



¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora

Daniel Carlos Berisso
Universidad de Buenos Aires
beridani@gmail.com

Doctor en Filosofía (UBA), Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación de la UBA y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Ética y Problemas Especiales de Ética y Filosofía de la Cultura, de la misma Universidad. Investigador de la Sección de Ética, Antropología Filosófica y Filosofía Intercultural “Prof. Carlos Astrada” del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen - Resumo - Abstract

El objetivo de este trabajo es demostrar que la modalidad de transmisión de saber que P. Freire denominó “bancaria”, más allá del rechazo que genera en los círculos progresistas, en el caso de las experiencias pedagógicas “decoloniales” e “interculturales” constituye una forma especial de contradicción práctica. Esta contradicción es posible cuando se procede a la sustitución acrítica de contenidos hegemónicos por contenidos inéditos de otras regiones o del propio acervo, sin atender al modo en que los nuevos contenidos son enseñados, sus presupuestos éticos y también políticos. Se examinarán textos de E. Dussel y W. Mignolo, dando cuenta de la diferencia entre la mera sustitución de paradigmas importados y

O objetivo deste trabalho é demonstrar que o modo de transmissão do conhecimento chamado por P. Freire de “pedagogia bancária”, além da rejeição que gera em círculos progressistas, no caso de experiências pedagógicas descoloniais e interculturais, constitui uma contradição prática especial. Essa contradição é possível quando se procede à substituição acrítica de significados hegemônicos por conteúdos inéditos de outras regiões ou da própria cultura, independentemente do modo como esses temas são ensinados, suas implicações éticas e políticas. Examinaremos textos de E. Dussel e W. Mignolo, mostrando a diferença entre a mera substituição de paradigmas importados e a realização de práticas pedagógicas descoloniais.

The purpose of this work is to demonstrate that the mode of transmission of knowledge called by P. Freire “banking pedagogy”, beyond the rejection it generates in progressive circles, in case of decolonial and intercultural pedagogical experiences, constitutes a special practical contradiction. This contradiction is possible when we proceed to the uncritical replacement of hegemonic meanings for unpublished contents of other regions or of the culture itself, regardless of the way in which these themes are taught, their ethical and political implications. We will examine texts from E. Dussel and W. Mignolo, showing the difference between the mere substitution of imported paradigms and the realization of decolonial pedagogical practices.

la realización de prácticas pedagógicas decoloniales.

Palabras Clave: contradicción práctica, decolonialidad, pedagogía bancaria, liberación
Palavras-chave: contradição prática, descolonialidade, pedagogia bancária, libertação
Keywords: practical contradiction, decoloniality, banking pedagogy, liberation

Recibido: 26/12/2016

Aceptado: 03/04/2017

Para citar este artículo:

Berisso, D. (2017). ¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 33 - 48.

¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora

Es preciso comenzar este artículo con la advertencia de que la expresión “decolonialidad bancaria” funciona como denuncia de una eventual “contradicción práctica” a la que pueden conducir posibles lecturas de textos interculturales y/o decoloniales¹. No se está diciendo aquí que los autores elegidos como referentes teóricos -E. Dussel² y W. Mignolo- caigan en dichas inconsistencias; más bien se planteará un llamado de atención ante ciertas lecturas y performances posibles dentro del marco indicado, derivadas a la que los textos pueden llevar, más allá de las intenciones de sus autores

Dado que la expresión “contradicción práctica”, también llamada “pragmática” o “performativa” acumula considerables antecedentes teóricos, es necesario aclarar el sentido de la misma, sobre todo el de su utilización en este contexto. En primer lugar, baste con retomar de autores hoy ya clásicos como J. Austin y R. Searle, en su teoría de los *speech acts*, la distinción de una “parte performativa” del habla. Dicha “parte” constituye lo que Ch. Peirce denomina “nivel ilocucionario” y se representa a través de verbos realizativos, como por ejemplo “prometer”. Quien promete P, no solo dice “P” sino que hace algo: una promesa. Como señala A. Damiani, los filósofos K. Apel y H. Habermas han utilizado los descubrimientos de los actos de habla para formular sus propuestas filosóficas de corte pragmático. El sentido ético del nivel ilocucionario está dado en las teorías de estos últimos pensadores por la advertencia de que, afirma Damiani: “(...) la parte performativa de los actos de habla no sólo contiene la fuerza ilocucionaria de los verbos realizativos

¹ Si bien los términos “decolonial” e “intercultural” remiten a posiciones teóricas diferenciadas, dada la familiaridad de dichas posiciones con la Filosofía de la liberación, y la tendencia americanista y culturalista que ambas asumen, a los efectos de este artículo pueden ser tomadas en sus aspectos equivalentes.

