



# **Descolonizar el pensamiento para ser más: Experiencias de Extensión hacia el Sur.**

Maestrando Thiago Matias de Sousa y  
Dr. Walter Pinheiro Barbosa Jr.

Por: Thiago Matias de Sousa y Walter Pinheiro Barbosa Jr.<sup>1</sup>

*“Y es justo por el fracaso o el agotamiento de la prosa del modelo hegemónico para la producción de elementos de vida intrínseca de cada pueblo que es necesario acceder a la Reserva Antropológica del Sur”*

## Resumen<sup>2</sup>

La ancestralidad de nuestras tradiciones y el complejo conjunto de conocimientos acumulados sobre el terreno de América Latina fueron reprimidos sistemáticamente, y diezmados, con el proceso de invasión perpetrado por Europa.

Desde los puntos más altos de nuestra cordillera de los Andes hasta el amplio litoral brasileño, poco escapó de la adaptación violenta del pensamiento europeo, que en el momento en que realizó su acto de expropiación de la riqueza y la vida de nuestra Patria Grande, no encontró ningún error en la práctica de la quema de seres humanos en la hoguera y ni en referirse a sí mismos como personas civilizadas, en oposición a los pueblos nativos de esta tierra.

Hoy en día, con el avance de la comprensión de la experiencia humana y con la afirmación de los

---

<sup>1</sup> Thiago Matias de Sousa Araújo es Maestrando en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN) de Brasil. Es profesor universitario y miembro del Grupo de Estudios de la Complejidad (GRECOM), Brasil. Contacto: sousaaraujo@hotmail.com      Walter Pinheiro Barbosa Jr. es Doctor en Ciencias Sociales y profesor de la Universidad Federal de Río Grande del Norte. Es miembro del Grupo de Estudios de la Complejidad (GRECOM), Brasil. Contacto: walterjrnatal@hotmail.com

<sup>2</sup> Ponencia presentada en el Simposio: Reservas de civilización plantería y la propuesta de Edgar Morin para un Pensamiento del Sur, realizado en Bogotá, Colombia con la co-organización del GRECOM (Brasil) y el CEUARKOS (México) en el marco del II Encuentro Internacional de Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Cono-Sur cuya sede fue la Universidad Sergio Arboledas (Colombia).

derechos humanos, es evidente que muchas cosas han cambiado. Pero el carácter hegemónico del pensamiento que proviene del continente europeo parece conservarse. Nosotros tenemos un interés particular en la expresión de ese pensamiento en la educación.

En este sentido, se presenta la propuesta “monolítica y simple” (MORIN, 2011) ya establecida: por un lado, un mercado volcado a la búsqueda de la “eficacia, el consumo, el lucro y el progreso, que vienen poniendo en jaque nuestra propia existencia en la Tierra” (ADÃO, 2011); por otro, centros de enseñanza superior organizados bajo el pensamiento estricto de producir “profesionales eficaces y rentables” (MORIN, 2011). Este movimiento parece reflejar una nueva forma de pacto colonial, que se caracteriza hoy por la descentralización de la metrópoli, ahora en expansión como una forma de pensamiento.



Si en las “metrópolis” del Norte están los fundamentos y supuestos que guían esta forma de pensar, tenemos históricamente en nuestras universidades brasileñas, la construcción de formidables repetidores, en un continuo proceso de validación de conocimientos con puntos de referencia europeos, que desplazan los elementos que constituyen nuestra vida aquí en el Sur.

Pero esa vida explota ante nosotros no sólo en la prosa, sino en la poesía (MORIN, 2011). Y es justo por el fracaso o el agotamiento de la prosa del modelo hegemónico para la producción de elementos de vida intrínseca de este pueblo y este lugar, que es necesario acceder a lo que Almeida (2012) llama la *Reserva Antropológica del Sur*, ya que de la diversidad cultural de los pueblos latinoamericanos brotan ricas experiencias construidas a lo largo de los siglos.

Es necesario, entonces, hacer mucho más que subvertir el orden y el pensamiento. Es esencial llevar a cabo el arduo ejercicio de mover la conciencia sobre la propia conciencia y, por lo tanto, descolonizar el pensamiento.

Entendemos, pues, por “descolonizar el pensamiento” el acto deliberado de buscar la comprensión de los fenómenos y la producción de vida, a partir del reconocimiento de sí mismo, en tanto que sujeto implicado, y de la validación de los conocimientos construidos por uno mismo en el diálogo con otras personas que han experimentado configuraciones similares.

En otras palabras, hablamos de asumirnos como pensadores, escritores y actores en su propia trama, atentos a los elementos ya problematizados por otros pensadores, en nuestro caso, latinoamericanos, dispuestos a descifrar eso que es ser humano en

América Latina.

