

Parte IV  
HACIA EL RE-EXISTIR  
Y EL RE-VIVIR



## Capítulo 12

# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO AL FEMINISMO DESCOLONIAL

### Una conversa en cuatro voces

YUDERKYS ESPINOSA, DIANA GÓMEZ, MARÍA LUGONES Y KARINA OCHOA

*¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí... [alguien] que interroga!*

—Franz Fanon

#### **Para introducirnos al debate**

Un primer elemento que nos gustaría resaltar es que en Abya Yala existen múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. Estas diversas experiencias que han desplegado y han ido configurando un horizonte pedagógico propio, beben de tradiciones políticas e intelectuales de Abya Yala tales como la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire, la Investigación- Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda, las enseñanzas de la pedagogía feminista popular, así como los desarrollos que los movimientos sociales han tenido en esta materia. El presente texto reconoce esos legados y parte al mismo tiempo de experiencias concretas mucho más cercanas a las cuales, de diversas maneras, hemos contribuido cada una de nosotras, las feministas descoloniales, tales como los movimientos indígenas, afros, de mujeres, feminismo de color en los Estados Unidos (EE UU), feminismo

antirracista, feminismo autónomo, movimientos de carácter mixto generacionales, como Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, Incite! Women of Color Unite, movimientos radicales de la disidencia sexual, entre otros. Estas experiencias están ancladas en contextos específicos de Abya Yala, del Caribe y de la población subalterna racializada de los EE UU. También están ancladas y encarnadas en territorios y cuerpos específicos, en legados y contextos históricos determinantes; son parte vital de los movimientos contrahegemónicos donde las propuestas y apuestas políticas feministas descoloniales circulan y contribuyen a su quehacer.

En el presente texto vamos a reflexionar sobre lo que viene siendo una pedagogía feminista descolonial en construcción, para lo cual en la primera parte esbozamos brevemente algunas de las características centrales de lo que, desde un hacer comprometido, entendemos como feminismo descolonial, para luego presentar algunas de lo que vamos amasando como premisas básicas, nodos articuladores y características de esa pedagogía feminista descolonial.

### **Caracterizando el feminismo descolonial**

Para entender el feminismo descolonial hay que empezar por entender la colonialidad de género, entender que la raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización. Esta historia está cruzada por una negación de la humanidad de las mujeres no-blancas, indígenas y afrodiaspóricas. Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón. El capitalismo colonial e imperialista se ha beneficiado y se beneficia de una concepción de las mujeres no-blancas, como doblemente subordinadas, ya que pueden ser súper explotadas y abusadas brutalmente de muchas maneras, incluyendo sexualmente, precisamente porque son como seres no humanos y porque el eurocentrismo moderno ha concebido a los animales sin alma y sin sentimientos. La violencia estatal, económica e interpersonal contra las mujeres racializadas es aceptada porque está perpetrada contra seres concebidos como sin valor. La violencia y la

subordinación de las mujeres indígenas y afro se han perpetuado fácilmente al afirmar la ficción que “mujer” es un término universal y al desarrollar prácticas universales para proteger a las mujeres de la violencia. La proliferación de refugios, leyes contra la violación, contra la golpiza, contra la discriminación ha sido la labor del feminismo tecnocrático y de agencias financieras internacionales. Éstas son medidas de doble filo porque, por un lado, son definidas desde plataformas universalistas que interfieren en la autonomía de los pueblos y en el desarrollo de sus propias maneras de terminar con la colonialidad de género; por el otro, como consecuencia de lo anterior, terminan beneficiando fundamentalmente a las mujeres blancas y blanco-mestizas burguesas dado que sólo ellas cuentan como oprimidas, humanas, seres cuyas vidas son de valor.

El feminismo blanco en todas sus formas (liberal, socialista, radical, lesbicofeminista, autónomo, institucional), así como el Estado y las agencias financieras internacionales, en las que una parte de estos feminismos han penetrado, introducen medidas que reafirman la colonialidad de género, el sentido colonial de la relación entre hombres y mujeres blancos burgueses. Asimismo, este feminismo no reconoce en sus medidas públicas a las mujeres no blancas excepto de una manera encubierta o tramposa, pensándonos como grupo específico subsidiario del grupo general de las “mujeres”, éstas siempre concebidas como blancas, blanco-mestizas y burguesas. Las medidas estatales y de las agencias financieras internacionales “de ayuda a la mujer” esconden que su diseño excluye el punto de vista de la gran mayoría de las mujeres no blancas porque no reconoce nuestros problemas. El trato que recibimos es, por tanto, siempre en términos coloniales.

Un feminismo decolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo decolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas.<sup>201</sup> Es importante reco-

---

201 El feminismo decolonial no parte de la clásica división de género que coloca a las mujeres de forma desarraigada de sus comunidades y nichos de existencia coti-

nocer que esa transformación de las relaciones sociales dentro y entre pueblos y grupos indígenas y afro no solamente afecta las relaciones sociales, sino necesariamente, la concepción de la economía, de la producción del conocimiento y del ser persona. Esa transformación social no puede darse a menos que forme coalición política y sea intercultural. Pero la interculturalidad no debe ser acomodaticia, no debe ser una aceptación de que hay distintas maneras de vivir en el mundo, sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos. La deshumanización de las mujeres indígenas, afro-diaspóricas y mestizas pobres las coloca en relaciones indignas, les niega saberes, les niega la posibilidad misma de saber, les niega su propio ser y les niega una concepción de sus propios cuerpos que afirman la vida.

Precisamente por esa relación entre la deshumanización y el capitalismo racista, es necesaria una pedagogía feminista descolonial radical, la cual parte por reconocer como central las asimetrías de poder. Como dice Fidel Tubino (2005), el diálogo intercultural auténtico no es posible si se mantienen ocultas las maneras de someter a las mujeres indígenas y afro-diaspóricas.

### **Caracterizando la práctica pedagógica feminista descolonial**

En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial,

---

diana. Por el contrario, su lucha se articula a la de las comunidades y los procesos organizativos que desarrollan luchas contrahegemónicas. Un aporte central del feminismo decolonial es el análisis que realiza sobre la opresión cruzada por la raza, por lo tanto, le interesa avanzar en una política feminista antirracista, para lo cual resultan centrales tanto las mujeres indígenas y afro, como las mestizas pobres. Éstas últimas como efecto del racismo, pues muchas de ellas son parte de grupos afro e indígenas sometidos a limpieza de sangre y blanqueamiento a través de la descampenización, la migración a las ciudades y la proletarianización, que produce una pérdida de identidad, un desarraigo, como negación de un origen que le hace difícil su integración social gracias al racismo.

capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común.

Ese proceso de diálogo comunal o grupal es difícil porque es un diálogo bloqueado por la imposición de la colonialidad del saber que dice que solamente el conocimiento eurocéntrico es válido y las mujeres, especialmente las indígenas y afro, no sabemos nada. Está también bloqueado por la colonialidad de género que nos quiere hacer pensar que solamente podemos ser mujeres y hombres en los términos del hombre blanco, del Estado-nación, de ese modelo de humanidad individualista y fundamentalmente violento.

El diálogo también se hace difícil porque el sistema global de poder capitalista colonial moderno llegó y sigue llegando a todos los rincones de nuestras vidas y comunidades y en tanto respondemos resistiendo la reducción que se nos impone, también nuestras relaciones han cambiado bajo la presión colonial.

Es en el proceso y en el diálogo que podemos vernos en la diferencia colonial, en esa imposición de la colonialidad en la cual todo parece racional y justificado y las vidas indígenas y afro como atrasadas. Para poder llevar a cabo proyectos de buena vida, se hace necesario el diálogo y la reflexión permanente sobre nuestro andar, porque es precisamente en ese dialogar, pensar y hacer caminando, que esos proyectos de buena vida pueden mantenerse, alimentarse y radicalizarse. Para hacer eso, es necesaria la producción de conocimiento desde lo comunitario, los movimientos, las organizaciones, pues no hay política sin producción de conocimiento. Esa producción de conocimiento requiere entonces pedagogías que contribuyan a que el pensarse como comunidad, como proceso, impacte en la cotidianeidad.

En esta segunda parte vamos a presentar algunas aproximaciones preliminares que —a nuestro parecer— son aristas constantes de las prácticas pedagógicas descoloniales que se configuran en las luchas contra el heteropatriarcado, el racismo, la misoginia, la violencia de Estado, el capitalismo, la colonialidad y la violencia cotidiana dirigida a las

mujeres racializadas. La lucha contra esas estructuras incluyen el continuo trabajo de los movimientos en contra de la imposición transnacional sobre los territorios de los pueblos originarios, la explotación de las gentes y los recursos naturales de las comunidades, las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes; así como de las mujeres indígena, afros y mestizas que hacemos una constante defensa de nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, erotismos y deseos, de lo que es saber y cómo saber, de la producción de la vida y de las luchas que en la cotidianidad tenemos para construir una sociedad justa en las que no se limite la posibilidad de ser, estar, existir y pensar. Es decir, son luchas de nuestra vida toda, para las que ha sido fundamental un quehacer pedagógico que contribuya a materializar los horizontes políticos de los movimientos, y que en ese caminar, por su ubicación y conciencia geográfica, han venido conjugando en las propias resistencias las confabulaciones contra el universalismo eurocéntrico y misógino.

Es importante al pensar esta pedagogía descolonial que no fragmentemos la opresión en temas o problemas domésticos y sexuales sino que reconozcamos que hemos sido negadas, en la organización de la producción de la vida y en la producción del saber-poder. Nuestra agencia ha sido negada. La descolonialidad nos permite ir transformando todos estos ámbitos del vivir. Nuestra contribución al saber es antiquísima y la seguimos demostrando en la articulación del feminismo descolonial.

En este primer intercambio nos gustaría explorar y construir ciertas reflexiones sobre lo que consideramos son cruces o puntos de intersección de las múltiples experiencias que conforman el mapa de las pedagogías feministas decoloniales en Nuestramérica, y cómo entender esa pedagogía feminista descolonial.

### *Del hacer al pensar y del pensar, al hacer localizado*

A partir de re-pensar nuestras luchas como feministas y mujeres indígenas, afro y mestizas pobres o comprometidas con las luchas anti-

rracistas, descoloniales y contrahegemónicas, luchas que se han gestado en Nuestramérica en las últimas décadas, tanto en movimientos de mujeres y feministas como mixtos, ubicamos un primer elemento que resulta una constante en varias de nuestras experiencias pedagógicas. Nos referimos a la relación entre el hacer y el pensar, y al camino de vuelta que es el mismo: el pensar desde el hacer. De esa manera se conjuga una experiencia del conocer haciendo, del producir conocimiento que articula teoría y praxis.

Una característica que consideramos relevante en las experiencias pedagógicas descoloniales que ubicamos, es justamente que cada vez es más clara la vinculación entre la acción política y la generación de reflexiones que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia, así como las de sus realidades y lógicas organizativas.

El debate que desde hace años se ha dado —particularmente en Guatemala— entre las feministas indígenas es muy esclarecedor de este hecho. Las indígenas mayenses y xincas, muchas de ellas intelectuales orgánicas, han abierto la brecha en la reflexión sobre las cosmovisiones indígenas, por ejemplo en relación a la dualidad y el significado de la tierra como madre y vida, y las demandas feministas. El trabajo realizado con y entre mujeres indígenas ha dejado un rastro potente en la reflexión intelectual. Por su parte, en el texto “Hacia metodologías de la descolonialidad” en *Conocimientos y Prácticas Políticas* (2011), María Lugones nos deja ver cómo hay una ligazón permanente entre el pensar y el hacer de las intelectuales orgánicas de las comunidades y organizaciones que teorizan sobre sus propios procesos, y la co-investigación comprometida que hacen las mujeres afro, chicanas, latinas y otras mujeres no-blancas desde la coalición y experiencia del movimiento de “mujeres de color” en los EE UU, así como el feminismo negro.

Por ello, una de las razones por las cuales consideramos que la relación entre pensar y hacer es un potencializador nodo articulador de experiencias pedagógicas feministas y descoloniales es que mucha de la producción intelectual y reflexiva que se inscribe en esta línea, proviene

de activistas comprometidas con procesos de lucha, resistencias y acción. Y es esta producción la que le empieza a dar sentido a las prácticas políticas de una tendencia importante del feminismo en Abya Yala.

En ese sentido, esas pedagogías descoloniales surgen como necesidad de producir conocimiento para transformar la realidad, y es desde esa producción de conocimiento que se producen sus demandas y propuestas. Sin duda, estamos frente a una creciente producción de conocimientos que incluye el trabajo intelectual de académicas-activistas, que al mismo tiempo cuestiona los cánones académico-científicos. La producción de estos procesos comunitarios y organizativos está fundamentalmente anclada en el quehacer colectivo, resistente, cotidiano enmarcado en las experiencias, locales, regionales y más allá de las fronteras políticas. Precisamente otro de los nodos articuladores de estas pedagogías es que parte de contextos específicos de lucha y vivencia, lo cual les da particularidades a esas pedagogías dependiendo de las necesidades de esas realidades concretas, de las tradiciones culturales, sociales, políticas y económicas.

#### *De la conciencia de nuestra capacidad de agencia como sujetos históricos*

En el sentido analizado más arriba, reconocemos que la pedagogía feminista descolonial contribuye a desestructurar las relaciones de poder jerárquico y tradicional que la producción de conocimiento y la educación formal han significado. Ésta propende a potenciar los poderes que circulan en la sociedad, en los nichos sociales, para construir poderes para la transformación emancipatoria. La metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo para, a partir de ahí, comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios aquello que está pero no es enunciado, o ha sido sistemáticamente silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades impuestas a través de la razón imperial y la colonialidad del poder y del ser. Se ponen en diálogo las distintas subjetividades, experiencias, saberes, miradas e interpretaciones culturales de

modo que se lleva a cabo un proceso desontologizador, más histórico y contingente.

No hay cambios hacia la descolonialidad que puedan ser traídos por otros y otras, los tenemos que crear entre nosotras y nosotros. Los caminos hacia el cambio los hace la comunidad o el grupo. La comunidad necesita desarrollar diálogos entre quienes la componen, de forma que puedan escucharse a través de los velos de la colonialidad. Esto incluye también el repensar entre nosotras y nosotros qué significa ser persona, ser humano, cuál es nuestra relación con el cosmos, con la naturaleza, con el resto de los seres vivos, con los ciclos de la vida. Todos tenemos dentro la negación de ser personas impuesta por la colonialidad del poder y del ser, pero también tenemos comprensiones del universo, de la relación entre todos los seres, de la relación entre las gentes que podemos contraponer a la visión colonial moderna de ser humano, pero también podemos criticar y fortalecer en diálogo entre nosotros, gentes comunales racializadas de Abya Yala.

Partimos del reconocimiento de haber sido tratados y concebidos como gente salvaje, no-humanos, incapaces, sin historia, sin cultura, destinados al trabajo esclavo o en condiciones de explotación extrema, gente desechable, sin saber, sin agencia. Gracias a esta pedagogía nos reconocemos como:

- Gente que ha resistido estas mentiras, esta ficción del poder en nuestra vida cotidiana afirmando conocimientos, prácticas, relaciones, incluyendo las prácticas y relaciones entre nosotros que afirman la vida, la complementariedad y la igualdad.
- Gente que ha resistido la idea colonial moderna de ser humanos: hombres individualistas que se conciben a sí mismos como superiores, que adoran a la razón instrumental que les permite a ver a los demás y a la naturaleza como instrumentos para su beneficio y felicidad. Ser humano en el sentido eurocentrado moderno es un ser que destruye y/o controla y subordina todo lo que encuentra en su camino, un ser adicto al poder, a la acumulación de capital y a un sentido de su propia superioridad

que es su humanidad. Las mujeres blancas y blanco-mestizas han aprendido a querer ser humanos en este sentido.

### *Construyendo y fomentando la capacidad crítica y propositiva*

Es por todo ello que la pedagogía feminista descolonial, en sintonía con el método desarrollado por Paulo Freire, se propone dismantlar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza. Avanza recuperando las formas de resistencias cotidianas, las rupturas y agencias que des-ordenan las formas de organización heredada y requerida por la colonialidad. Avanza en la producción de una conciencia de opresión, desnaturalizando el mundo instituido y opresivo para recuperar la esperanza de que se puede ser y habitar el mundo de otra forma y crear responsabilidad ante ello. Para lograrlo, la metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo. Parte de ahí para comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios o comunales aquello que está pero no es enunciado o es silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades aceptadas.

En este sentido, una pedagogía feminista descolonial no puede sino buscar por sobre todas las cosas el desarrollo de la capacidad de (re) pensar el mundo y cuestionarlo todo; la capacidad de formular preguntas por el orden actual de las cosas, más allá de las verdades asumidas y los consensos impuestos. Es una pedagogía que contribuye al desarrollo de un punto de vista nuevo a partir de una revisión de los puntos de vistas asumidos colectivamente, para encontrar aquellos imbuidos de razón colonial e imperial. La pedagogía feminista descolonial revisa nuestras interpretaciones del mundo y el orden instituido a través del ejercicio de rastrear los procesos mediante los cuales fueron impuestos determinados sentidos del mundo, mientras otros han sido sostenidamente desechados o invisibilizados, al punto de imponer un orden social que atenta contra los intereses de la mayoría mientras favorece la hegemonía y un sistema de privilegio para determinados grupos.

Esta capacidad crítica está dirigida a cuestionar las estructuras de dominación y las relaciones de poder fuera y dentro de la comunidad, incluyendo una visión crítica sobre los propios discursos y accionar. Nada transformamos si la capacidad crítica sólo la empleamos para las y los otros y no para nuestros propios discursos y accionar individual y colectivo, pues una pedagogía como esta parte de entender que la transformación personal/colectiva es central.

Asimismo, esta pedagogía nos permite ver la colonialidad del saber de frente; gracias a esto podemos rechazar críticamente las propuestas y análisis de los feminismos hegemónicos, la mayoría de ellos blanco-burgueses y de corte occidental. Los análisis de estos feminismos han invadido nuestras vidas, nuestras comunidades, la manera de pensar la sociedad y la opresión que vivimos como mujeres negras, indígenas, mestizas pobres de manera que nuestra lectura corresponde a la del capital y de las sociedades eurocentradas. La tarea crítica a que nos lleva implica enfrentarnos con la colonialidad de género, con el racismo del género (Espinosa, 2013), el etnocentrismo y la colonialidad de las apuestas feministas de corte occidental y blanco-mestizas (Hernández, 2001; Mendoza, 2009; Espinosa, 2010). Implica partir del reconocimiento de que el movimiento feminista hegemónico ha contribuido y contribuye a la colonialidad de género ignorando el racismo, la pobreza, la destitución, la deshumanización de las mujeres indígenas, afro y no blancas en general. Así, debemos criticar sus apuestas políticas, sus agendas, con el fin de producir una nueva lectura que parta de nuestras experiencias y nuestras interpretaciones como mujeres no blancas de Abya Yala, pertenecientes a determinadas comunidades sometidas a procesos de racialización y empobrecimiento. Debemos someter la lucha contra la opresión de género al mismo proceso de desmitificación de las verdades producidas y asumidas que se hace a nivel general. Se trata de producir en el diálogo y en la revisión crítica de los consensos sobre el dimorfismo sexual y los arreglos de género jerárquicos, nuevas formas de interpretación, de resistencia y de transformación que surjan desde las/os/xs de abajo.

Finalmente, lo que esta pedagogía hace posible es la producción de otro tipo de conocimiento mucho más cercano a las formas de aprendizaje y de producción de verdad asentadas en la cotidianidad y en las lógicas comunitarias y organizativas asentadas en una valoración de la experiencia vivida. También implica *desaprender para liberar*, en el sentido en que al tiempo que se fomenta la capacidad crítica, se construyen condiciones para pensar y crear alternativas y estrategias, para consolidar y construir en el andar esos otros mundos no opresivos. En este sentido, la crítica que habilita una pedagogía descolonial es constructiva, permite hacer desde el proponer. Se conoce para transformar, y se hace en conexión directa con la realidad, con los contextos inmediatos de las personas que conforman la comunidad evitando caer en las clásicas formas occidentales de diferenciación y clasificación social. Se parte de la posibilidad de construir colectivamente desde el trueque de saberes y sabidurías que implica reconocer que todas y todos somos sabedores y productores de conocimiento.

*Reconocimiento de la imposibilidad de compartimentar  
y separar la opresión*

Las pedagogías feministas con carácter descolonial —entendidas como “prácticas políticas pensadas desde las luchas” (Walsh, 2009a)—, han requerido de un proceso de re-ubicarnos como sujetxs comunitarixs e individuales atravesadxs por una matriz de dominación (Hill Collins, 1998) cuyas dimensiones (de sexo-género, clase, raza y sexualidad) son co-constitutivas e inseparables desde la experiencia y desde el tratamiento político (Lugones, 2012).

Esto quiere decir que por diversos caminos se llega al lugar de reconocernos como sujetxs racializadxs y colonizadxs, con experiencias de ocupar espacios de opresión y/o privilegio en diferentes momentos; sujetxs profundamente tocadxs por la experiencia colonial, es decir, por los patrones de dominación que desde la conquista se impusieron a las poblaciones colonizadas (Quijano, 2000), pero también por la profunda misoginia del modelo colonial instalado desde el siglo XVI en nuestros

territorios (Ochoa, 2011). No se pueden separar raza, mujer y sexualidad en la colonialidad de género, tampoco pueden separarse raza, mujer, y sexualidad de la concepción del ser humano, de la naturaleza, de las normas institucionalizadas, como ley en lo colonial y en el Estado-nación, de los saberes profundamente blanco-androcéntricos y eurocéntricos, de los conocimientos producidos por los feminismos hegemónicos y tecnocráticos, de la concepción y construcción del sistema capitalista. El construir un feminismo decolonial atenderá todas estas fases del vivir bajo y contra la colonialidad como agentes con una historia larga de resistencia, y lo hará de una manera articulada, nunca compartimentada.

Esta reubicación implica un acto de mirarnos al espejo (interioridad), tomando como referencia una historia compartida de despojo y explotación (exterioridad), de injusticias y violencia que terminan por designarnos el lugar de los pueblos “débiles”, incapaces de acceder al desarrollo y a la civilidad, es decir, el lugar de los pueblos dominados y de los cuerpos femeninos racializados que son potencialmente usurpables.

Este hecho de reubicación nos mueve y nos con-mueve para reconocernos como comunidades, pueblos, poblaciones, individuos desmembradas o desarticuladas por nuestra historia común colonial. La pedagogía feminista decolonial, entonces, nos abraza como seres desmembrados, incluyendo las diferentes facetas del desmembramiento como algo a criticar, a desaprender, a contrarrestar con una descolonización de la memoria que nos permita ejercitarnos como enteras, como personas y construir comunidad e identidad con otras y otros, que habiendo vivido la colonialidad nos reconocemos como sujetos articulados por las opresiones, por la necesidad de transformación y por la capacidad de tener, habitar y construir alternativas.

De esta manera las pedagogías descoloniales se articulan alrededor de una memoria larga, que permite comprender la guerra que vivimos y las otras problemáticas que nos cruzan como ligadas a esa larga noche, como lo nombran los zapatistas, a ese largo proceso de exclusión y violencia que significó la conquista de América. Así, entonces, no es posible entender la dominación del presente como aquella relaciona-

da de manera exclusiva con el capitalismo o el patriarcado, sino que la dominación, dominaciones del presente, están articuladas con diversas estructuras de dominación y relaciones de poder que éstas conllevan, y que han hecho de nosotrxs y de nuestro continente otro devaluado (Gómez & Pedraza, 2012).

*Dimensión sanadora, encarnada y de potenciación política de las prácticas pedagógicas feministas con carácter descolonial*

Con base en lo anterior, consideramos que un elemento fundamental de las pedagogías feministas descoloniales, ancladas a luchas específicas, es que tienen una función terapéutica y sanadora. Son sanadoras porque en el acto de re-conocimiento de la multiplicidad de la opresión que nos atraviesan y la matriz de privilegio-subalternidad en que se dan nuestras vidas, esta metodología no sólo tiende a explicar el lugar de explotación y usurpabilidad de los cuerpos racializados y colonizados (que se entienden a la luz de la colonialidad del poder, del ser y de género), sino que desarrolla procesos hacia la resignificación de nuestro ser y estar como personas pertenecientes a una comunidad que ha sido oprimida pero que ha encontrado formas de resistencia. Esto implica dar pasos hacia la dignificación de nuestra resistencia, nuestras luchas, nuestras vidas, nuestros cuerpos, desde un lugar “legítimo” de exigencia de diversas formas de *justicia*.

Pensamos en Guatemala, Chiapas, Guerrero, Colombia, Bolivia, Ecuador, Estados Unidos, Honduras, en la Patagonia argentina, la Araucanía chilena y en todos y cada uno de los lugares donde se han desarrollado procesos, mecanismos, metodologías y luchas colectivas que desentrañan, explican y denuncian la violencia estatal y paraestatal, la manera cómo los cuerpos de las mujeres y los sujetos racializados en general, en pie de lucha, son objeto de violencia y de prácticas de exterminio. Pensamos en grupos como Incite! en los EE UU, que reconocen la violencia estatal e interpersonal.

Las prácticas pedagógicas feministas y decoloniales nos sanan porque en los múltiples diálogos entre mujeres sobrevivientes de la violencia y de la guerra, por ejemplo, se puede entender que no hay un hecho individual aislado sino una multiplicidad de estrategias que tienen como patrón la anulación del “Otro” por el sólo hecho de ser mujer, ser pobre, ser india, negra o mestiza, chicana, es decir, no blanca y no hombre.

Elementos que han sido centrales para el feminismo, y que los distintos movimientos feministas han puesto en el centro del debate político, son entonces integrados a estas pedagogías que llamamos decoloniales. Allí el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política. Esta pedagogía es una forma de conocer y hacer encarnada en los cuerpos individuales y colectivos, encarnada desde las experiencias subjetivas, corpóreas y emocionales de las mujeres que luchan. De esa manera integran lo que la modernidad a dicotomizado y jerarquizado: cuerpo y mente, emoción y razón, individualidad y colectividad se articulan para desde allí aprender y no sólo modificar los discursos sino las prácticas que hacen y deshacen los cuerpos. En ese camino esta pedagogía incluye como aspecto central lo místico, lo creativo, lo artístico y lo imaginativo.

Muchas de las experiencias de trabajo con desplazadas, víctimas de la guerra del Estado, el narcotráfico y el crimen organizado, o con las madres de desaparecidas (como en el caso de Ciudad Juárez), han pasado de ese primer acto de re-conocimiento a la activación de procesos organizativos que remite a la acción contra las *injusticias* nuevas y heredadas. Es pues un salto pro-positivo que nos hace pasar del *dolor* a la exigencia y, muchas veces, a la construcción de alternativas, como la autonomía en el caso del zapatismo. Este tránsito de lo “privado” a lo “público” de las mujeres en diversos contextos de violencia sociopolítica han sido claves en el proceso de reencontrarnos con nuestra propia agencia y nuestro valor como personas.

Estas prácticas pedagógicas que provienen de luchas y resistencias de movimientos sociales, de comunidades y pueblos, etc., también son sanadoras pues son un grito, un aullido que clama que nos *devuelvan lo que nos arrebataron*: nuestra humanidad, nuestra dignidad, nuestra vida, a nuestras hijas y a nuestros muertos.

### *Habilitando diálogos cruzados e interculturales*

Sin duda, los procesos tanto de re-conocimiento como de sanación de las pedagogías feministas de carácter descolonial atraviesan por diálogos cruzados e interculturales. Porque la colonialidad de género ha afectado el adentro de nuestras comunidades y grupos, necesitamos conectarnos cruzando grupos para ver cómo podemos explicar lo que nos ha pasado cuando sufrimos una devaluación en nuestras relaciones comunales, y a veces abusos, que van acompañados por afirmaciones de nuestra gente que respeta la paridad de las relaciones comunales. No es simplemente porque en el pasado hemos participado del gobierno de nuestras comunidades, es decir porque es tradición, no, nosotras estamos luchando por ese liderazgo porque valoramos nuestras comunidades y el movimiento indígena en devolvernos y en crear para todos una vida que afirme la vida y un nuevo ser humanas y humanos. Trabajamos hacia:

- La coalición dentro de las comunidades y entre comunidades;
- El hacer posible el diálogo, que no esté oscurecido por la colonialidad de género, del poder, del ser, del saber;
- El crear nuevas formas de ser humanas y humanos donde la clasificación social, la jerarquía y la subordinación no tengan ni lugar ni sentido;
- El reconocer y recuperar los saberes ancestrales que hemos ido acumulando entre generaciones;
- El (re)crear nuevos saberes a partir de la revisión de aquellos que no hacen honor al buen vivir;
- El develar y recrear las formas de resistencia histórica y cotidiana de las mujeres y las gentes de la comunidad;

- El recrear economías seminales;
- El recrear nuestras formas de relacionarnos con la naturaleza.

Así, este hacer pedagógico implica coalición, implica interculturalidad, incluye el aprendernos los unos a las otras en condiciones de lucha. La pedagogía descolonial tiene que afirmar lo que la colonialidad niega, ésta tiene que ser para nosotras y nosotros una posibilidad. La pedagogía descolonial reside en aprender a ser humanos nuevos en la tarea diaria, en la lucha organizada, en el diálogo que sigue a la interculturalidad crítica.

Una pedagogía feminista descolonial afirma la acción articulada con otros movimientos y actores sociales que luchan contra la colonialidad en todas sus formas, contra el capitalismo globalizado, contra el heterosexualismo constitutivo de la colonialidad de género y engrana la dimensión del pensar y el hacer, lo teórico y lo práctico. Se despliega desde metodologías que implican la construcción colectiva y deshabilitan la competitividad, reconoce las diferencias al tiempo que brinda las condiciones para que realmente puedan ser posibles habitarlas en la vida en común. Por lo tanto, una pedagogía descolonial desenmascara de forma “pedagógica” las múltiples colonialidades que nos anidan (la del saber, la del ser, la de la política, la del género) para habilitar seres humanos emancipados del lastre colonial, generando la construcción de multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretenden imponer su ser a otras y otros.

## **Diálogo a cuatro voces**

*¿Quiénes somos?*

**Yuderkys Espinosa:** Nací en República Dominicana y llevo varios años viviendo en Buenos Aires. Soy la hija de un padre negro y una madre mestiza de tez blanca, ambos provenientes de familias empobrecidas que se instalaron en la Ciudad de Santo Domingo a mediados de siglo XX, producto del proceso de descampenización generalizada y el

intento de escapar de la pobreza. Mis orígenes son marginales, nací en un barrio popular de Santo Domingo. Llegué al feminismo a los 21 años gracias a que pude ir a la universidad. Llegué a través del lesbianismo feminista radical. A pesar de esa radicalidad que se mantuvo en los 1990, gracias a haber sido parte del movimiento feminista autónomo latinoamericano, no siempre fui una feminista antirracista y descolonial. Eso me llegaría más tarde a través del desarrollo de una conciencia de ser una lesbiana (o una mujer, dependiendo el contexto) racializada luego de la experiencia de la migración y la convivencia en una sociedad tan blanqueada y eurocentrada como Buenos Aires. Esto me va a marcar profundamente y me va a ir radicalizando en una mirada antirracista. La llegada a la teoría antirracista y descolonial va a ser parte del proceso de búsqueda de explicación de lo que me pasaba y el intento de aportar en una teoría feminista que diera cuenta de ello. En este momento es muy importante para mí ubicarme desde esta conciencia de ser una mujer y una lesbiana racializada, alguien que es parte de las gentes a las que se les ha quitado todo, incluyendo su saber y su historia, alguien que debe sobrevivir y anteponerse a esta herida.

Hay algo que recupero de todos esos años de no tener una conciencia de ser una mujer racializada, es que aun cuando no tenía conciencia de raza nunca olvidé de donde venía: el barrio popular, la gente explotada, sometida a la pobreza. Por eso desde que inicié en el feminismo siempre abagué por que uno se preocupara por el resto de las gentes desposeídas, las mujeres de los sectores populares urbanos, las gentes de las comunidades campesinas. Durante muchos años, casi una década, estuve casi exclusivamente dedicada al trabajo de educación popular. Desarrollé procesos formativos con mujeres urbanas populares, con mujeres campesinas, con organizaciones, con maestras y maestros de educación primaria, con jóvenes, etc. Hice educación popular, investigación-acción participativa y sistematización de experiencias. Fue un periodo muy rico porque recorrí casi todo el país y contribuí a pensar una pedagogía feminista popular. Este intento de pensar con ustedes qué es o qué sería una pedagogía feminista descolonial me hace caer en cuenta que en toda esa experiencia tan rica y tan valiosa que desarro-

llé con un grupo importante de educadores populares, no sólo de mi país sino de otros países de América Latina, no había en ese momento una conciencia o unas herramientas conceptuales que nos ayudaran a dimensionar la raza como constructo social imprescindible para comprender el destino de los pueblos y de las gentes empobrecidas de Abya Yala. Siendo así, diría que esta pedagogía que desarrollábamos, aunque estaba comprometida efectivamente con el pueblo o con los sectores populares, se ancló más en una interpretación de la clase como la categoría principal para pensar nuestras problemáticas. Creo que esto es fundamental para entender el paso importante que hemos dado hoy gracias al giro decolonial, lo que ello implica para una revisión de la teoría y la práctica feminista, y cómo se aplica en la formulación y el desarrollo de una práctica pedagógica que acompañe y refuerce los objetivos políticos y las transformaciones que buscamos.

**María Lugones:** No es la primera vez que pienso en la pedagogía de un feminismo decolonial y que me pongo hablar con otras mujeres que hacen este trabajo. Éste el trabajo lo hago porque soy una mujer de color en los EE UU. He trabajado como activista y como educadora popular con mujeres de color por cuarenta años y me considero sólidamente como una parte del feminismo de color estadounidense. Es decir que hablo desde adentro, no hablo “sobre” sino como una de las mujeres que busca la posibilidad de un feminismo decolonial vigente para la gente de color y la gente de Abya Yala.

A gran diferencia de ustedes yo vivo en los EE UU. La verdad es que no me puedo acordar cuando no tenía una conciencia, no simplemente doble sino múltiple, con respecto a la cuestión racial, es decir, de la racialización como mujer. Yo la verdad con la mujer blanca no tengo nada que ver, no porque seamos seres de una especie distinta sino porque la sociedad en los EE UU nos ha hecho gente distinta. Y tengo la conciencia doble en el sentido de que sé muy bien que me ven como mujer de color y todas las situaciones en las que estoy son distintas, pero al mismo tiempo tengo la posibilidad de resistencia precisamente por ser una de las fundadoras del movimiento de color estadounidense.

