

Catherine
Walsh,
editora

Pedagogías decoloniales

Prácticas insurgentes
de resistir, (re)existir
y (re)vivir

Tomo I



Serie Pensamiento decolonial

Catherine Walsh, editora

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES
Prácticas insurgentes de resistir,
(re)existir y (re)vivir

TOMO I

Serie Pensamiento decolonial



2013

Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I

Catherine Walsh, editora

SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL

1era. edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2506-247 / 2506-251
Fax: (593-2) 2506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayayala.org
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-169-7

Diseño, diagramación
e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador, noviembre 2013

¿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.

—Subcomandante Marcos,
Comunicado del Comité Clandestino
Revolucionario Indígena,
Comandancia General del Ejército Zapatista
de Liberación Nacional (diciembre 2012)

*El verdadero salto consiste en
introducir la invención en la existencia.*

—Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*

ÍNDICE

A modo de comentario inicial	11
Presentación.....	15
Prefacio	
<i>Catherine Walsh</i>	19

Parte I ABRIENDO RUMBO

Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos	
<i>Catherine Walsh</i>	23
Capítulo 1	
Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial	
<i>Pilar Cuevas Marín</i>	69
Capítulo 2	
EcoNOMía, ecoSIMías y perspectivas decoloniales: Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural	
<i>Olver Quijano Valencia</i>	105
Capítulo 3	
Educación intercultural crítica: Construyendo caminos	
<i>Vera Maria Ferrão Candau</i>	145

Parte II RESISTENCIAS Y EXISTENCIAS

Capítulo 4

Malungaje: Hacia una poética de la diáspora africana

Jerome Branche 165

Capítulo 5

Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano

Stephen Nathan Haymes 189

Capítulo 6

Nelson Estupiñán Bass en contexto

Michael Handelsman 227

Parte III PEDAGOGÍAS EN/DE LUGAR

Capítulo 7

Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios

Keisha-Khan Y. Perry 255

Capítulo 8

Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil

Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão Candau 275

Capítulo 9

Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas

Bruno Baronnet 305

Capítulo 10

Eduardo Nina Quispe: El emancipador, educador y político Aymara

Esteban Ticona Alejo 331

Capítulo 11

Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano

Wilmer Villa y Ernell Villa 357

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 403

Capítulo 13

Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos

Adolfo Albán Achinte 443

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”

José de Souza Silva 469

Capítulo 15

Aprender libertad

Gustavo Esteva 509

Bibliografía..... 513

Autoras y autores 545

A MODO DE COMENTARIO INICIAL

La pedagogía es usualmente vista como un vehículo a través del cual se enseñan varios contenidos; un vehículo sí, pero no mucho más. Es un área que puede considerarse importante, pero nunca de la misma manera que aquello que se enseña. Desde este punto de vista la pedagogía como vehículo siempre debe estar subordinada a su contenido. Y alguien que sea un experto en cierto tipo de contenido, poca atención debe de estar prestándole a las formas en cómo se enseña.

Por otro lado, la descolonización es típicamente vista de formas distintas, por un lado como cosa del pasado, y por otro, a lo sumo como imperativo de acción política. En este sentido la misma queda clasificada como anacrónica, o como subordinada a cuestiones de estrategia de acción política.

El presente volumen, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir* se encarga de superar las formas estrechas en que se tiende a pensar sobre la pedagogía y la descolonización. Siguiendo a los grandes maestros, Paulo Freire y Frantz Fanon, entre otros y otras, este texto propone a la descolonización como proceso y práctica de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad de los seres humanos. La descolonización, como lo apunta la también genial pedagoga, intelectual-activista y teórica de(s)colonial Catherine Walsh, envuelve una práctica de des- aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser. En este

sentido la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política.

Con la pedagogía decolonial, como es presentada en este volumen, van apareciendo los contornos de una de(s)colonialidad del hacer, de la práctica. La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la afirmación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder.

Este trabajo también está en conversación con la formulación del gran filósofo caribeño y afroamericano Lewis Gordon (2010)¹, quien desde temprano asoció a la pedagogía como parte de lo que llamó “la buena fe crítica” entendida como una forma de vigilancia perpetua con respecto a todo lo que consideramos evidencia y conocimiento. Gordon habla de “imperativos pedagógicos” que son parte del mismo proceso de emergencia de sujetos y comunidades cuya existencia ha sido negada históricamente. El proceso de humanización frente a la colonialidad y el neoliberalismo racial y deshumanizador global envuelve imperativos pedagógicos. De lo contrario, se trata solamente de análisis y formas de acción que no llevan a crear nuevas formas de subjetividad y comunidad. Gordon también se apoya en el trabajo de Freire, y sobre todo en el de Fanon. Esta antología sobre pedagogías de(s)coloniales pues, no sólo envuelve un planteamiento original dentro del análisis de la colonialidad y la de(s)colonialidad, sino que también abre puertas para amplios diálogos e intersecciones con formulaciones que van en una

1 Gordon, Lewis. “A Pedagogical Imperative of Pedagogical Imperatives.” *Thresholds in Education* (Spring 2010): 27-35.

misma dirección en varios contextos. Que el volumen aparezca como una antología diversa, ya de por sí introduce estos diálogos e invita a continuarlos. Más aun, la misma forma en que ha sido concebido y organizado el volumen (desde la apertura de rumbos hasta formulaciones variadas de la pedagogía como formas creativas y variadas de re-existir en múltiples contextos y en relación con diversas historias y memorias en toda Abya Yala) es, en sí misma, una propuesta de pedagogía de(s)colonial. Con la edición de este volumen y con la formulación de su propia concepción de la pedagogía de(s)colonial, Catherine Walsh le ha hecho un gran servicio a todas y todos los que hoy —no empece la agresividad del capitalismo racial y deshumanizador ni a las respuestas reaccionarias de los que hoy, tanto como ayer, continúan despreciando las luchas por la descolonización al nivel material e intelectual— estamos comprometidas/os con la descolonización como un proyecto inconcluso en Abya Yala y el mundo.

Nelson Maldonado-Torres
Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Noviembre 2013

PRESENTACIÓN

El compromiso de entender los procesos vigentes en los que se forjan las contranarrativas con las que nos identificamos, nos acercó a las lecturas que ha realizado Catherine Walsh y a las intersecciones que provoca la autora al asumir la ética de Frantz Fanon, en primera instancia, en su argumento sobre emancipación y transformación social. Al organizar este libro, la intelectual-militante nos provoca fomentar, hacia la misma dirección, otras atmósferas de construcción de sentidos en realidades multifacéticas, y nos invita a recuperar hallazgos teóricos y políticos que inciden en nuevas pedagogías y en nuevas apuestas decoloniales. En dicho trayecto, este trabajo está entre las propuestas más significativas que caminan con el afán de instituir movimientos de reaprendizajes sobre las relaciones humanas, sobre las dinámicas en franca ebullición, en las que los sujetos se reubican pedagógicamente con sus reinserciones y formas de pertenencia. Es, también, parte del compromiso que se asume con las experiencias fundamentadas en “la conversación”, el “quehacer colectivo”, el “aprender entre pares” que se extiende más allá de los muros de las instituciones con las que venimos trabajando como investigadoras(es) y, a la vez, como activistas en las luchas anticoloniales y antirracistas y que son interpenetradas por la producción del conocimiento legitimado socialmente.

A mi juicio, la serie “Pensamiento Decolonial” ha asumido el reto de construir atajos que inspiran la rebeldía y la desobediencia por sugerir opciones fronterizas, por ser un lugar de debate sobre aspectos y

fenómenos de realidades socio-históricas que se posicionan lado a lado. De igual manera, analizamos la centralidad de la obra “*Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*”. Al abrir la colección con el artículo “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”, Catherine Walsh nos estimula a reconocer “las apuestas accionales arraigadas a la vida misma”. Nos invita a un paseo epistémico pautado en el “enlace de lo pedagógico y de lo decolonial” por creer en “las posturas praxísticas”. En diálogo con Frantz Fanon y Paulo Freire, sus indagaciones giran alrededor de las implicaciones de pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente.

A quien pueda interesar la *clave decolonial* o la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas; a quien pueda interesar aquello que nos brinda un libro que tiene como telón de fondo metodologías para una educación intercultural crítica, o incluso el enfoque en las tramas de resistencia y existencia en la diáspora africana, este libro trata de conflictos ideológicos con densa pertinencia. Catherine Walsh se ha inspirado en Paulo Freire, aproximándolo a Frantz Fanon para reunir sujetos y temas, incluyendo la realidad de mujeres afrobrasileñas de movimientos comunitarios, así como aspectos sobre la filosofía de los pueblos zapatistas en Chiapas.

De una construcción “en diálogo”, podemos obtener otras aspiraciones que se suman, como las pedagogías de la re-existencia, como aquellas que involucran a los artistas indígenas y afrocolombianos. La pedagogía de la felicidad, inspirada en el paradigma del *buen vivir* es, también, una sutileza que refleja una manera reversa de criticar lo instituido. Entre pares, se expresan autoras(es) sensibles a las prácticas dialógicas en sintonía con otras(os) pensadoras(es) oriundas(os) de los movimientos sociales, a los cuales se suscribe la idealizadora de este libro. Se trata, de esa manera, de un proyecto delineado en los intersticios de las intervenciones experimentadas en instancias multidimensionales de producción de conocimientos y con compromiso práctico que se sustenta a partir de abordajes alternativos que ubican en el centro de sus preocupaciones a los conocimientos de los pueblos originarios, de los

segmentos afrodescendientes ubicados en el territorio al que el pueblo indígena Kuna llamó “AbyaYala” y al cual los aimaras definieron como “tierra de sangre vital”, como “tierra en plena madurez”.

De esa forma, más como Abya Yala y menos como Latinoamérica, la región en la que nos redefinimos cotidianamente como sujetos en lucha por el derecho a la vida y por legitimidad de nuestras formas de des-aprender/re-aprender, pasa a ser el escenario donde un foro permanente se instituye enfocado en las intersecciones epistémicas, según nos indican las(os) autoras(es) reunidas(os) aquí. Es con esa mirada que traducimos las potencialidades de esta obra. Una *huella transversal* se reparte en cuatro subconjuntos que se conversan teniendo como línea maestra la perspectiva decolonial, las pedagogías urgentes que proponen mayores oportunidades de conflicto filosófico. Son proposiciones de metodologías que tienden a promover otras percepciones sobre la legitimidad de los saberes investigativos planteados con base en las conversaciones desde los movimientos sociales. En largos pasos, las temáticas pasan de “susurros” a “ruidos” y son escritas como conocimientos locales/globales imprescindibles; *conocimientos nuestros*, diversos y con densa capilaridad que desafían lo ya instituido como conocimiento válido. Los aspectos políticos que interpenetran el diálogo entre las tesis propuestas en este primer tomo dan cuenta de una investidura que demanda una dinámica que tiende a ultrapasarse los modos de examinar las estructuras de dominación consolidadas. Como sugiere el título, estamos convencidas(os) de que entramos en estado de “vigilia epistémica”, a partir de estrategias permanentes de contranarrativas en la perspectiva de re-inscribirnos teórica y políticamente con base en las agendas de reinvencción de nosotros mismos, mujeres y hombres que trabajan en las brechas, en los espacios que se encuentran en los atajos que ensayamos.

La resurgencia o afloramiento consiste en la subida de aguas profundas que se convierten, mayormente, en fuentes de nutrientes para aquellas regiones más superficiales del Océano. En la medida en que los vientos más persistentes dislocan el agua en un movimiento que acompaña la rotación de la Tierra, es probable que de ahí se forme un

espectáculo natural. Sus nutrientes experimentan nuevas olas y pasan a promover otros contornos que anteceden la base de una cadena alimentaria. Al considerar esa dinámica, los insurgentes pasan a penetrar lugares para instituir nuevas confluencias también naturales. Y en la génesis de las acciones anticoloniales, Frantz Fanon es quien anuncia la rotación de la Tierra. Y si así podemos considerar, hemos visto que algunos abordajes sobre su pensamiento tomaron una densidad sin precedentes.

Indiscutiblemente, este libro refleja la envergadura política y la perspectiva dialógica experimentada por Catherine Walsh al sugerir apuestas descolonizadoras adoptando una perspectiva que encuentra reposo en la ética fanoniana y en sus andanzas al lado de Paulo Freire. El compromiso ético y el ejercicio continuo de aprender y luchar con los movimientos sociales se reparten en los contornos de ese proyecto.

Claudia Miranda
Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO)
Noviembre 2013

PREFACIO

CATHERINE WALSH

Cada libro tiene su propio proceso de nacimiento. El de este libro inició hace algún tiempito atrás cuando empecé a hacer una relectura de la obra de Paulo Freire en clave fanoniana. Regresar a Freire, maestro, amigo y compañero de lucha con quien trabajé en los años 1980, ahora con la luz de Fanon y del horizonte decolonial, me ha permitido descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de la pedagogía crítica que orientaba mi praxis y enunciación hace tres décadas y contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política, arraigada a las luchas de existencia y del vivir.

Mi afán con esta relectura era no sólo buscar la presencia de Fanon en Freire, algo que se evidencia desde su texto clásico, la *Pedagogía del oprimido*. Era también indagar sobre cómo la apuesta descolonizadora de Fanon, basada en la problemática de racialización y deshumanización, hace tensionar a Freire. Eso me llevó a releer a Fanon poniendo atención particular en su propia pedagogía, lo que, a la vez, me encaminó hacia la idea de pedagogías decoloniales. Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Ya con esta idea como eje, el libro empezó poco a poco a tomar forma. Mi interés era de construir un camino que permitiría, por un lado, entender esta posta pedagógica y, por el otro lado, visibilizar pedagogías que afianzan, cada una a su manera, lo decolonial. Las mujeres y hombres que escriben aquí fueron invitadxs no al azar, sino por sus compromisos e involucramientos. Todxs, y desde lugares distintos de actuación y enunciación, se esfuerzan por construir, presenciar y examinar metodologías, prácticas y estrategias que desestabilicen el orden dominante y abran consideraciones a posibilidades distintas. Sus textos reflejan sus empeños.

En este camino de construcción y ahora con una sensibilidad aguda al carácter pedagógico de las resistencias e insurgencias, el libro empezó a crecer y crecer; así me di cuenta que su contenido ofrece nada más que una pequeña muestra de las pedagogías que hoy se afianzan por y se orientan hacia lo decolonial. Por eso mismo, el libro que tienen en sus manos es sólo un primer tomo.

Mis agradecimientos a las y los contribuidores, a Diana Ávila por su lectura y edición inicial de los textos, a Sofía Jarrín por la edición cuidadosa final y al equipo de Abya-Yala, especialmente a José Juncosa y Fanny Cabrera, por llevar adelante este espacio importante de la Serie de Pensamiento Decolonial. Agradezco también a Claudia Miranda y Nelson Maldonado-Torres por sus presentaciones.

Dedico el volumen a Paulo Freire y a Frantz Fanon, dos pedagogos profundamente comprometidos con las luchas de humanización y descolonización; su pensar/hacer sigue ofreciéndonos inspiración, luces y guía.

Parte I

ABRIENDO RUMBO

Introducción

LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL

Entretejiendo caminos

CATHERINE WALSH

*¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo
derrumbándose...
el del nuestro resurgiendo.*

—Subcomandante Marcos (diciembre 2012)

Aperturas

Hace algunos años atrás, el intelectual crítico de origen jamaicano Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos. El interés de Hall no era tanto con una teoría de práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con la práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teórica no es por sí coyuntural; su afán más bien es de “movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas [...]” (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avan-

zar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención.

¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?

Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos de su caracterización en América del Sur son demostrativos. Mientras “crisis” —la crisis no sólo de capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y la crisis de la colonialidad del poder (Quijano, 2008) —, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y patrones de poder, “transición” y “revolución” —los términos empleados por los gobiernos suramericanos autodenominados “progresistas”— apuntan movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progresión. Los zapatistas, en cambio, hablan del “derrumbe” del mundo dominante y el “resurgimiento de nuestro”, el mundo desde abajo “muy otro” en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.²

2 Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del pro-

Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarraje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradx³, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo —o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la “tara”— co-

yecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

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

lonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr.⁴

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial.⁵ “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. “Justamente es

-
- 4 No obstante, y como advierte Julieta Paredes (2012: 111), no es remitir acríticamente a la época precolonial como algo idílico. Si bien la memoria larga “nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos [...], a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos, opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también”.
 - 5 La experiencia aymara-boliviana de THOA —el Taller de Historia Oral Andina— desde 1983, es un buen ejemplo del enlace en la práctica de lo pedagógico y lo decolonial. Según Silvia Rivera Cusicanqui, una de sus fundadoras e integrantes, “La historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana”. En su práctica, THOA ha construido y ejercido una metodología y estrategia de desoccidentalización y descolonización (Estévez Trujillo, 2013: 17). Ver también el recorrido importante que hace Pilar Cuevas (en este libro) que resalta lo epistemológico y metodológico de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano.

memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar” (Walsh & García, en prensa).

Este acto de afianzar, verificar y continuar tiene eco en las palabras expresadas por la lideresa kichwa Dolores Cacuango o Mamá Dulu en la década de los 1930, palabras que permanecen hoy en la memoria y lucha colectiva de los pueblos ante el poder moderno aún colonial: “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo”. En su lucha obstinada, liderazgo infatigable y su práctica, palabra y acción arraigadas a y en la comunidad, Mamá Dulu ejemplificó —y tal vez más que cualquier otra mujer contemporánea indígena ecuatoriana—, una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización.⁶ Fue una praxis ejercida en variados contextos, incluyendo los del campo y ciudad, hacendados y huasipungos, sindicatos y partidos (comunista y socialista), y hasta en el fundar de las primeras escuelas propias indígenas. Se afianzó no sólo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aun— por la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreros; “lucha-unidad para todos igualito” (Rodas, 2007: 74). Decía ella, “Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil respondiendo, mil muriendo, mil renaciendo” (Rodas, 2007: 91), siendo el renacer componente céntrico de la tenacidad —rebelde y decolonial

6 Poco ha sido escrito sobre Mamá Dulu. Raquel Rodas, la que más documenta su lucha, pensamiento, y vida, cita a Oswaldo Albornoz en describir su persona: “[...] ternura colectiva que abarca los afectos de los ayllus serranos, transparentes diáfanos y purificados en el crisol del sufrimiento que contiene encerrado en vasija de barro para que no se escape el tierno arrullo [...] Rasgos de dura firmeza, coexistiendo con la mansa dulzura como la flor al lado del espino. Fortaleza con consistencia de granito y resistente a los golpes más furiosos [...] Temple de inquebrantable roca porque es de fe su basamento [...] es certidumbre pegada a la piel y grabada en la mente de reconquistar la tierra arrebatada [...] Y entonces clamar con voz potente, para que retumbe con el eco, el viejo grito de guerra y de victoria ¡Ñuchanchic Allpa!” (Rodas, 2007: 94).

por postura, apuesta y convicción—, la que no permite ser arrancada, que vuelve a crecer, a propagarse y proliferarse.

El “resurgimiento” de “nuestro mundo” del que hablan las bases zapatistas, parece aludir a algo similar sino igual, ahora en el contexto de la actual situación mundial.⁷ Mientras “su mundo derrumbándose” apunta el colapso emergente y eminente del orden global y de su proyecto civilizatorio occidental, “el del nuestro resurgiendo” da presencia a las prácticas insurgentes hacia un otro vivir —tal vez el “buen vivir” y el estar bien colectivo que los pueblos indígenas y afros han venido significando a lo largo de los años— que se piense y se construye en y a partir de la autonomía, desafiando no sólo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global. De esta manera, ambos términos —derrumbe y resurgimiento— con sus entornos y significantes sonoro-accionales anuncian la pugna instalada hace siglos atrás entre dos proyectos de mundo-vida, uno que a pesar del poder sistémico arrasador del otro, sigue de pie, vuelve a crecer, multiplicándose cada vez más en su resurgir digno rebelde.