Con esto no estamos sugiriendo, por supuesto, un olvido o negación de todo lo que el Norte ha construido durante siglos, lo que sería un verdadero “desperdicio de experiencia” (SANTOS, 2007). Por el contrario, “se trata de recusar sus aspectos perversos y nocivos y, sobre todo, recusar su hegemonía. En consecuencia, es necesario ser capaz de mostrar un camino” (MORIN, 2011).

Tampoco pretendemos esto como una apertura a la negligencia o la falta de compromiso con lo que se dice. Por el contrario, el ejercicio de problematizar el propio mundo y extraer las premisas y supuestos, generando proposiciones y conocimientos, exige tanto el rigor como la construcción de un repertorio aún mayor.

Lo que queremos es que los humanos se conviertan en dueños de sí mismos, de sus vidas y sus conocimientos, en oposición consciente a la adopción de un pensamiento ya definido, unilateral y desplazado de su tierra, que diciendo ser completo y ‘erga omnes’, niega el espacio para la incertidumbre y para lo nuevo, experiencia humana histórica de incompletud.

Nos damos cuenta entonces que la perspectiva de la educación bancaria, presentada por Paulo Freire en su “Pedagogía del oprimido”, es en realidad una concepción bancaria del modo de vida, estaticista y adicto a un presente “bien definido” (FREIRE, 1987). De esta manera, es haciendo un espacio para conscientemente aprender a ser humano en la construcción de sí mismo, (envuelto en una red de relaciones con otras personas que también se están construyendo), que puede uno descolonizar su

pensamiento y puede responder a la llamada de la “vocación ontológica e histórica de Ser Más” (Freire, 1987).

### Experiencias de extensión para un pensamiento del Sur

La Universidad Brasileña se abre paso en el espacio tensado entre la generación de nuevo conocimiento y la reproducción competente del modelo hegemónico, lo que se traduce diariamente en un alejamiento paralizante de los que “saben” y los que “no lo saben”.

Ligado a esta forma de pensar encontramos los cursos



de Derecho, legado cultural de conocimientos de matriz europea, establecido como base organizativa del modo de producción de la vida. Su modo de

habitar nuestro pensamiento se confunde semántica y cronológicamente con la construcción del propio Estado moderno.

Este saber, como represa que todo lo inunda, se afirma, puesto que sus expresiones nos sobrepasan en todos los aspectos de la vida, desde antes de nacer e incluso a veces después de nuestra muerte, y es en su nombre que es dicho lo que es y no es correcto, lo que hay que asumir como establecido, en el sentido de Norbert Elias. Aún más, es un saber que establece lo establecido y reproduce en todo lo que rodea una relación de opresión, negando otras maneras ser.

Históricamente, el proceso de formación de los profesionales en este campo, no ha escapado a esta lógica, por una parte: por ser responsable de equipar a aquellos que lo operarán para, en otras palabras, hacer que se lleve a cabo en el mundo, y para hacer que suceda bajo un espectro intencionalmente limitado y estrecho, que afirma previamente lo que es normal y por tanto lo que es la norma; por otra parte, que confirma la primera, porque se encuentra en el tejido de la historia y de la actividad estratégica de las clases dominantes para afirmar los límites del espectro de normalidad, y garantizar que el mundo se vea y lleve a cabo dentro de ese rango, poniendo sólo a disposición de los suyos, el repertorio necesario de cómo hacerlo.

Pero hemos visto recientemente aparecer un movimiento disonante. La competencia por el espacio universitario y las conquistas sobre el acceso a la educación superior en los estratos sociales históricamente subyugados, ha permitido gradualmente el acceso de nuevos sujetos, con valores y visiones de mundo muy distintas a las que normalmente había.

Este movimiento de los sujetos, aumenta la presión

por el acceso y la democratización del conocimiento científico generado en la universidad, conocimiento que se aplicará en sus realidades originarias. Este diseño, que se extiende a los que están fuera de la academia y de lo que se genera allí, florece como parte del Área de Extensión universitaria.

Pero, ¿son todas las acciones de extensión resultado de este movimiento entre las clases y sus sujetos?, ¿tienen dichas acciones claridad en su proyecto político-pedagógico de acuerdo con una función social para la transformación de la sociedad? Obviamente no. Mirando más de cerca, la nombrada área de extensión, aunque constitucionalmente<sup>3</sup> garantizada en Brasil, es inseparable de la enseñanza y la investigación, pero ha sufrido un vaciamiento de sentido dado que cada vez más se le utiliza para describir acciones que simplemente son otra cosa excepto investigación o enseñanza.