Pero también es importante decir que soy una mujer no diaspórica, soy una latina y no hay un grupo de latinas que son colombianas solamente o salvadoreñas, etcétera; mientras que hay mujeres puertorriqueñas y, en un sentido menos organizado, hay mujeres dominicanas, mujeres chicanas, etc. Y el estar organizadas políticamente como gente no solamente como mujeres, pero también como mujeres en relación a ser gente, hace una diferencia tremenda con respecto a aquellas de nosotras que estamos en un aislamiento y en muchos sentidos “afuera” y “adentro” a la vez. No afuera porque no somos suficientemente radicales o no somos suficientemente de color y racializadas, sino precisamente porque no somos diaspóricas, es decir, porque no tenemos gente. Y también yo como Karina, soy mujer mestiza y me identifico en los EE UU como latina porque no hay otra identificación: la identificación mujer de color es una identificación de coalición entre mujeres racializadas, no quiere decir negra. Pero además me identifico como mujer mestiza no eurocentrada, que yo creo que es parte para mí de el volverme más y más a mi experiencia, en el vivir diario y vivir el mundo como gente descolonial.

**Karina Ochoa:** Soy originaria de la Ciudad de México. He vivido en otros lugares del país pero gran parte de mi vida está anclada con esta metrópoli. Empecé en la formación feminista desde los 16 años. Mi primer encuentro con el feminismo estuvo marcado por el deseo de resolver mi propia historia. Me acerqué al feminismo desde la necesidad de re-conocerme y encontrarme. Evidentemente el feminismo al que accedí, inicialmente, es al feminismo hegemónico. Sin embargo, el colectivo que creamos cuando estábamos en el bachillerato, que se llamó “Las Brujas”, justamente planteaba ciertas críticas al feminismo hegemónico en México. Y una de esas críticas tenía que ver con la cuestión generacional. Nosotras éramos chavas muy jóvenes que nos acercamos al feminismo desde diversas rutas, pero encontrábamos un gran abismo entre las feministas “consolidadas” o reconocidas —instaladas tanto en el ámbito académico como en los espacios políticos partidarios—, y las jóvenes que nos estábamos formando en una tradición feminista que venía de otros espacios y coordenadas.

En estos procesos, junto a otras compañeras, empezamos a repensarnos como jóvenes desde una otra lectura del feminismo (una lectura que agrietaba el feminismo hegemónico), y es justo ese el momento en el que aparece el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México. Así que somos una generación muy marcada por el movimiento zapatista, el cual nos obliga también a pensar esas trayectorias feministas desde otros lugares. Así, nuestras primeras compañeras-espejo fueron mujeres indígenas que se empezaron a visibilizar en el proceso del levantamiento zapatista. Junto a muchas compañeras empezamos a participar de los espacios abiertos por el zapatismo, y en esos encuentros se comenzaron a dar confluencias con mujeres indígenas, con mujeres de los movimientos populares y con mujeres feministas. Para mí este momento de cruces y de inserción en el debate (donde habíamos muchas mujeres racializadas) es crucial para replantearme muchas cosas. Entre ellas: reconocermé como no blanca y no privilegiada, es decir, una mujer mestiza racializada que vivía en un barrio urbano, popular, empobrecido y bravo de la Ciudad de México.

Si bien he trabajado en procesos de acompañamiento, coordinación, acción y discusión con organizaciones de mujeres indígenas y en comunidades rurales desde esos años, creo que en México el tema de cómo nos reconocemos, quiénes no somos indígenas y participamos en estos procesos, fue, y sigue siendo, fundamental. Una de las cosas que en ese momento me causaba desconcierto es que muchas mujeres que somos mestizas o mujeres de color, tendían a “sentirse” o actuar como indígenas. Me preguntaba si eso no significaba apropiarse de una “identidad” y —sobre todo— de sentidos de comunidad que en espacios urbanos parecían desdibujados. Éste, a mi parecer, es un debate que atraviesa también lo que hoy queremos reflexionar en el diálogo que hacemos en voz alta: ¿hasta dónde reconocernos mestizas/os (con orígenes indígenas o afro) requiere también de un proceso de re-ubicación decolonial, es decir, de descifrar la racialización de las mujeres no-blancas pero que tampoco somos parte de comunidades indígenas o afro? ¿Cómo pensar apuestas y pedagogías feministas y descoloniales desde el

reconocimiento también del nos/otras, es decir, desde lxs sujetxs racializadxs que somos?

Actualmente me muevo en las fronteras entre la academia y el activismo, pero me reconozco activista feminista y he estado muy cercana a procesos del feminismo autónomo ylésbico. Ésta es parte de mi historia.

**Diana Gómez:** Mi experiencia de vida y organizativa está vinculada con la trayectoria política de mi madre y mi padre, ambos parte de la nueva izquierda que surge entre los años 1960 y 1970 en Colombia. Esa historia me llevó a estar familiarizada con la lucha de las izquierdas y de movimientos sociales como el sindicalista y el de mujeres. Esa cercanía siempre estuvo cruzada por una mirada crítica y a la vez propositiva sobre la izquierda, y por acercamientos con iniciativas partidistas, de las que desistí muy pronto. Comencé a ser parte del movimiento de mujeres y feminista cuando me vinculé con la Iniciativa de Mujeres Colombianas por la Paz, IMP, en el 2002. Por mi lente de antropóloga, pero también por el reconocimiento que en la década de los 1990 se dio en Colombia sobre las diferencias, la mayoría de veces en un tono muy liberal, conocí a las mujeres que hacían parte de IMP desde la diferencia, la cual incluía la diferenciación racial. En IMP hice parte del equipo de facilitadoras, responsables de dinamizar el proceso de formación y cualificación política de las mujeres que hacían parte de la iniciativa. Ésta fue una oportunidad única para reflexionar sobre metodologías participativas y una pedagogía feminista. Aprendimos a facilitar siguiendo los lineamientos de un proceso metodológico externo que muy rápido comenzamos a cuestionar y que comenzamos a nutrir desde nuestra experiencia como facilitadoras pero también desde nuestras especificidades regionales, étnicas y generacionales. Allí cuestionamos, por ejemplo, una metodología que se centra en los consensos olvidándose de los disensos, una metodología que jerarquizaba entre facilitadora principal y ayudante, que se focalizaba en unos tiempos europeos y que no le prestaba mucha atención a la lúdica, al cuerpo, a lo místico y a lo ritual. En ese camino fuimos creando prácticas del conocer propias que contribuyeron a consolidar el proceso. Esta

experiencia me acercó a las mujeres de carne y hueso con sus realidades locales, con las particularidades de casa región, y con la dura realidad de la violencia. Mientras hacía esto me adentré en un proceso organizativo de mujeres feministas populares. Desde el Colectivo Huitaca reflexionamos sobre la guerra, la paz y la violencia desde el arte, llevando a cabo un proceso de fortalecimiento interno en el que desarrollamos nuestras propias pedagogías para el aprender. Luego comienzo a ser parte de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, movimiento para el que lo formativo ha sido esencial y por lo cual se ha dado a la tarea de reflexionar como vincular el pensar y el hacer, y como producir conocimiento que impacte la realidad. En el 2010 iniciamos el proceso de *Hescuela: Desaprendiendo para Liberar*, el cual se nutre de la educación popular, de la investigación-acción participativa, y de la experiencia de formación de otros movimientos como el de mujeres, el feminista, campesino, y de los partidos de izquierda, entre otros. La reflexión por lo pedagógico ha estado presente en otros espacios de mi vida, como la escritura, las tesis y mi trayecto por la Política Pública de Mujer y Géneros de la Alcaldía de Bogotá, desde la que buscamos construir de manera colectiva y a múltiples voces que reconocían las diferencias y las desigualdades, una opción que brindará condiciones dignas de vida para las mujeres. Viviendo en Estados Unidos fui consciente de mi racialización, proceso que se dio de la mano con la exploración de las reflexiones descoloniales. Desde esa mestiza consciente de ser racializada y con un fuerte acento indígena, me he repensado y contribuido a repensar los procesos de los que hago parte.

### *Pedagogía feminista descolonial: Confluencias en el camino*

**Karina:** La forma como se comenzó a construir el texto me saltó algo a la vista, porque cuando ustedes lanzaron sus primeros aportes me di cuenta que había una tendencia a construir la idea de una “pedagogía feminista descolonial” en un horizonte futuro. En cambio, una de mis intenciones era reconocer los elementos que podrían dibujar una propuesta de pedagogía feminista descolonial desde experiencias ya existentes. Entonces tuve la impresión de que, en un primer momento, se dispararon en dos direcciones los debates.

Luego, cuando se intentó integrar el documento, hubo un primer esfuerzo de tender los puentes y denotar que un debate no estaba desvinculado del otro, sino que en realidad había cierta correspondencia. Pero cuando Yuderkys manda sus observaciones, me percaté que, efectivamente, la centralidad de nuestras propias reflexiones estaba ubicada en diferentes preocupaciones. La primera pregunta que formulaba Yuderkys sobre cuáles son los sujetos de esta apuesta, me pareció relevante porque creo que es un debate que está pendiente. Lo segundo que me pareció importante para reflexionar tiene que ver con lo que planteó María, me refiero a lo relativo a la dimensión comunal de las pedagogías feministas descoloniales. Un tercer elemento que para mí queda abierto a la discusión, tiene que ver con cómo reconocemos el pasado como impronta de nuestro presente que nos puede permitir perfilar apuestas de futuro. Y un cuarto punto que me gustaría que reflexionáramos es el relativo a los elementos que le dan sentido y peculiaridad a la apuesta que estamos proponiendo: la construcción de pedagogías feministas descoloniales.

**Yuderkys:** Me parece que no hay dudas respecto de que todo hacer y todo pensar debe partir del reconocimiento de aquello que ha hecho posible las condiciones históricas que habilitan su aparición. No creo que no haya acuerdo entre nosotras respecto de que hay un pasado que habilita el momento en que hoy nos encontramos intentando definir lo que define o definiría una pedagogía feminista descolonial. Lo que creo es que una cosa es poder reconocer las fuentes de donde bebemos, reconocer los antecedentes que hacen posible la aparición de un fenómeno, una teoría o una práctica, y otra cosa es darle a esos antecedentes el carácter y la entidad que caracterizan la práctica y los sentidos actuales de la misma. Como dije en la presentación, efectivamente hay prácticas pedagógicas pasadas que constituyen una experiencia acumulativa que nutre las prácticas pedagógicas de hoy, que estamos desarrollando dentro del horizonte de un feminismo descolonial, pero yo no nombraría a estas prácticas pedagógicas anteriores como descoloniales. No lo haría, porque, al menos desde la experiencia de más de 10 años de educación popular e intentando sistematizar pedagogías liberadoras,

no puedo dar cuenta que —ni desde experiencias populares, ni desde el feminismo, pero incluso, diría que ni siquiera dentro de pedagogías que desarrollamos con mujeres afrodescendientes y trabajos que las sistematizaban,— una pueda toparse con experiencias que encajen en lo que una pedagogía feminista descolonial estaría procurando.

**María:** No vi que había un “debate” entre nosotras con respecto de si la pedagogía de un feminismo descolonial es algo presente o algo futuro, creo simplemente que es las dos cosas. Es decir, estamos pensando una pedagogía feminista presente y futura. Cuando leo el último texto de Catherine Walsh es claro que para ella hay una diferencia entre el interculturalismo crítico y la pedagogía descolonial. El interculturalismo crítico tiene que ver con tomar conciencia de la colonialidad. Para mí está bien llamar a eso “descolonial” porque es un gesto descolonial muy importante. Así que ya lo estamos haciendo porque estamos trabajando, tal vez, sobre un primer momento descolonial, que es el momento de tomar conciencia de la colonialidad de género. Así que si hay un debate sobre esto, yo quisiera proponer una solución porque si bien no es algo que estamos practicando todas, ni en todo el Abya Yala, algunas estamos haciendo pedagogía feminista descolonial en el sentido de primeros momentos de la descolonialidad, aunque para otras es muy difícil el lugar o contexto en donde están haciendo el trabajo, como en mi caso en los Estados Unidos. Yo, por ejemplo, trabajo en Nuevo México y allí el poner en la mesa de discusión, con la gente rural, la idea de la colonialidad es un paso enorme, y hablar de género siempre se hace difícil. Así que el que yo me diga a mí misma: “Estoy haciendo una pedagogía descolonial,” quiere decir, “voy para allí”.

**Diana:** Cuando introduje en el texto referencias a la educación popular y a la investigación participativa, así como a los acumulados de otros movimientos, estaba pensando en que una pedagogía feminista descolonial se nutre de esas experiencias pasadas de Abya Yala. Es decir, una pedagogía feminista descolonial si bien está aportando elementos nuevos, recoge un camino andado por movimientos como el feminista, el indígena, el afro, entre muchos otros. Pensaba, por ejemplo, en la

importancia del cuerpo, de las emociones, de las subjetividades, y cómo eso lo aportaron ciertas experiencias del feminismo de la segunda ola. Al menos esto lo he podido conocer en el caso de Colombia. Hay otros elementos que estamos caracterizando como parte de una pedagogía feminista descolonial que he observado en movimientos como el de mujeres y el indígena que tienen que ver con lo místico y lo espiritual. En ese sentido creo que si bien hasta ahora se está hablando con nombre propio de una pedagogía feminista descolonial, ella es resultado de esas experiencias de educarse y producir conocimiento de movimientos sociales de Aby Yala.

**Karina:** Lo que dice María hace mucho sentido porque justamente lo que yo planteaba es que existen pedagogías feministas con carácter descolonial aunque no se llamen así mismas descoloniales. Y son de carácter descolonial porque en su práctica resaltan elementos que en los procesos de aprendizaje develan estas historias de violencia, de jerarquización y opresión basadas en la racialización, y que nosotras llamamos descoloniales pero que no necesariamente son nombradas así por los sujetxs organizadxs en procesos de lucha y resistencia. En este sentido mi pregunta es: ¿cómo hacer las conexiones entre esas experiencias y la apuesta que nosotras nombramos como pedagogía feminista descolonial?

**María:** Cuando empecé a escribir sobre estos temas lo estaba haciendo como educadora popular, es decir, para un grupo de gente con el que estábamos haciendo pedagogía popular. Pero ahora estamos escribiendo *entre* educadoras populares. Por ello creo que es muy importante reconocer que cuando uno está haciendo educación popular no siempre se usa toda esta terminología y tampoco se pone a pensar si las experiencias que estamos revelándonos las unas a las otras son lo suficientemente descoloniales o no. Tal vez distinguir entre lo que pensamos que es una pedagogía feminista descolonial y las prácticas descoloniales nos ayudaría a mirar que hay pasos, o momentos, los cuales implican empezar a conversar sobre esta cuestión para llegar a este momento en el que estamos hablando de algo que es un primer momento descolonial fundamental, como el tomar conciencia de la colonialidad de género.

**Yuderkys:** Retomando, sólo quiero decir que estoy de acuerdo que hay que reconocer el pasado. Nosotras mismas (Karina, Diana y yo) estamos trabajando la introducción de un libro sobre feminismo descolonial donde hacemos un largo reconocimiento a todas las fuentes de la que se nutre este feminismo en Abya Yala y los movimientos anteriores desde donde hemos vivido las experiencias que no han llevado hasta aquí. Ahora bien, insisto que una cosa es esto y otra nombrar a esos movimientos anteriores o a esas experiencias como feministas descoloniales. No me refiero a si estas pedagogías se nombraran a sí mismas como descoloniales, ese no es el problema, el problema es que estas experiencias anteriores no terminan encajando en lo que hoy estamos nombrando de esta manera. Eso no significa que esas pedagogías no tuvieron sus aportes y deban ser descartadas, no significa no reconocerlas, sólo que ellas aportan algunos elementos de lo que hoy conforma o estaría conformando esta pedagogía feminista descolonial, pero no el conjunto. Y esto es importante. Quiero poner un ejemplo, para ilustrar. Cuando trabajaba con mujeres campesinas o racializadas de sectores populares urbanos avanzaba varias cuestiones de las que aquí estamos enumerando como parte de lo que caracterizaría una pedagogía feminista descolonial: la recuperación de las experiencias, el proceso de revisión crítica de los saberes heredados, etc. En muchas experiencias anteriores y presentes de pedagogía popular o pedagogía crítica reconozco varias de estas cuestiones. Sin embargo, pienso cuántas de estas experiencias han puesto, por ejemplo, en crisis el saber desarrollado por el feminismo occidental respecto de la opresión de las mujeres. En mi propia experiencia individual y colectiva, y en mis conversaciones con otras experiencias de aliadas políticas que estamos comprometidas hace años con un feminismo no hegemónico, no es sino muy reciente y de forma no muy extendida que comenzamos a hacer cambios en este tratamiento. Creo que ello se debe a que la interpretación y la crítica que estamos desarrollando desde un horizonte descolonial es un giro reciente que nos coloca ante la necesidad de repensar lo que hemos venido haciendo dentro de nuestras prácticas feministas en Abya Yala. Y quiero decir que esto es central. Al menos para mí, la descolonización empieza

por cuestionar la manera en que hemos asumido las verdades occidentales sobre el por qué y la forma de la opresión.

**María:** Pero si pensamos en esto podemos decir que hoy estamos haciendo una pedagogía descolonial que no requiere que las participantes remitan a este término. Y esto tiene que ver con la dirección del trabajo. Es decir, cuando hago educación popular en Nuevo México, algo que no voy hacer es trabajo de servicio. No voy a ofrecer servicios como paliativos para la situación sin cambiarla. Por ejemplo, si en Nuevo México vamos a plantar quinua hay que pensar también juntos el sentido que tiene. Y esas discusiones son de tomar conciencia donde el parar de plantar alfalfa para no perder los derechos de agua, re-concebimos la economía y las relaciones comunales. En EE UU, un país donde la economía de servicio coopta el trabajo radical, yo hago trabajo político con una dirección radical y por eso siempre tengo en mente la dirección del trabajo y eso me permite tener claro cuando hay peligro de que se transforme simplemente en servicio.

**Karina:** Esto tiene que ver, por ejemplo, con el por qué me defino mestiza desde mi experiencia política-pedagógica. Muchas mujeres en el proceso del movimiento zapatista, y en otros procesos de los que he sido parte, asumieron una actitud “maternalista” hacia las compañeras y compañeros indígenas, y yo me negué a posicionarme en ese lugar. En ese momento consideré que la mejor forma de no hacerlo era reconocerme con relación a lo que me distinguía de mis compañeras indígenas (lo anterior en relación a mi propio contexto, experiencia y trayectoria de vida), y desde un mutuo reconocimiento construir complicidades y/o coaliciones. Desde entonces decidí que —como lo había hecho en todo momento— no iba a ir vestida de indígena a una región indígena o rural, iba a ir vestida como me visto cotidianamente; quería ir reconociendo mi propia trayectoria pero también haciendo la exploración de todo lo que me antecede y de la propia trayectoria e historia de las “otras” mujeres indígenas o no indígenas.

Por otra parte, para mí es importante reconocer que existen experiencias de carácter descolonial aunque no se nombren descoloniales,

porque tenemos una historia donde muchísimas mujeres han participado —desde hace más 500 años— de procesos de descolonización que no fueron nombrados de esa manera, pero que luchaban porque se les reconociera como humanas y como pueblos. Y estoy pensando en Bartolina Sisa, en Agustina Gómez Chechep que encabezaron batallas, y en muchas otras mujeres que encabezaron batallas contra el orden colonial y que han quedado en la oscuridad de la historia, y que sin duda habrá que recuperarlas y visibilizarlas desde esta perspectiva descolonial.

**María:** También tenemos que pensar hasta qué punto el trabajo tiene las características de una pedagogía feminista descolonial. En el caso de las Bartolinas, en Bolivia, su trabajo no tiene el carácter de una revaloración o reconstrucción de relaciones en las comunidades que influyen a las mujeres. Ellas son mujeres lideresas, y eso es muy importante porque rescatan algo que las mujeres hacían en los reinos aymara, pero lo están haciendo dentro de una relación con el Estado-nación y eso es un arma de doble filo.

Cuando estamos pensando en recobrar ciertos elementos como descoloniales, habrá que pensar en prácticas incluyendo prácticas cognitivas como la doble percepción, es decir, cuando la gente que no sabe que la ven como no valiendo nada —dada la colonialidad que construye las percepciones dominantes—, se reconoce a sí misma como persona con valor gracias al sentido creado en las relaciones comunales que construyen otras miradas en comunidades o grupos. Esa doble percepción es para mí un importante paso descolonial, porque le dice no a la colonialidad, es decir, es un rechazo de la colonia.

**Diana:** Yo considero que este ejercicio que estamos haciendo nos obliga también a entender la propia constitución de la pedagogía feminista descolonial como un proceso. Mirada como proceso encontraremos elementos de lo que hoy caracterizamos como esa pedagogía en las experiencias de los movimientos en el pasado, pero que no encontraban cómo nombrarse de esa manera. Quisiera aportar un ejemplo: cuando estábamos en la Iniciativa de Mujeres por la Paz una de las personas que nos “formó” en metodologías participativas era una experta inglesa con

quien comenzamos a tener diferencias, entre otras cosas, porque la temporalidad de Colombia no era respetada y porque la diferencia étnica, cultural, generacional y regional no eran tenidas en cuenta. Si bien no había toda la claridad de la centralidad de la raza para la constitución del presente en términos de la colonialidad del poder y del género, sí habían molestias por estar respondiendo a los parámetros de una visión europea que tendía a negar nuestras particularidades.

**Yuderkys:** Justo por lo que menciona María reconozco que hay un presente en donde ya sí podemos hablar de ejercicios pedagógicos que intenta ir en esta dirección de un feminismo descolonial. Pero considero que son muy recientes. Pienso en Guatemala donde compañeras indígenas han comenzado a nombrarse a sí mismas feministas y que están atentas a pensar y habilitar un feminismo propio, antirracista y descolonial. Tuve la oportunidad de conocer experiencias pedagógicas que se están llevando a cabo como parte importante de estos procesos de toma de conciencia y trabajo de feministas de origen indígena con sus comunidades de origen. Yo diría que estos procesos avanzan en este sentido, porque he podido ver allí contenidos y objetivos claves que se orientan en este gran paraguas de feminismo descolonial. Pienso en las mismas prácticas formativas que lleva a cabo el GLEFAS (Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista), del cual Karina y yo somos parte. Pienso en el seminario que llevan a cabo en la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), en el D.F., algunas compañeras feministas que poco a poco han ido virando su mirada hacia una mirada descolonial. Todos estos son procesos que se llevan a cabo en, digamos, no más de 5 o 6 años. Hablamos de experiencias que se están dando ahora, que están en plena construcción. Lo que quiere decir que esas prácticas se están construyendo recientemente y que son parte de este cambio que hace puentes entre feminismo y descolonialidad. Antes no había una conciencia de la cuestión descolonial o de lo que significa ese vínculo.

**Karina:** Tengo una divergencia con lo que plantea Yuderkys porque pensar que estos procesos son completamente nuevos o recientes

implicaría desconocer muchas de las prácticas pedagógicas que se han dado tanto en comunidades indígenas como en otro tipo de comunidades. Esto tiene que ver, por ejemplo, con la colonialidad del saber. Cuando una se posiciona en el lugar de lo “reciente” como el elemento de lo “novedoso” tiende a desconocer lo pasado (lo que no es nuevo), por eso insisto que hay que reconocer que “lo pasado” sigue siendo una práctica vigente, o sea que lo pasado se contiene en lo presente como práctica viva. Pienso en la transmisión por la oralidad, que es una práctica vigente e importante en muchas comunidades (en la medida en que garantiza la memoria de los pueblos) y que puede incorporarse a esta apuesta de delinear de lo que podrían ser las pedagogías feministas descoloniales. Vale decir que la oralidad como transmisión de la memoria colectiva, por ejemplo, no es novedosa sino vigente.

**María:** Estamos entre dialogando las cuatro y elaborando un texto de pedagogía feminista descolonial y, es cierto, el feminismo descolonial mismo está en creación, y el feminismo descolonial está creando también una pedagogía. Y como están los dos en creación, yo creo que está bien pensar que estamos en el comienzo. Pero también es cierto que es peligroso en este momento en el que hay tantos intentos de cooptación del feminismo descolonial por parte de la academia latinoamericana, que no pisemos con firmeza, porque si somos demasiado cuidadosas parece que es algo que se está pensando hacer pero quién sabe cuándo. Todas las que aquí dialogamos estamos comprometidas con esto y el que hagamos un feminismo que tiene que ver con raza en las comunidades ya significa que estamos haciendo esto. También hay que reconocer que hay un paso y que hay momentos de lo descolonial, porque si no lo hacemos se presupondría que las condiciones para la descolonialidad están dadas y no están dadas, son parte de la pedagogía feminista descolonial el hacer las condiciones posibles.

**Yuderkys:** Yo estoy de acuerdo contigo María, estaba respondiendo más bien en este sentido a lo planteado por Karina. Cuando pienso en este presente-futuro, lo pienso así: un presente de largo aliento que implica un pasado muy cercano pero también un futuro que está en ple-

no hacerse. Creo que Karina estaba más bien preocupada en que si sería una falta de reconocimiento no admitir ese pasado de largo alcance.

**Karina:** Una de las cosas que consideraba mientras pensaba en este intercambio es que en este proceso de construcción de la colonialidad de género y de las pedagogías feministas descoloniales había también que hacer un primer acto de re-conocimiento, no sólo del pasado cercano —del que habla Yuderkys, es decir de los últimos años en el que el debate descolonial ha tomado fuerza— sino también de un pasado largo. Y cuando me refería a Bartolina Sisa, no me refería a la experiencia de la actual organización de mujeres aymaras en Bolivia, sino a la persona y también a muchas otras mujeres que encabezaron revueltas contra el orden colonial, y a todas esas mujeres que forman parte de nuestra referencia olvidada. Porque me parece que éste es un problema que atraviesa el feminismo no hegemónico actualmente, gran parte de la discusión que hoy tiene el feminismo autónomo con las generaciones jóvenes es que, justamente, las jóvenes no están reconociendo la trayectoria de compañeras que desde hace cuatro décadas han abierto brecha y camino, y cómo toda esa experiencia ha servido para que hoy muchas mujeres jóvenes puedan posicionarse como feministas autónomas. Y en contraparte, las feministas que tienen toda esta experiencia a cuestas no son capaces de re-conocer los procesos abiertos por la nuevas generaciones de feministas jóvenes. Entonces, cómo no caer en la tentación de pensar que es algo “nuevo”, sin que reconozcamos todas esas trayectorias previas y pasadas que le han dado sentido al aquí y al ahora.

Esto no quiere decir que no pensemos en la dimensión utópica del proyecto del feminismo descolonial y, por tanto, de las pedagogías feministas descoloniales. El tema es cómo hacemos ese rastreo de todas esas experiencias que han permitido que lleguemos a este lugar, a debatir desde la colonialidad de género, y a desmontar desde ese lugar las opresiones que las mujeres racializadas hemos tenido; y que no son opresiones que emergieron ayer sino que son parte de una serie de patrones de dominación que se han ido reproduciendo y renovando por más de quinientos años. Por tanto, mi preocupación iba en el sentido de cómo hacemos

esos puentes. Estoy de acuerdo con Yuderkys en que tenemos que plantear también ese horizonte de futuro y que esto implica construir desde el hacer y el pensar, pero cómo tendemos los puentes para no pensar que ese presente sólo desde el ahora inmediato o cercano.

**María:** Yo no creo que se trate de utopía sino de pensar en trazos complejos que es el feminismo descolonial, como no es simplemente raza y género atados o pegados, sino que es una manera radical, transformadora de ver el presente, de plantarse en el presente para poder construir cambios, para poder tener un futuro. Por eso no hay por un lado, lo utópico, y por otro lado, el reconocer una historia de resistencia, y por el otro, el tiempo corto. Estamos creando una dirección liberadora, transformadora entre la gente que requiere que reconozcamos la agencia de las que hicieron el piso sobre el cual estamos paradas. Pero también tenemos que ver a las compañeras y compañeros en el tiempo corto porque eso es lo que viven.

También creo que debemos ampliar la mirada de la pedagogía feminista descolonial y no sólo afirmar que las experiencias de nuestra formación de una pedagogía feminista descolonial están ancladas en contextos específicos de Abya Yala, sino también en el Caribe y entre las gentes subalternas de los EE UU.

**Yuderkys:** Creo que hay una confusión que tiene que ver con que una cosa es el reconocimiento de la historia de resistencia, de los movimientos que han recorrido el continente enfrentando el proceso colonizador, lo cual se remonta hasta el momento mismo de llegada del invasor europeo, (pienso en resistencias múltiples en diferentes momentos de la historia, por ejemplo, en una luchadora como mama Tingo, una campesina que muere en la lucha por la tierra, referentes importantes de lucha y resistencia). Otra cosa es lo que sería producir una pedagogía concreta que acompañe estos procesos. Una pedagogía implica un hacer que sistematiza unos objetivos, unos contenidos, una metodología de aprendizaje. Por supuesto, en la pedagogía feminista descolonial, se va a recobrar y recuperar ese hacer histórico de resistencias y de luchas, esa construcción genealógica es sumamente importante.

**María:** Creo que hay algo importante en lo que las dos están diciéndonos. Tal vez podemos distinguir entre el vivir a través de una historia compleja en resistencia, a la reducción de su ser que incluye pasar prácticas, saberes, creencias, rituales, maneras de relacionarse, de plantar, de vivir que es un enseñar; las rebeliones de mujeres en esa historia que mostró camino, que también es una manera de enseñar, y el incluirlas en nuestra pedagogía feminista descolonial en el presente. Se trató de luchar contra la colonización de la memoria y seguimos ese camino pero en prácticas presentes de pedagogía feminista descolonial. Nuestra posibilidad resta en la resistencia de millones de gente.

**Diana:** Como llego tarde a la conversación y lo hago es ya leyéndolas, quisiera aportar algunas cosas. Lo primero es que estoy de acuerdo con Karina en que se trata de reconocer la conexión con las experiencias pedagógicas que ya venían caminando tanto en el tiempo pasado cercano como en el largo, y que contienen rasgos descoloniales propios. E insisto en que el hecho de que no existiera la palabra descolonialidad antes no implica que no hubiese un esfuerzo descolonizador en marcha. Por otra parte, los movimientos sociales, las organizaciones, las comunidades siempre producen conocimiento y algunas explícitamente se forman. Para eso despliegan pedagogías, así no las llamen de esa manera. En esos esfuerzos de producción de conocimiento y formación están algunos de los elementos que también comparten una pedagogía feminista descolonial. Lo que me parece importante preguntarnos una y otra vez es, qué hace específica a esta pedagogía. Uno es la centralidad de la reflexión sobre la raza y sus implicaciones; dos, el foco en la colonialidad del género; tres, lo que arriba en el texto se nombra como un esfuerzo pedagógico por desenmascarar esa doble dominación: la racial y la de género que contiene lo colonial.

*Lxs sujetxs del feminismo y de la pedagogía feminista descolonial: Un debate abierto*

**Yuderkys:** De la lectura del texto que veníamos construyendo a cuatro manos, me quedó la impresión de que hay algunas diferencias

importantes en cómo estamos pensando lo feminista descolonial y desde ahí, una pedagogía feminista descolonial. En particular me pregunto cómo es que estamos entendiendo el sujeto prioritario del feminismo descolonial. Si hay un grupo o sujetos que ocupan el centro de nuestra preocupación y reflexión, o un sujeto colectivo desde donde se hace y piensa el feminismo descolonial. Y esto más allá de que en la coalición nos aglutinemos personas provenientes de diferentes orígenes, identidades, posiciones de sujeto. Para algunas de nosotras las mujeres, pensadas de forma universal, sigue apareciendo como un sujeto importante junto a lo que se nombran como “pueblos o comunidades afro e indígenas”; para otras de nosotras, se trata de pensar a todas las gentes de Abya Yala, entonces recomiendan una redacción general que incluiría a todas las gentes que vivimos en este continente y sacar la alusión a “mujeres racializadas” o “no blancas”, etc. Para otras, y particularmente para mí, se trata de una opción de y por las mujeres más desposeídas y racializadas y sus grupos de pertenencia, o sea las comunidades expropiadas por los procesos de colonización imperial. Para esta última mirada, el feminismo descolonial tiene como sujeto prioritario las mujeres no blancas, las de color o las racializadas (como quiera que lo queramos nombrar). Esto debemos hablarlo y resolverlo. Particularmente soy de la última opción dado que me atengo a la propuesta de María y a la mía propia, ya que en nuestros trabajos y en nuestra definición de feminismo descolonial hacemos una opción por esta sujeta racializada.

**María:** Claro, porque si no, no tiene que ver con lo descolonial y rompe la base de lo que estamos haciendo porque el feminismo blanco nos ha dejado de lado, simplemente no nos ha tomado en cuenta. Yo traté como intelectual de conversar sobre esto con las mujeres blancas feministas y a ellas no les importa pensar sobre la raza y de su alcance en la historicidad del ser mujer de color, y ni siquiera saben porque no les importa. Soy mestiza, pero a ellas no les importa, porque en los Estados Unidos soy una mujer que no es blanca. En América Latina las mestizas han tomado el camino a la élite, por eso me identifico como mestiza no-eurocentrada. No soy blanco-mestiza que toma la posición de élite.

**Karina:** En este nivel del intercambio, hay un par de reflexiones que a mí me parecen importantes a raíz de lo que Yuderkys apuntó. Una es que Diana hace énfasis en que la apuesta de una pedagogía feminista descolonial tiene que ser abarcadora no sólo de la población indígena y de la población afro, sino de toda la población en su conjunto y a los movimientos sociales.

