

SERIE
KRISIS

CATHERINE E. WALSH

AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD

Reflexiones interculturales y decoloniales *por/para* la vida

Compiladorxs: RENE OLVERA SALINAS, VÍCTOR TORRES LEAL y PATRICIA ROITMAN GENOUD

AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD

CATHERINE E. WALSH



LENGUA
DE GATO
EDICIONES

SERIE
KRÍ/SIS

CATHERINE E. WALSH

AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD

Reflexiones interculturales y decoloniales *por/para* la vida

Compiladorxs: RENE OLVERA SALINAS, VÍCTOR TORRES LEAL y PATRICIA ROITMAN GENOUD



UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UN
Unidad, 22-A
Querétaro



LENGUA
DE GATO
EDICIONES

DIRECTORIO:

Gobernador del Estado de Querétaro
Mauricio Kuri González

Secretaria de Educación
Martha Elena Soto Obregón

Coordinadora de Desarrollo Educativo
María Begoña Corona Ortega

Director de Educación
Juan Francisco Ledesma Meré

Director de la UPN 22-A Qro
J. Guadalupe Rivas Guzmán

Subdirector Académico de la UPN 22-A Qro
Juan Ignacio Briseño Pérez

Jefe Administrativo de la UPN 22-A Qro
José Alejandro Cabello Moya



Primera edición: abril de 2023

Agrietar la Uni-versidad.

Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida

Una edición de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro y
Lengua de Gato Ediciones

© 2023 de la obra, Catherine Walsh

© 2023 de esta edición, Universidad Pedagógica Nacional, unidad 22A Qro

Universidad Pedagógica Nacional 22-A Querétaro

Av. Pie de la Cuesta esq. Playa Rincón, Col. Desarrollo San Pablo, CP. 76130,

Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

<http://upnqueretaro.edu.mx/>

© 2023 de esta edición, Lengua de Gato Ediciones

Coordinación editorial y diagramación de interiores

Rene Olvera Salinas

Compiladorxs

Rene Olvera Salinas, Victor Torres Leal y Patricia Roitman Genoud

Diseño de portada

Martín Villarroel Bogna

Fotografía en portada

Mille Rodrigues Fernandes, Salvador da Bahía, Brasil, 2018

ISBN 978-607-8696-64-2

KRÍISIS

Es una serie editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 22A Querétaro, que en colaboración con otras casas editoras, se propone la publicación digital e impresa de obras históricas y presentes cuyo horizonte sea la reflexión crítica sobre el estado de incertidumbre de nuestros propios (o ajenos) territorios, en un afán de abrir posibilidades de futuro desde nosotros y nosotras mismas, tal como lo sugiere el vocablo griego que hemos elegido para nombrarla.

Índice

Presentación	9
A manera de prólogo. Pintar la universidad <i>Por: Víctor Torres Leal</i>	17
¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales	31
Estudios (inter)culturales en clave de-colonial	55
Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur	85
¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala	113
Educación superior y conocimiento en América Latina: Justicia epistémica, descolonización y las potencialidades de la educación intercultural	155
Sembrar academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior	173

Presentación

Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida, es un homenaje al caminar existencial, político, pedagógico, intelectual de nuestra compañera Catherine E. Walsh, caracterizado por el afán permanente, necio, de aprender a pensar colectivamente desde y con (y no sólo sobre) lxs sujetxs¹ y realidades que nos rodean, siempre en plural, tratando de entender como diría Stuart Hall “qué es lo que hace que nuestras vidas y sociedades en las que vivimos sean tan profundamente antihumanas”² y en el proceso, procurar a toda costa abrir, ensanchar, conectar posibilidades de existencias más justas y dignas.

Un afán, una necesidad por la construcción de un nosotrxs por la vida, que tiene raíz ancha y profunda. Desde muy joven, durante los años 70’s, Catherine participó políticamente en colectivos multirraciales y feministas en la Universidad de Massachusetts (UMASS) Amherst, luchando en contra de la máquina de guerra y el sistema racista-patriarcal del capital y de conocimiento, lo cual materializó en la organización de una escuela alternativa de educación básica antirracista y antisexista. Es también en esta década cuando conoció por vez primera el país que la acogería durante las últimas casi tres décadas, Ecuador,

1 El uso del “x” va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres.

2 Stuart Hall, “Estudios culturales y sus legados teóricos”, en *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, eds. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich. Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar-Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá e Instituto de Estudios Peruanos-Lima, 2013.

donde trabajó enseñando danza y como cocinera en un restaurante-proyecto colectivo cultural.³

En la década siguiente, Walsh regresó a la Universidad de Massachusetts, esta vez para realizar sus estudios de posgrado bajo la tutela del historiador y activista de los derechos civiles Meyer Weinberg, impulsando a su lado el “Centro Horace Mann Bond para la Educación de la Igualdad”, integrándose poco después como profesora y directora de la oficina regional que promovía la educación bilingüe, la formación de maestras y maestros y los derechos lingüísticos y culturales. *Dentro, fuera y/o a pesar de la universidad*⁴, como suele decir ella, se dedicó al trabajo con activistas y comunidades africano-americanas, boricuas, latinas, haitianas, asiáticas y caboverdianas, así como con organizaciones de defensa legal en casos contra el racismo y a favor de los derechos culturales, lingüísticos y educativos.

A finales de esa misma década, Walsh trabajó en Estados Unidos durante tres años, junto con el pedagogo brasileño Paulo Freire, co-facilitando seminarios de educación popular en la comunidad latina y seminarios en la Universidad. Ambos, junto con otrxs intelectuales comprometidxs formaron la primera Red Nacional de Pedagogía Crítica, participando activamente en proyectos colectivos para la formación de jóvenes investigadorxs, personas migrantes y refugiadas y de alfabetización bilingüe, proyectos que comienzan a construir el sueño de migrar hacia “el sur”, lo cual ocurriría en los años 90’s.

3 Los diversos datos de la información biográfica en esta presentación han sido retomados de distintas fuentes. Véase principalmente: <http://catherine-walsh.blogspot.com/>

4 En adelante, usaremos esta tipografía diferente, para referir afirmaciones hechas por la propia Catherine Walsh a lo largo del libro.

En 1993, y siendo becaria de Fulbright Ecuador, participó con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en el proceso de lucha por la educación bilingüe como demanda histórica del movimiento indígena, colaborando en la conceptualización de un proyecto de universidad indígena, a tan solo tres años del Levantamiento del Inti Raymi de 1990 del movimiento indígena ecuatoriano, referente mundial en la lucha por la reivindicación de la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades indígenas.

A partir de 1996 Catherine Walsh ha vivido permanentemente en Ecuador, desempeñándose, hasta el 2022, como profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), institución de posgrado, pública y de carácter internacional, así como directora/fundadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, un programa de estudios culturales *concebido no desde la teoría en sí sino con relación a las prácticas y luchas políticas*, perspectiva que trastoca las relaciones intersubjetivas entre sus actores, el currículo, la relación con las comunidades de sus diversos integrantes, entre otros aspectos, *reconociendo la subjetividad e historicidad siempre presente en lo cultural desde una perspectiva de conocimiento que se esfuerza por construir puentes de convergencia entre; entre proyectos político-intelectuales dentro y fuera de la universidad, pensares críticos y conocimientos, sus racionalidades y localizaciones geopolíticas, particularmente con relación al enlace íntimo de lo cultural con lo económico, social y epistémico*, programa a partir del cual reflexionan algunos de los textos contenidos en este libro.

Desde “la mitad el mundo”, Walsh ha hecho propios diversos *encargos*, como ella los llama, realizados por

parte de colectivos, organizaciones, movimientos indígenas y afrodescendientes, como por ejemplo, la fundación en el 2002 del Fondo Documental Afro-Andino, convertido en el archivo más grande de América Latina de la memoria colectiva negra, oral y visual; encargo hecho por el Proceso de Comunidades Negras, de la mano del maestro, obrero del proceso y hoy ancestro, Juan García Salazar. Otro de los encargos significativos de Catherine Walsh fue la asesoría a la Asamblea Constituyente, encargada de dar forma a la Constitución de la República del Ecuador de 2008, específicamente en el tema de derechos afroecuatorianos, así como la concepción práctica del Estado Plurinacional e Intercultural, en su momento detonante de la esperanza por una transformación de los Estados mononacionales en todo el continente, y cuya implementación ha criticado con fuerza ante la continuidad del modelo económico y político extractivista de los gobiernos en turno, incluidos los de la izquierda institucional que la impulsaron. A pesar de ese largo camino de experiencias, Cathy, como algunos la llamamos, rechazó el camino Académico (con mayúsculas) hegemónico, y entre cruces y conflictos constantes con él, asumió un papel de aprendiz permanente de los pueblos y procesos en resistencia por la vida. Constancia de ello, además de lo ya relatado, fue la invitación que en 2013 recibiera por parte de los Subcomandantes Marcos (ya finado) y Moisés, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a participar como escucha en el Primer Grado de la Escuelita Zapatista “La Libertad según lxs zapatistas”, en las comunidades autónomas rebeldes del estado de Chiapas, México.

Es desde y con este ancho camino de más de medio siglo de pensares y haceres colectivos, que Walsh ha configurado una forma propia de leer/hacer el mundo, como *intelectual militante, pedagoga y sembradora de, por y para la vida, ante las violencias en sus múltiples manifestaciones: racistas, machistas, heteropatriarcales, capitalistas, epistémicas, existenciales, territoriales, corporales e institucionales*, todas presentes también en el territorio desde el cual ha sido su lugar de enunciación como estudiante, profesora, investigadora, durante la mayor parte de su vida, la universidad, lugar de enunciación también de quienes lanzamos hoy este libro como botella a la mar, desde la urgente e importante necesidad encarnada de reflexionarnos críticamente en ella.

En cada uno de los textos que presentamos en esta compilación, la mayoría de ellos conferencias y ponencias presentadas en espacios universitarios, Walsh coloca sobre la mesa la necesidad de pensar la universidad, la práctica educativa en general, y particularmente de las ciencias sociales y humanidades, no de manera neutral y uni-versal, sino como un territorio donde lxs sujetxs que participamos en ella disputamos permanentemente dentro, fuera y más allá del mismo, proyectos existenciales, éticos, políticos respecto a qué es y/o como deberían ser, para quiénes están siendo y/o para quiénes deberían ser, y desde qué perspectivas epistemológicas se construyen y/o deberían construirse. Una disputa, no obstante, desigual, donde el proyecto de uni-versidad que funciona como *empresa científica, profesionalizante y deshumanizante* al servicio de la acumulación de capital y del fortalecimiento del Estado mono-nacional, ha sido el predominante histórica y hegemónicamente,

produciendo la negación de la pluralidad de *voces críticas de seres, saberes, cosmologías y visiones prácticas de vida*, y en las últimas décadas en el *desmantelamiento de la educación pública y comunitaria, la privatización, estandarización, el control político, ideológico, religioso y de conocimiento, así como la aplicación de políticas estatales corporativas, dando paso a practicas de violencia epistémica, ética, social, cultural, lingüística, étnico racial y existencial*.

Con el título que hemos dado a esta publicación, *Agrietar la Uni-versidad*, ponemos énfasis en la necesidad de posicionarnos política, ética, epistémica y estratégicamente frente a la realidad desplegada por dicho proyecto sobre nuestros propios territorios y lugares de enunciación como docentes, estudiantes y autoridades universitarias, apostando a la defensa de las *grietas* en ella existentes -aunque de manera marginal y siempre al borde de la imposibilidad- *donde se construyen y caminan formas de estar-hacer-sentir-pensar-saber-vivir*, que abrevan de horizontes no capitalistas, no estatistas, no patriarcales y no coloniales, y que como apuntamos en el caminar colectivo de Walsh, existen en las formas de *estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretajan con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, rehumanización y liberación*, así como en las *acciones sociales, políticas, performáticas, espirituales -todas pedagógicas- que empleamos para in-surgir y construir, y también para ensanchar y profundizar las grietas*.

Entendemos este libro no como un catecismo de lo que deberíamos hacer, sino como un espejo para mirarnos a nosotrxs mismxs desde los diversos problemas que los textos proponen, para ser discutidos, repensados y aporten herramientas en la construcción

colectiva, insistimos, colectiva, del sueño de agrietar la Uni-versidad, un sueño eminentemente político, como decía Paulo Freire, situado en el contexto y por los sujetxs que lo producen, encarnado, coherente entre lo que dice y lo que hace, al tiempo que reconoce sus contradicciones para superarlas, y que nos exige “comprender el presente no solo como un presente de limitaciones sino también de posibilidades”⁵, insurgidas en el transcurrir del proceso mismo de su hacer.

¡Va esta botella a la mar!

Lxs compiladorxs

⁵ Paulo Freire y Antonio Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013, p. 99.

Prólogo Pintar la universidad

Por: Víctor Torres Leal

*“¿Qué tengo que decirle a la Universidad...?
Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de
mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los
profesores; que se pinte de obrero y de campesino,
que se pinte de pueblo...”
-Ernesto “Che” Guevara (1958)*

El escenario de exacerbada convulsión social que vivimos como país México y en el mundo en general no es sino la manifestación descarnada de un *continuum* en la ruta de deshumanización del sistema geopolítico. Concomitantes a los crímenes en contra del pueblo, en nuestro país las tecnologías de poder capitalista se objetivan en prácticas sociales que ponderan el consumismo y el individualismo como ejes estructurantes de lo social en detrimento de la condición humana y con cargo a la Madre Tierra. Es el paradigma moderno de la guerra⁶, el que pauta las formas actuales de socialización. Este es el marco referencial histórico en el que la universidad despliega su ser, el cual, atravesado por dinámicas complejas, se va decantando cada vez más hacia la vertiente empresarial que demanda de ella el capitalismo para la extracción de ganancia. También

⁶ Sistema las jerarquías de raza, género y sexualidad, que fueron creadas o fortalecidas por la modernidad europea, en el proceso de conquista y esclavización de un sinnúmero de pueblos en el planeta. Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del Ser: Aportes al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (p. 161). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

es el lugar de enunciación de quienes afirmamos que otra universidad es posible.

Quienes hacemos parte de las comunidades universitarias, estamos frente al desafío de repensar y replantear la agencia social de la universidad frente a la decadencia generalizada de los estados nacionales modernos que, sin distinción de signos políticos, han impulsado una reconfiguración de la universidad y su consecuente refuncionalización en el contexto del capitalismo global. Me interesa plantear en estas líneas un esbozo de problematización para pensar en torno a los modos de subjetivación, las formas de conocimiento y los procesos de organización en la universidad. Aspectos que dan forma a nuestras historias y trayectorias, así como también estructuran los lugares institucionales que habitamos y que nos habitan.

Para problematizar la universidad, acudo a los referentes que me permiten procesar las inquietudes éticas y cognitivas que emergen en el camino; en este caso, una aproximación en clave pedagógica desde mi perspectiva como profesor universitario formado en las aulas de una universidad pública que, como en tantas otras se reproduce el modelo epistémico de la modernidad y se da forma al tejido de las sociedades docilizadas y despolitizadas. Sin embargo, dicha reproducción enfrenta resistencia, que por minúscula que aparezca, hace grietas, abre espacios, muestra los intersticios entre trama y urdimbre del tejido que serán el lugar de la pregunta, las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico.

Con la universidad, siempre. A pesar de ella.

Es más o menos compartida la visión diagnóstica de las universidades occidentales y occidentalizadas, que arroja como resultado la afirmación de que éstas son objeto de la colonialidad⁷, y que su condición colonial se manifiesta en las formas de subjetivación, las formas de organización social y las formas de conocimiento que se legitiman en el ámbito universitario. La estructura y funciones de la universidad, constructo medieval afianzado en la modernidad ilustrada, se reorganizan a partir del dispositivo epistémico, político y óptico moderno-colonial, validando discursos y prácticas orientados a la inferiorización -cuando no al borramiento- de otras maneras de conocer, de organizarse y de existir en el mundo.

La configuración de la norma social en la modernidad-colonialidad demanda garantías para su reproducción y perfeccionamiento, desde el espacio educativo se han impulsado los mecanismos para dar respuesta a dicha demanda; hablo entonces de una educación colonial. El discurso pedagógico colonial y las prácticas en las que se materializa favorecen un tipo deseado de sociedad y de individuo sometidos. Los establecimientos de la modernidad han definido complejos mecanismos de disciplinamiento de mentes y cuerpos, sin que nada

⁷ Sobre la a noción de *colonialidad*: "...no obstante que el colonialismo político fue eliminado la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él." (p. 12) Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. En *Perú Indígena*. 13(29), 11-20.

obste el cruel ejercicio de la violencia unas veces sí y otras también. En el terreno educativo, los aparatos burocráticos declaran enemigos a todos aquellos que no se ajustan a la norma pedagógica, criminalizando las expresiones disidentes a dicha norma. La gama de matices que tiene el ejercicio de violencia simbólica y tácita de la matriz de poder colonial es amplia y diversa. Basta con mirar las políticas educativas en nuestro país a lo largo de su historia para saber que la impronta que llevan los diferentes momentos de la educación en México es la de la colonialidad. La educación de las y los educadores por supuesto no es la excepción a la norma pedagógica-colonial. En estos días en los que un pretencioso aparato conceptual y sus derivaciones metodológicas avanzan para moldear desde las aulas, las oficinas gubernamentales y los *think tanks* empresariales, mentes, manos y corazones de quienes tendrán el encargo de perpetuarlo; las universidades participan de la reedición continua de la historia del despojo, del silenciamiento y negación de toda forma no eurocéntrica del ser, del poder y del saber.

En el momento histórico actual donde el capitalismo a escala global no es ninguna novedad en nuestras vidas, tampoco es nueva la tendencia a la corporativización empresarial de las universidades. Existen numerosas investigaciones que dan cuenta de cómo los discursos de la productividad, la eficiencia, la calidad y el desarrollo han tomado el papel protagónico en la configuración de las políticas educativas en educación superior. Se observa que la tendencia es generalizada (con destacadas excepciones) y es posible verificar empíricamente que el quehacer universitario se vincula cada vez menos con los procesos y luchas de los sectores sociales más postergados, mientras que sus tareas sustantivas se

asimilan a procesos fabriles gobernados por criterios de rentabilidad. Pienso en los posgrados en educación o en ciencias sociales con enfoque crítico, antes reductos de la intelectualidad rebelde en las universidades, que fueron condicionados a ser autosustentables financieramente forzando su reconversión a partir de políticas de calidad y, en algunos casos orillados a su desaparición. Y, sin embargo, se mueve. La universidad todavía resiste el embate.

¿Qué le da lugar a la esperanza de una universidad *otra* en este contexto tan adverso a la humanización de la sociedad? El pensamiento crítico en el siglo XX denunció el estado de crisis de la universidad concebida desde los parámetros de la modernidad como faro del progreso y reserva moral de los pueblos; así también posicionó una agenda de refundación del modelo de universidad que reivindicara el carácter popular de la educación pública. Hoy somos testigos de que no sólo ese proyecto sigue sin concretarse, sino que se suman nuevos desafíos político-pedagógicos que diversas vertientes renovadas del pensamiento crítico han sabido trazar y llevar al terreno teórico-conceptual: descolonización, justicia epistémica, relacionalidad, diálogo de saberes, transdisciplinariedad, transculturalidad, agrietamientos, y otros que se identifican con la defensa de la vida digna. Pensar críticamente la universidad nos lleva a visibilizar la condición deshumanizada de la educación en el orden colonial, y esto, aunque indispensable, presenta riesgos como los de caer en el cinismo *snob* de quien ha perdido la capacidad de indignarse y se abraza a la indolencia, o en la pereza fatalista de los resignados. También corremos el riesgo de hacer lecturas ingenuas o maniqueas de una dinámica compleja que exige que

la intelectualidad crítica se piense a sí misma, y haga de esta reflexión el alimento de la esperanza, que como afirmó Paulo Freire⁸ (p. 71) es el condimento indispensable de la experiencia histórica ya que sin ella no hay historia sino puro determinismo.

Los colores de la universidad.

En diciembre de 1958 en un discurso a la comunidad académica de la Universidad Central de las Villas, Ernesto Guevara “el Che”, pronunció desde su lugar como líder triunfante de la revolución cubana, palabras que resuenan hoy al problematizar la universidad que somos. Pidió a estudiantes, pero especialmente a docentes que abran la universidad, que la pinten de los colores del pueblo cubano. Pienso en la vigencia de tal mandato y sus implicaciones en el contexto y condición actual de la universidad occidentalizada; pienso en el contenido semántico actual de las categorías presentes en el epígrafe de este texto: las de corte político (pueblo, trabajadores obreros y campesinos), las étnico/raciales (negro, mulato), las pedagógicas (estudiantes, docentes). Las claras ausencias de categorías que hoy no podríamos dejar de lado son comprensibles en el contexto de producción del discurso. Pero el pensamiento crítico no se agota en el interés por comprender, aspira a transformar; esto exige actualizar el potencial analítico-crítico de nuestros marcos de referencia. Retomando la metáfora, ¿qué significa para estudiantes y docentes pintar de pueblo la universidad? ¿cuáles son hoy los colores del pueblo? ¿qué metodologías y pedagogías debemos construir para pintar la universidad de pueblo?

⁸ Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. México. Siglo XXI editores.

¿cuál es el papel de la intelectualidad crítica y de los movimientos sociales en este proyecto? ¿cuáles son los límites que se nos presentan a quienes asumamos la tarea? ¿cuál es la voz que nos insta a seguir pugnando por una universidad popular?

Como ejercicio de situar en diversos planos de la colonización de la universidad, propongo algunas consideraciones que derivan preguntas, como incipientes vías para la resignificación del “pintar la universidad”:

1. El proyecto de razón ilustrada encontró en la Universidad el escenario idóneo para su concreción seleccionando y clasificando el conocimiento, diferenciando *episteme* y *doxa*, es decir, jerarquizando. El surgimiento en los años 60 y 70 del siglo XX de una corriente de pensamiento crítico que reivindica los saberes populares y reconoce la agencia política de los pueblos; así como la emergencia de movimientos indígenas, afrodescendientes y fronterizos en los años 90, que como planteó Catherine Walsh⁹ dibujan un mapa “otro”, abren vías de posibilidad hacia la descolonización epistémica en la universidad. Gobiernos de diversos países, sobre todo los llamados progresistas, han incorporado estos legados para revestir con conceptos de la teoría crítica e incluso del pensamiento decolonial (para ejemplo el nuevo Plan de estudios de la educación básica 2022), un proyecto político sostenido en el extractivismo y el despojo en los territorios de los pueblos originarios.

⁹ Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur.

Lo anterior encuentra su correlato en la vida en las universidades tanto en el contexto de la producción de conocimiento, como en las prácticas educativas. Existe una apropiación en los espacios académicos de conocimientos y símbolos populares, que son tomados como materia prima a transformar en la universidad-fábrica del conocimiento válido, objetos a sancionar en el tribunal de la razón que legitima los saberes. También observamos esta apropiación en el uso descontextualizado de conceptos y narrativas de los pueblos, práctica que simula un compromiso con éstos para la obtención de beneficios materiales y simbólicos en el campo universitario; palabra inauténtica la llamó Freire¹⁰. Problematizar la producción y circulación de los saberes subalternizados en la universidad conlleva, entre otras cuestiones, a preguntarnos por la valoración que tienen en el proceso educativo: ¿hemos reconocido su estatuto epistemológico o son la *doxa* popular a la que habremos de diseccionar para su comprensión e intervención iluminista? ¿cómo hacer del espacio universitario un lugar en el que los saberes populares sean valorados como epistemológicamente autónomos y no únicamente objetivizados para su estudio por las disciplinas científicas? ¿cuál es nuestra labor como agentes pedagógicos en la universidad para hacer efectivo el reconocimiento de los sujetos históricamente negados como actores políticos productores de conocimiento válido?

10 Freire, P. (2005). Capítulo III. En *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Aunque parece que persiste la hegemonía de las prácticas extractivistas en la producción de conocimiento en el espacio universitario, se están incorporando cada vez más miradas desde nuevos paradigmas de pensamiento que proponen un giro que saque a la universidad de sus taras coloniales. De los intersticios que abre el pensamiento crítico surgen nuevos colores que poco a poco van pintando el monocromo que pretende la racionalidad moderna-colonial.

2. Cuando pensamos la universidad ontológicamente, observamos que es necesaria una transformación en las formas de ser/estar en y con el mundo. En la ontología de la modernidad en donde todo -personas incluidas- es un recurso por extraer, un territorio por conquistar para su mercantilización; el sujeto afirma su existencia en la medida en que concreta los valores del sujeto eurocéntrico, que no son otros que los de la competitividad y el individualismo. Si bien, desde hace tiempo el proyecto colonial ha quedado expuesto en sus efectos manifestados como racialización, dominación, opresión, explotación y devastación de la vida; en los espacios educativos las experiencias de resistencia siguen siendo marginales. El aparato universitario en tanto se asume como entidad proveedora y vigilante del desarrollo social, cumple con la tarea de funcionalizar la educación de los sujetos en los términos del mercado. Esto se resume en los rasgos que caracterizan hoy la gran mayoría de los ámbitos universitarios, como afirma

Walsh¹¹: disciplinamiento, la despolitización y des-subjetivización, la no intervención.

La universidad no se ha desvinculado de la sociedad, es cada vez más evidente la profundización del vínculo con cierto sector minoritario y privilegiado de la sociedad; mientras que su vinculación con movimientos, procesos y luchas de los sectores marginados se percibe muy acotado. ¿Para qué y para quién debe ser la universidad hoy? ¿cómo habilitar el espacio universitario como lugar en el que quepan todas las formas de existir? ¿cómo garantizar que la diversas formas de ser, sentir y pensar sean respetadas en su dignidad? ¿cómo hacer de la universidad un camino hacia la humanización de las formas de existir deshumanizadas? Considero que, ante estas inquietudes, son los movimientos sociales-populares- contrahegemónicos, los actores que más han interpelado pedagógicamente las formas existenciales deshumanizadas/deshumanizantes, y han construido mecanismos teóricos y políticos para resistir sus efectos.

Un marcador en la historia de los movimientos sociales en México fue la histórica movilización en la que cientos de personas originarias de los pueblos indígenas del sureste mexicano, recorrieron en 2001 buena parte del territorio nacional, para llegar a la capital, tomar la mayor plaza pública y ante miles de personas ahí presentes y millones que fueron testigos a la distancia pronunciar ¡Nunca más un México sin nosotros! El color de la tierra es la expresión que dio nombre ese acontecimiento, pero es

¹¹ *Op. cit.*

mucho más. Es una convocatoria a pensar nuestra existencia por fuera de las formas de ser/estar occidentalocéntricas, y a reconocer en las dignas luchas de los pueblos que resisten el embate voraz del proyecto de guerra capitalista, el ineludible desafío de humanizarnos, de “ser más”, aun en el contexto de guerra en el que vivimos. “Es la hora de los pueblos indios, del color de la tierra, de todos los colores que abajo somos y que colores somos a pesar del color del dinero”¹² Habremos de pintar la universidad también del color de la tierra.

3. Si partimos de la de que el proyecto moderno de universidad se encuentra en crisis, que gramscianamente definiremos como el hecho de que lo nuevo no termina por nacer y lo viejo no termina por morir, nos encontramos entonces en un *interregno* (p.37)¹³; es ahí donde se verifican los fenómenos morbosos más variados. Hoy presenciamos cómo la universidad “faro” que iluminaba la ruta del progreso fue alcanzada por los efectos del sistema social que sustentó; es causa y efecto de la matriz de poder que siembra violencia y cosecha muerte disfrazada de ganancias. El viejo orden en descomposición muestra sus peores caras también en el espacio de la universidad: violencia de género, fraudes financieros, despojo y eliminación de saberes subalternizados, cooptación de movimientos sociales, extractivismo, entre otros *síntomas mórbidos*.

12 Discurso del Subcomandante Marcos pronunciado en el Zócalo de la Ciudad de México el 11 de marzo de 2001.

13 Gramsci, A. (1981). Cuaderno 3. *Cuadernos de la cárcel. Tomo II*. México: Era.

Antonio Gramsci advirtió también que este *interregno* es el sitio donde se da la posibilidad más abierta a la agencia social y la acción colectiva al encontrarnos frente a un debilitamiento del poder estructural, así como ante la aparición de nuevos actores y la reaparición de otros. Tal vez aquí hallemos elementos explicativos de la emergencia de diversas colectividades que disputan el poder en el espacio educativo desde coordenadas *otras*, generando agrietamientos, trayendo nuevos colores a la arena política en la universidad. Lo anterior mencionado, acarrea el histórico problema político de la organización social y por consiguiente, la necesidad de pensar nuestra relación con el problema desde los espacios académicos. Situar el problema de la organización en los sujetos docentes, es un elemento clave para derrumbar el andamiaje institucional y normativo de la universidad occidentalizada y comprometer nuestros esfuerzos con el surgimiento de una universidad *otra*, más justa y libre. Sabemos que este quehacer político lleva en su núcleo la necesidad de construir un diálogo auténtico, con las dificultades que esto impone. En el desarrollo freireano¹⁴ sobre el diálogo encontramos diversas claves que lo problematizan y lo sacan del terreno del sentido común. Quiero hacer referencia a un elemento en particular: la humildad.

La carencia de humildad es tal vez, el rasgo más claro de la herencia colonial en las academias universitarias y a su vez, el más grande límite para la organización docente frente al proyecto capitalista de guerra contra la vida. Es la humildad

14 *Op. cit.*

la que nos permite reconocernos ya no en el *yo* sino en el *nosotros*. La soberbia individualiza al sujeto. Las y los zapatistas¹⁵ lo han advertido de manera clara: el sistema capitalista por su capacidad de mutación y supervivencia, su habilidad para regenerarse y sus múltiples recursos para cumplir su propósito de muerte, excede las posibilidades del *yo* individual aún para la comprensión de sus dinámicas. Preguntan los zapatistas: “¿Están dispuestos, dispuestas, *dispuestosas* quienes luchan con el pensamiento crítico a diluirse y potenciarse en un colectivo? ¿Cederían gustos@ las semillas orgánicas que han conseguido para que en los distintos semilleros provoquen el pensamiento, la discusión, la imaginación, la creatividad?” Pregunto, ¿estamos dispuesto(a)s a pintar la universidad del color de la humildad?

Comparto estas reflexiones que surgen en el diálogo con intelectuales críticos y sobre todo con movimientos sociales contrahegemónicos, que a su tiempo y en sus formas emergen no para ser modelos ejemplares, sino para invitar a pensar-sentir-hacer luchas propias, aventurar la búsqueda por nuevos métodos de lucha en nuestros territorios. Valoro altamente sus legados y su agencia pedagógica no en una dimensión prescriptiva, sino en su capacidad de inspirar formas otras de existir, estar y pensar en la universidad.

La universidad *otra* no espera a nacer sobre las ruinas de la universidad occidentalizada; la lucha por abrir espacios para el pensamiento crítico es un proceso que subvierte el orden impuesto en tanto

15 Comisión Sexta del EZLN. (2015). Una guerra mundial. En *El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista* (pp. 328-329). México.

proyecta acciones liberadoras. Implica derrumbar las estructuras y engranajes del dispositivo epistémico, óntico y político que coloniza la universidad, al tiempo que hace resurgir la vocación por la humanización en quienes la conformamos.

¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales¹

*..Es necesario ‘desconstruir’ lo pensado
para pensar lo por pensar.
Para desentrañar lo más entrañable
de nuestros saberes y para dar curso
a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar
nuestras últimas certezas y a cuestionar
el edificio de la ciencia.
- Enrique Leff (2004)*

En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados en lugar y de racionalidades sociales y culturales distintas. Claro es que en esta jeraquización, existen ciertos supuestos como la universalidad, neutralidad y no-lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como racionalidad única de ordenar el mundo.

Son estos supuestos asumidos como verdad que han venido organizando y orientando las ciencias sociales hegemónicas desde su origen. No obstante, y desde los años 90, se observa en Latinoamérica un fortalecimiento de estos supuestos como parte de la

¹ Originalmente publicado en *Nómadas*, No.26, abril 2007, 102-113.

globalización neoliberal extendida a los campos de ciencia y conocimiento. Es en este fortalecimiento, evidente en la mayoría de las universidades de la región, que la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana se mantiene firme, que el canon eurocéntrica-occidental de teoría se reposiciona como marco principal de interpretación y que el borramiento del lugar (incluyendo la importancia de experiencia basada-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento. Las consecuencias, como argumenta Arturo Escobar (2005), se encuentran, por un lado, en las asimetrías promovidas por la globalización (donde lo local se equipara al lugar y a la tradición, lo global al espacio, al capital y a la historia) y, por el otro lado, en los entendimientos de conocimiento, cultura, naturaleza, política y economía y la relación entre ellos.

