



Fotografía: Thelmadatter. Lesbian couple at the 2009 Marcha Gay in Mexico City. Wikimedia. cc BY-SA 3.0. En: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LesbianCouple2009MarchaDF.JPG>

La pedagogía de la ternura en el espíritu del legado humanista de Paulo Freire

Alejandro Cussiánovich

Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT) | Perú
 cussianovichv@gmail.com

Introducción

Estas reflexiones se hilvanan en un contexto que desde hace más de un año conmueve al mundo: el del COVID-19. También, hacemos memoria del nacimiento, hace cien años, de quien dedicara su vida a acompañar a su pueblo desde la paciente e ininterrumpida pasión por la educación como componente de todo proceso de liberación: Paulo Freire.

Esto nos remite a un desafío mayor, es decir, a un giro de época, como lo señalara esperanzadamente Freire —en otras dramáticas circunstancias globales— y que hoy nos obliga a reconocer que estamos ante el imperativo de asumir que lo que vivimos ac-

tualmente es una labor de parto hacia una humanidad otra a la que nos ha conducido el modelo de civilización dominante, absolutamente incapaz, por su esencia misma, de asegurar el florecer de nuestra condición humana. Dicho en breve, se ha tocado el corazón, la esencia vital de toda intención y acción que se pretenda educativa.

En la lógica dominante, las emociones esclavizan, nos hacen débiles, volubles. Incluso la escuela, en general, deslegitima el valor de la dimensión afectiva de las personas. Las reflexiones que siguen emanan de lo compartido y aprendido en casi treinta años de cursos de formación ofrecidos por el Insti-

tuto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina (IFEJANT) para jóvenes y adultos que acompañan organizaciones de jóvenes, adolescentes, niños y niñas en barrios y en escuelas públicas desde los aportes de y a la educación popular. Se trata de saberes aprendidos desde la acción y sistematizados para la acción crítica y descolonizadora.

I. Paulo Freire: el educador sentipensante por la liberación

Freire hizo de los oprimidos el lugar de enunciación de la autonomía, del ser siempre proyecto, utopía, dudas, deseos, preguntas. De allí su escrito sobre la pedagogía de la esperanza, en el sentido de *educar la esperanza*; él afirmaría, además: “necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua no contaminada”. Pero la emancipación, la liberación es también hija de la indignación. El legado de Paulo Freire constituye la herencia atesorada de una praxis ética, política, utópica e intercultural radical, indesmayablemente educativa, que refiere directamente a la autonomía, la libertad y la indignación, componentes del paradigma del co-protagonismo y de la pedagogía de la ternura.

A. Freire: curiosidad, esperanza, amorosidad, alegría

La curiosidad, en Freire, es una curiosidad epistémica, vale decir, que indaga por lo que significa todo aquello que es objeto de esa actitud del espíritu; que implica dejarse sorprender y suscitar contemplación referida a su posibilidad de fecundación de la práctica. La curiosidad epistémica refiere a la conectividad múltiple; es un rasgo no sólo de la personalidad de Freire, sino su fuente de renovación práctica y conceptual, garantía de apertura y antídoto a toda fijación en el tiempo, en lo conceptual, en lo aplicativo. La curiosidad no desdeña detalle alguno, indaga por la potencialidad de significación que cada evento pueda contener. De allí la importancia de la pedagogía de la pregunta como cons-

tructora de un proceso no exento de rigor, en búsqueda de solidez y proyección; pero también la pregunta como una hija de la curiosidad crítica y reflexiva, como expresión del paradigma de la incertidumbre del que habla Morin, y que resulta esencial para la dinámica de lo que él llamó “concientización”.

Podemos decir que Freire fue un permanente co-investigador: con los sujetos concernidos, con los actores directos, no sólo para recoger su mirada, su experiencia, su dolor, sus interrogantes, sino para intentar juntos avanzar hacia las causas de todo ello y hacia las respuestas que ya los propios sujetos venían dando a su situación. Sobre dichas respuestas hay que mantener una permanente actitud crítica, heurística, abierta a la posibilidad de múltiples respuestas, como diría Zemelman.