Y un segundo elemento que me parece relevante, y que tendríamos que profundizar, es lo relativo a cómo el feminismo descolonial descentra y cuestiona la premisa de que el sujeto por excelencia del feminismo es “la mujer” (como concepto universal, blanco y eurocentrado). Valdría la pena abrir ese debate y ponerlo a la mesa con más claridad porque a mí me conecta con otra reflexión, la referente a entender por qué los hombres racializados tampoco son considerados —desde hace 500 años— como Hombres, es decir, como humanos plenos. En este sentido, los y las sujetas del feminismo descolonial incluye a esos “otros” que fueron desde hace cinco siglos bestializados y feminizados, me refiero a mujeres y también hombres que han sido desvalorados de la calidad de humanidad. Pero, alerta, porque allí también hay diferencias, dado que las mujeres (en este largo proceso de colonización y neocolonización) hemos sido —según yo, pero también está a discusión— los territorios y cuerpos que han sido el blanco de ese ataque colonial. Pero abre una discusión porque si bien la condición colonial nos iguala, hay cuestiones que nos distinguen en esa opresión a las mujeres.

Así, a raíz de lo que planteaba Diana en alguno de los comentarios al texto inicial que fuimos construyendo, creo importante plantear que a pesar de que algunas mujeres no nos podamos reconocer desde el lugar de la indígena o la afro, eso no significa que no nos reconozcamos con mujeres racializadas. En ese sentido, creo que es importante insistir que un elemento sustantivo de nuestra apuesta dentro del feminismo descolonial es que las mujeres indígenas, afro, mestizas y de color hemos sido históricamente racializadas.

**María:** Sin duda, la descentralización de “la mujer” como sujeto universal es central al feminismo descolonial. Una manera de reconocer

que cuando estamos hablando de raza, mujeres y hombres indígenas y afro, no estamos hablando de la misma gente, ni de la misma posición en relación al poder, es ver que la mujer blanca y blanco-mestiza no están en una posición de subordinación con respecto al hombre afro e indígena. Por otra parte, a mí me parece que la cuestión de los movimientos es muy importante, pero me parece fundamental que la pedagogía no es el momento cuando nos reunimos con los movimientos. El momento es cuando tenemos una visión más clara sabiendo que son racistas y podemos hacer ciertas exigencias. No nos decimos que los vamos a educar. No es una pedagogía si no una cuestión de estrategia política. Ya me cansé profundamente de “enseñar” a gente blanca sobre cuestiones de raza y racismo

**Diana:** Yo estoy de acuerdo con que el centro de reflexión, punto de partida y sujeto del feminismo decolonial, son las mujeres racializadas, y por mujeres racializadas no me refiero sólo a las indígenas y a las afros, sino también a las mestizas. Y cuando hablo de mestizas, entonces reconozco que no todas las mestizas son iguales como no lo son todas las indígenas y las afros, y que entonces tengo que comenzar a hablar de sujetos más específicos, menos universales. Yo me reconozco como una mestiza, y como una mestiza que ha sido discriminada porque su herencia indígena es más evidente que la europea. También me reconozco como una mestiza comprometida con la transformación social, con la construcción de una sociedad en la que las discriminaciones por clase, raza, sexo, género, orientación sexual, región de procedencia no tengan lugar. Mi propuesta/pregunta iba dirigida a que pensáramos esto que desarrolla el feminismo decolonial, que lo desarrolla desde una pedagogía concreta: a quiénes beneficia, para quiénes construimos. Todos los movimientos tienen sus sujetos específicos, el feminismo decolonial lo tiene, pero mi pregunta es para quiénes y con quiénes trabaja. Yo planteo que este feminismo decolonial debe ser abarcador. Debe pensar la situación de las mujeres y de los hombres racializados, y de todos aquellos que son discriminados, excluidos, subordinados. Esto lo planteo también porque soy una feminista decolonial que trabaja en movimientos mixtos, y porque la vivencia en esos movimientos es de doble

vía, no sólo del feminismo descolonial a esos movimientos, sino de esos movimientos a mi experiencia como feminista descolonial. Si bien el feminismo descolonial tiene sus particularidades, no camina sólo, o no debería caminar sólo desde mi punto de vista. Y al caminar con otras y otros, articula sus luchas y sus demandas a las de otros movimientos con los que tiene sintonía para contribuir a la transformación liberadora.

**María:** Hemos hecho claro en la creación de un feminismo descolonial que pensamos en la relación entre subordinación, comunidad, grupo, y es importante no ver a la mujer no blanca aparte de lo comunal y de sus relaciones comunales, y por lo tanto, con los hombres. La destrucción de lo que nos permite ser seres comunales es lo que enfocamos, no la relación entre mujer y Estado-nación. La transformación social es una transformación de la fábrica, la tela comunal. La transformación de las relaciones que hacen la trama. ¿Es el cambio que queremos para todos los seres humanos? A mí me parece obvio que si cambiamos las tramas de relación entre la gente colonizada, y cambiamos las relaciones con el poder, el cambio va a efectuar transformaciones entre la gente blanca eurocentrada y blanco-mestiza eurocentrada, pero no pongo mi corazón y alma para cambiarlos. Esa para mí es una cuestión de trabajo y organización política radical, no una cuestión de amor social, de un profundo retejer de las posibilidades de la gente de color. La gente blanca y blanco-mestiza tiene que encargarse de su propia educación. Nos reunimos políticamente.

*Punteo colectivo sintetizando los debates abiertos en este diálogo*

1. Horizontes de futuro de la apuesta que construimos, así como la dimensión del presente.
2. El papel del pasado o de las experiencias pasadas en un arco de tiempo largo y corto que contribuyen y son referentes para el feminismo descolonial y la pedagogía feminista descolonial.
3. Lxs sujetxs del feminismo descolonial y, por tanto, de las pedagogías feministas descoloniales.

4. Pensar las prácticas de la pedagogía feminista decolonial sólo inscritas en el contexto del Abya Yala queda muy restringido o pequeño.



## Capítulo 13

# PEDAGOGÍAS DE LA RE-EXISTENCIA Artistas indígenas y afrocolombianos

---

ADOLFO ALBÁN ACHINTE<sup>202</sup>

*Hacer arte de acuerdo a los cánones hegemónicos  
cementa la unidireccionalidad de la información,  
no es una forma de crear,  
sino una forma más refinada  
y compleja de consumir.*  
—Camnitzer

Pensar en lo actual o contemporáneo me remite inexorablemente a la construcción temporal teleológica que el occidente europeo instauró en el occidente geográfico conquistado y sometido. La dimensión del tiempo fue fundamental en la concepción civilizatoria apuntalada en el proceso evangelizador que pretendía redimir a los “salvajes” indios y a los “infielos” negros africanos y que permitió, en consecuencia, encomendar a unos y esclavizar a otros en esa gran empresa militar de expansión del capitalismo hacia esta parte del mundo, hacia esta *terra nova* expedita para ser apropiada y deglutida en sus más variados aspectos.

---

202 Este texto fue originalmente publicado como “Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia”, en *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (W. Mignolo y Z. Palermo, Ediciones del Signo, 2009).

De esta manera, se construyó una temporalidad que implicaba un *antes* y un *después*. En el antes quedaron ubicados todos aquellos que fueron determinados como “otros” y atrapados desde entonces hasta hoy, es decir, atrapados en un tiempo inmóvil que los dejó por fuera de la historia; en este sentido se construyó lo pre, un impresionante prefijo definitorio de lo anterior a la modernidad. En el después se ubicaron quienes organizaron la estructura de nuestras sociedades, desestructurando sus cosmogonías, formas productivas, sistemas alimentarios, maneras de representarse y organizarse, para imponer una lógica de existencia sobre la base de la jerarquía que el color de la piel de forma piramidal estructuró. Quizá podríamos hablar de una *cromática del poder* que ha perdurado en el tiempo, transformándose, sofisticándose y sutalizando el sistema de exclusión que generó.

A partir de esa categorización en donde el color jugó un papel fundamental, se configuró todo un sistema de representación de esos otros pintados con el pincel del colono, a imagen y semejanza de su retina y de esta forma impidiendo, o tratando al menos por todos los medios de impedir, que ese otro pudiera re-presentarse a sí mismo. En esta medida la imagen del otro construida, negó la posibilidad de configurar una mismidad del sujeto colonizado, a esto Fanon (1974) lo denominó “imposibilidad ontológica”, en tanto y en cuanto ese otro se apropiaba de la representación que de él se hacía, asumiéndola como su propia re-presentación.

Así las cosas, tiempo y re-presentación se conjugaron para formar una potente ecuación casi insoluble: lo pre (anterior a) y lo epidérmico cromatizado (indio, negro, zambo, mulato). Lo pre-moderno quedó caracterizado por todo lo no blanco, periférico en la paleta de la jerarquización cuyo centro fue reservado para la pureza de sangre que precisaba de limpieza de cualquier traza de indio o de negro. La luz de lo blanco iluminó las tinieblas de esos otros colores bastardos, sucios, mezclados con los que estaban embadurnados estos seres despreciables pero útiles para el sistema productivo de explotación impuesto.

El cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades. Fanon (1974) precisó que esto era un proceso de *blanqueamiento*, es decir, la despigmentación de la piel y de la conciencia para asimilarse a la supremacía de lo aséptico, puro, luminoso e inmaculado: lo blanco. La cromática en este sentido, coadyuvó a la racialización, la negación y la exclusión, así haya quienes consideren que esto es una especulación y un *delirium tremens* de algunos embriagados de fantasía.

Por este sendero, el proyecto moderno/colonial occidental se resistió a contemporizar a estos pueblos que se deslizaban por los puntos de fuga de una geometría del espacio y de la vida que constreñía la posibilidad de existencia; no todos podían caber en el mismo tiempo así todos estuvieran compartiendo el mismo espacio, maravillosa escisión que localizaba en lo físico-territorial para la dominación y deslocalizaba en lo temporal para la exclusión, tamaña paradoja que se mantiene en estas sociedades que se precian de pluriétnicas y multiculturales en dónde la diversidad tiene dos caras: (1) la del reconocimiento para consolidar la narrativa de la democracia así sea construida sobre la base de las desigualdades y; (2) la del rechazo cuando se requiere impulsar megaproyectos de desarrollo que son obstaculizados por la presencia de creencias y manifestaciones culturales de esa diversidad.

Lo contemporáneo se vuelve problemático por esa coexistencia, lo actual se convierte en un campo de disputas por el re-conocimiento, las auto-afirmaciones étnicas e identitarias y las apuestas políticas de sociedad que apuntan a colocar en el presente, en este hoy, a quienes han estado históricamente confinados a lo pre, estigmatizados y vilipendiados, exotizados y convertidos en piezas de museo inmóviles y sin la oportunidad de cambio a riesgo de perder sus identidades. Lo contemporáneo nos remite a cuestionar la concepción de la historia y los dispositivos con los cuales se han construido sus narrativas excluyentes,

nos remite también a develar los sistemas de re-presentación actuando en función de la minorización y la infantilización, o del desconocimiento y el silenciamiento. Es preciso no olvidar que Hegel consideraba que “América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente tanto en lo físico como en lo espiritual” (Hegel, 1994: 71).

El arte como un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte. En este universo de la creatividad, las producciones de las comunidades étnicas estuvieron a la saga de las tendencias de los movimientos, corrientes de pensamiento y de los circuitos de mercado que se consolidaron en torno al arte. Así las cosas:

El nuevo mundo se iría conformando sobre la base de la imposición de la visión, normas y costumbres del viejo mundo. Las imágenes de la iglesia católica que fueron fundamentales en el proceso de conquista, llegaron primero con la cruz portada por los misioneros-soldados, luego por todas las obras de arte importadas y las que se realizaron en tierras americanas, no con otro objetivo que el control cultural y mental de los individuos que debían ser evangelizados a cualquier precio para ser redimidos. La colonia, como momento de consolidación del imperio español en América, marcaría una huella indeleble desde el sistema administrativo, pero también permeando todo el sistema simbólico de quienes con otras lógicas coexistían en la complejidad socio-cultural que se iba configurando: indígenas y negros. (Albán, 2006: 3)

La crisis del sistema de representación de la modernidad se reflejó en las llamadas vanguardias artísticas y todos los “ismos” que la constituyeron en las primeras décadas del siglo XX en Europa, en donde el rechazo al pasado se convirtió en uno de los fundamentos de la producción artística como respuesta a un capitalismo convulsionado y en franca oposición a premisas de la estética clásica predominantes. Con esta dinámica continuaba el curso de la llamada “muerte del arte” promulgada por Hegel, analizada por Walter Benjamín en cuanto a la “perdida del aura”, entre otras razones propiciada por la reproductibi-

lidad de la obra, hasta los anuncios de Arthur Danto del fin del arte y el inicio de la transvanguardia o posmodernidad artística que enfrentaba radicalmente la sacralización de la obra y disolvía —por lo menos en el discurso— al autor, privilegiando el proceso antes que el producto, lo alegórico distanciándose de lo mimético y anteponiendo lo simbólico a lo narrativo.

Estas tensiones y contradicciones al interior del proyecto moderno/colonial estuvieron teñidas por el tinte eurocéntrico de la auto-reflexividad del arte en donde lo “otro” fue exotizado y funcionalizado a favor de un proyecto hegemónico que geopolíticamente estableció una geografía de lo moderno y del arte correspondiente. En consecuencia, esas otras latitudes quedaron en la periferia, desconocida y supeditada a las narrativas que se produjeron y circularon. América Latina en este contexto fue subsidiaria de estos debates colocándose a la zaga y convirtiéndose en receptáculo de las tendencias, discursos y producciones del primer mundo europeo y norteamericano que impedían ver y re-conocer las dinámicas que en esta parte del mundo se venían desarrollando. La posibilidad de concebir un arte latinoamericano estuvo siempre mediada por la narrativa de la universalidad del arte dejando por puertas las especificidades de los contextos locales en una suerte de necesaria universalización del arte deslocalizado y ubicado en la esfera de su propio universo de creación y producción.

Quizá por estas razones las acciones y productos creadores de pueblos con historias y trayectorias diferentes que sufrieron la acción de la inferiorización y descalificación, como los indígenas y los afrodescendientes en este proyecto moderno/colonial, quedaron silenciadas y relegadas, considerándolas como artesanías o productos para el consumo de los turistas necesitados de exotismo para reafirmar sus lugares de posición dentro de las sociedades.

## De colonialidad está hecha la cotidianidad<sup>203</sup>

En su trabajo acerca del proyecto iluminista del siglo XVIII, Max Horkheimer y Teodoro Adorno mostraron cómo el occidente europeo expulsó el mito de la vida de los sujetos, creando un nuevo mito: el de la racionalidad.

Esta perspectiva del pensamiento crítico me permite plantear que el sujeto moderno se emancipó de sus dioses y en este desencanto creó la sensación de certeza, que a su vez generó lo que denomino como *la trampa de la emancipación* en la medida que, paradójicamente, se instauraron los miedos como el co-relato de ese proceso, en el que no cabía ni la duda ni la incertidumbre.

La pretensión de seguridad afincada en el poder de la razón como fundamento de toda explicación del mundo colonizó la cotidianidad del sujeto al punto de anclarlo en la imperiosa necesidad de alcanzar un nivel de estabilidad en diversos órdenes de la existencia: laboral, afectivo, económico, social y emocional. La noción de éxito estaba determinada por el mantenimiento a toda costa de esa estabilidad y su ruptura implicaba necesariamente el fracaso y en consecuencia quedar fuera de los beneficios de esta condición.

La narrativa de nuestro sistema educativo transita por construir subjetividades que se acomoden a estos preceptos de la modernidad, en ese sentido la estabilidad como principio se aprende a la par de las letras del alfabeto. Nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida. Sin embargo, paralelo a este discurso de la estabilidad el acecho de su contrario fue inoculando en nosotros los temores a perderla, así quedamos atrapados entre el deseo de seguridad laboral y el miedo al desempleo, la necesidad de tener una pareja permanente y el miedo a la soledad, el sueño

---

203 Este apartado se publicó como prólogo al libro *Cuentan las culturas, los objetos dicen...* (De Zito Fontán & Palermo, 2008).

de una vida determinada por obtener buenos ingresos y el miedo a la precariedad económica, el prestigio social alcanzado por la vía de ser un profesional y el miedo a no lograr las metas impuestas o auto-impuestas y, la apuesta por una vida emocionalmente equilibrada y el miedo a perder la razón.

La colonialidad de nuestras existencias nos entrapa en la confrontación entre llevar una vida sin sobresaltos y una realidad sobresaltada por las contingencias que merodean nuestras sociedades inestables y sin garantías. La narrativa se impone a fuerza de dispositivos familiares, escolares y sociales presionándonos a cumplir con preceptos que dibujan el horizonte de posibilidad de realización plena, creando la ilusión de un mundo feliz exento de contradicciones o en el mejor de los casos, despojado de lo incierto y en ese sentido, extraordinariamente previsible.

Ser estables es la premisa obligatoria para estar bien en un mundo que presiona y descalifica si la ruta se desvía por los senderos de lo imprevisible, lo inexacto, lo supuesto, lo paradójico. Mantener el equilibrio es la norma con la cual se establece el rasero que acepta o rechaza, legítima o intimidada, reconoce o discrimina.

Hemos sido colonizados por las narrativas de la exactitud, por la linealidad de la existencia que se va desarrollando por etapas que deben ser superadas a toda costa para poder llegar a ser. En esta medida, el error es un sacrilegio que se paga a costos sociales elevados, bajo la mirada ampliada por la lupa de la censura y el estigma que no escatiman nada para adjetivar a quien falta a la norma. Los miedos nos rondan a cada instante, desenvainando sin recato su daga de lo prohibido, es decir, de la imposibilidad de faltarle a la certeza y a la estabilidad, de cumplirle a lo previsible en desmedro de lo misterioso, de lo fantástico, de lo irremediamente desconocido.

Si la modernidad emancipó al sujeto de sus creencias, propongo entonces emanciparnos de la emancipación occidental para que lo telúrico construya sentidos, las emociones revoloteen sin límites pre-

establecidos, la imaginería nos surque hasta las entrañas y lo enigmático se convierta en una posibilidad de asomarnos a formas otras de existir. Emanciparnos de lo hegemónicamente racional es un ejercicio que se debe realizar a partir de considerar los miedos como contra-narrativas de lo cierto, de tal manera que nos guíe con la conciencia de comprender que los miedos no son otra cosa que la contra-cara de la racionalidad occidental.

El acto creador asumido como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma (Albán, 2007: 4). Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad.

El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural abogamos por la certeza, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. Enfrentar los miedos es trabajar del lado oculto de la presunción de estabilidad y equilibrio, es adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica, que nos privó de la experiencia de vida.

La colonialidad del ser, o sea, la imposición de la imagen que otros construyeron de nosotros adjetivando nuestras emociones, divinidades, creencias y prácticas hizo que nos negáramos para podernos re-conocer, desarraigándonos para cumplir con el humanista propósito de la civilización. Esa colonialidad que ha caminado a lo largo del

tiempo ajustándose camaleónicamente de acuerdo a las contingencias de las transformaciones socioculturales nos persigue desde el pasado hasta nuestros días, haciéndonos depositarios de la hegemonía de otros, que hicieron de nosotros su “otredad”.

¿Cómo enfrentar a, desde el acto creador como pedagogía emancipatoria, la colonialidad del ser? He ahí una tarea a realizar en todos los espacios de la vida que nos invita a re-conocernos y auto-afirmarnos en nuestras particularidades socioculturales.

### **El arte y el acto creador como pedagogía decolonial**

El anterior panorama nos devela una ruta problemática, en tanto y en cuanto pensar en el arte actual de los pueblos originarios y también en los pueblos de la diáspora africana supone necesariamente lecturas que permitan pensar en la posibilidad de asumir el arte como una pedagogía decolonial, es decir, una pedagogía que nos aliente a reflexionar en torno a la manera cómo estos pueblos han tenido genealogías y trayectorias creativas diferentes a los presupuestos del arte occidental, sin que esto implique que en la actualidad no estén permeadas e involucradas en los circuitos de producción, distribución y consumo de un tiempo que cada vez se globaliza culturalmente con mayores niveles de aceleración. Pero que en muchas situaciones están planteando rutas diferentes o quizá divergentes a la narrativa de la posmodernidad artística en lo que tiene que ver con lo histórico, la memoria y las cosmovisiones, en ese lugar de disputas y de luchas de poder que constituyen el mundo de lo cultural contemporáneo. En esta medida cabe preguntarse: ¿qué significa la producción artística de estas comunidades y/o sujetos étnicos en la actualidad, atendiendo al hecho que históricamente han sido estigmatizados, folclorizados y exotizados?

Quizá podamos pensar que en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo, el arte se esté constituyendo en las comunidades y sujetos étnicos en un acto decolonial que interpela, increpa

y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. Otro interrogante nos asalta, ¿qué nos están diciendo estas producciones y actos creadores en una contemporaneidad preñada de opciones *cool*, *light*, *kicht* y efímeras? Si las luchas de estos pueblos caminan la senda de la auto-afirmación identitaria, del auto-reconocimiento, del posicionamiento político, la visibilización étnico-cultural y la autonomía ¿Qué lugar podrán ocupar en el escenario del arte contemporáneo dispuesto, en muchos casos, a optar por expresiones no comprometidas, livianas, auto-referenciadas y de altos niveles de especulación teórica?

Entendemos la decolonialidad como el proceso por medio del cual re-conocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a la lógica racional del capitalismo contemporáneo como expresión cultural (Jameson, 1995; Žižek, 1998), humanizando la existencia en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no-humanos. Es como argumenta Catherine Walsh, “visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no sólo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales” (2005: 24). Vale la pena recordar que los indígenas en Colombia, por ejemplo, fueron considerados como infantes hasta 1991 cuando se produjo la reforma constitucional y adquirieron el estatuto de la mayoría de edad.

En consecuencia, si el arte precisa de la creatividad, ésta puede:

Convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación, reafirmando su condición socio-cultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008a: 6)

En esta medida el arte actuando como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías visibiliza, pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contempo-

raneidad y les permite a indígenas y afrodescendientes ser coetáneos, y de esta forma asumir que:

El arte como acto de reflexión permanente —y no solamente como el hecho de realizar objetos artísticos— debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo. De lo contrario —y quizá sea válido también— el arte se convierte en un ejercicio narcisista que nos lleva a producir objetos para la auto-satisfacción del campo del arte y todas las contingencias que lo acompañan. (Albán, 2008a: 6)

Desde esta perspectiva el arte se puede considerar como una “agencia otra” entendida según la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta, “como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural” que hace posible develar “la matriz colonial, la naturalización de la discriminación racial/étnica y cultural [...] así como la producción discursiva de subjetividades dominadas/dominantes” y proporciona, “desde la experiencia política el desciframiento de prácticas de re-existencia identitaria, política y cultural” (2006:14). En consecuencia el arte no solamente será la creación y construcción de artefactos, sino que conformará un escenario de complejidad en el cual, como lo plantea el maestro Luís Camnitzer, “el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras” (2000: 109).

### **De las memorias y las cosmovisiones: Lo político de lo artístico**

Uno de los cuestionamientos que se le hacen a esta época denominada como posmoderna es el hecho de asumir acríticamente la historia o el pasado. Para Frederic Jameson esto se traduce en, “la rapiña aleatoria de todos los estilos del pasado, el juego de la alusión estilística al azar y, en general [...] la progresiva primacía de lo ‘neo’” (1995: 45). De otra parte considera que la “moda retro” no es otra cosa que la apropiación de la historia despojándola de sus contextos, lo que ha conduci-

do al empobrecimiento de la creatividad en la medida que se recicla lo hecho y se desaloja su contenido.

Desde otra perspectiva Gilles Lipovestky (2002) señala que esta época se caracteriza por un fuerte proceso de individualización que hace que los sujetos desarrollen un narcisismo signado por el consumo de productos y de símbolos que vacían de contenidos la existencia, desmovilizando los discursos de masas evitando con ello correr riesgos políticos. En su presentación afirma que esta época nos invita a, “un retorno prudente a nuestros orígenes, a una perspectiva histórica de nuestro tiempo, a una interpretación en profundidad de la era de la que salimos parcialmente pero que, en muchos aspectos, prosigue su obra, mal que les pese a los paladines ingenuos de la ruptura absoluta” (Lipovestky, 2002: 79). Sin embargo, considera que, “es pues por el culto lúdico al pasado que lo retro resulta lo más adecuado al funcionamiento del presente” (p. 152), evidenciando que esta época debe entenderse como, por un lado, “crítica de la obsesión de la innovación y de la revolución a cualquier precio, y por otra, como una rehabilitación de lo rechazado por el modernismo: la tradición, lo local, la ornamentación” (p. 121). Para el caso del arte considera que el escándalo de las vanguardias ha llegado a su fin, y lo que se evidencia es “la diseminación y multiplicación de centros y voluntades artísticas “[en] una fase de expresión libre abierta a todos” (p. 125).

Por otro lado, plantea que el humor ha permeado la vida cotidiana y con su lúdica está produciendo una colonización cultural que se constituye como “la nueva cara del etnocidio: la exterminación de las culturas y poblaciones exóticas ha sido substituida por un neocolonialismo humorístico”, que recicla los rituales, las tradiciones y las expresiones de las culturas haciéndoles perder su peso y facilitando el consumo de imágenes de esos “otros” llamados ahora a ser los protagonistas de la moda, la publicidad, la espectacularización y convertidos en objetos de presentación del arte (Lipovestky, 2002: 153).

No obstante lo anterior, cabe preguntarnos: nuestras sociedades que no alcanzaron ese modelo eurocéntrico de modernidad y se en-

cuentran distantes de la ruta de las sociedades posmodernas llamadas también posindustriales, ¿cómo están asumiendo el tiempo histórico y las memorias desde el lugar de enunciación de los pueblos indígenas y afrodescendientes? En esta explosión de las diversidades reconocidas por nuestras constituciones políticas, ¿se estará de nuevo exotizando y folclorizando las tradiciones a favor de la narrativa del “todo vale” en el arte? La concepción pluriétnica y multicultural que hoy pregonan nuestros gobiernos por la vía legislativa, ¿no será una forma de reconocimiento para el control de esa diversidad que reconoce? ¿El mundo del arte con sus circuitos de salones nacionales, galerías y del mercado estará cooptando por la vía del reconocimiento lo que para indígenas y afrodescendientes se constituye como una opción política de re-existencia?<sup>204</sup> ¿Si la historia, la memoria, las tradiciones orales son fundamentales en los procesos de re-afirmación identitaria, cómo enfrentan estos procesos la “moda retro”, el *revival* y la “nostalgia del pasado” tan en boga en esta contemporaneidad?

Quizá en este punto de tensión es procedente tener en cuenta que los procesos de re-vitalización de la memoria colectiva de muchos de nuestros pueblos originarios y afrodescendientes caminan por una senda distinta a asumir el pasado como un mero acto de recordación para re-significarlo a favor de construir narrativas que se correspondan con los discursos *light* de ciertas corrientes de pensamiento. Tal vez, valga la pena considerar, como lo afirma el sociólogo afrocolombiano José Antonio Caicedo que, “se hace necesario pensar la memoria política de

---

204 Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. La re-existencia apunta a lo que el líder comunitario, cooperativo y sindical Héctor Daniel Useche Berón “Pájaro”, asesinado en 1986 en el Municipio de Bugalagrande en el centro del Valle del Cauca, Colombia, alguna vez planteó: “¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?”

grupos silenciados como los afrocolombianos para construir opciones de historia, a través de la cual se hace posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de personas significativas para narrar otras versiones diferentes y quizás, más cercanas a la realidad” (2008: 6-7), y desde allí proponer formas de arte que contribuyan al fortalecimiento de las identidades, puesto que trabajar sobre las memorias y las tradiciones de estos pueblos:

[...] como práctica política, permite recuperar el pasado en la medida que se apoya en relatos de grupos marginados, por lo que les es posible dar cuenta de lo particular en lo general, de lo micro en lo macro y sobre todo, fortalecer la identidad de sectores sociales silenciados por los relatos hegemónicos amparados en el poder de la escritura y sus aparatos institucionales de difusión de la historia oficial. (Caicedo, 2008: 5)

En este orden de ideas, muchas producciones artísticas de indígenas y afrodescendientes en Colombia, diseminadas por toda la geografía nacional, aún no reconocidas por la oficialidad de la institucionalidad artística se encuentran trabajando re-vitalizando memorias, cosmovisiones y tradiciones orales por cuanto:

[...] [representan] una posibilidad para dar voz a los que no han tenido ese privilegio por cuestiones de exclusión, discriminación y marginalización de los templos epistémicos del saber/poder, y a partir de esa voz construir otra visión de los hechos, donde la historia de los grupos “invisibilizados” adquiere un carácter interpelador frente a las macro-narrativas que niegan la existencia de otras historias. (Caicedo, 2008: 5)

Éstas son otras visiones que dan cuenta de maneras de estar, ser, pensar, actuar y enunciar, de formas de hacer, significar, valorar e interpretar que nos hacen pensar en escenarios otros del arte contemporáneo en esta “América Nuestra”.

### **Tres ejemplos para compartir**

La necesidad de visibilización y ya no solamente de reconocimiento, para las comunidades étnicas, requiere de sociedades verdaderamente democráticas en donde, desde una perspectiva de derechos, las

leyes emitidas se cumplan a cabalidad. Quizá hemos llegado a un tiempo de desgaste, a pesar de que las reformas constitucionales en América del Sur no alcanzan todavía los 20 años, en donde la euforia del reconocimiento a la diversidad ya no es suficiente cuando esa diversidad y diferencia en general, y en especial la étnica, está sumida en el abandono estatal, en el olvido nacional y con las necesidades básicas aún no resueltas. En un país como Colombia signado por una confrontación armada de vieja data, las comunidades indígenas y afrocolombianas registran los mayores índices de desplazamiento forzado. En este sentido podemos decir que la guerra tiene color, en tanto y en cuanto, son comunidades asentadas en territorios en los cuales están proyectados macroproyectos, y la presencia de estos grupos se vuelve incómoda y problemática.

Con respecto a la educación el panorama no es menos complejo. A pesar de la normatividad constitucional por la defensa y reconocimiento de las particularidades socioculturales de los grupos étnicos, la aplicación de estas normas está lejos de garantizar tanto el acceso como la permanencia al sistema educativo y en especial al de la educación superior. Al respecto Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo sostienen que:

Vistos históricamente como minorías, y culturalmente subordinados al proyecto de nación, el reconocimiento de los grupos étnicos ha significado un logro importante en materia de derechos. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación que contiene nuestro sistema escolar desde sus orígenes. (2008: 63)

Las estructuras administrativas y académicas de nuestras universidades ancladas en la colonialidad del saber que privilegia el conocimiento científico y deja por fuera otras lógicas de producción de conocimiento, nos permiten “entender las limitaciones de la educación superior colombiana para garantizar los derechos étnicos a su interior” (Castillo & Caicedo, 2008: 66), denotando con esto el desencuentro entre lo reconocido legalmente y lo practicado realmente. Este no-cumplimiento de los derechos produce en consecuencia la suplantación de las obligaciones del

Estado por la sociedad civil que se ve presionada a construir alternativas para suplir las necesidades. Castillo y Caicedo son enfáticos al afirmar que:

Consagrado en la constitución colombiana, el derecho a la educación superior para los grupos étnicos deja de ser en la práctica, una tarea del Estado. Las universidades resienten la carencia de herramientas para enfrentar este reto, y termina delegándose en la sociedad la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de estos grupos. (2008: 68)

Las estadísticas de accesibilidad para los grupos étnicos a la educación superior muestran un panorama sombrío, por ejemplo, “de cada 1.000 jóvenes indígenas, 72 acceden a instituciones de formación superior. De los 82 pueblos indígenas existentes en el país, acceden a la educación superior miembros de 12 pueblos” (Castillo & Caicedo, 2008: 72-73). En cuanto a la formación se evidencia que las artes ocupan el último lugar de preferencia del estudiantado que ingresa, de esta forma se tiene que, “la concentración de los estudiantes indígenas por áreas de conocimiento es de un 23% en el campo de la educación, un 1,9% en agronomía, veterinaria y áreas afines. El nivel más bajo de participación es en bellas artes con un 0,3%.” (Castillo & Caicedo, 2008: 73). En cuanto a la población afrocolombiana el acceso ha estado determinado por las acciones afirmativas y los cupos especiales pero igualmente la posibilidad de acceso no está garantizando la permanencia por diferentes factores, entre otros, las difíciles condiciones económicas de los estudiantes. La presencia de estudiantes afrocolombianos en las facultades y escuelas de bellas artes aún es muy precario, aunque, como sostiene el artista y docente Raúl Cristancho, “En años recientes la presencia de estudiantes afrodescendientes en las escuelas de arte en el ámbito universitario en pregrado y posgrado se ha incrementado” (2007: 3).

No obstante, la formación que están teniendo los sujetos étnicos en el campo de las artes, sus producciones y actos creativos aún no alcanzan el reconocimiento suficiente, a pesar que, como lo señala la artista afrocolombiana Mercedes Angola:

Actualmente, el país cuenta con varias generaciones de artistas afro que se han formado en centros académicos de Bogotá, Cali, Medellín,

Popayán, Cartagena y Barranquilla, que si bien cuestionan y proponen otras visiones alrededor de lo afrocolombiano como representación, no cuentan con la legitimación suficiente por el circuito institucionalizado del arte. (s.f.: 4)

Este paisaje de la formación de artistas de grupos étnicos en cuanto a la educación superior, no da cuenta de las experiencias individuales y colectivas que se están adelantando en diversas regiones del país en donde indígenas y afrocolombianos están haciendo propuestas para la re-significación de sus presencias, el fortalecimiento de sus identidades y la concepción del arte como herramienta pedagógica para la visibilización y la dignificación como sujetos sociales de nuestra historia. Tres ejemplos nos ayudarán a visualizar este horizonte de posibilidades para que los artistas étnicos continúen sus trayectorias y nuestras sociedades valoren sus propuestas en sus lugares de origen y en los circuitos institucionalizados del arte.

### *Pintores guambianos: Tras las huellas de su cosmovisión*



Hacia el año 2002 se desarrolló en el resguardo de Guambía, en el Departamento del Cauca, un proyecto vinculado al proceso de educación propia del pueblo Misak que el Comité de Educación y Cultura venía realizando en procura de la reafirmación de la cultura guambiana que se denominó “La casa del Taita Payán, como una estrategia didáctica y pedagógica para la enseñanza y revitalización del pensamiento guambiano” y fue acompañado por el Grupo de Estudios Indígenas y Multiculturales (GEIM) de la Universidad del Cauca, orientado a la formación artística por el artista Harold Andrés Bolaños.