Cierto es que en los últimos años la ciencia, el conocimiento especializado de la academia en general y de las ciencias sociales en particular y las posturas políticas, sociales y culturales dominantes en torno a su teorización han sido temas de debate global². Sin embargo, y a parecer, el impacto de estos debates en el pensamiento y la ciencia social latinoamericana y su práctica ha sido casi nulo. En contraste con las iniciativas de los años 60 a 70 a construir unas ciencias sociales propias y críticas, promover diálogos Sur-Sur e impulsar una praxis y un pensamiento de América

² Estas discusiones empezaron a visibilizarse con la publicación del Informe de la Comisión Gulbenkian en 1996 *Abrir las ciencias sociales*, aunque se evidenciaban anteriormente en algunos autores europeos como Foucault y Bourdieu, y autores latinoamericanos como Stavenhagen, González Cassanova y Quijano, entre otros. Para debates más recientes y partiendo del problema de la modernidad/colonialidad, ver Castro-Gómez (2000), Lander (2000^b), Walsh, Schiw y Castro-Gómez (2002).

Latina desde adentro³, actualmente se evidencia en la región un regreso a los paradigmas liberales del siglo XIX, incluyendo a las metanarrativas universales de modernidad y progreso y una posición de no involucramiento (Lander 2000). Pero también se evidencia la instalación de una nueva racionalidad científica que “niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no parten de sus principios epistemológicos y sus reglas metodológicas (Santos 1987, 10-11).

Por lo tanto, el problema no descansa simplemente en abrir, impensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien poner en cuestión sus propias bases. Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos/as y dentro del cientificismo, de los cánones y de los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”⁴, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales

3 No obstante, y como argumenta Lander (2000b), ésta producción teórica todavía permanecía dentro de las metanarrativas universales de modernidad y progreso; poco consideraba “las implicaciones enormes de la pluralidad de historias, sujetos y culturas que caracterizan América Latina” (521), como también los conocimientos de estos sujetos y culturas y su producción intelectual. Eso es porque su locus central de atención fue enfocado en la economía como el lugar de dominación, pasando por alto otras esferas, particularmente la de raza como base tanto de la clasificación social como del Estado-nación (ver Quijano 2000).

4 Como argumenta Mignolo (2003), el conocimiento “experto” sirve como base no sólo de la epistemología y la “ciencia” sino también de la filosofía económico-política, incluyendo los conceptos de “democracia”, “libertad” y su conexión con el “desarrollo” y “progreso”, todos ligados al mercado.

y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida en que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contra-hegemónicas y decoloniales que emergen de esta experiencia.

¿Pueden las ciencias sociales hegemónicas ser reconcebidas y reconstruidas desde la perspectiva de la pluri-versalidad epistemológica y la creación de vínculos dialógicos dentro de esta pluri-versalidad? ¿Qué implicaría considerar con seriedad las epistemologías que encuentran sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas, incluyendo en ellas las relacionadas con la experiencia social, con el territorio y la naturaleza, las luchas políticas y epistémicas vividas y con lo que Escobar (2005) llama prácticas-en-lugar? ¿Es posible la construcción de ciencias sociales/culturales “otras” que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales? Son estas preguntas que guían la presente discusión.

La modernidad/colonialidad y la relación raza-saber-ser-naturaleza

Un punto de partida para esta indagación se encuentra en los orígenes y desarrollo de la modernidad y en el colonialismo y capitalismo como sus partes constitutivas. Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión

global, vinculada con la hegemonía, dominación, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecida desde la posición de Europea como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la llamada Conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la elite criolla. La modernidad/colonialidad entonces sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal sistema mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía.

Dentro de la colonialidad podemos distinguir cuatro esferas o dimensiones interrelacionadas de operación que, a partir de su articulación, contribuyen a mantener la diferencia colonial y la subalternización. La primera es lo que Aníbal Quijano (1999) ha llamado la colonialidad del poder, entendida como los patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción del conocimiento. Esta *colonialidad del poder* instauró en América Latina una estratificación social que ubica al blanco europeo en la cima mientras el “indio” y “negro” ocupan los últimos peldaños —estos dos grupos son construidos como identidades homogéneas y negativas—. Fue este uso e institucionalización de la raza como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber. Esta segunda

dimensión la de la *colonialidad del saber* que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual.

La promoción de este enlace entre raza y saber, a lo que Eze (2001) se refiere como “el color de la razón”, se encuentra claramente en el pensamiento que, desde el siglo XVIII ha venido orientando la filosofía occidental y la teoría social. Tal vez el ejemplo más descarado es del Immanuel Kant, quien en su antropología filosófica señala que “La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca... Los negros son inferiores y los más inferiores son parte de los pueblos [nativos] americanos” (Kant citado por Eze, 2001, 231).

Esta perspectiva también se encuentra en el pensamiento latinoamericano. Para Sarmiento, por ejemplo, el indio representa “la barbarie y, por tanto, hay que eliminarle para abrir paso al progreso y la civilización... definitivamente existe la superioridad de unas razas sobre otras; entre ellas, de la raza anglosajona (citado por Sacoto, 1994, 9). El mismo José Carlos Mariategui, conocido como uno de los pensadores latinoamericanos más progresistas del siglo XX, fue impulsor de esta colonialidad que propagó la idea de una jerarquía racial y epistémico, en este caso, en torno a los pueblos negros, justificando su exclusión social, cultural, política y económica, como también su silenciamiento dentro de la construcción teórica y discursiva de la modernidad. Para Mariategui, mientras que los indígenas sí podrían hacer una contribución social y cultural a la sociedad moderna, los negros no estaban en condiciones, “por la influencia cruda

y viviente de su barbarie”, a contribuir a la creación de cultura ninguna (Walsh 2004, 336). Hasta el antropólogo Fernando Ortiz, quien hizo mucho por visibilizar las prácticas culturales de los afrocubanos, tuvo en su trabajo temprano un pensamiento negativo sobre los pueblos negros: “una raza que bajo muchos aspectos ha conseguido marcar característicamente la mala vida cubana comunicándole sus supersticiones, sus organizaciones, sus lenguajes, sus danzas, etc.” (Ortiz, 1917, 38).

Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea que los indios y negros por sí mismos no piensan; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como “tradición”, nunca como ciencia o conocimiento. De hecho, para Kant, la “raza” se basaba en un principio no histórico de la razón. Es decir, la razón (el pensamiento y conocimiento) estaba directamente ligada al estatus humano; los considerados menos humanos —los indios y negros— no tenían razón o la capacidad de pensar.

Es en esta ligazón entre humanidad y razón la que apunta a una tercera dimensión del carácter ontológico, la *colonialidad del ser*, que ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación que hemos discutido. En este sentido, lo que señala la *colonialidad del ser* no es la violencia ontológica en sí, sino el carácter preferencial de la violencia que está claramente explicado por la colonialidad del poder; es decir, la cuestión del *ser colonizado* tiene un arraigamiento en la historia y el espacio: “La concepción del espacio invita a la reflexión

no solamente sobre el Ser, sino más específicamente sobre su aspecto colonial, el que hace que los seres humanos sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006, 103). Esta atención al espacio es importante para evidenciar cómo la supuesta neutralidad de las ideas filosóficas y teorías sociales esconde “una cartografía imperial implícita que fusiona la raza y el espacio... en las formas de *olvido de la condenación*, racismo epistémico y muchas otras...en la cartografía de lo que se suele considerar como trabajo filosófico y pensamiento crítico” (*Ibíd*, 128-129). Pero también es importante por lo que sugiere en término de estrategia opuesta. Escobar (2005) hace muy claro eso cuando argumenta que la mejor manera de contrarrestar estas tendencias imperializantes del espacio propio —las que producen la mirada desituada y desprendida propia del cartesianismo y la ciencia moderno— es activar la especificidad del lugar como noción contextualizada y situada de la práctica humana.

Esta localización de seres y de sus conocimientos no solo desafía la noción del vacío y no-lugar del conocimiento científico, sino que también lleva a la discusión la cuarta dimensión de la colonialidad (no identificado o considerado por Quijano), la que refiero aquí como la *colonialidad de la naturaleza*. Con esta dimensión de la colonialidad, hago referencia a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros y las ancestas (como seres también vivos). De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas

y afros de Abya Yala⁵ y América Latina. Es esta lógica racionalista, como sostiene Noboa (2006), la que niega la noción que la tierra como “el cuerpo de la naturaleza”, como ser vivo con sus propias formas de inteligencia, sentimiento y espiritualidad, como también la noción de que los seres humanos son elementos de la tierra-naturaleza.

Por lo tanto, la colonialidad de la naturaleza añade un elemento fundamental a los patrones del poder discutidos (partiendo así de ellos y constantemente conectándoseles); el dominio sobre las racionalidades culturales, las que en esencia forman los cimientos del ser y del saber. Es la relación continua del ser con el pensar, con el saber y el conocer, que parte de un enlace fluido entre tres mundos: el mundo biofísico de abajo, el mundo supranatural de arriba y el mundo humano de ahora, así como las formas y condiciones tanto del ser como del estar en ellos. El control que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de “mitoizar” esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos. De esta manera, intenta eliminar y controlar los sustentos, los sentidos y las comprensiones de la vida misma que parten de lugar territorio-pacha mama, reemplazándolos con una racionalidad moderna-occidental deslocalizada que desde las escuelas, los proyectos del desarrollo y hasta la universidad procura gobernar a todos y todas.

⁵ Abya Yala es el nombre acuñado por los cunas de Panamá para referirse al territorio y las naciones indígenas de las Américas. Significa “tierra en pleno madurez”. Para Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: como posicionamiento político y como lugar de enunciación, es decir, como manera a confrontar el peso colonial presente en “América Latina” entendida como proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje.

En forma similar, Leff (2004) pone en discusión el problema del logos científico que intenta regir la racionalidad ambiental desde las condiciones del ser —el ser constituido por su cultura en los diferentes contextos en los que significa a la naturaleza—. Por ambiente se entiende,

El campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. [Es] el saber ambiental que entreteje en una trama compleja de conocimientos, pensamientos, cosmovisiones y formaciones discursivas que desborda el campo del logos científico, abriendo un dialogo de saberes en donde se confrontan diversas racionalidades y tradiciones. (Leff, 2004, 4- 5)

Tanto el saber ambiental del que habla Leff como la naturaleza como la entendemos aquí, abren otras vías para entender y enfrentar el problema del conocimiento construido por la modernidad/colonialidad; plantean perspectivas distintas de comprensión y apropiación del mundo que encuentran sus bases en la experiencia social y las epistemologías que se construyen a partir de ella. En estas perspectivas la experiencia humana no queda subsumida bajo la aplicación práctica, instrumental y utilitarista del conocimiento objetivo, como ocurre en las ciencias sociales hegemónicas. Tampoco quedan fijados estos elementos dentro del proyecto epistémico de la modernidad: la representación de lo real a través del concepto, la voluntad de unificación del ser y la objetivación y transparencia del mundo a través del conocimiento (Leff 2004). Mas bien, estos campos de saber marcan una “apertura” (en contraste con el

cierre que hace el “conocimiento científico”), donde la creencia y el precepto epistémico-vivencial central es que se llega al conocimiento desde el mundo —desde la experiencia, pero también desde la cosmología ancestral y la filosofía de existencia que da comprensión a esta experiencia y a la vida⁶—. En cambio, la perspectiva moderno-occidental asume que se llega al mundo desde el conocimiento. Y es ésta última perspectiva ya asumida y naturalizada como abstracto universal, que se puede observar tanto en la esfera política (incluyendo en la relación civilización-progreso-mercado) como en la universidad, particularmente en su tendencia actual neoliberal corporativa, donde la localidad histórica es suplida por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales”.

En esencia, lo que están en juego entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento. ¿Qué implicaría para las ciencias sociales no limitarse a un sistema —mal posicionado como universal— sino poner en consideración una pluri-versalidad de perspectivas epistemológicas, buscando de este modo un diálogo entre ellas? ¿Qué ofrecería dar visibilidad y credibilidad a la experiencia social, a las prácticas y a los agentes y saberes no tenidos en cuenta por la racionalidad hegemónica? ¿Son estas consideraciones suficientes o, más bien, necesitamos ser más radicales, contemplando la construcción de ciencias sociales/culturales “otras”, que apunten hacia una mayor

⁶ Un ejemplo concreto se encuentra en las luchas de los movimientos indígenas en contra del TLC. Más que simplemente un desacuerdo con las políticas del Estado y la imposición capitalista-imperial del control del mercado, estas luchas forman parte de una resistencia histórica en defensa de la existencia y de la vida en la cual el entretejido entre ser-naturaleza-saber tiene una posición clave.

proyección e intervención epistémica, sociopolítica y cultural decoloniales?

Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales y ciencias sociales y culturales “otras”

Existen distintas perspectivas desde las cuales podemos empezar a pensar la epistemología y las ciencias sociales de otra manera. Una perspectiva propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2005) en el marco de la experiencia del Foro Social Mundial y desde la operación epistemológica y ontológica efectuada por los movimientos y organizaciones sociales, apunta la necesidad de “una epistemología del sur” que de credibilidad a las nuevas experiencias sociales contrahegemónicas y a los supuestos epistemológicos alternativos que estas experiencias construyen y marcan. Para Santos, esta operación epistemológica consiste en dos procesos que podrían enfrentar el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas, lo que él llama la “sociología de las ausencias” y la “sociología de las emergencias”. Mientras la primera se basa en el reconocimiento y la valorización de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales moviéndose así en el campo de las experiencias sociales, la segunda pretende “identificar y ampliar los indicios de las posibles experiencias futuras, bajo la apariencia de tendencias y latencias que son activamente ignorados por la racionalidad y el conocimiento hegemónicos” (38), actuando de esta manera en el campo de las expectativas sociales a partir de posibilidades radicales y concretas⁷. Conjuntamente,

⁷ Interesante anotar aquí el argumento del autor de que es la misma modernidad occidental que ha creado la discrepancia entre experiencias y expectativas, principalmente, por medio del concepto de progreso.

estas dos sociologías por su inconformismo y sus dimensiones sociales, políticas, éticas, subjetivas y de provenir, permiten comprender, actuar e imaginar el mundo de otra manera, lo que no hacen las ciencias sociales tradicionales. Además, sugieren formas otras de involucramiento, de análisis e investigación como también de elaboración y producción de teoría.

Claramente, la perspectiva anterior pone sobre el tapete el rol de la universidad tradicional, tanto por su aislamiento de las nuevas prácticas de los y las actores emergentes —lo que resulta en conceptos y teorías que no adecuan a las realidades actuales— como por su academismo, elitismo, falta de interés y de capacidad de apoyar procesos de teorización y reflexión con los movimientos y otros y otras actores sociales. Es a partir de esta realidad que se ha venido planeado la Universidad Popular de los Movimientos Sociales como una red del conocimiento con dos argumentos centrales: (1) promover el encuentro entre gente dedicada predominantemente a las prácticas de transformación social y otras dedicadas principalmente a la producción teórica, y (2) avanzar en el desarrollo de un espacio para la formación de activistas y líderes de los movimientos sociales y de cientistas sociales dedicados y dedicadas al estudio de la transformación social (Santos 2003).

Otra perspectiva está reflejada en los procesos políticos y epistémicos de las comunidades y organizaciones indígenas y afros de la región, procesos que parten de la racialización, colonialismo y dominación con la exigencia de enfrentar lo que Manuel Zapata Olivella ha denominado como las cadenas que ya no están en los pies sino en las mentes. Con este objetivo, se pueden presenciar iniciativas emergentes enfocadas

en la construcción y fortalecimiento de pensamientos y epistemologías propias. Estas iniciativas “casa adentro” ponen en debate y discusión la producción de saber local y ancestral, incluyendo sus consecuencias filosóficas, identitarias, ontológicas (subjetivas) y políticas⁸. Estas iniciativas también han venido poniendo en consideración la producción intelectual-activista de personajes rara vez incluidos en las ciencias sociales nacionales y latinoamericanas, como Zapata Olivella y Manuel Quintín Lame en Colombia, Fausto Reinaga en Bolivia, Dolores Cuacuango y Juan García en Ecuador, entre otros, cuyos actos, discursos y escritos se dirigen a los procesos de liberación de su propia gente. Como he argumentado en otra parte (Walsh 2004), buscar la manera que estos conocimientos y perspectivas epistemológicas penetren los espacios académicos de la universidad, rompiendo así los silencios e ingresando en el diálogo de pensamiento, tanto de las ciencias sociales como de otros campos disciplinares, es un reto enorme.

Un ejemplo de llevar las epistemologías propias no sólo a *casa adentro* sino *casa afuera* y en el contexto de la educación superior, se encuentra en la propuesta de la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, conceptualizada y pensada desde la filosofía y cosmología de Abya Yala. *Amawtay Wasi* considera su tarea central de la siguiente manera:

Responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento (...), un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento (...) potenciar los saberes

⁸ Ver por ejemplo el CRIC-Consejo Regional Indígena de Cauca (2004), Walsh (2004), Walsh y García (2002) y Walsh y León (2006).

locales y construir las ciencias del conocimiento, como requisito indispensable para trabajar no desde las respuestas al orden colonial epistemológico, filosófico, ético, político y económico; sino desde la propuesta construida sobre la base de principios filosóficos [andinos]. (Amawtay Wasi, 2004, 165)

A partir del ejemplo de *Amawtay Wasi*, podemos empezar a visualizar “un proyecto-otro” de educación universitaria que toma como punto de partida una lógica y pensamiento enraizados en el entendimiento y uso renovados de la cosmovisión y teoría filosófica de Abya Yala, cuyo principio clave es la relacionalidad: la integración, articulación e interconexión entre todos los elementos de la *Pachamama*. Esta relacionalidad vivencial simbólica implica asumir una perspectiva epistémica y sociocultural que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la dualidad complementaria y la reciprocidad o *Ayni* que apunta al rol fundamental del intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad compartida.

Es a partir de esta perspectiva epistémico-filosófica que *Amawtay Wasi* construye su propuesta intercultural basada en la necesidad de reconocer e interrelacionar diversas racionalidades que articulan y responden a cosmovisiones, experiencias colectivas, “mitos fundantes”, lógicas y axiomas distintos, “de acuerdo a los cuales dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas claves relacionadas con la naturaleza de la realidad (pregunta ontológica), las relaciones y posibilidades de conocimiento de esa realidad (pregunta epistemológica) y el o los caminos posibles de conocimiento (pregunta metodológica)” (173). Es a partir de tal perspectiva que la *Amawtay Wasi* intenta retar la fragmentación entre saber-ser-naturaleza característica de la racionalidad

científica occidental (enfocando en sentido colectivo de pertenencia, la propia racionalidad y sabiduría como bases necesarias para el encuentro con el otro), buscando la complementariedad, la decolonialidad y la promoción de un diálogo intercultural permanente entre racionalidades distintas⁹. El hecho de que *Amawtay Wasi* ha sido concebido como parte del proyecto político del movimiento indígena y como respuesta a los legados coloniales, evidencia una comprensión y práctica de la interculturalidad que radicalmente se diferencia de la que está asociada al Estado y sus políticas sociales y educativas. Aquí la interculturalidad es un paradigma de disrupción, pensado por medio de la praxis política y la construcción de un mundo más justo (Walsh, 2004).

Una última perspectiva por mencionar en esta construcción de ciencias sociales/culturales de otro modo es la que orienta el Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, cuyo enfoque central se orienta alrededor de la problemática de las geopolíticas del conocimiento, es decir, de la relación entre conocimiento, modernidad y colonialidad.

A diferencia de la mayoría de programas de posgrados, este doctorado tiene características muy especiales, tal vez por el perfil de los y las estudiantes —la mayoría con una larga trayectoria de trabajo comprometido con movimientos y procesos sociales— y tal vez por el perfil de los y las profesores —algunos/as vinculados/as con el proyecto colectivo de modernidad/colonialidad latinoamericano y otros/as más ampliamente con las luchas de transformación social—. Por eso y casi

⁹ Claro es que un problema central con la propuesta es la falta de atención que da a otras nacionalidades indígenas no kichwas, y a los pueblos afroecuatorianos. La Universidad misma acepta está falencia pero hasta el momento no ha buscado manera de resolverla.

desde su inicio, el programa se convirtió en un espacio de reflexión colectiva tanto sobre la problemática de la supuesta universalidad de las ciencias sociales y humanas, como sobre la realidad latinoamericana en tiempos de capitalismo transnacional, imperialismo neoliberal y global, y de lo que Frei Betto recientemente ha llamado la “globocolonialización”¹⁰. Buscar y trabajar hacia la configuración de espacios-otros de análisis, intervención y de producción de conocimientos ha sido, entonces, parte central de la praxis del programa.

De hecho, estos procesos han implicado la re-significación de lo que entendemos por “estudios culturales latinoamericanos”¹¹. Como he descrito en otra parte,

Es abrir un espacio de diálogo desde Latinoamérica y específicamente desde la región andina sobre la posibilidad de (re)pensar y (re)construir los ‘estudios culturales’ como espacio de encuentro político, crítico y de conocimientos diversos. Un espacio de encuentro entre disciplinas y proyectos intelectuales, políticos y éticos que provienen de distintos momentos históricos y de distintos lugares epistemológicos, que tiene como objetivo confrontar el empobrecimiento de pensamiento impulsado por las divisiones disciplinarias, epistemológicas, geográficas, etc. (Moreiras) y la fragmentación socio-política que cada vez más hace que la intervención cívica y el cambio social aparezcan como proyectos de fuerzas divididas. (Walsh, 2003, 12)

En este sentido, “los estudios culturales” nombra un proyecto intelectual dirigido al (re)pensamiento crítico

10 Entrevista El Comercio, 1 de agosto del 2004.

11 Esta re-significación se diferencia de lo que muchas veces se ha referido como la “primera generación” de los estudios culturales en América Latina reflejado en los trabajos de Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero y Renato Ortiz, entre otros, pero también de las trayectorias despolitizadas de los estudios culturales en los Estados Unidos.

y transdisciplinar, a las relaciones íntimas entre cultura, poder, política y economía y a las problemáticas a la vez locales y globales reflejo de la actual lógica multicultural del capitalismo transnacional y tardío. También representa una fuerza de enfrentar las tendencias dominantes en las universidades latinoamericanas, especialmente en los últimos años, orientadas a la adopción y reinstalación de perspectivas eurocéntricas del saber (Lander, 2000b). Estudios culturales en este programa, refleja entonces el interés de articular desde América Latina, en conversación con otras regiones del mundo, proyectos intelectuales y políticos que ponen en debate pensamientos críticos con el objetivo de pensar fuera de los límites definidos por el neoliberalismo y la modernidad, y con el propósito de construir mundos y modos de pensar y ser distintos.

Reflexiones finales

A retomar la perspectiva de Santos, Escobar (2005) ha argumentado que la tarea no es la búsqueda de soluciones modernas a problemas modernos, sino imaginar soluciones realmente novedosas con base en la práctica de los y las actores sociales de mayor proyección epistemológica y social. En sí, la producción del saber tiene consecuencias políticas.

¿Es posible pensar unas ciencias sociales/culturales “otras”? Y, ¿qué implica este pensar en relación con epistemologías decoloniales? Para terminar, propongo unas consideraciones e interrogantes críticas:

1. Primero se debe considerar, tal como lo ha afirmado el intelectual-activista afroesmeraldeño Juan García (Walsh y García 2002), los conocimientos que han sido considerados no-conocimientos. Es

decir, poner en cuestión y tensión los significados mantenidos y reproducidos por las universidades en general y las ciencias sociales en particular, sobre qué es conocimiento, conocimiento de quiénes, y conocimiento para qué, es decir, con qué propósitos. También significa poner en cuestión y tensión la utilidad de teorías eurocéntricas para comprender la condición colonial, pasado y presente.

2. Igualmente, es necesario considerar el posicionamiento de *pensamientos/ conocimientos otros*, entendidos no como un pensamiento o conocimiento más que podría ser sumado o añadido al conocimiento “universal” (una suerte de multiculturalismo epistémico), sino como un pensamiento/conocimiento plural desde la(s) diferencia(s) colonial(es), conectado por la experiencia común del colonialismo y marcado por el horizonte colonial de la modernidad. ¿Es posible posicionar seriamente estos conocimientos en las universidades en general y en las ciencias sociales/culturales en particular? De posicionarlos, ¿cómo podemos asegurar que no llegarán a ser simplemente un conocimiento más, un elemento de la folclorización y, peor aún, una herramienta de manipulación y control político?

3. ¿Cómo pensar nuevos *lugares de pensamiento* dentro y fuera de la universidad? Lugares de pensamiento que permitan trascender, reconstruir y sobrepasar las limitaciones puestas por “la ciencia” y los sistemas de conocimiento (epistemología) de la modernidad. Lugares, que a la vez, pongan en debate, diálogo y discusión lógicas y racionalidades diversas.

Hace 35 años Rodolfo Stavenhagen publicó un texto con el título: “¿Cómo descolonizar las ciencias sociales?” Como antropólogo, el interés de Stavenhagen

fue, sobre todo, pensar las ciencias sociales no sólo desde las formas dominantes de la organización social de su época (el pensamiento social y político de la ilustración), sino también como un espacio de expresión de “contracorrientes radicales y de la conciencia crítica” (Stavenhagen, 1971, 39). Según argumenta él, el conocimiento que produce el científico social, “puede y debe volverse un instrumento para el cambio que, mediante el despertar y desarrollo de la conciencia crítica creativa, capacite a los que no tienen poder, a los oprimidos y colonizados, a cuestionar primero, luego a subvertir, y modificar el sistema existente” (39).

No obstante, lo que Stavenhagen no tomó en consideración es la existencia de estos modos “otros” de saber. En la lucha de la decolonialidad del poder, saber, naturaleza y ser, lo que los movimientos y grupos afros e indígenas necesitan no es un “despertar y desarrollo de conciencia crítica creativa”, ni tampoco recibir capacitación por intelectuales “concientes” de la izquierda. Las ciencias sociales/culturales tampoco necesitan simplemente una nueva inyección de enfoques izquierdistas del posmarxismo o posmodernismo, aunque sean radicales. Lo que necesitamos todos y todas, es un giro distinto, un giro que parta no de la lucha de clases (o solamente de ahí), sino de la lucha de la decolonialidad, haciendo ver de este modo la complicidad modernidad-colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual.

En la filosofía y pensamiento de los pueblos de Abya Yala, estamos entrando una nueva era de Pachakutik, la *era de la claridad*. La entrada a ésta era ya está evidenciándose, tanto en los proyectos políticos y epistémicos de los movimientos, como en los giros

decoloniales que estos proyectos están moviendo. Por eso mismo, quiero terminar con las palabras de Evo Morales pronunciadas en su ponencia inaugural: “Estamos acá para decir, basta a la resistencia. De la resistencia de 500 años a la toma del poder para 500 años, indígenas, obreros, todos los sectores para acabar con esa injusticia, para acabar con esa desigualdad, para acabar sobre todo con la discriminación, opresión donde hemos sido sometidos...(Morales, 2006).

Referencias

- Castro-Gómez, Santiago. (ed.). 2000. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana.
- CRIC. 2004. *Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena de Cauca.
- Escobar, Arturo. 2005. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad de Cauca.
- Eze, Emmanuel Chukwudi. 2001. “El color de la razón. Las ideas de ‘raza’ en la antropología de Kant”. En W. Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Lander, Edgardo. 2000a. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En E. Lander (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, Edgardo, 2000b. “Eurocentrism and Colonialism in Latin American Thought,” *Nepantla. Views from South*. 1:3, 519 - 532.

- Leff, Enrique. 2000. *Saber ambiental*. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique. 2004. "Más allá de la interdisciplinariedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes", Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, Guadalajara, México, 27-28 de septiembre.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2006. "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad". En Freya Schiwy, Nelson Maldonado-Torres y Walter D. Mignolo, *(Des)colonialidad del ser y del saber. Cuaderno no. 1. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- Muyulema, Armando. 2001. "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento." En Ileana Rodríguez (ed.). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos*. Estado, cultura y subalternidad, Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.
- Noboa, Patricio. 2006. "Representaciones del 'corpus' de la naturaleza. De la pre a la postmodernidad". Ensayo inédito.
- Ortíz, Fernando. 1917. *Hampa afrocubana. Los negros brujos*. Madrid: Editorial América.
- Quijano, Aníbal. 1999. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millán de Benavides (eds.) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Colección Pensar/Centro, Editorial Javeriano.

- Reinaga, Fausto. 1970/2001. *La revolución indio*. La Paz: Ediciones Fundación Amaútica “Fausto Reinaga”.
- Sacoto, Antonio. 1994. *El indio en el ensayo de la América española*. Quito: UASB/CEN.
- Santos, Boaventura de Sousa. 1987. *Un discurso sobre as ciencia*. Porto: Edicoes Afrontamiento.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2003. “Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento”, *Foro Social Temático* <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>
- Santos, Boaventura de Sousa. 2005. *Foro social mundial. Manual de uso*. Barcelona: Icaria editorial.
- Stavenhagen, Rodolfo. “Como descolonizar las ciencias sociales.” En *Sociología y subdesarrollo*, México DF: Editorial Nuestro Tiempo, 1971.
- Wallerstein, Immanuel (coordinador). 1996. *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Walsh, Catherine. 2003. “¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina”. En C. Walsh (ed). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: UASB/Abya Yala.
- Walsh, Catherine. 2004. “Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”, en E. Restrepo y A. Rojas (eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Estudios Afrocolombianos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Walsh, Catherine and García Juan. 2002. “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso”. En Daniel Mato (comp.). *Estudios*

y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, Caracas: CLACSO/Faces.

Walsh, Catherine and León, Edizon. 2006. "Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality". En Marina Banchetti y Clevis Headley (eds.). *Shifting the Geography of Reason: Gender , Science and Religion*, London: Cambridge Scholars Press.

Estudios (inter)culturales en clave de-colonial¹²

*“No es que hay una política inscrita en él;
sino que hay algo en juego en los estudios culturales,
[...] que no es exactamente igual en muchas otras
importantes prácticas intelectuales y críticas”.*¹³

Las políticas de nombrar siempre han tenido significado profundo en América Latina, parte de raigambre y tradición imperial-colonial y la hegemonía política y cultural en estas tierras invadidas por foráneos, que subordinaron las diferencias a cartografiar una imagen en su código heurístico del nombramiento.¹⁴ Los “estudios culturales” en América Latina también tienen y forman parte de una política de nombrar; ciertamente sin la misma carga y horizonte históricos, pero sí inscritos en legados y cartografiados frecuentemente como totalidad, ocultando o dejando pasar por alto las diferencias a su interior.

Al propósito de estas diferencias, muchas veces –y particularmente recientemente con la emergencia en la región de un creciente número de programas de estudios culturales- he cuestionado si este nombramiento es

12 Ponencia presentada en el Simposio “Estudios Culturales en las Américas: compromiso, colaboración, transformación”, organizado por Universidad de California, Davis/Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, University of California, Davis, 26-28 de octubre de 2009.

13 Stuart Hall, “Cultural Studies and its Theoretical Legacies”, en Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (eds.), *Cultural Studies*. Londres: Routledge, 1992, p.278. Traducción en E. Retrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Stuart Hall, Buenos Aires: Clacso, Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana, 2010, en prensa.

14 Ver Iris Zavala, “El nominalismo imperial y sus monstruos en el Nuevo Mundo,” en *Discursos sobre la ‘invención’ de América*, I. Zavala (coord.), Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1992.

lo más apropiado para el proyecto en que he estado envuelta durante los últimos 12 años en la Universidad Andina Simón Bolívar en Ecuador, proyecto que ahora con sus egresados y graduados tiene circulación y resonancia en otras partes de la región. No obstante y como argumentaremos a continuación, los estudios culturales siguen siendo uno de los muy pocos campos nombrados y reconocidos en el mundo académico como tal, que permite transgredir la hegemonía disciplinar y abiertamente afianzar por lo político de lo cultural y los entrelazamientos de ambos con lo económico, los asuntos de poder, las luchas de enfrentamiento simbólico y por el control de sentidos. Nombrar también es luchar.

Por cierto, no hay una sola manera de entender los estudios culturales o pensar, significar y construirlos como proyecto político. Tampoco existe un acuerdo sobre qué entendemos por “lo político” en los estudios culturales y qué implica lucharla –incluyendo por qué y para qué– dentro de la “uni”-versidad latinoamericana con su estructura y visión típicamente monocultural, eurocéntrica y universalizante. Explorar estos entendimientos, significaciones, construcciones y luchas a partir de experiencias concretas de varias universidades ha sido eje de este seminario organizado por la Universidad de California Davis y la Universidad Javeriana en Bogotá y, por ende, es el enfoque central de este texto que parte de las perspectivas y experiencias construidas en nuestro contexto y más específicamente en el Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos.

En su desarrollo el texto parte de tres preguntas:

- ¿Desde dónde nacen los estudios culturales en América Latina en general y en la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito en particular, con qué política de nombramiento, qué proyecto(s) y qué bases y perspectivas de conocimiento?
- ¿Qué implica concebir y construir los estudios culturales como proyecto inter-cultural, inter-epistémico y de orientación de-colonial?
- Y, ¿cuáles son las prácticas, experiencias, desafíos y obstáculos que hemos tenido al respecto?