Pero en Freire, ni la curiosidad, ni la esperanza admiten ingenuidad o ilusionismo. Se trata de una reserva de prudencia, de *parresía*, es decir, de responsabilidad, de curiosidad y esperanza críticas, de pensamiento hipotético. Ello no refiere exclusivamente a la formación de educadores o a la dedicación al estudio, sino a la confrontación entre los hechos de la vida cotidiana y las diversas formas de comprensión de los mismos que tienen los grupos sociales, así como a la identificación de aquéllos cargados de fuerza emancipatoria. Éste es el horizonte en el que se inscribe la educación popular.

En Freire, su tenaz anclaje en lo que llamó “curiosidad” lo abrió al mundo de las diferencias y lo predispuso al sentido de la valoración de lo diverso y lo que esto trae consigo, es decir, la tolerancia, la aceptación de la diversidad como posible y necesaria condición de encuentro, de divergencia, de creatividad, de espíritu democrático. Pero también como indignación razonable ante toda diferencia encubridora de cualquier injusticia y desigualdad. Y es que la diferencia no es sólo una categoría o un concepto, sino un marcador operacional de comunicabilidad y reciprocidad.

De allí que en Freire se ha señalado su propuesta de aprender a dialogar, a ejercer el diálogo y el logro

de consentimientos, más que de consensos; es decir, a dejar abierta una agenda como reserva crítica de las situaciones o problemas sobre los que no se hubiere llegado a consensos esenciales. Y es que en Freire el espíritu investigativo se concreta en un incansable esfuerzo por hacer del diálogo lo que Lacan señalara en uno de sus seminarios: aprender a escuchar, esforzarse por comprender lo que el otro intentó comunicar cuando dijo lo que dijo y cuando tomó las decisiones que tomó; es decir, re-enriquecer la praxis social de la que se parte.

La curiosidad expresa y nutre el sentido de esperanza, y ésta se manifiesta en el eros pedagógico, en esa voluntad anti-destino, en palabras de Cyrulnik, en la anti-inexorabilidad del actual modelo civilizatorio autoritario y colonizador. Y es que la esperanza es una necesidad ontológica y un imperativo bioético y biopolítico.

Tendríamos que añadir que, para Freire, la curiosidad, para ser componente de las ganas de emanciparse, es el fruto de un gran amor por la vida, de un sentido de amorosidad al entorno. La mirada la indagación reflexiva que supone la curiosidad sintetiza el sentido estético y la alegría que reflejaba su equilibrado humor.

B. Freire: pensamiento crítico, erguido, divergente, sólido

El lugar hermenéutico desde el que Freire se sitúa se transformó en el lugar ético que generó en él el imperativo político de hacer de la liberación, de la palabra propia, del pensamiento propio, una condición necesaria para todo discurso sobre dignidad y justicia, toda invitación a ser más. Pero, además, de allí se alimenta la exigencia de ser insoslayablemente crítico. Hay en él una acertada imbricación entre crítica, indignación, esperanza, afectuosidad, rigor y audacia: matriz ética. Freire fue siempre fuente de polémica, no porque fuera un provocador *ex professo*, sino porque sus ideas, sus prácticas, su manera sencilla y convencida de decir lo que iba aprendiendo levantaba mucho polvo. Valga para ello una histórica anécdota.

En 1971, en una visita de Freire a Perú en ocasión del CEPRE II de la Reforma Educativa en el Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, y ante centenas de maestros, Freire confesó públicamente que los revolucionarios le habían recriminado, años antes, no ser marxista, y dijo, palabras más, palabras menos: “¿y dónde están ahora esos revolucionarios? Muchos de ellos hoy son parte de los sectores que apoyan gobiernos autoritarios y represivos, ¿y me vienen a decir que no soy un marxista coherente? ¿Y que mi pedagogía no es revolucionaria?”.

No sólo en la *Pedagogía del oprimido*, sino también en las demás pedagogías que Freire escribió siguió encarando con firmeza este tipo de esquematismos mentales, con frecuencia vacíos de prácticas sociales realmente emancipadoras. Diversos estudios sobre el pensamiento freireano —y sobre los fundamentos filosóficos de los que se nutrió— dan cuenta cabal de la estatura filosófica que logró hacer suya, porque su pensamiento no es una mezcla confusa de ideas o corrientes, ni mucho menos una especie de eclecticismo de nuevo cuño. Enrique Dussel ha comparado el pensamiento de Freire con los aportes de Piaget, Vygotsky y Kohlberg, y ha señalado que los supera al marcar la dimensión colectiva y relacional con los demás, cosa que no hacen los citados autores.