Este proceso concibió el arte como una herramienta pedagógica que permitiera, mediante la recuperación histórica que el Comité de Historia había adelantado desde 1982 por los Taitas (mayores de la comunidad), fortalecer los procesos identitarios, especialmente en la población infantil, de unas comunidades que habían recibido el impacto de la escuela confesional y los embates de la iglesia católica, los que en su proceso evangelizador desvirtuaron los valores de la cultura propia.

La construcción de un centro para la re-educación de maestros indígenas y de los niños y las niñas en honor a uno de los personajes históricos del pueblo Misak, el “Taita Payán”, permitió generar un proceso de investigación en torno al territorio, la cosmovisión y la memoria mediante la formación de nueve indígenas (8 hombres y 1 mujer) para re-presentar el universo simbólico de esta cultura.

Cabe señalar como aspecto fundamental de esta experiencia que los procesos formativos se dieron en dos vías: (1) por un lado la consulta a la sabiduría de los mayores para el conocimiento cultural y; (2) la formación de artistas que permitiera plasmar en imágenes lo que la tradición oral contenía como legado cultural. En esta medida los artistas cumplieron una doble función: convertirse en historiadores y a partir de allí, volcar el talento y la creatividad a favor de lo pedagógico. De esta forma la educación propia actuó como respuesta decolonial y el arte asumió el papel pedagógico de la dignificación y auto-reconocimiento como pueblo Misak. En la concepción de este proyecto se planteó que:

El desafío para responder al problema desde la perspectiva educativa fue apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas para que los diferentes actores sociales del resguardo indígena de Guambia pudieran entender y reivindicar el ejercicio del derecho de “ser indio” proyectándolo en los niños y niñas, generando así condiciones que les permitan tener una vida cultural propia, empleando su lengua madre, indispensable para el conocimiento de su cultura y el desarrollo de su personalidad en forma digna y libre como indígenas guambianos. (Informe de proyecto, 2002: 10)

El arte en este caso pasa a convertirte en una estrategia para el conocimiento y auto-reconocimiento cultural, lo que permite que: “Estos artistas se convierten en agentes educativos del pensamiento guambiano a través de las pinturas” (Informe de proyecto, 2002: 26) y a su vez el resultado pictórico posibilitado que las pinturas se hayan “convertido en el medio de comunicación, del pensamiento guambiano. La ‘Casa del taita Payán’ está hablando a través de sus pinturas” (p. 18).

### *Afrocolombianos rastreando las memorias para su visibilización*



En la historia del arte de Colombia, especialmente en lo que se refiere a las artes visuales, es muy escasa por no decir casi nula la presencia de artistas afrocolombianos como también de las representaciones que de lo afro se han realizado. Esta situación es sintomática habida cuenta de la historia de exclusión y marginación a las que han sido sometidos históricamente por un sistema que desde la colonia los confinó al olvido y los visibilizó negativamente.

Las manifestaciones de esta cultura han sido, en la mayoría de los casos, folclorizadas, reduciéndolas a expresiones locales ancladas en espacios rurales y utilizadas como telones de fondo de programaciones diversas, entre otras, como los actos politiqueros en donde la música y las danzas particularmente se ejecutan para el deleite de foráneos y/o para el disfrute de turistas. En los libros de textos utilizados en las instituciones educativas del nivel medio, las imágenes que circulan representan a los afrocolombianos aún en estado de esclavización, en la servidumbre o en actividades que demandan más músculo que cerebro, construyendo con esto estereotipos que los reducen y los minimizan.

En este sentido lo folclorizado es reconocido y aceptado en la medida que se constituye en diversión, más otras producciones continúan sin aparecer en el escenario nacional. Es por esto que el maestro Raúl Crisancho plantea que, “mientras las expresiones de la cultura popular de base afrocolombiana están incluidas dentro de los imaginarios nacionales, las de las artes plásticas permanecen excluidas” (2007: 2). Y todo parece indicar que esto obedece en gran medida a la pertenencia del desarrollo de las artes a un proyecto hegemónico eurocentrista que en su pretensión de universalidad ha negado la producción material y/o simbólica de las comunidades étnicas de nuestro país, reduciéndolas a manifestaciones animistas y sin ningún valor estético. Así, muchos museos se precian de exhibir objetos descontextualizados de comunidades que parecen continuar aún en un pasado del cual es imposible liberarse. De esta manera, se puede comprender por qué “la aproximación al arte desde un punto de vista étnico es inédito en el país y el ámbito de difu-

sión, circulación y consumo de las artes visuales han sido controlados por grupos hegemónicos” (Cristancho, 2007: 3).

Una aproximación que adquiere relevancia especialmente como consecuencia de la reforma constitucional de 1991 que puso a pensar el país en términos reales de existencias étnicas desconocidas, fue la fuerza de imponer un discurso de identidad nacional que intentó a toda costa borrar las diferencias en aras de la narrativa de una nación mestiza. Es aquí en donde los artistas étnicos empiezan a tener relevancia por cuanto, “En su búsqueda de identidad, el artista plástico está en capacidad de socavar los tabúes, los clichés, los prejuicios y la estigmatización social” (Cristancho, 2007: 5), a pesar de ser la sociedad colombiana racista, excluyente y discriminadora. Justamente por eso los artistas tienen la capacidad y/o la posibilidad de increpar e interpelar el orden establecido en la medida que: “En el contexto del arte contemporáneo, ante el fraccionamiento del paisaje cultural posmoderno, la reclamación y definición de aquellos territorios culturales no definidos, están hoy en el orden del día” (Cristancho, 2007: 1).

Por otro lado, “Es claro que en el arte colombiano, así como en muchos países latinoamericanos —con excepción de México, Cuba y Brasil—, se presenta una cierta insensibilidad hacia los problemas de raza y hacia los componentes étnicos y socioculturales que derivan de ello” (Cristancho, 2007: 3), denotando con esto las dificultades que existen a pesar de la tan celebrada condición pluriétnica y multicultural, que está cruzada por las miradas que se tienen de esos “otros” diferentes que han sido re-presentados y observados con las lentes del blanqueamiento. Pues como lo sostiene Mercedes Angola, “la representación de lo ‘negro’ y de lo ‘afro’ ha sido objeto de miradas exógenas” (s.f.: 7).

Lo anterior permite nuevamente pensar en el arte como una pedagogía decolonial que evidencie las condiciones reales de nuestras sociedades agazapadas en discursos de la diversidad y la diferencia, pero que al final no hacen más que mantener el *statu quo* de las desigualdades. En esta medida es oportuno considerar que el campo de las prácticas artísticas y visuales se erige como “un territorio propicio para dar paso

a la configuración de nuevas representaciones que dinamicen y activen procesos y políticas en los campos de la vida social y de la institución del arte” (Angola, s.f.: 8).

En este contexto de tensiones y posibilidades, inquietos por esas ausencias y silencios de los afrocolombianos en las artes, especialmente en las visuales los artistas Raúl Cristancho y Mercedes Angola, afrocolombiana, inician un proceso de investigación hacia el año 2004 que va a dar como resultado la exposición denominada *Viaje sin mapa* presentada en el 2006 y volviéndose itinerante en el 2007-2008. Esta propuesta le apostó a la visibilización de artistas afrocolombianos y no afros que trabajaban el tema étnico, en su mayoría de formación académica universitaria y con disímiles planteamientos. En este sentido se puede considerar que además de puesta en escena la producción de estos artistas, este espacio se convirtió en un proyecto político de visibilización de lo afro en el mundo del arte, rompiendo con esto el velo de oscuridad existente en este aspecto.

El rastreo de la memoria, las auto-representaciones, la denuncia del racismo y todas las formas de discriminación, el reconocimiento del territorio, aspectos de orden cosmogónico y prácticas culturales de la vida cotidiana se reunieron en esta muestra construyendo con ello un referente importante en la medida que emergieron artistas y artefactos para decirle al país que éste está pintado de múltiples colores y que la diversidad también es estética.

#### *Música patiana: El bambuco afirmando identidades para la re-existencia*

Quizá una de las manifestaciones que ha tenido más difusión de la cultura afrocolombiana sea la música. La riqueza de estas expresiones a lo largo y ancho del territorio nacional da cuenta de la basta producción de músicos que desde los ríos del Pacífico, los valles interandinos, las sabanas y las costas cubren de sonoridad el espectro musical de la nación. En muchos casos estas músicas no han sido consideradas más que como folclor, es decir, como ese saber popular destinado solamente a ser

reconocido y desarrollado en las localidades y sin ninguna posibilidad de encuentro con otras manifestaciones a nivel nacional.



Fuente: [http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/colombia\\_al\\_parque/](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/colombia_al_parque/)

Los procesos de re-vitalización cultural que las comunidades del Pacífico colombiano, unidas a las oleadas migratorias hacia las principales ciudades del país, han producido, posibilitó también la migración de los ritmos que cambiaron el paisaje acústico de ciudades como Cali, Bogotá y Medellín y permitieron la llegada de estas músicas a centros culturales, emisoras y a las casa disqueras, generando una dinámica importante de visibilización musical, tanto en lo tradicional como en formas apropiadas como la salsa, el hip-hop y el rap. Espacios culturales para el encuentro, difusión y comprensión de estas músicas aparecieron como consecuencia de la exigencia de agrupaciones con alta calidad interpretativa —no necesariamente académica— que demandaban oportunidades para su expresión, ejemplo de ello para el caso del sur occidente colombiano es el Festival Petronio Álvarez en Cali con una trayectoria reconocida a nivel nacional y la iniciación del Festival de la Marimba en esta misma ciudad a finales de 2008.

Hacia el año 1988, como producto de los cuestionamientos de un grupo de mujeres mayores especialmente vinculadas con la educación quienes planteaban que la cultura del valle geográfico del río Patía (al sur del Departamento del Cauca, Colombia, con una población mayoritariamente afrodescendiente), estaba desapareciendo, se estructuró el proyecto denominado “Recuperación de Tradiciones Culturales del Valle del Patía” que fue acompañado por Alexandra Rodríguez Ibarra (trabajadora social), Victoria Eugenia López Paz (médico), Yaneth Vélez (folclorista) y Adolfo Albán Achinte (artista plástico), enfocando sus esfuerzos a trabajar con la memoria colectiva especialmente de las comunidades de Patía y la vereda de El Tuno, en el municipio de Patía, en cuanto a cantos fúnebres (arrullos, alabaos), danzas tradicionales (reculla, dos por dos, bambuco patiano) y música (bambuco patiano).

Este proyecto planteó tres estrategias: (1) la recuperación para el re-conocimiento de los valores étnico-culturales; (2) la preservación para la transmisión de los saberes y; (3) la difusión para dar a conocer la región históricamente estigmatizada y marginalizada mediante el enfoque de la Investigación-Acción Participación (IAP), conformando dos colectivos artístico-culturales: “Las Cantaoras del Patía” y el grupo de músicos del Tuno quienes luego se denominaron “Son del Tuno”. La tarea de estos colectivos fue hacer visibles los cantos y rituales fúnebres asumidos por las cantoras y recuperar el bambuco patiano especialmente por el “Son del Tuno” que para la época estaba sumido casi en el olvido total.

Con la comunidad del Tuno, caracterizada por la presencia de numerosos músicos y el encuentro con Gentil Rodríguez, un eximio violinista hoy ya desaparecido, nos dimos a la tarea de trabajar con el bambuco viejo o bambuco patiano investigando sus letras y su ritmo, como también la forma de bailarlo. Con este grupo fuimos recorriendo corregimientos y veredas del Valle del Patía llevando esta música para que los mayores recordaran sus letras y sus formas de bailar y para que las nuevas generaciones fueran conociendo y reconociendo su cultura musical propia. Las fiestas tradicionales del Valle del Patía que se cele-

bran el 15 de agosto en honor a Nuestra Señora del Tránsito, fueron y siguen siendo el escenario privilegiado para dar a conocer este bambuco, al igual que las festividades patronales y festivales que se realizan en cada comunidad.



Fuente: <http://www.programaacua.org/Admon/userfiles/File/son%20del%20tuno.pdf>

Como resultado de este proceso, y luego de 14 años de trabajo, se produjo la primera producción discográfica en la que participaron las cantoras, el “Son del Tuno” y el grupo “Sindagua”, interpretando bambucos patianos. Cabe resaltar que en este proceso, las cantoras además de recuperar letras iniciaron un proceso colectivo de creación de canciones que hacen referencia a la vida cotidiana, al trabajo y a las leyendas de estas comunidades patianas.

Este proyecto que lleva ya 20 años de trabajo ininterrumpido, les brindó a estas comunidades la oportunidad de volver sobre su ancestralidad, sus raíces, reivindicarse étnico-territorialmente, fortalecer sus identidades y afianzar una dignidad pisoteada y mancillada por las élites blanco-mestizas de esta región del país. En la actualidad las cantoras recorren el territorio nacional llevando su mensaje cimarrón y libertario;

por su parte, el “Son del Tunó” continúa interpretando las canciones tradicionales y componiendo nuevos bambucos que actualizan este ritmo y lo contextualiza en un presente aún lleno de carencias y dificultades, llevándolo por diferentes regiones de Colombia.

Con tres producciones discográficas, esta agrupación musical ha contribuido a que el bambuco patiano se interprete y se baile garantizando con ello su permanencia. Son dos las generaciones de músicos que han hecho parte de este grupo, la actual conformada en su mayoría por los hijos de aquellos que a finales de la década de los años 1980 del siglo XX se decidieron a que su cultura musical no pereciera en las oscuras profundidades del olvido, pues como lo afirma la educadora y cantaora Ana Amelia Caicedo de la comunidad de Patía:

Nosotros venimos trabajando alrededor de la cultura. Esa es como otra arma que hemos utilizado para que, valiéndonos de eso, las personas nos agrupemos, nos organicemos y trabajemos por el progreso y el desarrollo de esto. Ya la gente viene en el rol de trabajar, a partir de la cultura, otros aspectos de la vida. (Ana Amelia Caicedo citada en Albán, 1999: 79)

Y de esta forma continuar con la tarea histórico-política de asumir la responsabilidad de pensarnos a nosotros mismos y poder dialogar con el mundo en condiciones de equidad y en definitiva convencer-nos que “es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2005: 262).

## Capítulo 14

# LA PEDAGOGÍA DE LA FELICIDAD EN UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

## El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”<sup>205</sup>

---

JOSÉ DE SOUZA SILVA

### Introducción. Nada es anterior ni superior a la vida

Nosotros debemos [iniciar] un programa osado para hacer disponibles los beneficios de nuestros avances científicos y de nuestro progreso industrial para la mejora y el *crecimiento de las áreas subdesarrolladas* [...] El viejo imperialismo —explotación para el lucro extranjero— no tiene lugar en nuestro plan [...] La mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz [...] La clave para producir más es una aplicación más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno. (citado en Rist, 1997: 72-73, énfasis propio)<sup>206</sup>

La idea de desarrollo es [...] una ruina en nuestro paisaje intelectual, pero su sombra [...] oscurece aún nuestra visión [...] el 20 de enero

---

205 Una versión anterior de este texto fue presentada como Informe técnico a Oxfam Guatemala y Liga Maya, en las “Jornadas Pedagógicas: Diversidad, Innovación Institucional y Descolonización del pensamiento”, del 19 al 26 de agosto de 2012, en Quetzaltenango, Guatemala.

206 Harry Truman, el 33° Presidente de los Estados Unidos, 1949.

de 1949 [...] el Presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, en su discurso inaugural, definió a la mayor parte del mundo como “áreas subdesarrolladas” [...] la nueva visión del mundo fue anunciada de este modo: todas las gentes de la Tierra tendrían que recorrer la misma senda y aspirarían a una sola meta: el desarrollo [...] No es una coincidencia que el Prólogo a la Carta de las Naciones Unidas (“Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas...”) haga eco a la Constitución de los Estados Unidos (“Nosotros, los pueblos de los Estados Unidos...”). Hablar de desarrollo no significa otra cosa que proyectar el modelo de sociedad norteamericana al resto del mundo. [...] ¿Existió alguna vez un objetivo de Estado más fervoroso? [...] El desarrollo no tiene contenido, pero posee una función [crítica]: permite que cualquier intervención sea santificada en nombre de una meta más alta y evolucionada. (Sachs, 1999: 3, 5, 7)

¿Qué es más importante que la vida? Nada. La vida es el origen, centro y fin de todo el pensar y actuar humano. Sin embargo, desde 1492, occidente ha ordenado el mundo para el “progreso/desarrollo” —*expansión/acumulación capitalista*— y no para la vida. Este *orden eurocéntrico/norteamericano* entra al siglo XXI en una crisis sistémica que puede significar su fin, por sus violencias, desigualdades, injusticias, insostenibilidad. Sin lugar para la emoción, porque se rige apenas por la razón, el sistema-mundo —*moderno/colonial*—; es el zombi de un orden capitalista y corporativo sin sentido en el cual la humanidad vaga a la deriva, sin un horizonte inspirador a seguir ni un puerto significativo adonde aportar. En este paisaje —*natural, político, cultural, económico, social, institucional y espiritual*— devastado por crisis antropogénicas (creadas por la acción humana), la felicidad es un privilegio de muy pocos: los no domesticados por la *civilización del tener* ni afectados por sus violencias, desigualdades e injusticias. Los demás son *espíritus sin reposo*. Sin embargo, en medio a las turbulencias del cambio de época, en América Latina germinan semillas preñadas de indignación y esperanza. Los pueblos originarios brindan premisas para la “con-vivencia” armónica entre todas las formas y modos de vida humana y no humana.

Después de siglos de la “idea de progreso” y décadas de la “idea de desarrollo”, la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vul-

nerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir “la vida” como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el “ser desarrollado” como meta por el “ser feliz” como fin. No será fácil superar este reto que exige imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la “idea de raza” y la relación poder-saber-ser-naturaleza que condiciona las relaciones internacionales, la dinámica del Estado y la naturaleza de los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación; así como para asumir las premisas que emergen para construir el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien”. Disfrazado de “progreso” durante la era del colonialismo (Dupas, 2006), camuflado de “desarrollo” después de la Segunda Guerra Mundial (Sachs, 1996) y oculto en el falso color de la “economía verde” a partir de la Rio+20 (ALAI, 2011; De Souza Silva, 2012), en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, el crecimiento económico para la acumulación infinita del capital mundial en un planeta finito es reproducido como la única estrategia válida para quien aspira superar su “subdesarrollo” y alcanzar el “desarrollo”. Eso ocurre en detrimento de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético, que son “obstáculos al desarrollo” capitalista: la búsqueda inescrupulosa de mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata, mentes dóciles y cuerpos disciplinados. Desde una *pedagogía positivista* de la dominación, la *educación funcionalista* que domestica la voluntad de cambiar el mundo fue concebida para reproducir esta trama política-ideológica-epistémica que sustenta la expansión infinita del capital para alimentar su hambre insaciable por riqueza material en detrimento de la diversidad biológica, cultural e institucional. Globalmente, este proceso es reproducido por la “cooperación internacional” a través de la cual el poderoso generoso supuestamente nos ayuda a superar nuestro estado inferior de “subdesarrollo” y alcanzar su estado superior de “desarrollo”. Sin embargo, el desarrollo está en crisis; emerge la era del “post-desarrollo”. “A nivel de los imaginarios, el post-desarrollo apunta a la creación de un espacio/tiempo colectivo donde el ‘desarro-

llo' cese de ser el principio central que organiza la vida económica y social" (Escobar, 2009: 30).

La educación en África, Asia y América Latina creó imaginarios y formó a especialistas rehenes de la meta universal para toda sociedad: "ser desarrollada". Sin embargo, el "desarrollo" está en crisis desde los años 1960 (Attali, et al., 1980; Sachs, 1996); ahí empezó el ocaso de la época histórica del industrialismo y el alborar de otra época, nueva pero no necesariamente relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana. Fue con *Primavera Silenciosa* de Raquel Carson, publicado en 1962, que la humanidad se dio cuenta de que el modelo global —*capitalista, patriarcal, antropo/euro/ego-céntrico y ecocida*— de "desarrollo" amenaza el futuro de la vida en la Tierra. El modo de ser y sentir, pensar y hacer, producir y consumir de la sociedad industrial nos hizo vulnerables, del ciudadano al planeta.

Fue también en 1962 que Thomas Kuhn publicó *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1971) para demostrar que los paradigmas científicos no son eternos; reflejando las contradicciones de su tiempo, un paradigma dominante revela anomalías que crean su crisis definitiva, exigiendo un cambio radical en la visión y el pensamiento que lo generaron. Como consecuencia, a partir de los años 1960, cuando empezó la crisis del industrialismo, inició también la crisis del paradigma clásico de innovación de la ciencia moderna que lo concibió. Y como no se puede superar un problema complejo con los modos de interpretación e intervención que lo generaron, la humanidad clama por una transformación radical en la visión y en el pensamiento de la época histórica del industrialismo; incluso necesitamos "innovar nuestra forma de innovar" (Escobar, 2005b: 9). La "innovación de la innovación" (De Souza Silva, et al., 2005) implica varios giros paradigmáticos, entre ellos, el que va de lo "universal, mecánico y neutral" a lo contextual, interactivo y ético. Este trabajo explora posibilidades en esta dirección.

¿Y si el sueño colectivo fuera "ser feliz", y no "ser civilizado" como nos impuso la educación colonial durante el *colonialismo imperial*, o "ser desarrollado" como nos impone la educación neocolonial en el

actual *imperialismo sin colonias*? ¿Qué giros paradigmáticos preñados de indignación y esperanza debe experimentar la pedagogía para que la educación contribuya a un futuro relevante para la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de la vida? Desde nuestra visión de mundo, los giros deben ser los que permitan construir el “día después del desarrollo”, que no llega integralmente ni simultáneamente para todas las personas, comunidades, pueblos, sociedades. Un individuo, comunidad, pueblo, sociedad construye este día para sí gradualmente, a medida que “aprende por descubrimiento” que entre las premisas —*verdades*— que inspiran y orientan sus decisiones y acciones algunas son falsas y otras irrelevantes, concebidas lejos de su realidad, sin su participación y sin compromiso con su futuro. Es cuando nuestro sistema de verdades entra en crisis que indignados nos damos cuenta de la necesidad de cambiar el mundo, cambiándonos, a nosotros mismos, divorciándonos de premisas falsas e irrelevantes creadas e institucionalizadas por sistemas *eurocéntricos/norteamericanos* de educación, comunicación, cooperación e innovación domesticados y domesticadores, y haciendo germinar otras premisas inspiradoras concebidas desde nuestras historias, saberes, experiencias y sueños locales.

Uno se da cuenta de que empezó para él el “día después del desarrollo” cuando ya no depende, no se emociona ni se compromete con la constelación semántica de los conceptos constitutivos de la “idea de desarrollo”, ni comparte los valores, indicadores, parámetros, clasificaciones, premisas, promesas y soluciones concebidas reproducidas y legitimadas en su nombre. El esfuerzo requiere: (a) la familiaridad con los marcos —*filosóficos, conceptuales, metodológicos y gerenciales*— de la innovación institucional, para cambiar las personas que cambian las cosas, transformando sus modos de interpretación e intervención (De Souza Silva, et al., 2005); (b) el manejo del significado de los conceptos de diversidad cognitiva —*todo ser vivo aprende en interacción con su contexto* (Maturana y Varela, 2002)— y de ecología de saberes —*todo conocimiento es contextual y social* (Santos, 2007), conceptos que transcienden el monopolio del “saber científico” para dialogar con todos los “saberes relevantes”; y (c) la desobediencia epistémica constitutiva del

arte de la decolonialidad del pensamiento. En esta dirección, el trabajo: (1) invita al cultivo crítico, creativo y propositivo de la imaginación pedagógica, planteando una “sociedad biocéntrica/espiritual” y una educación contextual, interactiva y ética para construirla; (2) propone la decolonialidad —*descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica*<sup>207</sup>— de la “idea de progreso/desarrollo”, para identificar los vínculos entre la sociedad industrial capitalista y la educación colonial que la viabilizó; (3) critica algunas teorías de desarrollo que no aportan a la construcción del buen vivir/vivir bien; y (4) explora los vínculos entre el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” emergente y un proceso educativo “otro” para viabilizarlo.

### **La imaginación pedagógica, el vínculo entre la idea de “raza” y la relación poder-saber-ser-naturaleza y la construcción del “día después del desarrollo”<sup>208</sup>**

La globalización en curso es [...] la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial; uno de los ejes fundamentales de este patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia [...] de la dominación colonial y [...] permea las dimensiones [...] importantes del poder mundial incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (Quijano, 2000: 201)

207 Un paradigma es constituido de cuatro dimensiones (De Souza Silva, 2011): ontológica (sobre la naturaleza de la realidad), epistemológica (sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación y apropiación), metodológica (sobre el método y la naturaleza del indagar/inquirir) y axiológica (sobre valores éticos y estéticos y la naturaleza de la intervención), en las cuales contesta a las respectivas preguntas: ¿qué es la realidad?, ¿qué es relevante conocer en la realidad, y a través de qué proceso?, ¿cómo conocer lo que es relevante conocer en la realidad?, ¿qué valores éticos y estéticos deben prevalecer en la intervención para conocer lo que es relevante conocer en la realidad?

208 Antes de 1492, el pueblo Kuna de Panamá se refería a lo que hoy llamamos “América” como *Abya Yala*, que debemos preferir en respeto al derecho de los pueblos originarios de nombrar su territorio —*dominio de su existencia material y espiritual*!; los conquistadores que lo invadieron no tenían este derecho.

[...] la formación profesional [en la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los postgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000: 65, énfasis propio)

Hace siglos, una idea recoge el mundo: la idea de progreso/desarrollo. Desde 1492, sus huellas revelan violencias de varios tipos, desigualdades de diferentes naturalezas e injusticias sin paragon en la historia de la humanidad. Como el máximo de la evolución humana, progreso ya significó “ser civilizado”; hoy (disfrazado de “desarrollo”) significa “ser desarrollado”.

Sin embargo, esta idea occidental, que monopoliza la agenda de líderes y gobiernos del mundo está en crisis porque no cumple sus promesas. Pero, ¿qué es “ser desarrollado”? Los mismos países auto-denominados desarrollados experimentan una crisis sistémica, convenciéndonos de que el modo de vida americano (*the american way of life*) no genera felicidad ni es sostenible. La sociedad norteamericana, supuestamente el modelo ideal de sociedad industrial capitalista a ser emulado en el contexto de la globalización neoliberal, es la campeona mundial del consumo de drogas, por no encontrar el sentido de la existencia como representante de la civilización del tener. Los Estados Unidos son el país más desigual entre los “desarrollados”, donde el 6% de la población mundial consume el 40% del total de los recursos naturales consumidos mundialmente. ¿Cuántos Estados Unidos podría sostener el planeta finito? Tres serían demasiados para la Tierra. Así, necesitamos pensar pedagógicamente la relación educación-sociedad, porque es principalmente el sistema educativo de nuestros países el que reproduce el desarrollo como meta universal.

Pensar pedagógicamente es pensar filosóficamente el cambio social desde y hacia el proceso educativo. Reflexionando críticamente desde la filosofía sobre las relaciones entre la sociedad y la educación, la pedagogía contribuye a la emergencia de otra sociedad y de otra edu-

cación para construirla. Nos remite al momento en que —*a partir del criterio de raza*— imperios de Europa occidental constituyeron el “lado oculto de la modernidad” —*la colonialidad*— que articula el poder, el saber, el ser y la naturaleza para neutralizar nuestra voluntad de cambiar el mundo. La “decolonialidad” es, por tanto, el proceso de superación y transcendencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, imprescindible para construir otro mundo relevante.

Para cultivar la voluntad de cambiar el mundo, la imaginación pedagógica se nutre de la historia subalterna —desde la visión de *Los Condenados de la Tierra* (Fanon, 2001)— donde encuentra razones para indignarse y para sembrar la esperanza de que otros mundos relevantes son posibles. Al inicio del siglo XXI, construir otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida exige que orientemos nuestra imaginación pedagógica hacia un proceso crítico, creativo y propositivo de descolonización cultural/mental de la “idea de progreso/desarrollo” y de la educación que la institucionalizó. Esta desobediencia epistémica nos remite a la génesis geopolítica e histórica de dicha idea, los actores que la concibieron, la intención político-ideológica que la forjó, los procesos institucionales que viabilizaron sus aplicaciones e implicaciones entre nosotros y la educación domesticadora que reproduce imaginarios domesticados para aceptar todo lo anterior.

La educación no es un fin en sí misma, es un “proceso-medio” —*de intervención en la formación de ciudadanos y ciudadanas*— para reproducir una sociedad, cuando su orden es relevante para todos, o para transformarla en otra sociedad, cuando su orden es violento, desigual e injusto, a partir de otra filosofía de vida, otra pedagogía y otra educación que incorpore dicha filosofía y pedagogía. En términos de anterioridad, debemos imaginar los rasgos constitutivos del mundo que queremos para, a continuación, negociar y, por último, imaginar los principales rasgos correspondientes a la educación transformadora necesaria para construir la sociedad deseada en el mundo previamente imaginado. En el actual cambio de época histórica, en el contexto del (des)orden neoliberal —*en crisis, pero todavía vigente*— la pedagogía

crítica estudia las relaciones dialécticas sociedad-educación para nutrir y aclarar su mandato: *viabilizar la emergencia de una educación insurgente cuya coherencia política-epistémica-ética esté en correspondencia con la coherencia filosófica de la sociedad que se quiere construir.*

Los que quieren cambiar la sociedad industrial capitalista, no podrán hacerlo desde la educación (neo)colonial que la viabilizó. Sin embargo, no debemos cambiar la educación sin imaginar y negociar los rasgos de la sociedad “otra” que se quiere construir. Si la sociedad que aspiramos fuera, por ejemplo, más justa, igualitaria, pacífica y solidaria, no sería posible construirla con la educación que viabilizó la sociedad injusta, desigual, violenta y egoísta que tenemos. En este sentido, a pesar de que debemos dejarnos contagiar por el “espíritu de Porto Alegre”, como propone Immanuel Wallerstein, el lema *Otro Mundo es Posible* no es suficiente para inspirar la construcción de otra sociedad relevante, alternativa a la que está emergiendo desde la globalización neoliberal. No todo lo que es posible es relevante. El mundo que refleja los rasgos de la sociedad industrial capitalista fue posible, pero es relevante para muy pocos, por cultivar un modelo insostenible de crecimiento económico con exclusión social y deterioro ambiental.

Al lema prospectivo del Foro Social de Porto Alegre (25 al 30 de enero, 2001) urge adicionar el significado del concepto de relevancia: *Otro Mundo Relevante es Posible*. Diferentes “mundos” son posibles, pero sólo un *mundo biocéntrico y espiritual* es relevante para la vida humana y no humana. En éste, el fin no es “ser desarrollado” sino “ser feliz” con modos de vida sostenibles. La construcción de otro mundo relevante exige otra educación radicalmente diferente de la que viabilizó el mundo en el cual la humanidad es cada vez más desigual y el planeta cada vez más vulnerable. De ahí la relevancia de la pedagogía intercultural crítica para repensar la educación y transformarla a partir de otra visión de mundo y de vida. Mientras la educación liberal mira al “progreso humano” de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales, la pedagogía intercultural crítica avanza hacia el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, cultu-

rales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual. Este aprendizaje *mediatizado por el mundo* (Paulo Freire) está ausente en la educación —*universal, mecánica y neutral*— originada por la ciencia moderna. La “educación para el desarrollo” no adopta la visión de otra sociedad justa, igualitaria, pacífica y solidaria, donde seres humanos y no humanos pueden —*en su inter-dependencia*— con-vivir en armonía, vivir la “vida” plena/en plenitud, como propone Macas (2010) cuando interpreta el significado del Sumak Kawsay (en quechua, o buen vivir) propuesto en Ecuador y del Sumaq Qamaña (en aymara, o vivir bien) propuesto en Bolivia, paradigma de vida (alternativo al paradigma de desarrollo occidental) emergente en los Andes para los pueblos del mundo.

Estos son ejemplos de reflexiones hechas a partir de la imaginación pedagógica para nutrir nuestra voluntad de cambiar el mundo. Dichas reflexiones indican que es una imposibilidad construir otro mundo relevante desde la “educación para el desarrollo”; ésta ha sido la fuente de energía política-ideológica-epistemológica para reproducir el mundo injusto, desigual, violento, egoísta y vulnerable que tenemos. Si queremos construir otro mundo, justo, igualitario, pacífico, solidario y sostenible cultivemos nuestra imaginación pedagógica para construir el “día después del desarrollo”, liberándonos de clasificaciones y jerarquías (desarrollados-subdesarrollados/en desarrollo/emergentes, primer-tercer mundo) que reproducen la “idea de progreso/desarrollo asumiendo la existencia de un estado inferior de vida a superar, el “subdesarrollo”, y un estado superior de vida a alcanzar, el “desarrollo”. Sólo así liberaríamos finalmente nuestra voluntad de cambiar el mundo, sin la cual no podemos retar la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, conceptos emergentes en América Latina preñados de indignación y esperanza para cambiar el actual estado de las cosas en la región y en el mundo.

## Hacia la decolonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza en el campo del “desarrollo internacional”

El Banco Mundial, el “Vaticano del desarrollo internacional”, fue el heredero tanto de los discursos coloniales, sobre lo que vendría a ser conocido como “países del Tercer Mundo”, como de funcionarios de las antiguas administraciones coloniales que estaban desapareciendo. (Ribeiro, 2008:112)

[...] la anarquía económica de la sociedad capitalista, tal como existe hoy, es, en mi opinión, la verdadera fuente del mal. (Einstein, 2009: 2)

Los conceptos de colonialidad y decolonialidad trascienden los conceptos de colonización y descolonización, facilitando insurgencias políticas y epistémicas que emergen principalmente en América Latina. El “colonialismo” se refiere a la colonización territorial por imperios de Europa occidental con la conquista del “Nuevo Mundo”. Por lo tanto, la “descolonización” fue el proceso político realizado para poner fin a esta colonización —*posesión*— territorial iniciada en 1492 para viabilizar la expansión del capitalismo emergente. Sin embargo, simultáneamente hubo otro tipo de colonización: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. “Colonialidad” es el concepto que traduce este tipo de colonización, que sobrevivió a la colonización territorial y condiciona la geopolítica internacional y las relaciones intrarregionales en el mundo, como se tuvieran validez universal, a pesar de que fue concebida desde una realidad muy particular, los centros de poder/saber, para ser impuesta en diferentes contextos, impidiéndonos de aprender, inventando desde lo local, para que pereciéramos imitando desde lo global (Mignolo, 2000b).