Ante esta situación, recientemente ha sido acuñado por los sujetos del modelo de extensión un adjetivo al que queremos referirnos: la “Extensión Popular”, la cual se organiza sobre la base de un pensamiento fundamentado en la experiencia de Paulo Freire y está praxeológicamente implicada en las formas y concepciones políticas de la Educación Popular.

Si este es o no el mejor término para lo que queremos, sí es necesaria una problematización a fondo y focalizada al respecto, pero en este momento es inviable. No obstante, de esta discusión nos importan por ahora dos elementos. El primero es la afirmación de que cuando decimos “extensión” se

---

<sup>3</sup> Art. 207. Las universidades gozan de una autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de in-disociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

apunta a la acción comunicativa relacional esencial entre “los sujetos cognoscentes alrededor del objeto cognoscible” con vistas a lograr un ser humano en plenitud, en un hacer dialógico: verdadero “encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (FREIRE, 1988). En segundo lugar, nos interesa recordar que el término “Extensión Popular” viene de las personas, de los sujetos. Común a estos dos elementos está la palabra auténtica, la comprensión compartida, es decir: el mundo a partir de una acción que se torna común: la comunicación.

En la Universidad Federal de Río Grande del Norte, en Natal, encontramos una experiencia de extensión, nacida en el curso de Derecho, que se ha convertido, desde el año 2006, en colaboradora en el proceso de reorganización del pensamiento acerca de la extensión y del propio Derecho en esa institución y en la ciudad.

Originalmente llamado Projeto *Lições de Cidadania* (Proyecto Lecciones de Ciudadanía) e imbricado en el contexto de afirmación de acceso a la justicia, tema de mucha envergadura en el período posterior del Código Civil de 2002, los miembros del grupo propusieron moverse de la Universidad a los asentamientos rurales, con el objetivo de hacer conocer sus derechos a las personas de aquellos lugares, pensando en la extensión como una acción de “Educación Jurídica Popular”, como la llamaron.

Desde el año 2007, con: la entrada de nuevas personas al proyecto, la profundización de las lecturas de las obras de Paulo Freire y las publicaciones del “Derecho anclado en la Calle”, generadas en la Universidad de Brasilia, se observó que el diseño político y pedagógico del proyecto se fundaba en la

educación popular, así como en un cuestionamiento sobre lo que es realmente la Educación Jurídica Popular, nombrado hasta hora, como “el hacer” del proyecto.

A la vez, debido a la implicación de algunos de los nuevos miembros con la historia combativa de la teología de la liberación, las comunidades eclesiales de base y un movimiento juvenil específico de la congregación religiosa Marista llamado Remar (Renovación Marista), se unieron al proyecto con un método de trabajo.

Luego se creó en el proyecto una relectura directa del método: VER - JUZGAR - ACTUAR - EVALUAR - CELEBRAR, adoptado por la Iglesia Católica para la realidad latinoamericana desde la década de 1950, resultado de la obra del Padre Cardjin, (Bélgica). En *Lecciones de Ciudadanía*, contextualizando la realidad, se incorporó el método como: CONOCER - DESPERTAR - DIALOGAR - EVALUAR - CELEBRAR.

Frente a la diversidad de opiniones de los miembros



acerca de las realidades y los sujetos que deseaban dialogar y participar del proyecto, poco a poco se inició otra posibilidad, más allá del núcleo con que se había trabajado y que se centraba en asentamientos para la reforma agraria. En esta misma época, ocurrió la llegada de alumnos de otros cursos y universidades, pero no del curso de Derecho de la UFRN.

Por lo tanto, el objetivo de actualizar las *Lecciones de Ciudadanía* al nivel de comprensión del propio hacer de las personas a quienes va dirigido el proyecto, así como la nueva diversidad de diálogos e incluso la necesidad de formalizar la acción de nuevas personas, llevó a quienes hicieron el programa a decidir cambiar su nombre, transformándolo en: Programa de Educación Popular en Derechos Humanos – Lecciones de Ciudadanía.

En este sentido, el Programa de Extensión- Lecciones de Ciudadanía presentó una propuesta político-pedagógica de Educación Popular en Derechos Humanos, tendiente a realizarse a través del diálogo con las comunidades y con las personas víctimas de violaciones a sus derechos más básicos. En estos encuentros de la gente, los estudiantes universitarios y los residentes del lugar, todos: educadores-educandos y educandos-educadores, investigaban y conocían juntos la realidad, en una “una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación” (FREIRE, 1981).