En el ya referido encuentro en el colegio Guadalupe, Paulo empezó su conferencia diciendo, más o menos, lo siguiente: “extraño a mi mujer, quisiera estar a su lado y no estar viajando sin ella”. Lo había presidido en el uso de la palabra Iván Illich, quien había hablado de forma incendiaria. Es fácil imaginar la reacción de los colegas docentes enardecidos por los planteamientos del elocuente Illich y la decepción que provocaron las primeras palabras de Paulo. Para muchos se confirmaba la idea de que no tenía ni la dureza ni la contundencia revolucionaria que se esperaba. Debieron pasar varios años para poder reconocer que con esa introducción no estaba echando agua fría al ardor militante y emancipador que los maestros de la reforma educativa estaban viviendo; sino levantando una crítica fron-



Fotografía: Mayita. Manifestación en Puebla contra la violencia de género, 16 de agosto de 2019. Wikimedia. cc BY-SA 4.0. En: <https://bit.ly/3jxf00>

tal a los discursos liberadores al colocar la dimensión subjetiva, emocional, afectuosa, al mismo nivel de las claridades ideológicas, de los fundamentos políticos de todo cambio, de toda lucha libertaria. Las izquierdas de la época habían subordinado el mundo de los afectos, de la subjetividad hasta casi ponerlo como una amenaza a la liberación, a la revolución. Podemos decir que en el horizonte freireano, pensamiento y sentimiento no están separados. Freire es, entonces, un sentipensante, y en esa medida es legítimo hablar de cierta presencia de su praxis en lo que más adelante se concretaría en la llamada pedagogía de la ternura.

Es importante, entonces, retomar lo que Freire propugnaba como el *grito manso*, o como dirían los zapatistas, y más recientemente, el movimiento de los indignados: *la rabia digna*. En este proceso de indagación permanente se expresa al mismo tiempo la creatividad y la afirmación de la utopía, es decir, lo que podríamos considerar la memoria de futuro.

No es en el silencio socialmente producido desde donde se puede mantener viva la esperanza de ir siendo más. La vocación ontológica refiere a la pa-

labra, al lenguaje, al discurso, al diálogo. Se trata de la vocación ontológica a la dialogicidad, entendida como dialéctica, como afirmación de la alteridad, de la autonomía. Es en este marco que se entiende lo imprescindible de aprender a escuchar, a comprender para asumir responsabilidades, para continuar o emprender acciones.

El pensamiento de Freire y el del chileno Zelman guardan un parentesco significativo, quizá porque los dos conocieron largos años, incluso décadas de sus vidas en el exilio. Para ambos la curiosidad y el asombro infantil deben caracterizar a todo luchador social; constituyen una actitud hija de la humildad y portadora de creatividad. Y ello no puede hacerse sin pensar la diferencia colonial y sin encarar sus resabios en el inconsciente colectivo. Ambos pensadores mantuvieron una preocupación por los discursos sin sujeto, pero más específicamente, por los sujetos sin discurso, vale decir, sin significación social, relegados a ser parte de los "inútiles para el mundo", como los llamaría Castel: habitantes de culturas del silencio, privados del grito, de la palabra, pero hechos *habla y cuerpo*, que

siempre es hablante. Y es que la palabra contenida y reprimida es el límite en el que puede iniciarse un nuevo campo de emancipación, algo así como lo que Vigotsky llamó la *zona de desarrollo próximo*. Freire sostuvo que la palabra y la experiencia de construir pensamiento desde la vida cotidiana eran las armas que romperían el cerco de la expulsión, de las ausencias construidas. Más que teorías, se requiere una visión y un pensamiento epistémicos que empujen sin pausa a lo *inédito viable*.

II. Relaciones intertransgeneracionales desde el modelo civilizatorio capitalista de las emociones

Es evidente que se ha pasado del capitalismo utópico al capitalismo cínico. Quizá podría ser pertinente referirse hoy al capitalismo cognitivo y de emociones, de la sociedad de la imagen y del creciente poder simbólico que se ejerce con la complicidad de quienes no quieren saber que están sometidos o que, incluso, ejercen ese poder. Las producciones simbólicas devienen en instrumentos de dominación al mismo tiempo que tienen el efecto de desimbolizar lo que se ha instalado como lo normal, lo ortodoxo.

