa, impulsa una conducta acrítica afín con el mimetismo que define que el colonizado desee hablar, vestirse y actuar como el colonizador, incluso blanquearse como él (Fanon 2009). Al universalizar el conocimiento de la Modernidad, el currículum ejercita una violencia epistémica caracterizada por usar conceptos de un contexto cultural para interpretar otros contextos. De este modo, estos últimos y sus conceptos, son negados como verdaderos o posibles, obstruyendo la posibilidad de existencia de relaciones Otras.

Lo que señalo borra los trayectos políticos, socioculturales, epistémicos de comunidades indígenas, negras, campesinas, populares. Transformadas en desecho, consolidan una circulación del poder/saber curricular que reproduce sistemáticamente una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander 2000), facultando que el desarrollo de las capacidades intelectuales, morales y afectivas se concreten en concordancia con la cultura y normas de

convivencia dominantes. De esta forma la Colonialidad es la cara oculta de la Modernidad y no sólo eso, la sostiene, pues al negar la historia de estas comunidades reprime la posibilidad de transformar la Modernidad con términos distintos –no científicos– a los que la legitiman. De hecho, los procesos independentistas levantaron su proyecto de igualdad y de justicia, sin cuestionar la opresión, devastación y usurpación de los territorios indígenas. Asimismo, el proyecto político post ochentas se implicó con el neoliberalismo, excluyendo a los mismxs sujetxs. Sujetxs, vale indicar, que como planteara Mariátegui a finales de la década del veinte, en el siglo pasado, no son contemplados por el marxismo. Imagine a un obrero hoy, se lo pido a quien lee. ¿Es indígena?

Enmarcada en lo curricular, basta mencionar que el abordaje de temáticas asociadas a comunidades indígenas se suele realizar en pasado, es decir, se cuenta una historia sobre indígenas *que vivían o hacían*. Así se niega su co-presencia con las sociedades modernas, borrando el conflicto político histórico y fortaleciendo su construcción como sujetos retrasados o no modernos, lo que no podría ser sino a través de un proceso de jerarquización cognitiva. En esta línea, Soler (2009) afirma que los textos escolares –ampliamente utilizados para abordar los contenidos curriculares– hacen circular un discurso racista que exagera la homogeneización y el etnocentrismo blanco, cuestión que naturaliza la existencia de sociedades más poderosas y civilizadas que otras, produciendo diversos estereotipos. Por ejemplo, la existencia de afrocolombianos se traza a partir de su esclavización, cuestión que no les impide ser felices y realizar trabajos duros para los que están “biológicamente equipados” naturalizando diferencias construidas desde el mundo colonial” (Mena 2009 107).

Destaco, antes de transitar al siguiente/los siguientes pilares de la matriz moderno/colonial, que un análisis descolonial demanda un análisis entrecruzado; es decir, no se debe poner en juego el pensamiento eurocentrado sin implicarle con los otros pivotes de la Colonialidad del Poder y viceversa. No obstante, relevé a la fecha algunos aspectos de su operación cognitiva que organiza el gobierno “[...] de los otros y de sí, en nombre de la verdad producida por el saber experto” (Castro Gómez 2010 1371).

Esto último me conecta con el pilar estado, pues el CP compendia fuerzas asimétricas que emanan desde éste, estabilizando la exclusión apuntada. Así, naturaliza relaciones de dominación/subordinación con base en jerarquías y roles sociales que guían la circulación de sus contenidos. Lo que señalo, le compromete con una genealogía de discursos y prácticas que contribuyeron, por ejemplo, a que en los noventa Abya Yala fuese tratada como “[...] subdesarrollada, bajo el marco de una estrategia de desarrollo que cobra relevancia, [...] pues afrontará las condiciones de su pobreza y ‘retraso’” (Escobar 1999). Lo que indico se vincula ineludiblemente con el pilar capitalismo como único modelo legítimo de productividad, que transformará en retraso e improductividad aquellos de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares, imponiéndoles proyectos para sacarles de su “subdesarrollo”.

Dicho “subdesarrollo” no se cuestiona como producto de la estrategia de desarrollo capitalista. Por el contrario, ésta se acepta como modelo universal lo que transforma al mercado en un eje educativo que impulsa proyectos científicos y jurídicos que se acomodan a sus costos sociales, posicionando conceptos como desarrollo, valga la reiteración, emprendimiento, certificación. Así, las aptitudes básicas, las competencias matemáticas y de lectoescritura, serán atrapadas por un enfoque tradicional de crecimiento económico, impulsado “[...] aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos” (Nousbsaumm 2010 41). Lo planteado, me devuelve a lo mismo “[...] el marginamiento y descalificación de los sistemas de conocimiento no occidentales” (Escobar 2007 34).