Los legados

Aquí partimos de cuatro legados que orientan “el campo” de los estudios culturales en América Latina: dos legados que vienen de lugares fuera de América Latina y dos propiamente latinoamericanos. En el primer caso, referimos al legado del problema de disciplinamiento científico y el del proyecto de la escuela de Birmingham; en el segundo caso: el legado de los estudios *sobre* la cultura en América Latina (como algo que siempre se ha hecho) y el de las luchas sociales y movimientos político-epistémicos. Exploramos a continuación cada uno.

El problema del disciplinamiento científico

El disciplinamiento científico es un problema que nace en Europa y que luego se extiende a otras partes del mundo, siendo impuesto y reconstruido durante el siglo XX como modelo de la universidad moderna latinoamericana. Nos referimos, por un lado, al establecimiento de la ciencia natural como marco central y normatizador del conocimiento entendido

como objetivo y neutral y, por el otro, a la emergencia a finales del siglo XIX y principios de siglo XX de las ciencias sociales en el contexto europeo y (luego Estados Unidos) bajo este molde anterior “científico” con un enfoque estado-céntrico. Es a partir de las disciplinas de la economía, sociología y ciencia política, que las ciencias sociales se organizan inicialmente con la pretensión de fortalecer los Estados en este momento hegemónicos (Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia y luego Estados Unidos) y posicionarlos en el marco organizador del mercado capitalista y de conocimiento. En esta estructura disciplinar de las “ciencias”, las humanidades se construyen como área no de conocimiento sino de saber, como no-ciencia arraigada a la producción cultural, mental, espiritual de sociedades “civilizadas”, así importante en el fortalecimiento de lo nacional desde la literatura y arte, por ejemplo, y, a la vez, en la organización de lo universal, estableciendo criterios desde la filosofía y el pensamiento para la razón moderna.

Es este modelo de disciplinamiento que sigue organizando la universidad; también es el modelo desde el cual aun se estudia y piensa el mundo. Cuestionar, desafiar y transgredir este modelo ha sido una de las posibilidades de los estudios culturales –uno de sus legados- , algo que la Comisión Gulbenkian hizo claro en su crítica hace un par de décadas del disciplinamiento estructural e institucional de las ciencias sociales (ver Wallerstein, 1996).

¿Cómo podemos relacionar estos debates y este legado de los estudios culturales al contexto latinoamericano? Como he argumentado en otro lugar (Walsh, 2007), en América Latina el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias

neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Claro es que en esta jerarquización existen ciertos supuestos como la universalidad, la neutralidad y el no-lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo.

Como hemos mencionado, son estos supuestos asumidos como verdad los que han venido organizando y orientando las ciencias sociales hegemónicas desde su origen. No obstante, y desde los años 90, se observa en Latinoamérica un fortalecimiento de estos supuestos como parte de la globalización neoliberal extendida a los campos de la ciencia y el conocimiento. A partir de este fortalecimiento, evidente en la mayoría de las universidades de la región, la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana, se mantiene firme; el canon eurocéntrico-occidental se reposiciona como marco principal de interpretación teórico; el borramiento del lugar (incluyendo la importancia de las experiencias basadas-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento. Las consecuencias, como argumenta Arturo Escobar (2005), se encuentran, por un lado, en las asimetrías promovidas por la globalización (en donde lo local se equipara el lugar y a la tradición y lo global al espacio, al capital y a la historia) y, por el otro, en las concepciones del

conocimiento, cultura, naturaleza, política y economía y la relación entre ellas.

Cierto es que en los últimos años la ciencia, el conocimiento especializado de la academia en general y de las ciencias sociales en particular y las posturas políticas, sociales y culturales dominantes en torno a sus formas de teorización han sido temas de debate global.¹⁵ Sin embargo, y al parecer, el impacto de estos debates en el pensamiento y la ciencia social latinoamericana y su práctica ha sido casi nulo. En contraste con las iniciativas de los años 60 a 70 orientadas a construir unas ciencias sociales propias y críticas, promover diálogos Sur-Sur e impulsar una praxis y un pensamiento de América Latina desde adentro,¹⁶ actualmente se evidencia en la región un regreso a los paradigmas liberales del siglo XIX, incluyendo las metanarrativas universales de modernidad y progreso y una posición de no involucramiento (Lander, 2000a). Pero también se evidencia la instalación de una nueva racionalidad científica que “niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no parten de sus

15 Estas discusiones empezaron a visibilizarse con la publicación anteriormente mencionada del Informe de la Comisión Gulbenkian *Abrir las ciencias sociales*, aunque si se evidenciaban anteriormente en algunos autores europeos como Foucault y Bourdieu, y autores latinoamericanos como Stavenhagen, González Casanova y Quijano entre otros. Para debates más recientes y partiendo del problema de la modernidad/colonialidad, ver Castro-Gómez (2000), Lander (2000^a y 2000b), Walsh, Schiwiy y Castro-Gómez (2002).

16 No obstante y como argumenta Lander (2000b), ésta producción teórica todavía permanecía dentro de las metanarrativas universales de modernidad y progreso; poco consideraba “las implicaciones enormes de la pluralidad de historias, sujetos y culturas que caracterizan América Latina” (521), como también los conocimientos de estos sujetos y culturas y su producción intelectual. Eso es porque su *locus* central de atención fue enfocado en la economía como el lugar de dominación, pasando por alto otras esferas, particularmente la de raza como base tanto de la clasificación social como del Estado-nación.

principios epistemológicos y sus reglas metodológicas” (Santos, 1987: 10-11).

Por lo tanto, el problema en América Latina no descansa simplemente en abrir, impensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien poner en cuestión sus propias bases. Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento solo en la academia, entre académicos y dentro del cientificismo, de los cánones y de los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”,¹⁷ negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionar también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contrahegemónicas que emergen de esta experiencia. Como argumentaremos luego, es esta visibilización y orientación que consideramos céntricas en el pensar y construir de los estudios culturales como proyecto inter-cultural, inter-epistémico y de orientación de-colonial. Pero antes de llegar a este punto que es nuestra segunda pregunta, analizaremos los otros legados también importantes a nuestro proyecto.

¹⁷ Como argumenta Mignolo (2003), el conocimiento “experto” sirve como base no sólo de la epistemología y la “Ciencia” sino también de la filosofía económica-política, incluyendo de los conceptos de “democracia”, “libertad” y su conexión con el “desarrollo” y “progreso”, todos ligados al mercado.

El proyecto de la escuela de Birmingham

Fue el proyecto de la Escuela de Estudios Culturales Contemporáneos iniciada en los años 50 en Birmingham, Inglaterra que dio a los estudios culturales su nombre y su legado como proyecto político y práctica de intervención.

Sin hacer un análisis completo o profundo, podemos destacar algunos de sus contribuciones más importantes. Una de ellas es el repensar político con relación a la cultura. Me refiero a las proposiciones de E.P. Thompson, Richard Hoggart y Raymond Williams, enraizadas en el afán de repensar el marxismo con relación a lo cultural, así resaltando cuatro perspectivas centrales:

- La clase es una formación social y cultural, y la cultura nada más que experiencia vivida;
- El estudio de la cultura como actividad humana da elementos para el cambio social;
- La cultura es uno de los lugares centrales de la lucha por la hegemonía;
- Reivindicar elementos orgánicos y emancipatorios de culturas populares e identificar con clases/grupos oprimidos, son bases para un proyecto educativo político distinto.

Una segunda contribución es en torno al proyecto y perspectiva llevados por Stuart Hall claramente enmarcados en la vocación política de los estudios culturales. En este proyecto y perspectiva de Hall podemos destacar cuatro ejes particularmente pertinentes:

- La tensión entre políticas y teorías;
- La relación histórica y aun colonial entre cultura, raza y poder;
- El régimen de representación;
- El concepto, práctica y posibilidad de articulación.

Tanto en la obra de Hall como en su trabajo dentro del proyecto de Birmingham, la tensión entre política y teoría, o políticas y teorías, ha sido consideración permanente.

Me devuelvo a la seriedad fatal del trabajo intelectual. Es un asunto fatalmente serio. Me regreso a la distinción crítica entre trabajo intelectual y académico; se superponen, son adyacentes, se alimenta el uno del otro, el uno le suministra los medios al otro. Pero no son la misma cosa. Me devuelvo a la dificultad de instituir una práctica crítica y cultural genuina cuya intención es producir alguna especie de trabajo político intelectual orgánico que no trate de inscribirse en la metanarrativa paradigmática de conocimientos logrados dentro de las instituciones. Me devuelvo a la teoría y a la política, la política de la teoría. No la teoría como la voluntad de verdad sino la teoría como un conjunto de conocimientos disputados, localizados, coyunturales que tienen que debatirse en una forma dialógica. Sino también como práctica que siempre piensa acerca de sus intervenciones en un mundo en que haría alguna diferencia, en el que tendría algún efecto. Finalmente, una práctica que entienda la necesidad de modestia intelectual. Pienso que allí se encuentra toda la diferencia en el mundo entre entender la política del trabajo intelectual y sustituir el trabajo intelectual por la política”.¹⁸

18 Stuart Hall, “Cultural Studies and its Theoretical Legacies”, en Lawrence Grossberg, Carry Nelson y Paula Treichler (eds.), *Cultural Studies*. Londres: Routledge, 1992, p.286. Traducción en E. Retrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Stuart Hall, Buenos Aires: Clacso, Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana, 2010, en prensa.

Su proclama que “los movimientos políticos provocan movimientos teóricos y coyunturas históricas insisten sobre las teorías”,¹⁹ ayudó a la comprensión de un proyecto de estudios culturales concebido no desde la teoría en sí, sino con relación a la teorización desde las prácticas y luchas políticas. Además a sostener que “la única teoría que vale la pena tener es aquella con la que uno tiene que luchar, no aquella de la que uno habla con una fluidez profunda”²⁰, abre una metodología reflexiva que nos hace críticamente preguntar: ¿qué teoría buscamos? ¿De quién(es) y para quién(es)? y ¿Cuál es la relación entre la opción teórica y las luchas sociales, culturales y epistémicas?

Para nosotros en la región andina, como también en otras partes de Abya Yala-América Latina, esta perspectiva es clave. Reconocer que los movimientos ancestrales político-sociales, particularmente los movimientos indígenas, también producen teoría – siendo por tanto no solo movimientos político-sociales sino también epistémicos- es dar la vuelta de su consideración dentro de la academia como poco más que objetos de estudio. En este sentido, el legado de Hall es útil.

El segundo eje de Hall -la relación histórica y aun colonial entre cultura, raza y poder- nos da otras pistas. Hall, en su trabajo en Birmingham, empezó a marcar tempranamente su diferencia con Thompson, Hoggart y Williams. A encaminar hacia posturas arraigadas no solo en la crítica marxista (incluyendo de sus raíces eurocéntricas), sino también en el reconocimiento de subjetividades históricamente subordinadas por estructuras de poder, especialmente las de género

¹⁹ *Ibíd.*, p.283.

²⁰ *Ibíd.*, p.280.

y racialización, Hall abrió el proyecto de estudios culturales a luchas hasta ahora entonces ocultadas o negadas, luchando el mismo -como fue el caso con la mujeres y el feminismo-, o enfrentando, en su propio caso, la problemática de raza, racialización y racismo y sus horizontes coloniales vividos, la que forma parte de su “política de ubicación” o “localización” desde donde piensa.²¹ Como decía,

Siendo preparado por la educación colonial, conocí Inglaterra desde adentro. Pero no soy y nunca será ‘inglés’. Conozco íntimamente los dos lugares, pero no soy completamente de ninguno [...] De manera curiosa, la poscolonialidad me preparó para vivir en [...] una relación diaspórica a la identidad.²²

El trabajo de Hall en el campo de representación ofrece otro eje con que podemos dialogar. Hacer evidente la manera que las prácticas de representación construyen y contribuyen a la estereotipación y la continua subalternización de afrodescendientes, por ejemplo, y dentro de una estructura o régimen de supuesta naturalización y verdad, Hall permite sobre pasar el discurso de Barthes y Foucault para poner la racialización como central a las estructuras de poder entendiendo la representación como parte misma de tales estructuras.²³

21 Ver Stuart Hall, “Epilogue: through the prism of an intellectual life”, en Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. Kingston: Ian Randle Publishers, 2007. pp. 269-291.

22 Chen, Kuan-Hsing, “The Formation of a Diasporic Intellectual: An Interview with Stuart Hall” En: David Morley y Kuan-Hsing Chen (eds.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, London: Routledge, 1996, p.492.

23 Ver particularmente “El trabajo de la representación” y “El espectáculo del “Otro”, en Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Traducción en E. Retrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Trayectorias*

Finalmente, la articulación concebida por Hall nos parece significativa. Sin entrar en el análisis del concepto complejo y la práctica enmarcada en él, resaltamos aquí el distanciamiento importante que señala con los postulados del posmodernismo y su discurso anti-esencialista. Al asumir la articulación como esfuerzo político-intelectual y también epistémico, es construir y concebir alianzas y puntos (aunque tensionados) de convergencia y encuentro; es encaminar hacia lo que las mujeres de color en Estados Unidos se han referido como “inter-seccionalidad”.²⁴

Todo lo anterior para decir que cuando consideramos con qué legados y con quién o con quiénes dialogar, la Escuela de Birmingham en general y la contribución más específicamente de Stuart Hall dentro y también más allá de ella, son referentes significativos y estimulantes, más que todo por sus posturas y perspectivas críticas, políticas y comprometidas y por posicionar los estudios culturales como práctica y proyecto de intervención.

Los estudios *sobre* “la cultura” en América Latina

Un tercer legado viene de los estudios sobre la cultura, algo que algunos argumentan que siempre se ha hecho en América Latina (ver Martín Barbero, 1997). Las obras culturales del Inca Garcilazo de la Vega y Guaman Poma, Bello, Sarmiento y Martí que contribuyeron desde la literatura (hablando “por el pueblo”) a forjar las identidades nacionales, de Vasconcelos, Zea y Roig con la filosofía de lo cultural latinoamericano, y

y *problemáticas en estudios culturales*. Stuart Hall, Clacso, Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana, 2010, en prensa.

24 Ver María Lugones, “Colonialidad y género”, en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 9, julio-diciembre, 2008, 73-102.

de Mariategui, Fernando Ortiz y Gilberto Freyre que desde su atención a la cultura popular como aporte a lo nacional, forman parte, sin duda, a este legado. De igual manera están Ángel Rama, Antonio Cornejo Polar y Néstor García Canclini, pioneros en teorizar sobre lo cultural desde espacios epistemológicos intermedios.

Podemos también destacar los intelectuales que desde sus disciplinas y particularmente en la década de los 80 a 90s, contribuyeron a dibujar lo cultural con relación al paradigma latinoamericano de la posmodernidad periférica. Aquí nos referimos a Joaquín Brunner desde la sociología de la cultura, Jesús Martín Barbero desde la comunicación, Renato Ortiz desde las industrias culturales, Nelly Richard y Beatriz Sarlo desde la crítica cultural, Roberto Schwartz y Silvano Santiago desde la literatura y filosofía cultural, entre muchos otros.

Todas estas contribuciones marcan rutas de estudio sobre lo cultural sin duda centrales en el pasado y presente del conocimiento latinoamericano. No obstante y como argumentos a continuación, este legado queda por sí limitado, tanto por sus raíces académicas y disciplinares que pretenden estudiar *sobre* la cultura –haciendo la cultura un objeto de estudio-, como por su lugar de enunciación académico típicamente blanco o blanco-mestizo. Por eso y sin desestimar su aporte, partimos de otro legado proveniente de las luchas pasadas y presentes, las prácticas políticas de concientización y el agenciamiento o iniciativa histórica de los movimientos sociales. Como argumentamos a continuación, es en este legado que arraigamos una perspectiva crítica y proyecto otro de estudios culturales, una perspectiva y proyecto que promueven lo inter-epistémico e intercultural como posicionamientos metodológicos y

políticos, apuntando un pensar *desde, entre y con* en vez de un estudio *sobre*.

Las luchas sociales y movimientos político-epistémicos

Ahora bien, el último legado –el central para nuestro proyecto- es el que pone al centro del debate el problema estructural de las relaciones de poder colonial-imperial, el que está presente en las luchas de los movimientos sociales, y que emerge con fuerza en los 60-70 con las prácticas políticas, epistémicas y éticas de concientización. Nos referimos a las trayectorias marcadas por la utopía socialista y la heterogeneidad estructural de Quijano, la teología y filosofía de liberación de Dussel, Hinkelammert, Leonidas Proaño, entre otros, la pedagogía del oprimido de Freire, la investigación acción participativa de Fals Borda, el control cultural de Bonfil Batalla, el colonialismo interno de González Casanova y Rivera Cusicanqui, y los proyectos de pensamiento propio de-colonial de Fanon, Cesaire, Zapata Olivella, Quintín Lame, Fausto Reinaga, entre muchos otros. Es este legado de lucha, cuestionamiento, pensamiento crítico e intervención social, de intelectuales comprometidos y de diversa procedencia que dibuja un mapa “otro” en el cual lo cultural esta íntimamente enlazado con lo político, social, económico, ético y epistémico; mapas y proyectos con miras hacia la transformación y descolonización que hoy, se refleja también en el proyecto colectivo de modernidad/colonialidad/decolonialidad en el cual un número creciente de intelectuales está involucrado.

Desde la década de los 90, emergen con fuerza en América Latina los movimientos indígenas y afrodescendientes proponiendo, desde sus luchas,

marcos referenciales históricos que superan lo étnico-identitario, resaltan la interculturalidad como proyecto político, y proponen conceptos, conocimientos, y modelos de sociedad radicalmente distintos. Pensar *desde, junto y con* estas luchas, sus marcos referenciales y sus propuestas descolonizadoras de conocimiento, pensamiento, acción e intervención ofrece, junto con lo mencionado arriba, un legado y camino importantes para (re)pensar los estudios culturales –o, mejor dicho, estudios interculturales-, como proyecto político hoy en el contexto latinoamericano pero con vistas hacia -y en diálogo con- otros proyectos que apuntan a la construcción de mundos más justos.

Los legados y la política de nombramiento

Como se ha argumentado en otros lugares²⁵, llamar “estudios culturales” estos esfuerzos de pensar la cultura políticamente como sitio de diferencias, luchas sociales y dejar al descubierto las prácticas y producciones epistemológicas, sociales y culturales y su relación con el poder, podría ser problemático. No obstante, fue con el afán de nombrar e identificar una rúbrica cuyo significado no parte de una singularidad local o regional sino también de la problemática de la totalidad, una manera de articular el trabajo crítico aquí con otros lugares, y construir puentes y articulaciones entre estos proyectos políticos, que pusimos a finales de los 90 en la Universidad Andina Simón Bolívar -inicialmente en el contexto de una mención de maestría-, el calificativo “estudios culturales”. De

²⁵ Ver, por ejemplo, los ensayos en *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, C. Walsh (ed.), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2003.

hecho, este nombramiento fue parte también de un debate más amplio compartido con Santiago Castro-Gómez en el contexto de la Universidad Javeriana en Bogotá, con el afán de hacer confluír nuevos proyectos de estudios culturales en América Latina, proyectos intelectuales políticos y críticos.

Es con esta política de nombrar que apuntalábamos -en el caso de Ecuador- cuatro ejes importantes que tienen relación directa con los legados descritos arriba: lo transdisciplinar e indisciplinar de la actual geopolítica del conocimiento, las luchas pasadas y presentes y los movimientos sociales -entendidos también como movimientos políticos y epistémicos-, la vocación política de los estudios culturales, y la tensión continua entre política y teoría.

El proyecto de estudios culturales que hemos venido construyendo entonces -y ahora reflejado en el Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos- pretende cruzar, transgredir y traspasar las fronteras de lo que tradicionalmente ha pensado la cultura como poco más que un objeto de estudio. Es reconocer la subjetividad e historicidad siempre presente en lo cultural desde una perspectiva de conocimiento que se esfuerza por construir puentes de convergencia *entre*; *entre* proyectos político-intelectuales dentro y fuera de la universidad, pensares críticos, y conocimientos, sus racionalidades y localizaciones geo-políticas, particularmente con relación al enlace íntimo de lo cultural con lo económico, político, social y epistémico.

Y claro es esta perspectiva de proyecto que ha provocado en nuestro entorno académico local, nacional y regional, pugnas, debates y tensiones ligados, con frecuencia, a la distinción que marca con los estudios de (y sobre) la cultura que, sin tener un proyecto en sí,

asume “la cultura” como poco más que un mero objeto de estudio dentro de una estructura disciplinaria, sea de las humanidades o las ciencias sociales.²⁶ Como elaboraremos con más detalle a continuación, nuestro proyecto pretende ser algo distinto.

Estudios Culturales como proyecto inter-cultural, inter-epistémico y de orientación de-colonial

Más que campo de “estudio”, entendemos los estudios culturales ampliamente como formación, como campo de posibilidad y articulación, como espacio de encuentro entre disciplinas y proyectos intelectuales, políticos y éticos que provienen de distintos momentos históricos y de distintos lugares epistemológicos, que tiene como objetivo confrontar lo que Moreiras llamó el empobrecimiento de pensamiento impulsado por las divisiones (disciplinarias, epistemológicas, geográficas, etc.) y la fragmentación social-política-cultural que cada vez más hace que la intervención y el cambio social aparezcan como proyectos de fuerzas divididas.²⁷

Un campo dirigido al pensamiento crítico plural, inter, trans e in-disciplinar, las relaciones íntimas entre cultura, saber, política y economía, las problemáticas a la vez locales y globales y a la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir; un campo que posibilita la convergencia y articulación, particularmente entre

26 Para una discusión amplia de esta problemática del disciplinamiento con relación al estudio sobre la cultura, ver Catherine Walsh, “Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos, predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América andina”, en C. Walsh (ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Quito: UASB/Abya Yala, 2003.

27 Ibid.

esfuerzos, prácticas, conocimientos y proyectos que se preocupan por mundos más justos, por las diferencias (epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, clase, raza, nación, entre otras) construidas como desigualdad dentro del marco de capitalismo neoliberal, y por la necesidad de levantar respuestas y propuestas.

De manera específica y con relación al proyecto del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, esta descripción-definición amplia va tomando rastros concretos. Al respecto, podemos identificar tres que sobre saltan como distintivos: lo intercultural, lo inter-epistémico y lo decolonial

Lo intercultural ha sido –y aun es- eje central de los procesos y luchas de cambio social en la región Andina. Planteado a finales de los años 80 por el movimiento indígena ecuatoriano como principio ideológico de su proyecto político y con relación a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, no solo para los pueblos indígenas sino para el conjunto social, la interculturalidad ha venido apuntando a lo largo de estos años hacia un proyecto y proceso social, político, ético y también epistémico.²⁸ Un proyecto y proceso con miras hacia la refundación de las bases de la nación y cultura nacional –entendidas como homogéneas y monoculturalmente- para no simplemente sumar la diversidad a lo establecido, sino repensar y reconstruir haciendo que lo intercultural –y el trabajo de interculturalizar- sean eje y tarea centrales. Así nos interesan los espacios de agenciamiento,

28 Esta perspectiva también está presente en el proyecto del Consejo Regional Indígena de Cauca-CRIC, ver CRIC, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán: CRIC, 2004.

creación, innovación y encuentro *entre* sujetos, saberes, prácticas y visiones distintos. Es en este sentido que asumimos lo intercultural nombrando nuestro proyecto estudios (inter)culturales, así pensando desde esta región, desde las luchas, prácticas y procesos que cuestionan los legados eurocéntricos, coloniales e imperiales y pretenden transformar y construir condiciones radicalmente distintas de pensar, conocer, ser, estar y con-vivir.

De manera similar, lo inter-epistémico apuntala la necesidad de cuestionar, interrumpir y transgredir los marcos epistemológicos euro-usa-céntricos que organizan y orientan las universidades latinoamericanas e inclusive algunos programas de estudios culturales. Pensar con los conocimientos producidos en América Latina y el Caribe (como también en los otros “Sures”, incluyendo los ubicados dentro del Norte) y por intelectuales no solo provenientes de la academia sino también de movimientos y comunidades, es paso necesario y esencial tanto en la descolonización como en la construcción de otras condiciones de saber. Por tanto, nuestro proyecto se interesa con la tarea de invertir la geopolítica del conocimiento, por dar atención a la pluralidad de conocimientos, lógicas y racionalidades presentes e históricamente subyugadas y negadas, y por el esfuerzo político-intelectual de crear relaciones, articulaciones y convergencias entre ellos.

Lo de-colonial está íntimamente relacionado con los dos anteriores. Aquí nuestro interés es, por un lado, evidenciar los pensamientos, prácticas y experiencias que tanto en el pasado como en el presente, se han esforzado por desafiar la matriz colonial de poder y dominación, por existir a pesar de ella, en sus afueras y hasta en su interior.

Entendemos por esta matriz colonial, el sistema de clasificación jerárquica racial-civilizatoria, que ha operado y opera en distintos ordenes de la vida, incluyendo con relación a identidades sociales (la superioridad del hombre blanco heterosexual), al ámbito ontológico-existencial (la deshumanización de pueblos indígenas y negros), epistémico (el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento así descartando otras racionalidades epistémicas), y cosmológica (el control y/o negación de las bases ancestrales-espirituales-territoriales-vivenciales que rigen los sistemas de vida de los pueblos de la diáspora Africana y de Abya Yala).²⁹ En el centro o corazón de esta matriz ubicamos el capitalismo como modelo único civilizatorio; la clasificación social, la noción de “humanidad”, la perspectiva de conocimiento y el prototipo de sistema de vida impuestos que atañen a y se definen a partir de este centro capitalístico-civilizatorio. Como bien argumenta Quijano, por servir a los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital, “la ‘racialización’ y la ‘capitalistización’ de las relaciones sociales de estos patrones de poder, y el ‘eurocentramiento’ del su control, están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad”, como país, “nación” y Estado.³⁰ Por eso mismo, consideramos esta perspectiva como fundamental.

Dentro de nuestro proyecto, lo de-colonial no pretende establecer una nueva línea o paradigma de

29 Ver Quijano, op.cit., y Fernando Garcés, “De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada”, en Jorge Viaña, et.al , *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz: Convenio Andrés Bello / Instituto Internacional de Integración, 2009.

30 Aníbal Quijano, “Estado-nación y ‘movimientos indígenas’ en la región Andina” cuestiones abiertas”, en *Movimientos sociales y gobier-*

pensamiento sino una comprensión críticamente-conciente del pasado y presente que abre y plantea interrogantes, perspectivas y caminos por andar. Es alentar metodologías y pedagogías que, por usar las palabras de Jacqui Alexander³¹, cruzan las fronteras ficticias de exclusión y marginalización para así contribuir a la configuración de nuevas maneras de ser y conocer enraizadas no en la alteridad en sí, sino en los principios de relacionalidad, complementariedad y compromiso. Y también es incitar otras maneras de leer, indagar e investigar, de mirar, saber, sentir, escuchar y estar, que desafían la razón única de la modernidad occidental, tensionan nuestros propios marcos disciplinados de “estudio” e interpretación, y hacen cuestionar *desde* y *con* racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir radicalmente distintos.

Es a partir de estos tres ejes de lo intercultural, interepistémico y de-colonial, que procuramos comprender los procesos, experiencias y luchas que están dándose, contribuir a ellos y aprender –incluyendo el desaprender para reaprender– sobre las complejas relaciones entre cultura-política-economía, conocimiento y poder presentes en el mundo de hoy.

Prácticas, experiencias y desafíos

En este último apartado intentaremos presentar algunas de las particularidades de nuestro programa/proyecto del doctorado, ahora en su tercera promoción, sus logros

nos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social. Revista del Observatorio Social de América Latina, Vol. 8, No. 19, Buenos Aires, CLACSO, 2006, 15-24.

31 M. Jacqui Alexander, *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*, Durham, NC: Duke University Press, 2005.

y avances, y los desafíos que encuentra en un contexto académico –tanto de la región como del mundo– caracterizado cada vez más por el disciplinamiento, la despolitización y des-subjetivización, la no intervención, el “no-me-importismo”, y el individualismo competitivo.

Sin duda, una de las particularidades del programa/proyecto, son sus estudiantes: todos de media carrera, provenientes principalmente de la región andina y de disciplinas tan diversas como las ciencias sociales, humanidades, artes, filosofía, comunicación, educación y derecho. El vínculo que tiene la mayoría con procesos y/o movimientos sociales y culturales junto con su dedicación a la docencia o labores a fines, contribuye a establecer dinámicas de debate y discusión no siempre vistas en la academia y los programas de posgrado. De manera similar, los profesores se destacan tanto por ser intelectuales internacionalmente reconocidos, como y en su mayoría, por su compromiso con luchas de transformación social, pensamiento crítico y con el proyecto del doctorado mismo. Sin embargo, de no contar con una amplia base de profesores de planta para el doctorado presenta una serie de dificultades no ajenas a la situación de muchas universidades latinoamericanas, incluyendo las que participaron en este seminario.

La oferta curricular esta concebida a partir de cursos y seminarios que pretenden impulsar un pensar *desde* América Latina y *con* sus intelectuales -en su diversidad-, *para* comprender, confrontar e incidir en las problemáticas y realidades de la región, que no son solo locales sino globales. La perspectiva pedagógica-metodológica, mencionada anteriormente, busca estimular procesos de pensamiento colectivo que permiten *pensar desde* formaciones, experiencias,

y temáticas de investigación relacionadas y *pensar con* las diferencias –disciplinarias, geográficas, epistémicos y subjetivas–, así rompiendo el individualismo, dialogando, transgrediendo e inter-cruzando fronteras.

Por tanto, la transdisciplinariedad es práctica y postura fundamental a nuestro proyecto. El hecho de que los doctorandos provienen de un abanico de formaciones da una pluralidad, la que en la práctica metodológica-pedagógica se convierte en el desafío de pensar colectivamente cruzando formaciones disciplinarias y creando posturas y perspectivas nuevas, trans-concebidas y trans-corporalizadas. Los cursos, seminarios y docentes, en su gran mayoría, también asumen este desafío como necesario en el mundo de hoy cuando ninguna disciplina sola –o ningún intelectual solo– es suficiente para analizar y comprender la realidad social o actuar dentro de ella.

No obstante, la ganancia de la transdisciplinariedad sigue siendo punto de crítica y contención, punto aun más dificultoso ante la tendencia actual de re-disciplinar las universidades latinoamericanas. Tal tendencia, como ha argumentado Edgardo Lander,³² es reflejo de la neoliberalización de la educación superior, como también del creciente conservadurismo de intelectuales, incluyendo los que se identificaban (o aun se identifiquen) como progresistas y/o de la izquierda. Sustentarse en la disciplina y asumir la verdad desde ella, práctica común hoy en día, es re-instalar la geopolítica del saber, haciendo que el euro-“usa”-centrismo se fortalezca como “el lugar” de teoría y conocimiento. Por lo tanto, el problema de disputa

32 Edgardo Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000a.

no es solo con la transdisciplinariedad de los estudios culturales sino también su “indisciplinamiento”; aquí me refiero al esfuerzo –central en nuestro proyecto– de dar presencia a perspectivas de conocimiento provenientes de América Latina y de pensadores no siempre ligados a la academia.³³

Nuestro interés no es “facilitar agendas o agencia cultural para grupos subalternos y movimientos sociales”, promover el “activismo” o “incluir otros saberes”,³⁴ sino construir un proyecto político-intelectual otro, de aprender a pensar *desde, junto y con* la realidad latinoamericana y sus actores (parte, de hecho, de lo global), alentando de esta manera convergencias, articulaciones e interculturalizaciones que encaminan hacia una academia comprometida con la vida misma. Tal perspectiva no elimina o niega el conocimiento concebido desde Europa o América del Norte –usualmente nombrado como “universal”– o sus pensadores, sino que la hace parte de un corpus y mirada más amplios que apuntalan la pluri-versalidad y las distinciones importantes en sus lugares de enunciación.

Uno de nuestros logros en este sentido ha sido las relaciones establecidas de enlace intelectual entre los que han pasado por el doctorado; construir y alentar prácticas de pensamiento colectivo –así desafiando el individualismo y competitivismo cada vez más evidentes en las universidades– ha sido meta en gran parte lograda. La continua colaboración entre egresados y graduados ha permitido la formación de un proyecto

33 Ver C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gomez (ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

34 Citas tomadas de la convocatoria e introducción de este Simposio.

político-intelectual en red, con iniciativas de variada índole incluyendo programas, investigaciones, proyectos colectivos, espacios de reflexión, publicaciones, eventos, etc.

Todo eso para resaltar la doble problemática que, para nuestro proyecto, está en juego. Por una parte es el significado negativo asociado hoy en día con la transdisciplinariedad y los supuestos académicos que la van acompañando, particularmente con relación a la investigación, lo que implica que nuestras tesis tienen que ser doblemente rigurosas. Por otra parte, es la limitación geopolítica no solo de las disciplinas en sí sino también del disciplinamiento académico. Argumentar, como nosotros hacemos, que el conocimiento y pensamiento están producidos también fuera de la universidad y, así en diálogo con Hall, que los movimientos políticos también producen y provocan momentos y movimientos teóricos, es cuestionar y desafiar la lógica académica y la autoridad de una razón –y ciencia- universal y única. Tal desafío y cuestionamiento nos ponen en un lugar siempre marginal, en los bordes, siempre bajo lupa, crítica y en disputa.