Este libro parte de esta pugna. Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

7 Véase el Comunicado del comité clandestino revolucionario indígena-comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del 21 de diciembre de 2012 (en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>), como también el programa del Seminario sin fronteras. Seminario “La(s) rebeldía(s) desde el nosotros”, Universidad de Querétaro, México, 30 de julio de 2013.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Esta concepción de pedagogía recuerda y dialoga con la idea expresada por la caribeña Jacqui Alexander:

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas

existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (2005: 7, traducción propia)

Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares (ver Cuevas en este texto) y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 1990⁸, cuando empezó su mengua ante el auge del proyecto neoliberal. La concomitancia en América Latina entre esta mengua y auge, y la casi desaparición de un agenciamiento y proyecto de la izquierda, el conservadurismo creciente de las universidades —incluyendo de las ciencias sociales y humanas⁹—, y la occidentalización de la institución de educación en su total, no es casual. Desde luego, el desvanecer del movimiento/red de la pedagogía crítica —y de manera relacionada— de la educación popular, fue parte de la disipación misma de la utopía revolucionario-marxista blanco-mestiza, una utopía que se desmoronó con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética pero también con la emergencia con fuerza, en esta misma década de los 1990, de los movimientos indígenas en el continente ya re-nombrado como Abya Yala, territorio en pleno madurez.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, re-

-
- 8 Vale la pena mencionar mi vínculo cercano con Freire durante los años que estuve en exilio en Estados Unidos, y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta los principios de los años 1990. A pesar de la baja de este movimiento en los 1990, hay autores como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido la posta desde una postura de multiculturalismo revolucionario y radical, y bell hooks desde sus enseñanzas de trasgresión.
 - 9 Ver Edgardo Lander, “La ciencia neoliberal”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

sistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización.

De esta manera y en el ambiente actual suramericano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no sólo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales. Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus brechas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

El propósito de este capítulo es tejer este enlace y, en el camino, contribuir a su comprensión. Se preocupa por preguntar qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente,

y cómo —y con qué propósitos y perspectivas— se va trazando su caminar. Similarmente, se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y los pensadores que demostraban —o demuestran— en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros”.

Con tal intención, el capítulo inicia en su primera parte con una breve reflexión en torno a los antecedentes de prácticas rebeldes e insurgentes que, desde tiempos memoriales, han manifestado en su pensar-hacer estrategias pedagógicas que se esfuerzan por transgredir y subvertir la colonialidad —política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial— y, a la vez, por sembrar y avanzar condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial. El interés aquí es, por un lado, “situar” la reflexión y discusión dentro de luchas históricas y concretas y, por el otro, evidenciar la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización.

El segundo apartado intenta dar más concreción y sustancia a las posturas praxísticas de pensamiento que vienen, por un lado, desde la pedagogía hacia la liberación y descolonización y, por el otro, desde la descolonización demostrando e invocando —de manera a veces tácita y otras veces más explícitamente— una suerte de pedagogización. Aquí el enfoque está centrado en dos intelectuales comprometidos en sus obras y acciones con las luchas de liberación: Paulo Freire y Frantz Fanon.¹⁰

10 El hecho de que el brasileño Freire, desde su primera obra ya clásica *La pedagogía del oprimido*, cita al martinico Fanon, es revelador. Sin embargo, no es hasta sus escritos tardíos que Freire empieza considerar con seriedad la postura racial-política-epistémica-ontológica de Fanon y su apuesta, de hecho, pedagógica, a construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Por un lado, es el diálogo que Freire establece con Fanon que me interesa aquí; por el otro, es la propia contribución a la vez pedagógica y decolonial de Fanon.

La tercera sección parte de la atención particular que ambos dieron a la consciencia, esperanza y humanización, extendiendo su reflexión a otro pensador comprometido cuya contribución —aún poca reconocida— también parte de esos mismos ejes, entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial en su propia práctica política y escritural. Me refiero a Manuel Zapata Olivella, quien en sus múltiples escritos reconoce Freire pero demuestra más profundamente su conexión con la postura racial-política-epistémica-ontológica-existencial de Fanon.

Finalmente, el último apartado retoma los hilos de los anteriores poniéndolos en conversación con mi propio acompañamiento y ejercer pedagógico, desde donde pienso, siembro y construyo lo decolonial.

Legados históricos del enlace pedagógico decolonial

Mientras el enlace de lo pedagógico y lo decolonial inicia con la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinos hispanicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma. De hecho, en los manuscritos del *Huaro-chirí* y del *Popul Vuh*, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental. Ambos textos fueron compilados bajo el orden eclesiástico, de los famosos extirpadores de idolatrías, el franciscano Francisco de Ávila en el caso de *Huaro-chirí* y del dominicano Francisco Ximénez en el caso de *Popul Vuh*. No obstante, niegan, displacen y transgreden en su hacer-pensar la autoridad hegemónica y absoluta de este orden de poder colonial. Si bien su escritura no tenía mayor significado o uso para los pueblos originarios en este tiempo, su metodología cosmológica, psíquica, analítica y organizacional fue reflejo de una práctica colectiva estratégicamente pedagógica de por sí, la que efectivamente desprendía de lo que Aníbal Quijano (1992) ha descrito como “las vinculaciones de la racionalidad-

modernidad con la colonialidad”, partiendo y construyendo a la vez una postura y pensamiento sin duda de sentido decolonial.

En este mismo periodo también —entre el siglo XVI y los inicios del XVII— en el virreinato de Perú y desde el Tawantinsuyu, es que el quechua Felipe Guamán Poma de Ayala escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. A contraste de las crónicas escritas “sobre” los indígenas y desde la mirada y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmológica andina. “Desde la mirada (en palabras de Guamán Poma) de un historiador, cronista, indio ladino, capac, señor y príncipe; un intelectual y artista con influencia jesuita que basa su comprensión del mundo en la experiencia vivida y recogida [...] del territorio y en un conjunto de saberes y propuestas sociales y políticas que no están separados de la ética ni de la estética” para así revelar las estrategias de los sujetos coloniales en proceso de descolonización (Ortiz, 2010: 9).

Es desde este lugar y mirada y ante la condición/situación de la colonia, que propone su proyecto político de “buen gobierno” basado en una “nueva corónica” (crónica). Como señala Walter Mignolo, “la ‘nueva crónica’ es [...] un relato donde la cosmología andina (*keswaymara*) comienza a rehacerse en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominicos, jesuitas, franciscanos...) y con la mentalidad burocrática de los organizadores del Estado bajo las órdenes de Felipe II” (Mignolo, 2008: 191). La teoría política de Guamán Poma se articula, según Mignolo, en dos principios: “La crítica a todos los grupos humanos identificables en la colonia [castellanos, indígenas, negros, moros y judíos] y la propuesta de un ‘buen gobierno’ de los virtuosos independientemente de su origen [...] un espacio de co-existencia con Castilla, por un lado, y de co-existencia entre varias comunidades (o naciones) de Tawantinsuyo” (p. 192-193). Mientras hay mucho que se puede decir con relación a este proyecto político y el pensamiento decolonial que manifiesta —algo que el mismo Mignolo ha analizado—, como también sobre cómo Guamán Poma

cuenta la historia del imperio incaico y del colonialismo español en el Perú del siglo XVI, nuestro interés aquí es con la manera en que empieza enlazar lo pedagógico y decolonial.

Este enlace se hace particularmente evidente en la parte visual del texto, es decir, en los dibujos de Guamán Poma que ocupan 398 de sus 1200 páginas.¹¹ Esta ideación pictórica emplea simultáneamente iconos nativos andinos y convencionales europeos. Así, hace más que complementar la prosa y sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos. Los dibujos permiten al autor “imponerle al lector sus puntos de vista sobre la civilización andina como un orden social armonioso, y la colonia contemporánea como un ‘mundo al revés’” (Adorno, 1981), a la vez que provoca al lector críticamente leer estos dos mundos en contención.

De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo. Particularmente interesante es el hecho de que dos terceras partes de los dibujos dan una atención especial a la presencia de un patrón andino de significación espacial y orientación direccional, revelando los contrastes con los patrones de corte occidental. Tal significación espacial es particularmente evidente en el mapa simbólico que Guamán Poma hace del mundo. Allí crea el modelo fundamental y perfecto del universo andino y traza sus dibujos de las épocas precolombinas conforme a los valores posicionales del mapa, valores que contradicen los de la época colonial. Además, y a través de la fragmentación y subversión del diseño original, muestra la forma en que la colonización convirtió el orden cultural y social autóctono en caos y ruina (Adorno, 1981).

Pero claro es —y allí el enlace de lo pedagógico y decolonial— la lectura pictórica depende del lugar desde donde está situado el lector, permitiendo no sólo múltiples lecturas sino también —y más impor-

11 Véase el texto completo con los dibujos en <http://www.kb.dk/elib/mss/poma/>.

tante aun— lecturas desde el interior del mundo andino y desde su diferencia colonial, lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad —o desde la total autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

Otros ejemplos del enlace de lo pedagógico y decolonial se encuentran en los palenques, el cimarronaje, el *malungaje* (ver Branche en este libro) y la muntu-ización (para seguir Zapata Olivella) llevados a cabo por numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia (ver Albán en este libro) y humanización. Pocos son los textos escritos que documentan desde los sujetos africanos mismos estas luchas, estrategias y prácticas, aunque permanecen como enseñanzas vivientes dentro de la memoria colectiva y la tradición oral, constitutivas también de la pedagogía de escucha a la que se refieren Wilmer Villa y Ernell Villa en su capítulo.

Tales prácticas —desde luego pedagógicas— existieron no sólo en espacios liberados sino también dentro de los mismos contextos de esclavización. Así, en su texto (también presentado en la segunda parte de este libro), Stephen Nathan Haymes considera el funcionamiento pedagógico de la “cultura esclava”, apuntando la presencia de una “pedagogía esclava” dirigida a la articulación de una visión y expectativa ética de la humanidad del hombre negro y mujer negra, y a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con

esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma. Como dice Haymes:

La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico —es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo— los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio.

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. Es este pensamiento, —reflejado de manera particular en Paulo Freire y Frantz Fanon, dos intelectuales comprometidos a lo largo de sus vidas con la luchas de liberación y descolonización— que exploramos a continuación, dando atención especial a su sentir pedagógico y político.

El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon

Lo pedagógico-político y político-pedagógico de Freire

Es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía

políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico. “Leer críticamente el mundo,” decía Freire, “es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2004: 18).

“Lo opuesto de intervención es adaptación,” señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (2004: 34). Para Freire, la intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como político. “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico” (Freire, 2003); de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía Freire, “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (2003: 74).

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]” (1974b: 183). Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba.

Su preocupación central era con las condiciones existenciales y vividas de las clases pobres y excluidas, es decir con los “oprimidos” y “el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido” (1974b: 22). Eso implicaba en la práctica —ampliamente expresada en los círculos de educación popular— concentrarse en el análisis político-social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Así fue el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación —internalizada y estructural-institucional— que in-

quietaba Freire. Su proyecto entonces: a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana.

Al enfocarse en “el dilema trágico del oprimido” —entendida como la dualidad conflictiva central a la situación concreta de opresión, que muchas veces impide al oprimido actuar— y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación, Freire construye y significa la “pedagogía del oprimido”, entendida como:

Una pedagogía que tiene que ser forjada *con*, no *para*, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (Freire, 1974b: 33)

Con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza (Freire, 1996b). De hecho fue sólo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no sólo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.

Este cambio se evidencia en uno de sus últimos libros, *La pedagogía de la esperanza*, en el cual repiensa *La pedagogía del oprimido*, haciendo, al mismo tiempo, una autocrítica a sí mismo por sus propias limitaciones en ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En *La pedagogía de la esperanza* habla más de la rebeldía, la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, de la reinención de la existencia y vida. Para ejemplificar esta rebeldía, pone el caso de los *quilombos* (palenques) entendidos como “momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la ‘obediencia’ necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad” (Freire, 1993: 103).

Es en este texto, como también en la *Pedagogía de indignación*, donde Freire no sólo cita a Fanon (algo que hace desde sus primeros libros) sino entabla un mayor pensamiento y diálogo con él. Así, Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores–oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no) existencia. Además, y de manera relacionada, da atención al problema del proyecto neoliberal, como también del “color de la ideología” (1993: 149). Y es en este movimiento de auto-criticidad, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión, lo que McLaren y Jaramillo (2008: 193) denominan como una “pedagogía perpetua”.

Sin embargo, lo que nos interesa no es sólo la manera en que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo ontológico-existencial del sujeto racializado

dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización y la revolución social.¹²

La apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon

Como psiquiatra por formación, luchador revolucionario en la guerra de independencia de Argelia por compromiso político, e intelectual radical dedicado a la problemática vivida del sujeto racializado-colonializado, Frantz Fanon tenía una subjetividad, historia y proyecto marcadamente distintos de Freire. En su introducción a la traducción revisada al español de *Piel negra y máscaras blancas*, Samir Amin le retrata así: “Fanon nació antillano. La historia de su pueblo, de la esclavitud, de su relación con la metrópoli francesa fue, pues, por la fuerza de las circunstancias, el punto de partida de su reflexión crítica” (2009: 5). Su preocupación por el poder colonial tanto externo como interno, por las causas de alienación y deshumanización del sujeto negro colectivo, colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas (Zurbano, 2012) y la relacionada barbarie capitalista, definió su obra, su acción política (incluyendo “aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano”) y su vida misma (Amin, 2009).¹³ Por eso, la aclamación de Fanon mismo en *Los condenados*: “No soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros”, una Esclavitud construida sobre las espal-

12 En este aspecto también véase: Stephan Nathan Haymes, “Race, Pedagogy and Paulo Freire” en *Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento*, Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 2007, 55-66; Kenneth Mostern, “Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon’s Revolutionary Narrative”, en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York: Routledge, 1994, 253-272.

13 Además, añade que, “La acción política de Fanon se sitúa enteramente [...] en el época de Bandung (1955-1981) y la primera ola victoriosa de las luchas de liberación. Las elecciones que hizo (aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano) eran las únicas dignas de un auténtico revolucionario” (Amin, 2009: 19).

das, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeos. De hecho, y como Fanon hizo claro en su corta vida, en un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretejidos.¹⁴

Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, y como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos¹⁵, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia

-
- 14 Por eso mismo, para Fanon, la ontología en sí no es suficiente: “Ontología —cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino— no nos permite comprender el ser del negro” (2011: 110).
- 15 Mientras que podemos criticar el lenguaje del “hombre” empleado aquí como ejemplificación del universal masculinizado y a la vez como punto ciego de Fanon, los propios argumentos de Fanon a lo largo de su obra, incluyendo con relación a la mujer, hace entender que la referencia aquí fue más bien al humano. También ver el texto de Keisha-Khan Perry en este libro.

sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31)

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (Fanon citado en Maldonado-Torres, 2005: 160). Por lo tanto:

El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. [...] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado. (Fanon, 2001:206)

Fanon hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todos. Sin embargo, su proyecto es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial, es decir, los *damnés de la terre* o “condenados de la tierra”.

Es a partir de los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2005) llama su “posición pedagógica socrática”. Para Fanon, el cambio o transformación social —incluyendo la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado por los colonizados mismos. “Quiero ayudar al hombre negro autoliberarse del arsenal de complejos que ha sido desarrollado por el ambiente colonial” (Fanon, 1997: 30). Tal autoliberación requiere, según Fanon,

estudiar y enfrentar la experiencia vital de ser negro en el mundo social, una experiencia que traspasa lo individual:

Como reacción contra la tendencia constitucionalista de finales del siglo XIX, Freud mediante el psicoanálisis, pedía que se tuviera en cuenta el factor individual. Sustituía una tesis filogenética por la perspectiva ontogenética. Veremos que la alienación del negro no es una cuestión individual. Junto a la filogenia y la ontogenia, está la sociogenia. (Fanon, 2009: 45)

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, particularmente en *Piel negra, máscaras blancas*, para analizar la experiencia, la condición y la situación de hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social. Para Sylvia Wynter (2009), “el principio sociogénico” que introduce Fanon puede ser entendido como una “ciencia nueva” que produce no sólo una ruptura epistémica con los propios propósitos de las ciencias naturales y su interpretación de la identidad humana, sino también hace un salto en introducir la invención de la existencia. Dicho por Fanon: “Debo recordar en todo momento que el verdadero *salto* consiste en introducir la invención en la existencia” (Fanon, 2009:189). La invención está entendida como creación; la capacidad de creación es la parte activa del ser, parte de la práctica de libertad y del crear, inventar y vivir con otros —lo que implica ser radicalmente humano. Como señala Maldonado-Torres:

Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. [...] [Conexión que podría ayudar al] negro ser consciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. [...] La sociogenia se convierte [...] en una ciencia *para* la humanidad. [...] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es “educar” en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las estruc-

turas de opresión y las que niegan su peso ontológico. (2005: 157-158, traducción propia)

La pedagogía de la sociogenia es así una “metodología imprescindible o indispensable” —para recordar la frase de Freire— para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales. Pero es claro que para Fanon tal estudio no es —ni puede ser— objetivo, desinteresado y distanciado. No es un estudio “sobre” los condenados, oprimidos o colonizados. Tampoco es simplemente un estudio o accionar “con” estos pueblos y sujetos. La sociogenia más bien se construye y posiciona “desde” las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado tanto en *Piel negra* como en *Los condenados*. Implicado aquí, como bien señala Wynter y siguiendo a Fanon, tanto la socialización del negro como la socialización del blanco. “Los aspectos cualitativos característicos de los estados mentales propios de ambos grupos con relación a sus respectivas experiencias de su *concepto de sí mismo* no sólo se oponen, sino que lo hacen dialécticamente; cada clase de experiencia subjetiva, positiva una, negativa la otra, depende de la contraria” (Wynter, 2009: 340).

Al avanzar una “actitud decolonizadora” y un “humanismo decolonizador” (Maldonado, 2009: 305), Fanon hace de la sociogenia una suerte de pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema —como realidad— estructural y psicoexistencial racial/colonial y hacia el accionar transformativo de este problema-realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en el accional, queda evidenciado.