Lo anterior no es ajeno a la construcción de conceptos, en particular cuando se trata de *conceptualizaciones burocráticas*. En un régimen de dominación de conciencias, en el que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en el que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra; con ella masifican, mitifican y dominan. Los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Deben aprender a tomarla de los que la retienen y la niegan a los demás; es un aprendizaje difícil, pero imprescindible: es la pedagogía del oprimido. Pero ¿y no será que discursos como los de la pedagogía de la ternura vendrían a calmar justas pasiones? En la pedagogía del oprimido, más que señalar la opresión como dolor, como queja, se afirma con indignación, con rabia, que la

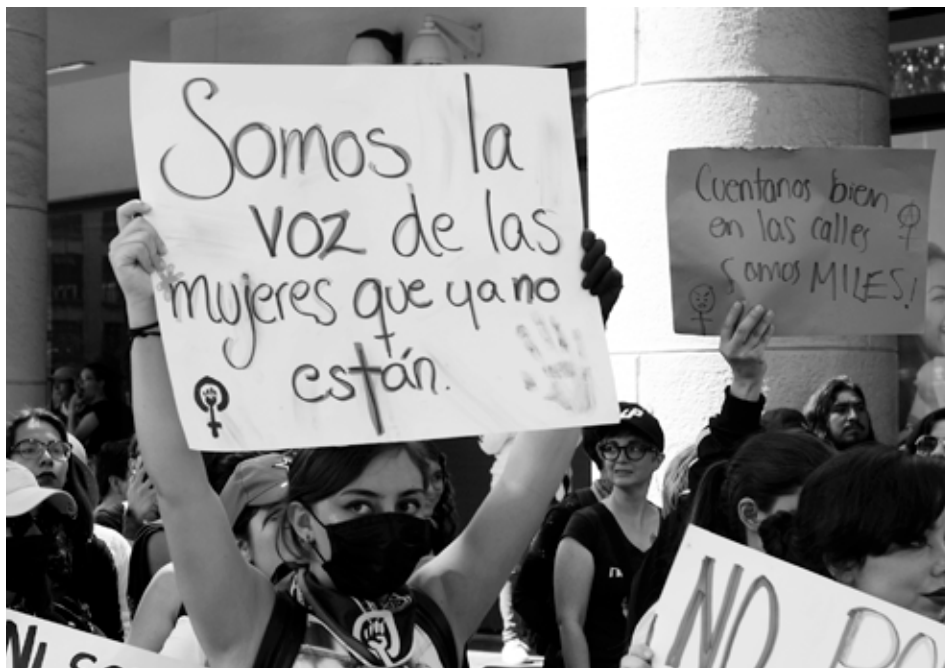
justicia y la dignidad no se tocan impunemente. En esta perspectiva se inscribe la llamada pedagogía de la ternura; es parte de las pedagogías de la disidencia porque se opone a las que hoy son funcionales a los poderes de facto a nivel global.

Quizá hoy sería necesario relacionar el tema de la ocupación de las conciencias y, diríamos, de las subjetividades y emociones, de los sentimientos y los afectos, característico del capitalismo cognitivo y de las emociones que forma parte del modelo capitalista neoliberal civilizatorio dominante. Hablar del mundo de subjetividades que el mercado se llevó. Freire es contundente al decir “el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido [...] no es posible deshumanizar sin deshumanizarse [...] no soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser”.

La ocupación de las conciencias, como sostiene Aníbal Quijano, es la estrategia del imperio para dominar y recolonizar. La conciencia es el territorio de batalla para toda acción educativa que se quiera emancipante, liberadora.

Estamos invitados, entonces, a hacer de la vida de todos los oprimidos, del campo y de la ciudad, una matriz hermenéutica, una clave de lectura e interpretación crítica de la globalidad del sistema, de sus raíces y de las consecuencias que tiene sobre los humanos.

Si bien el punto de mirada de los oprimidos no es obvio como mirada crítica, es ante esta ambigüedad que Freire se esfuerza por establecer una ruptura de sentido, un quiebre de horizonte, un vaciamiento de todo rasgo de colonialidad de sentimientos y de conocimientos. En esto consiste lo que él considera una posición radical, porque toca las raíces de una situación inaceptable: “la sectarización es mítica y, por ende, alienante; la radicalización es crítica y, por ende, libertaria”. Y es que, para el radical, “el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, es decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que se ejerce el acto cognoscente” (Freire, 1970, pp. 20 y 21).