Lo que comento reduce los temas educativos a temas gerenciales: acreditación, eficiencia, desarrollo de habilidades para integrarse al mundo del progreso. Esto prioriza la tecnología como referente de un sujeto productivo en beneficio de la nación y de sí mismo, sin cuestionar la injusticia cognitiva que involucra y que “[...] es vivida por los grupos sociales con menos acceso al conocimiento científico como una inferioridad generadora de incertidumbre respecto a su lugar en un mundo definido y legislado a partir de conocimientos simultáneamente poderosos y extraños, que los afectan de manera

diferente y sobre los cuales tienen poco o ningún control” (Sousa Santos 2017 26).

De este modo los mismos grupos son objeto de investigación, cuestión que se traspasa al currículum, reforzando la legitimidad cognitiva de quien les estudia y la invalidación de sus conocimientos. De hecho, las luchas indígenas, afrodescendientes, campesinas en Abya Yala, han levantado conceptos que el debate crítico de la teoría eurocentrada no incorpora. En éste, perviven “los términos familiares del socialismo, derechos humanos, democracia o desarrollo” (Sousa Santos 2010 17) y no los de los grupos mencionados como Buen Vivir, dignidad, territorio, respeto, entre otros, lo que se plasma en los contenidos curriculares oficiales.

De este modo se produce un sistema amplio de jerarquizaciones lo que se ajusta a la Colonialidad del Poder que atraviesa y entrecruza la operación de todos los ejes que la sostienen: la productividad capitalista transforma en improductivos los modelos no capitalistas como los basados en la reciprocidad; el eurocentrismo y su carácter científico, producen la ignorancia de los que no cumplen con el patrón de su episteme. Así, por ejemplo, la linealidad del tiempo produce el retraso de quienes que no adhieren a la noción de desarrollo moderno, resguardada por estados transnacionales del Norte que comprometen a los del Sur con dicha economía de explotación. Esto reactiva el imaginario colonial racista que en los noventa, otro ejemplo, designó a las mujeres del Sur como un impedimento para el progreso, pues su apego a la tradición limitaba su deseo de ingresar al mundo moderno (Parpart 1996).

Lo someramente señalado exhibe una dominación que universaliza un solo modo de comprender la realidad y de ser y estar en el mundo, naturalizando el deseo de Modernidad del CP. Dicho proyecto ha transformado las formas de dominación, pero no las estructuras que la sostienen con la complicidad del currículum. De allí que “[...] en el fondo, lo que está siempre vigente en el pensamiento único y eurocéntrico sobre educación es la idea de modernidad como una forma estática y universal, presumidamente homogénea para la especie humana” (Sodré 2012 268).

PEDAGOGÍA FEMINISTA Y COLONIALIDAD.

La subjetividad fraguada por la matriz de poder colonial es administrada por el estado traspasándola al CP, perpetuándose así la producción de relaciones sociales jerárquicas. Percibirlo, nos permite cuestionar el sistema monocultural occidental que las sostiene. Éste es un ejercicio crítico que abre la puerta a contenidos y finalidades educativas Otras. Es lo que de una u otra manera ha realizado la crítica feminista; sin embargo, su ascendencia occidental aún no es superada. Lo reviso a continuación.

De inicio reconozco que la PF confronta al CP, en tanto intenta romper la violencia epistémica androcéntrica que define y determina “[...] las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según qué calificaciones; define las reglas a seguir para el surgimiento, denominación, análisis y eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política” (Escobar 2007 101). Hago uso de Escobar que atiende el desarrollo como discurso, pues es homologable a la crítica feminista del sistema androcéntrico, cuyos aportes en este ámbito son indudables.

En el marco de la política educativa se detectan cinco fases curriculares feministas: 1) la que ilumina la historia de las mujeres; 2) la que las incluye como excepción, incorporando sus contribuciones desde una óptica eurocéntrica; 3) la que considera género, clase, raza, sexualidad, como imprescindibles para producir conocimientos; 4) la dilución de límites entre profesor(a)/estudiante para crear relaciones no jerárquicas, pluralizando conjuntamente las fuentes de conocimiento; 5) la que transforma el currículum basado en el respeto de la diferencia y en la diversidad, apropiándose de los conocimientos de hombres y mujeres (Ortega 2018 97-98)².