² Enrique Dussel es un referente emblemático de la Filosofía de la liberación, pero también tiene abundantes producciones en el área de la Filosofía intercultural y notable participación en debates con teóricos críticos de la colonialidad. De acuerdo con lo dicho en la nota anterior y teniendo en cuenta la afinidad de temas y objetivos en sentido amplio, estas tres vertientes –intercultural, decolonial y de la liberación– pueden ser consideradas en bloque, en función de los intereses puntuales del presente trabajo.

sino un conjunto de presupuestos necesarios, admitidos implícitamente por el hablante y el oyente” (Damiani, 2010, p. 17). Ahora bien, si se intenta negar locucionariamente lo que en el nivel práctico del lenguaje está pre-supuesto se cae en lo que llamamos “contradicción práctica”. No será aquí tan preciso en la utilización del término de acuerdo con la matriz teórica indicada, pero mantendré eso de que hay contradicción práctica allí donde lo que se dice como enunciado va en contra de los supuestos prácticos o performativos que constituyen la parte realizativa de aquello que se está diciendo. De esta forma, puede considerarse que el verbo “enseñar” -lo mismo que “prometer”- es un verbo realizativo. Es decir, si digo: “enseño P”, el término “P” alude a un contenido lógico-semántico, pero la partícula “enseño” refiere a algo que estoy haciendo; y lo hago de un determinado modo y en una determinada institución y con un determinado interés.

No obstante, la contradicción de la que aquí se habla, por cierto, dista de ser idéntica a la que señalan los autores discursivistas o pragmatistas clásicos. Podría formularse en estos términos: “defiendo postulados dialógicos a través de enunciados alternativos en el marco de actos enunciativos logocéntricos y/o monológicos”, o bien: “defiendo enunciados antisistémicos y liberadores a través de prácticas pedagógicas sistémicamente dominantes”. Nótese que enseñar historia de las ideas liberacionistas, interculturales o decoloniales no encierra contradicción alguna, dado que el historiador de las ideas no tiene por qué estar prácticamente implicado con aquellas ideas que historiza. En todo caso puede acusársele de usar una pedagogía errónea o poco efectiva pero de ningún modo podría decirse que incurre en contradicción práctica. En cambio, esto sí puede decirse de un pedagogo que defienda postulados decoloniales y lo haga a través de fórmulas similares a las que Freire denomina “bancarias”.

Dese por sentado que el interés práctico que mueve a autores decoloniales y liberacionistas como Dussel y Mignolo es la puja contra la dominación social, económica y cultural de los pueblos. Y que esa resistencia en el campo de la educación no debería ser sólo un contenido lógico-semántico sino una realidad fundamentalmente práctica. No sólo debería importar aquello que se da, sino dónde y cómo se da. Esta advertencia conduce a la necesidad de ponderar si el acto es dialógico en su constitución ético-política, o si se trata de un acto meramente monológico pese a los enunciados en favor de la dialogicidad o la decolonialidad que se transmitan en su nivel locucionario.