Según Fanon, “Educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquello quien, ya tomado el pensamiento, se prepare a actuar” (1967: 222). Esta accionalidad sólo tiene sentido para Fanon en el contexto de lucha en contra de las estruc-

turas opresivas que militan en contra de su ser.¹⁶ Lo que el actuar apunta entonces es a la humanidad, es a ser, humano; por tanto, requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización. Restaurar la humanidad es en sí el propósito de la enseñanza del análisis sociogénico, entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial:

Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático —una comadronea de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismos —es decir, actuar. (Maldonado-Torres, 2005: 159, traducción propia)

De esta manera la sociogenia se puede entender como una posta de pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación. Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes se construyen una pedagogía y praxis de liberación encaminadas hacia no sólo una nueva humanización, sino también hacia nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundadas

16 Así en *Condenados de la tierra*, Fanon argumenta por la lucha de liberación nacional y cultural: “La condición de existencia de la cultura es [...] la liberación nacional, el renacimiento del Estado” (2001: 224), y añade, “La lucha de liberación no restituye a la cultura nacional su valor y sus antiguos contornos. Esta lucha, que tiende a una redistribución fundamental de las relaciones entre los hombres, no puede dejar intactas ni las formas ni los contenidos culturales [...] Después de la lucha no sólo desaparece el colonialismo, sino que también desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad [...]” (2001: 225).

en una razón “otra”: en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial.¹⁷ En eso la perspectiva y análisis de Maldonado-Torres son nuevamente útiles:

Fanon ofrece la “sociogénesis” como forma de pensamiento riguroso sobre la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación. “No buscamos otra cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo”. Para eso Fanon combina en su propuesta dimensiones del pensamiento y de la acción frecuentemente divorciadas de la modernidad, a saber, la teoría, la ética, y la política. Solo una reintegración de las mismas orientadas por una ética radical de la descolonización —una ética más allá del reconocimiento— puede responder satisfactoriamente a la crisis del mundo moderno y fundamentar un nuevo humanismo —un humanismo que es a fin de cuentas un *humanismo otro*—, esto es [...] un humanismo del otro y un humanismo distinto al de la tradición europea simultáneamente.¹⁸ [...] Me refiero a una concepción del mundo [siguiendo Lévinas] que le da centralidad no a la teoría, a la epistemología, al espíritu absoluto o a la teología sino a la relación inter-humana entre un yo y otro. (2007a: 160)

Ahora bien, si la relación o ligazón entre (des)colonización y (des)humanización es lo que oriente y dirige lo pedagógico de Fanon, es decir la pedagogización de su proyecto decolonial, ¿cómo es que opera esta relación en el pensamiento de Freire? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro? ¿Y de qué manera Freire, a pesar de su gran contribución pedagógica crítica, termina quedando algo corto ante lo decolonial?

(Des)colonización-(des)humanización en Freire y Fanon

Freire inicia su texto *Pedagogía del oprimido* con el problema de la humanización:

17 Al respecto, véase el capítulo de Fernandes y Candau en este libro.

18 Como Adolfo Albán ha señalado en sus comentarios a una versión anterior del presente texto, el proyecto de Fanon no está propiamente en el humanismo sino en la humanización, el humanismo como desarrollo de la racionalidad occidental es productor de los desajustes ocasionados, entre ellos, de la racialización. Por eso mismo, la referencia de Maldonado-Torres a un “humanismo otro”.

La preocupación por la humanización lleva al reconocimiento de la deshumanización, no sólo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe el exento de su deshumanización, empieza preguntarse si la humanización es una posibilidad viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación. (Freire, 1974b: 27)

La deshumanización —entendida como “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos” — es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación (Freire, 1974b: 74).¹⁹ La creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la dupla de humanización-deshumanización. Aquí amplía la idea de la vocación para la

19 Como hacen claro tanto Enrique Dussel (1977) como Walter Mignolo (2010), la “emancipación” no necesariamente apunta a la liberación y descolonización. Con un sentido construido inicialmente en las revoluciones burguesas —no en la revolución haitiana—, y luego tomado como lema del proletariado universalizado para expresar los intereses y luchas de los oprimidos del mundo, “emancipación” tiene su ancla en la modernidad y la trayectoria lineal de la racionalidad occidental. Liberación, en cambio, el término más empleado por Fanon, es el proyecto y perspectiva concebida desde y orientada por los que han sufrido la herida colonial. En palabras de Mignolo, “Emancipación y liberación son dos lados de la misma moneda, la moneda de modernidad/colonialidad. Mientras liberación enmarcó la lucha de los oprimidos en el ‘Tercer Mundo’ y la historia de colonialidad moderna que subraya su historia, decolonialidad es un proyecto aun más grande que abarca ambos, como dijo Fanon, el colonizado y el colonizador, y por ende, la emancipación y liberación” (Mignolo, 2010: 311).

humanización y la distorsión de la vocación que es la deshumanización. “No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (1993: 95). La lucha por tal vocación exige la asunción de una utopía, la que requiere el gusto por la libertad —como parte de la misma vocación de humanización— y la esperanza, “sin la cual no luchamos.” Enseguida dice:

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre procesos, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización.²⁰ El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1993: 95)

Así es el sueño conjuntamente con la esperanza que, para Freire, dan pulso e impulso a la conciencia crítica con relación a la deshumanización y, de ahí, a la acción, creación, invención e intervención hacia la humanización. Para Fanon, y particularmente en *Piel negra*, el sueño era una pérdida de tiempo ante la lucha por el nuevo día (2001); la esperanza, en cambio, era lo que alentaba fuerzas en la batalla por la descolonización. No obstante, para ambos fue el *telos* de la libertad, es decir la necesidad de lograr —individualmente y colectivamente— una conciencia de libertad de la dominación, que fue elemento constitutivo de la práctica —liberatoria y/o pedagógica— de transformación.

Esta noción de libertad praxística y existencial apuntaba para ambos la relación necesaria entre ética y humanización. En Fanon, esta relación se observa claramente en su argumento por un Estado-nación ético basado en los supuestos de dignidad y libertad universal (Fanon,

20 Aquí Freire demuestra una consideración más amplia que en sus trabajos anteriores sobre la opresión y dominación. Aclara que “la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos” (1993: 86). Sin embargo, argumenta también en este mismo texto que la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica. Para él, la clase es el punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, y esa es una de sus diferencias principales con Fanon.

2001). Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la “injusticia deshumanizante” deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos (2004: 35), una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otros en el mundo y con el mundo. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana. “Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad de comparar, hacer juicios, escoger, decidir, y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantengan su capacidad como transgresores de la ética” (Freire, 2004: 36). Por tanto, “hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia” (2004: 98).

Es con relación a esta preocupación tanto por la ética como por la existencia humana —por “el hacerse en/del ser”— que Freire hace posicionar la epistemología, el acto de conocer, como elemento céntrico de su pensar-hacer pedagógico. Conocer la realidad para poder transformarla, es para Freire, acción necesaria para enfrentar la opresión y humanización. Aquí es donde podemos empezar ver con claridad la diferencia en perspectiva y proyecto con Fanon.

Cambiar el mundo implica, según Freire, una dinámica dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su vencer (2004: 62). Sin embargo, mientras el acto de conocer —enraizado en lo que Freire llama una “curiosidad epistemológica”— proyecta hacia la concientización y la comprensión de la situación de uno en el mundo, no necesariamente liga conocimiento, humanización y descolonización, ni tampoco considera cómo el conocimiento —y el acto de conocer— se enraíza en y sobre un cuerpo no sólo oprimido o subalternizado sino también racializado dentro de una matriz colonial.

Como bien señala Haymes, esta preocupación epistemológica de Freire —o lo que Freire llama la pedagogía del conocer—, reduce la conciencia reflexiva a una visión y comprensión epistemocéntricas que quedan cortas ante la realidad vivida de racismo y opresión racial. De

esta manera, los principios que subrayan la pedagogía del oprimido y de liberación de Freire, incluyendo la misma problemática de la deshumanización, están más atados al asunto epistemológico —a conocer la realidad y transformar la realidad— que al problema ontológico existencial que forma la base de opresión y de descolonización y liberación para los pueblos negros o afrodescendientes. Así, argumenta Haymes, lo que hace la preocupación epistemológica de Freire es negar “el contenido ontológico de creencias y epistemologías racistas, un contenido que cuestiona el valor de un pueblo haciéndole justificar diariamente su existencia como seres humanos. El resultado [...] de la preocupación epistemológica de Freire es, y con respecto a raza, la obsesión de conocer su ‘realidad verdadera’ y no [comprender] cómo la raza es vivida por la ‘gente negra’” (2007: 56, traducción propia).

En cambio para Fanon, es el peso corporal de lo colonial y la exterioridad que implica y que dan la necesidad de una nueva forma de conocer. El análisis y explicación que ofrece Alejandro De Oto en este sentido son particularmente claros:

La pregunta fanoniana, aquella que indaga acerca de dónde y cómo emerge un sujeto crítico fuertemente anclado en las historias de la subalternidad, de clase, de raza, de género, entre otras, se posiciona precisamente en la superficie de lo que aparece y parece ser una enunciación definitiva: ‘hay un solo destino para el negro, y es devenir blanco’ [...] Lo que Fanon enfrenta entonces en ese momento es algo más que una impugnación relativamente extensa del colonialismo, enfrenta el desafío crucial de construir un dispositivo del saber que se adecue a las condiciones críticas de su pregunta, que dé cuenta de las potencialidades de su pregunta. Lo que necesita es una epistemología, un nuevo saber, una nueva configuración del mismo y, por lo tanto, una nueva forma de conocer. (De Oto, 2006: 3)

Así hay una epistemológica fanoniana que apunta a conocer la forma en que el sujeto colonizado interioriza su proceso de colonización creando así las condiciones de no-existencia. Se puede argumentar, en este sentido, que el estudio psiquiátrico que Fanon realiza en Ar-

gela muestra justamente una “curiosidad epistemológica” freiriana.²¹ No obstante, mientras para Freire esta curiosidad y el acto de conocer mismo eran condiciones primarias para trabajar la situación de deshumanización —y así fundamentos organizativos de su pedagogía—, para Fanon era el problema ontológico existencial de la racialización que requería la nueva forma de conocer. Viviendo el problema ontológico-existencial-racial, Fanon pregunta por un dispositivo epistemológico que permite comprender las condiciones de este problema vivido. La diferencia entre Freire y Fanon, en este sentido y de mi modo de ver, no es por sí inconmensurable. La pienso, más bien, como reflejo de sus lugares diferenciales de enunciación, lugares subsecuentemente reflejados es sus maneras de concebir y estratégicamente posicionar el conocer, como también en sus maneras de engendrar y obrar la pedagogización. Por ende, ambos, juntos ayudan entender que no hay una sola manera de enlazar la pedagogía, la descolonización y la humanización, sino múltiples formas, estrategias y prácticas como este mismo libro intenta demostrar. Siguiendo con el análisis que De Oto hace del saber fanoniano:

La pregunta por la emancipación, por la liberación en un sentido lato, puesto en el cuerpo colonial, lo abre a una experiencia por él no conocida, pero dicha apertura significa que el modo de conocimiento de ese cuerpo, por parte de ese cuerpo y sobre ese cuerpo, no puede anclarse en la trama de los discursos coloniales en tanto ellos lo conocieron (y produjeron) como un espacio e historia silentes. Toda temporalidad, toda condición del tiempo entendido como experiencia de la subjetividad, no pueden representarse en el cuerpo colonial antes de la dislocación que en él produce la pregunta crítica. [...] Fanon en esto enseña mucho. El relato de la liberación y la acción consecuente no se inicia cuando se designa al sujeto de la misma, sino cuando se produce la primera dislocación en las prácticas históricas y en los discursos que son su correlato. Allí, en los pliegues de un relato que responde a un saber radicalmente otro con respecto al saber de la liberación emerge el cuerpo colonial para dar señales del inicio de un proyecto. (2006: 3-4)

21 Agradezco a Adolfo Albán por esta aclaración.

Para De Oto es en esta nueva configuración del saber que la potencia de la acción histórica encuentra fundamento, una acción que no está pendiente o a la espera del sujeto liberado para imaginar el comienzo de la política y poner en él la esperanza de una sociedad distinta, sino en la nueva configuración misma del poder y del saber. Por tanto:

El problema teórico y político de la resistencia en Fanon no fue la existencia de un sujeto maniatado, acorralado que no podría expresarse, sino la lucha por un sujeto exterior, otro, con respecto a la productividad cultural y política de colonialismo. [...] La necesidad de una nueva epistemología no es sino la necesidad política de producir el conocimiento de ese sujeto y para ese sujeto por fuera de la productividad de la sociedad colonial. (2006: 4)

En este sentido y para Fanon, la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto conociente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder, y de la existencia misma. Por ende, la humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas de significancia fenomenológica, teleológica, ontológica-existencial y también ancestral, que abordan no sólo el “ser” sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad (Gordon, 2000; Haymes, en este volumen; Walsh & García, en prensa). Tales preguntas abren camino a un entreteje pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del sistema y condición de opresión colonial, como de uno mismo de sentido intra-, inter- y supra-humano.²²

22 Lo “supra-humano” aquí se refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, destruir y desligar entre seres humanos y no humanos y entre vivos y muertos. Me refiero, por un lado, a los ancestros que sigan acompañando y guiando a los vivos y, por el otro, a la relación también existencial e integral entre todos los seres de la Madre Tierra. Yo he nombrado eso “la colonialidad de la Naturaleza, de la Madre Tierra o de la Pachamama” (ver Walsh, 2009).

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en *Pedagogía de la esperanza*, cuando reconoce que el asunto no es tanto con la “adherencia” del oprimido al opresor sino la manera que el oprimido toma distancia de él, ubicándolo “fuera de sí, como diría Fanon” (1993: 47).

Mientras para Freire “tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación”, para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. Es el colonialismo y “el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial”, dice Fanon (1967:30), que involucra y promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos [...] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (Fanon, 2001: 38)

Tal perspectiva parece resonar con el pensamiento tardío de Freire:

Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...] Lo que en la

invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado. (2006: 33)

La limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de “raza”, como también de “género”, han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder.²³ Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales —en efecto des-triturarlas—, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser “negras” o “indias” y por ser “mujer”. Es aquí en este trabajo —inclusive de “desepidermización”— que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías denotadas “críticas” a concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como “decoloniales”.

De esta manera se puede indagar sobre el modo como ambos, Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al *damné* de Fanon, —Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra—, el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual. En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son

23 Véase de manera particular el capítulo de María Lugones, Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa en este libro.

parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del *damné*. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma.

Con todo lo dicho hasta aquí, no pretendo descontar la contribución de Freire ni sobreexaltar la de Fanon. Más bien, es señalar y sugerir —pedagógicamente²⁴— aprendizajes y enseñanzas que vienen del pensamiento y de los caminos y praxis de ambos, para así sembrar consideraciones y comprensiones, ayudando a la vez con el desafío señalado al inicio de este capítulo: de pensar lo decolonial pedagógicamente, y lo pedagógico decolonialmente. En eso, hay otro intelectual comprometido que vale la pena también unir a la conversación; me refiero al afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

Manuel Zapata Olivella

Nombrado por algunos como “abridor de caminos”, Manuel Zapata Olivella fue no sólo escritor, novelista, médico, antropólogo, educador, investigador, folclorista y científico social, sino también —y según él— un vagabundo de y por la vida.²⁵ Con una obra que atraviesa más de

24 Digo “pedagógicamente” porque es en el diálogo con los dos, el que permite pensar Freire por Fanon y Fanon por Freire, que emerge una serie de consideraciones centrales a no sólo comprender el significado y el enlace de lo pedagógico y lo decolonial, sino también su razón y pensar-hacer.

25 El “vagabundaje” a que se refiere Zapata Olivella nace en su afán de conocer la realidad del mundo. Así en los años 1940 llega a Centro América y México, para luego pasar a los Estados Unidos donde vivió en situación muy precaria y empezó a entender en carne y hueso la colonialidad del poder y, de manera relacionada, los problemas de racismo y alienación. Conoció el reconocido poeta afroamericano Langston Hughes como también el emergente movimiento negro. Su libro *He visto la noche*, publicado en 1952, relata esta experiencia.

50 años y que cruza los campos de literatura, arte, periodismo, historia, filosofía, antropología, cultura y medicina y enlaza las realidades vividas, la espiritualidad y el pensamiento de la diáspora africana en el Caribe y las Américas, Zapata Olivella es uno de los raros y aún poco conocidos intelectuales que luchó para confrontar tanto el racismo y epidermización de su nativa Colombia, como la más amplia condición humana y colonial. Como dice en su texto autobiográfico *¡Levántate mulato!*:

Mi rostro oscuro no podía mirarse sin miedo en el espejo del conquistador europeo. En mi familia todos los abuelos habían nacido engendrados en el vientre de mujer india o negra. [...] Para mí, las ideas sobre el bastardo americano dejaban de ser simples especulaciones literarias. Yo había nacido del cruce de muchas sangres y sentía el potencial creador del joven que reclamaba un lugar en mi suelo sin reverencias ni claudicaciones ante ningún amo y señor extraño. (1990: 18)

Aquí Zapata localiza su propia historia y ser dentro del patrón permanente del poder racial y colonial, la opresión vivida, el olvido de la sociedad dominante del negro y la realidad de la trietnicidad. En *Levántate*, en el ensayo *La rebelión de los genes* (1997) y en novelas como *Chambacú, corral de los negros* (1963) y *Changó, el gran putas* (1983) nos hace ver su despertar de conciencia racial, el potencial de sus sangres y sombras y el caminar con sus ancestros. Así es, y a partir de lo vivido, que el autor ejerce sus múltiples insurgencias políticas, epistémicas y culturales, desafiando posiciones canónicas, nacionalistas, folklóricas, exclusionistas y racistas —incluyendo de la izquierda²⁶—, desligando la reivindicación de lo afro del simple color de la piel y construyendo y promoviendo un proyecto social radicalmente diferente para el conjunto de la humanidad.

Para Zapata, la escritura era un arma y herramienta de desalienación y transformación; es el lugar principal donde cultiva y ejerce su

26 Su crítica en este sentido extendía a los mismos pensadores fundacionales latinoamericanos: “En el campo de las luchas sociales, Víctor Haya de la Torre contradecía a Mariátegui, afirmando que en América la revolución la realizarían las masas indígenas campesinas y no el proletariado de la naciente industria. Pero en su afán de reivindicar al indio, ambos se olvidaron del negro” (Zapata Olivella, 1990:17).

apuesta metodológica-pedagógica, donde asume la insurgencia y donde demuestra e incita un pensamiento y perspectiva de sentido, sin duda, decolonial. Tal proyecto se enraíza a lo largo de su amplia obra en tres ejes o problemas claves y transversales. El primer eje-problema es la asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder. Como Zapata explica en su introducción a *Las claves mágicas de América*:

La fase colonialista del capitalismo se caracterizó por la explotación de las fuerzas creadoras, de las riquezas y tecnologías tradicionales acumuladas por los pueblos indígenas de América, África y Asia [...] A consecuencia de este monopolio se creó una nueva relación económica racial: el desarrollo tecnológico para los pueblos blancos opresores y el atraso para los pueblos pigmentados sometidos. Sin estas premisas biológicas y socioeconómicas, los supuestos que se hagan sobre clase, raza y cultura en América se reducirían a meras elucubraciones que encubren la verdadera esencia del sistema racista colonial. (1989:14)

Distinto a la perspectiva marxista de su tiempo —evidenciado también, y como hemos visto, en la obra de Freire—, Zapata visibiliza la intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas. Además, distingue la fase colonialista del capitalismo y resalta su violencia carnal dirigida de manera particular a la mujer india y negra. Así, pone en escena los actos de deshumanizar, desarticular, silenciar, objetivizar, cosificar y mercantilizar, a la vez que da presencia vital a estrategias decoloniales de resistencia, insurgencia, re-existencia y re-creación. Estas estrategias están particularmente evidenciadas en su obra magna *Changó, el gran putas*.