Estas fases permiten valorar una genealogía feminista que expone algo de perogrullo: el feminismo no es uno. También ayudan –lo relevó– a poner en juego dos conceptos actuales y recurrentes en esta Pedagogía: género en función de la diferencia sexual e interseccionalidad como sustento de relaciones no jerárquicas. Destaco que la PF asume “[...] preguntarnos una y otra vez cuál es el sujeto que es necesario constituir para que las transformaciones revolucionarias sean posibles, y hasta dónde exacerbamos las diferencias y las vemos barreras inexpugnables, debilitando nuestras posibilidades concretas de transformaciones” (Korol 2016 151). De allí que los límites

de estos conceptos me importen, pues en ellos habitan claves de un currículum descolonial.

Respecto del género, su protagonismo inscribe en la periferia otras variables de análisis, cuestión que no es trivial, pues es un rasero que mide lo democrático o no que son los estados (Fassin 2013). De allí, que la igualdad sea entre hombres y mujeres, heterosexualidad/homosexualidad, pero no entre razas. Basta pensar en los logros políticos feministas en los últimos cincuenta años –gusten o no– respecto de los de las comunidades racializadas en Abya Yala en más de quinientos años. Lo indicado, aparte de explicar la inclusión de la perspectiva de género en educación, anticipa que no solo se acepta acríticamente, sino que desconoce el marco que produjo su protagonismo.

Parpat, ya mencionada, argumenta a favor de lo anterior, permitiéndome advertir la presencia de una lógica de falsa universalización (Lugones 2005), pues el género a través del discurso de desarrollo se adecuó a la perspectiva cultural del colonialismo europeo. Éste construyó a las mujeres del Sur –así se señaló– como impedimento del progreso. Sumo a esto que su uso es problemático cuando releva diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sin profundizar en cómo se produjeron (Scott 2016). Para mí, esta diferencia llegó a ser central, por el desconocimiento de la imposición conquistadora, lo que se traduce en el uso sexualmente diferenciado de términos como igualdad de género, derechos sexuales, empoderamiento de la mujer, autonomía económica en clave capitalista, que nuevamente se superponen a los conceptos emanados de las luchas latinoamericanas. Así se desmonta la violencia a partir de los términos del conquistador, los que siguen oprimiendo los términos de las voces colonizadas.

Lo anterior, conectado con la fase 1 y 2 de desarrollo curricular feminista, impulsó a sacar al género del centro, comprometiendo a la PF con la fase 3 o con un currículum que conecta las prácticas pedagógicas con la clase, raza, sexualidad (Crabtree et al. 2009), lo que vinculo a la importancia de la interseccionalidad. De hecho, “hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad” (Martínez 2017 85) y de una “[...] continua lucha por superar nuestro sexismo, clasismo, racismo, colonialismo, homofobia” (Ortega, 2018 96).

Preciso que las fases curriculares señaladas no implican la superación de las otras fases, pues cada una sigue presente en el debate

con más o menos protagonismo. El debate movilizado por una educación no sexista, por ejemplo, al poner dicha variable al centro, resta protagonismo a debates que definen la violencia como un producto en donde la clase, raza, sexualidad, se expresan simultáneamente. Lo que pongo a la luz es que el sexismo y el género al centro subordinan otras variables de opresión experimentadas por mujeres Otras, reactualizando contenidos definidos por términos modernos, pese a que para los problemas modernos ya no existen soluciones modernas (Sousa Santos 2010).

Desde este lugar observo la interseccionalidad, pues se transformó en el concepto teórico más utilizado al hablar de desigualdades múltiples (Viveros 2016). Lo que señalo no elude la pregunta en torno a por qué esto ha sido así, conectándome con las experiencias vividas y las relaciones feministas que han forjado que hoy seamos las feministas que somos. Volveré a ello al finalizar este apartado, ya que antes esclareceré por qué el sexismo y el género son conceptos modernos, subvirtiendo la potencialidad de la interseccionalidad.