El sentido del término “bancario” que aquí se utiliza es, como es de suyo es-

perar, el acuñado por P. Freire cuando plantea que la práctica de educar no es o, mejor dicho, no debería ser, una mera “transferencia de conocimiento”. Entiéndase esto último como la no consideración del alumno como *tabula rasa* hacia la cual se giran contenidos al modo de depósitos para la cuenta de un banco. A cambio de esto, se promueve una enseñanza dialógica, a contrapelo del sentido disertador y unidireccional hegemónico que supone la educación disociada de la contextualidad y de los “saberes previos” de los educandos. Debe tenerse en cuenta que el sentido del término “dialógico” en el presente contexto se concibe no sólo como interlocución entre dos o más sujetos parlantes, sino como acto ilocucionario de resistencia ante un sistema que, además de reproducir las asimetrías económicas existentes, pretende que aquellos que las padecen, lo pobres, no tomen la palabra. De ahí que la dialógica Freireana es mucho más que un simple acto de habla, es un posicionamiento ético-político.³

Para ir directamente a las fuentes de esta ya clásica categoría freireana, valga el repaso por algunos pasajes decisivos del capítulo II de *Pedagogía del oprimido*. Ya al comienzo del mismo, el pedagogo brasileño expresa con respecto al modo de educación que despierta su crítica: “En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son sólo retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 2010, p. 71). Más adelante, sigue con algo fundamental a los propósitos de la presente argumentación, esto es que la educación, de acuerdo con esa lógica puramente disertadora, promueve que la palabra se vacíe convirtiéndose en “palabra hueca” (ibíd.). Freire ataca la concepción positivista de “donación” que parece ir de un “sabelotodo” a quien no sabe nada. Y, por lo tanto, afirma que, según la concepción bancaria de la transmisión pedagógica, la donación se basa en una de las mayores manifestaciones instrumentales de la ideología opresora: “la absolutización de la ignorancia”. Se trata de la “alienación de la ignorancia”, es decir, la idea de que “la ignorancia se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2010, p. 73).

³ Con respecto a la intensificación de la politicidad en contextos interculturales, afirma J. Santos: “La relectura intercultural de la pedagogía de Paulo Freire desde la filosofía intercultural significará una radicalización de su pensamiento más que una simple crítica pues en un contexto intercultural los puntos nodales de la pedagogía liberadora se radicalizan: la politicidad de la relación educativa se hace más evidente, la necesidad de diálogo más acuciante, así como la comprensión del contexto cultural del educando” (Santos, 2014, p. 239).

Este último concepto de “alienación de la ignorancia” podría también ser interpretado como silenciamiento del otro, y está claro que es absolutamente funcional a las prácticas colonizadoras. Puede decirse sin traicionar a Freire que toda colonización es una relación bancaria entre culturas según la cual una -la dominante- pone a la otra -la dominada- en el lugar de la ignorancia. Esta carencia del otro invadido deberá ser llenada de contenidos por la práctica pedagógica de colonos portadores de “civilización”. De lo dicho se extrae que un acto bancario en el cual se transfieren y, por lo tanto, se depositan, contenidos educativos en mentes inactivas y supuestamente virginales, no es una acción contradictoria sino funcional en un contexto cultural de conquista. En cambio, sí sería pragmáticamente inconsistente un acto que en su nivel locucionario predique la interacción y el contrapunto entre saberes culturalmente inéditos (mitos, epistemes y filosofemas de los lugares más recónditos), mientras en su nivel ilocucionario se despliegue obstruyendo la participación creadora de quien lo escucha y de quien lo emite. Es decir, se trataría de la reproducción acrítica de una data no convencional que aunque en el plano locucional represente una voz emergente, se efectuaría aún de un modo convencional; es decir, tapando el pensamiento propio con nuevas “autoridades” y poniendo al oyente en el lugar de la pasividad o de la ignorancia.

Ahora bien, ¿cuál es la hipótesis que se juega en la consideración de una posible “decolonialidad bancaria” de acuerdo con el citado encuadre freireano? Para empezar, habría también que circunscribir el marco teórico de lo que aquí se entiende por “decolonialidad”. El prefijo “de” o “des” supone oposición, antagonismo, es decir, supone desconstruir o, más precisamente, “destruir la colonialidad” (Quijano). Con respecto a la raíz de este término, y fundamentalmente en su variante “colonialismo”, se percibe que es un tópico axial en el marco de discusiones que se vienen planteando ya desde los años sesenta y setenta en nuestra región. Hoy, y a partir de las últimas décadas del siglo pasado, en círculos filosóficos y de las ciencias sociales latinoamericanas, conjuga las novedades del Poscolonialismo y de los Estudios Subalternos (Subaltern Studies). Hay un Proyecto que queda instituido como “Grupo Modernidad/Colonialidad”, forjado en torno a la figura del sociólogo peruano Aníbal Quijano, quien hacia 1996 se hallaba trabajando en Estados Unidos junto con Immanuel Wallerstein, sociólogo que introdujo la categoría “sistema-mundo-capitalista” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 9). A partir de la repercusión de los escritos de Quijano de esa época y de su afinidad con la producción de otros autores como el filósofo, semiólogo y crítico literario argentino Walter Dignolo, el antropólogo colombiano Arturo Escobar y el filósofo e historiador Enrique Dussel, se generaron eventos y