Fotografía: Samantha Pantoja. Marcha feminista, 8 de marzo de 2020. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/2iCn4Nw>

III. La pedagogía de la ternura, componente de la EPJA

Forma parte del sentido común que la pedagogía de la ternura refiere casi exclusivamente a la educación familiar y la educación inicial con niñas y niños pequeños. Cuesta imaginarla como válida a lo largo de la vida toda. Y, por otro lado, el protagonismo, la ciudadanía, la participación social y política, calza mejor como discurso con los mayores de edad. Nada más lejos del pensamiento de Freire.

Ciertamente las categorías con las que se busca delimitar las ideas transformadas en temas de reflexión y orientadas a guiar la acción suelen ser términos polémicos; pero esto no representa una debilidad en el armado de un discurso consistente, por el contrario, revela una actitud hermenéutica indispensable para dar cuenta de lo que los griegos entendían cuando con el verbo *ginomai* imprimían un carácter procesual, en búsqueda, en tensión hacia posibles nuevas comprensiones de lo que se tenía como definido en un contexto dado o por lograrse. Lo que llamamos pedagogía de la ternura forma

parte de estas categorías o términos polémicos, por elásticos.

La EPJA y el modelo civilizatorio capitalista hegemónico

El modelo civilizatorio que impone el capitalismo neoliberal ha puesto en serio peligro no sólo el derecho a la educación, sino a ésta como derecho fundamental, de allí que hay una marcada tendencia a referirse más que a la educación básica o fundamental, a una educación transformadora y con efecto emancipador de cuanta nueva forma de colonialidad del saber y del poder pudiera acecharla. El ininterrumpido adelgazamiento del Estado social explica, en el marco del carácter autoritario del modelo económico, la tendencia a la mercantilización de la educación, la precarización ética frente a los estragos del crecimiento de las desigualdades o la conformación de los nuevos pobres en sociedades como la peruana, y en la normativa encaminada a la gestión privada de la educación y salud públicas. Por ello, la EPJA expresa bien los límites de la educación para el logro de la equidad social y la superación de

la pobreza. Pero, además, deviene en estafa aceptar la falacia de la promesa de empleabilidad o de acceso a la educación superior universitaria de la modalidad de Educación Básica Alternativa-EPJA, Educación Comunitaria y Educación Técnico Productiva, dado el enfoque remedial o compensatorio que la tiñe y descalifica. Y es que la EBA-EPJA nos coloca frente al desafío estructural del modelo de desarrollo que tenemos.

Es necesario recordar que la afectuosidad, la *amarevolezza* como se conocía hace más de doscientos años a este componente de la relación educativa, es también válido durante todo el periplo de vida. Ello no obvia las ambigüedades que los contextos culturales imprimen a las categorías.

Pedagogía de la ternura y su eventual efecto poético

El efecto regenerativo en organismos vivientes es fruto y factor de reconstitución y autoreorganización. En el terreno educativo se trata de la intersubjetividad, de la subjetividad personal y colectiva. Un buen ejemplo podría ser la elaboración exitosa de un duelo. Todo esfuerzo por emanciparse de colonialidades asumidas se sustenta en la potencialidad poética que toca reconocer y cultivar.

Las experiencias de la EPJA abren una oportunidad no suficientemente aprovechada para la labor decolonizadora, en el entendido de que no hay real decolonización y combate a las formas múltiples de colonialidad en la vida cotidiana si no se enfrentan lastres como la cultura patriarcal. De contribuir a ello la EPJA recobraría su potencialidad política y de afronte del capitalismo y su modelo civilizatorio. La llamada pedagogía de la ternura sólo puede darse como expresión de un proyecto de autonomía, de resignificación de aquéllas impuestas o aceptadas como válidas.

Pedagogía dialógica como pedagogía fundada en el amor

Éste es un excelente punto de encuentro entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura:

no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo [...] El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres [...] no sentimentalismo ingenuo. Como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor (Freire, 1970, p. 72).