Por tanto, los desafíos que hemos encontrado en el camino son múltiples. Por un lado, son los que muchos enfrentamos en el contexto académico latinoamericano; me refiero a las dificultades reales de financiamiento, infraestructura y apoyo de investigación. Por el otro lado, son los que vienen presentándose debido al tradicional disciplinamiento académico, su despolitización y des-subjetivización, arraigados a los argumentos de neutralidad, seriedad y objetividad donde la atención a grupos, prácticas y conocimientos históricamente subalternizados no tiene mayor relevancia; tampoco tiene centralidad el entrelazamiento de raza, etnicidad,

género y sexualidades con las estructuras y patrones de poder y conocimiento o con las luchas pasadas y presentes en América Latina que dan sustento a los argumentos de la heterogeneidad, la interculturalidad y la colonialidad. Aquí la crítica y disputa viene de varios lados: de los que caracterizan estos esfuerzos como demasiados politizados (y por eso supuestamente menos “académicos”), uni-paradigmáticos (supuestamente encerrados en una sola “línea”), fundamentalistas (supuestamente excluyentes de los sujetos no marcados por la herida colonial) y ligados al lugar de la conflictividad (así alejados de la tradición de “la cultura”, sus letras y objeto de estudio).

Estos desafíos -junto con las tensiones, críticas y disputas que marcan-, hacen muchas veces difícil el andar. No obstante y a la vez, permiten aclarar lo distintivo y particular de nuestro proyecto y sus razones de seguir con su andar, construir, in-surgir y luchar. En sí, no nos preocupamos tanto por la institucionalización de los estudios culturales. Más bien de forma mucho más amplia, la preocupación es por la interculturalización epistémica, la de-colonización y pluriversalización de la “uni”versidad desde el/los Sur(es). Insertarla, como hemos hecho aquí, dentro de una perspectiva: “estudios (inter)culturales en clave de-colonial”, es abrir -y no cerrar- pistas.

A manera de cierre

Para ya ir cerrando las reflexiones presentadas aquí, nos parece de utilidad retomar un punto fundamental en Stuart Hall: el de la “intervención”. Nos referimos en particular a la voluntad de intervención y transformación sobre el mundo, intervención que no solo se piensa con

relación a los campos y contextos sociales y políticos sino también en lo epistémico y teórico, para intervenir en y transformar nuestros marcos y lógicas de pensar, conocer y comprender. A comprometerse en mente, cuerpo y alma, como argumentaba Frantz Fanon.

Considerar los estudios culturales hoy en día como proyecto de vocación política y de intervención, es posicionar –y a la vez construir- nuestro trabajo en los bordes entre universidad y sociedad. Es reflexionar con seriedad sobre a quiénes leemos y con quiénes queremos y/o necesitamos pensar y dialogar, para así reconocer las propias limitaciones de nuestro conocimiento. Y por eso mismo, es actuar sobre nuestra propia situación, estableciendo encuentros e intercambios de distinto índole con el afán pedagógico-metodológico de *pensar desde y pensar con*, lo que he nombrado en otros lugares como parte de una interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial.³⁵

En universidades y sociedades cada vez mas caracterizadas por la no intervención, la autocomplacencia, el individualismo y el no-me-importismo, la intervención señala, sugiere e impulsa una postura y práctica de involucramiento, actuación y complicidad. Asumir tal postura y práctica y hacerlas integrales a nuestro proyecto político-intelectual, es dar no solo un sentido ético al trabajo sobre cultura y poder, sino también dar algo de corazón, es decir dirigirlo a la necesidad y urgencia cada vez mayor de vida. Llamar eso estudios culturales o estudios (inter)

35 Catherine Walsh, “Interculturalidade crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-viver”, en *Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas*, Vera Candau (Edit.), Río de Janeiro: Editira 7 Letras, 2009.

culturales críticos es solo una opción, parte de la política de nombramiento.

Referencias

- Alexander, M. Jacqui. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*, Durham, NC: Duke University Press, 2005.
- Castro-Gómez, Santiago. (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, 2000.
- Chen, Kuan-Hsing, “The Formation of a Diasporic Intellectual: An Interview with Stuart Hall”, en David Morley y Kuan-Hsing Chen (eds.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, London: Routledge, 1996.
- CRIC, *Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán: CRIC, 2004.
- Escobar, Arturo. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad de Cauca, 2005.
- Garcés, Fernando. “De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada”, en Jorge Viaña, et. al , *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz: Convenio Andrés Bello / Instituto Internacional de Integración, 2009.
- Hall, Stuart. “Epilogue: through the prism of an intellectual life”, en Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. Kingston: Ian Randle Publishers, 2007.
- Lander, Edgardo. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en E. Lander (comp.),

- La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2000^a.
- Lander, Edgardo. "Eurocentrism and Colonialism in Latin American Thought," *Nepantla. Views from South*. 1:3, 200b, 519-532.
- Lugones, Maria. "Colonialidad y género", en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 9, julio-diciembre, 2008, 73-102.
- Martín Barbero, Jesús. "Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera", *Dissens* (Bogotá), 3, 47-53.
- Mignolo, Walter. *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- Quijano, Aníbal, "Estado-nación y 'movimientos indígenas' en la región Andina" cuestiones abiertas", en *Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social. Revista del Observatorio Social de América Latina*, Vol. 8, No. 19, Buenos Aires, CLACSO, 2006, pp. 15-24.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millán de Benavides (eds.) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Pensar/Centro, Editorial Javeriano, 1999.
- Retrepo, Eduardo, Walsh, Catherine y Vich, Victor (eds.), *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall*, Buenos Aires: Clacso, Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana, 2010, en prensa.

- Santos, Boaventura de Sousa. *Un discurso sobre as ciencia*, Porto: Edicoes Afrontamiento, 1987.
- Wallerstein, Immanuel (coordinador). 1996. *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México: Siglo XXI, 1996.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidade critica y pedagogia de-colonial: In-surgir, re-existir y re-viver”, en Vera Candau (ed.), *Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas*, Río de Janeiro: Editira 7 Letras, 2009.
- Walsh, Catherine. “Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, en *Nomadas*, No.26, abril 2007, 102-113.
- Walsh, Catherine (ed.). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (editora). Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2003.
- Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago, 2002. *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito: Abya Yala/ Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

Universidades, seres, saberes y (geo) poder(es) en Ecuador y América del Sur³⁶

El hoy en las universidades de América del Sur huele y duele (Walsh, 2014). Huele por sus complicidades con el capitalismo, con las industrias extractivistas y con los intereses de estados cada vez más de carácter y proyecto corporativo. Duele por su ethos masculino, occidentalizante, patriarcal y colonial; por la apatía, los silenciamientos forzados y el sonambulismo intelectual que existen en su interior. Duele, además, por la decadencia, marcada, como dice el boliviano Raul Prada (2015, s.p.), por “un largo proceso de declinación, decaimiento, hundimiento, deterioro, caducidad, corrosión y corrupción, que antecede a la ruina plena, al acabamiento pleno, [...] un laberinto espantoso de mediocridad institucional” que deja en el olvido las utopías, luchas y ganancias de relevancia y autonomía educativa.

La universidad así pasa de ser espacio donde produce disidencias, criticidades, diversidades y pluritopías — lugar que se preocupaba por las realidades sociales—, a una institución de indiferencia, conformidad y titulación, funcional a las exigencias y necesidades científicas y tecnológicas de la modernización. En este escenario, las ciencias sociales y humanas entran asimismo en un creciente decaimiento, mientras que la apatía va ensanchándose en su interior.

Si no fuese suficiente todo eso, hay un aspecto más que no podemos dejar de nombrar de este

36 Este texto fue originalmente presentado en el Seminario Internacional “Educación superior latinoamericana y la geopolítica del conocimiento”, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 5-7 mayo 2015 y publicada en *Revista lusófona de educação* 48, 2020. La versión presentada aquí ha sido ligeramente ampliada y actualizada.

“desesperanzado sentir” (Borsani, 2014, 3); me refiero al miedo de críticamente decir-hablar-pensar-actuar. Pienso en Ayotzinapa: el asesinato y desaparición el 26 de septiembre de 2014 de los normalistas de Iguala, una escuela históricamente conocida por su pensamiento crítico y compromiso político social, y la política cómplice de silenciamiento de las universidades públicas mexicanas al respecto, una política que yo misma atestigüé unas semanas después (Walsh, 2018). Pienso en los escenarios universitarios de Brasil durante los gobiernos neofascistas de Temer y Bolsonaro, y de Chile y Argentina durante Sebastián Piñera y Mauricio Macri, escenarios que hicieron revivir de distintas maneras los tiempos de dictaduras. Pero también pienso en lo vivido del llamado socialismo del siglo XXI, incluyendo el autoritarismo, el control social y la sanción del pensamiento crítico, algo que viví intensamente en los 10 años del gobierno de Rafael Correa (2007-2017) en el Ecuador y en sus secuelas en mi propia universidad. Por cierto, el “desesperanzado sentir” (Borsani, 2014, 3) sigue en crecimiento ante realidades cada vez más nefastas y complejas, sobrepasando denotaciones de derecha e izquierda.

En América del Sur, como ocurre a nivel global, la universidad pública está en pleno proceso de decadencia, desbarate y conmutación. Si una vez existía la ligazón entre universidad y el sentido de la vida con justicia social —es decir, la actoría social de la universidad latinoamericana—, hoy estamos ante otra cosa: la universidad convirtiéndose en empresa para avanzar la lógica, razón y mercadotécnica (Parilla, 2019) que requieren la colonialidad y el capitalismo en sus complicidades y fases actuales.

Se mantiene relevante la pregunta de larga data: ¿qué es y para qué es la universidad? Tal pregunta, sin duda, es condicionada a procesos y momentos históricos y (geo)políticos y, a la vez, a lógicas, preceptos y supuestos sobre el universalismo del conocimiento y el oficio mismo de la “universidad”, incluyendo su misión de servicio al pueblo o a los pueblos, a la gente, la sociedad y la humanidad. En este sentido, la universidad es —y siempre ha sido— institución donde se manifiesta de manera clara, las tensiones y pugnas entre seres, saberes y (geo)poder(es).³⁷

Sin embargo, el problema en debate y consideración aquí va mucho más allá de las tensiones y pugnas de siempre. Apunta, más bien, a la actual mercantilización y tecnificación del conocimiento y de la educación superior y, de manera íntimamente relacionada, a la(s) deshumanidad(es) cada vez más constitutivas de la institución-proyecto-empresa universidad, tanto en países con gobiernos neoliberales como en ellos identificados como posneoliberales, revolucionarios y/o progresistas.

Son estos últimos que me interesa aquí. Mientras que hay un creciente corpus de análisis e investigación sobre la neoliberalización de la universidad latinoamericana (ver Vega Cantor, 2015), hay poco conocimiento fuera de los contextos locales y nacionales sobre la (geo)política epistémica-educativa de la universidad en países de la llamada “ola rosada” sudamericana de las primeras dos décadas del siglo XXI, y su papel fundamental en el (geo)poder del cambio económico-político-social. En estos contextos la colonialidad y el capitalismo no desaparecían, sino que se complejizaron, profundizaron

37 Mi uso de paréntesis aquí es estratégico; pretende evidenciar la co-operación, co-presencia y simultaneidad, en este caso de poder-poderes, de poder-geopoder y de geopoder en singular y en plural.

y re-realizaron en nombre de la modernización, la nacionalización y el nuevo proyecto-eje de la geopolítica del saber.

Así pregunté en 2015 (preguntas, sin duda, aún relevantes hoy): ¿Bajo qué proyectos políticos se están re-orientando y re-organizando las universidades públicas de América del Sur, los seres y saberes? Y, de manera relacionada, ¿cómo leer el creciente interés y control del Estado —en sus múltiples construcciones y manifestaciones dentro de la región— con respecto a la educación superior? ¿Estamos ante la re-formulación de la universidad como nuevo-moderno-aparato estatal-corporativo?

¿Cuáles son las paradojas en los países llamados “progresistas”, entre modernización, nacionalización y la geopolítica del saber? ¿Entre un discurso que, por un lado, pretende tomar distancia del (geo)poder imperial-colonial del Norte Global y su proyecto occidental y, por el otro lado, alentar la captación y uso de la ciencia, conocimiento y tecnología del norte —y algunos de sus pensadores— para América del Sur? Y, en todo eso, ¿cuál es el papel emergente del Este, más notablemente, de China y Corea del Sur?

¿Cómo y de qué manera construir apuestas a nivel de universidad y sociedad (recreando la relación entre ambas) ante las (geo)políticas actuales de deshumanidad-deshumanización, interculturalidad funcional, y del geo-poder de modernización? ¿Y qué implica todo eso al respecto de la (de)colonialidad? Estas preguntas abren y dan el fondo para el texto que sigue a continuación, organizado en tres ejes o momentos.

La deshumanización del humanismo racional

Desde hace un par de décadas atrás, pero cada vez más hoy, las universidades suramericanas son contribuyentes a la creciente deshumanización y su raciocinio del humanismo racional. Las grandes movilizaciones universitarias en Chile desde 2011 son ilustrativas. Entre sus demandas, es la de una educación más relevante y sujeta a la “otra-humanidad” que, según el filósofo chileno Camilo Barriga (2012, 116), “fue acallada violentamente por la modernidad”, otra-humanidad no ligada al mercado o al humanismo racional, euro-usa-céntrico y pretendidamente universal que sigue ordenando seres y saberes en un sistema mundo de geopoder, un mundo moderno/colonial deshumanizador. El movimiento estudiantil chileno no es un hecho aislado, sino parte de las emergencias que están encarnando los y las jóvenes en otras partes. Así pone en evidencia tanto la crisis del sistema de educación superior en Chile como, y a la vez, la crisis continental y global enraizada en “la lógica de dominación de la colonialidad misma: *humanismo* y *capitalismo* desde una historia externa” (Barriga, 2010, 112-113); un *humanismo* y *capitalismo*, podemos decir, que está hoy en el centro de las políticas (educativas y otras) de gran parte de la región suramericana.

El humanismo, como bien sabemos, ha sido componente fundamental del poder imperial-colonial-capitalista, su racionalidad y proyecto occidental y occidentalizante. Las acciones de “humanizar” (leer: civilizar, domesticar y pacificar) a los “bárbaros y salvajes”, “desarrollar a los subdesarrollados” e instituir un modelo humano —de humanidad— que jerarquiza seres y saberes, son solo parte del legado

“humanístico” (de humanismo y de humanidades) y su dupla que ha sido —y es— la deshumanización-deshumanidad. Una relectura hoy de *La carta sobre el humanismo* de Heidegger (1946) —y tal vez una relectura de algunos de los trabajos del filósofo colombiano Guillermo Hoyos sobre la misma (ver Hoyos, 2009)— es, en este sentido, reveladora; nos hace pensar que, a pesar de las discontinuidades históricas y nuevas inflexiones, el humanismo racional permanece junto a la dupla de deshumanización-deshumanidad.

La manifestación más clara se encuentra en algunas de las tendencias de política nacional. A finales de la primera y a inicios de la segunda década del siglo XXI, por ejemplo, los gobiernos “progresistas” empezaron a nombrar sus emergentes proyectos “humanismo social”. En 2013, el presidente de la Cámara de diputados de Argentina argumentó que “hay que profundizar este modelo de humanismo social, donde se privilegian el empleo, el trabajo, la producción y el consumo, que es igualadora de oportunidades” (*Página 12*, 2013).³⁸ Mientras tanto las leyes y políticas gubernamentales argentinas rebajaban los derechos indígenas y derechos humanos a favor de las industrias extractivas que estaban ya avanzando sobre territorios ancestrales (Aranda, 2012). La academia —más notablemente las ciencias sociales y humanidades— cerraba los ojos, vaciándose de lo humano y de lo social. Yo he nombrado esta tendencia, presente a nivel continental y tal vez mundial, como “*deshumanidad(es)*” (Walsh, 2014); de manera similar María Eugenia Borsani se ha referido a las “deshumanizadas humanidades”, las “humanidades deshidratadas del mundo” y la

38 “El modelo del ‘humanismo social’”, *Página 12, El País*, 30 de agosto 2013. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-227901-2013-08-30.html> (última consulta 24 de enero 2023)

deshumanización, desmundanización y deshidratación de las ciencias sociales y humanas en general (en Walsh, 2014, 7).

Este humanismo social-racional también fundamentó el proyecto del gobierno de la llamada “Revolución Ciudadana” ecuatoriana (2007-2017), pero con un discurso algo distinto. En repetidas ocasiones, el Presidente Rafael Correa nombró el proyecto del gobierno “humanista pero con los pies bien puestos sobre la tierra”. El aporte de la nueva matriz productiva —eje de su proyecto político— era “el ser humano por encima del capital”. Es necesario mirar hacia la base productiva, decía el Señor Presidente, “pero también con humanismo, no como hacia el neoliberalismo: salarios libres, competitividad en base a la fuerza laboral. No, hay que hacer cosas nuevas y mejores” (en Lizarazo, 2014, s.p.).

Una de estas “cosas nuevas y mejores” era la tripla productiva: conocimiento, ciencia y educación superior. Al trasplantar modelos y esquemas de “conocimiento científico” de otras partes (especialmente de los Estados Unidos, Europa, China y Corea del Sur) y suscitar una falsa noción del “universalismo del conocimiento” (Villavicencio, 2013^a), el sistema de educación superior ecuatoriana instalado por el gobierno de Correa marcó un claro distanciamiento con las realidades locales, del proyecto de sociedad Estado Intercultural y Plurinacional forjado en la Constitución de 2008, y de los seres y saberes pactados con ancestralidades, territorialidades y posturas-perspectivas de Abya Yala/América del Sur. Con la modernización venía el individualismo y la individualización del ser humano, las necesidades del Estado (incluyendo el extractivismo y tecnología) sobre las necesidades comunitarias

y colectivas, y la profundización de la “brecha entre ciencia hegemónica y ciencia periférica” todo bajo una mentalidad de desconfianza y una política de vigilancia, disciplinamiento y control (Villavicencio, 2013^a, 219; Ospina, 2013).³⁹ Como decía el intelectual crítico Pablo Dávalos: “ahora estamos en un proceso en que el Estado coopta la vida social y la política institucional, salir del Estado significa desafiarlo y eso, en la actual Constitución se llama terrorismo” (Dávalos, 2011, 9).

En eso, la incursión del Estado en la educación superior era proyecto clave. Como describe Arturo Villavicencio, docente y exdirector de lo que era el Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, apuntaba “la creación de una universidad fragmentada en tipologías absurdas y con espacios académicos limitados y jerarquizados (2013^a, 217). La lógica clasificatoria, la decadencia disciplinar y la inutilidad de estudios sociales, culturales y humanos definían un camino que aún sigue en vigencia y ejecución.

A partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010, y aún vigente), existen normativas y medidas de evaluación que pretenden mejorar las universidades del país y su empeño científico-académico, forjando un modelo que desacredita la educación nacional, exalta la del “primer mundo” y su conocimiento “universal, y concreta la función práctica y productiva de la universidad, función, sin duda, utilitaria al proyecto

³⁹ Vale la pena considerar cómo el extractivismo —o mejor dicho los extractivismos— se junta(n) con la ciencia, la tecnología y el conocimiento (todos en singular y con sentido y finalidad universal) como ejes y motores de la dupla despojo-desarrollo con sus nuevas prácticas geo-epistémicas, socioculturales, ontológico-existenciales y territoriales y su bandera de humanismo racional.

político, modernizante y neodesarrollista del gobierno de Correa. Como afirma Villavicencio,

Una falta noción de *universalismo* del conocimiento [...], un inusitado entusiasmo por la investigación al borde de conocimiento científico, como solución a los problemas del país y la clave para alcanzar el *buen vivir* [...]. Una suerte del capitalismo académico que niega la universidad como espacio público de debate, discusión, análisis y crítica. [...] Una suerte de *colonialismo académico* que niega la experiencia, la historia de la universidad ecuatoriana [...] que la está haciendo perder su sentido y horizonte. (Villavicencio, 2013b, 8-9).

La (neo-geo)-política del conocimiento

Con la Constitución de 2008, Ecuador tomó un paso sin duda novedoso, a dar centralidad a la problemática del conocimiento y reconocer los conocimientos, las ciencias y las tecnologías en plural; incluidos son los conocimientos ancestrales descritos como también tecnológicas y científicas.

Es en este marco que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) puso en marcha su política que, según esta entidad, pretendía enfrentar el capitalismo cognitivo donde, como sostuvo el Secretario General de SENESCYT René Ramírez, “los países del Sur nos queda reservado tan solo el papel de ‘ser consumidores’ de la ciencia, la creación y la innovación del Norte”⁴⁰ Esta política, reflejada en tres enmiendas constitucionales (de Artículos 57, 322 y 402)⁴¹ tomó forma en la ley del Código Orgánico de Economía Social de Conocimientos,

40 <http://www.telegrafo.com.ec/cultura/carton-piedra/item/rene-ramirez-la-cultura-no-tiene-a-priori-mas-limites-que-los-eticos.html>

41 El actual Art. 57 es el que da base a los derechos colectivos. En su

Creatividad e Innovación (conocido como INGENIOS), la que

Busca llevar a nivel de norma las directrices establecidas en la Constitución de la República y el Plan Nacional para el Buen Vivir, los que llaman a la construcción de un sistema económico social y solidario; y, a la transición desde una matriz productiva excluyente y monopólica, basada en la extracción de recursos finitos, a una incluyente y democrática, basada en el uso intensivo de recursos infinitos – los conocimientos, la creatividad y la innovación.⁴²

Según el Sr. Presidente, “El principio fundamental es que el conocimiento es universal, es patrimonio de la humanidad. No puede ni debe ser privatizado” (*El Comercio*, 2016). El Código así enfatiza el conocimiento como un bien de interés público, que además incluye “los saberes ancestrales y locales como elementos fundamentales [útiles y apropiables] para generar valor y riqueza para la sociedad” (Art.5). Apunta el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”. Y reconoce el dialogo de saberes como el proceso de generación, transmisión e intercambio de conocimientos científicos y saberes ancestrales y locales para la concreción del Estado Plurinacional e Intercultural” (Art. 4, Num.8).

numeral 12, establece el derecho a “Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales [...]”. El Art. 322 “prohíbe toda forma de apropiación de conocimientos colectivos en el ámbito de las ciencias, tecnologías y saberes ancestrales [...]”. Y el Art. 402, “prohíbe el otorgamiento de derechos, incluidos los de propiedad intelectual, sobre productos [...] obrenidos a partir del conocimiento colectivo [...]”. Las enmiendas permitirán “acceder, usar y aprovechar el conocimiento colectivo”, apropiar los conocimientos colectivos y otorgar derechos, incluidos los de propiedad intelectual.

42 Ver: http://coesc.educacionsuperior.gob.ec/index.php/Código_Orgánico_de_Econom%C3%ADa_Social_del_Conocimiento_e_Innovación#De_las_disposiciones_comunes

Además, y entre otras disposiciones, conforma “El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales” integrado por una serie de instituciones y entidades, incluyendo, además de los organismos del Estado, los actores generadores y gestores del conocimiento, incluyendo las instituciones de educación superior, entidades de investigación científica, personas naturales y “comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, a través de sus aportes en el ámbito de los saberes”.

Sin entrar con profundidad al Código o aportar aquí con un análisis de sus múltiples y complejas implicaciones políticas, epistémicas, sociales y culturales, solo abro algunos interrogantes críticos: ¿Qué sucede cuando el Estado asume las facultades de rectoría, planificación, regulación y control de los conocimientos, incluyendo en lo referente a investigación, transferencia, vigilancia, difusión, propiedad intelectual, y uso y explotación de los saberes ancestrales y locales?

¿Cómo concebir este giro geo-político en que el conocimiento llega a ser política del Estado, parte céntrica de la productividad y modernización, y de claro interés nacional?

¿Es esta nueva política reflejo o manifestación de un “giro decolonial” como algunos de sus proponentes en o cerca al gobierno sostienen? ¿Hace dar la vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento y el capitalismo cognitivo o, al contrario, y quizás más complicado todavía, es reflejo y manifestación de un nuevo poder estatal regidor y rector tanto de la soberanía como de la autonomía?

¿Y, qué sugiere todo eso ante el tema de los conocimientos-saberes ancestrales, ahora convertidos

en un bien separado/divorciado de seres colectivos y de su base territorial vital?

La “modernización” académica intelectual

En el 2010, el gobierno de la “revolución ciudadana” inició un programa de becas completas no reembolsables para el estudio del posgrado en el exterior. Con este programa Ecuador se posicionó como el país con el mayor nivel de becas en función de la población, superando a países como Brasil, Chile o México, y el tercero a nivel mundial después de Alemania y Dinamarca (SENESCYT, 2014). Las becas, que llegaban hasta \$250,000, eran solo dentro de universidades identificadas de “excelencia” por el ranking internacional de Shanghái e Inglaterra, y en campos considerados alineados con el Plan Nacional de Desarrollo y el impulso de la matriz productiva.⁴³ Respondían también a la exigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior y su requisito que los docentes universitarios a tiempo completo tengan PhD. Con esta política, los docentes “grandes” —es decir de edad— ya no tenían otra opción que la jubilación; no importa su “conocimiento” o experiencia acumulada, considerados caducos ante la ciencia de la vida moderna, la tecnología e innovación. ¿Esa no es una de las caras (cada vez más jóvenes) de la modernización y del nuevo humanismo político-social?

En 2013, un máximo de 10% de las becas estuvieron destinadas a los campos de ciencias sociales y humanidades; en la convocatoria de 2014 estos campos

43 Este programa de becas al exterior continuó, con algunas adaptaciones, en el gobierno de Lenin Moreno, con un presupuesto en 2019 de 17 millones de dólares. Ver: <https://www.elcomercio.com/actualidad/senescyt-becas-educacion-universidades-ecuador.html> (última consulta 24 de enero 2023)

fueron simplemente eliminados (SENESCYT, 2014). Así, podemos suponer que ya en el futuro cercano, las áreas de estudios sociales y humanos y sus docentes en las universidades del país, desaparecerán u ocuparán un espacio marginal, de decadencia y minoría.

Hasta lograr que los becados y las becadas retornaban al país con su título y conocimiento en mano —pero también como parte del argumento del gobierno sobre el bajo nivel académico intelectual de las universidades del país—, el régimen de Correa introdujo una iniciativa de importar de forma masiva a PhD extranjeros. Uno de estas iniciativas fue el “Proyecto Prometeo” (2011-2017) con un presupuesto inicial de \$247 millones y con la meta de incorporar a 5,000 docentes e investigadores (de nivel junior y senior) hasta 2017 y en áreas predominantemente relacionadas con la matriz productiva (ciencia y tecnología). Según SENESCYT, al cierre del programa en diciembre de 2017, gastaron \$54 millones en 848 docentes, más de 25% que provenía de España⁴⁴

Mientras que los docentes ecuatorianos “grandes” – de edad— fueron desapareciendo de las universidades, el programa “Prometeo Viejos Sabios” (2010-2014) buscó incorporar docentes investigadores y expertos de alto nivel internacional como “mecanismo de inversión social para generar conocimientos que fomentan el desarrollo económico, la competitividad y la producción de los sectores estratégicos nacionales” (SENECYT, 2012). Como afirmó Morales Ordoñez (2013), retomando la justificación y descripción de SENESCYT:

44 <https://www.primicias.ec/noticias/politica/becarios-proyecto-prometeo/> (última consulta 24 de enero 2023)

Desde la referencia a la mitología griega que inspira el nombre del Proyecto, en este caso se posiciona al conocimiento como el objeto a recuperar por ser el mecanismo más potente y directo para alcanzar el buen vivir o “Sumak Kawsay” que es la aspiración nacional consagrada en la norma fundamental del Estado del Ecuador y ejecutada en la cotidianidad pública y privada social de este país. [...] El Proyecto Prometeo Viejos Sabios, es uno de los programas más lúcidos y visionarios. Se trata, en definitiva, de potenciar la movilidad académica y científica inversa, es decir aquella que recibe talentos en lugar de exportarlos, como ha sido la práctica del Ecuador.

Similarmente, la “Convocatoria Ateneo” pretendía solventar temporalmente las necesidades en docencia con el fin de contribuir al desarrollo de la educación superior, técnica y tecnológica en áreas especializadas como Ciencias de la Vida, Ciencias Básicas, Ciencias de la Producción e Innovación y Recursos Naturales, pero también en las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Arte y Cultura. A parecer, operó en las esferas del gobierno el supuesto que los que vienen de afuera, y particularmente de países del Norte Global, saben mejor.

Otra estrategia de la “revolución ciudadana”, de más larga duración, fue contractual, dirigida de manera particular a las cuatro nuevas universidades conceptualizadas, planificadas y administradas por el Estado y que abrieron en 2014.⁴⁵ Así y por medio del Plan Internacional de Captación y Selección de Educadores, se ofreció 500 puestos para profesores españoles (anunciados en el periódico español *El País*) dentro de la nueva Universidad Nacional de Educación.

45 Entre estas cuatro universidades se encuentran la Universidad Nacional de Educación, localizada en Cuenca y la Universidad Yachay Tech en Imbabura, ambas discutidas aquí, y la Universidad Ikiam en la Amazonía ecuatoriana y la Universidad de las Artes en Guayaquil.

Se proyectaba, además y desde 2013, la contratación dentro de los próximos años de 5,000 docentes españoles para ocupar puestos a nivel de primaria y secundaria. Según el Ministerio de Educación, España fue el primer país en recibir esta oferta tanto por el alto nivel de los españoles como por “las afinidades tanto del idioma como históricas entre los dos países”⁴⁶

Al parecer, la pretensión aquí era traer gente que sepa para que enseñe a los que no saben; a diferencia de hace más de 500 años, los españoles ahora vienen invitados y bien pagados. Durante el gobierno de Correa, la geopolítica dominante del conocimiento era política nacional. ¿Una nueva configuración de la colonialidad del saber dentro de un gobierno autodefinido como “progresista”?

La instrumentalización de todo eso se concretaba en el *Yachay*, “la Ciudad de Conocimiento”⁴⁷:

Ciudad planificada para la innovación tecnológica y negocios intensivos en conocimiento, donde se combinan las mejores ideas, talento humano e infraestructura de punta, que generan las aplicaciones científicas de nivel mundial necesarias para alcanzar el buen vivir... configurando de esta manera el primer hub del conocimiento de América Latina. (<http://www.yachay.gob.ec>)

Con la inauguración oficial en marzo 2014 de la Ciudad de Conocimiento y su proyecto de educación superior, el director de SENESCYT René Ramírez hizo un paralelo abrumador:

46 Ver: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/22/actualidad/1374496004_364310.html (Última consulta 24 de enero 2023)

47 Yachay no es el único proyecto de “ciudad de conocimiento” en América Latina. Otro ejemplo es Pachuca, Ciudad del Conocimiento y la Cultura en Hidalgo, México, descrito en 2013 como “un concepto integral, diseñado para privilegiar la MenteFactura sobre la ManoFactura, a fin de lograr productos con alto valor agregado” (<https://www.gob.mx/epn/articulos/pachuca-ciudad-del-conocimiento-y-la-cultura>).

Si un lunes 26 de julio de 1972 se llenó el primer barril de petróleo para la exportación y nació el *boom* petrolero en el país, simbólicamente y de manera análoga podría señalar que hoy, 31 de marzo de 2014 arranca la primera generación de Yachay y con ello inicia un ciclo que, esperemos genere un nuevo *boom*, el *boom* del conocimiento.⁴⁸ (en Walsh, 2014, 12-13)

Yachay fue el proyecto emblemático de la “Revolución Ciudadana”, con una inversión de corto plazo de más de 500 millones de dólares (1.034 millones de dólares para la primera fase, hasta el 2017), incluyendo cinco millones en marzo 2015 de Corea del Sur, parte de una relación estrecha de asesoramiento basado en la experiencia de Songdo, la ciudad de conocimiento coreano.⁴⁹ La apuesta era de entrelazar economía y conocimiento en una “Universidad de clase mundial”. *Yachay* así responde a la “repetida promesa de que la ciencia, la investigación de punta y una educación superior *funcional* son el camino más seguro para el *buen vivir*” (Villavicencio, 2013a: 220).⁵⁰

En su organización académica, *Yachay Tech* — construido en 4,270 hectáreas que pertenecían a tierras ancestrales afroecuatorianas e indígenas— se fundamenta en cinco áreas del conocimiento

48 Esta cita fue tomada originalmente de <http://www.yachay.gob.ec/inicia-el-boom-del-conocimiento-en-ecuador/> página actualmente no disponible.