foros que fueron dando cohesión al grupo y sumando voces al debate. Para una definición más precisa de “colonialidad” puede tenerse como base este fragmento explicativo de la noción:

(...) La noción de colonialidad excede conceptualmente la idea de colonialismo, ya que pretende captar no solamente el fenómeno de control y dominación política directos de las colonias por parte de las potencias europeas, sino la existencia de una estructura que perpetúa la situación de dominación una vez que la relación colonial formal ha desaparecido. Extinguido el colonialismo como sistema político formal -dirá Quijano-, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial (Pinacchio y Sánchez San Esteban, 2010).

Ahora bien y dadas estas definiciones, ¿qué se quiere decir con “decolonialidad bancaria”? Principalmente se trata de una inconsistencia entre el nivel de la relación performativa (pragmática) y el nivel de los contenidos y de los signos (lógico-semántico). Es decir, de una sustitución locucionaria de saberes -como cuando se habla de “sustitución de importaciones”- que cobra independencia de y hasta eclipsa el modo cómo estos saberes son dados. Los novedosos recortes promoverían la ilusión de que se está combatiendo la colonialidad al sustituir materias, autores, lenguas, paradigmas teóricos y demás contenidos occidentales por otras materias, autores, lenguas y paradigmas teóricos locales o regionales exóticos. Por ejemplo, se estaría ante la ilusión de que sustituyendo a Tomás Moro por F. Guamán Poma, independientemente de cómo se dé a cada uno de estos autores, se está deconstruyendo la “colonialidad del saber” (Castro Gómez). Sin embargo, la colonialidad del saber no resulta ser un problema meramente “temático”. La “estructura” de la cual se habla en el fragmento citado más arriba remite también a los niveles pragmático, actitudinal e institucional.

No obstante, la crítica del “bancarismo decolonial” no quiere decir que haya autores -de la liberación, interculturales o decoloniales- que caigan mansamente en dicho oxímoron. Es notorio que cualquier autor decolonial refutaría lo que se viene afirmando, bajo la observación de que la decolonialidad no trata sólo de contenidos sino también de formas no bancarias de transmisión. Todo autor/filósofo decolonial estaría de acuerdo en que se debe articular el conocimiento con la contextualidad y la corporalidad, y que todo contenido abstracto, por más original que sea en tanto contenido, si es reproducido de manera servil e imitativa ante alumnos tomados como meros “recipientes” estimula una paradójica continuidad de la colonialidad, aunque ahora sea

con novedosos ropajes. Sin embargo, aquí se está alertando no contra una caída “de hecho” en la paradoja planteada, sino contra una posibilidad de contradicción práctica en las condiciones de recepción y en las decisiones de transmisión, inducida por la insuficiente atención teórica que puede suscitar este tema.

Es decir, el presente trabajo se basa en una prevención de lectura que hace eje en ciertas interpretaciones no deseadas. Éstas, no obstante, pueden ser motivadas por algunos desarrollos presentes en las obras de los autores mencionados. Lo observado indica que, más allá de las posibles malas traducciones, los textos decoloniales, interculturales y liberacionistas -en bloque- exhiben un riesgo de recepción que puede adoptar rasgos especiales. Me refiero a la posibilidad de que los contenidos de las culturas silenciadas sustituyan a los símbolos hegemónicos manteniéndose, no obstante, el formato de recepción y dictado bancario que constituye la base performativa del modelo pedagógico que se pretende desplazar. Más aún, y en relación con dicha idealización de sustitutos, puede no advertirse que determinados contenidos rechazados por “modernos” u “occidentales” serían altamente decolonizadores, en el marco de una relación en donde los hablantes se apropiasen de ellos para dar resonancia a su propia voz de manera no bancaria.