El protagonismo del género y “lo moderno” que representa, expone la habilidad desarrollada para pensar categorialmente y esto es central para el debate entre CP y PF. Pese a la ampliación de la comprensión de la violencia que habita en la fase en donde el género, clase, raza, sexualidad son citados como imprescindibles para producir conocimientos, el género sigue produciendo Colonialidad. Una explicación a lo que señalo es que la conquista de Abya Yala impuso un sistema de relación entre hombres y mujeres a la usanza del conquistador instalándose un sistema único de opresión de la mujer (Hernández 2018) y borrando experiencias Otras vinculadas a comunidades en donde mujeres y hombres ejercían el poder de otra manera.

Me explico: en algunas sociedades pre-coloniales de Abya Yala la mujer era el centro. Nada era sagrado sin su bendición. A esto agrego la existencia de lógicas de reciprocidad en donde la explotación capitalista actual no era un horizonte. Cuando el feminismo opone resistencia a las características impuestas a las mujeres (inscripción en lo privado, rol reproductivo, pasiva, entre otras), omite que existieron relaciones entre hombres y mujeres que se expresaron bajo otras condiciones³. De allí que quepa pensar en que la actual lucha

feminista se rebela ante al sistema de representación y significación de la realidad que produjo la conquista y no con los términos que ésta borró y que existían en esas relaciones Otras, es decir, lo hace con términos modernos levantados como aspiración universal.

Lo último –defiendo– debe estar presente en el análisis interseccional, pues si bien intenta superar el análisis fragmentario, si no visualiza cómo opera la jerarquía, sus aportes se diluyen. Esto, porque en las sociedades jerárquicas el poder es un privilegio que muchas veces se ejercita naturalizadamente, lo que origina que en los grupos subalternos también existan jerarquías, siendo el género –como revisé– un marcador de su fortalecimiento. Así, cuando se nombra interseccionalidad aparecen mujeres diversas lo que no asegura interacciones relacionales simétricas. Por ejemplo: el género occidental sigue explicando la violencia hombre/mujer indígena, encajonándolas en relaciones culturales específicas, solo producidas entre indígenas o personas negras, lo que propicia una idea de retraso en función de una cultura que se considera más machista (Cumes 2009).

Se suma a lo anterior que, si bien la interseccionalidad hace aparecer sujetas omitidas por la Modernidad, “[...] ver la violencia mientras se está atrapada en su lógica no le estimula a una a ponerle resistencia” (Lugones 2005 69). Lugones hace una crítica a Crenshaw, quien acuña el concepto de interseccionalidad. Éste hace aparecer a la mujer negra en un marco legal que no cuestiona y que así reafirma la falsa universalización, pues la “aparición” es bajo los marcos eurocentrados de la ley⁴. Cabe decir que el conocimiento legal junto al conocimiento científico, son sostén de la línea que separa Modernidad de Colonialidad. En zona moderna –de regulación/emancipación– se articula el binomio legal/ilegal, cuya coacción deriva a zona colonial –de apropiación/violencia– al sujeto alegal, o quien es irrelevante en todas sus formas (Sousa Santos 2010); es decir, no se trata de ilegalidad, sino de la alegalidad que se oculta y que es peor que ser ilegal, pues en un territorio sin ley se concede al más “fuerte” un poder de veto sobre la vida y sustento del más “débil” (Sousa Santos 2018).

El veto al que aludo se expresa en una interseccionalidad que neutraliza el racismo. Lo que indico circula en direcciones diversas y contradictorias. Una es que, al promoverse particularmente desde voces feministas, la preponderancia del género subordina otros ejes

de desigualdad. De esta forma, ponerlo al centro, delimita la violencia en términos feministas occidentales y esto es no comprender que existe una relación entre las situaciones sociales de las mujeres blancas y las situaciones de las mujeres de color (Lugones 2005 66). Lugones ilumina cómo el pensamiento categorial produce opresión, pues “Género y raza, por ejemplo, no se cruzan como categorías de opresión separadas y separables. Más bien, la opresión de género y la de raza afectan a la gente sin ninguna posibilidad de separación” (69). De otra forma dicho y situada en el ejemplo: el sexismo opera como veto de los términos periféricos asociados al racismo.

Otra dirección es la que refiere a un uso de la interseccionalidad asociada a una tradición ajena al concepto de género. Lo que señalo insiste en la desagregación de los análisis, dejando todo de la misma forma y cerrando la posibilidad de pensarse en relación y ver cómo se afirmaron protagonismos y periferias en distintos contextos para equilibrarlo. Dicho equilibrio no puede negar las formas en que se reactualiza el colonialismo, en tanto su trayectoria demanda inflexiones. De hecho, una crítica recurrente a la interseccionalidad es su lógica aditiva. Ésta trata de modo equivalente distintas categorías sociales, es decir, las iguala como si la violencia contra una mujer blanca fuese igual a la de una mujer racializada. Destaco de esta forma que se puede comprender la importancia de unir estas variables en los análisis, pero si no se perciben sus diferencias todo queda igual. Los afectos, un concepto recurrente de la PF, precisan esta idea.