49 Ver: <http://www.elciudadano.gob.ec/corea-del-sur-financiera-y-cooperara-tecnicamente-en-yachay/>

50 El proyecto de Yachay Ciudad del Conocimiento ha estado en serio cuestionamiento desde 2019, incluyendo por asuntos de corrupción (<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/yachay-contraloria-fiscalia>), fue finalmente terminado por medio de Decreto Ejecutivo 639, firmado el 6 de enero de 2023 por el presidente de la República Guillermo Lasso. Según el pronunciamiento del gobierno, la Universidad Yachay Tech seguirá en funcionamiento. Ver <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/yachay-ciudad-conocimiento-cierre/>

priorizadas y enfocadas en el cambio de la matriz productiva del país y en resolver problemas de la sociedad: ciencias de la vida (tecnologías, bio-fármacos, biodiversidad y recursos genéticos), tecnologías de información y comunicación, nanociencias, energía y petroquímica. Con una planta académica conformada por “los mejores perfiles de PhD” en ciencias básicas a nivel internacional, en su gran mayoría extranjeros (con salarios que pasan por mucho el salario docente del resto de las universidades ecuatorianas), *Yachay Tech* pretende revolucionar la educación superior ecuatoriana; es decir desarrollar, modernizar y universalizarla. De esta manera, va desplazando carreras y programas existentes en las universidades nacionales y sus docentes, promulgando a su vez, y cada vez más, la reificación de las ciencias tecnológicas, productivas y “universales”, y la inutilidad de las humanidades y ciencias sociales.

En su conjunto, estas políticas de universidades, de becas y de ofertas con el extranjero hace pensar que el verdadero conocimiento todavía está afuera. Becados extranjeros y jóvenes nacionales recién vueltos del estudio en el exterior asesoraban las instituciones y altas esferas del gobierno, incluyendo en materia del “buen vivir”.

Al mismo tiempo, proyectos de investigación como el de Flok Society (Free/Libre Open Knowledge)/Buen Conocer, buscó durante este periodo reunir esfuerzos entre la sociedad ecuatoriana, expertos extranjeros y movimientos globales de procomún, para así establecer un plan de transición y políticas de Estado para alcanzar el ‘buen vivir’, inspirada y enraizada en un conocimiento libre y abierto y en un próspero procomún con miras a

desafiar el capitalismo cognitivo. Según lo publicado en su página web en 2015 (y aún disponible),

Esta es la primera vez que un estado-nación y el presidente de un país ha legitimado el deseo de los trabajadores del procomún, los cooperativistas de todo el mundo para crear una civilización más justa y sostenible, utilizando los principios inspirados en el procomún. (<http://flokksociety.org/carta-abierta/>)

¿Qué sugiere todo eso al respecto de la geopolítica de conocimiento? No estábamos en Ecuador, pregunté en este tiempo, ante una simultánea deconstrucción y reconfiguración de la geopolítica epistémica? ¿Ante una nueva (geo)política que pretendía usar los conocimientos y el *know how* de otras partes a construir, fortalecer y encaminar el proyecto estatal, y tal vez el Estado Plurinacional e Intercultural, así dando la vuelta de la geopolítica dominante-imperial que imponía el conocimiento del Norte en el Sur? O, al contrario: ¿ante una (geo)política no tan nueva, que pretendía regir “el buen conocer” del Sur a partir del conocimiento del Norte, conocimiento que aunque podría ser considerado hasta crítica, todavía forma parte de la modernidad y su proyecto occidental? O, de manera simultánea: ¿ante estas dos geopolíticas a la vez, pero en manos del Estado nacional?

Se puede preguntar, además, sobre el significado y las implicaciones de todo eso para la educación superior, para los seres y saberes, incluyendo los que transgreden y traspasan las “rayas” de fronteras nacionales, y se enraízan no en la academia sino en territorios-como-vida.

A manera de conclusión

En la Introducción a este texto, planteé una serie de interrogantes, no con el afán de ostentar respuestas sino con un tenor interrelativo de abrir una reflexión crítica sobre universidades, seres, saberes y (geo)poderes en Ecuador y América del Sur. Preguntaba acerca de la creciente interés y control del Estado con respecto a la educación superior, particularmente en los países llamados “progresistas”, y acerca de la captación y uso de la ciencia, conocimiento, tecnología del Norte, y de sus pensadores, para América del Sur. Adicionalmente, indagaba sobre las (geo)políticas, las deshumanidad(es) y el geo-poder de la modernización.

A concluir el texto, los sentires expresados al inicio se profundizan, y las preguntas se multiplican aún más. En cuestión y tensión central es la UNiversidad misma, su oficio de responder a y de estar al servicio de la gente, la sociedad, la humanidad y la realidad social. Por tanto, existe hoy, tal vez más que en cualquier otro momento histórico, la urgencia de re-enraizar y repensar la universidad pluri e inter-versalmente, desde la pluralidad de seres y saberes de estas tierras abya-yalenses/suramericanas y la posibilidad de su inter-relación y conjunción, incluyendo con los que provienen de otras partes. Es de recordar que todo conocimiento y todo ser humano se originan en un lugar, y que este lugar sí importa.

La “urgencia” mencionada aquí responde no solo al actual disciplinamiento epistémico, político y social que cada vez más rige nuestras instituciones de educación superior, sino también, y a la vez, al capitalismo re-fortalecido en el eje y política de la modernización, eje-política presente tanto en los gobiernos de derecha como

en los de la llamada “izquierda”. En el ámbito actual, los Estados se miran a sí mismos en disposición del conocimiento científico-tecnológico “universal”, como promotores, gestores y administradores de ello, incluyendo, y de manera particular, en los ámbitos de la educación superior. Cuando se toma en consideración los saberes ancestrales, es —como vimos en el caso del Ecuador— desde su utilidad a la ciencia, la tecnología y el mercado.

Hace más de dos décadas atrás, Edgardo Lander argumentaba que todo de nuestras universidades, desde la formación profesional, la investigación, los textos circulados y difundidos hasta los regímenes de evaluación, apuntan “hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000, 65). Aunque esta mirada sin duda persiste, su hechura y configuración hoy son más complejas todavía por ser partes sustantivas de las mismas políticas del Estado, estados, como argumenta el intelectual añuu-wayuu José Ángel Quintero Weir (2019), cada vez menos nacionales y más corporativos.

Mientras la descolonización de la universidad sobre la cual Lander y varios otros escribíamos en las décadas pasadas sigue como proyecto vigente y pendiente (ver, Castro-Gómez, 2007; Santos, 2005; y Walsh 2007, la lucha de ahora tiene que partir de la comprensión del complejo entretejer contemporáneo del (geo)poder político-económico-social-epistémico-existencial, la decadencia universitaria (Prada, 2015) y la apatía, indiferencia y “desesperanzado sentir” (Borsani, 2014, 3) que actualmente caracterizan la educación superior y la(s) creciente(s) deshumanidad(es) dentro de ella (Walsh, 2014).

Todo eso señala otra cuestión y tensión: las reales dimensiones y horizontes de los momentos políticos-epistémicos-existenciales presentes y las limitaciones de las palabras y conceptos para su nombrar. ¿Neoliberal, posneoliberal, postcapitalista, progresista, izquierdista, des o re occidental? Palabras y conceptos insuficientes para la América del Sur actual. Al respecto, debemos considerar, además, a qué mismo significa hoy, en los contextos explicitados aquí, hablar de lo moderno/colonial y sus patrones de (geo)poder(es) que persisten a la vez que se desordenan, re-constituyen y enredan en maneras crecientemente difíciles a, por todo, descifrar.

Desde luego, preguntar sobre los nuevos escenarios nacionales, regionales y globales y el papel de la universidad al respecto, ayudaría trazar el largo horizonte de la universidad dentro del marco analítico de la modernidad/colonialidad. Igualmente, ayudaría auscultar las formas, configuraciones y alineaciones presentes y emergentes que van más allá del Occidente, y de las designaciones de Norte y Sur Global, ahora con la agencia de geo-poderes provenientes también de China, Sur Corea, el mundo árabe y Rusia, entre otros. En todo eso, es necesario también poner en consideración las nuevas reconfiguraciones de la matriz de poder colonial, incluyendo el poder evangélico-neopentecostal ya presente en la mayoría de los gobiernos de la región y en sus proyectos de reforma política-epistémica-educativa.

Ante la complejidad del problema que nos confronta, este preguntar, trazar y auscultar son, de hecho, insuficientes. Más crítico y urgente aún es promulgar y caminar, en nuestros respectivos países, pero también como región, el cómo y qué hacer decolonial de un “otro” pensar-actuar. Me refiero a un pensar-actuar

que se fundamenta —como punto de partida— en los seres y saberes de esta región, en la preocupación por la cuestión sobre la “humanidad” aún vigente: la sobrehumanidad de algunos, la subhumanidad de otros y las prácticas de deshumanización que no solo subordinan a ciertos grupos humanos, sus culturas, conocimientos y visiones de estar en y con el mundo, sino que apelan por su eliminación. Un pensar-actuar que se fundamenta en los aprendizajes de las luchas pasadas y presentes, en el principio y práctica de la autonomía universitaria, y en el enraizamiento de la educación en las realidades sociales con vista hacia una mayor justicia sociopolítica, epistémica y existencial-vital.

Me refiero a un pensar-actuar-hacer de actitud, carácter y praxis decolonial,⁵¹ que despierta sonambulismos, aviva sentires esperanzadores, y batalla por una visión y praxis de educación superior que afirma la vida y el vivir integral. Un pensar-actuar y hacer decolonial que nombra y afronta las actuales (geo)políticas-epistémicas-existenciales y los crecientes geo-poderes de la modernización con sus matrices (modernos-coloniales-capitalistas) productivas que apuntan hacia el dolor y el mal olor, hacia la cultura de muerte. Un pensar-actuar-hacer que aboga por y

51 Para una discusión sobre la idea y postura de “actitud decolonial” véase Nelson Maldonado-Torres, *Against War. Views from the Under-side of Modernity*, Durham, NC: Duke University Press, 2008. Desde el pensamiento ancestral afroecuatoriano reflejado en la persona de Juan García Salazar, se habla de una “actitud cimarrona”, entendida como una postura de resistencia e insurgencia que dialoga con lo decolonial. Sobre praxis decolonial véase Catherine Walsh, “Decoloniality in/as Praxis”, en Walter D. Mignolo y Catherine Walsh, *On Decoloniality. Analytics, Concepts, Praxis*, 15-102. Durham: Duke University Press, 2018, y “Lo pedagógico y lo decolonial; Entretejiendo caminos”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, 23-68. Quito: Abya-Yala Ediciones, 2013.

encamina la re-invencción de la universidad suramericana y latinoamericana y de su qué y para qué, interrumpiendo y transgrediendo fronteras disciplinares y poderíos disciplinantes, y abogando por y encaminando a la vez, la creación de espacios intelectuales-senti-pensantes-educativos radicalmente distintos, más allá de la “UNIVERSIDAD”.

Para ir cerrando, vale la pena recordar el argumento del filósofo-pedagogo brasileño Paulo Freire (severamente desprestigiado y atacado durante el gobierno Bolsonaro en Brasil), que la educación siempre es un quehacer político. “No hay práctica social más política que la práctica educativa”, dijo Freire. “En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Freire, 2003, 74).

Sin duda, uno de los desafíos más grandes que nos confronta hoy en la educación superior, es re-construir, re-constituir y re-vivir este quehacer y práctica política. Cómo hacerlo, con qué visión y comprensión de seres, saberes y (geo)poderes, y con qué proyecto y relación de conocimiento-educación-sociedad son interrogantes no solo de discusión sino también de “pensación”, algo que este texto pretende animar.

Referencias

Aranda, Dario. “Un grito mapuche en contra del gobierno nacional”, *Plazademayo.com*, septiembre 21 de 2012. Disponible en: <http://www.plazademayo.com/2012/09/un-grito-mapuche-contra-el-gobierno-nacional/> (consultado última vez 15 septiembre 2019).

- Barriga, Camilo. “(Des)humanizar. Una lectura decolonial acerca del movimiento estudiantil de 2011 en Chile”. En: *Colonialidad/Decolonialidad del poder/saber. Miradas desde el Sur*, J. Solano y otros eds., 111-126. Valdivia, Chile: Ediciones Universidad Austral de Chile, 2012.
- Borsani, María Eugenia. “El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades,” *Otros logos. Revista de estudios críticos* (Neuquén: Universidad Nacional del Comahue), No. 5, dic. 2014. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/> (consultado última vez 15 de septiembre 2019)
- Castro-Gómez, Santiago. “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, eds. Bogotá: IESCO/Pensar/Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Dávalos, Pablo. “La crisis del posneoliberalismo en Ecuador”, 2011. Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/cultura_politica/pablo_davalos_20110210.html (última consulta 24 de enero 2023)
- El Comercio. ¿Es exagerado decir que el Código Ingenios mata a la propiedad intelectual? *El Comercio*, 22 de julio 2016. Recuperado 23 de julio de 2016 de <https://www.elcomercio.com/tendencias/codigoingenios-propiedadintelectual-asablea-entrevista-oscarvela.html>
- Freire, Paulo. *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2003.
- Hoyos, Guillermo. “Educación para un nuevo humanismo”, *Magis*, Vol.1 No.2, 2009, 425-433.
- Lander, Edgardo. “Utopía del mercado y el poder imperial”, *Revista de economía y ciencias sociales*,

- 8 (2), 2002. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17780203>
- Lander, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En: *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Santiago Castro-Gómez, ed., 49-70. Bogotá: Centro Editorial Javeriano/ Colección Instituto Pensar, 2000.
- Lizarazo, Nelsy. “Rafael Correa: “Este modelo es humanista pero con los pies bien puestos sobre la tierra”, *Pressenza International Press*, 23 de enero 2014. Recuperado de: <http://www.pressenza.com/es/2014/01/rafael-correa-este-modelo-es-humanista-pero-con-los-pies-bien-puestos-sobre-la-tierra/> (última consulta 24 de enero 2023).
- Maldonado-Torres, Nelson. *Against War. Views from the Underside of Modernity*. Durham, NC: Duke University Press, 2008.
- Mendoza, Breny. “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”. En: *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, Yuderkys Espinosa Miñoso, coordinadora. Buenos Aires: En la frontera, 2010.
- Morales Ordoñez, Juan. “El Proyecto Prometeo Viejos Sabios o la movilidad inversa en Ecuador”, *Portal Enlaces Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC*, 2 mayo de 2013.
- Ospina Peralta, Pablo. “La revolución ciudadana en Ecuador: conflicto social, régimen disciplinario y proyecto de Estado,” en *El correísmo al desnudo*, varios autores, 2632. Quito: Montecristi vive, 2013.

- Parilla, Monseñor Julio, “Títulos universitarios”, *El Comercio*. Quito. 4 de Agosto 2019.
- Prada, Raúl. “La decadencia universitaria”, inédito, mayo 2015.
- Quintero Weir, José Ángel. “La emergencia de Nosotros”, *Pueblos en camino*, enero 2019, Disponible en: pueblosencamino.org/?p=6988 (consultado última vez 15 de septiembre 2019)
- Santos, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2005.
- SENESCYT. “Reglamento para la movilidad e intercambio de investigadores en ciencia, tecnología e innovación ‘Prometeo Viejos Sabios’ (Derogado mediante Acuerdo No 038- 2012 de 4 de mayo de 2012)”, Acuerdo 2011-063, Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2012.
- SENESCYT. “Ecuador ocupa el primer lugar en Latinoamérica con la mayor cantidad de becarios en relación a su población”. *Página de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2014.
- Vega Cantor, René. *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ocean Sur, 2015.
- Villavicencio, Arturo. “Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?”, en *El correísmo al desnudo*, varios autores, 216-232. Quito: Montecristi vive, 2013^a.

- Villavicencio, Arturo. *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?* Quito: 13 Ediciones, 2013b.
- Walsh, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, *Nómadas* (Bogotá: Universidad Central), 26, 2007.
- Walsh, Catherine. “Lo pedagógico y lo decolonial; Entretejiendo caminos”. En: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Catherine Walsh, editora, 23-68. Quito: Abya-Yala Ediciones, 2013.
- Walsh, Catherine. “(Des)Humanidad(es)”, *Alter/nativas. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos* (Ohio State University), 3, otoño 2014.
- Walsh, Catherine. “Decoloniality in/as Praxis”, en Walter D. Mignolo y Catherine Walsh, *On Decoloniality. Analytics, Concepts, Praxis*, 15-102. Durham: Duke University Press, 2018.

¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala⁵²

A Paulo Freire

Dedico este texto a Paulo Freire, amigo, colega, compañero, abuelo-guía ancestral. En los años 80, tuve el privilegio a trabajar, pensar-luchar y co-enseñar a su lado. Juntos en estos años y con otros y otras colegas, formamos la primera red de pedagogía crítica en los Estados Unidos cuyo legado permanece hasta hoy.

A recordar a Paulo es especialmente significativo en esos momentos ante el intento, supuestamente de la red informática SERPRO del gobierno federal brasileiro, a desprestigiar y difamar su nombre, legado y biografía en Wikipedia, acto que ocurrió el 28 de junio de 2016.

“No hay una educación neutra”, decía Paulo. A partir de esta afirmación, podemos así argumentar que el acto arriba mencionado conjuntamente con los intentos del movimiento “Escola sem partido” de despolitizar y desideologizar la educación brasileira –lo que este movimiento llama la educación sin indoctrinación política y de género-, tampoco son neutrales. A difamar el nombre y legado de Paulo, y a la vez dismantelar las ganancias de los derechos y las políticas culturales de los últimos años (incluyendo, por ejemplo, la enseñanza de la historia de África y Afro-Brasil y el establecimiento del sistema de cuotas en la educación superior) es reinstalar la colonialidad del poder. Los ataques a Paulo son ataques a todos y todas que luchamos por una

⁵² Una versión resumida de este texto fue presentada como conferencia magistral en el Congreso Brasileiro de Hispanistas, agosto 2016.

educación intercultural, democrática, descolonizadora, una educación de liberación. Esta lucha, como mostraré en este texto, sigue hoy; es una lucha en la que estoy activamente involucrada y comprometida; una lucha que siento y sentipienso, una lucha encarnada frente a la geopolítica y corpo-política del sistema de capitalismo/modernidad/colonial actual.

Pienso y escribo desde *Abya Yala*. Así llamo a la atención a las políticas de nombrar; “América hispana” y “América Latina” son parte del peso colonial, de las políticas impuestas que en su nombrar hacen poseer, controlar y eliminar. *Abya Yala*, que significa “tierra en plena madurez” en la lengua de los pueblos kuna-tule originarios de las tierras ahora llamadas Colombia y Panamá, es el nombre que existió antes de la invasión-conquista. Y es el nombre que los pueblos originarios de todas las Américas colectivamente propusieron de nuevo en 1992, para contrarrestar las celebraciones del “descubrimiento” y la continuidad colonial. *Abya Yala* es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal), una opción con enraizamiento territorial en la cual todos los seres formamos parte.

Desde este territorio-lugar, exploro a continuación las luchas presentes y cada vez más emergentes hoy, que ponen en tensión el tema central de este texto: la interculturalidad y la decolonialidad. El propósito es considerar el significado de esos términos en una región donde la violencia, silenciamiento, guerra y muerte caracterizan de manera creciente la vida cotidiana. Es frente a esta realidad que hablo desde y con los gritos, pero también desde y con las grietas y siembras.

El texto está organizado en tres partes. Primero, introduzco mi entendimiento de la interculturalidad y su relación con la decolonialidad. A partir de cuatro

puntos de partida, explico brevemente de dónde viene y a dónde va el concepto. Considero su significado y proyecto contemplados e impulsados “desde abajo”, con aras transformativas, y su uso actual “desde arriba” que es funcional al poder. Segundo, pregunto sobre cómo hablar de la interculturalidad y decolonialidad ante la violencia-silenciamiento-guerra-muerte actual, la situación que de manera creciente caracteriza Abya Yala en su conjunto. En esta parte comparto los gritos, los gritos míos que se confunden, se comunican, se mezclan y se tejen con los otros gritos; gritos desde, con, por y para la vida. La tercera parte pone en consideración la posibilidad de las grietas y siembras. Aquí pregunto: ¿cómo sembrar, cultivar y hacer crecer la interculturalidad y decolonialidad desde las grietas del orden capitalista/moderno/colonial, y cómo agrietar?

Interculturalidad y decolonialidad

Hoy la interculturalidad es palabra de moda. Con su uso creciente, inclusive por las instancias del poder, preguntamos tanto por su proyecto como su significado. De manera especial, preguntamos por sus raíces y conceptualización no desde arriba, sino desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas.

En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y

geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente –y naturalizada- inferioridad.

Con la instalación de lo que Aníbal Quijano ha llamado la “colonialidad del poder” en estas tierras de Abya Yala, empieza un sistema de clasificación de superior a inferior de seres, saberes, y visiones modos y prácticas de vida, a partir de las ideas de “raza”, “género” y “naturaleza”, y como parte de un proyecto civilizatorio, eurocéntrico y cristiano cuyo eje –o corazón- ha sido –y todavía es- el capital. Así se estableció una sola manera de entender el conocimiento: desde la racionalidad o razón eurocéntrica, fijando supuestos sobre quiénes podrían pensar, razonar y producir conocimiento (el hombre blanco europeo). De manera similar, se clasificó como bárbaro, salvaje y no-civilizado las formas originarias indígenas y africanas de concebir la naturaleza como el entretener integral de seres (humanos y no humanos, tangibles y no tangibles, vivos y muertos), territorio, espiritualidad, y cosmo-existencia-vida; se impuso el antropocentrismo del hombre sobre (y superior a) la naturaleza y, con ello, se naturalizó el derecho de su uso y explotación. La decolonialidad empieza en el mismo momento de la colonialidad, como manera de no solo resistir sino sostener y (re)construir.

Cuando las organizaciones indígenas en Colombia (Consejo Regional Indígena de Cauca-CRIC) y Ecuador (Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador-CONAIE) asumieron la interculturalidad en los años 80 como un eje de su lucha política, tenían muy claro el problema de la colonialidad y la diferencia colonial. Ambas organizaciones significaron la interculturalidad como principio ideológico, proceso y proyecto de

transformación radical del orden social, es decir de las estructuras, instituciones y relaciones de poder.

“Desde abajo” la interculturalidad y la decolonialidad caminan juntas. Más que sustantivos (que sugieren una condición estable y descriptible, y/o un punto de llegada), ambas son “verbalidades”, para usar la expresión del mexicano Rolando Vázquez. Son verbalidades porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y/o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como al favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades “muy otras”. La interculturalidad pensada y accionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos llaman esa la “intraculturalidad”. Y por el otro lado, se dirige hacia la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial. Por eso, la interculturalidad y decolonialidad van de la mano.

Sin embargo, la interculturalidad también es funcional al poder. Desde que emergió en los proyectos políticos de organizaciones indígenas, las instancias de poder (Banco Mundial, organismos multilaterales y no-gubernamentales, y los mismos estados de países con poblaciones indígenas grandes) empezaron a cooptar el término. Así llega a ser adjetivo de políticas y legislación, siempre con enfoque étnico y en aras de reconocimiento e inclusión y, como veremos más luego, hasta en algunos casos de desterritorialización, etnocidio y fusión. Por eso mismo, me hace difícil hablar de la interculturalidad hoy. Forma parte, como mostraré a continuación, de mis gritos.

Gritos

Últimamente hablo, escribo, pienso, siento –sentipienso (para usar la expresión de los hombres “hicotea” de Colombia y difundida por Orlando Fals Borda)- gritando. No es un grito que necesariamente o siempre puede oír. No viene de un análisis académico sino de unos sentires sentidos y vividos, que nacen de la indignación, rabia, dolor y horror. De unos sentires sentidos y vividos que empezaron a rebasarse ante la desaparición de los 43 de la Escuela Normal de Ayotzinapa (en el Estado de Guerrero de México) el 26 de septiembre de 2014, los silencios cómplices al respecto en las universidades mexicanas donde estuve unas semanas después, y también las amenazas que viví a mi persona.

Son sentires que encuentran raíz, desde luego, en el contexto de Ecuador, mi lugar de vida y lucha desde hace muchos años. Allí los sentires sentidos y vividos empezaron, hace un tiempo atrás, tornarse en gritos. Gritos de reacción, por ejemplo, a la desmantelación de la esperanza tan presente en la Constitución de 2008, la que algunas consideran la más radical del mundo por su reconocimiento de los derechos de la naturaleza, su eje transversal de buen vivir, su pluralización de ciencias y conocimientos (que incluye las ciencias y conocimientos ancestrales), y por su explícito distanciamiento de lo que el presidente Rafael Correa llamó “la larga noche neoliberal”. El significado para mí de esta Carta Política no es casual; tuve el privilegio de participar en sus procesos pedagógicos y conceptualización, procesos que caminaron lógicas y visiones muy otras, muchas de ellas “desde abajo”, por eso mi gritar.⁵³

53 Para una discusión de este proceso (con consideraciones también de Bolivia), véase C. Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)*

Hoy en Ecuador, similar al contexto de todos los países latinoamericanos con gobiernos llamados “progresistas”, el proyecto capitalista-modernizador-extractivista está en pleno ascenso, igual que la lógica patriarcal, paternal y colonial, la criminalización de la protesta y la violencia, represión y fragmentación social. El sometimiento, despojo y eliminación de seres, saberes, y memorias colectivas, de territorios, epistemologías y espacios habitados desde donde se construye la vida, hace gritar. ¿Qué hacer –y cómo gritar– ante este proyecto, lógica y violencia y también ante el silenciamiento de un crítico pensar?

Mientras que los países neoliberales agrupados en la Alianza de Pacífico (México, Chile, Colombia y Perú), entidad que controla 52% del comercio de América Latina, apuntan el crecimiento económico, los llamados “progresistas” claman por la eliminación de la pobreza. Para ambos, el extractivismo es el medio fundamental y central. Venezuela, por ejemplo, ya pasó del rentismo petrolero al rentismo extractivista minero. En Bolivia y Ecuador, los estados designados “plurinacionales e interculturales”, y con reconocimiento de derechos colectivos y principios de protección ambiental (incluyendo el uso prioritario de agua para la vida), se dedican hoy a la megaminería. Como es sabido, no hay megaminería sin contaminación y sin conflicto social.

El modelo extractivo no es solo el principal modelo depredador de América Latina hoy, sino también el principal modelo integrador. Según IIRSA (la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana),⁵⁴ la mejor estrategia para integrar la región entre sí y al comercio internacional, es conectar

coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya-Yala Ediciones, 2009.

54 Para una descripción de IIRSA véase <https://es.wikipedia.org>

las zonas donde se encuentran los recursos naturales, como gas, agua, petróleo, minería y biodiversidad, con las grandes ciudades y ambas con los principales mercados del mundo. No es fortuito que los territorios más afectados por la minería, el petróleo, la extracción de gas, el fracking, los monocultivos, la agroindustria y el megaturismo, son los territorios, en su mayoría, afrodescendientes, indígenas y campesinos. Son territorios donde moran los epistemes de seres y saberes colectivos, las estructuras de memoria colectiva y de la existencia-vida, donde la naturaleza -entendida como una relacionalidad integral en el cual los seres humanos junto con los otros seres forman parte – juego un rol fundamental. Hoy la colonialidad de la naturaleza representa la conjunción de la colonialidad del poder, saber y ser; es la colonialidad de la existencia-vida.

El 3 de marzo de 2016 asesinaron a Berta Cáceres, lideresa lenca y fundadora (en 1993) -junto a una docena de mujeres y hombres- del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH); Berta, luchadora incansable en contra de las empresas transnacionales y las políticas neoliberales extractivistas, luchadora por la Madre Tierra y vida. Como dijo ella en 2015 al recibir el premio Goldman del Medio Ambiente, el aparato represivo armado en Honduras protege los intereses de las empresas transnacionales vinculadas al sector poderoso económico, político y militar del país. Explicó Berta que las políticas neoliberales extractivistas han provocado un aumento de persecución y violencia, la represión, criminalización y despojo de las comunidades, al desplazamiento forzado (citado en Hernández, 2016).

Ella fue víctima de la misma violencia que denunció, violencia que también y en la misma semana, terminó

con la vida de cuatro líderes campesinos en Cauca, Colombia y una irrisoria condena (de solo 5 años de cárcel) al asesino del comunero mapuche José Quintriqueo en Chile. Menos de dos semanas después, fue asesinado Nelson García, otro activista hondureño de COPINH.

Berta Cáceres, Nelson García, los compañeros de Cauca y José Quintriqueo son unos y una más en la larga lista que crece por día, la lista de las eliminadas y los eliminados en el proyecto-guerra en contra de la vida, un proyecto-guerra que marca las y los desechables por su condición de empobrecimiento y racialización, y por sus luchas a defender sus tierras, ríos, bosques y dignidad frente a la codicia, destrucción, explotación e intereses del capital, a lo que los y las zapatistas llaman la “hidra capitalista” (EZLN, 2015). Muchas y muchos conocemos a alguien en la lista, o a alguien que “ellos” quieren añadir. Así es de reconocer las amenazas que viven cotidianamente lideresas-luchadoras como doña Máxima Acuña en Perú (ganadora en abril 2016 también del premio Goldman) y Relmu Ñamku, autoridad Inan Lonko de la comunidad mapuche Winkul Newen en Neuquén Argentina (quien lucha en contra de la explotación hidrocarburífera),⁵⁵ para mencionar solo dos entre muchas y muchos.

En Brasil los amenazados por muerte en el conflicto agrario y minero en Pará, y las luchas territoriales continuas de los Quilombolas en varios estados, también son solo unos ejemplos en este gigante país donde la violencia del capital ha aumentado bajo gobiernos del PT; ahora con el gobierno de la ultra derecha amenaza ser mucho peor. De hecho, los pactos de la “nueva derecha” en la región van a sembrar nuevos mapas

⁵⁵ Ver Borsani y Ñamku, 2016.

de alianza al favor de capital y en contra de pueblos, territorios, y naturaleza-vida. Un ejemplo es el acuífero guarani en la triple frontera de Argentina, Paraguay y Brasil. En agosto 2016, se anuncia el acuerdo para la instalación de dos bases militares estadounidenses en territorio Argentino, una en la Tierra del Fuego y la otra en el acuífero, lo que “responde a una estrategia militar del Pentágono para apoderarse de uno de los más grandes reservorios de agua dulce del mundo.”⁵⁶ Apoderarse del agua y a la vez del territorio, en gran parte territorio ancestral indígena, es adueñarse de la vida; así es hoy la violencia y el sistema de guerra-muerte del capital.

La vida versus el sistema guerra-muerte

Hablar de un sistema de guerra-muerte recuerda lo que Nelson Maldonado-Torres ha llamado el “paradigma de guerra”, un paradigma “que está profundamente conectado a la producción de raza y colonialismo y la perpetuación, expansión y transformación del patriarcado” (Maldonado-Torres, 2008: 4). Este paradigma marca una forma de concebir la humanidad, el conocimiento, el orden y las relaciones sociales centrales al mundo-vida moderno. “Violencia y guerra... no son resultados contingentes de unos proyectos históricos particulares,” dice Maldonado-Torres, sino “dimensiones constitutivas de las concepciones dominantes de civilización y procesos civilizatorios” (Maldonado-Torres, 2008: 5), dimensiones-concepciones que no solo definen sino también abogan

⁵⁶ Ver: <http://katehon.com/es/news/argentina-macri-regala-eeuu-la-tercera-reserva-de-agua-dulce-del-mundo> (visitado últimamente 8 de diciembre 2016).

por eliminar “los otros”, ellos y ellas que disturben, amenazan y resisten esta “civilización”.

El sistema de guerra-muerte actual se enraíza en el proyecto-lógica civilizatorio-patriarcal-moderno-colonial-occidental y en su corazón de capital. Este proyecto-lógica es constitutiva del sistema guerra-muerte (en su presente y su larga duración); así pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar.

Vilma Almendra (comunicadora nasa-misak de Cauca, Colombia) nos recuerda que, “con la instalación de la Conquista, de los señores de las guerras, de los comerciantes de la palabra, de los mercaderes de la vida, de los saqueadores de los bienes comunes y de mucho más” empezaron los procesos y prácticas de sometimiento, desprecio, fragmentación, despojo, violencia, guerra y muerte. Son procesos y prácticas que continúan con las actuales “estrategias del proyecto de muerte: sometimiento con terror y guerra, sometimiento con legislaciones de despojo, sometimiento con captación y cooptación de los movimientos,...sometimiento ideológico para colonizar el territorio del imaginario...para garantizar y legitimar el modelo económico del capitalismo al servicio de los las transnacionales.”⁵⁷ Sometimiento, despojo y eliminación.

La violencia-guerra-muerte caracteriza cada vez más la realidad de Abya Yala hoy, una realidad que entre sus campos de batalla, está el cuerpo de la mujer. Las violencias poco imaginables que han vivido cientos de mujeres en el territorio-región del Pacífico colombiano, incluyendo “escarmientos”, degradaciones y descuartizamientos, resaltan; mujeres eliminadas

⁵⁷ Almendra en Walsh.

simplemente por ser mujeres y portadoras de las luchas de y por la vida (Lozano, 2016).