Para simplificar aún más la cuestión, digamos que el problema está en aquellas lecturas que se fijan en los contenidos exóticos, o “profundos” de nuestra tierra, sin atender al acto o a los cimientos discursivos que sirven de soporte a las palabras. Entonces, existe un peligro: el de la fetichización de los contenidos, que hace que un discurso plagado de referencias culturales excéntricas y atípicas parezca descolonial, sin que se repare demasiado en el “cómo” o el “dónde” se está efectuando dicho discurso. Fruto de la misma omisión y en sentido inverso, un programa con contenidos occidentales (Platón, Kant o Hegel, por ejemplo) puede parecer incuestionablemente colonizador.

En función de lo que se viene sosteniendo hasta aquí, es muy probable que un talento adaptado a la repetición de textos europeos, una vez que se ha dejado persuadir por cierta prédica decolonial o americanista, suspenda su fervor por los tratados imperialmente exógenos para dirigir su atención hacia contenidos telúricos o exóticos excluidos. Y esto sería fecundo si no se perdiese de vista el riesgo de reeditar el modo de apropiación colonial que se tenía con las obras “importadas” en el nuevo vínculo que se entabla con aquellas de los pueblos más variados o del acervo más propio. El escollo consiste en el ocultamiento de las modalidades prácticas que asume la colonialidad y,

por lo tanto, en la celebración de un supuesto gesto liberador por el exclusivo lado de la innovación temática. Así cómo la banca puede atesorar y repartir tanto dólares como billetes locales, la educación bancaria puede convertirse en agencia distribuidora tanto de contenidos eurocéntricos como de aquellos más excéntricos o morfológicamente “decoloniales”.

Más de una vez, la no caída en el “fetichismo de los contenidos” se da por supuesta. Se presupone que hay temáticas que de por sí desfetichizan las experiencias didácticas. Por otro lado, también es cierto que los rumbos profesoriales por espacios decoloniales suelen auspiciar de por sí dinámicas alternativas y creativas de cursada. Pareciera que hay ocultos resortes que hacen del sujeto que adhiere a contenidos excéntricos o contraculturales una persona presta a salir de los convencionalismos. Al mismo tiempo, también es como si hubiese una “mano invisible” que hiciera incurrir ineludiblemente al profesor de temas oficialmente consagrados en rutinas de dictado o sermones pedagógicos reproductivos. Sin embargo, estas posibles taxonomías son siempre inestables y llenas de excepciones. Lo peor del caso suele ser que se desperdicie el enorme potencial decolonial presente en maneras innovadoras de decir o interpretar los textos clásicos de la llamada “cultura hegemónica”. A continuación, voy a dar algunos ejemplos y contraejemplos en torno a esta trama de contenidos y prácticas.

De geografías, totalidades y alteridades

Siempre en la línea de que no se trata de una confusión del autor sino de un altísimo riesgo de recepción, procederé a reproducir un texto de Dussel. En el artículo “Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas”, Dussel afirma que como trabajo propedéutico para la enseñanza de filosofía “es necesario comenzar a educar a las futuras generaciones en un mayor respeto a las otras tradiciones filosóficas”. Pone ejemplos de esta empresa:

(...) en el primer semestre (...) se debería iniciar con el estudio de los ‘primeros grandes filósofos de la humanidad’, donde serían expuestos las filósofas y los filósofos que produjeron las categorías germinales filosóficas en Egipto (africano), en Mesopotamia (incluyendo los profetas de Israel), en Grecia, en India, en China, en Mesoamérica o entre los Incas. En un segundo semestre se estudiarían las ‘grandes ontologías’, incluyendo taoísmo, confucianismo, hinduismo, budismo, filósofos grie-

gos (...), los romanos, etc. En un tercer semestre, debería exponerse el desarrollo posterior filosófico chino (...), las filosofías posteriores budista, jaimista o vedanta en la India, las filosofías bizantina cristiana y árabe, y la filosofía latina europea medieval (Dussel, 2009, p. 105).