El segundo eje-problema es la condición vivida de deshumanización y alienación. Inicia *Las claves mágicas* citando a Fanon:

Las tesis de Frantz Fanon [...] abrieron nuevos horizontes a la negritud al traspasar la frontera del color para ubicar la alienación en lo más profundo del inconsciente colectivo del colonizado [...] Se trata de los mecanismos alienantes denunciados por Fanon, quien nos pone en guardia contra la introyección del pensamiento del colonizador en nuestras mentes, lo que nos impulsa a juzgarnos con el mismo rasero

del colonizador con que fuimos medidos durante siglos de abyección. (Zapata Olivella, 1989: 6)

En *Rebelión de los genes* repite la admonición y apunta a la acción: “Debemos ser revolucionarios lúcidos, capaces de asimilar la lección de Frantz Fanon cuando nos pone en guardia para que no seamos portadores alienados de la mentalidad colonizadora, introyectada como propia en nuestros propósitos libertadores” (1997: 349). En su pensar con Fanon, Zapata sigue destacando el problema complejo de la epidermización, su centralidad como dispositivo del poder colonial, pero también su centralidad en fijar una noción de negritud y afrodescendencia enraizada sólo en el color de la piel y no en la identificación social, cultural y ancestral. Es esta fijación en/de epidermis, que, para Zapata, ha contribuido a fragmentar las luchas de descolonización y humanización —entre “negros” e “indios” por ejemplo—, pero también entre los hombres y las mujeres que se identifican no sólo por su color sino también por sus raíces africanas, contribuyendo así y también de esta manera, a la deshumanización y alienación.

El eje-problema de deshumanización y alienación, presente en gran parte de su obra y elaborado con particular atención en la *Rebelión de los genes*, da impulso y orientación a una apuesta accional con claro sentido pedagógico. Ahí en *Rebelión* podemos encontrar siete elementos claves de su manifiesto humanizante y desalienador:

1. Ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa.
2. Enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual.²⁷

27 En la introducción de *Rebelión* titulado “Confesiones de un escritor que quiere ser libre” dice: “Podría agregar otros complejos mecanismos culturales que debí desajustar para poder escribir a *Changó, el Gran Putas*, la novela de un médico, escritor y antropólogo, en lo posible depurada de toda alienación. Pero debo terminar

3. Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” y la “herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas ...superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud” (1997: 282).
4. Revelar el proyecto racista y alienante de la historia, filosofía y ciencia eurocéntricas-occidentales dominantes, reconceptualizar la ciencia y conocimiento y su uso estratégico y reconocer/reapropiar/recuperar/reposicionar el pensamiento y sabiduría empírico-mágica sobre la naturaleza, vida y sociedad, sobre las luchas liberadoras.
5. Rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; mientras “el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento y la experiencia de los oprimidos [...], la *creatividad bajo la opresión*” (1997: 252, énfasis propio).²⁸ Tácticas y estrategias entre otras como las de la hermandad presente en el arrojamiento y apalancamiento, de la rebeldía de cimarronaje —intelectual, artístico, actitudinal y cultural—, del silencio que permitió mantener incólume el espíritu, las lenguas dioses y las diosas culturales, y las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad.

[esta introducción]. Tan sólo dejarles como conclusión un miniconsejo que se lo escuché al Diablo: desconfíen de la literatura de los opresores si desean ser libres” (1997:29).

- 28 Así aclara: “El amerindio sometido, pero depositario de las claves de la naturaleza y de su cultura, se mantuvo remiso a integrarse en la nueva sociedad. Por su parte, el africano, extraño y poseedor de la energía capaz de poner en movimiento el andamiaje que lo esclavizaba, luchó por sobrevivir y liberarse” (Zapata Olivella, 1997: 252). Además, añade: “América se negreó con los africanos, no por su piel negra, sino por su rebeldía, sus luchas antiesclavistas, su unión con el indio para combatir al opresor, por sus tambores y orichas guerreros, por sus pregones, por su músculo, por su inquebrantable optimismo de pueblo vencedor” (Zapata Olivella, 1990: 330).

6. Forjar la familia “Muntú” entendida como “la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...], la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos” (1997: 362).
7. Encaminar “un nuevo concepto ecuménico” humano, que desprende de la lógica de la colonialidad, desmonta la categoría de “raza” y su epidermización deshumanizante, y se aleja del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez y desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una “profunda conciencia de la diversidad humano y a un más lúcido compromiso con la fraternidad universal” (1997: 368), alentando de esta manera un proyecto de mestizaje-otro concebido desde un pluriversal que pretende, de mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interserualización.

El tercer eje-problema, reflejado de manera implícita en el “manifiesto” arriba, es el nacionalismo excluyente de Colombia, su país natal, un nacionalismo que Zapata vivió en carne propia a nivel geopolítico (siendo de Lorica y no de Bogotá), literario, artístico y racial-étnico-cultural. Desde luego, la falta de reconocimiento hasta hoy de su obra y de su contribución al pensamiento colombiano y latinoamericano sirve como prueba de la exclusión, prueba aún más reprochable cuando consideramos su condición de pobreza y abandono en el momento de su muerte. Sin embargo, su escritura, sea en los géneros de novela, ensayo, relatos, teatro, autobiografía o periodismo, nunca perdió la luz de esperanza y libertad a pesar de las luchas y tinieblas. Más bien afianzó, con la tenacidad de pedagogo, por la reivindicación de la humanidad, la capacidad epistémica de los afrodescendientes y el horizonte de lo decolonial (Valdelamar, 2009).

Tejiendo pedagogías y trazando caminos

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

Como bien señala Haymes (en este libro), el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretelado con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanización, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntulaban en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar, así haciendo recordar otro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, quien acuñó en su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP) y su apuesta descolonizadora, el concepto y práctica así insurgentes de senti-pensar.

Más que teóricos, Zapata, Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, para mí han sido acompañantes claves —una suerte de fuerza política-epistémica y a la vez ancestral— en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial.²⁹

29 De hecho para mí, la influencia de los tres ha sido más que académica; ha sido política, pedagógica y personal. Un relato breve permite ilustrarlo. En 1971, lei por primera vez la *Pedagogía del oprimido* de Freire. No obstante, fue la lectura de Fa-

Ahora bien, la elección con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué

non en este mismo año que más me impactó por el contexto mismo de su lectura; *Condenados* primero y luego *Piel negra* fueron textos de estudio, debate y discusión entre un grupo de SDS (Estudiantes para una Sociedad Democrática) y una célula de las Panteras Negras en que estuve involucrada. Esta lectura y contexto me forzaron un profundo aprender, desaprender y reaprender, procesos que por asuntos de espacio no puedo elaborar aquí, pero que me acompañan hasta hoy. En los 1980 tuve un reencuentro con los textos de Fanon, esta vez al lado de Freire, amigo y compañero de camino, con quien tuve el privilegio de trabajar colaborativamente en los EE.UU. durante tres años. En el seminario/taller que co-facilitábamos, estudiábamos Fanon. Allí y después de su experiencia en África y ahora con los participantes de comunidades “de color”, Freire habló de su propio re-educar, sobre su reconocimiento emergente de la relación entre racialización, deshumanización y descolonización y sobre la profundización de su pensamiento con Fanon. Este diálogo simultáneo con Freire, Fanon y la comunidad fue experiencia clave no sólo en mi formación político-pedagógica, sino también en mi entender de lo que realmente implica asumir la pedagogía políticamente y personalmente y como apuesta decolonial. Con Zapata Olivella, el encuentro fue algo distinto. Su nombre me llegó antes de sus textos por vías diversas incluyendo por activistas-intelectuales afrocolombianos; luego sus escritos y la fuerza de su hacer-pensar empiezan tener lugar céntrico en mis cursos. Pero fue por las circunstancias de la vida —y tal vez como regalo de los y las orichas— que fui invitada a acompañarle en la última noche de su velorio en noviembre 2004, de sentir su presencia y espíritu y presenciar, con la llegada del día, su vuelo al otro lado. Zapata, junto con Freire y con Fanon, sí han sido mis maestros, pero también han sido luces y fuerzas que dan sentido al entrelaje político-epistémico-espiritual-existencial con lo pedagógico y decolonial, un entrelaje que he asumido como proyecto de vida.

visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

De esta forma podemos ir señalando múltiples esfuerzos que, partiendo de los momentos políticos actuales, se forjan en o conducen a un enlazar de lo pedagógico-decolonial. Desde los procesos que estoy acompañando y en que estoy involucrada, puedo ir resaltando algunos. Un ejemplo se encuentre en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, la cultivación de la palma, y la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficante, intereses capitalistas y extractivistas, y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.

Escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso “casa adentro” y también “casa afuera”, ha sido componente clave en la pedagogización afro-decolonial, algo sobre la cual Juan García y yo hemos venido incidiendo y reflexionando. Eso frente al momento actual de distanciamiento de las generaciones nuevas, de las voces de enseñanza

y aprendizaje de las abuelas y los abuelos, como también frente a la necesidad, cada vez más urgente, de visibilizar la diferencia afro-ancestral y su lucha ontológica-existencial ante las políticas públicas urbanas de inclusión dirigidas al problema de racismo y discriminación y a la inclusión —dentro de las instituciones sociales— de individuos afroecuatorianos y afroecuatorianas. El propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquio o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que los pueblos indígenas han llamado el *sumak kawsay* o el buen vivir).³⁰ Como decía el abuelo Zenon, voz de la memoria colectiva afroecuatoriana, “La vida simple de los que nos antecedieron, sus formas particulares de entender el estar-bien y la riqueza, son un espejo para que las nuevas generaciones puedan medir el valor de su ser interior y la grandeza de sus filosofías ancestrales” (en Walsh & García, en prensa).

Esta pedagogía afro-decolonial ha abierto la puerta a otras, provenientes de otros sujetos y lugares de enunciación, como es el ejemplo del texto de Michael Handelsman en este libro, que dialoga y piensa *con* esta memoria colectiva, para así agrietar el concepto moderno/colonial de lo literario y su voz de autoridad, incluyendo dentro de la literatura escrita por literatos afroecuatorianos. Para Juan García, este esfuerzo pedagógico de Handelsman, demuestra que, “Zenon no es la propiedad intelectual de la comunidad negra. Cuando Michael Handelsman trabaja con Zenon, o cuando líderes comunitarios trabajan con Zenon y dicen ‘escuchen, Zenon está hablando’, están evocando memoria y tra-

30 Ver al respecto Juan García Salazar, *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*, Quito: Fundación Altopico, 2010; Juan García y Catherine Walsh “Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño”, *El otro derecho*, 41, Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe, 2010, 49-64; y Catherine Walsh y Juan García, “(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador,” en *Black Writing and the State in Latin America*, Jerome Branche (ed.). Vanderbilt University Press, en prensa.

dición, están dando espacio para la memoria y tradición a hablar, sea en forma oral o escrita” (en Walsh & García, en prensa).

Dar un lugar céntrico a estas voces —como también de voces como Zapata y Fanon, y otros intelectuales visiblemente silenciados como Fausto Reinaga³¹ entre muchos otros y otras— dentro de la educación misma, incluyendo de la educación superior, como hemos venido haciendo por más de doce años en el doctorado de estudios (inter) culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, es también ejercer una práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial, ante lo que es la “academia” y su geopolítica de conocimiento eurocéntrico de postura y de racionalidad moderno/colonial/occidental. Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”³², alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que preten-

-
- 31 Ver por ejemplo la reciente tesis doctoral del intelectual aymara boliviano Esteban Ticona titulada “El indianismo de Fausto Reinaga: orígenes, desarrollo y experiencia en *qullasuyu*-Bolivia” (Universidad Andina Simón Bolívar, 2013). Es interesante anotar la frecuencia con que Reinaga, intelectual quechua-aymara, cita a Frantz Fanon y entabla un diálogo con él. Ver también el capítulo de Ticona en este libro.
- 32 Así es de recordar el significado de estas posturas de “desde” para Fanon y “con” para Freire. Como Freire decía en la *Pedagogía del oprimido*: “Acción política al lado de los oprimidos tiene que ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y por sí, acción *con el oprimido*” (1974: 53, énfasis propio). En seguida argumenta que “el único instrumento efectivo es una pedagogía humanizante en la cual el liderazgo revolucionario establece una relación permanente de diálogo con el oprimido” (1974: 55). Freire se refiere a esa como una educación co-intencional entre sujetos que comparten el intento de desvelar la realidad para conocerla críticamente, re-creando a la vez este conocimiento desde la reflexión y acción, como co-creadores —con un involucramiento comprometido— en la lucha por la liberación que es, y a la vez, una humanización afirmante de la vida.

den plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.

Estas pedagogías, entre algunas otras, son las que han venido ocupando mi preocupación y quehacer en los últimos años. Asimismo son reflejos de mi propio afán, puesto en práctica, de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, de sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento, algo que esfuerzo hacer con individuos, grupos y colectivos a lo largo y ancho de Abya Yala, promoviendo a la vez su interconectar e inter-versalizar. Para mí, la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar.

En este libro el lector se encontrará algunas de estas andanzas. Su organización está en cuatro partes. La primera abre rumbo a las diversas maneras y a los diversos espacios de enunciación, incluyendo —y además de las luchas sociales— la memoria colectiva, las prácticas económico-culturales y la educación, desde dónde pensar, construir y hacer andar lo pedagógico y lo decolonial. La segunda parte pone en escena pedagogías de lo decolonial de ayer y ahora que revelan y dan presencia a resistencias y existencias *desde y con* los pueblos de raíz africana. La tercera ofrece ejemplos y reflexiones de luchas y prácticas que entretejen lo pedagógico de lo decolonial y lo decolonial de lo pedagógico “en lugar”, siendo el afro Brasil, la educación autónoma zapatista, el aymara boliviano y el Caribe seco colombiano los contextos puestos en consideración. Finalmente, la última parte pretende mostrar y despejar procesos, diálogos y prácticas insurgentes hacia el re-existir y re-vivir concebidos desde y con relación al feminismo, el arte y el buen vivir. Al cerrar con las reflexiones personales de Gustavo Esteva sobre su reciente experiencia como alumno en las escuelitas zapatistas, es de nuevamente destacar el trabajo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en y necesarios para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas “muy otras” de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar

y actuar, de con-vivir y re-existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación.

En su conjunto, los textos de este libro dan aliento y esperanza a lo que fue anunciado en el epíteto al inicio de este capítulo y del libro: por un lado, el derrumbar —como acción sonora— del mundo regido por el capitalismo, el modelo civilizatorio occidental y sus patrones de poder constitutivos de la colonialidad. Y por el otro, la re/in-surgencia de “nuestro” mundo, el mundo visionado no sólo por los zapatistas sino también por las autoras y los autores aquí, cada una y uno desde sus lugares de enunciación, compromiso, incidencia e intervención. El libro no sólo presenta distintas maneras de pensar, practicar y enlazar lo pedagógico-decolonial. Se afianza por despertar, despejar y desplegar caminos, dar algo de luz al trabajo por hacer, y avanzar sentidos y horizontes concretos hacia el andar pedagógico muy otro que es la decolonialidad.

Capítulo 1

MEMORIA COLECTIVA

Hacia un proyecto decolonial

PILAR CUEVAS MARÍN

La *recuperación colectiva de la historia*, surgida en América Latina a fines de la década de los setenta e implementada como corriente de pensamiento durante los ochenta del siglo XX, se constituyó en uno de los antecedentes más claros en la configuración de escenarios políticos y epistémicos críticos en el campo de la memoria colectiva.³³ Surgida desde los aportes provenientes de la *investigación-acción participativa* y la *educación popular*, así como bajo la particular influencia de intelectuales y activistas como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el pedagogo brasileño Paulo Freire, la recuperación colectiva mostró las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política y ética, así como desde las diversas lógicas del saber al interior de los sectores populares. Esto en tanto que se dotó de un corpus teórico y metodológico desde el cual se empezó a producir “otras” narrativas históricas que dieron forma disidente a las oficiales, señalando el alcance de un conocimiento surgido a partir del movimiento popular de aquel momento.

33 Me refiero a la *recuperación colectiva de la historia* como categoría fundacional. Ésta ha tenido distintas connotaciones y desarrollos como fruto de amplios debates en América Latina. Por esto, de manera similar encontramos conceptos como: *recuperación de la memoria colectiva*, o de manera reciente el concepto de *(re)construcción crítica de la memoria colectiva*.

Por lo anterior, la tesis que sugiero en este texto es que la recuperación colectiva de la historia aportó a la configuración de un pensamiento o pensamientos críticos en la región, en tanto que asumió un cuestionamiento al orden hegemónico, tanto en lo social como en lo académico, para el periodo señalado. Lo cual nos permite avanzar, tomando en cuenta sus legados así como los actuales debates intelectuales y políticos —en especial los provenientes de los estudios poscoloniales, subalternos, el horizonte moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica— en proyectos que en el ámbito de la memoria colectiva puedan ser pensados como prácticas decoloniales. Señalemos por lo pronto que la apuesta decolonial nos permite reflexionar más allá del contexto moderno occidental en el cual surgió, en este caso, la recuperación colectiva de la historia, para advertir que la modernidad en América Latina haría parte de una experiencia de carácter no sólo moderna —en los términos trazados desde la interpretación eurocéntrica— sino también colonial.

En tal sentido, he organizado este artículo de la siguiente manera: en la primera parte me detengo en el estudio sobre los aportes epistemológicos y metodológicos de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano. Lo anterior tomando en especial los legados de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, quienes sentaron las bases en la configuración de la investigación-acción participativa y la educación popular, respectivamente. A partir de sus primeros trabajos, analizo algunas de sus contribuciones al debate intelectual de la época, y a la configuración de la recuperación colectiva de la historia. Lo anterior sin desconocer, de manera puntual, la confluencia de otras corrientes importantes como fue la llamada *historia popular*.

En la segunda parte, elaboro un balance y proyección crítica de la recuperación colectiva de la historia, para señalar finalmente cómo a partir de sus aportes al pensamiento crítico en la región, y en diálogo con los actuales debates intelectuales y políticos, podemos avanzar en la formulación de propuestas que en el campo de la memoria incorporen la perspectiva decolonial. En tal sentido, dejaremos expuestas dos

rutas de reflexión: la primera, que nos acerca a la memoria desde una perspectiva amplia, nos referimos a la memoria social entendida como *régimen de representación*. Y la segunda, en donde asumimos la memoria en tanto memoria colectiva, la cual proponemos que pueda ser concebida hoy en día, y como parte de otras múltiples posibilidades, desde la noción de inmanencia y en relación con el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del *buen vivir*. Es desde aquí que dejamos esbozada la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva*³⁴ y lo que denominamos como *memoria del desprendimiento*.

Teorizando desde el sur. La investigación-acción participativa y la educación popular

Como lo mostré en otro espacio, es desde el contexto político y social de América Latina en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, que podemos comprender el surgimiento de las más diversas experiencias de recuperación colectiva de la historia con sectores populares urbanos y rurales.³⁵ No abordo este análisis pues considero que ha sido ampliamente desarrollado. Más bien me detengo en algunos de los debates conceptuales que producidos al interior y fuera de la academia en el periodo señalado, fueron definitivos para su configuración. Me

34 Si bien las reflexiones que pongo a consideración obedecen a un desarrollo personal del concepto de *autoindagación en la memoria colectiva*, cabe advertir que éste surgió al interior de la *Fundación Ser Memoria*, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostaba a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. El principal referente que da lugar a este concepto se obtuvo del proyecto colombiano de etnoeducación denominado “Recuperación comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva”, adelantado en el Palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, Colombia, desde fines de la década de los ochenta e inicios de los noventa del siglo pasado. Al respecto se puede consultar: Clara Inés Guerrero, *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica*, tesis para optar el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares, España, 1998.

35 Al respecto se puede consultar: Pilar Cuevas Marín, “La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano”, en Catherine Walsh (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala. Quito, 2005.

refiero en especial, a las contribuciones provenientes de la investigación-acción participativa y la educación popular, por una parte, y por otra, a las de la historia popular.