En una entrevista reciente, la intelectual comprometida argentina Rita Segato se refirió a la creciente “pedagogía de crueldad”. La referencia específica de Segato es al contexto de Guatemala (aunque desde luego no termina ahí) y al caso conocido como “Sepur Zarco”, donde agentes del estado en un cuartel militar de “descanso”, sometieron durante seis años (y cuando ya empezaban en este país los procesos de paz) a un grupo de 15 mujeres maya queqchies a la esclavitud sexual y doméstica, después de desaparecerles a sus maridos porque aspiraban a los títulos de su tierra ancestral (Segato en Gago, 2016). Para Segato, quien realizó el peritaje antropológico de género en el caso, “la pedagogía de crueldad es la estrategia de reproducción del sistema”.

La crueldad expresiva denota la existencia de una soberanía para-estatal que controla vidas y negocios en un determinado territorio y es particularmente eficaz cuando se aplica al cuerpo de las mujeres. Este “método” es característico de las nuevas formas de la guerra no convencionales, inauguradas en nuestras dictaduras militares y guerras sucias contra la gente, en las guerras internas, en las guerras llamadas “étnicas”, en la soldadesca asalariada de las empresas militares privadas, en el universo de los sicariatos que trabajan para las mafias, y en el accionar para-estatal de las fuerzas estatales de seguridad en tiempos de “democracia real”. Por eso hablo de una nueva conflictividad informal y de guerras no-convencionales que configuran una escena que se expande en el mundo y, en especial, en América Latina, con muchas fases. Allí, la crueldad expresiva es la estrategia, y el cuerpo de las mujeres y niños es el objetivo táctico, para alcanzar, por la ejemplaridad y truculencia, el tejido social en su centro de gravedad. (Segato en Gago, 2016: 3)

Este juicio, histórico por exponer un crimen de género como un crimen de estado, puso en escena la operación de la pedagogía de crueldad y el cuerpo de las mujeres como campo de batalla. Las condenas a 240 y 120 años de prisión a los dos militares responsables son, sin duda, hitos importantes, inclusive para resaltar “las múltiples formas de guerra que hoy se despliegan contra las mujeres, haciendo su cuerpo el principal territorio de la contienda” (Gago, 2016: 1). Además y como explica Segato,

Un aspecto muy importante de la reparación material, moral y comunitaria que ellas reclaman, entendida desde su propia perspectiva, es que el [e]Estado, a través de la sentencia ejemplar, declare y establezca públicamente su inocencia, condición indispensable para que la comunidad las reintegre y pueda reconstituirse y sanar el tejido social. Lo más impresionante fue su gran coraje todo este tiempo, sin asustarse –pues el enemigo nunca dejó de ser truculento- y sin desistir. (en Gago, 2016: 4)

Así pregunto si además de la “pedagogía de crueldad” a que fueron sometidas, ¿no ejercieron estas mujeres su propia pedagogía de resistencia-existencia de y por la vida? Con esta pregunta estoy recordando el sentido que Paulo Freire dio a la resistencia-existencia en su libro *Pedagogía de indignación*. La supervivencia física y cultural de los oprimidos y oprimidas, decía Paulo, no está enraizada en la resignación o adaptación a la lesión destructiva del ser o en la negación de vida. Más bien, está fundamentada en la rebelión en contra de la injusticia –la rebelión como auto-afirmación-, y en la resistencia física a la cual se suma la resistencia cultural, “la resistencia que nos mantiene vivos” (Freire, 2004: 61). Enrique Dussel (2002: 436), en su pensar con Freire, resalta esta “>>acción<<-en-la-que-se-va-

tomando-conciencia-ético-transformativa:liberación” cuyo proceso ético y material y objetivo es “la *vida*”. Recordada aquí también es la re-existencia de que habla el colombiano Adolfo Albán: los mecanismos y prácticas que procuran la re-definición y re-significación de vida en condiciones de auto-determinación y dignidad (Albán, 2008).⁵⁸ ¿No sería todo eso parte de la pedagogía propia de estas mujeres, su pedagogía de lucha –y de gritos- por la vida?

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante, también, los silencios -impuestos y estratégicos- acumulados⁵⁹. Los gritos reúnen silencios y reclaman –se apoderan de nuevas- voces secuestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. Como bien explica Maldonado-Torres, el grito del espanto del colonizado o colonizada no es simplemente una expresión de horror y terror, se puede ser entendido, así más críticamente, como una práctica e intervención (política, epistemológica, ontológica-existencial) que

58 Decía Freire: “El hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de producir existencia humana, o la prolongación de la vida en la existencia. [...] Existencia es vida que se conoce a sí misma como tal” (Freire, 2004: 98, traducción mía).

59 No es de olvidar que mientras el silenciamiento ha sido empleado históricamente como un dispositivo de disciplinamiento y dominación, el silencio estratégico ha sido parte, también a lo largo de la historia, de las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. La estrategia del silencio así se contempla y construye en las pedagogías y pedagogizaciones “casa adentro” –de carácter político-epistémico, performativo, cultural-ancestral, cimarrón, rebelde, humanizante y afirmante (ver García y Walsh, 2016; Garzón, 2014; Haymes, 2013; y Villa y Villa, 2013)- que afinan posturas propias y colectivizan la palabra, la escucha, el saber y el hacer.

apunta y camina una actitud decolonial y la idea y posibilidad de decolonización.

Los principios del giro de-colonial y la idea de decolonización se fundan sobre el “grito” del espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. [...]Son muchos los tipos de intervenciones críticas de los colonizados/racializados. [...]La orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la *actitud* correspondiente, se remiten al *espanto* y al *grito* de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad. (2007: 159-160)

Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido –que viven- la herida colonial y su entretrejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexo-generoizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito “por” esas sujetas y esos sujetos, no grito “por” los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional; es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno-colonial que nos está matando a todxs (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera, y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) *en y desde* los contextos míos y *con* otros contextos y colectividades de abajo.

Tengo que desatascar el grito, hacerlo salir de mi pecho, sentir, escuchar y caminar su vibrar. Así deja de ser solo mío; empieza a mezclarse con las “sonoridades de ligazón y resistencia frente a la disminución de la vida[...], se replica[...].” (Estévez, 2016: 82). A “salir de la piel de [mi] grito. Meter[me] en la piel del mundo

por [mis] poros”, como decía el martiniquense Edouard Glissant (1981/2010: 16), es ser parte de esa nosotras y nosotros que *con* y *desde* los distintos contextos “de abajo” no dejan resonar. Ya no puedo, ya no podemos, retener más la indignación y rabia, el horror y dolor ante todos estos hechos aun presentes y cercanos, ante la estrategia del proyecto-guerra de muerte que está en plena operación y con “la tormenta” que, como dicen los zapatistas, ahora nos viene encima (EZLN, 2015).

Los mexicanos hablaban hace un par de años de 150,000 muertos, 50,000 desaparecidos y 50,000 secuestrados. ¿Cuántos son hoy? Ayotzinapa ha sido borrado de las noticias, pero la lucha de lxs familiares y amigxs por encontrar rastros de los normalistas sigue sin cesar. En eso, los medios de comunicación, sin duda, son cómplices: cómplices en hacer desaparecer las luchas de vida. Algo similar ocurre al respecto de los y las zapatistas; el no estar en los medios de comunicación (incluyendo los medios “alternativos”) hace pensar que ya no existen, que su resistencia rebelde, su digna rabia, y su práctica de autonomía, libertad y pensamiento crítico ante el sistema capitalista y el mal gobierno mexicano, se han esfumado.

Pero claro, el problema no descansa allí. En México, como también y ya hace tiempo en Colombia, la guerra de muerte ha llegado a caracterizar la vida cotidiana de la mayoría, la que hace aterrorizar, espantar y callar. Esta guerra es parte de lo que algunos, incluyendo el presidente venezolano Nicolás Maduro, llaman el “capitalismo paramilitar”, una clara tendencia global del modelo neoliberal de desarrollo promocionado principalmente por América del Norte (Anaya, 2015). De hecho, es una guerra bien equipada, con su cuadrilla compleja de aparatos, armas, herramientas y actores

que aunque cambian de cara, estrategia y territorio nacional, mantienen el mismo propósito y objetivo. La explica muy bien el Subcomandante Insurgente Galeano:

[...]La guerra también viene en los escudos y toletes de las distintas policías en los desalojos; en los misiles israelíes que caen sobre escuelas, hospitales y barrios civiles de Palestina; en las campañas mediáticas que preceden invasiones y juegos las justifican; en la violencia patriarcal que invade los rincones más íntimos; en la intolerancia heterosexual que estigmatiza la diferencia; en el fanatismo religioso; en los modernos mercados de la carne humana viva y sus órganos; en la invasión química del campo; en los contenidos de los medios de comunicación; en el crimen organizado y desorganizado; en las desapariciones forzadas; en las imposiciones del gobiernos; en los despojos disfrazados de “progreso”. En suma: en la destrucción de la naturaleza y de la humanidad (en EZLN, 2015: 326)

Como también he argumentado en otra parte (Walsh, 2016), es una guerra hecho proyecto cuyos efectos sobre la población llegan a radicalmente alterar -y hasta eliminar- la vida y la fábrica social. Silencios y silenciamientos extremos de individualismo e indiferencia en la gente, rupturas de tejidos comunitarios, organizativos, colectivos y a nivel de lucha política-social son solo algunas de las alteraciones que caracterizan los momentos actuales, parte también de una hegemonía ideológica y de pensamiento que está invadiendo a todas las esferas.

No es casual que las mujeres seamos parte del eje del ataque, particularmente si consideramos que son las mujeres quienes están liderando hoy muchas de las luchas en contra del sistema capitalista/heteropatriarcal/moderno/colonial, el extractivismo y la destrucción

de la naturaleza-vida.⁶⁰ Lourdes Huanca, lideresa campesina peruana del FEMUCARINAP, habló en 2013 sobre este liderazgo y lucha de mujeres en contra de la violación e invasión de “los territorios de nuestros cuerpos”. Para ella, esta invasión y violación (física, simbólica, cultural y territorial) tienen que ver tanto con la presencia en las comunidades de proyectos e industrias extractivistas como con los cambios que esta presencia ha impulsado en las relaciones, estructuras y dinámicas comunitarias. El incremento de alcoholismo, la fomentación de comportamientos machistas, y el uso distorsionado de conceptos cosmogónicos como dualidad y paridad hacen el juego a la superioridad del hombre y “el poder de los testículos”, dice Huanca, justificando el uso del poder masculino sobre cuerpos femeninos como “naturaleza” (en Walsh, 2015: 120).

Argumenta la filósofa, teórica y feminista decolonial María Lugones que la actual violencia hacia las mujeres y el creciente feminicidio tienen que ver con “la devaluación total del trabajo y de los cuerpos que antes producían plusvalía y ahora no valen nada” (Lugones en Hevia, 2012). La Comisión Interamericana de Mujeres informó en 2012 que el feminicidio en América Latina alcanza “niveles cercanos a los de pandemia.” Añado yo: a niveles de horror. Dependiendo del país, se estima que entre 60 a 90% de los homicidios de mujeres son feminicidios, es decir muertes de mujeres por parte de hombres que las matan por el hecho de ser mujeres. Me refiero a esas mujeres que mueren prácticamente cada

60 Ver, y solo como ejemplos de 2016, las múltiples movilizaciones y manifiestos de mujeres de comunidades y organizaciones de base el 8 de marzo 2016, incluyendo la Coordinadora Feminista de Temuko (<http://www.mapuexpress.org/?p=7819>), las mujeres amazónicas en defensa del territorio (<http://www.corape.org.ec/mujeres-amazonicas-realizaran-una-marcha-en-defensa-de-su-territorio/>); páginas visitadas últimamente el 10 de diciembre 2016.

cuatro días en Bolivia, cada 31 horas en Argentina, 15 por día en Brasil (5,500 al año de las cuales 60% son mujeres afrodescendientes), 54 por mes en Honduras, y en México más de 2,000 al año. En Colombia, los datos públicos reportados varían entre una mujer cada tres días a 1,351 feminicidios solo en el año entre 2014 y 2015.⁶¹ En el Ecuador, y pesar de un código penal en contra de la violencia hacia la mujer, los feminicidios siguen en aumento a nivel semanal.

Sin duda, el feminicidio es una herramienta del capital-patriarcado, como afirmaba el Pronunciamiento/ Posicionamiento de Movilización “Mujeres habitantes del Estado de México”, el 24 de abril de 2016.⁶² Las mujeres, en general y especialmente mujeres jóvenes, populares urbanas, campesinas, indígenas y afrodescendientes no son solo desechables hoy, son además blancos de eliminación, subordinación, captura, silenciamiento, destierro y desterritorialización ante el sistema buldozer-excavador- arrastrador del capital y su matriz – patriarcal/moderno/colonial- del poder.

¿Cómo hablar de la interculturalidad y la decolonialidad ante esta realidad? Además, ¿cómo hablar de la humanidad, incluyendo las “humanidades” de nuestras universidades? ¿No son las universidades y los sistemas educativos también, y cada vez más, cómplices?

61 Ver: <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/feminicidios-en-colombia/15856225> y <http://www.elcolombiano.com/colombia/entre-2014-y-2015-van-1-351-feminicidios-medicina-legal-1-IC2352039>, consultados 11 de marzo 2016.

62 Ver <http://pueblosencamino.org/?p=2759>

(Des)humanidad(es) y (des)educaciones

Todo lo señalado arriba hace preocuparse de la humanidad, entendida en su forma más amplia (y no antropocéntrica) como seres-vida. Así he venido argumentando, desde hace algunos años atrás, sobre el problema de las crecientes “des-humanidad(es)”. Incluida aquí es la deshumanización-desmundanización de las ciencias sociales y humanas de la UNI-versidad, UNI por su concepto-proyecto que, y de manera creciente, niega las diferencias, las voces críticas y la pluriversalidad de seres, saberes, cosmologías y visiones-prácticas de vida. Hoy la Uni-versidad funciona como empresa científica, profesionalizante y deshumanizante con complicidad directa con el poder del capital. Con su enfoque en el “conocimiento útil”, las letras, humanidades y ciencias sociales van desapareciendo; en el mejor de los casos están relegadas al último peldaño de interés y prioridad. El interés y preocupación por lo que sucede en el mundo (incluyendo a nivel local, nacional, regional y global) desavenecen ante la miopía del consumerismo e individualismo; el sonambulismo intelectual tanto de docentes como de estudiantes, ahora es lo más usual (Walsh, 2014a).

La educación, desde luego, es uno de los principales campos de batalla. El movimiento “Escola sem partido” es ejemplificador. También ilustrativos son los procesos de reforma educativa en varios países (además de Brasil, y entre otros, México, Argentina, Chile y Ecuador) donde el desmantelamiento de la educación pública y comunitaria, la privatización y estandarización, el control político, ideológico, religioso y de conocimiento, y la aplicación tanto de medidas del mercado como del autoritarismo estatal, dan paso a la

violencia (epistémica, ética, social-cultural, lingüística, étnico-racial y existencial) del capital global. Las luchas educativas a lo largo de Abya Yala hoy, incluyendo la ocupación -mientras que escribo- de cientos de escuelas en Brasil, y la movilización durante prácticamente todo el 2016 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de Educación-CNTE en México hacen presentes los gritos y su actuar. Sin embargo, el poder no se queda callado. La represión brutal del gobierno mexicano, policia federal y paramilitares el 19 junio de 2016 en Nochitxlan-Oaxaca donde 11 docentes perdieron la vida y el desalojo violento el día siguiente del campamento del CNTE y de la sociedad civil en San Cristobal-Chiapas, son muestras de la guerra actual.

En Ecuador, el gobierno llamado “progresista” de Rafael Correa impulsa la acelerada eliminación de la educación comunitaria, espacio central en el tejer colectivo de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas. En los últimos dos años, más de 10,000 escuelas comunitarias han sido cerradas, reemplazadas por una nueva fusión educativa modernizante e “intercultural”. Las llamadas “Escuelas del Milenio” con sus edificios grandes, modernos y tecnológicamente avanzados (donde acaban, en algunos casos, hasta 1000 estudiantes o más), pretenden masificar y estandarizar la educación. Eliminada es la educación intercultural bilingüe (hasta hace poco semi-autónoma y una de las mayores ganancias del movimiento indígena), el uso de lenguas propias y cualquier relación comunitaria-cultural. Por la distancia larga entre estas nuevas Escuelas y las comunidades, las familias están forzadas a relocalizarse; también optan por simplemente no

mandar sus hijos a la Escuela, por no participar en la educación “intercultural”.

El hecho de que estas Escuelas están concentradas en zonas que históricamente se han mantenido mayor resistencia y movilización social, política y cultural, incluyendo zonas adyacentes a recursos naturales estratégicos, no es fortuito. Tampoco es fortuito que forman parte de un plan capitalista-modernizador-urbanizador más amplio. Las nuevas “Ciudades del Milenio” hasta ahora concentradas en la Amazonia, forman parte de la nueva política “intercultural” de sacar los pueblos indígenas de la pobreza y ofrecerles los beneficios de la modernidad. Con casas de bloque uniformadas, servicios básicos y caminos pavimentados, desprovisto de árboles, chacras (huertas) y animales, con la Escuela del Milenio en el centro y una pared para mantener la selva afuera, estas Ciudades pretenden eliminar la relación milenaria cultural de seres-saberes-territorio-vida. A más, pretenden vaciar el territorio, redistribuir la población y dejar libre acceso a la explotación de la naturaleza y sus recursos. “Se trata de un tipo de desarrollo y urbanización de la Amazonía que vuelve a complementarse a la acumulación del capital transaccional a través del despojo territorial y de los bienes comunes de los pueblos indígenas (Bayón, 2013).

Así son las nuevas políticas ecuatorianas de modernizar, desterritorializar e interculturalizar, que junto con el discurso estatal del “buen vivir” y la retórica de la descolonización, reconstituyen y refortalecen la matriz moderno/colonial del poder. Hoy en Ecuador, como en muchos otros países de Abya Yala, la interculturalidad en manos del Estado es funcional el poder.

Grito, gritas, gritamos. Los decibeles, el eco y la resonancia van en crescendo. Se confunden, se comunican, se mezclan y se tejen con otros gritos –con todos los gritos del mundo y desde abajo- incluyendo los gritos de lxs otrxs seres, con lxs del agua, los ríos y la mar, las montañas, los árboles, los pájaros y animales, con los gritos y las gritas de las ancestras y los ancestros cuya presencia y memoria siguen vivas. Son gritos de horror, dolor, bravura, rabia e indignación, gritos en contra del proyecto de guerra-muerte.

Pero también, son gritos de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad. Son gritos que reúnen silencios y silenciamientos y que reclaman subjetividades y conocimientos negados, cuerpos, territorio y naturaleza violados y despojados. Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas (políticas, epistémicas, ontológico-existenciales) no solo de resistir sino también de insurgir e intervenir, de actitudes cimarronas y actitudes decoloniales, de prácticas en contra del paradigma de la guerra (Maldonado-Torres) como forma de concebir la humanidad, el conocimiento, el orden y las relaciones sociales desde dimensiones-concepciones que definen y abogan por eliminar “los otros” que disturbem, amenazan y resisten, o que solamente ya no tienen utilidad. Gritos que claman por prácticas “al favor” de algo “muy otro”; prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, con-figuración y co-construcción –del qué hacer y cómo hacer- de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno-colonial-antropocéntrico-racista-heteropatriarcal. Es desde las grietas, juntando

los gritos desde abajo, que se puede realmente empezar a construir la interculturalidad y decolonialidad.

Las grietas y siembras

Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal en su conjunto y totalidad, y de creer que otro mundo a nivel global realmente es posible.

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas. Es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. No dejo de querer un cambio en todo el mundo o para toda la región, como también dice la Comandanta Dalia del EZLN. “Si no luchamos, el sistema capitalista va a seguir hasta que nos acaba todos, y nunca va a haber un cambio” (EZLN, 2015: 121). Así retomo las palabras del Subcomandante Insurgente Galeano: “Nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa es posible” (EZLN, 2015: 221). Pensar y actuar al respecto de esta “otra cosa”, así para reconocerla, lucharla, caminarla y multiplicarla desde abajo –desde los abajos– son actividades político-epistémicas que desmontan, desplazan e interrumpen los universalismos de totalidad, incluyendo los que orientan nuestras universidades y también los que han venido orientando la izquierda y el feminismo eurocentrados.⁶³

63 Ver la importante crítica al feminismo eurocentrado que hacen Espi-

Mi apuesta entonces es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad (ver Walsh, 2014b).

Pongomienergía, esfuerzoy atención en lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes -en proceso y por venir- que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras, y en las posibilidades mismas de “hacer agrietar”. Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretujan con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación (Walsh, 2013), como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales -todas pedagógicas- que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, y también para ensanchar y

nosa, Gómez y Ochoa (2014) y su libro de compilación de intelectuales, activistas, pensadoras y académicas provenientes de Abya Yala: *Tejiendo de otro modo. Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*.

profundizar las grietas. Es a todo eso a que me refiero cuando hablo del espacio, lugar, incidencia y el hacer de las grietas decoloniales (ver Walsh, 2013).

Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas.⁶⁴ Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de “lo muy otro” que hace vida a pesar de –y agrietando– las condiciones mismas de su negación.⁶⁵ Para muchos, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneo. Pero también se debe a la inhabilidad, incluso entre muchos de la llamada izquierda, de imaginar y comprender los modos-otros que existen y podrían existir en los bordes y quiebras (Walsh, 2014b). Las grietas así requieren un re-afinar del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita sino también afirma y camina la vida.

“Nuestro caminar, aunque existe siempre al borde de la imposibilidad, existe”, nos recuerda el Colectivo *Grietas*. Su caminar y luchar son los de muchos colectivos e individuos en Abya Yala hoy que buscan, generan y se sitúan en, desde y con las grietas, agrietando para construir, diariamente y desde diferentes espacios, geografías y tiempos, formas de estar, hacer, ser, sentir, pensar, saber, existir y vivir muy otras. “Ensanchamos

64 Así pienso en la luz de la que habló Gloria Anzaldúa (2015: 8), “la luz que alumbró la oscuridad”, la luz que es la luna, la sombra y sueño.
65 De hecho, esta no es la única forma de pensar las fisuras o grietas. En las comunidades negras del Pacífico, dice Juan García, la gente habla de las fisuras en el sentido de amenazas y peligros, como estas resquebraaduras donde puede entrar lo foráneo, el bicho (real o simbólico) que va comiendo y destruyendo desde adentro (conversación personal, abril 2016).

un poco más la grieta que habitamos en el muro de las imposibilidades económicas y políticas”, dice el Colectivo, “y hacemos más profunda la resquebrajadura dentro del gran muro del capitalismo. [...] En fin, damos cabida a todo lo que se oponga al shock sistémico y existencial que inmoviliza las ganas de cambiar al mundo” (Colectivo Grietas, 2012: 6).

Las grietas, por supuesto, son la consecuencia en gran medida de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos pero también en prácticas creativas y cotidianas. Me refiero a las prácticas no basadas en la lógica de la modernidad/colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada con su “monólogo de la razón moderno-occidental” (Bautista, 2009), negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual, explotación de la naturaleza y proyecto de guerra-muerte, sino en sus exterioridades, bordes y fisuras. Son esas, construidas, creadas, moldeadas y vividas desde abajo, desde los bordes, márgenes y grietas, que dan cabida a procesos y prácticas que el sistema del poder, jamás pudieron y podrían imaginar o comprender.

Para Gustavo Esteva, pensador mexicano y rector-fundador de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, tenemos que “salir de las cárceles intelectuales e ideológicas,...liberar la esperanza de su prisión intelectual y política” (Esteva, 2014: 65) y construir “nuevas formas de lucha transformadora” (p7). Tal apuesta hace recordar la llamada de Paulo Freire, casi al final de su vida, a “reinventar las formas de acción política” (Freire, 2003: 50). Decía Freire que “hay que reinventar la forma de pelear, pero jamás parar

de pelear”; hay que buscar nuevos caminos de lucha, nuevas formas de rebeldía (Freire, 2003: 55, 59). Así hablaba Paulo de las pedagogías de indignación, la rebelión como auto-afirmación, la resistencia que nos mantiene vivos.

En el libro *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*, resultado de un reunión/seminario/semillero de pensamientos y con la participación de la Comisión Sexta del EZLN, los subcomandantes insurgentes Moisés y Galeano resaltan la necesidad de nuevas formas y métodos de lucha, resistencia y rebeldía ante las múltiples cabezas actuales y cambiantes del capitalismo -la “hidra” capitalista capaz de mutarse, adaptarse y regenerarse- y ante el catástrofe o tormenta que está por venir. “Están cambiando las cosas y los compañeros y compañeras están cambiando las formas de lucha. Tenemos que buscar cambiar para poder sobrevivir” (EZLN, 2015: 355).

En esta búsqueda de cambiar, los y las zapatistas emplean su metodología -que es una pedagogía- de caminar y preguntar. Preguntando se camina. Preguntando también agrietan el muro de la historia. “Si no hay grieta, bueno, pues a hacerla arañando, mordiendo, pateando, golpeando con manos y cabeza, con el cuerpo entero hasta conseguir hacerle a la historia esa herida que somos” (EZLN, 2015: 198). “Las zapatistas y los zapatistas han aprendido que si paras de arañar la grieta, ésta se cierra. El muro se resana a sí mismo. Por eso tienen que seguir sin descanso. No sólo para ensanchar la grieta, sobre todo para que no se cierre. ...Ahora lo importante es la grieta” (EZLN, 2015: 201).

Durito, un pequeño escarabajo que usa lentes y fuma pipa, protagonista de mucho de los cuentos del

ya finado Subcomandante Insurgente Marcos, también ha tenido mucho que decir sobre el muro y las grietas. Dice Durito:

Ya achatado, los poderosos han colocado el mundo como si fuera una pared que divide a unos de otros. Pero no es una pared así como lo conocemos, no. Es una pared acostada. O sea que no sólo hay un lado y otro lado, sino que hay un arriba y un abajo. [...]El muro y los que están arriba pesan mucho, y que, entonces, los que están abajo se inconforman, murmuran, conspiran. Además el gran peso ha provocado que se haga una gran grieta en el muro. [...] Los de abajo, es decir, la inmensa mayoría de la humanidad, trata de asomarse por la hendidura para ver qué es lo que pesa tanto y, sobre todo, por qué es que debe soportar ese peso. [...]La rebeldía en el mundo es como una grieta en un muro: su primer sentido es asomarse al otro lado. Pero después, esa mirada debilita el muro y termina por resquebrajarlo por completo. La rebeldía va más allá de lo que va el “cambio” moderno, [el que] aprovecha la grieta para colarse al otro lado del muro, al de arriba, olvidando, consciente o inconscientemente, que por la grieta no pueden pasar todos. [...]La rebeldía, en cambio, va mucho más allá. No pretende asomarse al otro lado, ni mucho menos pasar allá, sino lo que quiere es debilitar el muro de tal forma que acabe por desmoronarse, y, así, no haya ni uno ni otro lado, ni un arriba ni un abajo. (Subcomandante Insurgente Marcos, 2003 en Colectivo *Grietas*, 2012: 7-8)

En su texto *Agrietar el capitalismo*, John Holloway, intelectual irlandés radicado desde hace mucho tiempo en México, argumenta que “las grietas siempre son preguntas, nunca respuestas. [...]Es allí desde donde comenzamos, desde las grietas, las fisuras, los cismas, los espacios de negación-y-creación rebelde [...]de otro-hacer. La grieta es una insubordinación del aquí-y-ahora, no un proceso para el futuro” (Holloway, 2011: 22-23, 28-29). Su importancia, en este sentido, es en

su propio hacer, en su hacer siendo y haciendo. Es a eso que resalta Holloway cuando habla del método y la actividad práctico-teórica de la grieta:

Un arrojarnos físicamente contra las paredes y también un detenernos a reflexionar y buscar las grietas o las fallas en la superficie. Las dos actividades son complementarias, la teoría sólo tiene sentido si se la entiende como parte del esfuerzo desesperado por hallar una salida, por crear grietas que desafíen el avance aparentemente imparabable del capital, de las paredes que nos están empujando hacia nuestra destrucción. [...]La apertura de las grietas es la apertura de un mundo que se nos presenta como cerrado. [...]El método de la grieta es el método de la crisis: quisiéramos comprender a la pared, pero no a partir de su solidez, sino desde sus grietas. (Holloway, 2011: 8-9)

Las grietas entonces son lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas –de esperanzares- pequeñas. Son parte del cómo de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la razón y lógica occidental y monocultural, de la desobediencia a esta razón y lógica como únicas y, a la vez, la desobediencia al orden moderno/colonial. Ahí en las grietas es donde empieza a entretejerse y sembrarse, sin duda, procesos, prácticas y posibilidades de lo intercultural y decolonial, no como sustantivos fijos sino como “verbalidades” (para usar la expresión de Vázquez) que suscitan su hacer activo, su acción.

Así me interesa no solo a lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también, y más críticamente, el cómo de su hacer. Es decir, sobre cómo se hace –cómo hacemos- las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y sobre cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de pensar,

estar, ser, saber, sentir, existir y vivir, formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su proyecto-guerra de muerte. Son estas pedagogizaciones y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar.

Sin embargo, “pensar que la esperanza solo transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza”, decía Freire. “La desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”. Por eso, “la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta” (2002: 8). La lucha tiene que ser movida por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, sostenía Freire; la esperanza “forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión” (p.9). La esperanza, en este sentido, es por sí componente necesario y constitutivo de la práctica pedagógica y la pedagogía práctica –es decir, praxística- de las grietas y la acción, y su cómo-hacer agrietar. Pero también es parte de las prácticas pedagógicas y pedagogías praxísticas de sembrar. Desde luego, ambas prácticas (agrietar y sembrar) van de la mano; a más, transversan territorios de distinto tipo, incluyendo los de las academia que pretenden (desesperadamente) desesperanzar y disciplinar. ¿Cómo, desde las disciplinas y su disciplinamiento, agrietar, indisciplinar y sembrar? Dentro del contexto de este libro con su enfoque principal en el campo de las llamadas letras hispanoamericanas, podemos

indagar por las literaturas pensadas, escritas, habladas, cantadas desde las grietas, y también por ellas que hacen agrietar para así sembrar.

Hoy la apuesta de sembrar es fundamento central de las insurgencias, resistencias y re-existencias de muchos pueblos, comunidades y colectividades enfrentando, desde y con lxs de abajo, la violencia, el desmembramiento, el despojo, la desterritorialización y la destrucción relacionadas con la acumulación del capital global y su lógica y sistema de guerra-muerte, desarrollista, occidentalizante, modernizante, y patriarcal/moderno/colonial. No es de olvidar que al respecto de esta lógica y sistema, el feminicidio, el extractivismo y el exterminio de las fuerzas intercon-relacionales y vitales de seres, saberes, territorios, memorias y comunidades -de la Madre Naturaleza misma-, tienen un papel funcional. En este contexto y frente a esta realidad, el acto de sembrar -la siembra- es un acto insurgente. Insurgente por su in-surgir e incidir; por hacer-nacer, renacer, resurgir, crear y construir posibilidades, esperanzas y pericias de vida y vivir que no solo afrontan la lógica-sistema dominante, sino que también contribuyen a su agrietamiento, debilitamiento, desmantelamiento y destrucción eventual, y al crecimiento de algo radicalmente distinto.

La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca memorias colectivas, rebeldías, resistencias e insurgencias de todo tipo, incluyendo de lxs ancestrxs y antepasadxs, y la colectividad-comunidad. En la práctica, proceso y continuidad, se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías

vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos “muy otros”.

Ahora bien, esta siembra, este hacer-sembrar y sus cómo, no están solamente en -ni tampoco solamente son de- la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la (re)existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos y del oficio mismo de la educación o las “educaciones”.

El EZLN así argumenta, que ante la tormenta que viene y ante las múltiples cabezas crecientes, cambiantes y generativas de la hidra capitalista, necesitamos cultivar nuevos semilleros de pensamiento crítico, semilleros y semillas que podrían hacer crecer nuevos métodos –nuevas pedagogías- de lucha.⁶⁶ “La semilla ...que cuestione, provoque, aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y geografía” (SupGaleano en EZLN, 2015: 33). “Ahí véanlo qué semilla es buena”, dice SupMoisés, “y qué semilla piensan que no es buena o que no se puede poner en práctica, véanlo qué cosa se tiene primero que hacer, y el segundo, el tercero, el cuatro, así” (p. 179). “Se trata de agarrar las semillas y escoger cuáles son las que nos sirven” (p.350) y de ahí el qué y cómo hacer, sembrar y luchar.