La propuesta de Dussel, por lo ambiciosa, podría interpretarse como la pansofía de un J. Comenio, con el agregado de que parece revolucionar el principio comeniano de “enseñar todo a todos” multiplicando el “todo” de la frase en cuestión. Ahora podría precipitadamente entenderse: “enseñar todo a todos” sí, pero el auténtico “todo” que no es exclusivamente el “todo occidental” como han querido hacernos creer durante muchísimos años. Hasta podría, sin ánimo de complejizar la cuestión, interpretarse que hay muchos “todos” y que, por lo tanto, habría que tratar de enseñar -a todas y todos- “todos los todos”. Ahora bien, no se trata de discutir a fondo este *desideratum* pedagógico, ya que estudiar las distintas tradiciones de pensamiento indudablemente impactaría en el espíritu de quien las está conociendo en un sentido que bien puede ser de “respeto” o “reconocimiento”. Sin embargo, ¿hasta qué punto esta programación pansófica de contenidos de tantas culturas y tradiciones simbólicas no debería sufrir el impacto de cierto principio de economía en función de los tiempos de lectura disponibles?

La crítica que cierra el párrafo precedente es débil, dado que sólo se atiene a una restricción fáctica, sobre todo con miras a la cuestión de la escasez en la ecuación entre tiempo de vida, tiempo de trabajo y tiempo de estudio. Puede sumarse una observación menos relativa. Es correcto, siempre es bueno sumar a mi totalidad alguna otra totalidad no percibida como tal; pero lo esencial no está en variar o ampliar el sentido pansófico del conocimiento sino en sacar provecho -y aún dentro de una sola tradición- de aquellos textos y posicionamientos que cuestionan al “todo” en tanto tal. Es cierto que Dussel en la mayoría de sus textos promueve enfáticamente esta ruptura con la filosofía totalizante, y también que la ruptura en cuestión no podría prescindir de cierto contacto con otras tradiciones. Lo que sucede es que cuando se hace tanto énfasis en el conocimiento de contenidos culturales inéditos puede suceder que estos queden fetichizados, y que los nuevos “portadores” de tales contenidos empiecen ahora a auto-bancarizarse y a bancarizar a sus alumnos ya no con Platón, sino con eruditas simbologías de los más variados contextos. Con ello puede confundirse el saludable desilenciamiento de una tradición con el hecho de reproducir un vasto collage de textos raros o recónditos. En suma, hay en Dussel un criterio alteritario de toma de la palabra -bastante explícito en sus textos- que sin embargo puede

quedar ensombrecido por una posible recepción demasiado literal de cierta tendencia pansófica que habita en su programa de trabajo.

Vayamos ahora a un segundo ejemplo. En uno de sus artículos destinados a discutir la desobediencia epistémica, Mignolo se percató del problema:

He apoyado en el pasado a aquéllos que sostienen que no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación. Cambiar los términos de la conversación implica desprenderse de las controversias disciplinarias o interdisciplinarias y del conflicto de las interpretaciones. Mientras controversias e interpretaciones se mantengan dentro de las mismas reglas del juego [términos de la conversación], el control del conocimiento no está en juego. Y para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial, es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el locus de las enunciaciones (Mignolo, 2009, p. 13).

Más adelante y en el marco del desarrollo de su plan de trabajo, Mignolo explica que: “Entender el argumento implica que el lector cambie su geografía de razonamiento y su forma de evaluar argumentos” (ibíd.). Mignolo es consciente de que no se trata de cambiar los contenidos, si seguimos con la misma “geografía de razonamiento”. Es decir, podría leerse a Kusch desde una gravitación que empuje hacia el centro de Europa, y hasta se podría sospechar que esa gravedad tironea peligrosamente en los textos del propio Kusch. Resulta llamativo este término “geografía de razonamiento”, y debería ser objeto de atención especial conforme a lo que aquí se viene analizando. Pareciera que lo que más arriba ha sido considerado como “nivel pragmático” a secas es para Mignolo un nivel “geo-pragmático”, es decir, siempre dirigido por la geografía. No se está diciendo aquí que Mignolo considere a la dominación como un hecho exclusivamente geográfico, pero el excesivo énfasis que pone este autor en la geografía puede conducir a que el lector entienda el llamado a cambiar los términos de la conversación como una forma de posicionamiento exclusivamente geocultural. Sin embargo, es lícito imaginar la presencia de bancarismos o paternalismos pedagógicos aun al interior de una geocultura no hegemónica. Posicionarse en contra del bancarismo o el autoritarismo docente parece ser algo más que cambiar la “geografía de razonamiento”. No sólo se trata de un tema geográfico sino también de una cierta posición ético-política que promueva la deconstrucción del concepto de “totalidad”. De ahí que no sea suficiente una crítica ingravida