Quisiera iniciar señalando la manera en que dichas contribuciones respondieron al menos a dos premisas que considero centrales: la primera, que era necesario conocer la “realidad” de los sectores populares para lo cual la “recuperación” de su historia era indispensable, y la segunda, cómo a partir de estos procesos de recuperación histórica se podía dar cuenta de “otras” narrativas históricas que confrontaban la considerada como oficial. Estas premisas explican la confluencia de campos de conocimiento y de prácticas políticas y organizativas que, incluyendo sus particularidades, incidieron en el origen de la recuperación colectiva de las historia.

Un primer campo lo encontramos en la circulación y difusión que en América Latina se da de la llamada “historia popular”. Algunos de los gestores de la iniciativa de la recuperación colectiva de la historia eran a su vez profesionales o estudiantes pertenecientes a las nacientes facultades de ciencias sociales en la región. Dichos profesionales y estudiantes habían asumido con entusiasmo las iniciativas provenientes de la historiografía inglesa, en especial las que dieron lugar a la historia social desde donde se gestó la propuesta de historia popular.

La historia popular, orientada a la construcción de una historia “desde abajo”, se dio a conocer en América Latina gracias a la circulación y lectura que se hizo de los trabajos de Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm y de Raphael Samuel, entre otros. Uno de los aspectos que más llamó la atención a quienes participaban en los procesos de recuperación histórica, pero que a su vez estaban involucrados en el debate de la historia popular, fue el carácter comprometido que los gestores de la historia popular le habían impreso al proyecto político e intelectual por ellos impulsado.

Este compromiso se plasmó en la activa participación que sus miembros asumieron con respecto a las iniciativas progresistas y de iz-

quierda de aquel momento en Inglaterra. Igualmente por el trabajo de educación obrera en el cual participaron, dando origen tanto al grupo como a la revista que lleva su mismo nombre: “History Workshop”. Este grupo surgió en el año de 1966 en Ruskin College (Oxford), en particular alrededor de la figura de Raphael Samuel. Tanto el “taller de historia” como la revista, se constituyeron en un espacio fructífero desde el cual se empezó a concebir a la historia más allá de los parámetros previstos por el modelo disciplinar. Es más, llama la atención cómo el taller de historia surge, según Josep Fontana, en un momento en el cual se debatía sobre el modelo de exámenes a los cuales eran sometidos los estudiantes adultos, y la manera, más bien, en cómo estos debían pasar de ser consumidores de la historia, a productores de la misma (citado en Samuel, 1984:7).

Lo anterior es importante, pues desde aquí se empiezan a trazar los objetivos que en adelante van a acompañar al debate de la historia popular. Para Samuel, la historia popular más que una definición, permitía vislumbrar la posibilidad de un movimiento intelectual y político cuyo propósito consistía en “acercar los límites de la historia a los de la vida de las personas” (1984: 15). Se trataba de democratizar el contenido de la historia, tanto desde quienes la escribían como desde quienes la producían, en este caso contemplando la experiencia de los trabajadores. Se constituía en un intento por “ensanchar la base de la historia, de aumentar su materia de estudio, de utilizar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento” (Samuel, 1984: 4).

Por esta razón, la historia popular se constituyó fundamentalmente en un escenario de discusión teórica, ventilando el debate sobre el problema de la “erudición” y la utilidad de la teoría en la explicación de las problemáticas sociales. Igualmente, mostrando la conflictiva relación entre la interpretación marxista-estructuralista, y la interpretación culturalista en el análisis de la sociedad. En este sentido cabe recordar que algunas de las preguntas centrales que hicieron parte de este debate fueron: ¿hasta dónde es posible entender las relaciones sociales partiendo del esquema estructural-determinista que subordina el plano de la

cultura a la economía? Y, por el contrario, ¿cuál sería el lugar de la cultura y la experiencia en la formación de las relaciones sociales y particularmente de la conciencia de clase?³⁶ Aunque no me detengo en estos debates que permearon el escenario político e intelectual, no sólo de Inglaterra desde la década de los sesenta, sino de América Latina, como mostraré con respecto a algunas reflexiones introducidas por la misma recuperación colectiva de la historia, sí considero necesario precisar, siguiendo a Samuel, que la historia popular en tanto “historia alternativa u oposicional”, debía establecer con suficiente claridad la relación entre lo “particular con lo general, la parte con el conjunto, el momento aislando con la *longue durée*” (Samuel, 1984: 5).

Ahora bien, pese a la influencia que la historiografía inglesa tuvo para la recuperación colectiva de la historia, en particular para algunas experiencias que incorporaron los estudios de Thompson, Hobsbawn y Samuel en su programa de investigación, a nuestro parecer fue más pertinente el vínculo que la recuperación colectiva de la historia estableció con un segundo campo de conocimiento integrado por la investigación-acción participativa y la educación popular. Esto se explica básicamente por dos razones: una, y que resulta quizás muy elemental, es el hecho de que quienes participaban en los proyectos de recuperación de la memoria colectiva eran mayoritariamente instituciones, educadores y líderes comunitarios. En menor medida, como ya lo mencioné, estudiantes o profesionales provenientes de las ciencias sociales, y particularmente de la historia.

La segunda, quizás la más relevante, es que para la recuperación colectiva de la historia, la historiografía pero sobre todo la llamada “nueva historia”, a pesar de que había abandonado los aspectos descriptivos y los elementos fácticos tan utilizados por la historiografía, le apostó al estudio de las grandes estructuras materiales y mentales de la sociedad

36 Sobre este debate se puede consultar: Edward Palmer Thompson, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Editorial Crítica, 1989. Y el artículo: “El culturalismo. Debates en torno a miseria de la teoría”, en el libro que vengo citando de Raphael Samuel, *Historia popular y teoría socialista*.

pero con una evidente limitación, en donde los sectores populares no dejaron de ser “objetos” de investigación. Lo anterior impidió, como lo advirtieron Torres, Cendales y Peresson, que los seguidores de este nuevo referente llamado “nueva historia” pudieran controvertir, aún más a fondo, el compromiso epistemológico de la historia en el control del poder sobre el pasado, puesto que:

[...] desplazado el protagonismo histórico de las élites y héroes de las clase dominantes, pasaron a ser las invisibles fuerzas macrosociales y el silencioso transcurrir de las estructuras, el objeto de investigación apetecido por los nuevos historiadores profesionales [...] Los sectores populares en su cotidianidad, en sus luchas, en su cultura, continuaron ausentes en la historiografía. El análisis en lo estructural, en detrimento de los procesos y sujetos sociales particulares, consideró irrelevante el estudio de lo popular. (Torres, Cendales & Peresson, 1992: 24)³⁷

De ahí que el interés de la recuperación colectiva de la historia fuera reconstruir los procesos históricos desde los mismos pobladores y sus organizaciones. En otras palabras, más que hacer de dichos sectores una nueva categoría conceptual, se propendió por crear instancias que a partir de la investigación-acción participativa y la educación popular, permitieran generar procesos de apropiación colectiva del conocimiento histórico.³⁸

Esto es lo que se llamó propiamente “recuperación colectiva de la historia”, por lo cual no sólo hubo una preocupación por cuestionar el contenido mismo de la historia como disciplina, sino que se empezó a ahondar en la crítica sobre los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental, por ejemplo la separación entre sujeto-

37 También se puede consultar de Alfonso Torres el artículo: “Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas”, en Catherine Walsh (ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2003.

38 Orlando Fals Borda denominó a este proceso de apropiación colectiva del conocimiento histórico como “recuperación crítica de la historia”. Al respecto, un texto que considero fundacional en tanto acuñó dicho concepto es: Orlando Fals Borda, *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*, Bogotá, Siglo XXI Editores, 1985.

objeto de investigación o la existente entre teoría y práctica, así como frente a la ausencia de un compromiso claro y decidido por parte del investigador con la “realidad” que estudiaba. Para la recuperación colectiva de la historia, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento. No había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos, era ante todo un acto “vivido”.

Dicho compromiso llevó a la recuperación colectiva de la historia a señalar lo que serían dos de sus objetivos principales: uno de orden político, y otro educativo. El primero, planteaba el acercamiento del sujeto como actor social a la comprensión de su historicidad, y el segundo, señalaba la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su historia (Torres, Cendales & Peresson, 1992: 34).

El primer objetivo, el acercamiento del sujeto a la comprensión de su historicidad, se vinculó desde la práctica investigativa a los debates teóricos y corrientes que circulaban como parte del pensamiento crítico latinoamericano: la teoría de la dependencia, el marxismo, la filosofía y la teología de la liberación. Podría decir que la recuperación colectiva de la historia se nutrió del debate dependetista de la época, pero en especial incorporó las principales categorías provenientes del marxismo, y algunos de los debates y reflexiones propuestos por la filosofía y la teología de la liberación. Se buscaba reflexionar desde la recuperación colectiva de la historia sobre las particularidades históricas de América Latina, así como sobre los aspectos que definían su “identidad” y autonomía. En este propósito confluían, con sus especificidades, las distintas corrientes teóricas mencionadas.

Por su parte, el segundo objetivo tomó como referente las contribuciones de la investigación-acción participativa y la educación popular, las cuales se perfilaban ya en este momento como enfoques alternativos. Bajo la influencia inicial de pensadores y activistas como el sociólogo

colombiano Orlando Fals Borda, gestor junto con otros intelectuales de la propuesta de investigación-acción participativa, y del pedagogo brasileño Paulo Freire, cuyos legados habían sentado las bases para el surgimiento en este mismo periodo de la educación popular, la recuperación colectiva de la historia se nutrió de la investigación-acción, en tanto incorporó los fundamentos epistemológicos que surgieron como elementos de cuestionamiento frente al paradigma funcionalista imperante dentro de las ciencias sociales latinoamericanas. Por el lado de la educación popular incluyó, entre otros referentes igualmente importantes, el debate sobre la “concientización” y el “diálogo” como necesarios para la producción de otras formas de conocimiento.

De esta manera, podría decirse que la recuperación colectiva de la historia se origina en este momento de cuestionamiento de la hegemonía funcionalista, hacia el predominio del relevo estructuralista en las ciencias sociales. De la misma forma, en un momento en que se configura un horizonte en el cual, junto a la investigación-acción participativa y la educación popular, se producía la confluencia de corrientes que se iban conformando como parte de un pensamiento crítico, lo cual era producto de la construcción de un corpus teórico y una práctica política y ética comprometida con el movimiento popular de la época.

Orlando Fals Borda y la investigación-acción participativa

El sociólogo Orlando Fals Borda, quien durante la década de 1950 había realizado una amplia investigación con campesinos en la región andina colombiana, —experiencia plasmada en dos libros, *El hombre y la tierra en Boyacá* (1957) y *Campesinos de los Andes* (1961)— empezó a indagar sobre la no correspondencia entre las teorías provenientes del funcionalismo y la interpretación de la “realidad”, en este caso, para la explicación de la violencia en Colombia. Fundador en 1959 de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional junto al sacerdote y sociólogo Camilo Torres, Fals Borda se fue compenetrando cada vez más con la idea de darle un sentido diferente a la investigación social en Colombia. Lo que más le preocupaba era sobre todo esa ausencia

de compromiso que tenía la investigación, lo cual era producto visible de la presencia dominante del funcionalismo en la academia, y la casi nula confrontación epistemológica que se daba en aquel momento. Fals Borda señaló cómo la semilla en el cambio de sentido de la investigación estaba ahí:

[...] con la presencia de Camilo. Su aporte es el compromiso; compromiso con las luchas populares, con la necesidad de la transformación social. Pero ¿cómo se descubre eso en la Facultad?, se descubre por una autocrítica de los marcos de referencia que nos habían enseñado en Europa y en Estados Unidos, tanto a Camilo como a mí; porque ese marco de referencia tenía que ser la última palabra en la profesionalización de las Ciencias Sociales que era condicionada por la escuela positivista y funcionalista, es decir, cartesiana. Era obligatorio que uno tenía que ser exacto, muy objetivo, muy neutro, a imitación de los físicos que para nosotros se nos presentaba como el ideal del científico. (Fals Borda en Cendales, Torres & Torres, 2004: 9)

Esta crítica, producto de un debate iniciado dentro de la Facultad de Sociología, les permitió a Fals Borda y al equipo de profesores con quienes trabajaba, en especial a Camilo Torres, abrir una veta importante en el cuestionamiento al canon dominante en la producción del conocimiento “científico”, en la medida en que empezaron a surgir preguntas que interpelaban a quiénes y desde dónde se producía tal conocimiento. Al mismo tiempo, se pasó a debatir el carácter restringido que suponía incorporar y mantener la llamada “lógica” científica como la única vía para la comprensión de lo social.

Al respecto, Fals Borda, en su libro *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, advirtió sobre los factores que habían incidido en la formación de lo que denominó como una “sociología de la crisis” (1970: 34), originada no sólo en los factores de crisis, podríamos decir real, que permanentemente se han presentado en la región, sino en el colonialismo intelectual que gobernaba la academia en América Latina durante la década de 1960.

Según Fals Borda, frente a una “sociología de la crisis” producto sobre todo de lecturas e interpretaciones realizadas con aquellos modelos teóricos que “tendieron a sistematizar el conocimiento e incorporarlo a la corriente intelectual de Europa y los Estados Unidos” (1970: 47), era necesaria la construcción de una “sociología comprometida”, la cual se sustentó en el concepto sartriano de *engagement*. Aquella recogía el sentido de “compromiso” que se buscaba otorgar a la llamada nueva sociología, entendiendo el compromiso como:

La acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. Esta causa es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permita sortear la crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente. (Fals Borda, 1970: 65-66)

Su reflexión en torno a las condiciones por las que atravesaba la sociología, y la profundización en el estudio que venía adelantando sobre la violencia en Colombia, llevaron a Fals Borda a considerar cada vez más la necesaria ruptura con el funcionalismo imperante en aquel momento, reparando asimismo en la necesidad de crear nuevos referentes en la explicación de las problemáticas sociales. Tras su decisión de retirarse de la Universidad en 1970, y teniendo de por medio ese contexto personal e intelectual durante 18 años, Orlando Fals Borda se dedicó a investigar con el fin de culminar lo que inicialmente habían sido meras sospechas. Aunque se negó a aceptar inicialmente la presencia de un paradigma alternativo para las ciencias sociales, su programa de investigación culminaría con la corriente de pensamiento llamada investigación-acción participativa (IAP):

Después al entrar al conocimiento de la realidad con Camilo y con otros profesores, empezamos a sentir las tensiones de lo que habíamos aprendido y lo que veíamos en el terreno, hay una tensión que se resolvió a favor de modelos nuevos, de paradigmas alternativos y ese paradigma alternativo, que ya no era cartesiano, fue lo que poco a poco se consolidó en la IAP –Investigación-Acción Participativa. Al principio, yo me opuse a que se considerara como un paradigma alternativo, para no asustar más a los intelectuales y a los académicos rutinarios; porque ¿qué tal

con otro paradigma, otra forma de entender la realidad? y decir que Descartes no tenía razón, que Hegel estaba equivocado, etc., no..., eso era atrevido y yo pensé, pues, que la IAP era ante todo un método de investigación, no era todo un complejo de conocimientos; fue método, fue trabajo en el terreno y con resultados muy distintos a lo que habría sido con una aplicación del positivismo funcional. Y esa doctrina o esa forma se llevó, entonces, al Congreso Mundial en el 77, el de Cartagena. (Fals Borda citado en Cendales, Torres & Torres, 2004:12)

Es en el Simposio Internacional de Cartagena, realizado en 1977, donde Fals Borda empieza a fundamentar varias de las categorías que surgieron como mecanismos de distanciamiento frente al positivismo, las cuales pudieron crear las condiciones para empezar a considerar a la investigación-acción participativa como un paradigma alternativo. El punto de partida que debemos considerar, entonces, es que la propuesta elaborada por Fals Borda y presentada en el Simposio de Cartagena, se constituyó en la síntesis del trabajo de investigación que había desarrollado en el contexto rural colombiano entre 1970-1975.³⁹

La investigación-acción participativa como propuesta epistemológica se inicia con una crítica bastante radical a la relación que desde el funcionalismo se hacía entre ciencia y realidad. Esta crítica integraba el cuestionamiento a los dualismos instituidos desde la ciencia entre sujeto-objeto, teoría-práctica, razón y conocimiento. Varios aspectos de esta relación entre ciencia y realidad fueron objeto de un análisis y rebatimiento teórico, siendo predominante el estudio de uno que resulta muy relevante: el problema de la causalidad en términos de cómo desde la academia, y en el caso particular de la sociología, se insistió en que debían contemplarse las mismas reglas trazadas por la ciencia natural o positiva, cumpliendo con las reglas generales del método científico de investigación:

39 Trabajaremos en extenso el texto de Orlando Fals Borda, *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, Colombia, Tercer Mundo Editores, 1989.

En esencia se creía que el mismo concepto de causalidad podría aplicarse así en las ciencias naturales como en las sociales, es decir, que habían causas reales análogas tanto en una como en otras y que éstas podían descubrirse de manera independiente por observadores idóneos, aun de manera experimental o controlada. (Fals Borda, 1989: 16)

El trabajo de investigación rural aunado a las reflexiones sobre los movimientos sociales, le permitieron advertir a Fals Borda cómo desde el estudio de los problemas económicos y sociales se podía visualizar una compleja red de causas y efectos que sólo podía ser explicable por medio de análisis estructurales, los cuales obviamente tenían que alejarse de las pautas mecanicistas y organicistas expuestas por el paradigma dominante (1989). Un segundo aspecto que se desprende de la relación entre la ciencia y la realidad es el que tiene que ver con el concepto de “constatación del conocimiento”. Éste es producto del traslado de una noción epistemológica perteneciente a las ciencias naturales, a las ciencias sociales sin ningún tipo de mediación. La crítica aquí se centra en la figura de un “observador” externo concebido desde la ciencia natural como poseedor innato de una serie de virtudes, tales como la neutralidad valorativa y la objetividad científica (1989: 18).

Frente a esto, Fals Borda propuso la “inserción en el proceso social”, que exigía al investigador ganar una identificación con los grupos con quienes se adelantaba la investigación, “no sólo para obtener información fidedigna, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos” (1989: 19). Esto llevó a proponer un tercer elemento dentro de la investigación-acción participativa, aspecto según el cual y frente al empirismo predominante, el investigador así como las comunidades o grupos sociales con quienes se trabajaba, podían ser al mismo tiempo sujetos y objetos de la investigación, con lo que se incluían los compromisos derivados del mismo proceso investigativo. Como un cuarto aspecto, la “realidad objetiva” que aparecía como “cosas en sí” provenientes de un pasado histórico condicionante, debían transformarse en “cosas para nosotros”, lo cual suponía llegar “al entendimiento de los grupos concretos, tales como la bases en las regiones” (Fals Borda, 1989: 22).

Por su parte, y con respecto a la necesidad expuesta por la ciencia natural en cuanto a la aplicación de leyes universales, Fals Borda propuso un quinto aspecto dentro de la naciente investigación-acción participativa: la aplicación del método dialéctico. Con esto se propuso cuatro objetivos de índole intelectual y político: primero, propiciar el intercambio de conceptos o preconceptos con los hechos o sus percepciones; segundo, constatar mediante la acción en la base lo que se quería conceptualizar; tercero, “retornar” sobre este conjunto experimental para profundizar en la conceptualización; y como un cuarto aspecto, volver sobre el ciclo de la investigación para culminar en la acción (1989: 24).