Pensadores desobedientes de América Latina han concebido la colonialidad como el otro lado —*oculto*— de la modernidad occidental que instituyó y todavía sostiene, desde la conquista, los patrones de poder sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. Por eso, la descolonización significó el proceso de superación de la colonización territorial —*posesión colonial*— mientras que la “decolonialidad” significa el proceso cultural de superación de la colonialidad del poder, del saber,

del ser y de la naturaleza. La decolonialidad es una especie de descolonización —*ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica*— cultural que rompe con las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento —*eurocéntricos/norteamericanos*— que “naturalizan” los varios patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. Es la coordinadora del doctorado en estudios culturales, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, quien nos aclara la emergencia y relevancia de la perspectiva decolonial:

Un punto de partida [...] se encuentra en los orígenes y el desarrollo de la modernidad y en el colonialismo y el capitalismo como sus partes constitutivas. Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la 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 del blanco-europeo como también de la élite criolla. La modernidad/colonialidad [...] sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo [moderno/colonial] y, por otro lado, 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 [4] esferas [...] de operación que, a partir de su articulación, contribuyen a mantener la diferencia colonial y la subalternización: [el poder, el saber, el ser y la naturaleza]. (Walsh, 2007: 104)

La decolonialidad desvela la génesis histórica de las premisas modernas, la intención política de los actores que crearon, diseminaron y se beneficiaron de dichas premisas, el lugar geográfico desde el cual dichos actores enunciaron sus verdades y los procesos institucionales a través de los cuales éstas fueron diseminadas, penetraron y todavía domestican nuestro imaginario, pautando la mayoría de nuestras decisiones y acciones. Para realizar una decolonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, un camino efectivo es romper con la “educación para

el desarrollo” y construir una “educación para la vida”, a partir de una pedagogía decolonial que desarrolle la “descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica” necesaria para formar ciudadanas y ciudadanos que piensen crítica, creativa y propositivamente. La educación (neo)colonial (de)forma *seguidores de caminos*, receptores de respuestas concebidas por los “superiores” para memorización por los “inferiores”, rehenes de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.

### *La colonialidad del poder*

América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Estos pueblos de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa. Los americanos viven como niños que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados. (Hegel citado en Pachón Soto, 2007b: 29)

Es necesario [...] aceptar como principio y punto de partida el hecho de que existe una jerarquía de razas y civilizaciones, y que nosotros pertenecemos a la raza y a la civilización superior. La legitimación básica de la conquista de pueblos nativos es la convicción de nuestra superioridad, no simplemente nuestra superioridad mecánica, económica y militar, sino nuestra superioridad moral. Nuestra dignidad se basa en esta calidad, y ella funda nuestro derecho de dirigir el resto de la humanidad. (Jules Harmand citado en Magnoli, 2009: 28)<sup>209</sup>

Quijano (2000, 2001, 2007) nos brinda con su concepto de colonialidad del poder, que expresa la estructura global de poder creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos colonizados. La invasión del imaginario del Otro y su occidentalización se dio a través de un discurso —*moderno/colonial*— que idealmente destruye el imaginario del Otro, mientras reafirma el propio. En el centro de su núcleo ideológico está la idea de raza. Existen razas superiores e inferiores, lo que da a la raza superior el derecho a la dominación y exige de

209 Jules Harmand, diplomático y administrador colonial francés justificando la “misión civilizatoria” de los imperios europeos en 1910, en Magnoli (2009: 28).

las razas inferiores la obligación de la obediencia, según el “derecho del más fuerte” criticado por Rousseau. Desde la era colonial hasta hoy, este patrón de poder —*que vincula la raza, el control del trabajo, el Estado y la generación de conocimiento*— mantiene una jerarquía de identidades sociales con el varón blanco en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, mantenidos como identidades homogéneas y negativas (Walsh, 2007, 2008). Para eso, los imperios antiguos contaron con el apoyo de filósofos, como Immanuel Kant, y de científicos, como Karl von Linnaeus, lo que continúa siendo una práctica de los imperios modernos.

Género original: blanco; *Primera raza: muy rubio* (Europeos) de frío húmedo; *Segunda raza: rojo cobrizo* (Americanos [los indígenas de Abya Yala, América]), de frío seco; *Tercera raza: negra* (Africanos) de calor seco; *Cuarta raza: amarillo olivo* (Indios [asiáticos]) de calor seco. En países cálidos el ser humano madura antes, pero no alcanza la perfección de las zonas templadas. La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los negros son inferiores, pero los más inferiores son los pueblos americanos [los indígenas de Abya Yala]. Los [...] amarillos son los que tienen una cantidad menor de talento. (Kant citado en De Souza Silva, et al., 2006: 82, énfasis propio)

Karl von Linnaeus, cataloguista del conocimiento del mundo natural, ha enumerado cuatro [...] originales grupos humanos: *los europeos*, gobernados con base en leyes; *los americanos* gobernados por medio [...] de costumbres; *los asiáticos* gobernados por la opinión; y *los africanos* gobernados con base [apenas] en lo contingente y arbitrario. (Mendieta, 1998:148, énfasis propio)

En la antigüedad ya existía una visión tripartita del mundo, África, Asia y Europa, en la cual Europa aparece como una cultura superior, visión reforzada por el relato cristiano de la Edad Media que menciona una Europa poblada por el buen Jafet, el hijo bendecido de Noé. Por eso, el discurso público del colonialismo incluyó a América como una extensión de Europa, aunque inferior, para legitimar su “progreso” (civilización) y cristianización. Con el discurso de la pureza de sangre en la España del siglo XIV, emergía la primera clasificación social de la población mundial, que al inicio del siglo XVI incluye la unión de color y raza, y permite comparar para justificar ciertos modos de vida. En

la geografía social del sistema capitalista emergente, nace una división racial del trabajo en la cual la esclavitud es la ocupación exclusiva del negro, la servidumbre es la ocupación obligatoria del indígena y el trabajo asalariado es casi un monopolio de los blancos. El Estado moderno hace la gestión de la colonialidad del poder. Así, la colonialidad del poder es una estructura hegemónica global de poder y dominación que articula raza y trabajo, espacios y personas, *de acuerdo con* las necesidades del capital y para el beneficio de la raza superior. En América Latina, las relaciones, significados y prácticas derivadas del concepto de colonialidad del poder son articulados y promovidos en el discurso del desarrollo reproducido por los sistemas formales de educación, comunicación, cooperación e innovación. Los imperios actuales ya no sienten la necesidad de disfrazar su “agenda oculta”, como los representantes del gobierno de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX: “Uno de los principales objetivos de nuestro gobierno es asegurar que los intereses económicos de los Estados Unidos se extiendan en una escala planetaria” (Madeleine Albright citada en De Souza Silva, et al., 2006: 108).<sup>210</sup>

### *La colonialidad del saber*

[...] quisiera empezar con una genealogía del modo como las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas entre 1492 y 1700 [...] en esa época [...] emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades [...] durante esta época se produce una ruptura con el modo como la naturaleza era entendida. Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre, el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado [...], con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso [...] la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos antológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo [...] El conocimiento ya no tiene como fin último [...] la comprensión de las “conexiones ocultas” entre

---

210 Madeleine Albright, Secretaria de Estado de los Estados Unidos (1997-2001), hablando a los congresistas de su país, en De Souza Silva, et al. (2006: 108).

todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (Castro-Gómez, 2007: 81, 82)

¿Qué es conocimiento? Datos no son información, información no es conocimiento y éste no es sabiduría. “Datos” son símbolos carentes de significado; cuando estos son organizados de forma a compartir mensajes con sentido se transforman en “información”. “Conocimiento” es un estado cambiante de comprensión sobre la naturaleza y dinámica de la realidad, y de aceptación de las verdades constitutivas de dicha comprensión, sobre ciertas relaciones, significados y prácticas, que uno no percibía previamente. Un nuevo saber inspira nuevas decisiones y orienta nuevas acciones vinculadas al tema o a la cuestión sobre el/la cual uno ha construido su nueva comprensión y ha aceptado sus verdades correspondientes. “Sabiduría” sólo se revela en las decisiones que uno toma y en las acciones que uno realiza bajo el conocimiento que dispone. Según un sabio del pueblo Shuar, de la Amazonía ecuatoriana, sabio es aquel que, frente a dos o más opciones en conflicto, cuando una de estas opciones es la vida, decide por la vida. La civilización occidental desarrolló mucha inteligencia pero ninguna sabiduría, porque creó y usó la bomba atómica cuya única función es destruir la vida humana y no humana. La colonialidad del saber (Lander, 2000; Mignolo, 2008) establece:

El eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas. (Walsh, 2008: 137)

Es una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistemológica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no

legítimos y establecer una visión de mundo dominante (Castro-Gómez, 2005b). Dicha concepción es impuesta a los colonizados para subordinar sus culturas y sus lenguas, lo cual es “violencia epistémica” para los que tienen su imaginario invadido y destruido. Para eso, inventaron la ciencia occidental, con el objetivo de crear una justificación científica del mundo y su dinámica, a partir de la visión de mundo del colonizador (Blaut, 1993). También para comparar los modos de vida de las varias razas, para justificar la noble misión de los superiores: “civilizar” —*occidentalizar*— a las inferiores.

La ciencia occidental fue creada para fundar una nueva visión de mundo. La emergencia de esta ciencia gana energía extra en el siglo XVII con Galileo unificando las nociones de física y matemática y proponiendo la experimentación sobre la naturaleza, con Descartes fundando un conocimiento mecanicista y reduccionista, y con Bacon promoviendo el método experimental y la relación del saber con el poder. Apoyados en la razón y la experimentación, los científicos juegan a ser Dios. La naturaleza puede ser controlada cuando expresada matemáticamente en la forma de leyes universales. La ciencia puede descifrar las leyes del funcionamiento de la sociedad y sus instituciones. La legitimación científica del mundo surge desde un punto de vista supuestamente universal, objetivo y neutral, que Santiago Castro-Gómez conceptúa como la *hybris del punto cero*: “Ubicarse en el punto cero es el comienzo epistemológico absoluto. Equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado” (2005b: 25). El canon, el molde, el modelo, el patrón, el paradigma, en fin, el centro civilizado del mundo es Europa, “superior”, mientras el resto es su periferia, “inferior”.

Para legitimar la superioridad de unos y establecer la inferioridad de otros, los imperios de Europa occidental contaron con algunos “iluminados de alquiler”, filósofos, como, por ejemplo, Kant, y científicos, como, por ejemplo, Linnaeus, que ponen su autoridad intelectual a servicio de iniciativas en las que las conclusiones ya existen antes del diagnóstico, como la clasificación social de la humanidad a partir del

criterio de raza. Estos colocaron su “credibilidad científica” al servicio de la intencionalidad político-ideológica de los imperios europeos disfrazada bajo un marco epistemológico inclinado hacia los intereses del más fuerte, los “civilizados”, y en contra de la dignidad y del “ser feliz” (“buen vivir”/“vivir bien”) del más débil, los “primitivos”.

En América Latina, las relaciones, significados y prácticas que emanan del significado del concepto de colonialidad del saber son articulados en el “discurso del desarrollo” reproducido por sistemas de educación, comunicación e innovación eurocéntricos o centrados en el modelo norteamericano. Globalmente, esta reproducción es realizada por la “cooperación internacional” concebida por la “comunidad internacional”, proceso que cuenta con la creciente participación de la “comunidad financiera” que está emergiendo como actor protagónico en este campo.

### *La colonialidad del ser*

No le basta al colono limitar físicamente el espacio del colonizado; el colono hace del colonizado la quinta esencia del mal. El colonizador desfigura y deforma el imaginario del colonizado. (Fanon, 2001: 35, 36)

El proyecto de colonizar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, éste proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza. Este modelo de poder está en el corazón mismo de la experiencia moderna. (Maldonado-Torres, 2007b: 132)

¿Qué es ser “bárbaro”, “primitivo”, “indio”, “negro”, “subdesarrollado” u “oriental”? Con el apoyo de la religión, la ciencia y la educación, la colonización cultural penetró en lo más íntimo reducto del ser y el más sagrado espacio del espíritu, intentando domesticar nuestra voluntad de cambiar al mundo e incluso amputar la voluntad de vivir. La colonialidad del ser, un concepto desarrollado por Maldonado-Torres (2007b), es la dimensión ontológica de la colonialidad que se afirma en

la violencia de la negación del Otro. El ser europeo, superior, es un ser excluyente, que no incluye la experiencia colonial de la no-Europa. La certidumbre del *ego conquiro* (yo conquisto) del conquistador (Dussel, 1990) precede la certidumbre del *ego cogito* (yo pienso) de Descartes. Los subalternos viven dominados, sin esperanza, con su vida en peligro constante, sin utopía, sin futuro. La modernidad se consolida como paradigma de la guerra, de la violencia, bajo la cual el Otro es desechable, es un mero objeto de dominio, “recurso” o “capital”, una “cosa” a ser adueñada, apropiada, explotada. La colonialidad del ser “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” (Walsh, 2007: 105). La colonialidad del ser naturaliza la esclavitud y la servidumbre, legitima el genocidio en nombre del progreso y banaliza la violencia, la desigualdad y la injusticia. La colonialidad del ser emerge de la colonialidad del poder manejada por el Estado moderno, y de la colonialidad del saber liderada por la ciencia moderna. El ser europeo emerge junto con la invención del Otro, que puede y debe ser conquistado, domesticado y explotado. Europa creó la modernidad y su otro rostro, la *colonialidad* (Mignolo, 2008), se puso por encima de ella y se autoproclamó modelo perfecto para la humanidad. El Otro del Nuevo Mundo se encuentra en la *minoría de edad*: la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin el tutelaje del otro. Por ejemplo, así pensaban Sepúlveda, el contradictor de Bartolomé de las Casas, cuando se refirió a los indígenas de América, y Montesquieu, cuando se refirió a los africanos, respectivamente: “Con perfecto derecho, los españoles imperan sobre los bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de monos a hombres” (Sepúlveda citado en Pachón-Soto, 2007a: 16). “No se concibe que Dios un ser tan sapientísimo haya puesto un alma en un cuerpo tan negro. Es imposible suponer que tales seres sean humanos” (Montesquieu citado en Pachón-Soto, 2007a: 28).

En América Latina, las relaciones, significados y prácticas inspirados en el significado del concepto de colonialidad del ser son articulados

y promovidos en el discurso del “desarrollo”, reproducido por los sistemas de educación, comunicación, innovación y cooperación.

### *La colonialidad de la naturaleza*

[...] dijo Dios: Hagamos el hombre a nuestra imagen y semejanza; tenga él dominio sobre los peces del mar, sobre las aves de cielo, sobre los animales domésticos, sobre toda la tierra y sobre todos los réptiles que se arrastran por la tierra. (Génesis)

Descartes, un representante del pensamiento occidental, dice que el hombre es amo y señor de la naturaleza. Es la visión del capital, el crecimiento económico, que rompe la relación del ser humano con la naturaleza y la ve como recurso, como mercancía y privatizable. En cambio, el jefe indígena de Seattle, Estados Unidos, dice algo hermoso: “La humanidad no hizo el tejido de la vida, es sólo una hebra [...] y lo que hace con la trama o el tejido se lo hace a sí mismo”. Venimos de ella, vivimos en ella y somos parte de la Pachamama. (Macas, 2010: 16)

A partir de la falsa premisa de que el “hombre” creado por Dios para ejercer su dominio sobre la tierra era el “hombre occidental”, los imperios occidentales que adoptaron el emergente sistema capitalista a finales del siglo XIV, redujeron la naturaleza a un depósito de “cosas” (“recursos” naturales en el pasado y “capital” natural en el presente) para su uso caprichoso, irresponsable e insostenible. Separaron el hombre de la naturaleza para que ésta fuera reducida a materia inerte, observable, controlable, predecible y usable. Este proceso continúa en pleno siglo XXI. En la conferencia Rio+20, realizada en Río de Janeiro en 2012, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) otorgó a la “economía verde” el estatus de *paradigma de desarrollo* como el camino hacia la sostenibilidad del planeta y la erradicación de la pobreza. A través de “inversiones verdes”, el capital reduce la naturaleza a “servicios ambientales” privatizables y a “bio-negocios” o “bio-*commodities*” (agua, carbono, biomasa). La “economía verde” es apenas el más reciente disfraz del “desarrollo”: el lobo —*el capital*— se viste con el color de la oveja —*la naturaleza*— que quiere devorar (Lander, 2011; De Souza Silva, 2012).

Para posesionarse de la última frontera de la acumulación, la colonialidad de la naturaleza privatiza la vida y mercantiliza la existencia.

La colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2007, 2008; Escobar, 2011) se refiere a la separación entre hombre y naturaleza, tanto bajo la noción esencialista de la naturaleza como “salvaje”, por fuera del dominio humano, como bajo la división binaria cartesiana naturaleza/sociedad. Según Escobar (2011) la prevalencia de una percepción esencialista de la naturaleza la convierte en objeto de dominación y, por tanto, de control para su explotación (Escobar, 2011). Para Walsh (2008), la separación cartesiana cultura/naturaleza descarta enteramente la relación milenaria entre los seres humanos y los no humanos, los mundos espirituales y ancestrales, negando incluso la premisa de que los humanos somos parte de la naturaleza, estableciendo el dominio sobre las racionalidades culturales e intentando eliminar y controlar los modos de vida, los sentidos, los significados y las comprensiones de la vida. Como resultado, la colonialidad de la naturaleza es la colonialidad de la vida, que descarta de la esfera de la existencia lo mágico-espiritual-social (Walsh, 2008). Al establecer la colonialidad de la naturaleza, los imperios europeos prepararon el camino para la apropiación más amplia del mundo de la vida, biofísica, humana y espiritual. Como la colonialidad del poder, del saber y del ser, la colonialidad de la naturaleza también ayuda a ocultar la dicotomía superior-inferior constitutiva de la “idea de progreso/desarrollo”. Bajo esta idea, un indicador de “progreso/desarrollo” es el grado de control sobre la naturaleza que una sociedad alcanza a través del uso de la ciencia y de la tecnología occidentales.

Mientras la institucionalización de la dicotomía superior-inferior resultó en la colonialidad de las cuatro dimensiones mencionadas, su implementación necesitó de una “idea” que colonizara las mentes y conquistara los corazones de líderes de todos los continentes, religiones, ideologías y orientación política. La “idea de progreso”, sustituida después de la Segunda Guerra Mundial por la “idea de desarrollo”, ha sido esta idea (Sachs, 1996; Dupas, 2006). Una consecuencia del éxito de dicha idea ha sido la dependencia —*de sus promotores*— de procesos

de corrupción para obtener apoyo de las sociedades usando la mentira como filosofía de negociación pública, la mentira que nutre la cultura del miedo del falso enemigo público número uno de la humanidad: el comunismo en el pasado y el terrorismo después del 11 de septiembre de 2001, así como el miedo de la “pobreza”, “enfermedad social” que sólo ocurre entre los inferiores —*bárbaros, salvajes*— según la dicotomía superior-inferior. Éste es un orden planificado por el mismo Dios.

### Las teorías de desarrollo y el desarrollo de las teorías

Los esfuerzos masivos para desarrollar el Tercer Mundo [...] no fueron motivados por consideraciones [...] filantrópicas sino por la necesidad de traer el Tercer Mundo a la órbita del sistema comercial occidental para crear un mercado en continua expansión para nuestros bienes y servicios [de los Estados Unidos] y como fuente de mano-de-obra barata y materia-prima para nuestra industria. Éste fue el objetivo del colonialismo especialmente en su última fase. Existe una continuidad impresionante entre la era colonial y la era del desarrollo [...], tanto en los métodos usados para lograr sus objetivos como en las consecuencias ecológicas y sociales de aplicarlos. (Goldsmith, 1996: 253)

Ninguna teoría es neutral; está preñada de valores, intereses y compromisos porque es concebida por seres humanos influenciados por valores, intereses y compromisos dominantes en su época. Para contrarrestar las teorías hegemónicas en el campo del “desarrollo” necesitamos concebir teorías contra-hegemónicas para derrocar —y no apenas criticar— el desarrollo. No necesitamos teorías para construir “alternativas de desarrollo”, sino de perspectivas transdisciplinarias para construir “alternativas al desarrollo”. ¿Cómo superar un problema complejo con la visión de mundo y el pensamiento que lo generaron? La sociedad industrial capitalista está hundiéndose por su propio peso: los “problemas de desarrollo” para los cuales el mismo “desarrollo” no tiene solución. El “desarrollo” es el problema, como alerta Arturo Escobar:

El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista/imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia [...] de la modernidad Europea; y subordina a las demás culturas y conoci-

mientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de la naturaleza, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta. (Escobar, 2009: 26)

La institucionalización de este estado de cosas se dio con el apoyo de una educación —*religiosa, técnica, científica, humanista, eurocéntrica*— descontextualizada concebida desde la pedagogía de la respuesta que “forja” seguidores de caminos, criticada por Paulo Freire, que propone la pedagogía de la pregunta para formar constructores de caminos. Nosotros vamos a la escuela memorizar respuestas a preguntas concebidas lejos de nuestra realidad, sin nuestra participación ni compromiso con nuestro futuro. La escuela disciplinaria enseña sobre nuestra inferioridad y sobre la superioridad del Otro como parte de un fenómeno “natural”. La inspiración viene de la premisa de la *Rerun Novarum* (escrita por el Papa León XIII en defensa del capitalismo y contra el Manifiesto Comunista) de que *la desigualdad y la pobreza son fenómenos naturales: unos nacen favorecidos y otros desfavorecidos*, publicada por el Vaticano, el 15 de Mayo de 1891, para enseñarnos que *los pobres nacen, no se hacen*. La complicidad de la Iglesia Católica con el proceso de colonización es más antigua; remonta al tiempo en que Rodrigo Borja tuvo su apellido cambiado para Borgia como parte del esfuerzo imperial para que fuera “electo” el Papa Alejandro VI, el que inventó el Tratado de Tordesillas para dividir el “Nuevo Mundo” entre los imperios Español y Portugués, para que el tesoro del Vaticano recibiera donaciones de ambos y la Iglesia Católica se transformara en el más grande latifundista del mundo:

La llegada a América [...]; creyeron haber llegado a la India, y al ver que podían entrar en conflicto con los portugueses, al darse cuenta de que allí había habitantes en enormes cantidades, que les podían servir de mano de obra, al descubrir que había riqueza, que tenían que justificar la toma de todas esas cosas, solicitaron del Papa Alejandro VI escribir Bulas en las que decía: como él era el dueño del mundo, como representante de Dios en la Tierra, se las daba [las tierras] [...] para que los [imperios] español y portugués cristianizaran o evangelizaran [...],

causando el mayor genocidio que había visto la humanidad. (Proaño, 2000: 65)

Así, para revolucionar la educación debemos revolucionar primero el pensamiento pedagógico para permitir la decolonialidad de la “educación para el desarrollo” que reproduce apenas premisas amigables al sistema-mundo capitalista. Dichos educadores dependen de teorías en crisis porque fueron concebidas no “desde y para la vida” sino “*desde y para* el desarrollo”, por ejemplo, la teoría de la modernidad, desde Estados Unidos, y la teoría de la dependencia, desde América Latina. Un caso curioso es el del Análisis del Sistema-Mundo, desarrollado por Immanuel Wallerstein, desde Estados Unidos, que no sugiere ni alternativas de desarrollo ni alternativas al desarrollo; solamente explica con lucidez excepcional la génesis histórica de la economía-mundo capitalista y su fin próximo.

### *Teoría de la modernización*

Walter Whitman Rostow, un anti-comunista que trabajó en la Oficina de Servicios Estratégicos (OSS) de los Estados Unidos en Londres, seleccionando “objetivos enemigos” para la Fuerza Aérea de los EUA durante la Segunda Guerra Mundial, condecorado con la Legión del Mérito y nombrado miembro honorario de la Orden del Imperio Británico por su colaboración adicional con el Ministerio del Aire británico, publicó en 1960, *Las Etapas del Crecimiento Económico: Un manifiesto no-comunista* (Rostow, 1960), que se transformó en la biblia de la Teoría de la Modernización. Como se puede concluir del título del libro de Rostow, él concibió una teoría de “desarrollo” como sinónimo de “crecimiento económico”, porque ésta es la estrategia única para viabilizar la acumulación ilimitada del capital. Terminada la guerra bélica, Rostow entró al Departamento de Estado y en 1947 se convirtió en el Asistente del Secretario de la Comisión Económica para Europa, un órgano de las Naciones Unidas que participó en el desarrollo del Plan Marshall. En 1966, el Presidente Lyndon Johnson lo escogió como su Consejero de Seguridad Nacional. Fue un economista con esta hoja de

vida que concibió la Teoría de la Modernización que instituyó “científicamente” la existencia de un estado inferior de vida —*tradicional, subdesarrollado*— a superar y un estado superior de vida —*moderno, desarrollado*— a alcanzar, la meta universal. A partir de la dicotomía superior-inferior, oculta en la “idea de desarrollo”, Rostow dividió a las sociedades en tradicionales y modernas, y propuso un modelo evolucionista, etnocéntrico y lineal de crecimiento estructurado en siete etapas, del subdesarrollo (1a etapa) al consumo en masa (7a etapa). La “educación para el desarrollo” reproduce esta teoría de desarrollo en crisis, por su compromiso con la formación de sociedades capitalistas con economías de mercado y su falta de vínculos con la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de sus modos de vida.

### *Teoría de la dependencia*

América Latina fue la cuña de la Teoría de la Dependencia, una “teoría de desarrollo”. Todo empezó con la insatisfacción de analistas del desarrollo internacional, ubicados en el sur, con las explicaciones dadas por los economistas clásicos del norte para el “subdesarrollo” de los países pobres del sur. Desde premisas teóricas de la “economía del desarrollo”, los economistas del norte promovían el mercado como el mejor distribuidor de los beneficios del crecimiento económico, lo que nunca ocurrió. Analistas vinculados a la Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), entidad vinculada a la ONU, a partir de la “economía y sociología del desarrollo” (Cardoso & Faletto, 1969), argumentaron que la pobreza de los países del sur se debe a condiciones históricas que han estructurado el mercado global de tal forma que favorece a los países del norte y mantiene a los países del sur en un estado constante de “pobreza”. La pobreza es asumida por esta teoría como sinónimo de “subdesarrollo” porque todo país “rico” suele ser “desarrollado”, lo que es constatado con precisión por el tamaño del Producto Interno Bruto (PIB), un logro hecho posible apenas con la aplicación de la ciencia y la tecnología occidentales bajo la racionalidad del modelo industrial capitalista. Desde sus inicios, los países del sur han servido como proveedores de materia prima para los países del norte y, a cam-

bio, han sido receptores de aquellos productos terminados que ya han saturado los mercados del norte, sirviendo así como una válvula de escape para las economías desarrolladas. De esta forma, las ganancias de los países del norte se convierten en pérdidas relativas para los países del sur, y crean una relación de dependencia en la que las economías del sur, dependen de la voluntad de compra de los países del norte. De esta relación asimétrica/desigual emerge un sistema cuyo centro es constituido por los “países desarrollados”, la semi-periferia por los “países en vías de desarrollo” y la periferia por los “países subdesarrollados”. A partir de esta teoría, surgió el “modelo de desarrollo” de sustitución de importaciones cuyo fracaso en países latinoamericanos comprometió la validez de la teoría de la dependencia. La teoría era crítica del capitalismo internacional, no para derrocarlo sino para practicarlo de forma contenida dentro del territorio nacional, como si eso fuera posible en un sistema cuyo expansionismo no reconoce fronteras geográficas ni límites políticos, culturales, económicos, institucionales, tecnológicos, ecológicos, éticos. Dicha teoría fue inspiradora de iniciativas para crear modelos alternativos de desarrollo, entre ellos el modelo de “desarrollo endógeno”: alcanzar el desarrollo, ser moderno a partir de las potencialidades internas de un país. A pesar del mérito de la valorización de las potencialidades propias de una sociedad, el desarrollo endógeno, como un modelo alternativo de desarrollo, asume la inferioridad de la *sociedad tradicional* que lo adopta y acepta con envidia la superioridad de la *sociedad —industrial capitalista— moderna* que debe emular.

### *El análisis del sistema-mundo de Wallerstein*

Creo que la primera mitad del siglo XXI será mucho más difícil, más inquietante y sin embargo más abierta que todo lo que hemos conocido en el siglo XX. Digo eso basado en tres premisas [...] La primera es que los sistemas históricos, igual que todos los sistemas, tienen vidas finitas. Tienen un comienzo, un largo desarrollo y [...] a medida que se apartan del equilibrio y llegan a puntos de bifurcación, un deceso. La segunda premisa es que en esos puntos de bifurcación [...] ocurren dos cosas: *inputs* pequeños tienen grandes efectos (al revés del periodo de desarrollo [...] de un sistema en que grandes *inputs* tienen efectos pequeños);

y el resultado de esas bifurcaciones es intrínsecamente indeterminado. La tercera premisa es que el moderno sistema mundial, como sistema histórico, ha entrado en una crisis terminal y dentro de cincuenta años es poco probable que exista. (Wallerstein, 2001: 5)

Paradójicamente, la única luz importante en el horizonte teórico del fin del siglo XX, vinculada a la comprensión de la “crisis estructural del desarrollo” capitalista, fue el *Análisis del Sistema-Mundo* de Immanuel Wallerstein, un sociólogo estadounidense crítico de la economía-mundo, que incorpora pero trasciende conceptos de la teoría de la dependencia, como la visión de un sistema constituido de centro, semi-periferia y periferia. La originalidad de Wallerstein reside en que su análisis articula historiografía y geopolítica, economía y cultura, y asume el sistema-mundo capitalista (imperio capitalista) como su unidad de análisis, y no el Estado, una sociedad o un país. Dicho análisis se enfrenta a la posición ortodoxa y tradicional de la “bondad” del “desarrollo económico” que produce necesariamente el comercio internacional y que repercutirá positivamente no sólo en el centro sino también en la semiperiferia y periferia. Al contrario, según Wallerstein, el sistema capitalista tiene un núcleo internacionalizado —*occidentalizado, homogeneizado*— de actividades, regiones y grupos sociales de diversos grados de importancia en cada país. Estos sectores comparten una cultura común y un modo de vida que se expresa con los mismos libros, textos, películas, programas de televisión, grupos y categorías similares de organización de familia y vida social, estilo similar de la decoración de los hogares, edificios, muebles y diseño urbano. Por esta razón, ciertas “tendencias globales” se van a encontrar dentro del Estado, de la Iglesia, de las Fuerzas Armadas, de la mayoría de los partidos políticos, de las universidades. Sin embargo, para el autor del *Análisis del Sistema-Mundo*, el sistema enfrenta una crisis —*sistémica, estructural*— terminal que erosiona su legitimidad y apunta hacia su decadencia y desaparición antes del fin de la primera mitad del siglo XXI. A pesar de más de cinco siglos del sistema, la humanidad es hoy más desigual y el planeta más vulnerable. A pesar de su contribución inmensurable para la comprensión más amplia del origen, funcionamiento y colapso del sistema capitalista,

Wallerstein está en deuda con las sociedades del mundo: no ha creado teorías alternativas a las que él critica, para hacer germinar “alternativas al desarrollo”.

¿Cómo podemos revolucionar la educación que tenemos, desde una revolución pedagógica, para construir sociedades felices con modos de vida sostenibles, si los revolucionarios potenciales no disponen de teorías alternativas a las “teorías de desarrollo”? ¿Cómo transformar las sociedades latinoamericanas desde el proceso educativo, si lo que prevalece en la región es la “educación para el desarrollo”, cuyo proceso de acreditación (de la educación superior) propone apenas reformarla para que sea una “educación de calidad”? ¿Por qué aplicar “calidad” a una educación que no es relevante porque reproduce la dicotomía superior-inferior? Si hacemos primero —o *sólo*— eso, legitimaremos la falsa premisa de que a la educación lo único que falta es “calidad”, cuando primero deberíamos hacerla relevante para formar constructores —y *no seguidores*— de caminos, ¿qué aprenden inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global?

Si la educación que tenemos es irrelevante para la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de sus modos de vida, porque reproduce la dicotomía superior-inferior con todas sus implicaciones, y si aplicamos el modelo de calidad total a esta educación irrelevante, como propone/impone el proceso de acreditación de la educación superior en América Latina, la región contará apenas con la homogeneización de una “irrelevancia de alta calidad”: la “educación para el desarrollo”.

### **Las pedagogías de la dominación y la liberación**

La educación no es universal ni neutral; tanto aporta a la dominación como a la liberación. Por ejemplo, la educación que forma ciudadanas y ciudadanos para construir una sociedad desigual, injusta y egoísta no es la misma que forma ciudadanas y ciudadanos para construir una sociedad equitativa, justa y solidaria. Por lo tanto, tampoco hay una pedagogía universal y neutral. A cada educación corresponde

una pedagogía que es su fuente de coherencia y guardiana de sus compromisos. Así, la “educación para el desarrollo” se nutre de la pedagogía de la dominación, mientras la “educación para la vida” se inspira en la pedagogía de la felicidad.

*La pedagogía de la dominación en la “educación para el desarrollo”*

Una sociedad que se plantea el desarrollo como meta necesariamente se percibe a sí misma como subdesarrollada, es decir, en un estado de atraso respecto a un modelo al que se ve como universal y superior. (Agostino, 2009: 445)

Como el progreso, el desarrollo no tiene un punto de llegada. Su atracción reside en su promesa de alcanzar justicia sin redistribución. [Sin embargo], la justicia implica cambiar los ricos, no los pobres. (Sachs, 1999: 38)

La naturaleza de la educación hegemónica no es independiente de la naturaleza de la sociedad donde opera; la naturaleza de la sociedad imaginada condiciona la naturaleza de la educación y de la pedagogía para construirla. Pensando apenas técnicamente, muchos educadores confunden la pedagogía con la didáctica, y la manejan como un conjunto de “técnicas educativas” para viabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin percibir los valores, intereses y compromisos incorporados en dichas técnicas. Sin embargo, los ideólogos de un sistema educativo imaginan primero la sociedad a construir/reproducir, para concebir la educación que viabiliza el proyecto político-ideológico que es la fuente de coherencia y compromiso para su construcción. Como el escenario original imaginado fue el de una sociedad capitalista, el sistema de educación colonial incorporó valores, intereses y compromisos de actores con el poder de construir “sociedades amigables” —ordenadas para servir— al capitalismo. La educación para el progreso/desarrollo “naturalizó” y aún legitima la expansión inescrupulosa y la acumulación infinita del capital.