a la totalidad, pero tampoco lo sea una gravidez que no ponga a la totalidad misma en cuestión. Pueden tomarse dos pasajes a los efectos de aclarar aún más esta cuestión:

El concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad. Quijano reconoce que los pensadores postmodernos ya habían criticado la noción moderna de Totalidad; pero esta crítica se limita a lo interno de la historia de Europa y a la historia de las ideas europeas” (Mignolo, 2010, p. 14).

Aquí Mignolo da un ejemplo de dirección contra la Totalidad, válida pero aún desentendida de la geografía: una crítica de la Totalidad “desde lo interno de Europa”. Paso seguido, insiste con la Totalidad, planteando una advertencia que puede ser leída como que la crítica no consiste en un mero cambio de geocultura. Cuando se refiere al concepto de “destrucción de la colonialidad” tal como es planteado por Quijano, Mignolo expresa: “Esta ‘destrucción’ no es imaginada como una revolución global dirigida por un concepto de *totalidad* que siendo diferente de su versión moderna sea igualmente *totalitario*” [subrayado del autor] (Mignolo, 2010, p. 16). Es decir, la ilusión de que lo exótico a la modernidad es de por sí “liberador” queda, en este y muchos otros pasajes, señalada como posibilidad de lecturas que, obnubiladas por la semiosis geocultural, pierden de vista el sentido práctico y alteritario del planteo general. Este extravío puede conducir a que se reproduzca el totalitarismo de la modernidad occidental con totalitarismos sustitutos que bien pueden ser de otras matrices geoculturales.

Debe subrayarse que cuando un docente enmarcado teóricamente en un contexto eurocéntrico, y con los métodos habituales de transmisión, absorbe o imparte contenidos de manera bancaria no incurre en contradicción alguna. En cambio, cuando un maestro intercultural o decolonial transmite enseñanzas extraídas de principios “liberadores” o “interculturales” de manera bancaria, sí está cayendo en dicha inconsistencia práctica. La caída no sólo se verifica en una forma reproductivista de docencia que transfiere datos a la mente del alumno como si se tratara de paquetes a ubicar en una caja. También puede traslucir una relación del propio intelecto con el saber, donde la absorción de teorías y su posterior comentario sustituyen la función imaginativa y distorsiva del genio creador. Todas estas características suprimidas por el bancarismo constituyen el sustento realizativo de una filosofía de la liberación, decolonial

o intercultural.

Los pensadores citados son ejemplares a la hora de advertir este peligro, dado que parecen percatarse de dicho punto débil en el arte de pensar con otras y otros. Esta debilidad, precisamente, reside en la tendencia de trasladar nuestra voracidad de saber al estudio positivista de cada otro. Y esto podría llegar hasta el extremo de que, en aras de salir de la mismidad occidental, actuemos como máquinas reproductoras de las mismidades más variadas, en un monólogo variopinto y políglota donde la glosia del otro y la nuestra propia queden una vez más silenciadas. Mignolo, advierte este peligro y lo señala con eso de que “no basta con cambiar contenidos”, sino que también hay que “cambiar los términos de la conversación” y no caer en versiones diferentes de la moderna que sean “igualmente totalitarias”.