Pedagogía de la ternura: descolonizar y emancipar como pedagogía alternativa

Su carácter alternativo le viene de cuestionar imaginarios consumidos de que el adulto ya está formado, ya no cambia... de que genio y figura hasta la sepultura. Científicos sociales latinoamericanos han trabajado en las últimas cinco décadas lo que se conoce como filosofía de la liberación, teología de la liberación, pensamiento latinoamericano como pensamiento postcolonial, como la razón postcolonial. Ya se había alertado sobre la invención de ese constructo ideológico que es la raza, justificatorio de cuanta barbarie se cometiera luego contra quienes se considerara inferiores por ser diferentes, y desiguales por ser distintos.

Hoy el neoliberalismo es eminentemente *colonialista* y, como tal, generador del sometimiento del espíritu, de los ideales, de las legítimas aspiraciones a la convivencia pacífica, al reconocimiento, al valor del trabajo, etc.

No debería sorprender que, como el resto de ciencias sociales, en Latinoamérica, la psicología también ha sufrido de dependencia de lo que hoy se reconoce como pensamiento eurocéntrico o colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo. Pero las corrientes de pensamiento basadas en la teoría crítica igualmente han tenido incidencia en las ciencias sociales, en la sociología, en la antropología, en la historia, en los estudios de género, en la psicología y en la pedagogía, y ello

como referente para las ciencias sociales en general desde nuestra Abya-Yala.

La pedagogía de la ternura como pedagogía del co-protagonismo

La labor educativa, también a nivel de EPJA, encuentra en la pedagogía de la ternura un vector global importante: apunta incansablemente a que cada uno pueda crecer y desarrollarse con sentido de autonomía, siempre relativa en el sentido relacional, de una personalidad que exprese encuentro, amistad y, si es posible, una tendencia a la comunidad y comunión. Nada de ello puede hacerse y lograrse sin una motivación, una actitud, un lenguaje y una capacidad de cultivar la disponibilidad y mantener espacio para que germine positivamente el afecto, la dimensión de sensibilidad que predisponga a la comprensión, a la conmoción, a la *philia*. Es en esa dinámica nada fácil —y muchas veces exclusivamente reservada hacia quienes no discriminamos y a quienes sentimos cercanos— que se hace imposible frente a quienes consideramos menos; muchas veces no sólo diferentes, sino discriminables respecto de nuestros sentimientos.

Pero en todo caso, en la teleología educativa, y en la práctica social que es la educación, nuestra aspiración se mantiene adherida a contribuir a que cada persona, adulto, joven o menor de edad, pueda cultivar y desarrollar una personalidad que le permita ser, de hecho, co-constructora de una sociedad en la que se pueda aprender y reaprender la condición humana sin pausa. En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y contribuir a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a relaciones marcadas por el respeto, el reconocimiento, el aprecio, el afecto, el cariño... el amor humano. Ello debe preñar toda relación humana, todo encuentro, y muy especialmente cuando estamos en lo que se ha dado en llamar el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social. Pero el principio de educabilidad nos coloca en la EPJA ante lo *inédito posi-*

ble, es decir, que también es posible seguir aprendiendo el manejo de nuestras subjetividades, seguir enriqueciendo componentes de nuestra identidad, nuestras aspiraciones y talentos que hubo que postergar o que se redescubren, muy en especial en adultas y adultos.

Así como cada humano aprende a ser humano, así hay que aprender a ir siendo protagonista, conductor de la propia vida, personal y colectiva. La pedagogía de la ternura encuentra aquí su lugar, su espacio, su tiempo. Y si vamos siendo protagonistas, en la medida que contribuimos a que otros también lo vayan siendo podremos decir que se trata de un tiempo que dura la vida.

Lo que intentamos dejar asentado es que no podemos hablar de protagonismo sin reconocer que es en la pedagogía de la ternura donde encuentra su condición, su estímulo; el factor dinamizador y constructor de una personalidad protagónica que no sea sinónimo de personalidad autoritaria.

Lecturas sugeridas

- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO (2011), *Crítica de la razón latinoamericana*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México/España/Argentina, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (2010), *Pedagogía de la autonomía*, La Habana, Editorial Camino.
- FREIRE, PAULO (1991), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- OVIÑA, HERNÁN (2018), "Prólogo", en *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 14-15, en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180718110206/Pedagogias_descolonizadoras.pdf