Para la PF los afectos “[...] forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos” (Korol 2007 20). No obstante, existe un proceso de generización que naturalizó procesos coloniales que construyeron a todas las mujeres como afectivas. Esta idea producida desde arriba hacia abajo o desde lo dominante a lo subordinado, borra la desigualdad, generando respuestas paradójicas. En este sentido, Cumes describe que “hay mujeres indígenas y negras que piensan que es mejor tener actos de bondad y de amor para perdonar ‘acciones ofensivas’, en aras de no romper las construcciones colectivas” (Cumes 2017 515), cuestión que entiendo en función de permitir que “[...] lo venidero, impida que se interrogue la crueldad del ahora” (Berlant 2012 112).

El perdón de la ofensa, bajo lo indicado por Cumes, es funcional a la trama colonial, pues propicia el silenciamiento de la voz racializada. Esto que también puede ser visto como blanqueamiento, ya que estas mujeres sienten más afecto por la construcción colectiva que por su propia voz, no es producto de relaciones simétricas sino del eurocentrismo. Las interacciones sociales jerárquicas que éste nutre y que se centran en no dañar el proyecto de la Modernidad, ocultan, vale decir, la Colonialidad y los daños que experimentan lxs sujetxs, saberes y demandas que son remitidos a esa zona. De esta forma la trama colectiva protege una idea de falsa igualdad entre mujeres que a través del silencio de algunas pone en juego un carácter optimista de los vínculos, que se mantienen para aligerar la carga, aunque las condiciones de enlace no se transformen (Berlant 2012). Si dichas condiciones no cambian, se preserva una versión restringida de la realidad que, no solo en el marco de los afectos, sirve a que las voces occidentales importen más que las no occidentales.

Dicho lo anterior, destaco respecto de la interseccionalidad que: 1) permite un ingreso a la zona moderna que no desmonta la zona colonial si no cuestiona ampliamente la coacción de la primera sobre la segunda. Los afectos son un ejemplo. 2) No solo se trata de articular teóricamente categorías sociales, sino de construir condiciones de encuentro simétricas entre las mismas que deben considerar las diferencias entre sistemas de desigualdades y los contextos que les han producido; 3) el currículum de la PF debe trascender un discurso teórico que en la práctica reactiva relaciones coloniales y eso demanda desprenderse del pensamiento occidental que limita su carácter crítico.

Sobre lo crítico, puntualizaré que los movimientos sociales se han caracterizado por “[...] usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos” (Sousa Santos 2010 16). No obstante, el uso de estos conceptos, han sido posibles “[...] dentro de un horizonte de posibilidades que originariamente no le es suyo” (16). Así, ingresan a un debate sin discutir los términos hegemónicos, cuestión observable en una interseccionalidad feminista antirracista que no reconoce las relaciones entre personas, comunidades, con la naturaleza que la conquista borró y transformó. Esta falta de reconocimiento devela un ser feminista que no se interroga sobre el porqué somos las feministas que somos, ya que no se

comprende –como reviso a través del género, la interseccionalidad y su relación con los afectos– como productora de Colonialidad o de lo que en nuestras relaciones se produce activamente como invisible.

En esta línea reflexiva, revivo la importancia de plantear respecto de un currículum crítico feminista que “[...] quizás ya no se trate simplemente de los ‘ojos de occidente’ sino de cómo occidente está dentro y reconfigura constantemente y globalmente los términos de raza y género” (Mohanty 2008 432). Yo agregó, sexualidad y clase, y los afectos de agrado o desagrado que produce la globalidad de su proyecto.

CONCLUSIONES (O CLAVES PARA PENSAR UN CURRÍCULUM FEMINISTA DESCOLONIAL)

Se ha expuesto que la violencia epistémica moderno/colonial moviliza análisis que usan la tradición occidental como rasero comprensivo universal. De esta forma, se visibilizó que el CP y la PF coinciden en discursos y prácticas que exhiben que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, definiendo que las relaciones aún fluyan desde arriba hacia abajo, es decir, y para efectos de esta síntesis, omitiendo las relaciones de dominación/subordinación que sostienen este flujo y que amparan los límites curriculares revisados.