La escuela se transformó en un *lugar institucional* privilegiado de formación y disciplinamiento de *inocentes útiles*. Más allá de los con-

tenidos técnicos, las estrategias argumentativas que son constitutivas de las prácticas pedagógicas son derivadas del “discurso del progreso/ desarrollo”; éste promueve las bondades de la civilización del tener —y *no del ser*— y de una sociedad de —y *no con*— mercado. Para una *sociedad de mercado*, la acumulación infinita es su fin último, el crecimiento económico es la estrategia solitaria para lograr dicho objetivo, el lucro máximo es el criterio único para orientar decisiones sobre inversiones y el binomio ciencia-tecnología es la fuente inagotable de innovaciones para el perfeccionamiento del sistema capitalista que tarde o temprano —*nunca, obviamente*— llevará paz, prosperidad y felicidad para todos a lo largo y ancho del planeta. Cualquier alternativa fuera de su racionalidad, que privilegie lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético, es un “obstáculo al desarrollo”; debe ser combatido e idealmente extinguido para el beneficio de todos, como es el caso de la economía solidaria y social, que sirve a *sociedades con mercado* para que éste sirva a la sociedad, y no al revés. La economía solidaria y social emerge en comunidades que se liberan de la *sociedad de mercado* porque ésta se somete al mercado como principio rector de la vida social organizada. Éste es el núcleo duro de la pedagogía de la dominación oculta en la dicotomía “superior-inferior” que condiciona la naturaleza de la educación y rige la dinámica de su colonización cultural.

Si la “idea de desarrollo” oculta la dicotomía superior-inferior, que ordena la sociedad industrial capitalista, la “educación para el desarrollo” corresponde a las expectativas de sus ideólogos. Históricamente, para instituir el “progreso/desarrollo” como meta universal, los Estados crearon sistemas de educación cuyo mandato pedagógico es “naturalizar” dicha meta a través de la institucionalización internacional de la desigualdad, que emerge del manejo de la dicotomía superior-inferior. Si educadores asumen la premisa de que hubo “civilizados-primitivos” y que hay “desarrollados-subdesarrollados”, su imaginario técnico es condicionado por un discurso educativo y unas prácticas pedagógicas que promueven la existencia de un “estado natural de subdesarrollo” a superar y de un “estado natural de desarrollo” a alcanzar. Para educadores y educandos, la educación (neo)colonial presenta el camino hacia el fu-

turo como una corrida que los “subdesarrollados” inician ya rezagados; por eso necesitan de la “ayuda” —*cooperación*— de los “desarrollados”, poderosos generosos que transfieren sus “anzuelos” —*fórmulas, recetas, modelos*— para que los “inferiores” (¿nunca?) alcancen el punto de llegada. Domesticados por la filosofía de la conquista y control —*de la naturaleza y de los modos de vida de los pueblos*— que inspira la educación actual, los educadores rehenes de la filosofía educativa derivada de la dicotomía “superior-inferior” no participan de la construcción de una “educación para la vida”, cuyo mandato pedagógico es construir sociedades felices con modos de vida sostenibles, a menos que hagan suyos pensamientos sabios, como estos:

Si queremos hacer una propuesta de educación alternativa, es necesario que ésta no reitere los errores que la educación liberal repite [...] desde el siglo XIX; se hace [...] necesario que se fundamente en una pedagogía crítica [...] El pensamiento libre y el corazón solidario es parte de la tarea educativa alternativa, de la misma manera que lo es el arte. (Ordóñez-Peñalongo, 2011: 1, 4)

A menos que reconozcamos [las] dinámicas culturales y políticas [hoy en curso], seguiremos en una “época de cambios” dentro del desarrollismo moderno, pero no en el “cambio de época” que anuncia [el Presidente de Ecuador]. El “postdesarrollo” busca avanzar en la transición cultural de cambio de época [...], resolviendo las contradicciones entre neodesarrollismo y postdesarrollo a favor de este último. (Escobar, 2009: 30)

Sólo la decolonialidad de la educación en el contexto histórico de la institucionalización de la “idea de progreso/ desarrollo” revela las premisas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas constitutivas del mandato pedagógico de la educación neocolonial. Dichas premisas fueron instituidas a través de un proceso histórico y cultural que las “invisibiliza” en prácticas utilizadas por educadoras y educadores que las reproducen sin ni percibir las. Sin superar estas premisas constitutivas de la pedagogía de la dominación, muchos educadores no podrán cultivar premisas de la pedagogía que pueda liberarlos de la “idea de progreso/ desarrollo” y preñar su imaginación pedagógica

de premisas preñadas de indignación y esperanza para construir el “día después del desarrollo”. En América Latina prevalece la “educación para el desarrollo”, pero hay señales de que eso puede ser diferente: el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” emergente.

### *La pedagogía de la liberación en la “educación para la vida”*

La crisis del desarrollo no se dirige [sólo] a los medios y las posibilidades; concierne también a la naturaleza y los fines del desarrollo [...] es preciso admitir que la crisis del desarrollo es ante todo una crisis de la razón y de la cultura occidentales pues el único modelo [de “desarrollo”] actualmente operativo en el mundo es el modelo occidental. (Domenach, 1980: 13)

Educar es estimular el pensamiento libre e independiente [...] Pero el ser humano no es sólo intelecto. El corazón solidario se une al otro en la alegría y en el sufrimiento. Se aúna con otros para la lucha y la acción por la justicia y la paz. La solidaridad reúne a los corazones en grandes metas y ennoblece [...] luchas contra la desigualdad injusta. Convencer al educando hacia la formación de un corazón solidario es la gran meta ética de la educación. Mente libre y corazón solidario pueden hacer de nuestros jóvenes apóstoles de la libertad y actores encaminados hacia la paz, la justicia y la convivencia fraternal entre todos los seres humanos. (Osorio, 2010: 233)

La región más desigual del mundo es una de las últimas fuentes de esperanza del planeta. Al final del siglo XX, como resultado de siglos de la “idea de progreso” y décadas de la “idea de desarrollo”, América Latina es la región con la peor distribución de ingreso y tierras del mundo. Al inicio del siglo XXI, nuestra región emerge como una fuente de energía crítica, creativa y propositiva hacia la construcción de otro mundo relevante para todas las formas y modos de vida. En un paisaje apocalíptico, marcado por sociedades hundiéndose entre los escombros dejados por el “progreso/desarrollo”, un legado de occidente, la región responde con “la vida” al grito unísono de la humanidad y de la Pacha Mama/Madre Tierra: la esperanza de otro mundo relevante puede morir si no se hace nada —*con emoción, pasión y compromiso*— para construir un *camino biocéntrico y espiritual* hacia otro futuro relevante para la vida humana

y no humana en el planeta. En América Latina emerge un paradigma alternativo al “modelo —occidental— de desarrollo” industrial capitalista, el Sumak Kawsay en Ecuador, que corresponde al Sumaq Qamaña en Bolivia. Hay promisoras evidencias de que la sabiduría Maya también aporta a su construcción, desde la *Guatemala profunda* (Matul, 2012a, 2012b).

En otras regiones del mundo surgen “alternativas de desarrollo”, que “re-forman” el modelo actual de crecimiento económico con exclusión social y deterioro ambiental del capitalismo neoliberal, como los paradigmas de “desarrollo sostenible”, “eco-desarrollo”, “desarrollo local”, “desarrollo territorial”, “desarrollo endógeno”, “decrecimiento” y, más recientemente, el de la “economía verde” propuesto en Río de Janeiro durante la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, la Rio+20. Todos estos “modelos”, independientes del adjetivo adicionado al “desarrollo”, son herederos de la carga política-ideológica-epistemológica constitutiva de la génesis y trayectoria de la idea cuya invención fue dirigida a la dominación para la explotación. Teorías y modelos alternativos de desarrollo comparten la existencia de un modo de vida inferior —*el subdesarrollo*— a superar y un modo de vida superior —*el desarrollo*— a aspirar.

Sin embargo, mientras el “desarrollo” agoniza (ALAI, 2009) arrastrado por la crisis más amplia de la civilización occidental —*capitalista, patriarcal, utilitarista, racionalista y ecocida*— que lo concibió (Lander, 2010; Quijano, 2012), pensadores desobedientes de América Latina, oriundos principalmente de/o vinculados a movimientos sociales (principalmente movimientos indígenas) rompen con la geopolítica del conocimiento que establece lo relevante como algo que existe siempre en ciertos idiomas, es creado siempre por ciertos actores y nos llega siempre desde ciertos lugares, que no coinciden con nuestros idiomas, actores y lugares desde 1492. Según estos pensadores y pensadoras, eran autóctonos los constructores de caminos hacia la “buena vida” en Abya Yala, reflejando los colores, olores, sabores, sonidos y saberes de sus modos de ser, sentir, pensar, hacer, hablar, producir y consumir: los pueblos

originarios del continente. Desde 1492, caminantes foráneos destruyen los antiguos caminos y construyen otros con los colores, olores, sabores, sonidos y saberes de sus modos de ser, sentir, pensar, hacer, hablar, producir y consumir, creando violencias, desigualdades, injusticias y vulnerabilidades vinculadas a la “idea de progreso/desarrollo” legitimadora del capitalismo. Para *ser como Ellos*, fuimos de-formados como receptores del pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte. Dicha idea redujo la naturaleza y el ser humano a materia mensurable, controlable y utilizable a servicio del capital cuyo expansionismo exige acceso inescrupuloso a mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata, mentes obedientes y cuerpos disciplinados, en detrimento de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético.

Sin embargo, es de las cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala que emergen alternativas al paradigma de desarrollo capitalista. Nuestros pensadores desobedientes dicen no al “desarrollo” y sí a la vida; no aceptan la meta de “ser desarrollado” impuesta por la “comunidad internacional”, sino el “ser feliz” (el buen vivir, el vivir bien) como fin propuesto desde las sabidurías ancestrales. La meta universal “ser desarrollado” asume la homogeneidad de la realidad material e homogeneiza las realidades histórica y cultural de todos los pueblos para viabilizar su modelo universal de dominación para la explotación de la naturaleza y de los pueblos tropicales. El “ser feliz” como fin es contextual, interactivo y ético; asume que nunca fuimos, no somos ni seremos “civilizados-primitivos” o “desarrollados-subdesarrollados”, sino que fuimos, somos y seremos “diferentes”. Después de siglos de presión para *pensar como Ellos para ser como Ellos*, la región grita indignada por justicia social, autonomía política, soberanía territorial, inclusión económica, cuidado ambiental, relaciones éticas, diálogo intercultural y respeto a las historias y saberes locales. La región reivindica para los pueblos del mundo el derecho a “ser felices en la diferencia”. Se trata de un paradigma civilizatorio alternativo al de la civilización occidental, preñado de indignación y esperanza, del cual germinan ideas, valores, interpretaciones y propuestas alternativas a las derivadas de los concep-

tos y teorías de desarrollo que han comprometido la con-vivencia entre todas las formas y modos de vida en la Tierra.

Es en el continente que el pueblo Kuna, de Panamá, llamaba Abya Yala, que nace la esperanza de un futuro relevante para todas las formas y modos de vida, humana y no humana; a siglos de muerte, la región responde con la vida. Partiendo de la premisa inspiradora de que los oprimidos no deben aprender formas de adaptarse al sistema, de manejarse dentro del sistema, sino que deben derrocarlo, abriendo espacios fértiles para la emergencia de sistemas alternativos al que queremos superar, pensadores desobedientes, principalmente latinoamericanos, han desplegado un esfuerzo epistemológico sin precedentes en la historia intelectual de la región, por el número de actores comprometidos con dicho esfuerzo y por la relevancia incuestionable y el volumen creciente del conocimiento en construcción. Desde las cosmovisiones y sabidurías ancestrales, de los pueblos originarios de Ecuador y Bolivia, intelectuales indígenas y no indígenas rescatan e intentan reconstruir para el momento histórico contemporáneo el paradigma ancestral del “buen vivir”/“vivir bien” que significa: vivir “la vida plena”, o vivir “la vida en plenitud”, que nosotros interpretamos como el sueño colectivo de “ser feliz en la diferencia”. Lo que hace a uno feliz no necesariamente hace feliz al Otro, diferente de nosotros pero que co-existe con nosotros y tiene el derecho a la vida. La felicidad no es medible ni se presta a comparaciones. El “ser feliz” es contextual, y no corresponde al “vivir mejor” occidental que reivindica ser universal. El “buen vivir” es muy diferente:

Desde la piedra de moler [...] hasta las instancias siderales más recónditas [...], comprendemos el entramado de la vida revistiéndonos de conciencia telúrica que reconoce la unidad de la Madre Tierra; de conciencia ecológica que reconoce la unidad-diversidad de la biosfera; de conciencia de nuestro destino que reconoce la necesidad de vivir en amplitud y hermandad y que en resumen codificamos como Buen Vivir. El Buen Vivir, en el zurcido de nuestras relaciones, interpreta que la vida, la salud y la medicina descansan en la fuerza del corazón. Solamente el pulso del corazón nos permite comprender que la ciencia es inmensa pero que el espíritu humano puede avanzar siempre más adelante, como adelanto de todos los adelantos. Sucede que el Buen Vivir es la

pauta en el desencadenamiento de relaciones entre Ciencia [saber], Poder [política] y Ética [vida]. (Matul, 2012a: 7, 8)

Obviamente, el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” todavía está en construcción, pues no se trata de apenas reemplazar palabras por otras, como se hizo en el Bután. Es lamentable que este país haya tenido la infeliz idea de elegir la felicidad como “medida del desarrollo”; reemplazó el Producto Interno Bruto (PIB) por la Felicidad Interna Bruta (FIB), creando un índice para medirla. El intento de “medir” todo (para que se quede comparable, controlable, predecible, manipulable, manejable), de reducir la realidad al lenguaje matemático, es una herencia de la ciencia moderna que matematizó la vida y redujo la existencia a números sin significados.

## Conclusión

[...] la historia que es cruel con los vencidos suele ser también vengativa con los vencedores. Las consecuencias de esa colonización cultural no fueron solamente terribles para los “indios” y para los “negros”. Ellos fueron obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y a la vergüenza de lo propio. Pero nadie pudo evitar que ellos aprendieran pronto a subvertir todo aquello que tenían que imitar o venerar, los dominados aprendieron primero a dar significado y sentido nuevos a los símbolos e imágenes ajenos y después transformarlos y subvertirlos. (Quijano, 2001: 125)

[Nuestra visión pedagógica] no puede continuar con el pensar calculador colmado en números y datos, tampoco podemos perpetuar nuestra evasión a la definición ontológica de nuestras naciones. [Debemos superar] los principios mecanicistas del siglo XVIII, y volver al encaje con la familia, la sociedad, la historia, el aprendizaje, la creatividad, los sentimientos, las cosmogonías y la naturaleza [...] volver a la inspiración individual y colectiva que sólo puede aportar el sentido espiritual más ennoblecido, al que podemos llegar ensanchando la razón por la vía de la pregunta, del misterio, de lo sagrado y de la pasión. (Matul, 2012a: 4)

Falsas premisas —*verdades*— generan falsas promesas y soluciones inadecuadas. Si toda acción humana refleja la premisa que inspira dicha iniciativa, incluso una política pública, un plan, un programa, un

proyecto, una propuesta de cambio, entonces cada individuo, familia, comunidad, sociedad, gobierno, debería revisar las premisas que inspiran sus iniciativas porque, en muchos de los casos, nosotros generalmente no estamos conscientes de cuáles son las verdades que son la fuente de inspiración de la mayoría de nuestras acciones. Dichas verdades son culturales y, por eso, son invisibles para los que las cultivan a lo largo de su historia de vida, pues se quedan “naturales”. Por ejemplo, ésta es la razón por la cual la pobreza en el mundo jamás será erradicada. Es que la mayoría de los programas de “combate a la pobreza” se inspiran en la falsa premisa de que *para erradicar la pobreza basta trabajar con los que ya son pobres*. Eso es falso, porque asume que *los pobres nacen, no se hacen*, que *la pobreza es un fenómeno independiente* y, por tanto, puede ser manejado de forma independiente. Obviamente, las y los ideólogos globales de la “erradicación de la pobreza” no tienen la intención de realmente erradicar el fenómeno.

Todo lo contrario; son guardianes del proceso de expansión y acumulación del capital, y saben muy bien que la pobreza es un sub-fenómeno del fenómeno más amplio de producción, acceso, distribución y apropiación de la riqueza. Para que este proceso asimétrico, desigual e injusto no sea cuestionado como la causa profunda de la pobreza, ellas y ellos promueven y defienden la falsa premisa de que para erradicar la pobreza basta saber quiénes son los pobres, cuántos son, dónde están, qué necesitan, cómo llegar a ellos y cómo ser eficientes en el proceso. Eso asegura que los “inocentes útiles” involucrados en la “noble misión” de erradicación de la pobreza no sospechen de la verdadera causa profunda del fenómeno. En síntesis, si queremos mejorar la vida de los que ya son pobres, trabajemos con ellos; sin embargo, si quisiéramos realmente, honestamente, éticamente, erradicar la pobreza, deberíamos trabajar con la riqueza. Finalmente, si la mayoría de nuestras premisas —*verdades*— han sido históricas y culturalmente establecidas a partir y alrededor de la “idea de progreso/desarrollo”, lo más urgente y relevante en el contexto del actual cambio de época histórica, para la construcción de otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana, es la descolonización del pensamiento, o sea,

la de-colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, cuyas huellas están ocultas bajo los “colores modernos” usados para pintar la “idea de progreso/desarrollo”.

La colonización cultural intentó amputar nuestra voluntad de cambiar el mundo, razón por la cual el que descoloniza su pensamiento debe actuar como un sembrador que siembra semillas en la forma de ideas y premisas preñadas de indignación y esperanza. Son los indignados los que más rápidamente comprenderán la necesidad de realizar la descolonialidad de su pensamiento, si quieren contribuir a la decolonialidad de la historia, la educación, la economía, el Estado, la agricultura, la salud o cualquier otro campo de interés de la sociedad. También necesitamos de los que entienden que la humanidad no puede vivir sin esperanza de otro mundo relevante, y se preguntan diariamente: ¿qué hacer para que no muera la esperanza de un mundo en que quepa todos los mundos, un mundo donde la vida sea la fuente, centro y fin de la “cultura del cuidado” con el Otro?

Los que aspiran a construir una pedagogía de la felicidad en una educación para la vida cultivan la mente crítica de los filósofos, el corazón sensible de los poetas, el coraje ético de los justos y el espíritu solidario de los que aceptan la inter-dependencia de todas las formas y modos de vida humana y no humana en el entramado cósmico cambiante. La pedagogía de la felicidad sólo es posible para los que deciden construir una “educación para la vida”. Esta educación incluye varios giros paradigmáticos, que corresponden al ejercicio de la innovación de la innovación, o sea, realizar giros cualitativos en la forma de innovar, iniciando una jornada epistemológica con implicaciones ontológicas, metodológicas y axiológicas: (a) de la civilización del tener a la civilización del ser, (b) de los proyectos de desarrollo de comunidades a los proyectos de vida comunitarios, (c) del compromiso exclusivo con la eficiencia a la prevalencia de la suficiencia, (d) del trabajo competitivo al trabajo cooperativo, (e) del individualismo antropocéntrico a la solidaridad biocéntrica y espiritual, (f) de la dictadura de la razón a la prevalencia de la emoción y del amor, (g) de la prevalencia de la competencia

a la búsqueda de la con-vivencia, (h) de la larga noche del “desarrollo” al “día después del desarrollo”. Realizar estos giros paradigmáticos requiere mucha emoción colectiva, porque sin emoción no hay pasión, y sin pasión no hay compromiso.

Un sueño es una poderosa fuente de emoción. Si nosotros pasáramos a soñar con el “día después del desarrollo”, el día a partir del cual pensaremos como nosotros para ser nosotros mismos, el día en que el pensamiento ya no esté subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte, el día a partir del cual el fin sea “ser feliz” y no “ser desarrollado”, este sueño soñado por muchos, sería una poderosa fuente de emoción, pasión y compromiso colectivos. Sería el inicio de otra realidad en la cual la vida —y no el “desarrollo”— sería la fuente, centro y fin de la educación, la comunicación, la cooperación, la innovación. Pero este sueño debe empezar necesariamente desde la educación, el sistema que una sociedad dispone para transformar su realidad, si éste es revolucionado con la pedagogía de la pregunta. No será fácil —*pero no es imposible, desde abajo*— construir una “educación para la vida” desde la “pedagogía de la felicidad”. La globalización neoliberal reordena el mundo para el desarrollo y no para la vida. En América Latina, los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación “para el desarrollo” continúan su abominable misión de reproducir el más grave crimen occidental: el lavado de cerebro de las nuevas generaciones para que éstas acepten que la meta de su sociedad es “ser —*una sociedad capitalista*— desarrollada”, y se olviden del derecho de todos los pueblos a una “vida plena y feliz en la diferencia”. ¿Hasta cuándo? ¿A qué costo?



## Capítulo 15

# APRENDER LIBERTAD

---

GUSTAVO ESTEVA

El 21 de diciembre de 2012 unos 40.000 zapatistas marcharon silenciosa, ordenada y pacíficamente por las mismas ciudades de Chiapas, en el sur de México, que ocuparon en su levantamiento del primero de enero de 1994. Dejaron un escueto mensaje: “¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo. El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día”.

Poco después empezó a circular una catarata de comunicados para anunciar el curso “La libertad según los zapatistas”, que tendría lugar del 11 al 16 de agosto de 2013. Los comunicados explicaron que los maestros del curso no serían profesores certificados y se carecería de pedagogos expertos. No se cumpliría ninguno de los requisitos formales de un salón de clases o un espacio académico. No se trataría de aprender sobre el mundo sino del mundo, y de aprender de aquell@s que están haciendo el mundo nuevo.

Hace tiempo los zapatistas observaron que cambiar el mundo era muy difícil, quizás imposible; lo que era posible, en cambio, era hacer un mundo nuevo. Serían maestr@s en el curso quienes estén haciendo ese mundo sin explotación ni clases sociales, sin opresión ni jerarquías (salvo la del servicio a otros) y en que se ha quebrado a fondo la men-

talidad patriarcal y sexista; un espacio que ya no es utopía, porque tiene su lugar en el mundo.

Lo más difícil sería el contenido del curso: la libertad.

La palabra produce inmediata asociación con quienes la han perdido, y genera solidaridad con quienes están en la cárcel. Sin duda hay que ocuparse y preocuparse por ell@s, en su mayoría inocentes. Debemos mostrar la profunda injusticia de que se les encarcele mientras los verdaderos culpables del horror que nos rodea se pasean impunemente por las calles.

Pero el curso no trataría de esa libertad. Hace un par de años el poeta John Berger observó que si se viera forzado a usar una palabra para expresar lo que pasa en el mundo pensaría en “prisión”. En ella estamos, incluso quienes pretendemos estar libres. La escuelita de los zapatistas, como ell@s la llamaron, trataría de mostrar qué es la libertad para ell@s. Así, quizás, podríamos aprender a ver nuestras propias rejas.

Tuvo lugar el curso. Quienes tuvimos el privilegio de asistir a él descubrimos que cumplió más de lo prometido.

Fueron nuestros maestros y maestras miles de “bases de apoyo” zapatistas, particularmente jóvenes y jóvenes, que compartieron con nosotros la experiencia vivida de conquistar la libertad. Cada un@ de nosotr@s, l@s estudiantes, tuvimos un *votán*, un guardián o guardiana, que no sólo se ocupaba de atendernos y cuidarnos, sino que era también tutor(a) pedagógic@ para resolver nuestras dudas, ampliar información y guiarnos en la lectura de los libros de texto y en otras actividades.

Aunque sólo hayamos pasado el primer nivel aprendimos mucho. Aprendimos de palabras, por ejemplo, de las nuevas categorías creadas en la lucha por la libertad. Sabemos ahora que hay cosas **que son de por sí**; la resistencia, por decir algo, no empezó con los zapatistas, pues ya **de por sí** abuelos y abuelas estaban en resistencia y habían guardado la experiencia en sus corazones. Aprendimos que hay un **modo** zapatista, enteramente transparente pero difícil de entender o definir, porque es muy

otro modo. Aprendimos de los **partidistas**, un genérico eficaz para aludir a esa fauna que se pretende diversa pero donde todos se comportan de la misma manera: nos explicaron que son herman@s confundid@s que se siguen creyendo los cuentos del mal gobierno y de los capitalistas. Aprendimos cómo se construye la autonomía, cómo los trabajos, cómo toda auténtica resistencia no es sólo aguantar sino construir algo nuevo, cómo es la organización...

Pero faltaron palabras porque presenciamos novedades radicales que no salieron de libros, rollos o ideologías, sino de la práctica, y son empeños de imaginación... Creo que no tiene precedente histórico, por ejemplo, el proceso de transferencia ordenada y coherente de poder de los mandos político-militares. El que éstos acumularon cuando las bases de apoyo se los dieron para organizar el levantamiento de 1994 les ha sido paulatinamente devuelto, a medida que la gente, el pueblo, asumió plenamente el régimen de decisiones en todos los niveles de autonomía y gobierno. Se construyó desde abajo una forma de vivir y gobernarse en que se ejerce cotidianamente el poder político y la democracia radical. Los mandos se mantienen atentos, listos a prestar su apoyo si se requiere y a plantear iniciativas.

Habrá seguramente la tentación de traducir lo aprendido organizando cursos, convirtiendo la experiencia en un paquete de conocimientos y habilidades para transferir a otros. Quien lo intentara descubriría pronto que así traicionaría el sentido, estilo e intención de la escolita zapatista. No nos invitaron para educarnos en una doctrina y mucho menos para tirarnos línea. Nos compartieron una experiencia vivida, cuya sustancia común sólo puede existir en la diversidad. El desafío no consiste en reducir todo eso a discurso formal, más o menos técnico, sino en reproducir a la manera de cada quien esta forma de contagio. Pero esto exige tiempo, para elaborar la experiencia y preparar terreno fértil en que prospere la flor de la autonomía.

El sábado 17 de agosto, cuando estábamos aún aturdid@s por las emociones de la escolita, vimos llegar a los delegados del Congreso Nacional Indígena para un encuentro muy otro que tuvo lugar durante

el fin de semana. Parecía que la sabiduría del Tata Juan Chávez, un gran dirigente purépecha que murió hace un par de años, se derramaba sobre el inmenso auditorio en que escuchamos por muchas horas la voz de pueblos indios de todo el país que impartieron generosamente su cátedra, la que desde ahora será un homenaje vivo y constante al Tata.

Fue abrumador escuchar la enumeración interminable de despojos y agresiones. Los nombres de los protagonistas y la materia del despojo cambiaban de un lugar a otro. Pero se trataba del mismo crimen: una guerra contra la subsistencia librada por las corporaciones capitalistas, a veces tras la fachada de un cacique o un terrateniente y siempre con la participación activa y la complicidad abierta del gobierno y los partidos.

Aún más impresionante fue constatar el común denominador de casi todas las intervenciones: una resistencia combativa, articulada y vigorosa, al librar con energía y dignidad esta batalla en que no sólo defienden sus territorios, sus formas de vida y de gobierno y sus tradiciones, sino que luchan por la supervivencia misma de tod@s nosotr@s.

En suma, agotad@s tras esta semana intensa que por momentos parecía interminable, agobiad@s por el peso de un aprendizaje que trae consigo el deber de compartirlo, regresamos a nuestros lugares llenos de esperanza. Bebimos hasta saciarnos en esta fuente de inspiración. Aprendimos también que cada quien a su modo podremos hacer lo que nos toca, tan diverso como todos nuestros mundos. Podremos construir un mundo en que tod@s cabremos. Se destrabarán inercias, parálisis y temores. Estamos en marcha.

San Pablo Etna, agosto 2013

# BIBLIOGRAFÍA

---

ACOSTA, Alberto

- 2011 El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Algunas reflexiones al andar. En G. Weber (Coord.), *Debates sobre Cooperación y Modelos de Desarrollo: Perspectivas desde la sociedad civil en Ecuador*. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD, Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador.

ADORNO, Rolena

- 1981 On pictorial language and the typology of culture in a New World Chronicle. *Semiótica* 36 (1-2), 51-106.

AGOSTINO, Ana

- 2009 Alternativas al Desarrollo en América Latina. ¿Qué pueden aportar las universidades? *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio, 14-17.

ALAI

- 2009 La Agonía de un Mito: ¿Cómo reformular el “desarrollo”? *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio.
- 2011a El Cuento de la Economía Verde. *ALAI-América Latina en movimiento* 468-469, septiembre-octubre.
- 2011b Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo

- 1999 *Patianos allá y acá. Migraciones y adaptaciones culturales 1950-1997*. Popayán: Ediciones Sol de los Venados, Comité Sembradores Culturales, FUNDECIMA, Fundación Pintap Mawa.
- 2006 Arte, docencia e investigación. Ponencia presentada en el IV Encuentro Arte y Educación, Institución Educativa la Pamba-Popayán. (En prensa.)
- 2007 El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Ponencia/performance presentada en el V Seminario de Formación Artística: Encuentro con la Creatividad, el Arte y la Educación, 10 al 12 de octubre, Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia. (En prensa.)
- 2008a El acto creador como pedagogía crítica decolonial. Ponencia/performance presentada en la cátedra interdisciplinaria “Creación en el campo del arte”, Facultad de Artes de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá.

- 2008b ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla & W. Villa (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- ALMARIO, G. Oscar
- 2001 Tras las huellas de los renacientes. Por el laberinto de la etnicidad e identidad de los grupos negros o “afrocolombianos” del Pacífico sur. En M. Pardo (Ed.), *Acción colectiva, estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICAH.
- ALEXANDER, Jaqui
- 2005 *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the SacEd*. Durham, NC: Duke University Press.
- ALSOPP, Richard
- 1996 *Dictionary of Caribbean English Usage*. New York: Oxford University Press.
- ÁLVAREZ, Sonia E.
- 2007 La política de lugar, el lugar de la política: Algunas reflexiones hacia el futuro. En W. Harcourt & A. Escobar (Eds.), *Las mujeres y las políticas del lugar*. México: UNAM.
- AMIN, Samir
- 2009 Introducción: Frantz Fanon en África y Asia. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- ANDERSON, James D.
- 1988 Ex-Slaves and the Rise of Universal Education. En J. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- ANDERSON, Robert Nelson
- 1996 *The Quilombo of Palmares: A New Overview of a Maroon State in Seventeenth-Century Brazil*. *Journal of Latin American Studies* 28 (3), 545-566.
- ANGOLA, M.
- s/f Invisibilidad y representación. El viaje a través de las imágenes. En *Exposición Viaje sin mapa: Representaciones afro en el arte colombiano contemporáneo*. Recuperado de: [http://www.lablaa.org/calendario/adjuntos/Texto\\_Angola.doc](http://www.lablaa.org/calendario/adjuntos/Texto_Angola.doc). (Consultado: 18/11/2008.)
- ARONOWITZ, Stanley
- 1994 Birthrights. En S. Aronowitz, *Dead Artists Live Theories*. New York: Routledge.
- ARRIEN, Víctor
- 1926 *La Cruzada Nacional Pro-Indio*. La Paz: Escuela Tipográfica Salesiana.
- ATTALI, J., Castoriadis, C., Domenach, J.-M, Massé, P., & Morin, E.
- 1980 *El Mito Del Desarrollo*. Barcelona: Kairós.
- AUGIER, Angel
- 1976 *Nicolás Guillén: Prosa de Prisa, 3 vols. La Habana: Editorial Arte y Literatura*.
- BAIRROS, Luiza
- 1996 Orfeu E Poder: Uma Perspectiva Afro-Americana Sobre a Política Racial No Brasil. *Afro-Asia* 17, 173-86.

- BARONNET, Bruno  
 2012 *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- 2011 Autonomía educativa zapatista: Hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. *Em Aberto* 24 (85), 127-144. *Educação do Campo: Avanços e Desafios na Construção de Paradigma*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília.
- BASKIN, Wade (Ed.)  
 1972 *Jean-Paul Sartre: Essays in Existentialism*. New York: Citadel Press.
- BATISTA MEDINA, José Antonio  
 2006 Economía cultural: Elementos para un análisis cultural de lo económico y para una crítica de la economía (ortodoxa). *Porik An*, 10, 123-156. Universidad del Cauca, Popayán.
- BAUTISTA, Rafael  
 2009 Bolivia: Del Estado colonial al Estado Plurinacional. Argenpress.info. Argentina, 21 de enero.
- BAY, Mia  
 2000 *The White Image in the Black Mind*. New York: Oxford University Press.
- BELL, Richard H.  
 1998 *Simone Weil: The Way of Justice as Compassion*. Boulder: Roman & Littlefield.
- BENNET, Herman  
 2000 *The Subject in the Plot: National Boundaries and the "History" of the Black Atlantic*. *African Studies Review* 43 (1), 47-68.
- BHABHA, Homi  
 1999 *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BIRD-DAVID, Nuri  
 2004 Las economías: una perspectiva económico cultural. *Porik An* 9, 99-130.
- BLASSINGAME, John  
 1979 *The Slave Community: Plantation Life in the Ante-Bellum South*. New York: Oxford University Press.
- BLOC, Ernest  
 1996 *The Principle of Hope*. Cambridge: MIT Press.
- BONIL, Katherine  
 2006 Reseña de *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada 1750-1816* de Santiago Castro-Gómez. *Historia Crítica* 32, julio-diciembre, 334-359.
- BOURDIEU, Pierre  
 1977 *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- BRATHWAITE, Edward Kamau  
 1973 *The Arrivants: A New World Trilogy*. London: Oxford University Press.
- BRISKIN, Linda, & Coulter R.  
 1992 Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education* 17 (3), 249.

## CABILDO INDÍGENA DE GUAMBIA

- 2007 *Misak Ley. Por la defensa del derecho mayor, patrimonio del pueblo Misak*. Territorio Wampia-Silvia. Manuscrito.
- 2010 Iben namuiguen y ñimmeray guacha. Por la defensa del patrimonio del pueblo Misak y los demás pueblos. Territorio Wampia-Silvia: Cabildo Indígena de Guambia. Manifiesto guambiano. (Originalmente publicado en 1980.)