Estas semillas, sembríos y semilleros apuntan, sin duda, nuestro qué hacer en las universidades,

66 Dice el SupMoisés que “con el pensamiento crítico lo analizamos sus modos del enemigo, de quien nos oprime, nos explota, nos reprime, nos desprecia, nos roba. Pero también con el pensamiento crítico vamos viendo cómo es nuestro camino, cómo son nuestros pasos...Los llamamos a que hagan sus propios semilleros y nos comparten lo que ahí siembren” (EZLN, 2015: 349).

instituciones y espacios cada vez más desprovistas de pensamiento, y de la consciencia y urgencia de actuar. Universidades cada vez más serviciales (y al servicio) al poder, a los discursos de la interculturalidad funcional y a la matriz capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal. Allí la urgencia de cultivar nuevos semilleros de pensamiento crítico, de plantar la semilla que cuestione, provoque, aliente e impuse a seguir pensando y analizando. Semillas, sembríos y semilleros que hacen cuestionar, desafiar, transgredir e interrumpir las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y occidentalizantes cuyo disciplinamiento nos hace ciegos y ciegas a la realidad *abya-yaleana*, a los otros modos, lógicas y racionalidades de existencia y de saber, conocer y sentipensar. Semillas, sembríos y semilleros que de esta manera críticamente interculturalicen y descolonizan, que cultivan modos-muy-otros de aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala.

Entre-tejiendo a gritos, agrietando, sembrando y haciendo caminar

De hecho, la siembra no se puede separar de los gritos y de las grietas. Se entretejen en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y “preguntativo” de qué y cómo hacer; de qué y cómo gritar, agrietar, sembrar y caminar.

Mis gritos no han parado, ni tampoco su espanto, rabia e indignación, o vibrar. Lo que pasa es que ahora no son solo míos. Forman parte de un entretejernos a gritos, interrumpiendo y transgrediendo los silencios

impuestos e implosionando desde su acumular. Oiga, ¿no pueden escucharlos en su sonorizar y luchar?

Desde las grietas, los gritos sonoros hacen temblar, pero también hacen agrietar. Ahí están lxs gritonxs y gritadorxs arañando, golpeando y resquebrando, juntando fuerzas –como no basta con los gritos- para actuar, pensar, luchar y también sembrar.

Así los gritos, grietas y siembras van entretejiéndose, entretejiéndonos en un cada vez más crítico y urgente caminar. Son los gritos, grietas y siembras de la gente que, en parte, hacen el camino; las gentes que logran plantar a pesar de y en las resquebraduras de la estructura-sistema-lógica dominante, sí hacen camino, y sí hacen caminar.

Como advierte Enrique Dussel (2014: 322), “sin la praxis no se hace camino”. El camino no se puede hacer sin referencias, “se necesita una brújula y saber en qué dirección hay que caminar. La brújula son los principios”, dice Dussel, “y la dirección se descubre en su aplicación concreta, con el material de la praxis cotidiana, militante, solidaria”. Es esta praxis que Freire entendió como la acción y reflexión en el mundo para cambiarlo, una praxis ético-política –significativa o de sentido como decía la feminista afroamericana bell hooks (1994: 47))- fundamentada en la lucha de, por y para la vida. En su pensar con Freire, Dussel resalta esta ética de praxis, conciencia y acción y su sentido pedagógico:

La *praxis* de “transformación” no es el lugar de una “experiencia” pedagógica; no se hace para aprender; no se aprende en el aula con “conciencia” teórica. Es en la misma praxis transformativa de la “realidad real” e histórica donde el proceso pedagógico *se va efectuando* como progresiva “concienti-zación” (“acción”–en-la-que-se-

va-tomando-conciencia-ético-transformativa: liberación) ...Se trata de un proceso *realísimo*, concreto, ...ético “material”: la *vida*. (Dussel, 2002: 436)

Es la ética de la lucha, la praxis de vivir lo que uno o una afirma, y la pedagogía viva que se construye – que construimos- en el camino de agrietar, sembrar y cultivar, que van marcando y significando el entretejer pedagógico de la interculturalidad y la decolonialidad. Me refiero a las prácticas accionales, las apuestas praxísticas-políticas y los procesos metodológicos y organizativos que empleamos e inventamos tanto para luchar en contra del proyecto guerra-muerte como para crear, posibilitar y afirmar la vida fuera de la lógica-estructura-sistema imperante, o por lo menos en sus fisuras.

Para el líder histórico kichwa Luis Macas, “vivimos una interculturalidad colonizada, vista y creada desde una lógica occidental y colonial”. Por tanto, argumenta Macas, “tenemos la gran tarea de descolonizar la interculturalidad, reciclar el eurocentrismo, desmonopolizar la vida desde nuestras resistencias y desde nuestros proyectos [para] llegar a la reconstitución de los pueblos, de la sociedad, y de la vida” (Macas, 2012, 5).

Si la interculturalidad y la decolonialidad son posibles hoy, su posibilidad descansa no en una existencia sustantiva -como realidad, condición o estado fijo, tangible y medible–, sino en su verbalidad. Es decir, en los procesos de interculturalizar y de(s) colonizar que toman aliento, fuerza y razón desde abajo –desde “los abajos”- juntando y correlacionado los gritos, agrietando los muros, sembrando esperanzas y cultivando maneras-otras (inter-culturales, inter-epistémicas, inter-relacionales y decoloniales) de ser,

saber, sentir, pensar y con-vivir en, desde y con esos territorios de Abya Yala.

Referencias

- Albán, Adolfo. 2008. “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”. En Wilmer Villa and Arturo Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- Almendra, Vilma. 2016. “PalabrAndando: entre el despojo y la dignidad.” En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II*. Quito: AbyaYala Ediciones.
- Anaya, Jeanpier. 13 de septiembre de 2015. “Capitalismo paramilitar, la etapa superior del neoliberalismo”. *Resumen Latinoamericano*. Recuperado de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2015/09/13/capitalismo-paramilitar-la-etapa-superior-del-neoliberalismo/>
- Anzaldúa, Gloria. 2015. *Light in the Dark/Luz en lo oscuro*, editado por Analouise Keating. Durham, NC: Duke University Press, 2015.
- Bautista, Rafael. 2009. “Bolivia: del Estado colonial a estado plurinacional”. Documento inédito, La Paz.
- Bayón, Manuel. 2013. “La urbanización de la Amazonía como estrategia continua de la acumulación por despojo capitalista-extractivista”. *La Ciudad Viva*. <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=20229>
- Borsani, Maria Eugenia y Relmu Ñamku. 2016. “Encarnización político-judicial, neocolonialismo y exapropriación territorial”. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de*

- resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II.* Quito: AbyaYala Ediciones.
- Colectivo Grietas. 2012. “Editorial”. *Grietas, I*, 4-6.
- Dussel, Enrique. 2002. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, cuarta edición.
- Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez y Karina Ochoa. 2014. “Introducción”. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp.13-40). Popayán: Editorial Universidad de Cauca.
- Esteva, Gustavo. 2014. *Nuevas formas de revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO*. Oaxaca: El Rebozo.
- Estévez, Mayra. 2016. *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: Del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación* (Tesis inédita doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- EZLN. 2015. *El pensamiento crítico frente a la hifra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*. México: EZLN.
- Freire, Paulo. 2004. *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- _____. 2003. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, quinta edición.
- Gago, Verónica. 4 de marzo de 2016. Treinta años de espera, dos siglos de condena. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10424-2016-03-04.html>
- García Juan y Catherine Walsh. 2016. “Sobre pedagogías y siembras ancestrales”. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes*

- de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II.* Quito: Abya-Yala Ediciones.
- Garzón, María Teresa. 2014. Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 223-236). Popayán: Editorial Universidad de Cauca.
- Glissant, Edouard. (1981/2010). *El discurso antillano*. La Habana: Casa de las Américas.
- Haymes, Stephen Nathan. 2013. Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp.189-226). Quito: Ediciones AbyaYala.
- Hernández, Maribel. 4 de marzo, 2016. Asesinan a Berta Cáceres, líder hondureña contra la explotación medioambiental de las transnacionales. *Desalambre. Eldiario.es*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/desalambre/Asesinan-Berta-Caceres-medioambiental-Honduras_0_490651434.html
- Hevia, L. 5 de noviembre de 2012. “El feminicidio tiene relación con la devaluación de los cuerpos que ahora no valen nada. Entrevista con María Lugones”. *Diario La Mañana Neuquen*. Recuperado de http://www.Imneuquen.com.ar/noticias/2012/11/5/el-femicidio-tiene-relación-con-la-devaluacion-de-los-cuerpos-que-ahora-no-valen-nada_167722
- Holloway, John. 2011. *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. NY: Routledge.

- Lozano, Betty Ruth. 2016. *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/ afrocolombianas. Aportes a un feminismo decolonial* (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Macas, Luis. 2012. "Presentación". En Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: AbyaYala Ediciones/ICCI.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2008. *Against War. Views from the Underside of Modernity*. Durham, NC: Duke Press.
- Vázquez, Rolando. 2014. "Colonialidad y Relacionalidad". En María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Eds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 173-196). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Villa, Wilmer y Ernell Villa. 2013. "Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras de Caribe Seco colombiano". En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp.357-399). Quito: Ediciones AbyaYala.
- Walsh, Catherine. 2016. "¿Comunicación, decolonización y buen vivir?" Notas para enredar, preguntar, sembrar y caminar. En Francisco Sierra y Claudio Maldonado (Coords.), *Comunicación, descolonización y buen vivir*. Quito: Ediciones CIESPAL.
- Walsh, Catherine. 2015. "Life, Nature, and Gender Otherwise: Feminist Reflections and Provocations from the Andes". En Wendy Harcourt e Ingrid Nelson (Eds.), *Practising Feminist Political Ecologies. Moving Beyond the "Green Economy"* (pp. 101-130). London: Zed Books.

- _____. 2014a. “(Des)Humanidad(es)”. *Alter/nativas*, No. 3. <http://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014/essays2/walsh.html>
- _____. 2014b. “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales”. *E-misférica*, II(1). <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/>
- _____. 2013. “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 23-68). Quito: Ediciones AbyaYala.
- _____. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

Educación superior y conocimiento en América Latina: Justicia epistémica, descolonización y las potencialidades de la educación intercultural⁶⁷

Comienzo recordando el grito de las protestas estudiantiles hace una década en Ecuador, protestas contra las políticas educativas del entonces Estado “progresista”. “La universidad es del pueblo, no del gobierno”, gritaban miles. “¿Qué pueblo?” algunxs de nosotrxs preguntábamos, cuando la educación superior sigue siendo una empresa principalmente blanca y blanqueada con un ethos claramente masculino y patriarcal. ¿Con qué conocimientos? ¿Conocimientos de quiénes? ¿Y conocimientos para qué? ¿Conocimiento aliado a los intereses del capital y al proyecto y lógica de la colonialidad global? O, como argumentan muchxs en la región: ¿conocimiento, más bien, de, por y para la vida?

Tales preguntas son, sin duda, pertinentes hoy en muchas regiones del mundo. Pero lo son particularmente pertinentes en América Latina/Abya Yala, el territorio y lugar donde la colonialidad tomó forma hace 530 años y continúa en sus configuraciones y reconfiguraciones, muy especialmente en estos tiempos de pandemias: pandemias del despojo de cuerpos, territorios, existencia-vida, de racismo sistémico, de violencias de género, del empobrecimiento y del COVID, todas enlazadas.

⁶⁷ Conferencia invitada y presentada originalmente en inglés en el Webinar del Centro para la Educación Superior Global de la Universidad de Oxford: “Educación Superior y Conocimiento en América Latina: Justicia epistémica, descolonización y potencialidades de la educación intercultural”, 12 de julio de 2022. El texto aquí ha sido ampliada y traducida al español por la autora.

Mis reflexiones aquí se arraigan en esta realidad, en la realidad de la educación superior tal como la estamos viviendo en América Latina/Abya Yala hoy. Se basan, además, en la presencia y posibilidad de fisuras y grietas decoloniales; es decir, de espacios de interculturalizaciones, descolonizaciones, insurgencias y pluriversalizaciones epistémicas dentro, en contra y a pesar del sistema de educación superior.

Organizo las reflexiones en tres partes.

Uno

La primera tiene que ver con la situación y condición actual de la educación superior. Como comencé a argumentar hace unos años, las universidades públicas en América Latina duelen, indignan y también huelen mal. Huelen por sus complicidades con el capitalismo, los extractivismos de distinto tipo —incluyendo epistémicos y de recursos naturales—, el racismo estructural-sistémico, las violencias de género y heteropatriarcado, y los intereses cada vez más transnacionalizados del estado corporativo; por sus crecientes alianzas con las matrices coloniales de poder. Duelen por su razón y *ethos* masculinos, occidentalizados, heteropatriarcales y coloniales; por la apatía, los silencios forzados y la indiferencia intelectual que hay en su interior; por su decadencia, mediocridad y miopía que dejan en el olvido las utopías, luchas y conquistas de pertinencia social, autonomía educativa, interculturalidad, pensamiento territorial crítico y la educación conectada con la vida misma.⁶⁸ E indignan por todo eso y mucho más, incluyendo por su

68 Ver el capítulo “Universidades, seres y saberes” en este libro.

acogimiento sin escrúpulos al modelo neoliberalizado y globalizado de educación superior.

Si alguna vez hubo un vínculo entre la educación superior pública latinoamericana y la realidad social de las masas —un vínculo arraigado en la creencia del papel de las universidades en la construcción de una sociedad justa—, hoy nos enfrentamos a otra cosa: la universidad pública como empresa que avanza en la mercantilización y tecnificación del conocimiento, y con ello, las lógicas y preceptos centrales de la colonialidad y el capitalismo en sus configuraciones y mutaciones actuales. Por eso mismo, ya no tiene sentido hablar de universidades latinoamericanas sino de la universidad y educación superior *en* América Latina, una ubicación geográfica que tiene poco que ver con los pueblos, territorios y vidas a su alrededor.

La creciente brecha en toda la región entre la realidad social y la educación superior es llamativamente clara; también lo es el surgimiento de lo que llamo las deshumanidades. Es decir, la institucionalización e institucionalidad de violencias feminizadas, raciales, epistémicas, lingüísticas y existenciales y formas de despojo-guerra-muerte que, en su conjunto, pretenden a disciplinar, reformar y recolonizar a la humanidad; arrancar la humanidad de la mayoría, pero también redefinir y reformular la humanidad misma.

La eliminación y/o desfinanciamiento de las humanidades y las ciencias sociales en muchas universidades de la región es parte de esta tendencia. El caso más visible es del Brasil; en 2019 Jair Bolsonaro fortaleció su campaña en contra de las universidades públicas y, de manera especial, de las ciencias sociales, las humanidades y el pensamiento crítico, disminuyendo drásticamente la inversión en carreras universitarias

como Filosofía, Sociología y demás Humanidades para priorizar profesiones, en sus palabras, “que generen retorno inmediato al contribuyente”.⁶⁹ Unos meses después, y como parte de su campaña del control total sobre la educación, nombró una serie de ultraconservadores al Consejo Nacional de Educación y un nuevo ministro de educación: pastor de la Iglesia Presbiteriana.⁷⁰ Entre las tareas de la campaña y nueva comitiva: declarar la guerra a la ideología de género y otras ideologías asociadas a las ciencias humanas y sociales y sus docentes. No es de olvidar las iniciativas del gobierno de Bolsonaro de persecución y criminalización de docentes, iniciativas facilitadas por lxs mismxs estudiantes autorizadxs a filmar y reportar docentes que criticaban el gobierno, animaron el pensamiento crítico, y dieron espacio a las llamadas “ideologías”: de género, diversidad y diferencia sexual, y de religiones y espiritualidades no cristianas. “Limpiar” las universidades públicas de estudiantes y profesores negrxs, indígenas, homosexuales y de mujeres “vagabundas”, como he dicho repetitivamente Bolsonaro, y restablecer los “valores tradicionales” (léase: valores “universales” blancos-cristianos conservadores-heteropatriarcales-occidentales) era la meta. En abril 2022, la red internacional *Scholars at Risk* denunció el grave declive en Brasil de la libertad académica y la autonomía institucional, incluido el control gubernamental sobre bases ideológicas de nombramientos y financiación.⁷¹

69 Ver “Bolsonaro plantea recortes a las facultades de humanidades”, *Semana*, 28 de abril 2019. <https://www.semana.com/educacion/articulo/bolsonaro-plantea-acabar-con-la-filosofia-la-sociologia-y-de-mas-humanidades-en-brasil/611270/>

70 <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/11/a-heranca-de-weintraub-no-mec-bolsonaro-nomeia-olavistas-e-conservadores-para-cne>

71 Scholars at Risk Network, “Brazil: Decline in Academic Freedom

De hecho, Brasil no es el único país que ha pretendido eliminar o limitar los campos de las humanidades y ciencias sociales argumentando su criticidad e inutilidad. Algo así sucedió en México durante los gobiernos de Fox y Peña Nieto, con una disminución grande de becas en universidad públicas en los campos de ciencias sociales y humanidades. No es casual que existió también en esos gobiernos de proyecto neoliberal la inversión de fondos públicos desde el gobierno, y específicamente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-CONACYT, a empresas privadas, incluyendo Monsanto, entre otras.⁷²

La tendencia de ninguna manera se detiene ahí. Se extiende a las “Ciudades del Conocimiento”, incluyendo Pachuca en Hidalgo-México y *Yachay* en Imbabura-Ecuador (la última con financiamiento y *know-how* tecnológico de Corea del Sur y su exitosa Ciudad de Conocimiento “*Songdo*”). Tanto Pachuca como *Yachay* tienen como su eje céntrico una universidad (*Yachay Tech* en Ecuador y, en el caso de Pachuca, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), universidades concebidas y presentadas como de clase mundial con enfoque en la Ciencia y Tecnología (ambas con letra mayúscula). Ambos proyectos, y cada uno a su manera, pretenden posicionar el conocimiento como una nueva matriz productiva: la economía global de conocimiento. Como decía Enrique Peña Nieto sobre Pachuca en 2013, “La Ciudad del Conocimiento y la Cultura es un concepto integral, diseñado para privilegiar la MenteFactura

Requires UN’s Attention,” April 20, 2022. <http://www.scholarsatrisk.org/2022/04/brazil-decline-in-academic-freedom-requires-uns-attention/>

72 Ver “Comparecencia de la directora general del Conacyt Dra. María Elena Álvarez-Buylla Roces”, 26 oct 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=xQg0Ki-BsjI&t=219s>

sobre la ManoFactura, a fin de lograr productos con alto valor agregado.”⁷³ Durante el gobierno de Rafael Correa en Ecuador —y paralelo al proyecto de *Yachay*— se avanzó un paso más en eso de la economía de conocimientos, mercantilizando los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y negras, sin necesidad, por supuesto, de lxs ancestrxs, comunidades o pueblos mismos; extractivismo epistémico llevado a nuevas profundidades.⁷⁴

Pienso también en cómo la pandemia de COVID ha contribuido, en toda la región, a la privatización y blanqueamiento de las universidades públicas. Con la eliminación de las becas, la puesta en permanencia de programas y cursos en línea que obligan el acceso a internet y aparatos tecnológicos adecuados —una virtualidad que, además, suprime el contacto, relación y movilización social—, y la instalación de nuevos mecanismos de ingreso, evaluación y control, la pandemia de COVID ha ayudado a transformar la universidad pública en lugar de privilegios y espacio privilegiado. Sin duda, el COVID ha trabajado para acelerar procesos encaminados a transformar la misión, el espíritu y la práctica de las universidades públicas en América Latina, incluyendo, y muy especialmente, su pertinencia, conexión, función y vocación social y su carácter población: es decir, a quiénes están permitidxs a enseñar y estudiar. Una pandemia entrelazada, sin duda, con las otras pandemias presentes y en camino.

No es sorpresa que el impulso de estas transformaciones viene, en gran parte, de los bancos de

⁷³ <https://www.gob.mx/ePN/articulos/pachuca-ciudad-del-conocimiento-y-la-cultura>.

⁷⁴ Sobre *Yachay* y la economía del conocimiento en Ecuador, ver el capítulo “Universidad, seres y saberes”.

desarrollo y los organismos internacionales, incluyendo la UNESCO y el IESALC-Instituto de Educación Superior en América Latina, cuyos dictados, normas, financiamiento, objetivos y lo que Luis Bonilla-Molina denomina su “razón neocolonial”⁷⁵ se esfuerzan por llevar a las universidades latinoamericanas al modelo global de conocimiento y educación superior. Un modelo, como bien sabemos, que fortalece el sistema y sus estructuras, cuantifica la productividad intelectual, favorece la privatización de la educación y aboga por el nexo sistémico de la ciencia, el progreso, la innovación y el crecimiento económico, un nexo en el que la educación socialmente relevante y presencial se hace parecer obsoleta y anticuada.

Si bien estas tendencias del capitalismo académico-cognitivo no se limitan a América Latina, tienen un significado particular aquí. No es de olvidar la lucha de más de un siglo por la autonomía universitaria que comenzó en Córdoba, Argentina en 1918, las latinamericanizaciones de conocimiento y pensamiento que tomaron fuerza con la teoría de dependencia en las décadas de los 1950s y 60s,⁷⁶ o las protestas masivas de estudiantes en los años recientes en Chile y Colombia en contra de la privatización universitaria y para una educación superior pública de relevancia y relación social.

A fines de junio 2022, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México-CONACYT anunció un plan gubernamental para la transformación

⁷⁵ Luis Bonilla-Molina, “La razón neocolonial de UNESCO,” *Viento Sur*, March 30, 2022. <https://vientosur.info/la-razon-neocolonial-de-la-unesco/>

⁷⁶ Vistas desde la teoría de la dependencia, las estructuras educativas y los contenidos educativos son medios esenciales por los cuales el centro ejerce el control del pensamiento sobre la periferia, reproduciendo las condiciones para la supervivencia y avance del primero.

social del sistema y estructura de la educación de posgrado a nivel nacional desde una postura social, política y epistémica de resistencia a las tendencias globalizadoras. El objetivo: eliminar la privatización, la simulación, los parámetros internacionales — incluida la productividad cuantificable— y el círculo vicioso de privilegio y exclusión, para así avanzar hacia un sistema de educación superior basado en la pertinencia social, la solidaridad y una noción distinta de rigor científico. A través de foros nacionales, se ha iniciado una reflexión y discusión sobre los procesos y lineamientos propuestos de esta transformación que, como era de esperar, ha suscitado la fuerte oposición de educadores conservadores y sectores aliados con entidades internacionales e intereses transnacionales.

La propuesta transformadora de México, concebida como apuesta de resistencia en contra del modelo globalizador-global, es, sin duda, una buena noticia. Sin embargo, uno tiene que preguntarse cómo se construirán, interpretarán y concebirán el rigor científico, la relevancia social y también la interculturalidad crítica (otro eje de la propuesta), particularmente por parte de un gobierno nacional que continúa impulsando políticas y prácticas que folclorizan y criminalizan a los pueblos originarios; políticas y prácticas de violencia, violación, extractivismo y despojo de y sobre las tierras indígenas ancestrales, políticas y prácticas que, en demasiadas formas, reproducen y mantienen las matrices coloniales de poder.

Crucial a tener en cuenta también, es la versión estatal mexicana de la “educación intercultural” que comenzó hace más de dos décadas. Bajo esta etiqueta se incluyen varias “universidades interculturales” concebidas y controladas desde la institucionalidad gubernamental,

universidades que, en la práctica, ofrecen poco más que un aprendizaje técnico deficiente para estudiantes indígenas.

Si en México la educación intercultural ha hecho poco hasta ahora para enfrentar el racismo sistémico, el epistemicidio y la injusticia social, epistémica, existencial y territorial, y si ha sido —en proyecto y práctica— funcional a la estructura y al sistema establecidos, ¿qué podemos esperar de la nueva reforma enfocada en la pertinencia social y el rigor científico en la educación superior? Y, ¿cuál sería, en la práctica, el sentido de la interculturalidad crítica en manos del gobierno?

Dos

“Una universidad *del* pueblo y *para* el pueblo” y “la universidad pública *con* el pueblo” fueron los gritos aquí en Ecuador durante el levantamiento-paro nacional iniciado el 13 de junio de 2022, levantamiento-paro liderado por el movimiento indígena y con la participación activa de muchos otros sectores sociales, incluyendo de educadorxs y estudiantes.

Con una lista de diez demandas pensadas para la sociedad en su conjunto, el movimiento indígena rompió la noción de una lucha “étnica” auto-centrada demostrando, a la vez, cómo la interculturalidad debe y puede funcionar en una plurinación como la ecuatoriana. Así, y de manera particularmente significativa para nuestra discusión aquí, el paro-levantamiento de 18 días de duración puso constantemente de manifiesto el enorme abismo entre la realidad social y el estado corporativo, y la enorme disparidad entre la realidad social y la educación superior.

Mientras decenas de miles de comuneros indígenas comenzaban, en el noveno día de la huelga, a llegar en caravanas de camiones y a pie a la ciudad capital de Quito, las universidades que en octubre de 2019 abrieron sus puertas para recibir a miles de mujeres indígenas, niñas y personas de tercera edad en un levantamiento similar, anunciaron que esta vez sus puertas iban a permanecer cerradas, incluso para aquellos indígenas manifestantes que eran sus estudiantes.

Dos universidades finalmente sucumbieron a la presión docente y estudiantil, abriendo sus campus por motivos humanitarios para albergar a miles de mujeres, hombres y niñas indígenas. El albergue, sin embargo, era sólo una pequeña parte de lo que ocurría dentro. A lo largo de los días, los estudiantes y docentes voluntarios y los miembros de las comunidades indígenas construyeron juntos espacios de reflexión y pensamiento compartido sobre la situación y condición del país y los motivos de la protesta. Y juntos construyeron espacios de co-aprendizaje y convivencia en y con dignidad a pesar de la severa represión autorizada por el Estado y ejercida por fuerzas policiales y militares; las bombas de gas lanzadas una y otra vez por las “fuerzas del orden” dentro de las instalaciones universitarias, no lograron impedir y contener lo que estaba en construcción. Se estaba gestando una universidad de, para y con el pueblo —los pueblos— de esta culturalmente diversa plurinación. ¿No es esto parte del hacer de la justicia epistémica, la descolonización y la educación intercultural?

Mi universidad —la Universidad Andina Simón Bolívar— alguna vez considerada la más progresista del país y de la región andina por su fuerte relación con los movimientos sociales, su anunciado enfoque

intercultural y sus espacios de pensamiento crítico, socialmente arraigado y descolonizador, se negó a abrir sus puertas. Nuestras peticiones, manifiestos y pronunciamientos a las autoridades universitarias fueron denegados.

Circuló en las redes sociales una ola continua de mensajes expresando la indignación de muchxs que habían estudiado allí y que habían sido parte de actividades y eventos públicos, de lxs muchxs que pensaban que esta universidad era de alguna manera diferente. Como decía un tuit con el hashtag #UASBAbreLasPuertas: “¡No abandonen el discurso! ¡El proceso más decolonial es abrir sus puertas ahora!”.

Los grandes papeles tamaño afiche pegados una noche en la larga pared lateral de la institución parecían decirlo todo:

En sus clases nos hablan de PRIVILEGIOS

En sus clases hablan de DERECHOS HUMANOS

En sus clases hablan de INTERCULTURALIDAD

En sus clases hablan de PENSAMIENTO DECOLONIAL

En sus archivos reposan: MILES DE INVESTIGACIONES, TESIS, ESTUDIOS Y ARTICULOS SOBRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS, LXS CAMPESINOS, LAS LUCHAS SOCIALES

Lo que pasa en la realidad es: SUS AULAS, AUDITORIOS Y CAMPUS ESTAN VACIOS

Lo que pasa en la realidad es: MILES DE PERSONAS
DURMIENDO EN LAS CALLES

Lo que pasa en la realidad es: SUS PUERTAS ESTAN
CERRADAS. ¡CUIDADO! EL PUEBLO NO OLVIDA
SU INDIFERENCIA

Las lecciones aquí son grandes, no solo para esta universidad, mi lugar de enseñanza, lucha y pedagogía política durante los últimos 25 años. ¿Qué sucede, pregunto, cuando la indiferencia se convierte en el rasgo característico de lo que alguna vez se consideró una educación social, política y territorialmente fundamentada? ¿Qué pasa con la noción-como grito de las universidades de, para y con el pueblo? Y ¿cómo ahora, en estos tiempos, cultivar y sostener los procesos y prácticas de descolonizar e interculturalizar de otro modo —de pluriversalizaciones e interculturalizaciones y descolonizaciones epistémicas— que muchxs de nosotrxs hemos luchado por construir dentro de estas instituciones-sistemas de educación superior, en contra y a pesar de ellas?

No puedo dejar de pensar en las masivas protestas sociales ahora en Perú mientras que termino las revisiones de este texto (los primeros meses de 2023) y el casi centenar de muertxs, la mayoría indígenas y campesinxs luchando por un país, gobierno e instituciones sociales enraizadas en el pueblo —los pueblos— y la realidad social. El 21 de enero del 2023 la policía peruana entró con fuerza a la Universidad de San Marcos (la universidad pública más antigua de América Latina) para desalojar manifestantes y reprimir y humillar a lxs estudiantes; una entrada autorizada y facilitada por la rectora en apoyo al gobierno de facto

de Dina Boluarte. ¿Qué educación superior pública? ¿Universidades de quiénes y en beneficio de qué?

Yo no soy —no somos— la institución universitaria, decimos algunxs. Sin embargo, a los ojos de muchxs, lxs profesores somos la institución. Allí radica la realidad y el dilema.

Tres

Hace muchos años dejé de creer en la posibilidad de una transformación social a gran escala, incluyendo —pero no solo— el ámbito de la educación superior. Mi postura, posición y atención están con las fisuras y grietas decoloniales que existen dentro, fuera y a pesar de la aparente totalidad del sistema, una totalidad que se percibe con frecuencia como un muro de hormigón. Así que mi labor político-pedagógica consiste en hacer, abrir, ensanchar y conectar las grietas, labor que nunca se hace solo sino siempre en compañía de otros.

Es dentro de las grietas donde existen las posibilidades de algo muy distinto, incluyendo justicias epistémicas, descolonizaciones e interculturalizaciones (los ejes de este webinar), maneras muy otras de hacer educación superior.

Pienso en las Universidades de la Tierra, universidades abiertas, autónomas y comunitarias, que comenzaron hace varias décadas en México, primero en Oaxaca y Chiapas, y luego se extendieron en nombre y proyecto a otros territorios y lugares. Estas son universidades de, para y con el pueblo, sin incidencia o injerencia de intereses privados o estatales, cada una con su propio arraigo territorial, praxis y razón de ser.

Como explica la descripción del proyecto emergente de la Universidad de la Tierra en Bogotá —nombrada

para recordar y dar vida a la memoria de Orlando Fals Borda (un sociólogo colombiano fuertemente vinculado a los procesos comunitarios y la investigación-acción participativa)—: “esta es una red de colectivos, organizaciones, activistas, artistas, feministas, líderes y sabios y sabias comunitarias, educadorxs populares y educadorxs universitarias de Colombia y la región, que trabajan desde posturas pedagógicas contrahegemónicas centradas en la defensa de la vida, esta articuladora de los procesos emancipatorios de los territorios y comunidades”⁷⁷

Pienso en URACCAN (Universidad de las Autonomías Regionales de la Costa Caribe de Nicaragua), constituida oficialmente a principios de la década de 1990 como Universidad Comunitaria Intercultural, un proyecto de vida institucional con una filosofía y visión dirigidas a “revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas”. Proyecto dirigido también a “desarrollar procesos desde la descolonización del pensamiento hasta el fortalecimiento de las autonomías, la ciudadanía intercultural y el buen vivir de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas de Abya Yala”⁷⁸ URACCAN es reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional de Nicaragua, bajo el Subsistema de Autonomía Educativa Regional.

Pienso también en la red de Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Abya Yala (RUIICAY) de la que forma parte URACCAN y que a lo largo de los años ha integrado universidades indígenas,

⁷⁷ Ver: [https:// www.unitierraofb.com/sobre](https://www.unitierraofb.com/sobre)

⁷⁸ Ver: <https://www.uraccan.edu.ni/uraccan/institucion/identidad-institucional>

interculturales y comunitarias de México, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Panamá, Colombia, Venezuela, Chile, Perú y Argentina.⁷⁹ De consideración también son las muchas otras experiencias enraizadas en lo colectivo y comunitario en toda la región, experiencias autónomas lejos del control de los sistemas estatales y de empresas privadas.

Entiendo todas estas instancias —URRACAN, la Red RUIICAY y las Universidades de la Tierra— como experiencias que agrietan el sistema estructural de educación superior, sistema-estructura cada vez más globalizado. Mientras que algunas de estas instancias-grietas han optado por el reconocimiento estatal y otras no, todas mantienen en su centro la relación del saber y la vida y, a la vez, la urgencia de descolonizar e interculturalizar preceptos, visiones y praxis. Todas así trabajan para construir —cada una en su propio territorio, contexto y manera—, una posibilidad de modo muy otro de universidad y de la llamada educación “superior”.