Dussel, a su vez, repite similar advertencia de muchas maneras en numerosos pasajes de su obra. Basta con remitirse a los abundantes recorridos de la *Ética* de 1998 (2002 4ta. Edición) donde traza un fecundo paralelo entre la Filosofía de la Liberación y la Pedagogía de Paulo Freire⁵. En la misma sintonía crítica, seleccioné un texto más reciente en el que se refiere al despliegue de una “filosofía del Sur”. Allí Dussel, al insistir en el estudio de nuestras tradiciones y de las de los distintos “sures” del planeta, plantea el siguiente reparo de alcance teórico y pedagógico:

(...) Pero junto a este poner a disposición de estudiosos, alumnos, profesores e intelectuales en general su propia tradición filosófica, por considerarla valiosa, es necesario desarrollar un discurso creador propiamente filosófico, que no sea meramente comentario ni de la tradición ancestral ni de la europea, sino que (...) produzca pensamiento claro, fundamentado y comprensible a los responsables de la realidad concreta, política, económica, cultural, estética, tecnológica, científica, de los países del Sur; una filosofía propia, expresión del Sur y útil para su comunidad (Dussel, 2015, p. 97).

Más abajo alerta sobre la ilusión de creer que se está siendo filosóficamente liberador o dialógico tras el simple expediente de excluir a la Modernidad

⁵ Si la filosofía de la liberación implica una toma de posición en favor de las víctimas, la concientización de la que habla Freire es, según Dussel, una relación en la que la conciencia no le llega a la víctima “de afuera”, sino desde “dentro” de su propia conciencia “desplegada por el educador” (Dussel, 2002, p. 435).

europea, como si dicha exclusión nos dotara de palabra por arte de magia, o como si no se pudiese ejercer la magia de la palabra nuestroamericana a través de textos ajeno-occidentales. En definitiva, el planteo es salirse de la tendencia al exotismo y al comentarismo, lo cual, desde el punto de vista de la acción pedagógica, alerta contra la caída en cualquier forma *aggiornada* de banquarismo.

Breve conclusión

Mignolo y Dussel son ilustres exponentes de toda una constelación de ideas cuya puesta en práctica educativa está abierta a desafíos, ensayos y continuas reapropiaciones. La dificultad de aquellos planteos que se ubican en los intervalos y descreen en la devoción frente a las esencias o “las cosas mismas” es la permanente tentación a ser fetichizados y expuestos como sustancias, en contra de ese espíritu intersticial que los anima. Considero que cierta escritura pansófica y sistemática, por parte de Dussel, y cierta obsesión por la geografía, por parte de Mignolo, son elementos a contabilizar dentro de aquellos peligros que pueden llevar al lector por el rumbo de caminos inesperadamente esencialistas, neo-enciclopédicos y, pedagógicamente hablando, neo-bancarios. De todos modos, como ha sido observado con algunos ejemplos textuales, hay segmentos claves en la obra de estos pensadores que cumplen la función de antídotos contra los posibles desvíos y fortalecen la relación esencial entre contenidos decoloniales y prácticas pedagógicas no bancarias en el marco de experiencias que pretendan ser liberadoras en sentido pleno.

Por supuesto y como queda afirmado la contradicción se daría en el caso de que alguien pretenda “hacer” una práctica pedagógica decolonial o intercultural, dado que en el caso de que se pretenda hacer una mera “historia de las ideas decoloniales o interculturales” el modo bancario podrá no ser el mejor, pero de ningún modo conlleva contradicción práctica alguna.

Bibliografía

Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (2007) "Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" en Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. (compil.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

Damiani, A. (2010). Comunidad, Realidad y Pragmatismo. *Tópicos* [Online], (29), 1-21.

Dussel, E. (2015) *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México: Akal/inter Pares.

Dussel, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, 4ª ed., Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2009) "Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas" en Rüsén J. y Kozlarek O. (compil.) *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 93-113.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*. 1(1), 8-42.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la des-colonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

Pinacchio, E. y Sánchez San Esteban, S. (2010). Del colonialismo a la colonialidad en <http://www.centrocultural.coop/blogs/nuestramericanos/etiquetas/del-colonialismo-a-la-colonialidad/>

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos colonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Santos, J. (2014) *Filosofía Intercultural y Pedagogía. Aportes de Paulo Freire*, [Tesis Doctoral] (MIMEO).