Lo anterior fue ejemplificado, en una primera parte, a través de prácticas que reproducen y se co-constituyen al alero de la matriz de poder moderno/colonial. Allí se destacó un análisis fragmentado que omite lo relacional y transforma la diferencia en jerarquía para develar que la selección de contenidos del CP es acrítica del racismo/clasismo que le organiza. También, en la segunda parte, y vinculándolo a algunas fases de desarrollo curricular feminista, se apuntó el uso hegemónico del género y la interseccionalidad para alertar sobre una crítica que aún es restringida, dada la existencia de imaginarios que reactualizan lo colonial en nuestro hoy. De otra forma dicho: la transformación de la cultura no es tal si sobreviven diferencias que inferiorizan el conocimiento y las experiencias vividas no occidentales. Trascender este límite es vital, pues vale reiterar, refuerza la subalternidad de comunidades racializadas.

De este recorrido se desprende que la superación de lo colonial debe considerar las dimensiones epistémicas, políticas, institucionales, imbricándolas con distintas categorías sociales. Centrarse solo en uno de estos ámbitos debilita una mirada amplia de la opresión racista/clasista que ha sido desplazada, como se revisó entre otros, por la importancia que la Modernidad le atribuyó al género y el sexo. Desde este lugar y para responder a la pregunta que he formulado al inicio, sugiero algunas claves para pensar en un currículum feminista descolonial:

1) Habilitar una mirada relacional entre los desarrollos del pensamiento eurocéntrico y de epistemes Otras, es decir, apostar por la transdisciplinariedad, de tal manera que se releven posibilidades de co-presencia que superen la coacción y con ello las jerarquías cognitivas. Una valoración que incluya las voces de abajo, vinculadas a contenidos no occidentales, le otorga pertinencia y coherencia al currículum con las demandas sociales, políticas y culturales que confrontan al epistemicidio moderno, lo que es bueno para todxs, ¿o acaso las luchas anticapitalistas por la defensa de los territorios no nos afectan? Poner en cuestión las verdades eurocéntricas, el tiempo moderno como productor de retraso, las relaciones jerárquicas producidas por la colonia, la productividad capitalista como temas curriculares es un camino beneficioso.

2) Incorporar los saberes desechados en el currículum educativo, cuestión que surge desde el análisis de lo que éste hace circular y lo que borra en todas las disciplinas. De esta forma, considerar los impactos de la matriz de poder colonial en la vida que vivimos, ingresándola en el análisis de los contenidos curriculares; poner en circulación conceptos levantados por las luchas latinoamericanas; superar los límites de conocimientos que producen Colonialidad como el científico y el legal, alientan otras formas de ser y estar en el planeta, por eso son caminos sugeridos.

3) Utilizar la interseccionalidad como enfoque de análisis. Allí sugiero reforzar un carácter dialógico curricular que se distancie de la equivalencia entre categorías sociales y sistemas de desigualdad, favoreciendo la construcción de condiciones de encuentro simétricas entre diferencias. En esta escena adquiere importancia la escucha del subalternx –sigo a Sousa Santos (2010)–, pues confronta la incomple-

tud del saber, lo que amplía los marcos restringidos de comprensión de la realidad. Esto que equilibra relaciones asimétricas, favorece decisiones colectivas en torno al tiempo de las acciones, reforzando que se defienda la igualdad cuando la diferencia inferioriza y se valore la diferencia cuando la igualdad borra particulares trayectorias y resistencias a la cultura dominante. Esta escucha ensancha la imaginación política con ideas Otras y favorece que la denuncia del racismo/clasismo sea considerado como un aporte al cambio, facilitando que la coalición sea un campo concreto de acción. En este sentido, dar cabida a los saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendientes, campesinxs, populares, posibilita desplazar los análisis fragmentarios y el racismo y clasismo que les alimenta, dado el carácter relacional que ponen en juego. Agregó que la interseccionalidad es un pensamiento complejo que desafía políticas públicas, cuyo carácter identitario desecha el carácter múltiple y relacional de la violencia. Dichas políticas inciden en las prácticas educativas que, al simplificar los abordajes y estudios de la realidad, omiten experiencias en donde el racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia se expresan simultáneamente.