El programa se constituyó en 6 proyectos autónomos, pero vinculados, divididos en: Núcleo Infantil, configurado como trabajo de educación popular en derechos humanos específicamente para esta etapa de la vida; Núcleo Penitenciario, diseñado con la intención de supervisión, concientización

y lucha para garantizar la dignidad de la persona en medio de un ambiente inhumano que es una prisión; Núcleo Urbano, centrado más allá del proceso específico de la educación popular, en la mediación con el gobierno para tratar de resolver los problemas de la comunidad, así como el más antiguo de los Núcleos del proyecto, que es el Núcleo Rural y gestiona diálogos con los movimientos y los sujetos de la reforma agraria; Núcleo de Escritorio Popular, que se propone avanzar cuando los diálogos ya no son posibles, actúa más allá de la educación popular, a través de la judicialización de los casos de los movimientos en diálogo con el programa, y, finalmente, el último: Núcleo Indígena, que se organiza junto a las comunidades tradicionales de Río Grande del Norte, en el sentido de la apreciación de su cultura y la afirmación de su identidad y derechos.

Es en estos diálogos con jóvenes, adultos y niños, en las diversas realidades en que se opera, que el programa se propone actuar, de manera propositiva en la formación política de los propios estudiantes universitarios, afirmando y compartiendo el proceso educativo auténtico entre los saberes tradicionales de las comunidades y sus sujetos, estudiantes y profesores.

En la viabilidad de esta organización se encuentra un modelo de gestión totalmente compartida. Aquí se presenta una de las características más interesantes del programa. Desde su creación, resultado de la movilización de participantes del centro académico Amaro Cavalcanti del curso de Derecho de la UFRN, los propios estudiantes siempre han sido quienes dirigen los trabajos.

No obstante que la universidad requiere formalmente

la existencia de un profesor-coordinador de la actividad de extensión, el programa (pautado a partir de procesos horizontales y dialógicos) comparte la toma de decisiones entre sus estudiantes y un colectivo de profesores, que en las “asambleas generales” tienen el mismo poder de participación, así en el modelo utilizado por el programa, este colectivo no se posiciona, ni por encima ni por debajo de los estudiantes sino en igualdad con ellos, dado que todos son profesionales o profesionales en formación, pero sobre todo porque son seres humanos con la posibilidad de hablarle al mundo.

Esta característica del modelo obstruye el modelo colonizador, hegemónico en la universidad, que plantea una jerarquía de relaciones entre profesores y alumnos, sobre la cual ya hablamos anteriormente. Un análisis a fondo permite ver que este



hacer contrahegemónico fue posible gracias al cuestionamiento permanente del propio quehacer, a través de la acción. En otras palabras, el programa se construyó a partir de la experimentación del mundo, asumiendo el lugar que la incertidumbre tiene y que está siempre presente, aun cuando no se quiera, puesto que el encuentro con el otro es realmente dialogado e incierto.

El reflejo de este movimiento, que lejos de presentarse como coronación de un proceso y que quizá sea la afirmación de un nuevo punto de partida, fue el reciente cambio de nombre y símbolo: de Programa de Educación Popular en Derechos Humanos – Lecciones de Ciudadanía, cuyo símbolo era una familia heterosexual, a Programa de Educación Popular en Derechos Humanos – Motyrum, cuyo símbolo es un origami simple que enseña diversidad y pluralidad y un nombre que afirma la construcción colectiva, horizontal y sobre todo, el lenguaje de los pueblos tradicionales (que primero habitaron la tierra en la que el programa se lleva a cabo), indicando continuidad.

En este sentido, consideramos que organizando a estudiantes y profesores (a partir de sus pares de diversas facultades y universidades de Natal, de cursos de Derecho, Psicología, Trabajo Social, Educación y Ciencias Sociales) en un proceso de extensión universitaria concebido como comunicación y sustentado en la concepción política de la Educación Popular (que se piensa a sí misma como instrumento capaz de aproximar al pueblo con la universidad y a las personas históricamente apartadas de ella), a través del contacto dialógico con las comunidades a fin de compartir la vida, de observar al otro como sujeto igual a uno mismo y de pensar el mundo a partir del contexto en que vivimos, es que será posible una concepción ética

para aquellos que están dentro del espacio aún privilegiado de la Universidad.

Experiencias como el Motyrum, reorganizan la relación entre la Universidad y la Comunidad, así como entre los profesores y los estudiantes, constituyéndose como referencia para el pensamiento educativo del Sur, afirmando una educación enraizada en el cuidado del bien vivir que es el legado de nuestra ancestralidad como América Profunda.

## Bibliografía

- ADÃO, Antonieta Capparelli. *A esperança vem do sul*. in: Para um pensamento do sul : diálogos com Edgar Morin. — Rio de Janeiro : SESC, Departamento Nacional, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia DO OPRIMIDO*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MORIN, Edgar: PARA UM PENSAMENTO DO SUL. in: Para um pensamento do sul : diálogos com Edgar Morin. — Rio de Janeiro : SESC, Departamento Nacional, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. V. 1 – Para um Novo Senso Comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.