## CAICEDO ORTIZ, J. A.

- 2008 Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía* 20 (52), 27-42.

## CALDEIRA, Teresa P. R.

- 2000 *City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.

## CAMNITZER, L.

- 1995 Reflexiones sobre pedagogía. En *Memorias, Seminario taller nuevas tendencias en la enseñanza del arte*. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

## CANDAU, Joël

- 2002 *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Claves.

## CANDAU, Vera Maria Ferrão

- 2001 Multiculturalismo, Interculturalidade e Democracia. *Revista Nuevamerica/Novamerica*, 4-15.
- 2005 Diferença(s) e Educação: Aproximações a partir da perspectiva intercultural. *Revista Educação* 1, 1.42. PUC, Río de Janeiro.

## CARDOSO, Fernando Henrique, &amp; Faletto, Enzo

- 1969 *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.

## CARNEIRO, Sueli

- 2000 Uma Guerreira contra o Racismo. *Caros Amigos* 3 (35), 24-29.

## CARTER, Aaron

- 1972 *The American Slave: A Composite. Arkansas Narratives*, vol. 10, parte 3. Editado por G. R. Rawick. Westport, CT: Greenwood Publishing.

## CASSIRER, Ernst

- 1955 *The Philosophy of Symbolic Forms: Mythical Thought*. New Haven: Yale University Press.

## CASTILLO, E., &amp; Caicedo, J. A.

- 2008 Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales* 6 (10): 62-90.

## CASTORIADIS, Cornelius

- 1990 *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. París: Seuil.

## CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2005a Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- 2005b *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- 2007 Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gomez & R. Gosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, & Grosfoguel, R. (Eds.)  
 2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- CAVE, David  
 1993 *Mircea Eliade's Vision for a New Humanism*. New York: Oxford University Press.
- CENDALES, Lola, Torres, F., & Torres, A.  
 2004 Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. Recuperado de: [www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml](http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml).
- CÉSAIRE, Aimé  
 1972 *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press.  
 1983 *Aimé Césaire: The Collected Poetry*. Berkeley: University of California Press.  
 2006 *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- CHOQUE CANQUI, Roberto  
 1985 Sociedad República del Collasuyo. *Chitakolla* 25. La Paz.  
 1986 *La masacre de Jesús de Machaca*. La Paz: Chitakolla.  
 1992 La escuela indígenal. La Paz (1905-1938). En R. Choque Canqui, et al., *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri.
- CHOQUE CANQUI, Roberto, & Quisbert, C.  
 2006 *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: UNIH-Pakaxa-Ibis.
- CHOQUE CANQUI, Roberto, et al.  
 1992 *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri.
- CHOQUE CANQUI, Roberto, & Ticona Alejo, E.  
 1996 *Jesús de Machaca: La marka rebelde. Sublevación y masacre de 1921*, vol. 2. La Paz: CIPCA/CEDOIN.
- CLAURE FUENTES, Karen  
 1986 *Las escuelas indígenas: Otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: Hisbol.
- CLIFFORD, James  
 1997 *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- COLE, Thomas  
 1972 *The American Slave. A Composite. Texas Narratives*, vol. 4, parte 1. Editado por G. R. Rawick. Westport, CT: Greenwood Publishing.

- COLLINS, Patricia Hill  
 1990 *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.  
 2000 *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2a ed. New York: Routledge.
- COMBES, Isabelle  
 2005 *Etno-historias del Iso. Chané y chiriguano en el Chaco boliviano (Siglos XVI a XX)*. La Paz: IFEA-PIEB.
- CONDORI CHURA, Leandro, & Ticona Alejo, E.  
 1992 *El escribano de los caciques apoderados. Kasikinakan, puriranakan qillqiripa*. La Paz: Hisbol/Thoa.
- CONE, James H.  
 1999 *God of the Oppressed*. New York: Seabury Press.  
 1991 *The Spiritual and the Blues*. New York: Seabury Press.
- CONNER, Kimberly Rae  
 2000 *Grace: Liberating Theology in the Slave Narrative Tradition*. Urbana: University of Illinois Press.
- CORAGGIO, José Luis  
 2002 La economía social como vía para otro desarrollo social. Recuperado de: [http://www.riless.org/biblioteca\\_desarrollo.shtml?cmd%5B223%5D=x-223-44b6fb93b90d3b4f91bf0b998a75c413](http://www.riless.org/biblioteca_desarrollo.shtml?cmd%5B223%5D=x-223-44b6fb93b90d3b4f91bf0b998a75c413). (Consultado: 15/02/2012.)
- CORNELIUS, Janet Duitsman  
 1991 *When I Can Read My Title Clear: Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South*. Columbia: University of South Carolina Press.
- CORRAL ZAMBRANA DE SÁNCHEZ, Fidelia  
 1944 *Bolivianas contemporáneas*. Cochabamba: (s.n.).
- CORREIA LEITE, José, *Cuti*  
 1992 *...E disse o velho militante José Correia Leite*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura.
- CORTEN, André (Ed.)  
 2006 *Les frontières du politique en Amérique latine. Imaginaires et émancipation*. París: Karthala.
- COTTINGHAM, John  
 1998 *Philosophy and the Good Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca  
 2008 *Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca. Reconstruir el pasado para vivir el presente y reafirmar el futuro*. Popayán: CRIC.
- CRISTANCHO, R.  
 2007 Viaje sin mapa. Presentado en el 7mo Encuentro Internacional Medellín, Prácticas Artísticas Contemporáneas, enero a junio. Recuperado de: <http://www.encuentromedellin2007.com/?q=node/1387>. (Consultado: 25/11/2008.)
- CUEVAS MARÍN, Pilar  
 2005 La reconstrucción colectiva de la historia: Una contribución al pensamiento crítico latinoamericano. En Walsh, C. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz*

- (de)colonial reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- CURETON, Milling  
 1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives*, vol. 4, parte 1. Editado por G. R. Wawick. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- CUSICANQUI, Silvia  
 2011 Pensar-actuar decolonial desde el Sur: Andares, avances y desafíos. Presentado en el Encuentro Internacional, Universidad Andina Simón Bolívar, julio, Quito.
- DA COSTA E SILVA, Alberto  
 2007 Como os africanos civilizaram o Brasil. *Voices da África, Biblioteca Entrelivros* 6 (marzo), 64-69. Sao Paulo: Duetto Editorial.
- DA SILVA, Benedita  
 1997 *An Afro-Brazilian Woman's Story of Politics and Love*. Monroe: Food First Books.
- DARDER, Antonia  
 2002 *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- DAVIES, Carole Boyce  
 1994 *Black Women, Writing and Identity*. New York: Routledge.
- DAVIS, David Brion  
 1983 Review of Orlando Patterson, *Slavery and Social Death*. *New York Review of Books* 30, 17 de febrero.
- DAVIS, Charles T, & Gates, H. L., Jr. (Eds.)  
 1985 *Slave Narratives*. New York: Oxford University Press.
- DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes  
 2007 Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. *Anais da 30ª Reunião da ANPED*. GT: Didática.
- DE OTO, Alejandro  
 2006 Apuntes sobre historia y cuerpos coloniales: Algunas razones para seguir leyendo a Fanon. *Nepantla. Worlds and Knowledges Otherwise*. Otoño.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura  
 1997 Programa de Fortalecimiento de la Economía Tradicional. Documento preparado para el X Congreso del CRIC, Silvia-Cauca.  
 1998 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.  
 2006a *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.  
 2006b *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.  
 2006c *Sembrar otras soluciones. Los caminos de la biodiversidad y de los conocimientos rivales*. Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología.  
 2007 Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 78, octubre, 3-46.

- 2009 *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, Siglo Veintiuno Editores.
- DE SOUZA SILVA, José
- 2011 *Hacia el “Día Después del Desarrollo”*: *Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*. Asunción: ALER, SICOM.
- 2012 La farsa de la “economía verde” y la inseguridad de la “seguridad alimentaria”. En Unión General de los Trabajadores-UGT (Ed.), *Río+20: Para otro mundo posible, un nuevo modelo de desarrollo es necesario*. Sao Paulo: UGT.
- DE SOUZA SILVA, José, Cheaz, J., Santamaría, J., Mato, M., et al.
- 2005 *La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*. Quito: Artes Gráficas SILVA.
- DE SOUZA SILVA, José, Cheaz, J., & Calderón, J.
- 2001 La Cuestión Institucional: De la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de Época. *Innovación para la Sostenibilidad Institucional*. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma”.
- DE ZITO FONTÁN, Liliana, & Palermo, Z.
- 2008 *Cuentan las culturas, los objetos dicen...* Salta, Argentina: Ediciones Fundación Pajcha.
- DOMENACH, Jean-Marie
- 1980 Crisis del Desarrollo, Crisis de la Racionalidad. En J. Attali, C. Castoriadis, J. M. Domenach, P. Massé, & E. Morin, *El Mito del Desarrollo*. Barcelona: Kairós.
- DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo
- 2005 A África, a educação brasileira e a geografia. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD.
- DRELICH, D., & Russo, K.
- 2009 Entre a Selva, a Costa e a Serra: A Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru. En Candau, V. (Comp.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: 7 Letras.
- DU BOIS, W. E. B.
- 1999 *The Souls of Black Folk*. New York: W. W. Norton. (Originalmente publicado en 1903.)
- DUPAS, Gilberto
- 2006 *O Mito do Progresso*. São Paulo: Editora UNESP.
- DUSCHATZKY, Silvia, & Skliar, C.
- 2001 Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En *Habitante de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- DUSSEL, Enrique
- 1977 *Filosofía de la liberación*. México: EDICOL.
- 1990 Del descubrimiento al desencubrimiento. En M. Benedetti & H. Dieterich, *Nuestra América frente al V centenario*. Bogotá: Editorial El Buho.
- EINSTEIN, Albert
- 2009 Why Socialism? *Monthly Review* 61 (1), mayo. (Originalmente publicado en 1949.)

ELIADE, Mircea.

1987 *The Sacred and the Profane*. New York: Harcourt.

ELIAS, Norbert

1998 Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Vera Weiler (Comp.), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.

ELLIS, Keith

1998 *Nicolás Guillén and Langston Hughes: Convergences and Divergences. En Between Race and Empire: African-Americans and Cubans before the Cuban Revolution. Philadelphia: Temple University Press.*

EQUIANO, Olaudah

1989 *Equiano's Travels: His Autobiography, the Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano or Gustavus Vassa the African. Editado por Paul Edwards. Oxford: Heinemann International.*

ESCOBAR, Arturo

1995 *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

1998 *La Invencción del Tercer Mundo: Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Buenos Aires: Norma.

2003 Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* 1, enero-diciembre. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

2004 Más allá del tercer mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas* 20, Revista del IESCO. Bogotá: Universidad Central.

2005a *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Popayán: Icanh, Universidad del Cauca.

2005b Prefacio: ¿Por qué innovar nuestra forma de innovar? En J. de Souza Silva, et al., *La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*. Quito: Artes Gráficas SILVA, Red Nuevo Paradigma.

2009 Una minga para el postdesarrollo. *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio, 26-30.

2011 Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En L. Montenegro (Ed), *Cultura y Naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá.

ESCOBAR, Miguel

1985 *Paulo Freire y la educación libertadora*. México: SEP.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderlys

2010 Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Feminismos latinoamericanos, Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 33 (14).

- 2013 *Y la una no se mueve sin la otra: Descolonialidad, antirracismo y feminismo*. En prensa.
- ESTÉVEZ TRUJILLO, Mayra  
2013 Silvia Rivera Cusicanqui. *Cartón Piedra* 100. *El Telégrafo*: 16-19. Quito.
- ESTUPIÑÁN BASS, Nelson  
1992 *Desde un balcón volado*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador.  
1994 *Este largo camino*. Quito: Banco Central del Ecuador.  
1998 *Duelo de gigantes*. Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- EZE, Emmanuel Chukwudie  
1997 The Color of Reason: The Idea of “Race” in Kant’s Anthropology. En E. Chukwudie Eze (Ed.), *Postcolonial African Philosophy: A Critical Reader*. Malden: Blackwell Publishers.
- FALS BORDA, Orlando  
1970 *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 2a ed. Colombia: Editorial Oveja Negra.  
1985 *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua. México. Colombia*. Bogotá: Siglo XX Editores.  
1989 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- FANON, Frantz  
1967 *Black Skin, White Masks*. Nueva York: Grove Press. (Originalmente publicado en 1952.)  
1968 *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.  
1973 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.  
1974 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.  
2001 *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963.)  
2003 *Peles negras, máscaras brancas*. Río de Janeiro: Ed. Fator. (Originalmente publicado en 1983.)  
2009 *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal. (Originalmente publicado en 1952.)
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés  
2011 El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. En A. De Otto (Comp.), *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- FERRARO, Emilia  
2004 *Reciprocidad, don y deuda. Formas y relaciones de intercambios en los Andes de Ecuador: La comunidad de Pesillo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- FINCH, Henry Leroy  
1999 Oppression and Liberty. En M. Andic (Ed.), *Simone Weil and the Intellect of Grace*. New York: Continuum.

- FRASER, N.  
 2001 Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. En Souza, J. (Comp.), *Democracia Hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB.
- FREIRE, Paulo  
 1970 *Pedagogy of the Oppressed*. Traducido por Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press.  
 1974a *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.  
 1974b *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum. (Originalmente publicado en 1970.)  
 1979 *Pedagogía del oprimido*, 22a ed. México: Siglo XXI Editores.  
 1982 *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia en construcción*, 5a. ed. México: Siglo XXI Editores.  
 1988 Cultural Action for Freedom. En *Harvard Educational Review*, Series de Monografías No. 1. (Originalmente publicado en 1970.)  
 1993 *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.  
 1996a *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI Editores.  
 1996b *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
 1997 *Pedagogy of the Heart*. Nueva York: Continuum.  
 2003 *El grito manso*. México: Siglo XXI.  
 2004 *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.  
 2005 *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.  
 2006 *Pedagogía de la tolerancia*. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo, & Asamblea CIMI-MT  
 1986 Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. En Emanuele Amódio (Comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- FRIEDMANN, Nina S. de.  
 1995 *Presencia Africana en Colombia*. En L. M. Montiel (Ed.), *Presencia africana en Sudamérica*. México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- GAIGER, Luiz Inácio  
 2004 Emprendimientos Económicos Solidarios. En A. Cattani (Comp.), *La Otra Economía*. Buenos Aires: Altamira.
- GALBRAITH, John  
 1972 La economía como un sistema de creencias. En P. Sweezy, et al., *Crítica a la ciencia económica*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- GARCÍA SALAZAR, Juan  
 2010 *Territorios, territorialidades y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Esmeraldas: Fundación ALTROPICO.  
 2011 *Papá Roncón: Historia de vida*. 2a edición. Quito: Fondo Documental Afro-Andino, Universidad Andina Simón Bolívar.

- GARCÍA SALAZAR, Juan, & Walsh, C.
- 2010a Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño. En Programa Andino de Derechos Humanos (Comp.), *¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos Ecuador 2009*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.
- 2010b Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño. *El otro derecho* 41, 49-64. Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe.
- GENOVESE, Eugene
- 1974 *Roll Jordan Roll: The World the Slaves Made*. New York: Oxford University Press.
- GIBSON-GRAHAM, J.K.
- 1996 *The end of capitalism (As we knew it)*. Oxford: Blackwell.
- 2007 La construcción de economías comunitarias: Las mujeres y la política de lugar. En W. Harcourt & A. Escobar (Eds.), *Las mujeres y las políticas del lugar*. México: UNAM.
- 2011 *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- GILROY, Paul
- 1993 *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- GIMÉNEZ, Gilberto
- 2002 Paradigmas de la identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAM-Iztapalapa.
- GNECCO, Cristóbal
- 1999 *Multivocalidad histórica: Hacia una cartografía postcolonial de la arqueología*. Bogotá: Departamento de Antropología-Universidad de los Andes.
- 2000 Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco y M. Zambrano (Eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
- GOATLEY, David Emmanuel
- 1996 *Were You There? Godforsakenness in Slave Religion*. New York: Cross Currents.
- GOLDSMITH, Edward
- 1996 Development as Colonialism. En J. Mander & E. Goldsmith (Eds.), *The Case Against the Global Economy and for a Turn Toward the Local*. San Francisco: Sierra Club Books.
- GOMES, Nilma Lino
- 1995 *A Mulher Negra que Vi de Perto*. Belo Horizonte: Maza Edições.
- GÓMEZ COTTA, C.
- 2006 Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de casos sobre organizaciones afro, producción cultural y raza. Tesis de maestría en Estudios de la Cultura con énfasis en políticas culturales. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

- GÓMEZ, Diana, & O. Pedraza  
 2012 Estructuras de dominación y relaciones de poder. Analizando para transformar. En *Movimiento de Hijos e Hijas por la Memoria y Contra la Impunidad* (Ed.), *Hescuela: Desaprendiendo para Liberar*. Bogotá: Impresol.
- GORDON, Lewis R.  
 1997 *Existence in Black: An Anthology of Black Existential Philosophy*. New York: Routledge.  
 1999 Frederick Douglass as an Existentialist. En B. Lawson & F. M. Kirkland (Eds.), *Frederick Douglass: A Critical Reader*. Maiden: Blackwell Publishers.  
 2000 *Existencia Africana. Understanding Africana Existential Thought*. Nueva York: Routledge.
- GRACIARI, Maria Stela Santos (Ed.)  
 1999 *Pedagogia Social De Rua*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- GRAHAM, Sandra Lauderdale  
 1988 *House and Street: The Domestic World of Servants and Masters in Nineteenth-Century Rio de Janeiro*. Austin: University of Texas Press.
- GREENE, Maxine  
 1978 *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press.
- GROSGOUEL, Ramon  
 2007 Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura* 59 (2), 32-35.
- GUDEMAN, Stephen  
 1986 *Economics and culture. Models and metaphors of livelihood*. Londres: Routledge, Kegan Paul.
- GUDEMAN, Stephen, & Rivera, A.  
 1990 *Conversation in Colombia. The domestic economy in life and text*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUILLÉN, Nicolás  
 2002 *Obra poética, Tomo 1, 1922-1958. La Habana: Editorial Letras Cubanas*.
- GUTIÉRREZ, Azopardo Idelfonso  
 1994 *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- GUTMAN, Herbert  
 1976 *The Black Family in Slavery and Freedom 1750-1925*. New York: Vintage.
- GUY-SHEFTALL, Beverly  
 1988 Shifting Text: Lessons from Integrating Black, Gender, and African Diaspora Studies. *Women's Studies Quarterly* 26 (3-4), 17-25.
- GUZMÁN, Felipe Segundo  
 1910 *El Problema pedagógico en Bolivia*. La Paz: (s.n.).
- HADOT, Pierre  
 1995 *Philosophy as a Way of Life*. Maiden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- HALL, Stuart  
 1992 Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking Marxism* 5, 10-18.

- 1997a *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- 1997b *Old and New Identities, Old and New Ethnicities*. En A. King (Ed.), *Cultures, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- HAMMOND, Michael, Howarth, J., & Keat, R.  
1991 *Understanding Phenomenology*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- HANCHARD, Michael  
2008 *Black Memory versus State Memory: Notes toward a Method*. *Small Axe* 26, 45-62.
- HANDELSMAN, Michael  
2008 *Afrocentrism as an Intercultural Force in Ecuador*. En J. Branche (Ed.), *Race, Colonialism and Social Transformation in Latin America and the Caribbean*. Gainesville, Florida: University Press of Florida.  
2001 *Lo afro y la plurinacionalidad. El caso ecuatoriano visto desde su literatura*. 2a ed. Quito: Editorial Abya-Yala.
- HARTMAN, Saidiya V.  
1997 *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. New York: Oxford University Press.
- HARVEY, David  
2004 *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- HARVEY, Neil  
2007 La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: El zapatismo en el contexto latinoamericano. En *Liminar* 5 (1), 9-23. CESMECA-UNICACH, San Cristóbal de Las Casas.
- HAZZARD-GORDON, Katrina  
1990 *Dancing Under the Lash*. En K. Hazzard-Gordon, *Jookin: The Rise of Social Dance Formations in African-American Culture*. Philadelphia: Temple University Press.
- HAYES EDWARDS, Brent  
2000 "Unfinished Migrations": *Commentary and Response*. *African Studies Review* 43 (1), 47-68.  
2003 *The Practice of Diaspora: Literature, Translation, and the Rise of Black Internationalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- HAYMES, Stephan Nathan  
2007 *Race, Pedagogy and Paulo Freire*. En *Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento*. Memórias. Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola.
- HEGEL, G. W. F.  
1994 *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Tomo I. Barcelona: Ediciones Altaza.
- HEILBRONER, Robert, & Milberg, W.  
1998 *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Barcelona: Editorial Paidós.

- HELG, Aline  
 1995 *Our Rightful Share: The Afro-Cuban Struggle for Equality, 1886-1912*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- HENRY, Paget  
 2000 *Caliban's Reason: Introducing Afro-Caribbean Philosophy*. New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Aida  
 2001 Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista* 12 (24), 206-230. México.
- HIDALGO, Laura  
 1982 *Décimas esmeraldeñas. Recopilación y análisis socio-literario*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- HILL COLLINS, Patricia  
 1998 La política del pensamiento feminista negro. En M. Navarro & C. R. Stimpson (Comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HOOKS, bell  
 1989 *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.  
 1990 *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press.  
 1994 *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.  
 1995a Intelectuais Negras. *Estudos Feministas* 3 (2), 464-78.  
 1995b *Killing Rage: Ending Racism*. New York: H. Holt and Co.  
 1999 *Remembered Rapture: The Writer at Work*. New York: Henry Holt.  
 2003 *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- HOPKINS, Dwight N.  
 2000 *Down, Up and Over: Slave Religion and Black Theology*. Philadelphia: Fortress Books.
- HUSSERL, Edmund  
 1995 *Cartesian Mediations: An Introduction to Phenomenology*. Netherlands: Kluwer Academic Press.  
 1999 *The Crisis of European Man and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- JACKSON, Richard L.  
 1988 *Black Literature and Humanism in Latin America*. Athens: University of Georgia Press.
- JACOBY, Karl  
 1994 Slaves by Nature? Domestic Animals and Human Slaves. *Slavery and Abolition* 15 (1).
- JAEGER, Werner  
 1939 *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 1. New York: Oxford University Press.
- JAMESON, Frederic  
 1995 *La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- JASPERS, Karl  
 1971 *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania.  
 1995 *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. Princeton: Princeton University Press. (Originalmente publicado en 1954.)
- JIMÉNEZ, Iván Molina  
 2000 *El pensamiento de EZLN*. Mexico, D.F.: Plaza y Valdés, S.A. y C.V.
- JORDON, Winthrop D.  
 1968 *White over Black: American Attitudes toward the Negro, 1550-1812*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- JONES, Toby  
 1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement, serie 2, vol. 6, parte 5*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- KANT, Immanuel  
 1960 *Education*. Ann Arbor: University of Michigan.
- KARASCH, Mary  
 1987 *Slave Life in Rio de Janeiro, 1808-1850*. Princeton: Princeton University Press.
- KUHN, Thomas S.  
 1971 *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KURKS, Sonia  
 1990 *Situation and Human Existence: Freedom, Subjectivity, and Society*. London: Unwin Hyman.
- L'OMI L'ODÒ, Alexandre  
 2009 Malunguinho, negro guerreiro/divino de Pernambuco. Recuperado de: <http://alexandrelomilodo.blogspot.com/2008/07/malunguinho-negro-guerreiro-divino-de.html> (Consultado: 5/13/2009.)
- LANDER, Edgardo  
 2000 *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Editor. Buenos Aires: CLACSO.  
 2005 La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 11 (2), 35-69. Mayo. Caracas, Universidad Central.  
 2010 Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero, 1-3.  
 2011 El lobo se viste con piel de cordero. *ALAI-América Latina en movimiento* 468-469, septiembre-octubre, 1-6.
- LANDES, Ruth  
 1994 *The City of Women*. Albuquerque: University of New Mexico Press. (Originalmente publicado en 1947.)
- LAÓ-MONTES, Agustín  
 2007 Decolonial Moves: Trans-locating African Diaspora Spaces. *Cultural Studies* 21 (2-3), 309-338.  
 2008 Cartographies of Afro-Latina/o Politics: Political Contests and Historical Challenges. *Negritud* 2 (2), 237.

- LAÓ-MONTES, Agustín, Edwards, B. H., Johnson-Odim, C., West, M. O., Patterson, T. R., & R. D. G. Kelley  
 2000 “Unfinished Migrations”: Commentary and Response. *African Studies Review* 43 (1), 47-68.
- LAWSON, Bill, & Kirkland, F. (Eds.)  
 1998 *Frederick Douglass: A Critical Reader*. Maiden, Massachusetts: Blackwell.
- LECLERCQ, Gerard  
 1973 *Antropología y colonialismo*. Madrid: Alberto Corazón.
- LEDER, Drew  
 1990 *The Absent Body*. Chicago: University of Chicago.
- LENKERSDORF, Carlos  
 2008 *Aprender a escuchar*. México D. F.: Editorial Plaza y Valdés.
- LEVINE, Lawrence W.  
 1978 *Black Culture and Black Consciousness: Afro-American Folk Thought from Slavery to Freedom*. New York: Oxford University Press.
- LIENHARD, Martin  
 1999 Kalunga o el recuerdo de la trata esclavista en algunos cantos afro-americanos. *Revista Iberoamericana* (188-189), 505-517.
- LOCKE, Alain  
 1983 The New Negro. En L. Harris (Ed.), *Philosophy Born of Struggle*. Dubuque, IA: Kendall Harris.  
 1989 Values and Imperatives. En L. Harris (Ed.), *The Philosophy of Alain Locke: Harlem Renaissance and Beyond*. Philadelphia: Temple University Press.
- LONG, Charles H.  
 1999 Passage and Prayer: The Origin of Religion in the Atlantic World. En Q. Hosford & C. West (Eds.), *The Courage to Hope: From Black Suffering to Human Redemption*. New York: Beacon Press.
- LOPES, Nei  
 2003 *Novo dicionário banto do Brazil*. Río de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda.
- LÓPEZ, Luis Enrique  
 2006 Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros & M. Strigler (Coords.), *Etre indien dans les Amériques*. París: Institut des Amériques.
- LÓPEZ, Luis Enrique, & Sichra, I.  
 2004 La educación en áreas indígenas de América Latina: Balances y perspectivas. En Hernaiz, I. (Comp.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural*. Buenos Aires: IPE.
- LÓPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E.  
 2007 Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. (Coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.

- LOTT, Tommy L. (Ed.)  
 1998 *Subjugation and Bondage: Critical Essays on Slavery and Social Philosophy*. Maiden, Massachusetts: Blackwell.
- LOY, David  
 1997 La religión del mercado. *Cuadernos de Economía* XVI (27), 199- 217. Universidad Nacional de Colombia.
- LUGONES, María  
 2008 Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Ed. Del Signo.  
 2011 Hacia metodologías de la decolonialidad. En Xochitl Leyva Solano, et al. *Conocimientos y prácticas políticas. Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas, México D.F., Lima, Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.  
 2012 Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. Presentado en el foro Pensando los feminismos en Bolivia, 3 al 7 de octubre, La Paz, Bolivia, Conexión Fondo de Emancipaciones.
- MACAS, Luis  
 2010 Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero, 14-16.
- MAGNOLI, Demétrio  
 2009 *Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto.
- MALDONADO-TORRES, Nelson  
 2005 Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. *Caribbean Studies* 33 (2), julio-diciembre, 149-194.  
 2006 La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En F. Schiwy, N. Maldonado-Torres & W. Mignolo (Eds.), *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*, Cuadernos No. 1. Buenos Aires: Edición del Signo.  
 2007a Frantz Fanon, filosofía pos-continental, y cosmopolitanismo des-colonial. En Oliver Kozlerek (Coord.), *De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.  
 2007b Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.  
 2009 Desigualdad y ciencias humanas en Rousseau y Fanon. En Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- MAMANI C., Carlos  
 1991 *Taraqü 1886 1935: Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz: Aruwiyiri.
- MANZANO, Juan Francisco  
 1972 *Obras*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

MATUL, Daniel

- 2012a Ensoñando la Trama de La Vida: Cultura y Cosmovisión Maya. Conferencia magistral en el V Coloquio Internacional por el Pensamiento Complejo, 29 al 31 de agosto, Chiapas, México.
- 2012b *El poema galáctico. Solsticio de Invierno del Año 2012. Cuenta del tiempo cultural maya*. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deporte, Editorial Cultura.

MATURANA, Humberto; & Varela, Francisco

- 2002 *El Árbol de la Vida: Las raíces biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MCGARY, Howard, & Lawson, B. E. (Eds.)

- 1992 *Between Slavery and Freedom: Philosophy and American Slavery*. Bloomington: Indiana University Press.

MCGRAW, Jason

- 2007 Purificar la nación: Eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. *Revista de Estudios Sociales* 27. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de los Andes.

MCLAREN, Peter

- 2001 *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.

MCLAREN, Peter, & Jaramillo, N.

- 2008 Rethinking Critical Pedagogy. *Socialismo Nepantla and the Specter of Che*. En N. Denzin, Y. Lincoln, & L. Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Thousand Oaks, California: Sage.

MEC, Ministerio de Educación

- 2004a *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC.
- 2004b *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC.
- 2005 *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECA.

MENDIETA, Eduardo

- 1998 Modernidad, postmodernidad y postcolonialidad: Una búsqueda esperanzadora del tiempo. En S. Castro-Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.

MEDINA, Javier

- 2001 *La comprensión indígena de la buena vida. Suma Qamaña*. La Paz: Garza Azul Editores.
- 2006 *Suma Qamaña. Por una convivialidad postindustrial*. La Paz: Garza Azul Editores.

MENDOZA ARUQUIPA, Germán.

- 2007 La educación indígena en el altiplano paceño (1020-1930). *Historia* 30, 335-356. La Paz.

- MENDOZA, Breny  
 2009 Los feminismos y la otra transición a la democracia de América Latina. En M. A. García de León (Ed.), *Rebeldes Ilustradas*. Barcelona: Libros de Revista Anthropos.
- MIGNOLO, Walter  
 2000a Diferencia colonial y razón posoccidental. En Santiago Castro-Gómez (Comp.), *La reestructuración de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.  
 2000b *Local Histories/Global Designs*. Princeton: Princeton University Press.  
 2002 Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En C. Walsh, F. Schiwi, & S. Castro (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB, Editorial Abya-Yala.  
 2003a *Histórias Globais / projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.  
 2003b *Historias locales-diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizos*. Madrid: Ediciones Akal.  
 2005 A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.  
 2008 La opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. En H. Cairo & W. Mignolo (Eds.), *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial*. Madrid: Trama Editorial.  
 2010 De-linking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality, and the Grammar of De-coloniality. En W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option*. New York: Routledge. 303-368.
- MINTZ, Sidney, & Price, R.  
 1992 *The Birth of African-American Culture: An Anthropological Perspective*. Boston: Beacon Press.
- MIRANDA ROBLES, Franklin  
 2004 Adalberto Ortiz y Nelson Estupiñán Bass, hacia una narrativa afroecuatorialna. Tesis de Magister. Universidad de Chile.
- MIRÓN PÉREZ, María Dolores  
 2004 *Oixos y oikonomía: El análisis de las unidades domésticas de producción y reproducción en el estudio de la Economía Antigua*. *Gerión* 22 (1), 61-79.
- MOACIR GADOTTI, José Eustáquio Romão (Ed.)  
 1997 *Autonomia Da Escola: Princípios E Proposta*. 2a edición. Sao Paulo: Editora Cortez.
- MOORE, Carlos Wedderburn  
 2005 Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD.

- 2007 O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. São Paulo: UNESP. Recuperado de: [http://www.ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/Moore\\_Racismo\\_atraves\\_da\\_historia.pdf](http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf) (Consultado: 8/12/2008.)
- MORRISON, Toni
- 1988 *Beloved: A Novel*. New York: Plume.
- 1989 Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in African-American Literature. *Michigan Quarterly Review* 28, 1-34.
- 1990 The Site of Memory. En R. Ferguson, et al. (Eds.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge: MIT Press.
- MOSTERN, Kenneth
- 1994 Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- MUELAS HURTADO, Bárbara
- 1993 Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano. Tesis de grado Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle, Cali.
- 2007 Identidad cultural para la permanencia digna de la vida del pueblo Misak. *Revista Semillas* 32/33, 41-46.
- MUNANGA, Kabengele
- 1999 *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin
- 2006 Introdução à História da África. *Educação, Africanidades Brasil*. Brasília: MEC.
- NATANSON, Maurice
- 1973 *Edmund Husserl: Philosopher of Infinite Tasks*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- NEGRI, Toni, & Hardt, M.
- 2004 *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Ediciones Debate.
- NIETZSCHE, Friedrich
- 1967 *On the Genealogy of Morals and Ecco Homo*. New York: Vintage Books.
- NWANKWO, Ifeoma
- 2005 *Black Cosmopolitanism: Racial Consciousness and Transnational Identity in the Nineteenth Century Americas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- NINA QUISPE, Eduardo
- 1932 *De los títulos de composición de la corona de España. Composición a título de usufructo como se entiende la extensión revisitaria. Venta y composición de tierras de origen con la corona de España. Títulos de las comunidades de la República. Renovación de Bolivia. Años 1536, 1617, 1777 y 1925*. La Paz.
- OCHOA, Karina
- 2011 La lucha del pueblo Nanncue Ñomndaa: Un camino hacia la construcción de nuevos sujetos políticos indígenas femeninos. El caso de Xochistlahuaca, Guerrero. Tesis para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana.