⁷⁹ Incluidas en esta red han sido a lo largo de los años: la Pluriversidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Casa de la Sabiduría (Ecuador); la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN, Colombia); la Universidad Indígena Productiva Aymara Tupak Katari, Universidad Indígena Productiva Quechua “Casimiro Huanca”, Universidad Indígena Productiva Guaraní y pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tupak en Bolivia; la UNISUR, México (Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur); la Universidad de Panamá, la Universidad Bolivariana de Venezuela, el Instituto de Educación Superior Intercultural Campintá Guazu “Gloria Pérez” de Argentina; y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Ver: Alta Hooker Blanford, “Internacionalización e Interculturalidad desde la perspectiva de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de ABYA YALA, RUIICAY,” 2015. https://www.researchgate.net/publication/336454327_Interculturalidad_desde_la_perspectiva_de_la_Red_de_Universidades_Indigenas_Interculturales_y_Comunitarias_de_ABYA_YALA_RUIICAY

Si bien el sistema educativo dominante ha funcionalizado la educación intercultural en términos étnicos e inclusivos, es decir, como educación para poblaciones indígenas y afrodescendientes dentro del marco de políticas de inclusión —políticas educativas que, en efecto, reproducen y mantienen la estructura social establecida —, los ejemplos incluidos aquí apuntan a una comprensión de educación intercultural radicalmente distinta. En esta comprensión —la que he referido como interculturalidad crítica para distinguirla de la interculturalidad funcional⁸⁰— se teje la relación entre los procesos de interculturalizar y descolonizar en educaciones de y para la defensa de la vida, de y para lo colectivo y comunitario (frente al individualismo imperante), y de y para el sustento y la construcción con otrxs de existencias, re-existencias y formas de pensar, saber, estar y ser-siendo enraizadas en la vida misma.

Sin embargo, para lxs muchxs en América Latina que continúan enseñando y estudiando en universidades cada vez más aliadas con el proyecto globalizador, podemos preguntar ¿qué sugieren, despiertan, activan y provocan las palabras claves de este webinar y texto: “justicia epistémica, descolonización y educación intercultural”?

Para mí, y como he enfatizado aquí, estas palabras necesariamente evocan, suplican, incitan e invocan el trabajo de agrietar; de hacer, ensanchar y conectar las fisuras y grietas decoloniales y descolonizadoras que existen dentro de las instituciones de educación superior, y a pesar de la propia institucionalidad sistémica y sus matrices de poder.

⁸⁰ Para una discusión de la interculturalidad crítica ver Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala, 2012. (Publicado también por la Universidad de la Tierra-CIDECI, Chiapas, 2013).

Las grietas, en este sentido, son los espacios de saberes y pensamientos “otros” que siembran y cultivan la relación interepistémica e intercultural, que propician un pensar *desde y con* (en vez de un estudiar *sobre*), y que entretejen los procesos y prácticas de aprender, desaprender, reaprender y co-aprender con la realidad social vivida aquí en Abya Yala/América Latina, fomentando a la vez conversaciones con otros territorios, especialmente con las grietas presentes y emergentes en todo el Sur Global y los “sures” presentes en el Norte Global .

Desde luego, las grietas no son la solución al capitalismo académico y cognitivo, las universidades occidental-céntricas y neoliberales, la mercantilización de conocimiento, y las siempre presentes y cambiantes matrices coloniales de poder en las que el racismo, sexismo y heteropatriarcado sistémicos y epistémicos son engranajes centrales. Las grietas, en cambio, abren y señalen la posibilidad de modos muy otros dentro, en contra y a pesar del sistema. Son destellos de esperanza en medio de la grisura de desesperanza y desesperación. Pero, sobre todo, son un llamado a la acción contra la indiferencia actual de demasiadas instituciones de educación superior, incluida la universidad donde dediqué 25 años de mi vida.

Las grietas existen, persisten y resisten; y, en una multitud de formas —incluso a través de la praxis político-pedagógica—, engendran un algo más —una otracosa— donde los *cómos* de las interculturalizaciones, descolonizaciones y pluriversalizaciones epistémicas pueden ser sembradas, cultivadas y permitidas a crecer.

Así termino con una musa y pregunta. Tal vez, solo tal vez, si hacemos suficientes grietas en el sistema y estructura actual de la educación superior, el muro

comenzará a desmoronarse y caer. Allí está la musa y también la posibilidad; como decía Angela Davis, “los muros caídos vueltos hacia los lados son puentes”.⁸¹ ¿No es esto de lo que se trata —o al menos debería tratarse— la justicia epistémica, la descolonización y la educación intercultural?

⁸¹ Angela Davis, *An Autobiography*. NY: Random, 1974, p.137.

Sembrar academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior⁸²

Buenas tardes/noches a todas, todos, todes presentes y las/los/les que están conectadas/os/es en las redes desde sus propias geografías. Es una alegría enorme para mí ver y sentir tanta gente querida acompañándome en este acto, mi último como profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar, un acto-evento en celebración de mi *desinstitucionalización*. Digo *desinstitucionalización* y no jubilación porque no voy a descansar o dejar de luchar acompañando, conversando, escribiendo y sembrando. Apunto y asumo la *desinstitucionalización* como una decisión ética, política y de hecho personal. Es dejar la institución académica de la que ya no me siento parte; una suerte de acción de liberación.

Irónicamente, ésta no es mi última conferencia magistral en esta Universidad sino la primera; la primera en los 25 años que he enseñado y laborado aquí. Como muchos saben, mi pensamiento, y más que todo mi pensar-hacer, caminar-andar y sembrar-pensar-actuar junto con las/los/les estudiantes, con la comunidad del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y con los movimientos indígenas y afros, incluyendo especialmente al maestro, obrero del proceso y ancestro Juan García Salazar⁸³, han sido ejes de conflicto con algunos de esta institución, focos de

82 Conferencia magistral presentada en el Homenaje a la Trayectoria Intelectual de Catherine Walsh, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, 8 de diciembre de 2022.

83 Juan García Salazar es reconocido como el abuelo del movimiento afroecuatoriano, el *Bambero mayor* y el guardian de la tradición oral; se autonombró como “obrero del proceso”. En julio 2017, el maestro Juan empezó su viaje al reencuentro con sus ancestros.

discordia, disonancia, incomodidad y un desacomodar. Un desacomodar que se extiende a este mismo acto-evento.

Hablar no desde la mesa directiva y el podio ubicados arriba sino desde aquí, *desde abajo* —un posicionamiento que he asumido a lo largo de mi vida, negando estar en los puestos o posturas de *arriba*— sí produce, para algunos, un sentido de desacomodar. Pero no me refiero solo a eso. Me refiero, además, a los múltiples intentos por parte de algunas autoridades a obstaculizar este acto-evento, a tratar de asegurar que no se lleve a cabo. Por eso, mis gratitudes enormes a mi colega-amiga Alicia Ortega, docente del área de Letras y Estudios Culturales y a mi asistente-amiga Jacqueline Pabón quienes mentalizaron, organizaron e insistieron en ello a pesar de todo, y a Michael Handelsman, estimado y apreciado colega-amigo, cuya presencia y palabras me honren con su sentipensamiento, perspicacia y complicidad. Así declaro —declaramos— el acto de esta noche un acto-evento en resistencia y no solo celebración.

Veinticinco años en esta institución resistiendo, abriendo y ensanchando grietas, sembrando academia de otro modo. De ahí el título de mi conferencia esta noche y su carácter reflexiva-subjetiva-narrativa. Aunque las experiencias, perspectivas y palabras son, sin duda, más, sospecho que tengan algo de resonancia y relación con muchas, muchos y muchas de ustedes.

Encrucijadas académicas

Nunca me he identificado como académica, aunque si he pasado gran parte de mi vida en la educación

superior. Si uno los años de profesora con los de estudiante, suman más de 70% de mis años de vida.

No digo que la educación superior ha sido mi vida, pero sí he vivido la educación superior, con-viviendo y al mismo tiempo peleándome con ella. Aprendiendo, desaprendiendo, reaprendiendo con, contra y a pesar de ella, siempre con mis manos y pies en la tierra, siempre con mi cuerpo, corazón, y cabeza en el pensar-sentir-estar-hacer-luchar desde abajo por la transformación social, política, epistémica, existencial. Y siempre con el afán de sembrar y cultivar posibilidades muy otras de pensamiento, conocimiento —y, por qué no, de sentipensamiento y senti-conocimiento— enraizados en y con la existencia-vida y la realidad social.

Repito: No me identifico como académica. En gran parte, eso es por todo lo que ésta identificación significa en el sentido tradicional, patriarcal, blanco-blanqueado, sistémico-institucional. Pero sí he construido academia, sin duda, academia muy otra, cumpliendo, al mismo tiempo, con todos los requisitos y exigencias productivas de LA ACADEMIA (en letra grande) sistémico-global. He cumplido, digo yo, de forma magistral.

Por eso mismo, mi no-identificación académica ha asombrado colegas y autoridades de las mismas instituciones donde he laborado. No logran entender la lógica ni tampoco lo que significa en términos éticos y políticos. Hace muchos años fui la primera profesora en no aceptar la permanencia laboral (*tenure*) en la Universidad de Massachusetts Amherst después de pasar con alta calificación todo el proceso externo e interno de evaluación. Ser parte de la comodidad académica nunca ha sido mi meta, propósito o motivación.

Me identifico como intelectual militante, pero también como pedagoga y sembradora de, por y para la vida ante las violencias en sus múltiples manifestaciones: racistas, machistas, heteropatriarcales, capitalistas, epistémicas, existenciales, territoriales, corporales e institucionales, todas presentes también en la universidad, incluyendo ésta. Violencias que muchas veces apuntan la eliminación de todas, todos y todes que obstaculizan —que obstaculizamos—, que disturbamos —que disturbamos—, o que amenazan —que amenazamos— los intereses del poder. Saben, sabemos de lo que estoy hablando.

No niego que la educación superior ha sido, a lo largo de mi vida, un espacio-lugar de aprendizaje. No me refiero tanto a los aprendizajes de formación y de-formación académica que, en mí caso, incluían la sociología, el desarrollo humano, la sociolingüística, la psicología cognitiva y la educación (con un paso también por la danza y la agricultura orgánica); disciplinas que logré en la práctica indisciplinar.

Me refiero, en forma mucha más amplia, a los aprendizajes arraigados al hacer, incluyendo a las tácticas y estrategias de resistencia, confrontación, cuestionamiento, no-silenciamiento y no-sumisividad, como también a las tácticas y estrategias de afirmación, intervención, construcción, siembra y cultivo. Y me refiero a los aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes enraizados en y provenientes de la praxis. Juntos, la praxis y el aprender, desaprender y reaprender haciendo son las motivaciones y razones de mi larga trayectoria en la educación superior.

La praxis va mucho más allá de la práctica. Retomo el sentido que le dio mi amigo, colega, maestro y ancestro Paulo Freire con quien trabajé y co-enseñé en

los Estados Unidos durante tres años en la década de los ochenta; la praxis como el movimiento dialógico entre acción y reflexión / reflexión y acción, un movimiento que esfuerza por actuar en y sobre la realidad para transformarla, decía Paulo. Es la praxis, digo yo, que incita, anima y camina la práctica de teorizar, es decir, la teorización, una teorización dirigida, como argumentaba el intelectual crítico y educador popular afrocaribeño Stuart Hall, “a movilizar todo lo que podemos hacer en términos de recursos intelectuales para comprender qué es lo que hace que nuestras vidas y las sociedades en las que vivimos sean tan profundamente antihumanas”.⁸⁴ Teorización y praxis así entretrejidas: acción reflexiva y pensamiento accional, algo que claramente aportó otro maestro-ancestro: Frantz Fanon.

Es eso que ha animado, provocado, incitado y caminado mi labor a lo largo de medio siglo, incluyendo mi escritura y “*escrevivência*”, para usar la expresión de la maestra afrobrasileña Conceição Evaristo.⁸⁵ Es decir, a comprender no solo qué es lo que hace que nuestras vidas, las sociedades en las que vivimos —y, sin duda, las universidades en que laboramos— sean tan profundamente antihumanas, sino movilizarnos comprendiendo *cómo* el sistema —lo que podemos nombrar capitalista, racista, machista, heteropatriarcal, antropocéntrico, moderno/colonial, entre muchos otros descriptores— invade y pretende controlar y determinar

⁸⁴ Stuart Hall, “Estudios culturales y sus legados teóricos”, en *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, eds. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich. Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar-Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá e Instituto de Estudios Peruanos-Lima, 2013.

⁸⁵ Ver Conceição Evaristo, *Becos da memória*. Bello Horizonte: Massa, 2006.

la vida toda. Es esa comprensión y su indagación que necesariamente apuntan un otro *cómo* —a lo que mi amigo mexicano, compa de lucha, graduado de la Universidad Andina y docente de la Universidad Pedagógica en Querétaro-México, René Olvera Salinas, llama “los *cómo*”.⁸⁶

Así pregunto —tal vez preguntamos—: ¿Cómo y hasta cuándo resistir? ¿Cómo interrumpir este sistema de violencias dirigidas, me refiero, de manera especial, a las violencias epistémicas, políticas, sociales, corporales de la universidad —y de esta Universidad en particular—, incluyendo la violencia lingüística que ahora pretende prohibir el lenguaje inclusivo? ¿Cómo transgredir, así recordando el enunciado praxístico de la educadora-feminista africana-americana bell hooks?⁸⁷ ¿Cómo construir otras posibilidades de pensamiento, conocimiento, vida y existencia? —de re-existencia para usar la expresión de Adolfo Albán Achinte, intelectual-artista, hermano de alma, y graduado de nuestro doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. ¿Y cómo hacer esta construcción no solo, pero también, en la universidad? ...abriendo grietas y fisuras en el estatuto y canon eurocéntrico, masculino y profundamente autoritario y heteropatriarcal de ciencia y conocimiento, en las deshumanizaciones y deshumanidades académicas sobre las cuales mi amiga-colega argentina María Eugenia Borsani y yo

86 René Olvera Salinas, “Pedagogías de la resistencia: De los *cómo* sembrar vida donde está la muerte”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II, ed. Catherine Walsh. Quito: Abya-Yala, 2017.

87 Ver, en su traducción al español, bell hooks, *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing Libros, 2021.

hemos conversando tanto⁸⁸, y en estas grietas y fisuras sembrando modos otros de saber y pensar entrelazados con la acción-reflexión.

Eso es —y ha sido— mi afán. Fue así en los años que estudié y luego enseñé en la Universidad de Massachusetts, siempre con un pie dentro de la Universidad y el otro con comunidades, activistas, movimientos y colectivos de lucha. Y ha sido así en los 25 años en la Universidad Andina Simón Bolívar.

La llegada y los encargos

Llegué al Ecuador por primera vez en 1977 (ya jovencita). Era para hacer una pasantía como estudiante docente en una escuela internacional. Lo que iba a ser una estancia de cuatro meses en el país, terminó siendo dos años; di clases de danza a niñas y niños, conocí mi pareja y trabajé como cocinera en el primer restaurante vegetariano de Quito; allí aprendí español.

A mediados de los 90s, hice la inmigración permanente de Norte al Sur, eso después de algunas experiencias acumuladas en Ecuador, incluyendo proyectos de colaboración con la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador-CONAIE enfocados en la educación intercultural bilingüe indígena y la educación superior. En 1996, recibí una invitación de un historiador, docente del proyecto emergente de la Universidad Andina Simón Bolívar. La invitación era de dar una charla a un grupo de colegas, algunos y algunas presentes esta noche, sobre la diferencia entre

88 Ver Catherine Walsh “(Des)Humanidad(es)”, *alter/nativas. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos*, 3, otoño 2014.
<http://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014.html>

lo posmoderno y lo poscolonial. Esta charla inició mi relación con esta Universidad.

Unos meses después, otro docente de la Universidad Andina me invitó a dar un par de cursos en el área de educación y con enfoque en la interculturalidad. Como muchos saben, la interculturalidad ha sido uno de los enfoques centrales de mi trabajo, enfoque no proveniente de la academia o los académicos, sino de las conceptualizaciones de la CONAIE, de mis aprendizajes en diálogo con el movimiento indígena, y de los encargos que asumí en este tiempo —y que he seguido asumiendo— a hacer caminar la interculturalidad como proyecto social, político y epistémico de transformación estructural, institucional y relacional.

En 1997-98 fui invitada a dar un curso en la nueva maestría de Estudios Latinoamericanos, un curso que por solicitud de las y los estudiantes (algunxs presentes esta noche), se extendió a una segunda parte. A finales de 1998 el rector-fundador de la Universidad Andina me convenció integrarme como docente de planta de tiempo completo.

Tengo buenos recuerdos de estos años iniciales: del proyecto de educación superior participativo, creativo y socialmente comprometido que *era* la Universidad Andina, y también de los encargos que me llegaron sin imaginar, pedir o buscar. Me refiero, por un lado, a los encargos que el maestro, reconocido líder afro y guardián de la tradición oral Juan García Salazar empezó a darme en 1999 con relación a los procesos afroecuatorianos, encargos que crecieron con los años, incluyendo en crear juntos el Fondo Documental Afro-Andino, el archivo más grande de América Latina de la memoria colectiva afrodescendiente, el Fondo que ahora lleva el nombre del maestro Juan.

Pero me refiero también al encargo que me dio hace más de dos décadas el rector-fundador de esta Universidad: el encargo de conceptualizar y organizar uno de los primeros doctorados internacionales en Ecuador, y con enfoque y raíz en la realidad Andina y Latinoamericana. Un encargo-desafío grande en un país que, en ese tiempo, no tenía fama académica, docentes con PhD, o presupuesto para realmente apoyar tal iniciativa. Como dije en la asamblea convocada por el rectorado en 2008 y con el propósito de críticamente evaluarme ante mis colegas —y como digo otra vez esta noche— no solo he cumplido con este encargo y cargo, sino también, y con este doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos, he —mejor dicho hemos— dejado una huella grande en esta institución, incluyendo su reconocimiento internacional.

Con un grupo de profesores globalmente reconocidos y reconocidas, incluyendo el mismo Michael Handelsman, como también Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Silvia Marcos, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres y Rita Segato, entre otras y otros; con un equipo docente regional y nacional de lujo; y con más de 100 estudiantes y pasantes de América Latina y varias partes del mundo, hay una historia escrita en las paredes de esta Universidad que la pintura no puede esconder. Y hay una memoria colectiva en todas, todos y todes nosotrxs que formamos parte de o identificamos con esta comunidad cariñosamente nombrada por sus primeros integrantes como “DECUL”.

La siembra y la grieta

¿Cómo sembrar academia de otro modo? Siempre he mantenido presente esta pregunta, una pregunta que recuerda lo que mi amigo-maestro Paulo Freire llamó “la pedagogía de la pregunta”. De hecho, no hay una receta o un manual para seguir; tampoco es de contar con la supuesta pericia de un artículo publicado en una revista indexada.

La pregunta misma pone en tensión y cuestión “la academia”, incluyendo sus pretensiones de neutralidad, autoridad, universalidad, objetividad y distancia: distancia con los objetos de estudio, distancia con la realidad social y distancia con nuestras subjetividades, realidades, territorios, luchas, cuerpos, cuerpos, vidas. Disputar estas pretensiones implica no solo contradecir “LA ACADEMIA” (en letra grande), sino también fisurar su sistema universalizado cada vez más naturalizado en América Latina, incluyendo Ecuador. Un sistema de cuantificación, mercantilización y tecnificación en el cual las humanidades, ciencias sociales, el pensamiento crítico y la reflexión-acción no tienen cabida. Tampoco tienen cabida la llamada “ideología de género”, las llamadas “disidencias sexuales”, las corporalidades, perspectivas críticas de raza y racialización negra e indígena, y peor aún, perspectivas enraizadas en la decolonialidad que pone en relación todo que acabo de mencionar. Pregunto: ¿no es eso lo que está sucediendo hoy en la Universidad Andina?

La disputa es sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, y también sobre quién(es) deben estar frente a la enseñanza y a las conceptualizaciones programáticas y curriculares. Es, además, sobre desde dónde pensar,

con quiénes, porqué y para qué. Allí está la contienda y el combate, y también la siembra y grieta.

Desde prácticamente su inicio, esta siembra que es DECUL ha sido considerado, por algunos colegas y autoridades, como disturbio, incomodidad y en palabras de algunos: “mi secta y capilla”, eso en una Universidad que siempre ha mantenido un discurso sobre su carácter participativo, diverso, socialmente comprometido e intercultural. La crítica al DECUL, ha sido —tal vez y por lo menos en parte— por sus maneras profundamente humanas de cultivar conocimiento en colectivo y relación, por sus apuestas corpolíticas, praxísticas e investigativas, y por su afán de enfrentar las múltiples violencias de la matriz colonial del poder —incluyendo las violencias epistémicas, racistas, machistas— apuntando procesos, prácticas y posibilidades descolonizantes y decoloniales.

Lo que muchos de los opositores no han logrado —o no han querido— comprender, es que la apuesta mía y del doctorado no ha sido de imponer una ideología o manera única de pensar. Más bien, ha sido de construir una práctica y praxis de sembrar academia de otro modo, una construcción y siembra que apuntan, entre otras prácticas y posibilidades, el análisis y la reflexión-acción decolonial: de analizar cómo la matriz colonial de poder sigue tan presente en prácticamente todas las esferas de vida, y de considerar cómo enfrentarla, incluyendo en el pensamiento, conocimiento, escritura e investigación.

En este doctorado hemos sembrado dentro y fuera del aula otras formas de pensar y saber, rompiendo la competitividad, verticalidad, titularidad y los simples fines del cartón o título. También hemos sembrado la inter-generacionalidad. En forma no típica de los

posgrados, han participado en cada promoción, las hijas (siempre hijas y no hijos) de algunos y algunas estudiantes, incluyendo Diana Sofía Albán Gómez (ahora socióloga y presente esta noche) quien participó, desde los tres años de edad, en la primera promoción del doctorado con su papá Adolfo Albán y, unos años después, en la tercer promoción con su mamá Camilia Gómez. También participaron varias otras niñas: la hija de Luis Fernando Villegas y la hija, ahora activista-feminista, de Betty Ruth Lozano; las dos Manuelas: una hija de Albeley Rodríguez y la otra, quien nació prácticamente en el aula, hija de Mónica Delgado; y la *wawa* de Yamila Gutiérrez Calisaya, Kurmi, que empezó el doctorado con pocas semanas nacidas pasando por todos los brazos de DECUL 5. Una inter-generacionalidad que no termina allí, sino que convirtió las primeras y los primeros estudiantes DECULES en parientes de las/los siguientes: en abuelas y abuelos, tías y tíos, y hermanas y hermanos mayores; así empezamos hablar de las, los, les deculotes y deculitos. Con cada nueva promoción, las y los mayores han dado la bienvenida, sus consejos y saludos. De hecho, todo eso es parte de la siembra de academia de otro modo. Pero también es reflejo de la labor de agrietar LA ACADEMIA, la educación superior y ésta Universidad; a abrir grietas.

Sin duda, el DECUL ha sido —y es— una grieta en esta Universidad. Creo que yo también he sido una grieta, una grieta en el muro que es —o pretende ser— la lógica y el monólogo universal-universalizante de la educación superior.

Como bien sabemos, la grieta por sí sola no hace que el muro caiga. Tampoco proyecta la re-forma del muro-institución. La grieta es la rendija, fisura, quebradura; la que rompe, desafía, debilita la solidez, la unicidad

y la totalidad del sistema-institución que se presenta como consensuada y cerrada. Por las grietas entra la luz, como dice un mural pintado recientemente en las calles de Bogotá. Por las grietas podemos ver y hacer los agujeros, ensanchándolos y allí sembrando posibilidades otras de pensar-saber-estar-ser-sentir-aprender-estudiar-hacer y también vivir. La grieta es parte de la pedagogía de sembrar, parte de la praxis que hace incomodar e indisciplinar.

No han faltado los intentos de esta Universidad para tapar nuestra grieta, aislarla y asegurar que no se ensanche o extienda más. A pesar de todo, la grieta — las grietas— han seguido en su resistir multiplicador. Ya basta, dicen algunos, que las tesis no solo doctorales sino ahora de las maestrías sigan hablando de la decolonialidad. “*¡Esta no es una universidad decolonial!*” gritan algunos. Claro, digo yo, no es. El proyecto de la siembra decolonial no es institucionalizar, no es convertir el pensar-hacer decolonial y descolonizante en parte del sistema.

Así, y para estos “algunos”, mi salida de la Universidad causa alegría. Cuando anuncié e inicié en 2019 los primeros pasos de esta partida, ellos hicieron muy claro que el DECUL, como hemos construido y conocido, dejará de existir. Lo mismo está sucediendo con los programas afines: la maestría de Estudios de la Cultura y recientemente la maestría en Gestión Cultural y Políticas Culturales, cuya coordinadora, Paola de La Vega (también de la comunidad DECUL), recientemente fue despedida. La “limpieza” presente y por venir, hecho visible también ante el gran paro nacional de junio de 2022, de negar alojamiento a miembros de las comunidades indígenas provenientes de las provincias,

específicamente mujeres, niñas y niños, y personas de la tercera edad.

Veo ahora las sombras atrás de las puertas y veo los baldes de cemento en preparación. Piensan que al parchar, al eliminar la grieta —las grietas—, van a extirpar el disturbio, el mal; es decir, mi presencia y contribución, el legado DECUL y de los programas afines y, de manera especial, las mujeres docentes intelectualmente, políticamente y socialmente comprometidas; mujeres públicas, mujeres no-sumisas.

Pero hay algo que no saben....

Somos semillas

Somos semillas, todas, todos, todes.

Recuerdo las palabras de la guardia indígena Nasa de Cauca ante los asesinatos continuos de líderes y lideresas comunitarias, ante la violencia-despojo-guerra-muerte provocada, facilitada y sancionada por el narco-estado corporativo criminal. Dice la guardia Nasa: “*Quisieron enterrarnos, pero no saben que somos semillas*”.

Palabras similares dichas, cantadas, gritadas por mujeres indígenas de la Amazonía y Sierra ecuatoriana frente a las violencias del despojo, extractivismo y desterritorialización, las violencias de género y heteropatriarcado incluyendo dentro de las mismas comunidades y organizaciones indígenas, y las múltiples violencias de poder estatal e institucional: *Muyumi kanchik* ...somos semillas.

En Brasil, *somos semillas... somos semillas* fue el grito de Marielle Franco ante las políticas de violencia perpetuadas por los gobiernos de Michel Temer y Jair

Bolsonaro. *Y somos semillas y seguimos siendo semillas* es la frase, lema, grito de muchas mujeres defendiendo el legado de Marielle y luchando para que su memoria nunca sea apagada, luchando por y para la vida ante las políticas y prácticas de muerte.

Aquí en el Afropacífico esmeraldeño el maestro obrero del proceso Juan García Salazar, el Abuelo Zenón y sin duda también la Abuela Débora Nazareno⁸⁹, hablaron-hablan de las semillas culturales, de la memoria colectiva y la vida misma que se llevan las semillas, de las pedagogías y praxis de las sembradoras y sembradores, y de las semillas y siembras de autoafirmación y autoreparación, algo que no se encuentra necesariamente hoy en la etnoeducación afroecuatoriana institucional-estatal.

De hecho, las semillas y las siembras que estoy hablando tienen poco o nada que ver con el modelo de universidad que ésta y tal vez otras de la región pretenden ahora moldear. Allí están las banderas globales de “excelencia académica” con sus criterios de contenido y evaluación, “limpias” en proyecto, programa, conocimiento y hasta lenguaje de diferencias, disidencias, insurgencias epistémicas, y con una misión, que, a pesar de los discursos, está fundamentada

89 Abuela Débora y Abuelo Zenón eran los abuelos maternos de Juan García Salazar. Sin embargo, en un momento y hace algunas décadas atrás, las comunidades del norte de Esmeraldas empezaron a referirse al Abuelo Zenón como el abuelo de todas y todos, como la voz de la memoria colectiva que sigue en su pensar, guiar, enseñar y hablar. Pero, y al final de su vida terrenal, el maestro Juan García Salazar empezó a reflexionar sobre la ausencia de la voz-semilla de la Abuela Débora, parte, en palabras del maestro Juan, “de la colonialidad de género que hace pensar que el hombre también representa a la mujer. Reconozco ahora la deuda pendiente”. En Juan García Salazar y Catherine Walsh *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2017.

en reproducir el poder racializado, heteropatriarcal, colonial global.

No estoy diciendo que las semillas no pueden germinar y crecer en la educación superior. Tampoco estoy diciendo que la siembra no debe o no puede ocurrir allí/aquí. Como he hecho claro, esta siembra ha sido mi labor, dentro de la Universidad y también a pesar de ella.

Lo que sí estoy diciendo es que el modelo-proyecto de la educación superior, en esta Universidad, en este país, en la región y, por qué no, en todo Abya Yala/América Latina, tiene que ser re-sembrada y no simplemente re-formada. Pero al decir eso, no estoy apuntando semilleros institucionalizados, semilleros de institucionalización, o semilleros permitidos por la institución. Mi argumento, más bien, es por las siembras de otro modo, siembras insurgentes por su intencionalidad y rebelión, por su haciendo, brotando, reviviendo, resurgiendo, construyendo y creando posibilidades, esperanzas y prácticas de vida y de vivir que no solo desafían y desobedecen el sistema y lógica dominantes y el orden global, sino que también contribuyen a sus fisuras y grietas. Mi apuesta es por las siembras de vida ante la muerte a nuestra, nuestro, nuestro alrededor, ante las políticas y prácticas —que también he confrontado a lo largo de muchos años en esta Universidad—, de callarnos e impedir —o por los menos atrofiar, controlar, determinar— las siembras.

Somos semillas y soy semilla. También soy cargadora de semillas. Cargo dentro de mí las semillas que muchas, muchos, muchos han sembrado en mí. Las semillas sembradas por mis ancestras mujeres, ellas provenientes de territorios, genealogías, historias, sabidurías diversas. Las semillas sembradas por mis maestras

y maestros, especialmente mi maestro-hermano-ancestro Juan García. Las semillas sembradas por los colectivos multiraciales en que milité hace décadas en los EEUU, por comunidades boricuas y caribeñas, y por activistas y militantes jóvenes y adultas en este gigante del norte; semillas también para no olvidar el privilegio que cargo en mi piel, y la responsabilidad de usar este privilegio para transformar, fisurar, agrietar el sistema.

También cargo dentro de mí las semillas sembradas por muchas, muchos, muchos de ustedes presentes: estudiantes, colegas, amigos, compañeras, compañeros de lucha y de vida. Me voy de esta Universidad con estas semillas, semillas bien guardadas y protegidas, cargadas y cargadoras de memoria y de vida, y de las luchas por continuar y las luchas aún por hacer. Semillas que me hacen a mí una nosotrxs.

Somos semillas, grito yo; somos semillas que multiplican, que vuelan y entremezclan con el viento; semillas cimarronas que no se olvidan y que siguen en su sembrar y re-sembrar, en su levantarse y su continuar desobediente, insurgente, rebelde, "haciendo fuerza", como decía la cimarrona africana-americana Harriet Tubman, "desde las experiencias". Así recordando, lo que también decía ella, que "se necesita toda una vida para entender".⁹⁰

Así seguiremos nosotras/nosotrxs semillas, dentro, fuera, a pesar de, y en las grietas y encrucijadas de la llamada Educación Superior. Yo, por mi parte, ¡ya felizmente desinstitucionalizada!

90 Palabras de Harriet Tubman en la película "Harriet", dirección: Kasi Lemmons, 2019.

Impreso y encuadernado en abril de 2023
en *La Encuadernadora. Taller editorial*,
Querétaro, México. 200 ejemplares.
[Contacto: 4423695537]

SERIE
KRÍISIS



CATHERINE E. WALSH

AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD

Reflexiones interculturales y decoloniales *por/para* la vida

Compiladorxs: RENE OLVERA SALINAS, VÍCTOR TORRES LEAL y PATRICIA ROITMAN GENOUD

AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD es una selección de textos publicados durante las últimas dos décadas por la intelectual-militante, pedagoga y sembradora Catherine E. Walsh desde diversas geografías. En ellos reflexiona crítica y dialógicamente acerca de la disputa histórica por el sentido y proyecto ético-político-existencial de uno de los principales territorios que como docentes, estudiantes y autoridades de los sistemas educativos nacionales habitamos cotidianamente: las universidades en América Latina. Walsh nos provoca a reflexionar colectivamente sobre preguntas hoy fundamentales en un contexto donde las diversas guerras del despojo, incluyendo la del imaginario, van avanzando: ¿Qué representan hoy las universidades, principalmente las públicas, como proyecto ético-político-existencial? ¿De qué formas y en qué ámbitos se han articulado en la construcción y despliegue del proyecto colonial-capitalista-moderno-patriarcal? ¿Es posible desde nuestros respectivos lugares de enunciación dentro de ellas imaginar y hacer grietas en la cuales se siembren conocimientos, saberes, intervenciones desde, por y para la vida digna? ¿De qué manera la justicia epistémica, la decolonialidad y la interculturalidad crítica aportan a tal desafío?



AGRIETAR LA UNI-VERSIDAD

CATHERINE E. WALSH