De ahí que esta crítica a la relación establecida por el funcionalismo entre ciencia y realidad se sintetizó en el cuestionamiento que la investigación-acción participativa elaboró con respecto a los dualismos convencionales provenientes de la ciencia moderna. Agreguemos a lo dicho que la relación sujeto-objeto, predominante dentro del positivismo como dos entidades claramente diferenciables en el proceso de investigación, debía transformarse en una relación de sujeto-sujeto como condición para lograr explicar la realidad social más allá de los parámetros dados por el empirismo. La relación teoría-práctica sustentada por el método dialéctico se refería, en suma, a la idea según la cual el conocimiento de la sociedad debía partir de la práctica, entendida como expresión vivencial y como fundamento epistemológico. Por último, y en el análisis que la investigación-acción participativa estableció en la relación entre razón y conocimiento, advirtió sobre la preeminencia que la razón instrumental de origen newtoniano había alcanzado al interior de la ciencia, desconociendo el valor que otras racionalidades podían tener derivadas del necesario equilibrio entre razón y sentimiento (Fals Borda, 1970: 130).

Entonces y de acuerdo a lo señalado por Fals Borda en *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, este nuevo paradigma surgía bajo el supuesto de un análisis de tipo estructuralista, lo cual significó también la adopción del materialismo histórico como ciencia de la sociedad. En medio de la dialéctica y el historicismo

de tipo marxista, fueron las definiciones de “praxis” y conocimiento las que le dan fundamento al nuevo paradigma (1989: 28). El punto de partida en la comprensión de la praxis se sustentaba en el accionar político como estrategia para transformar estructuralmente la sociedad. Por tanto, es el ejercicio de la praxis política e investigativa el que permite, según lo expuesto por la investigación-acción participativa, la producción de un conocimiento científico “militante”, alternativo a los parámetros instituidos por la ciencia clásica. Por esto, y tomando en cuenta que el criterio básico en la construcción de conocimiento era la aprehensión de la “realidad”, la praxis fue considerada como unidad dialéctica que integraba tanto la teoría como la práctica. Ésta es la idea básica que define la relación entre praxis y conocimiento dentro de la perspectiva que Fals Borda denominó como “ciencia popular”.

La apuesta por producir un tipo de ciencia basada en el concepto de ciencia popular se constituyó, en términos epistemológicos y políticos, en uno de los propósitos centrales en esta etapa fundacional de la investigación-acción participativa. La ciencia popular fue entendida como aquel conocimiento empírico y práctico de dominio y posesión ideológica de las “gentes de las bases sociales”. Como tal, se entendía que el conocimiento popular no estaba codificado de acuerdo con lo preestablecido por el saber dominante. De ahí su posibilidad de “articularse y expresarse en sus propios términos, bajo otra racionalidad y estructura de conocimiento (Fals Borda, 1970: 106).

En síntesis, lo visto hasta aquí nos permite concluir que la investigación-acción participativa estableció referentes teóricos que cuestionaron de forma substancial los modelos sociales, académicos e intelectuales hegemónicos en la segunda mitad del siglo XX. Con la investigación-acción participativa se instauraron los gérmenes de un “pensamiento crítico de frontera”, el cual se situó entre la crítica a los presupuestos dominantes provenientes del pensamiento occidental, y el reconocimiento y agencialidad de “otros” conocimientos.

No obstante, en términos epistemológicos y más allá de los puntos de quiebre expuestos por la investigación-acción participativa, los

cuales he recogido en lo que corresponde a su primera etapa, se hace necesario advertir que fueron los pensadores “clásicos” europeos, y con ellos las corrientes de pensamiento que instauraron, los que siguieron predominando como matriz para el análisis epistemológico. De ahí que la apuesta por la construcción de un conocimiento “científico”, así fuese desde la perspectiva de una ciencia popular, siguió predominando en la medida en que a pesar de que se vislumbró por parte de la investigación-acción participativa el contenido introducido por el colonialismo en la construcción del conocimiento de y en la “periferia”, no se llegó a entrever el alcance que la ciencia, como dispositivo moderno, había ejercido en el proceso de subalternización de esos “otros” conocimientos, que justamente reconoció la investigación-acción participativa.

En otras palabras, la ciencia moderna, que concibió al conocimiento como fruto de un procedimiento lógico, riguroso y racional aplicable a cualquier contexto histórico, se mantuvo como referente fundamental al interior de la investigación-acción participativa. De hecho, una de las premisas sobre la cual centró su propuesta esta corriente fue la idea según la cual, la ciencia en tanto producto del conocimiento humano, no podía seguir siendo parte del dominio exclusivo de las élites y pensadores europeos y norteamericanos, sino que debía ser apropiada por la periferia. Esto permitía, según la investigación-acción participativa, que la ciencia dejara de ser un fetiche, concebido como algo abstracto y del dominio de pocos, para pasar a ser un bien sobre el cual tenía derecho la gente común, y en particular los sectores populares.

Desde esta lectura, y con la certeza de que el desarrollo del conocimiento moderno no había sido fruto exclusivo de Europa, y que más aun, era posible la construcción de un conocimiento propio, igualmente válido y científico desde la periferia, Fals Borda concluyó en *Ciencia propia y colonialismo intelectual* que mantener la idea de un eurocentrismo umbilical se hacía cada vez más insostenible, ya que la sociedad y la ciencia europea:

[...] son en sí mismas el fruto histórico del encuentro de culturas diferentes, incluyendo las del actual mundo subdesarrollado. Es natural preguntarse, por ejemplo, si Galileo y los demás genios de la época hubie-

ran llegado a sus conclusiones sobre la geometría, la física o el cosmos sin el impacto del descubrimiento de América, sus productos y culturas, o sin la influencia deslumbrante de los árabes, hindúes, persas y chinos que bombardearon con sus decantados conocimientos e invenciones a la Europa rudimentaria del pre-Renacimiento. (Fals Borda, 1970: 156)

Ahora bien, quienes nos vinculamos durante la década de 1980 a proyectos de investigación en el campo de la recuperación colectiva de la historia, encontramos en el legado proveniente de la investigación-acción participativa, una propuesta con la que nos identificamos. Las experiencias en recuperación colectiva de la historia avanzaron, bajo los presupuestos hasta aquí recogidos, en una particular lectura de la “realidad” que puso en cuestionamiento los fraccionamientos convencionales provenientes del pensamiento occidental, así como el impensable compromiso que el investigador podía asumir con las problemáticas investigadas. Retomó en especial la idea del sujeto como intérprete de los procesos históricos. Esta mirada, la cual se estableció desde las herramientas derivadas del materialismo histórico y el método dialéctico, permitió finalmente advertir sobre la relación existente entre conocimiento y poder. Al igual, avanzar sobre la crítica enunciada por la recuperación colectiva de la historia a la llamada historia oficial, y su compromiso en la construcción de una memoria del poder.

En un contexto intelectual donde el debate se hacía más intenso entre los herederos del funcionalismo y los representantes de las diversas interpretaciones estructuralistas, la recuperación colectiva de la historia tomó además las contribuciones y debates abiertos por la investigación-acción participativa en toda América Latina, las contribuciones del pedagogo brasileño Paulo Freire, las cuales fueron definitivas en la configuración y posterior auge de la educación popular en América Latina, específicamente durante el periodo que vengo estudiando.

Paulo Freire y la educación popular

Partamos por señalar que el legado freiriano, específicamente sus nociones sobre *concientización* y *diálogo*, desarrolladas por la educación

popular e incorporadas en los procesos de recuperación colectiva de la historia, hicieron parte de los mismos debates intelectuales abiertos por la investigación-acción participativa. Desde la perspectiva de una educación liberadora, la concientización era posible a partir del proceso dialógico en la producción del conocimiento; y a la inversa, solamente desde el diálogo concebido como una apuesta distinta con respecto a los mecanismos autoritarios impuestos por el modelo capitalista, era posible adelantar un proceso de concientización. Pero ¿cómo concibió Paulo Freire tanto la concientización como el diálogo?, ¿cómo se constituyeron estas nociones en aspectos imprescindibles de su propuesta política y pedagógica?, ¿por qué llegaron a ser nociones fundacionales para la educación popular, y tan importantes en los proyectos de recuperación colectiva de la historia?

Desde nuestro particular punto de vista, y como también ha sido estudiado por distintos autores, tanto la concientización como el diálogo se explican al entender la propuesta de Freire como parte de una apuesta tanto ética como ontológica y epistemológica. Es ética, en tanto plantea la coherencia entre un discurso de liberación y una práctica que posibilite su realización. Nos habla de coherencia para señalar también que toda experiencia de educación liberadora debía partir de una lectura del contexto histórico y cultural del cual los sujetos son parte constitutiva. Es ontológica, en tanto propone reflexionar sobre la naturaleza humana, la cual, según Freire, implica su vocación de “ser más”. Esta vocación está ligada a una finalidad que no es individual sino que se realiza en “comunidad” y en “solidaridad” con los demás. Por esto, la “deshumanización” que está en la base, según Freire, de las sociedades marcadas por la injusticia y la desigualdad, se opone a un proyecto de carácter humanista como sustrato ontológico y como realidad histórica (Freire, 1979: 32).

Por su parte, es epistemológica desde su legado pedagógico en el cual planteó, entre otros aspectos, la importancia de la concientización y el diálogo a los cuales se llegaba no tanto como un ejercicio intelectual, decía Freire, sino por la praxis, “por la autentica unión de la acción y de la reflexión” (Freire, 1974a: 98). Dicha praxis era posible a partir del

reconocimiento de otras formas de relacionarse, más allá del autoritarismo y el verticalismo de los modelos educativos convencionales, y tomando en consideración los conocimientos que todo individuo y grupo social tienen de acuerdo con su contexto histórico y cultural.

Si tomamos en cuenta estas tres dimensiones: ética, ontológica y epistemológica presentes en la propuesta de Freire, podemos avanzar en el análisis según el cual tanto la concientización como el diálogo respondieron a una particular concepción de la historia. Más que una historia regida por el mecanicismo, advirtió Freire, se hacía necesario concebir a la historia como una oportunidad, como parte de una interpretación dialéctica en la cual el futuro se manifiesta a partir de la transformación del presente (Freire, 1996a: 128). Es decir, con esta postura, Freire cuestiona la concepción determinista en la cual el futuro aparece como algo dado en sí mismo, de hecho desproblematizado y en donde la educación y la cultura emergen como parte de una dinámica autoritaria orientada a la transmisión acrítica del conocimiento.

Tal como se indicó para el caso de la investigación-acción participativa, con el legado freiriano se afianzó la importancia del método dialéctico como herramienta que, en el proceso de producción del conocimiento histórico, permitía visualizar la realidad tomando distancia de ella, para de esta manera realizar un proceso de teorización y abstracción, “volviendo” así con nuevas herramientas interpretativas sobre lo concreto. Fue en el método dialéctico donde Freire cifró su argumento para llevar a cabo la concientización y el diálogo tomando como base la “codificación” y “descodificación” de una problemática específica. Se trataba, una vez identificada dicha problemática —la cual en términos generales reflejaba a manera de enunciado “codificado” las contradicciones socioeconómicas y políticas intrínsecas al capitalismo— de avanzar hacia la descodificación de la misma. La descodificación se entendía como el estudio profundo de las causas intrínsecas a las problemáticas identificadas.⁴⁰

40 Para el desarrollo de las nociones sobre concientización, codificación, descodificación y cultura del silencio me estoy basando, en especial, en el libro de Paulo Freire anteriormente señalado: *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*.

La codificación y descodificación suponían que el sujeto se reconociera en el objeto, es decir, en la situación existencial concreta que había sido previamente codificada. A partir de este tránsito de lo abstracto a lo concreto, gracias a la aplicación rigurosa que se hacía del método dialéctico, se llegaba mediante la percepción crítica, a la comprensión de la realidad. De ahí la importancia que Freire le atribuyó a la interpretación dialéctica de la historia, ya que al superar el determinismo mecanicista era posible superar también la idea de un futuro inexorable y por tanto concebir la responsabilidad de hombres y mujeres en la historia, ya no como objetos de ésta sino como sujetos (1974a: 128-129). De ahí la preocupación por confrontar el carácter autoritario de la educación convencional, así como lo que denominó “cultura del silencio”. Ambas nociones hacían parte de dicho carácter determinista de la historia y de un modelo que como el capitalista, fue criticado por Freire de manera decidida, al considerar que sobre sus cimientos se habían construido relaciones del todo injustas y desiguales.

La dependencia y el subdesarrollo en América Latina eran parte de estas relaciones de inequidad construidas históricamente en la región. Al respecto, Freire consideraba que la “acción modernizante” había producido la situación de dependencia y que por lo tanto era imposible comprender el subdesarrollo sin establecer una percepción crítica sobre la categoría de dependencia. La tarea fundamental y el compromiso histórico de los pueblos latinoamericanos consistía en transformar su “situación límite” como sociedades dependientes, para convertirse en “seres-para-sí-mismos” (1974a: 68). Al constituirse en seres-para-sí-mismos, los pueblos latinoamericanos tendrían la oportunidad de superar la “cultura del silencio” instaurada por factores estructurales cuyo origen estaba en el tipo de relación que para este momento se daba entre la metrópoli, y lo que se asumió como el tercer mundo. La sociedad dependiente sería por definición, una sociedad del silencio, un eco de la metrópoli.

Ahora bien, tanto la concientización como el diálogo desde la dimensión ética, ontológica y epistemológica ya descrita, se nos presentan

en la obra de Freire de manera cambiante. Lo podemos observar desde sus primeros planteamientos en *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, en donde reflexiona por el Ser como “existencia humana en sí”, atrapada en la contradicción opresor-oprimido, la cual se va a politizar cada vez más, hacia la década de 1960, a partir de su encuentro con el marxismo y la perspectiva estructuralista. Aquí la reflexión sobre el sujeto y el desarrollo de la conciencia crítica empieza a estar mediada por el problema de la lucha de clases y el protagonismo que adquiere como actor histórico. El debate en torno a la “lucha de clases” en el momento álgido de la difusión de la teoría marxista en América Latina, marca en Freire un momento importante frente a su concepción ontológica. Aunque Freire fue un ferviente crítico del hecho de no “diluir” la condición del individuo en la noción de “clase social”, encontramos que tampoco negó el carácter explícito de la misma.

Este proceso de politización de sus planteamientos se acentúa a partir de su experiencia política y educativa de 1975 en las Repúblicas de Guinea Bissau y Cabo Verde, ex colonias portuguesas ubicadas en el África Occidental. En esta última experiencia Freire profundiza sobre el impacto del colonialismo, aspecto que ya había estudiado para el caso del Brasil, y que de manera central llamó su atención en el momento en que se incorpora al programa de alfabetización en el contexto de la restauración de los gobiernos de Guinea Bissau y Cabo Verde. De esta experiencia surge su libro: *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia en construcción* (1982).

Si nos detenemos un poco más en este desplazamiento de su pensamiento encontramos que el énfasis puesto en *Educación como práctica de la libertad* radicaba en el significado que adquiere la “concientización” en el contexto del Brasil de mediados del siglo XX, que es considerado por Freire como una sociedad que hasta antes del golpe militar de 1964 se encontraba en transición de una sociedad “cerrada” hacia una “sociedad abierta” (2005: 40). La “sociedad cerrada” es entendida por Freire como aquella que tenía su origen en la experiencia colonial del

Brasil, esclavista y antidemocrática. Esa fue, señaló Freire, la constante de toda nuestra vida colonial. El hombre:

[...] siempre dominado por el poder. Poder de los señores de las tierras. Poder de los gobernadores-generales, de los capitanes-generales, de los virreyes, de los capitanes mayores. [...] Así vivimos todo nuestro periodo de vida colonial: presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar. La única voz que se podía oír era la del púlpito. (Freire, 2005: 69)

De ahí que la “sociedad abierta” posibilitaba el desarrollo económico y el ejercicio de la democracia, que había sido inexistente en el Brasil por el legado colonial. Es a partir de este contexto, en el desplazamiento de una “sociedad cerrada” a una “sociedad abierta”, que Freire enuncia el sentido de la concientización como el paso de una conciencia “mágica” e “ingenua”, a una conciencia crítica. Paulo Freire atribuye el origen del concepto “concientización” a lo expuesto en especial por Vieira Pinto y por el equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios del Brasil. La pertinencia de este concepto estaba en que la educación, entendida como práctica de la libertad, se constituía ante todo en un acto de conocimiento, de “aproximación crítica a la realidad” (1974a: 29). Esta aproximación crítica a la realidad suponía dos momentos diferenciados: primero, la aproximación al mundo, al objeto sobre el cual el sujeto establece una mirada que le permite objetivar el mundo. Es el momento en el cual, y desde la praxis humana, se establece una relación indisoluble entre la acción y la reflexión. Estamos hablando, de acuerdo con Freire, de una toma de conciencia que aún no era la concientización. Por esto, el segundo momento que es propiamente el de la concientización, consistía en el desarrollo crítico de la conciencia. La concientización implica que “uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica” (1974a: 30).

Sin duda, esta concepción de realidad y de objetivación crítica del mundo era coherente con el debate en torno a la aplicación del método dialéctico del conocimiento, al cual ya hice alusión. No hay, al menos

desde esta perspectiva del debate, una aproximación mayor en torno a la manera como, nuestra mirada está mediada por la representación que tenemos de la realidad o, más aun, la forma en que el lenguaje construye, en sí mismo, los marcos de realidad que enuncia. Este debate es incorporado posteriormente por la educación popular, en especial a fines de la década de 1980, y con gran énfasis a partir de 1990.

En virtud de lo anterior, se hace necesario precisar que el énfasis introducido por la concientización estaba orientado a “des-velar” la realidad, es decir, penetrar de forma crítica en la esencia fenoménica de los objetos. Es aquí donde la praxis cumple su papel fundamental, ya que sólo desde ésta, en tanto unidad que suponía la relación entre acción y reflexión, era posible no sólo un acercamiento distinto a la realidad sino actuar sobre ella, transformándola. De ahí que la concientización avanzara también hacia la idea del “compromiso histórico”, que era posible gracias al desarrollo de la conciencia histórica como síntesis de la relación conciencia-mundo.⁴¹

En suma, podríamos decir que esta aprehensión crítica de la realidad es lo que Freire enunció como la lectura del mundo, que precedía a la lectura de la palabra. Por eso, tanto en la toma de conciencia como en la concientización, en donde esta última significaba la profundización de la primera, era posible establecer una lectura del mundo y de la palabra, a partir de producir un cambio en la percepción de los hechos. Desde una perspectiva crítica, este cambio radicaba en la capacidad de relacionar los hechos y los problemas, asumiendo una comprensión diferente de la historia y del lugar del sujeto en ella (1982: 201).

Luego, y si tomamos en consideración esta trayectoria en el pensamiento de Paulo Freire, encontramos que avanzó en un postulado que resulta fundamental: la idea según la cual el oprimido sólo podría liberarse en cuanto reconociera que en su condición existencial, como tal, se

41 El concepto de concientización es desarrollado ampliamente por Paulo Freire en *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, texto que permite comprender a fondo los alcances de esta categoría.

alojaba el opresor. Por esta razón, se buscaba crear las condiciones epistemológicas para llevar a cabo un proceso de concientización y diálogo que facilitara el tránsito de una “conciencia ingenua” a una “conciencia crítica”, y de esta manera contribuir a la superación de la contradicción opresor-oprimido.

Si la concientización se constituía en la mediación más importante para la superación de la contradicción opresor-oprimido, el proceso pedagógico basado en el diálogo entre educador-educando, se asumió como propuesta que cruzaba de manera transversal las prácticas educativas que incorporaron el legado freiriano. Este proceso, basado en la concientización y el desarrollo de la actitud dialógica, fue el sustento para lo que se denominó como el “método Freire”, el cual fue sin duda una de las propuestas más influyentes dentro de las prácticas investigativas en el campo de la educación de adultos, la alfabetización y las propuestas que junto con éstas, surgieron a partir de la educación popular y la recuperación colectiva de la historia. La aprehensión del mundo desde un contenido crítico de la historia, situado ahora a partir del sujeto oprimido, permitía que la “conciencia ingenua”, es decir, aquella que “desconocía” las “verdaderas” causas históricas de la opresión, transitara hacia una “conciencia crítica” conocedora de los procesos y las dinámicas de transformación.