4) Enfatizar la crítica al capitalismo/neoliberalismo, ya que la crisis ecológica planetaria que ha producido es de urgente abordaje. Esto debe vincularse a los desarrollos teórico/políticos de las luchas indígenas, negras, campesinas, populares. Así se descentraliza el poder, lo que adquiere formas específicas a través de los límites de la crítica eurocentrada, planteada por Sousa Santos y descrita en el texto. Con esto me refiero a un ejercicio dialéctico que confronte conceptos como socialismo, derechos humanos, democracia, desarrollo con los de Buen Vivir, dignidad, territorio para develar lo que ocultan los primeros para excluir a los segundos. Lo que señalo a modo de ejemplo, y que incluye otros conceptos también mencionados, como crecimiento, eficiencia, certificación, emprendimiento, entre otros, fractura paradojas jurídicas e institucionales que habitan en la universalidad de los derechos, en tanto debe ser interrogado si los principios que les rigen son válidos para todos los contextos e historias.

Lo indicado es amplísimo, complejo y estrecho a la vez, pues la reflexión –destaco– debe ser colectiva y debe esforzarse por pluralizar los imaginarios a través de la incorporación de los saberes

desechados. En este camino, existen acciones urgentes y concretas que posibilitan la existencia de este currículum Otro, entre las que destaco: 1) formación/autoformación en los temas planteados no solo de docentes, sino de educadores populares, activistas, artistas⁵, académicxs; 2) planificaciones que usadas contrahegemonicamente problematicen e interconecten lo que ocultan los distintos lenguajes y prácticas disciplinarias como eje de desarrollo de habilidades de análisis, síntesis, evaluación, creación; 3) didácticas dirigidas a vivenciar posibilidades que transformen las condiciones que la reactualización colonial impone, sustentando transposiciones didácticas afinadas en las experiencias vividas, en lo relacional, en la reciprocidad, en la responsabilidad territorial que dejen a la vista cómo hemos sido parte de la superación y también de la conservación de la matriz de poder colonial; 4) metodologías –sugiero la de problemas morales– que releven lo colonial que habita en la sociedad y en las personas, que potencien encuentros simétricos con las diferencias que existen en y más allá de los entornos educativos, que valoren el silenciarse para escuchar lo no escuchado y que propicien poner los privilegios a disposición desde ideas que no preceden las relaciones que se establecen; 5) revisión de materiales educativos para evitar toda forma de racismo, clasismo, sexismo, homolesbotranfobia, la omisión de conflictos y exigencias históricas, entre otros, destacando las voces racializadas para no encajonarlas en demandas de corte meramente cultural que borran la experiencia colonial.

Todo esto se transforma en desafío a la imaginación política de los objetivos, contenidos y actividades que ponemos en juego para transformar la realidad desde el currículum. Allí, un análisis descolonial podría resultar en nuevas perspectivas de abordaje, cuyo carácter crítico reconoce y cuestiona los términos hegemónicos, aun cuando hayan sido levantados por grupos subalternos. Vincular este ejercicio a la reactualización colonial que define el qué, cómo y para qué del debate, favorece pensar, entre otras cosas, en el porqué el CP y la PF siguen produciendo Colonialidad; en el porqué se defienden unas demandas y no otras, y en el porqué y cómo hemos llegado a ser las feministas que somos.