- OMOLADE, Barbara  
 1994 A Black Feminist Pedagogy. *Women's Quarterly* 15 (3-4), 32-39.
- ORTIZ, Carolina  
 2010 Mutar la vida para el bien vivir y el buen convivir en la *Nueva corónica y buen gobierno*. Un pensamiento otro: su legado a la teoría social. *Contextualizaciones latinoamericanas* 2 (3). Recuperado de: [http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros\\_anteriores/contextualizaciones\\_n\\_3/pagina/pdf/n3\\_context/ortiz.pdf](http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros_anteriores/contextualizaciones_n_3/pagina/pdf/n3_context/ortiz.pdf)
- ORTIZ, Fernando  
 1974 *Nuevo catauro de cubanismos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- OSORIO, Carlos Rojas  
 2010 *Filosofía de la educación, de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- OUTLAW, Lucius, Jr.  
 1996 *On Race and Philosophy*. New York: Routledge.
- PACHÓN SOTO, Damián  
 2007a Modernidad, Eurocentrismo y Colonialidad del Saber. Ponencia presentada en el "Seminario sobre el Debate Modernidad y Posmodernidad y su Incidencia en Colombia", 15 de febrero al 22 de marzo, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá, Colombia.  
 2007b Nueva perspectiva filosófica en América Latina: El grupo Modernidad/Colonialidad. *Peripecias* 63, 1-18. Bogotá.
- PAREDES, Julieta  
 2012 *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Querétaro, México: Colectivo Grietas. (Originalmente publicado en 2010.)
- PATRAKA, Vivian M.  
 1999 *Spectacular Suffering: Theatre, Fascism, and the Holocaust*. Bloomington: Indiana University Press.
- PATTERSON, Tiffany Ruby, & Kelly, R.  
 2000 Unfinished Migrations: Reflections on the Making of the Modern World. *African Studies Review* 43 (1), 11-45.
- PATTERSON, Orlando  
 1972 *Die the Long Day*. New York: William Morrow & Company, Inc.  
 1982 *Slavery and Social Death*. Cambridge: Harvard University Press.
- PAZOS F., Leonardo.  
 1962 *Crónicas cajibianas y otros relatos*. Popayán.
- PEDREIRA, S., & Sacavini, S.  
 2009 A Educação Intercultural na Bolívia: Um caminho controverso. En V. M. Candau (Comp.), *Educación Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: 7 Letras.
- PEDROSA, Álvaro, & Vanín, A.  
 1994 *La vertiente afropacífica de la tradición oral*. Cali: Universidad del Valle.

PEREIRA, Amauri Mendes

- 2007 Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: A face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. En M. Gonçalves (Comp.), *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Río de Janeiro: Quartet.

PEREIRA OLIVEIRA, Clóves Luiz

- 1991 O negro e o poder: Os negros candidatos a vereador em Salvador em 1988. *Caderno CRH*, 94-116.

PETERS, Sallie

- 1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement*, serie 2, vol. 6, parte 5. Westport, CT: Greenwood Publishing.

PHILLIPS, Ulrich B

- 1966 *American Negro Slavery*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.

PINHEIRO, Eloísa Petti

- 2002 *Europa, França e Bahia: Difusão e Adaptação de Modelos Urbanos (Paris, Río e Salvador)*. Salvador: EDUFBA.

PRICE, Richard

- 1983 *First-Time: The Historical Vision of an Afro-American People*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 1995 Executing Ethnicity: The Killings in Suriname. *Cultural Anthropology* 10 (4), 437-471.
- 1996 *Maroon Societies: Rebel Slave Communities in the Americas*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

PROANDES–UNICEF

- 2002 Etnoeducación en Cauca y Nariño. Componente de Etnoeducación. *Informe de sistematización del proceso de adecuación de “La casa del Taita Payán, como una estrategia didáctica y pedagógica para la enseñanza y revitalización del pensamiento guambiano.”* Recuperado de <http://www.unicef.org/co/pdf/etno-Doc01.pdf>. (Consultado: 27/11/2008.)

PROAÑO, Francisco Cañizares

- 2000 *La Verdadera Historia del Ecuador: Genocidio en nombre de Dios*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión”.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas

- 2000 Desigualdades Racias No Ensino Superior: A Cor da Ufba. En Programa A Cor da Bahia (Ed.), *Educação, Racismo E Anti-Racismo*. Salvador: Novos Toques.

QUIJANO, Aníbal

- 1992 Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo Editores.
- 1993 Raza, etnia y nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas. En *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Empresa Editorial Amauta.
- 2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

- Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- 2001 Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, E. Dussel, et al., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- 2005 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- 2007 Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- 2012 ¿Bien vivir?: Entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *Contextualizaciones Latinoamericanas* 4 (6), enero-junio, 1-6.
- QUIJANO VALENCIA, Olver
- 2012 *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Popayán: Universidad del Cauca, Universidad Andina Simón Bolívar.
- RABOTEAU, Albert J.
- 1978 *Slave Religion: The “Invisible Institution” in the Antebellum South*. New York: Oxford University Press.
- RAHIER, Jean
- 1987 *La décima. Poesía oral negra del Ecuador*. Quito: Abya-Yala y Centro Cultural Afro-Andino.
- RAMA, Angel
- 1984 *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- RANSBY, Barbara
- 2003 *Ella Baker and the Black Freedom Movement: A Radical Democratic Vision*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- RAWICK, George P.
- 1972 *The American Slave: A Composite*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- RAZETO MIGLIARO, Luis
- 2002 La economía solidaria como radicalización de la democracia. Ponencia presentada en el II Foro Social Mundial de Porto Alegre, Seminario sobre Economía de Solidaridad, 31 de enero a 5 de febrero.
- REBOLLEDO, Nicanor
- 2002 Autonomía indígena y educación intercultural. En G. Bertussi (Coord.), *Anuario educativo mexicano 2001*. México: UPN.
- REDIKER, Marcus
- 2007 *The Slave Ship: A Human History*. New York: The Penguin Group.
- REIS, José João
- 1993 *Slave Rebellion in Brazil. The Muslim Uprising of 1835 in Bahia*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

- RENGIFO LOZANO, Bernardo  
 2007 *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- RETAMOSO, Abel G.  
 1927 *Civilización y cultura indígena*. La Paz: Talleres Gráficos "La Prensa".
- RIBEIRO, Gustavo Lins  
 2008 Poder, Redes e Ideología no Campo do Desenvolvimento. *Novos Estudos* 80, marzo, 109-125.
- RICHARDS, Donna  
 1994 *Yurugu*. Trenton: Africa World Press.
- RIST, Gilbert  
 1997 *The History of Development: From western origins to global faith*. Londres: Zed Books.
- RIVERA, Gonzalo, Campos, A., & Vásquez Celis, L.  
 2009 Construyendo una propuesta de economía propia. Ponencia presentada en el Encuentro de Economía Propia, 27-29 de noviembre, Popayán.
- RODAS, Raquel  
 2007 *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- ROJAS, Cristina  
 2001 *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Editorial Norma.
- ROLAND, Edna Maria Santos  
 2001 *The Economics of Racism: People of African Descent in Brazil*. The International Council on Human Rights Policy.
- RORTY, Amelie Oksenberg (Ed.)  
 1998 *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. New York: Routledge.
- ROSTOW, W. W.  
 1960 *Las Etapas del Crecimiento Económico: Un manifiesto no-comunista*. Buenos Aires: FCE.
- RUSHDY, Ashraf H. A.  
 1999 *Neo-Slave Narratives: Studies in the Social Logic of a Literary Form*. New York: Oxford University Press.
- SACHS, Wolfgang  
 1996 *Diccionario del Desarrollo: Una guía del conocimiento como poder*. Cochabamba, Bolivia: Centro de Aprendizaje Intercultural (CAI).  
 1999 *Planet Dialectics: Exploration in environment and development*. Londres: Zed Books.
- SÁENZ, Javier, Saldarriaga, O., & Ospina, A.  
 2007 *Mirar la infancia: Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- SAHLINS, Marshall  
 1988 *Cultura y razón práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica*. Barcelona: Gedisa.

- SAID, Edward  
2001 *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SAMUEL, Raphael (Ed.)  
1984 *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Editorial Crítica.
- SANDOVAL, Chela  
2000 *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SANTOS, Milton  
2003 *Por Uma Outra Globalização*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SARTRE, Jean-Paul  
1970 Intentionality: A Fundamental Idea of Husserl's Phenomenology. *Journal of the British Society of Phenomenology* 1 (2).
- SCARRY, Elaine  
1985 *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press.
- SCHMELKES, Sylvia  
1997 *La calidad en la educación primaria*. México: FCE.
- SCHUTZ, Alfred  
1970 The Life World. En H. R. Wagner (Ed.), *Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SCHUTZ, Alfred, & Luckman, T.  
1995 *The Structure of the Life-World*. Evanston: Northwestern University Press.
- SCOTT, David  
2004 *Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment*. Durham: Duke University Press.
- SCOTT, Julius Sherrard, III  
1986 The Common Wind: Currents of Afro-American Communication in the Era of the Haitian Revolution. Tesis del doctorado. Duke University.
- SILVA, Jr., Hédio  
2000 Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. En A. Guimarães & L. Huntley, *Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SIME, Luis  
1991 *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- SISCO, Manuel, & Yule, M.  
1997 La naturaleza como casa y semilla. *C'ayu'ce* (2), 16-19. Peb, CRIC.
- SLENES, Robert W.  
1995 "Malungu, Ngoma vem!" *África encoberta e descoberta no Brasil*. Luanda: Ministério da Cultura.
- SMITH, Barbara  
2000 *The Truth that Never Hurts: Writings on Race, Gender, and Freedom*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- SOBRAL, Christiane  
2000 Não vou mais lavar os pratos. *Cadernos Negros* 23, 18-19.

- SPENCER, Jon Michael  
1993 *Blues and Evil*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- STAMPP, Kenneth M.  
1952 *The Peculiar Institution*. New York: Vintage.
- STAVENHAGEN, Rodolfo  
2006 La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo. En D. Gutiérrez (Comp.), *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, El Colegio de México.
- STEDMAN, John Gabriel  
1992 *Stedman's Surinam: Life in an Eighteenth-Century Slave Society*. Editado por R. Price & S. Price. Baltimore: The John's Hopkins University Press.
- STUCKEY, Sterling  
1987 Slavery and the Cultural Circle. En *Slave Culture: Nationalist Theory and the Foundations of Black America*. New York: Oxford University Press.
- SUDBURY, Julia  
1998 "Other Kinds of Dreams": *Black Women's Organizations and the Politics of Transformation*. New York: Routledge.
- SWEEZY, Paul M.  
1972 Crítica de la economía. En P. Sweezy, et al., *Crítica a la ciencia económica*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- TEMPLE, Dominique  
1997 *El Quid-pro-quo histórico. El malentendido recíproco entre dos civilizaciones antagónicas*. La Paz: Editorial Aruwiyrí.
- TEUBAL, Miguel  
1972 Prólogo del libro. En P. Sweezy, et al., *Crítica a la ciencia económica*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- THOA, Taller de Historia Oral Andina  
1984 *El indio Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la República*. La Paz: Taller de Historia Oral Andina (THOA)-UMSA.
- THOMAS, Laurence M.  
1993 *Vessels of Evil: American Slavery and the Holocaust*. Philadelphia: Temple University Press.
- THOMPSON, Edward  
1989 *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.
- THORNE, Eva  
2004 The Politics of Latin-American Land Rights. Presentado en el 25avo Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericano, Las Vegas.
- THURMAN, Howard  
1961 *The Growing Edge*. Richmond: Friends United Press.  
1975 *Deep River and The Negro Spiritual Speaks of Life and Death*. Richmond: Friends United Press.

- 1990 Suffering. En W. Earl & C. Tumber (Eds.), *A Strange Freedom: The Best of Howard Thurman on Religious Experience and Public Life*. New York: Beacon Press.
- TICONA ALEJO, Esteban
- 1986 Algunos antecedentes de organización y participación india en la Revolución Federal: Los apoderados generales, 1880-1890. *Temas Sociales* 14, 113-142. La Paz: UMSA.
- 1992 Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispe. En R. Choque, *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruyiwiri.
- 2002 Manuel Chachawayna, el primer candidato aymara a diputado. En *Memoria, política y antropología en los Andes Bolivianos. Historia oral y saberes locales*. La Paz: Agruco-Plural, Carreras de Antropología y Arqueología.
- 2005 La educación y la política en el pensamiento de Eduardo Leandro Nina Quispe. En *Lecturas para la descolonización. Taqapachani qhispiyasipxañani (liberémonos todos)*. La Paz: Plural-Agruco-Universidad de la Cordillera.
- 2009 La educación liberadora de Eduardo Leandro Nina Quispe. En *Entrepalabras* 3-4, 107-125. La Paz: UMSA.
- 2010 Eduardo Leandro Nina Quispe: el político y educador aymara. En E. Ticona Alejo, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural-Agruco.
- 2011 Education and Decolonization in the Work of the Aymara Activist Eduardo Leandro Nina Qhispi. En L. Gotkowitz (Ed.), *Histories of race and racismo. The Andes and Mesoamerica from colonial times to the present*. North Carolina: Duke University Press.
- TORRES, Carlos Alberto
- 1997 *Pedagogia Da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, Brazil: Papirus Editora.
- TORRES, Alfonso
- 2003 Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (Ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.
- TORRES, Alfonso, Cuevas Marín, P., & Naranjo, J.
- 1996 *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TORRES, Alfonso, Cendales, L., & Peresson, M.
- 1992 *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- TROUILLOT, Michel-Rolph
- 1995 *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- TSENAY, Serequeberhan
- 2000 *Our Heritage: The Past in the Present of African-American and African Existence*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.

TUBINO, Fidel

- 2005 La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Recuperado de: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

TUNUBALÁ, Floro, & Muelas Tróchez, J. B.

- 2008 *Segundo plan de vida, de pervivencia y crecimiento Misak*. Bogotá: Editorial DÍgitos y Diseños.

TUBINO, Fidel

- 2005 La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

VALDELAMAR, Lázaro

- 2009 La cuestión de mestizaje y la categoría epistémica-existencial del Muntú en *La rebelión de los genes* y *Chango, el gran putas* de Manuel Zapata Olivella. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* 9, enero-junio, 207-217.

VARGAS SOLER, Juan Carlos

- 2008 Consideraciones en torno a las propuestas de constitución y desarrollo de otra economía en América Latina. *Otra Economía* II (3), 93-111.

VEGA, Mauro

- 2001 Historiografía y poscolonialidad. *Historia y Espacio* 17, enero-junio.

VILLA, Ernell, & Villa, W.

- 2011 La cátedra de estudios afrocolombianos: Una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe seco colombiano. *Revista Nómadas* 34. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central.

VILLA, Wilmer

- 2007 *Voz, no-vos-voz de los Hoscós: Memoria de la Gente sin historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 2008 Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presente. En W. Villa & A. Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 2010 La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de enunciación. *Revista Miradas* 8. Pereira: Maestría en Comunicación Educativa. Universidad Tecnológica de Pereira.
- 2012 Silencios que se prolongan. La representación de los otros en la investigación. En V. Ávila & W. Peña (Eds.), *Universidad, epistemologías emergentes y metodologías en otredad*. Bogotá: Universidad Libre.
- 2013 Memoria y pedagogización del mal-decir, una aproximación a los recorridos literarios que inventan mundos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 34 (108), enero-junio. Universidad Santo Tomás.

VILLA, Wilmer, & Villa, E.

- 2008 Descentración del canon y la valoración de las emergencias posibles: La cuestión del lugar de enunciación de lo silenciado. *Cuadernos de literatura del*

- Caribe e Hispanoamérica*. Cartagena: Universidad de Cartagena y Universidad del Atlántico.
- 2010 La pedagogización de la oralidad en contextos de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* 12. Barranquilla-Cartagena de Indias: Universidad del Atlántico y Universidad de Cartagena.
- 2011 Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representando desde los bordes. *Revista Anthropos* 230. Barcelona.
- VILLAVERDE, Cirilo
- 2008 *Cecilia Valdés o la loma del ángel*. Editado por Jean Lamore. Madrid: Ediciones Cátedra.
- VITONAS TÁLAGA, Ezequiel
- 2009 Proyecto de investigación Plan de Vida en el ejercicio de autodeterminación en la gobernabilidad Nasa y la proyección de una economía comunitaria de territorio *Cxab Wala Kiwe*. Cauca: ACIN.
- VOORHOEVE, Jan, & Lichtveld, U. (Eds.)
- 1975 *The Origin of Suriname Creole*. En *Creole Drum: An Anthology of Creole Literature in Surinam*. New Haven: Yale, University Press.
- WAHL, Jean
- 1969 *Philosophy of Existence: An Introduction to the Basic Thought of Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Marcel, Sartre*. New York: Schocken Books.
- WALLERSTEIN, Immanuel
- 1996 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- 1997 *The National and the Universal: Can there be such a thing as World Culture?* En A. King (Ed.), *Culture, Globalization, and the World System*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- 1998 *Impensar las Ciencias Sociales: Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.
- 1999 (Coord.) *Abrir las Ciencias Sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- 2001 *Conocer el Mundo, Saber el Mundo: El fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- WALLRAFF, Charles. T.
- 1970 *Karl Jaspers: An Introduction to his philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- WALSH, Catherine
- 2001 *La educación Intercultural en la Educación*. Perú: Ministerio de Educación.
- 2005a Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Walsh, C., *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- 2005b *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

- 2006 Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. Walsh, et al., *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- 2007a Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, 17-19 de abril, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- 2007b ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómada* 26, abril, 102-113. Bogotá.
- 2008 Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, julio-diciembre, 131-152. Bogotá.
- 2009a Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (comp), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. Recuperado de: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>
- 2009b *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.
- 2010 Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- 2012 *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.
- WALSH, Catherine, & Juan García.  
s/f (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. En J. Branche (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press. (En prensa.)
- WALSH, Robert  
1831 *Notices of Brazil in 1828 and 1829*. Boston: Richardson.
- WATSON, Mollie  
1996 *The WPA Oklahoma Slave Narratives*. Norman: University of Oklahoma Press.
- WEBBER, Thomas  
1978 *Deep like the River: Education in the Slave Quarter Community*. New York: W.W. Norton & Company.
- WEIL, Simone  
1986 The Self. En S. Miles (Ed.), *Simone Weil: An Anthology*. New York: Weidenfeld & Nicolson.  
1999 *Simone Weil Reader*. Wakefield: Moyer Bell.
- WELTON, Donn (Ed.)  
1999 *The Essential Husserl: Basic Writings in Transcendental Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.

- WERNECK, Jurema  
 2005 Ialodès et Féministes. Réflexions Sur l'Action Politique des Femmes Noires en Amérique Latine et Aux Caraïbes/ De Ialodès. *Nouvelles Questions Féministes* 24 (2).
- WIEVIORKA, Michel  
 2006 Cultura, sociedad y democracia. En D. Gutiérrez (Comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, Colmex.
- WILLIAM, Lizze  
 1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement*, serie 2, vol. 4, parte 4. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing.
- WINDAM, Tom  
 1972 *The American Slave: A Composite. Arkansas Narratives*, vol. 11, parte 7. Connecticut: Greenwood Publishing.
- WYNTER, Sylvia  
 2009 En torno al principio sociogénico. Fanon, la identidad y el rompecabezas de la experiencia consciente y cómo ser "negro". En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- YULE YATACUÉ, Marcos, & Vitonás Pavi, C.  
 2004 *Pees Kupx Fki' Zenxi. La metamorfosis de la vida. Pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra Nasa Usa's txi'pnxi Cosmovisión Nasa*. Toribío: Cabildo Etnoeducativo Proyecto Nasa, Grafitextos.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel  
 1974 *He visto la noche, Las raíces de la furia negra*. Popayán: Editorial Bedout. (Originalmente publicado en 1969.)  
 1983 *Changó, el gran putas*. Bogotá: Oveja Negra.  
 1989 *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Plaza y Janes.  
 1990 *¡Levántate mulato! "Por mi raza hablará el espíritu"*. Bogotá: Letras Americanas.  
 1997 *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir Ediciones.
- ZIZEK, Slavoj  
 1998 Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ZURBANO, Roberto  
 2012 Piel negra, máscaras blancas, de Frantz Fanon. Un manifiesto de la esperanza revolucionaria (también) para el siglo XXI. *Revista CEPA* 14, febrero/junio. Colombia. Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-13/piel-negra-mascaras-blancas-de-frantz-fanon-un-manifiesto-de-la-esperanza-revoluc> (Consultado: 18/10/2013.)

## AUTORAS Y AUTORES

---

**Adolfo Albán Achinte** es máster en Bellas Artes de la Universidad Nacional de Bogotá, tiene una maestría en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle en Cali y un doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Es miembro de varios colectivos de artistas; ha participado en más de 40 exposiciones colectivas y 16 exposiciones individuales como pintor, serígrafo y grabador. Desde 1988 se encuentra involucrado en proyectos culturales con las comunidades afrodescendientes del Valle del Patía. Producto de este trabajo ha publicado *Patianos allá y acá. Migraciones y adaptaciones culturales 1950–1997*; su tesis doctoral versa acerca de la gastronomía afropatiana. También ha publicado numerosos artículos sobre temas relacionados con la estética, la interculturalidad y la decolonialidad. Actualmente es docente de etnoeducación del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca en Popayán, Colombia.

**Bruno Baronnet** es profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz, donde coordina el cuerpo académico Estudios Interculturales. Su línea de investigación se refiere a las estrategias colectivas e innovaciones en educación intercultural, a partir del análisis de las experiencias de las políticas y las prácticas de autonomía educativa en los pueblos originarios de México y América Latina. Es doctor en Sociología por El Colegio de México y la Universidad de París. Realizó entre 2010 y

2012 una estancia de investigación posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM) en Cuernavaca. Ha sido asesor y coordinador de las Licenciaturas en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (Morelos). Es autor del libro *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Abya-Yala, 2012). Blog: <http://brunobaronnet.wordpress.com/>

**Jerome Branche** es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Nuevo México. Ha publicado sobre el tema de la presencia africana en la literatura latinoamericana y caribeña, así como también sobre raza y colonialidad. Entre sus publicaciones cuenta con *Colonialism and Race in Luso-Hispanic Literature*. Tiene en preparación el libro, *Transatlantic Musings: The Poetics and Politics of Diaspora*. Actualmente es docente en la Universidad de Pittsburgh en Estados Unidos.

**Vera Maria Ferrão Candau** es licenciada en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Brasil). Realizó sus estudios de posgrado en la Universidad Católica de Louvain (Bélgica) y el doctorado y post doctorado en el área de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es actualmente profesora titular del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, miembro de la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos y consultora con distintas instituciones en la promoción de la investigación en educación. Participa también de varias comisiones editoriales de revistas especializadas en educación. Sus áreas de actuación son: formación de profesores/as, didáctica, educación en derechos humanos y educación multicultural. Posee un gran número de publicaciones sobre estos temas.

**Pilar Cuevas Marín** es doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, e historiadora con énfasis en el estudio de los países andinos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Ecuador). Ha sido educadora popular e investigadora en el campo de la memoria colectiva.

Entre sus publicaciones se encuentran “Interculturalidad crítica y buen vivir: el ‘otro’ lugar del desarrollo”, en L.M. López Murcia y A. Orrego (eds.) *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica* (2012), “La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano”, en C. Walsh (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial reflexiones latinoamericanas* (2005) y “Colonialidad y memoria social: a propósito del cuerpo y el lugar”, *Revista Guaca* (2005).

**Yuderkys Espinosa** es escritora, activista y docente comprometida con la teoría feminista antirracista y decolonial. Nació y creció en República Dominicana, dentro de una familia afroestiza y vive desde hace 10 años en Buenos Aires junto a su hija. Desde allí recorre el continente en permanente diálogo con los movimientos sociales de la región. Es miembro fundadora del Grupo Latinoamericano de Estudios Formación y Acción Feminista (GLEFAS). También ha sido invitada a formar parte del Colectivo Modernidad/Colonialidad y del Center for Interdisciplinary Studies in Philosophy, Interpretation and Culture, Binghamton, EE UU, coordinado por María Lugones. Ha publicado, entre otros: *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina* (2007), libro que reúne varios de sus trabajos; *Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional* (2009); y *Los desafíos del feminismo latinoamericano en el contexto actual* (2010).

**Gustavo Esteva** es un activista social y un intelectual público. Trabaja en forma independiente y en el seno de un gran número de organizaciones y redes locales, regionales, nacionales e internacionales, algunas de las cuales ha contribuido a crear, como el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales y la Universidad de la Tierra en Oaxaca. Fue asesor de los zapatistas en su diálogo con el gobierno. Publica regularmente una columna en *La Jornada* y ocasionalmente en *The Guardian*. Es autor, coautor o editor de más de 30 libros y muchos ensayos y artículos. Vive en un pequeño pueblo indio de Oaxaca.

**Luiz Fernandes de Oliveira** es licenciado en Sociología de la Universidad de Roma La Sapienza (Italia), especializado en Historia del África y los afros en Brasil por la Universidad Cândido Mendes. Realizó estudios de posgrado en Ciencias Sociales en la Universidad del Estado de Río de Janeiro y un doctorado en el área de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Actualmente es profesor de educación y de contexto contemporáneo y demanda popular de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Miembro fundador de la Asociación Brasileña de Enseñanza de las Ciencias Sociales, ABECS. Tiene experiencia en el área de práctica docente en sociología y educación, con énfasis en relaciones raciales y educación. Sus áreas de actuación son: relaciones etno-raciales y educación, historia de África, formación docente e interculturalidad.

**Diana Marcela Gómez Correal** es antropóloga, máster en Historia, y candidata a doctora en Antropología de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Ha sido integrante de diversas expresiones de los movimientos de mujeres, paz, víctimas y derechos humanos en Colombia. Actualmente es integrante de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad y de Desacato Feminista. Ha colaborado en la construcción y puesta en marcha de la Política Pública de Mujer y Géneros de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el área de participación y representación de las mujeres; y se ha desempeñado como asesora en la construcción, implementación y monitoreo de políticas públicas para indígenas, afrodescendientes y la comunidad LGTBI. Ha escrito diversos artículos sobre el movimiento de mujeres, el feminismo, la guerra y la paz, los derechos de las víctimas, la memoria, las emociones y el arte, entre otros temas. Es autora del libro *Dinámicas del movimiento feminista bogotano. Historias de cuarto, salón y calle. Historias de vida (1970-1991)*. Ha editado otros libros y en el presente se encuentra co-editando un texto sobre feminismos decoloniales.

**Michael Handelsman** es profesor de literatura hispanoamericana y director de Estudios Globales en la Universidad de Tennessee de EE UU. Sus principales áreas de investigación son la literatura del Ecu-

dor, literaturas afrohispanoamericanas, globalización, decolonialidad y cuestiones acerca de las identidades nacionales. Es profesor honorario de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, y autor de múltiples textos publicados en las Américas, el Caribe y Europa.

**Stephen Nathan Haymes** es Vincent de Paul Professor en De Paul University de Chicago, EE UU, donde enseña en el Departamento de Estudios de Políticas Educativas y en el programa de Estudios de la Paz, Justicia y Conflicto. Es director de posgrado del programa de Estudios Sociales y Culturales en Educación. Ha publicado numerosos artículos sobre filosofía africana, con un enfoque en la memoria colectiva y la pedagogía y antropología filosóficas. Su interés investigativo actual incluye el desplazamiento y desposesión forzada, procesos de genocidio de violencia y sanación social, alimentación, ecología y eco-pedagogías en lugar de comunidades afrodescendientes de las Américas. Es co-editor de *The Journal of Poverty: Innovations on Social, Political and Economic Inequalities* (Routledge).

**María Lugones** es educadora popular y filósofa. Trabaja como educadora popular y activista con gente Chicana rural y con mujeres de color desde hace cuarenta años en los EE UU. Fundó la Escuela Popular Norteña en Nuevo México donde enseña educación popular. Enseña filosofía y dirige el Centro de Investigación Interdisciplinaria (CPIC) en la Universidad del Estado de Nueva York, Binghamton. Es una mestiza no-eurocentrada que ha vivido en los EE UU desde 1967 como mujer de color latina.

**Karina Ochoa Muñoz**, activista feminista, integrante del Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y del colectivo “La Guillotina”. Ha trabajado con mujeres indígenas y campesinas del estado de Campeche y Guerrero, México. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

**Keisha-Khan Y. Perry** es profesora de Estudios Africanos en Brown University en EE UU. Sus intereses de enseñanza e investigación

incluyen activismo de mujeres negras, estudios de la diáspora africana, teorías feministas y raciales críticas, geografía y política urbanas y relaciones raciales en América Latina y el Caribe. Su primer libro *Black Women against the Land Grab: The Fight for Racial Justice in Brazil* es un estudio etnográfico sobre el activismo de mujeres negras urbanas en Brasil y sus reinterpretaciones identitarias raciales y de género. Actualmente se encuentra involucrada en un proyecto investigativo colaborativo sobre el pensamiento feminista negro y praxis en América Latina, y en otro proyecto sobre historia comparativa de luchas territoriales negras urbanas en Brasil, Jamaica y los Estados Unidos.

**José de Souza Silva** es brasileño con doctorado en Sociología de la Ciencia y la Tecnología; es filósofo de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-innovación (CTSI), estrategia de la innovación institucional y educador inspirado por Paulo Freire. Ha trabajado como consultor del proceso de construcción colectiva de la sostenibilidad alimentaria en Cuba y del proceso de innovación institucional de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER). Profesor invitado de cursos de maestría y doctorado de varias universidades latinoamericanas e investigador principal de la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Su libro más reciente, *Hacia el 'Día Después del Desarrollo': Descolonizar la educación y la comunicación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*, fue publicado por la Secretaría de Comunicación, Paraguay y la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), 2011.

**Olver Quijano** es doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, especialista en docencia sobre Problemas Latinoamericanos, contador público y con estudios en Antropología. Actualmente es profesor titular de la Universidad del Cauca, Colombia. También ha sido profesor de posgrado en varias universidades colombianas. Es miembro de la Red de Intelectuales Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria (RILESS), de Biopolítica-Red de Investigadores Latinoamericanos, miembro académ-

mico del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-CINCO, coordinador del grupo de investigación Contabilidad, Sociedad y Desarrollo. Autor y coautor de varios libros y ensayos sobre antropología, política, sociedad, desarrollo, teoría, educación e investigación.

**Esteban Ticona Alejo** es aymara-boliviano. Es sociólogo, antropólogo y doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Actualmente es docente en la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz. Es miembro co-fundador del Taller de Historia Oral Andina-THOA, y fue el director de la Academia Diplomática en el Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia. Es autor de múltiples libros publicados en las Américas y Europa.

**Ernell Villa** es máster en Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, doctor en Educación y Estudios Interculturales de la Universidad de Antioquia, Medellín, y profesor investigador de la Universidad Popular del Cesar en la ciudad de Valledupar, Colombia (2000-2013) donde también ha sido director del Departamento de Educación y Pedagogía, del Centro de Investigaciones, y del grupo de investigación: Educación-Estudios Étnicos Regionales. Adicionalmente ha sido asesor de la Corte Constitucional, del Ministerio del Interior, y la Confederación Indígena Tairona, CIT de Sierra Nevada de Santa Marta, y del Ministerio de Educación Nacional/Normal de Manabí Cesar como investigador del proyecto intercultural. Fue miembro de la Comisión Pedagógica Nacional. Conferencista y autor en temas de la diáspora africana, educación, pedagogía, cultura, etnicidad, estudios interculturales, memoria y producción de saberes desde las narrativas de los pueblos. Miembro del Movimiento Social Afrocolombiano.

**Wilmer Villa** es candidato a doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, y profesor investigador en la Facultad de Ciencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesor de la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como asesor de la Secretaría de Cultura de Bogotá

en Prácticas Culturales y Comunicación Comunitaria (2012). En la actualidad es asesor académico de la Cátedra de Asuntos Étnicos, auspiciada por la Dirección de Etnia de la Secretaría de Gobierno y el Instituto de Extensión Universitaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación interinstitucional Estudios del Discurso, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Distrital (2009 a 2013). Autor y conferencista en temas de la diáspora africana, cultura, lenguaje, educación, pedagogía, etnicidad, estudios culturales, interculturalidad, producción de saberes, memorias y narrativas de los pueblos. Miembro del Movimiento Social Afrocolombiano.

**Catherine Walsh** tiene una trayectoria larga de activismo y militancia político- intelectual, de praxis pedagógica, incluyendo durante los años 1980 con Paulo Freire, y de acompañamiento a los movimientos sociales, afrodescendientes e indígenas. Su trabajo reciente está enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y decolonialidad, en los temas interrelacionados de raza, género, conocimiento y naturaleza y en pedagogías sociopolíticas. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Interculturalidad y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (2013) e *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época* (2009). Actualmente es profesora y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

**Claudia Miranda** es profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Es coordinadora del proyecto “Intercambio Colombia-Brasil: experimentos afrolatinos y diálogos interculturales en la producción del conocimiento reflejado en las políticas curriculares”. Hace parte del Equipo de Editores de la Revista de la Asociación Brasileña de Investigadores(as) Negros(as) (ABPN). Es miembro del grupo de trabajo “Relaciones Raciales y Educación” de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED). Sus intereses académicos incluyen los siguientes temas: crítica postcolonial, interculturalidad, formación de docentes, narrativas subalternas y currículo; descoloni-

zación del conocimiento, diversidad, estudios críticos de la blanquitud, afrolatinidad y diálogos educacionales en la diáspora africana. Fue consultora de la Fundación Cultural Palmares del Ministerio de la Cultura (2007-2010) en el “Proyecto de Cooperación con los Países de la América Latina: Proceso de mapeamiento de las dimensiones de la cultura”. Es organizadora del libro *Relaciones étnico-raciales en la escuela: Desafíos teóricos y prácticas pedagógicas después de la Ley 10639.03* (2012).

**Nelson Maldonado-Torres** es Catedrático Asociado y Director del Departamento de Estudios del Caribe Hispano y de Latinos en los Estados Unidos en la Universidad de Rutgers, Nueva Jersey. Es presidente de la Asociación Caribeña de Filosofía, y miembro del Comité Ejecutivo de la Fundación Frantz Fanon. Se especializa en el estudio de teorías críticas de la modernidad en relación a la colonización y la descolonización. También estudia teorías de raza y racismo, ética y política de(s)coloniales, filosofía antropológica, y epistemología de las ciencias humanas europeas y pos-eurocéntricas. Maldonado-Torres es el autor del libro, *Against War: Views from the Underside of Modernity*, en el que elabora una teoría de la ética-política descolonial a través del trabajo de Emmanuel Levinas, Enrique Dussel y Frantz Fanon, al igual que fue co-editor del libro *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US*. También ha editado un número especial sobre filosofía caribeña para la revista *Caribbean Studies*, y un “dossier” sobre “Filosofía poscontinental” para la revista de la red, *Worlds and Knowledges Otherwise* (<http://jhfc.duke.edu/wko/>). Actualmente está trabajando en un manuscrito de libro titulado *Meditaciones Fanonianas* donde elabora una epistemología descolonial e ideas en torno a la “colonialidad del ser”.