De la recepción y resignificación de su pensamiento, en especial desde el contenido otorgado a la llamada “educación liberadora”, se sientan las bases para lo que se configuró como la educación popular en América Latina. Ésta surge en la década de 1970, y se desarrolla con mayor énfasis durante los años 1980. La educación popular fue heredera, por decirlo así, de las nociones de concientización y diálogo propuestas por Freire. La educación popular al igual que la investigación-acción participativa, se constituyó en un proyecto político y pedagógico de gran envergadura en América Latina. Sus discursos y prácticas investigativas y políticas, en tanto corriente de pensamiento, los podemos encontrar de forma similar, en las teorías y proyectos intelectuales analizados para la investigación-acción participativa. Al igual, su apuesta

fue la de fortalecer el movimiento popular de los años 1980, a partir de la implementación de proyectos de educación alternativos, y proyectos de recuperación de la memoria colectiva basados en una metodología y actitud dialógica que permitiera el desarrollo de una conciencia política situada en el sujeto de la historia.⁴²

Balance y proyección crítica: Hacia un proyecto decolonial

Al tomar en consideración lo expuesto hasta este momento, se puede concluir que la recuperación colectiva de la historia se organizó a partir de los siguientes aspectos: primero, surge en América Latina a fines de la década de 1970 y durante 1980, en respuesta al protagonismo adquirido por los sectores populares, tanto urbanos como rurales. Segundo, en este escenario se encargó de visibilizar desde los actores protagónicos de las demandas sociales y políticas, trayectorias históricas que hasta este momento habían sido subalternizadas por las narrativas oficiales de la historia. Tercero, en la visibilización de dichas trayectorias históricas, fue definitiva la contribución teórica y metodológica de experiencias y prácticas investigativas provenientes de la investigación-acción participativa y la educación popular, por una parte, y de la historia popular por la otra. Estas distintas perspectivas, pero en especial la primera, posibilitaron la emergencia de la recuperación colectiva de la historia, entendida como corriente de pensamiento. Cuarto, en tanto corriente de pensamiento, la recuperación colectiva de la historia incorporó, como parte de sus discursos fundacionales, los aportes provenientes de la teoría marxista, la filosofía y la teología de la liberación, así como los de la investigación-acción participativa y la educación popular, los cuales contribuyeron en la definición de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que la dotaron de un corpus teórico basado en una particular noción de “realidad” social, para cuyo efecto la

42 Al respecto consultar: Alfonso Torres Carrillo, Pilar Cuevas Marín y José Naranjo, *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. También Luis Sime, *Los discursos de la educación popular*, Lima, Tarea, 1991.

aplicación del método dialéctico fue fundamental en el estudio y comprensión de la sociedad.

Podríamos decir entonces que el aporte de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano lo encontramos en el cuestionamiento que esta corriente estableció con sus discursos, prácticas y actores, en relación a los órdenes políticos e intelectuales hegemónicos de la sociedad y la academia, a fines de las décadas de 1970 y 1980. Debemos a esta corriente de pensamiento el surgimiento de múltiples narrativas históricas y sus correspondientes memorias, que fueron subalternizadas o invisibilizadas por los regímenes de poder instaurados en América Latina desde el periodo colonial; asimismo, por el papel que posteriormente cumplen los saberes modernos, en especial la historia, en este proceso de subalternización de esas “otras” memorias históricas.

Ahora bien, es un hecho que tanto el contexto como los escenarios políticos e intelectuales que rodearon el surgimiento de la recuperación colectiva de la historia han cambiado, al igual que los debates que hoy hacen parte del denominado pensamiento crítico en la región. Pero también es un hecho que en los legados y desarrollos de la recuperación colectiva de la historia encontramos varios de los cimientos conceptuales y metodológicos que, al ponerlos en diálogo con algunas teorías recientes, nos permiten avanzar en la enunciación de nuevos proyectos en el campo de la memoria colectiva. Particularmente nos interesa reflexionar sobre aquellos que contemplan como uno de sus propósitos, la perspectiva decolonial. De ahí que nos refiramos en especial a teorías como las provenientes de los *estudios poscoloniales*, *subalternos*, el horizonte de interpretación *moderno-colonial* y el proyecto de *interculturalidad crítica*. Estas distintas teorías han mostrado el desplazamiento epistémico del proyecto moderno occidental, a un proyecto que asume la interpretación de la modernidad como parte de una experiencia que a su vez es colonial.

Lo anterior es importante en cuanto que estas teorías coinciden en su crítica al episteme eurocéntrico, como sistema cognitivo y de po-

der, sistema que se impuso al concebir el carácter universalizante del pensamiento de occidente, hecho que condujo a subalternizar otras culturas, memorias y conocimientos. En otras palabras, y de acuerdo con el historiador peruano Mauro Vega, teorías como la poscolonial buscaron principalmente deconstruir las metanarrativas sobre la modernización, racionalización y progreso, en un esfuerzo no sólo por develar sino por denunciar su contenido totalizador al querer imponerse a otros contextos históricos y realidades no-europeas. De esta manera, los teóricos poscoloniales iniciaron una crítica fundamental a la experiencia y lógica del colonialismo e imperialismo en la búsqueda por restaurar, advierte Vega, la voz, la experiencia, la identidad y la historia del subalterno, reivindicando también la importancia de las localidades periféricas.⁴³

De manera similar, aunque con una trayectoria distinta, el horizonte de interpretación *moderno-colonial* como pensamiento crítico en la interpretación de la modernidad para América Latina, advirtió sobre el impacto de la experiencia colonial en la región. Dicha experiencia, de acuerdo con este horizonte de interpretación, sería constitutiva de la modernidad. Por esto la importancia que la interpretación moderno-colonial le atribuye a la *geopolítica del conocimiento* pues es desde esta herramienta teórica, y tomando en cuenta las contribuciones de Catherine Walsh, que podemos entender que tanto la universalización como la subalternización son componentes intrínsecos a la modernidad, encontrándose sus raíces en el “horizonte largo de la colonialidad” (Walsh, 2005b: 18).

Afin a lo anterior, el proyecto de *interculturalidad crítica* se propone como un pensamiento “otro” que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009b). Cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad,

43 El autor hace mención en especial a la trayectoria y autores inscritos en los “estudios de la subalternidad” entre ellos: Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty. Mauro Vega, “Historiografía y poscolonialidad”, en *Historia y espacio*, Cali-Colombia, No. 17, 2001, p. 87.

en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión. Por tanto, no se trata, como lo afirma Walsh (2010), de “reconocer” la diversidad o diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales en América Latina.

Desde la interculturalidad crítica se pone “fin” a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo. De ahí que desde esta perspectiva de interculturalidad, y en relación con filosofías como el *sumak kawsay* o *buen vivir*, se planteen alternativas que proponen el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. En otras palabras, se busca visibilizar procesos políticos y epistémicos que al poner en cuestión lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina como el *pensamiento abismal*—fruto del predominio de la monocultura impuesta por occidente—, reivindican la legitimidad de diversos pensamientos originarios en sus vertientes andinas, afrodescendientes y culturas urbanas. Expresiones de nuevo tipo que suponen desenciarizar lo ancestral, lo indígena y afro, observando su presencia dentro de nuevas relaciones, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes.

Por tanto, la *interculturalidad crítica* se sitúa desde un paradigma distinto, el cual nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por occidente. Como lo sugiere Bernardo Rengifo (2007) en su libro *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*, este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el cual se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales.

Con lo expuesto hasta este momento, quisiera proponer dos rutas de reflexión que considero pueden ser útiles al momento de abordar proyectos que en el campo de la memoria incorporen como una de sus perspectivas, el enfoque decolonial. Por supuesto, estas rutas se entrecruzan de diversas formas y construyen, por decirlo así, un tejido con permanentes puntos de contacto. La primera, nos acerca a la memoria desde una perspectiva amplia: nos referimos a la memoria social entendida como *régimen de representación*. Y la segunda, en donde asumimos la memoria desde los aportes señalados por la recuperación colectiva de la historia, es decir, como memoria colectiva reconociendo su legado crítico y disidente. Esta segunda ruta se ubica, conceptualmente hablando, desde la noción que hemos señalado de inmanencia, es decir la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, al igual, desde el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del *buen vivir*. Es desde aquí que dejamos esbozada la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* como posibilidad para avanzar en lo que denominamos como *memoria del desprendimiento*.

Señalemos entonces que la memoria social en tanto régimen de representación sería entendida no como una entidad esencial a los grupos sociales —bien sean estos hegemónicos o disidentes (Gnecco, 2000)—, sino como constructo de larga duración vinculada tanto a los sistemas de dominación y a sus dinámicas de reproducción, como también a mecanismos de resistencia, formando parte tanto unos como de los otros, de los órdenes del poder, del saber y del ser implementados en la región desde el periodo colonial.

El régimen de representación, teniendo en cuenta las contribuciones de Cristina Rojas (2001), es aquel que nos permite captar el vínculo entre los actores y sus representaciones. Como figura topológica, pone en escena y articula tanto a los actores locales, como sus deseos y el contexto en el que los sucesos ocurren. En este sentido, el pasado es re-presentado en el presente significando así un encuentro entre pasado, presente y futuro. Encuentro que nos remite, advierte Rojas, a la relación entre “el yo y el Otro”, y entre un “nosotros y el mundo ex-

terior”, lo cual implica que el régimen de representación emerge de la interacción entre los actores y sus contextos y supone “la presencia de actores luchando por su reconocimiento” (Rojas, 2001: 28). Por esto, el carácter dialógico del cual se dota, ya que en tanto recurso epistemológico, permite que tanto el yo como el Otro puedan develar sus propias interpretaciones, abriendo así un espacio que es a la vez heterogéneo y contradictorio, implicando con esto la presencia de mecanismos de resistencia (Rojas, 2001). Lo anterior es importante para entender desde un punto de vista ontológico el conflictivo proceso en la definición de identidades, la manera como operan las relaciones intersubjetivas, su movilidad en la construcción de sentidos y, por último, los escenarios de consensos y disensos, hegemónicos y disidentes, que se abren en la lucha por la representación desde la memoria social.

De ahí que un acercamiento a la memoria como régimen de representación resulte pertinente pues nos permite reflexionar sobre la forma en que ésta habría operado desde la *colonialidad del poder*⁴⁴ en el proceso de rearticulación de los legados coloniales, comenzando con la conquista y hasta el actual modelo hegemónico global de poder. La memoria social habría cumplido un papel determinante en la definición de estructuras y lógicas del poder vinculadas a los modelos económicos y políticos hegemónicos en la región desde el siglo XVI.

Por su parte, y en este mismo horizonte de sentido, la memoria social como régimen de representación y desde la *colonialidad del saber* nos permite comprender el complejo y sistemático proceso de subalternización de memorias que, en tanto portadoras de conocimientos, fueron suprimidas o invisibilizadas a partir de la implementación del orden moderno-colonial. Esto en cuanto que, desde la colonialidad del

44 Al respecto se pueden consultar dos textos de Aníbal Quijano: “Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas”, en *José Carlos Mariátegui y Europa, el otro aspecto del descubrimiento*, Lima, Empresa Editorial Amauta, 1993. Y el texto: “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

saber se problematiza, la relación que la epistemología moderna estableció entre localizaciones geohistóricas y producción de conocimiento (Mignolo, 2000a: 6). Según Mignolo, el proceso de establecer la ubicación cultural de las regiones en la periferia, más exactamente el papel que empieza a jugar el idioma como elemento de diferenciación de las culturas, conllevó a un marcado proceso que termina con la subalternización de formas de conocimiento no legitimadas por las instituciones europeas del saber (2000: 21).

Por lo anterior, es que resulta tan pertinente la noción introducida por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, la *colonialidad del ser*, para avanzar en la reflexión según la cual los sujetos y sus corporalidades, se constituyen en el espacio más sutil en donde se configura la memoria social desde la experiencia de la colonialidad (2006: 65). Recordemos que la *colonialidad del ser* nos remite a la dimensión ontológica de la colonialidad, en especial cuando seres particulares —bajo las dinámicas y discursos de poder con los que cuentan— se imponen sobre otros seres. El ser es entendido ya no como una entidad universal y neutra, sino como una categoría ontológica concreta que desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros.⁴⁵

Hasta aquí hemos sugerido algunas herramientas de análisis que interconectan la memoria social como régimen de representación, para visualizar desde una perspectiva decolonial sus implicaciones en el orden del poder, del saber y del ser. La segunda ruta, a la cual hicimos alusión, refiere a la memoria en tanto memoria colectiva, reconociendo desde la *recuperación colectiva de la historia*, su legado crítico y disidente. Quisiéramos centrar nuestra atención en esta segunda ruta, para pro-

45 Al respecto ver: Nelson Maldonado-Torres, “La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad”, en F. Schiwy, N. Maldonado-Torres & W. Mignolo, *(Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*, Buenos Aires-Argentina, Edición del Signo, 2006.. Y el artículo de Walter Mignolo, “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en este mismo libro.

poner desde los actuales debates y enclave decolonial, la pertinencia de abordar la memoria a partir del concepto de inmanencia, y en relación con el proyecto de *interculturalidad crítica* y la filosofía del *buen vivir*. Señalemos por ahora, que desde esta perspectiva de la memoria lo que se busca es la transformación de las marcas profundas de la colonialidad, las cuales encontramos en los sujetos y sus cuerpos, en los entramados históricos, en los múltiples procesos de fragmentación, diferenciación y exclusión producto de la implementación del orden moderno-colonial.

Este proceso de transformación es al que denominamos como *memoria del desprendimiento*, una experiencia de carácter decolonial que invita no sólo a reconocer dichas marcas, sino a sanarlas y desde la memoria. La pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* se propone como parte de estas grandes apuestas, en tanto sugiere pensar la memoria como espacio de inmanencia, integral y holístico. La autoindagación descansa sobre una matriz en la cual se entrecruza de manera transversal el mundo de lo sensible (cuerpo-sentidos), la producción simbólico-conceptual, y por último, la síntesis y la expresión.⁴⁶

Estas rutas hacen parte de una unidad de análisis que al reconocer el cuerpo como punto de partida en la autoindagación de la memoria, nos permite entender las representaciones sociales inscritas en aquel. Asimismo, y de manera simultánea, vislumbrar a los sujetos individuales y colectivos, como parte de legados históricos, sociales y culturales complejos. Legados contradictorios, que como hemos explicado para el caso de América Latina, estarían vinculados a las dinámicas de la colonialidad y por ende a la configuración de una particular memoria social.⁴⁷

46 Varias tradiciones y experiencias personales han confluído en el diseño de la *autoindagación en la memoria colectiva*. Sin duda, el trabajo en proyectos de (re) construcción de memoria colectiva, pero también un largo camino desde mi acercamiento a la medicina bioenergética, a las prácticas provenientes del yoga, y de manera reciente a las propuestas de aprendizaje comunitario en el campo del autocuidado.

47 Al respecto, me he dado cuenta desde mi práctica docente y en proyectos realizados recientemente, que varios aspectos que salen a relucir cuando se indaga desde la conciencia del cuerpo están vinculados a los legados de diferenciación que

En tanto acto que contribuye a sanar y desde la memoria, habría que decir que la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* busca, desde la matriz anteriormente señalada, articular lo sensible, lo conceptual y el campo de la expresión manifestado, este último, en diversos procesos de creación.⁴⁸ De esta manera se procura deshacer la *cultura del silencio*, la contradicción *opresor-oprimido* —en términos freirianos— y que desde una lectura decolonial y del desprendimiento implica la superación de las marcas profundas de la colonialidad inscritas en la memoria social y rearticuladas en la colonialidad global.

En virtud de lo anterior, pensamos que los proyectos y prácticas en el campo de la memoria pueden ser concebidos desde el horizonte abierto por la decolonialidad, en dos vías: primero, en la visibilización de epistemes que fueron subalternizadas por la lógica del poder colonial y la colonialidad; y segundo, en dinámicas de transformación de los legados coloniales que hoy perviven.

Reflexiones finales

En síntesis, y al poner en diálogo los aportes derivados del legado epistemológico y metodológico de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano, con algunos de los debates recientes que en torno a dicho pensamiento se vienen produciendo en América Latina, puedo concluir con las siguientes reflexiones que quedan abiertas para el debate y profundización:

1. Si bien los discursos y prácticas fundacionales de la recuperación colectiva de la historia cuestionaron el paradigma moderno, capitalista y desarrollista predominante desde la segunda

encontramos cotidianamente por razones raciales, de género, sexuales y de clase. Estos se manifiestan de múltiples formas, pero en especial en la reproducción de estructuras jerárquicas, comportamientos, percepciones que se tienen sobre uno mismo y sobre los demás.

48 En especial quisiera destacar como proceso de creación, la implementación que he venido realizando de lo que se denomina como *cartografía del habitar o mapas mentales*.

mitad del siglo XX en América Latina, hoy se hace necesario considerar dentro del pensamiento crítico, aquellas teorías que proponen un cuestionamiento profundo al proyecto intelectual y político moderno occidental. Esto significa que las actuales prácticas en memoria colectiva puedan ser concebidas más allá del paradigma moderno occidental, para así comprender la modernidad en América Latina como parte de una experiencia que es también colonial.

2. Dado que uno de los propósitos centrales expuestos por la recuperación colectiva de la historia fue visibilizar la no inclusión en la “historia nacional” de aquellas historias que habían sido previamente subalternizadas, resulta necesario analizar desde las herramientas teóricas que nos brinda la colonialidad, en la agencialidad de dichas historias, como también de sus actores, ya no sólo en términos de su inclusión sino como “lugares” epistémicos de producción de conocimiento. Esto en tanto que la “historia nacional”, y sus correspondientes dispositivos de reproducción, fueron parte de un orden moderno de poder y de saber, el mismo que llevó a la subalternización de unas historias y memorias por otras.
3. En tanto las historias y los actores subalternizados puedan considerarse como lugares de producción de conocimiento, las actuales prácticas en memoria colectiva tomarían ya no sólo la crítica realizada por la recuperación colectiva de la historia a los postulados epistemológicos convencionales de la ciencias sociales y humanas, sino que se ubicarían desde la decolonialidad como parte de un pensamiento de frontera orientado a restituir el lugar de aquellas epistemes que fueron desconocidas y subalternizadas.
4. Si bien se reconoce el antecedente trazado por la recuperación colectiva de la historia, la investigación-acción participativa y la educación popular en la configuración inicial de lo que se podría considerar como un pensamiento de frontera, hoy es necesario asumir una postura crítica respecto de la concepción de

“realidad”, sujeto y método implementada por dichas corrientes de pensamiento. En especial, en tanto que permeadas por la misma lógica trazada desde la ciencia moderna en la producción del conocimiento, dichas corrientes conservaron la concepción de una noción de realidad que aparecía como escindida del sujeto de su interpretación. Esto condujo a que los procesos de indagación en la memoria colectiva se vieran desprovistos de una visión más amplia del sujeto que “leía la historia”, en especial en cuanto a la dimensión que la subjetividad, y con ella el cuerpo y la corporeidad, tienen en los procesos de indagación, interpretación y construcción de sentidos de realidad.