NOTAS

1. Relevo los aportes de María Lugones (2008), pues permiten comprender que no solo la raza organiza la matriz, sino una serie de variables que se co-constituyen entre sí, es decir, la reclasificación social entrecruza múltiples sistemas de opresión, para producir al sujeto colonial.
2. Me centraré particularmente en las fases 1 y 2 por su conexión con el género, y en la fase 3 por la conexión que posee con el enfoque interseccional. No abordo sus desarrollos específicos, por lo que aparecen diluidas en el texto. Esto, porque me interesan los conceptos mencionados a los que las asocio. Dichos conceptos también se conectan, vale decir, con la fase 4 y 5. Profundizar sobre esto no es parte de los objetivos de este texto.
3. No pretendo movilizar una mirada romántica respecto de estas relaciones. Otras, solo destaco que la conquista ocultó experiencias, favoreciendo –como expreso– la universalización del imaginario feminista en torno a la violencia a la mujer.
4. La crítica de Lugones se comprende mejor conectándola con la diferencia entre Feminismo de la Igualdad y de la Diferencia. El primero, desea igualar en derechos a hombres y mujeres; el segundo crear un mundo a partir de las mujeres, por lo que su pretensión no es integrarse, ni validar los productos elaborados por varones. El marco legal es androcentrista, por lo que Crenshaw reactiva el dilema Wollstonecraft, que sintetiza lo que acabo de plantear. Destaco, eso sí, que dicho dilema en sus términos más convencionales, lejos está de cuestionar el racismo, lo que sí hace Crenshaw. Más allá de esto, Lugones pone en juego que se debe transitar desde una etapa comprensiva (interseccionalidad) a una etapa de acción (Fusión).
5. Unión del arte y el activismo en función del cambio y la transformación. Es ésta una energía que desborda los espacios académicos y museísticos para posarse en los espacios sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- BERLANT, Lauren. *Optimismo Cruel*. Marzo 2012 http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/03/articulos/045_09.pdf.
- CRABTREE, Robin., David Sapp y Adela Licona, eds. *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore y Maryland: Johns Hopkins University Press, 2009.
- CRENSHAW, Kimberlé. “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas, identitarias y violencia contra las mujeres de color”. Trad. Raquel (Lucas) Platero. *Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas Contemporáneos. Barcelona: Bella Tierra, 2012.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". Comp. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CUMES, Aura. "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo. Un desafío a la segregación comprensiva del dominio". *Anuario Hojas de Warmi* N° 17 (2012):1-16.
- CARIÑO, Carmen, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa y Alejandra Londoño. *Pensar, Sentir y Hacer Pedagogías Feministas Descoloniales. Diálogos y Puntadas*. Ed. Catherine Walsh. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de Resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II*. Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial, 2017. 510-536.
- ESCOBAR, Arturo. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC, 1999.
- . *La invención del Tercer Mundo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.
- . *Territorios de diferencia: Lugar, movimiento, vidas, redes*. Trad. E. Restrepo. Popayán: Envión editores, 2017.
- FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal, 2009.
- FASSIN, Erik. "La democracia sexual y el choque de civilizaciones". *Revista Mora* Vol. 18, N° 1 (2012): 1-10.
- GIMENO SACRISTÁN, José. "Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española". Coord. Mirian Warde. *Segundo Seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- HERNÁNDEZ, Iris. "Colonialidad feminista, sociosexual y aportes lesbianistas antirracistas descoloniales". *Nomadías* 24 (2018): 67-87.
- . "Trascender la diferencia colonial. Otras miradas sobre extractivismo". Comp. Ángela Erpel Jara. *Mujeres en defensa del Territorio. Reflexiones de mujeres frente al extractivismo*. Valparaíso, Chile: Heinrich Böll, 2018.
- INGOLD, Tim. *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge, and Description*. New York: Routledge, 2011.
- KOROL, Claudia. "Feminismos populares. Las brujas necesarias en tiempos del cólera". *Revista Nueva Sociedad* 265 sept-oct (2016): 142-152 ISSN: 0251-3552, www.nuso.org

- . *Hacia una Pedagogía Feminista. Género y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo, 2007.
- LUGONES, María. "Multiculturalismo radical y feminismo de las mujeres de color". *Revista Internacional de Filosofía Política*. Trad. Joaquín Rodríguez, Madrid, 2005.
- . "Colonialidad y género". Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, *Revista Tabula Rasa* 9 julio-dic 2008
- MARTÍNEZ, Irene y Gema Ramírez. "Des-patriarcalizar y Des-colonizar la educación. Experiencias para una formación Feminista del profesorado". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 6(2) (2017): 81-95.
- MENA, María Isabel. "La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia". *Revista de Historia del Caribe, Barranquilla, Universidad del Atlántico*, 15 (2009): 105-122.
- MOHANTY, Chandra. (2008). "Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales". Eds. Liliana Suarez y Rosalva Hernández. *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra. 117-164.
- NUSSBAUM, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.
- ORTEGA, Eliana (2018). "Señas para una Educación Feminista". *Revista Nómadas*. Jul. 25 (2018): 91-100.
- PARPART, Jane. "¿Quién es la otra? Una crítica feminista posmoderna de la teoría y la práctica de 'mujer y desarrollo'". *Debate Feminista* 13 (1996): 327-356.
- QUIJANO, Anibal. "Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia". En: <https://rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>. 2001
- SCOTT, Joan. "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia* 6 N°1 (2011): 95-101.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- . *Democracia y Transformación*. México DF: Siglo XXI, 2017
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: Diversidade, Descolonização e Redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VIVEROS, Mara. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* Vol.52 Oct (2016) :1-110.