5. De ahí la necesidad de visualizar, desde las actuales prácticas en memoria colectiva, al sujeto, ya no sólo como un sujeto político “sin cuerpo”, sino como aquél que se construye históricamente desde su corporeidad, siendo este último uno de los escenarios más importantes en el cual se configura la memoria.

Capítulo 2

ECONOMÍA, ECOLOGÍAS Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES

Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural

OLIVER QUIJANO VALENCIA

Entre hegemonía, economía(s) y agenciamientos socioculturales

Nuevos/viejos giros con alto potencial de interpelación propia de la heterogeneidad histórica/estructural que caracteriza la constitución de nuestras sociedades, dan cuenta de serias implicaciones en torno a reconocer la existencia de la cultura resulta siendo a la modernidad, el capitalismo, la globalización y a la conformación del poder (neo)colonial e imperial. A su vez, tales giros muestran en el mundo de la economía y el desarrollo cómo “se puede entender que los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. Esto significa repensar la diferencia desde la economía y la economía desde la perspectiva de la diferencia” (Escobar, 2005a: 90). Desde este horizonte analítico y existencial, se evidencia la invisibilización por parte de la economía política (versión clásica y marxista) y de la economía formal (neoclásica y sus variantes) de prácticas y discursos con anclaje en la diferencia económica/cultural.

Ciertamente, la economía en tanto “disciplina y práctica totalizante, universal y por tanto totalitaria” (Negri y Hardt, 2004: 184), ha desconocido e invisibilizado otras singulares expresiones económicas, o en caso extremo las ha reducido a expresiones del mismo mapa. Así, otras realidades económicas han sido soslayadas o tratadas como inmaduras, inferiores, subordinadas, residuales, subdesarrolladas y al margen de las tendencias económico/desarrollistas y *capitalocentristas*, modernas. que hoy recorren a modo de políticas (neo)liberales estándar, los distintos paisajes biofísicos y socioculturales. El asunto ha sido abordado de alguna manera por la antropología económica, desde donde se muestra cómo la economía no es una esfera autónoma y separada de la sociedad y cómo contrariamente la cultura resulta siendo una modeladora o determinante de la economía, en la que “ningún objeto o cosa tiene existencia o movimiento salvo por el significado que los hombres pueden asignarle [...] y la producción es un momento funcional de una estructura cultural (Sahlins, 1988: 170). En palabras de Gudeman (1986) la economía es un sistema cultural, los procesos de subsistencia están culturalmente moldeados y los seres humanos en todas partes configuran su vida material. La economía se entiende como cultura y es desde esta premisa cómo, ya no la economía, sino las economías deben estudiarse a partir de sus contextos y singularidades, en las cuales seguramente las categorías occidentales no sólo dificultan su entendimiento sino lo imposibilitan o en su defecto producen distorsiones interpretativas.

En esta perspectiva pueden inscribirse trabajos de autores como Gudeman (1986), Sahlins (1988), Bird (2004), Ferraro (2004), Batista (2006), Escobar (2005a), Gibson-Graham (2007, 2011), De Sousa (2006a, 2006b, 2006c), Quijano (2012), Esteva (1996) y un gran número de académicos e intelectuales de diversas latitudes, con quienes compartimos a modo de síntesis, las premisas siguientes: (1) la disciplina económica no es universal y responde a los cánones epistemológicos y morales de occidente; (2) la visión y el “punto ciego” de la economía no permite (re)conocer la existencia de otros discursos y prácticas económicas como productos sociohistóricos; (3) la economía y aun los negocios son formas específicas y concretas de desenvolvimiento socio-

cultural, y por tanto están ligadas a espacios, tiempos y relaciones de determinado tipo; (4) el uso de la teoría económica occidental dificulta, complica, distorsiona y tal vez no posibilita el estudio y comprensión cabal de otras economías; y (5) no en todas partes se pueden ver hombres y mujeres económicos, ni todos los campos y espacios de la actividad sociocultural son mercados.

A manera de ejemplo y frente a la emergencia de nuevas/viejas formas de agencia que hoy integran otros procesos y concretamente en la relación economía y cultura evidenciados por la antropología económica, pienso en cómo la(s) economías(s) diversa(s), según Bird-David (2004), no parten de esquemas abstractos, lógicos y matemáticos, sino que son “modelos generados en otras partes, sobre esquemas tomados del mundo social y humano”. Así, siguiendo a la autora en mención, son expresiones distantes de la predominante economía neoclásica enraizada en la cosmología, la moral y la epistemología nativa o parroquial de occidente, donde las propuestas-modelos son universales, mientras que los otros son locales, en su lengua y su alcance. En esta perspectiva no sólo se inscribe nuestro análisis en contextos heterogéneos, sino también algunas variantes de la economía occidental que asumen “entrar y salir” del mercado como entidad no determinante, demostrando cómo “no hay ‘economía’, sino ‘economías’ que varían espacial y temporalmente o que la economía es social o culturalmente construida” (Batista, 2006: 137).

Estos fenómenos se inscriben en una de las áreas que largamente han permanecido fuera de varios proyectos, como es la necesidad de dar cuenta y de construir nuevos imaginarios económicos —ecoNOMías/ecoSIMías⁴⁹—, en correspondencia con el hecho de que el “plan del capi-

49 El término ecoSIMías lo debo a Miguel Guayra Calapy —dirigente indígena de Cotacachi, Ecuador—, planteamiento útil y con enorme potencial a la hora de dar cuenta de fenómenos y acontecimientos económico/culturales singulares y diferenciales, los cuales no pueden encuadrarse en las viejas denominaciones que aún integran la política hegemónica del nombrar y/o la “política general de verdad”. Frente a esta suerte de cansancio de la gramática y en la búsqueda de expresiones que contengan nuestras historias y que permitan pensarnos a través de la expe-

tal” enfrenta flujos, movimientos, expresiones, espacios y sujetos inscritos en una suerte de máquina abstracta de mutación, en la que permanentemente se generan investimentos, contraconductas, interpelaciones y una ruptura radical con la (des)(re)codificación que agencia el capital.

Podría entonces afirmarse que los emergentes/persistentes procesos locales y sociales en América Latina, son también luchas por la “defensa de concepciones históricas particulares basadas-en-lugar del mundo y de prácticas de producción del mundo [...] [o] luchas por la defensa de la diferencia cultural, ecológica y económica” (Escobar, 2005a: 41, 88). Tales agenciamientos son también luchas interpretativas, lógicamente inscritas en espacios/tiempos con historias, memorias, luchas, recuperaciones, interferencias y transformaciones, horizontes propios de las agencias/agendas de los movimientos sociales y las singularidades irreductibles que integran nuestro complejo, diverso y litigioso entramado sociocultural, que parece hoy no resistir un “otro” absoluto.

La ecoNOMía. Entre manifestación del proyecto moderno/imperial/colonial y disciplina totalizante y universal

Los numerosos y distintos análisis, estudios e investigaciones acerca de la ecoNOMía —siempre en singular— han mantenido su anclaje en la matriz epistémica eurocéntrica y sus consabidas percepciones universales, abstractas y deterministas. De ahí que, la economía se inscribe en una suerte de geopolítica del conocimiento cuyo *punto cero* “invisibiliza el lugar particular de enunciación para convertirlo en un lugar

riencia, Miguel ha aportado la expresión ecoSMías, cuyo significado tiene relación con una forma de etimología popular que asume la ecoNOMía en tanto negación de lo mío y/o de lo nuestro, evidenciando claramente cómo no sólo el capitalismo sino ante todo la economía, son maneras de “acumulación por desposesión”. De ahí que esta forma de nominación y reivindicación en este campo tiene que ver con el tránsito de la ecoNOMía a las ecoSMías, las que en su diversidad no sólo dan cuenta de variaciones semánticas sino ante todo de procesos de (re)apropiación de lo nuestro y de numerosos y significativos intercambios vitales a través de cooperaciones múltiples y en contextos andinos de diferencia, singularidad y heterogeneidad.

sin lugar, en un universal” (Castro-Gómez, 2005b: 61). Así, una historia local es convertida en diseño global, claro está, con cánones y protocolos propios del modelo universal de la economía y de su consiguiente imperialismo, hoy exacerbado en la hegemónica corriente económica neoclásica. Parafraseando a Wallerstein (1996: 23), podríamos señalar cómo el pretendido universalismo de la economía, igualmente, no es más que “una forma de particularismo disfrazada, y bastante opresiva”. El rol político de la economía se evidencia también en tanto:

[...] los científicos sociales tienen misiones, igual que los líderes políticos o religiosos; buscan la aceptación universal de determinadas prácticas en la creencia de que eso maximiza la posibilidad de alcanzar ciertos fines, tales como conocer la verdad. Bajo la bandera de la universalidad la ciencia intenta definir las formas de conocimiento que son científicamente legítimas y las que quedan por fuera de la aceptabilidad. (Wallerstein, 1996: 63)

Tal pretensión ha hecho que economistas como John Kenneth Galbraith (1972: 35, 39) califiquen a la economía como “fe protectora” o “sistema de creencias”, la que ha perdido su capacidad para entender los fenómenos y se ha convertido en un instrumento para la exclusión de líneas de pensamiento que son hostiles o perturbadoras para los intereses de los grupos sociales hegemónicos. Al hacerlo así, la economía y sus modelos asumen una función política “al constituirse no en una ciencia sino en un sistema de creencias, conservadoramente útil, defendiendo esas creencias como si fueran una ciencia” (Galbraith, 1972: 39) y siendo por tanto apologética de un determinado orden social.

Bajo consideraciones de esta naturaleza, la ecoNOMía se constituye en manifestación del proyecto moderno/imperial/colonial y se expresa como una disciplina enraizada/arraigada en la mirada, la cosmología, la moral y la epistemología nativa o parroquial de “Occidente”. En tal sentido, “la disciplina económica, como la conocemos, no es universal, ni objetiva, ni técnica, sino que responde a las estructuras epistemológicas del pensamiento occidental. Como tal, es una construcción histórica y sociocultural que en el transcurso del tiempo ha llegado a tener supremacía sobre otras posibles visiones o discursos” (Ferraro,

2004: 9). Lo que conocemos como economía es pues, “una construcción del mundo y no una verdad objetiva, incuestionable acerca de él [...] la economía es un discurso que construye una imagen particular de la economía” (Escobar, 1995: 61-62), “una forma de ver, ordenar, clasificar, entender, valorar, comunicar lo que nos rodea” (Batista, 2006: 109), “una forma cultural occidental de pensar la economía” (Bird-David, 2004: 103), “una forma de construcción social de la realidad, una forma de ‘leer’ la realidad social” (Heilbroner, 1990: 103 en Batista, 2006); “una ideología apologética” (Sweezy, 1972: 21). En síntesis, una forma sociohistórica y por lo tanto, particular de definir, encauzar, disciplinar y modelar el (los) mundo(s). Por tanto, consiste en “una visión del mundo con su ontología y su ética correspondientes, que compiten con otras formas de entender qué es el mundo y cómo deberíamos vivir en él” (Loy, 1997: 203).

Es desde esta particular visión del mundo y de lo económico donde ha sido imposible el análisis y (re)conocimiento de otras realidades con anclaje en la singularidad o en la diferencia económico/cultural; pues es desde estos marcos paradigmáticos como se “ha diseccionado el mundo con el rasero de occidente, lo cual vuelve irreconocible muchas de las piezas del rompecabezas, incluyendo a los propios seres humanos como agentes culturales” (Bird-David, 2004: 102). De ahí que con mucho sentido y pertinencia teórico/práctica se acusa de falta de relevancia a las teorías y modelos desarrollados en ultramar e incorporados acríticamente al corpus científico, analítico y práctico de nuestros contextos, reclamando así la necesidad de ligazón con el contexto histórico e institucional. Pues “por más que se haya aumentado el grado de sofisticación y rigurosidad analítica en la construcción de modelos, si no se les otorga ‘contenido institucional’, pueden llegar a constituirse en lo que Georgescu-Roetgen llama ‘cajas vacías’, de las cuales sólo se pueden obtener generalizaciones vacías” (Teubal, 1972: 9) y en consecuencia grandes y significativas distorsiones epistemológicas y analíticas.

La economía: Una cosmovisión singular configurada en diseño global

La economía, en tanto constructo antiguo y consolidado en la modernidad como disciplina del conocimiento y como expresión científica en la corriente neoclásica contemporánea, corresponde a una cosmología parroquial extendida a diferentes latitudes, independientemente de sus consideraciones contextuales e históricas, constituyéndose en una plataforma de observación de lo económico (intraeuropeo y extraoccidental) bajo las mismas categorías analíticas y a modo de plan salvífico.

En verdad, aun dentro de la perspectiva occidental ha existido y hoy persiste el generalizado error consistente en aplicar ahistóricamente los conceptos, técnicas y prácticas de la economía de mercado a todas las manifestaciones culturales y epocales, propios de la manía “civilizatoria” y clasificatoria en la que muchas expresiones son excluidas, minusvaloradas e invisibilizadas. De ahí que, “gran parte de la teoría económica ha considerado que transculturalmente existe un componente económico de la existencia humana que puede ser estudiado con independencia de otros aspectos de la vida humana” (Mirón, 2004: 78), postura propia del totalitarismo liberal que desconoce la influencia que en economía y aun en el mercado ejercen factores tales como el género, la religión, la política, la espiritualidad, la ancestralidad, la vecindad, la solidaridad y en general, la cultura. Así y a partir de la economía liberal/occidental cimentada en un esquema singularmente uniforme de la historia y del devenir sociocultural, se confiere a las otras latitudes y a las demás prácticas y asunciones, un color y un acento específico, como si en la mayor parte del mundo, la “civilización”, o mejor, las culturas y las economías, estuviesen hechas de la misma materia.

En suma, y reconociendo que occidente no es desde siempre uniforme en términos de pensamiento, para nuestro interés es preciso indicar cómo la construcción de una organización única de la economía mundial, tiene su anclaje en la sacralización del mercado autorregulador, como forjador de una civilización específica, epicentro de la edificación de un esquema singularmente uniforme de la historia econó-

mica. Sintomático resulta, entonces, tal como lo afirmaran Heilbroner y Milberg (1998: 145-146), que “la economía no se puede aprender o utilizar sin hablar de capitalismo”, premisa que no sólo excluye otras manifestaciones, sino que contribuye a determinar el carácter autoritario de tal disciplina en tanto perspectiva única, fija, definida y homogénea, constituida como otro de los “sistemas totales” modernos y como un dispositivo cultural particular. Se trata en palabras de Batista Medina (2006: 136) de una “cosmovisión” que permite hablar de la economía como ideología, es decir, como estructuras de percepción mediante las cuales las sociedades se organizan e interpretan su existencia.

Esta agenda intelectual y práctica desarrolla una suerte de distribución de cierta conciencia geoeconómica y política amparada en cierto rigorismo científico, en la matematización y en suma, en la pretensión por configurar un tipo de conocimiento que estudie al hombre y a la sociedad a modo de física social y desde un lugar neutro de observación. Lugar concebido como “punto cero que es el punto del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo” (Castro-Gómez, 2005b: 25). Desde esta premisa, la economía liberal integra el derrotero colonial y neocolonial, el que bajo una pluralidad de proyectos logra instalar representaciones, narrativas, discursos y prácticas, demoliendo a su vez las estructuras sociales y las instituciones tradicionales características de las colonias, esta vez en favor de un sistema económico regido, regulado y gobernado exclusivamente por el mercado y su práctica expansiva.

Empero, y a pesar del registro de un sinnúmero de escuelas, corrientes, paradigmas y hasta programas de investigación para dar cuenta de la historia económica y del desarrollo del pensamiento económico, en el fondo y en sus esencias, éstas no son más que variantes, derivaciones, enfoques y aproximaciones acerca de la economía en singular. Dicho de otro modo, y aunque resulte difícil de creerlo, a pesar de algunas diferencias teóricas, metodológicas y analíticas, se trata de maneras de abordaje de un mismo fenómeno, es decir, su objeto es y sigue siendo la economía liberal occidental y con ella la función política de dicho

arquetipo o modelo económico, como lo es el hecho de “constituirse no en una ciencia sino en un sistema de creencias, apoloético de un determinado orden social” (Teubal, 1972: 11). De ahí que se cuente con una suerte de teoría general siempre inspirada en una perspectiva particular, desde donde, en principio, se elabora la economía, y se reconfigura posteriormente, sin incorporar ni observar las especificidades socioeconómicas y culturales, muestra de una suerte de modelo monocultural, paulatinamente convertido en supracultural.

Economicidio, constitución y desarrollo de “otras” economías en América Latina

El economicidio como eslabón del guión e itinerario (neo)colonial

También con la economía puede apreciarse cómo “el colonialismo no es sólo expansión y dominación económica, sino también dominación y etnocentrismo culturales, en tanto se coadyuva a imponer una forma de conciencia al mismo tiempo que una forma de gestión” (Lequercq, 1973: 44); estas acciones propias de narrativas maestras que preconizan y definen a los “verdaderos ordenadores” de la conciencia universal. El imperialismo cultural y analítico postulado por la economía sirve de plataforma para el establecimiento de reglas y pautas de normalidad, moralidad y racionalidad, las que definen dónde empieza y termina lo económico. De otro lado, se soslaya la existencia plural de otras formaciones económico/sociales, “diversidad que la civilización pretende querer destruir por ‘razones científicas’, y que, en todo caso, el capitalismo destruye por ‘razones económicas’” (Lequercq, 1973: 44).

La partitura colonialista que incluyó procesos de genocidio y etnocidio como formas de negación y eliminación de la diversidad, concreta asimismo y de manera consustancial, la extrapolación de modos de vida inscritos en la “civilidad”, bajo los cuales el tejido y horizonte humano plural, ha sido empobrecido y reducido a una expresión monocultural. El sacrificio de la diversidad sociocultural y existencial del mundo, implica ineluctablemente la aniquilación de la diversidad

epistemológico/cognoscitiva y de cosmovisiones que asumen/practican al mundo desde una perspectiva plural, proceso calificado como *epistemicidio*, mediante el cual “se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños” (Santos, 1998: 431). Este fenómeno derivado del ejercicio capitalista de “destrucciones creadoras” y considerado en el marco de las economías como *economicidio*, concreta la imposición y defensa a ultranza de una visión y práctica económico/productiva que sacrifica otras formas de organización económicas, con el consiguiente desperdicio y destrozo de mucha experiencia económico/cognitiva y sociocultural.⁵⁰ Podría calificarse asimismo a esta práctica y apelando a los legados de Santos y Castro-Gómez, como una “economía de la ceguera”, soportada en una teoría y una práctica que excluye, ignora, elimina y condena a la no existencia económico/cultural de todo lo que no es susceptible de incluirse en los cánones y límites de una práctica cuyo sustrato es el mercado “autoregulado” y “autoregulador”.

El economicidio representa a su vez un proceso de reduccionismo del cual se erradica la diferencia económica, las formas económicas de otro modo y, en general, el conjunto y la diversidad de actividades económico/culturales que no adoptan el ropaje y los códigos del absolutismo económico (neo)liberal. El economicidio es:

[...] una sustitución de estructuras de producción. Reemplaza las estructuras que son propias a las comunidades por aquellas necesarias para la sociedad occidental. El economicidio reemplaza la reciprocidad, la matriz de los valores humanos, por la estructura del intercambio

50 El economicidio se asume como “una forma de lo que Dominique Temple ha llamado el ‘*Quid pro quo* enmascarado’ que practican en la actualidad las iglesias cristianas, las ONG y la cooperación internacional. Consiste en que la autoridad adquirida, por ser donadores, sirve, a unos, para sustituir el sistema de valores amerindio, por un sistema de valores cristiano u occidental. A otros, para introducir en las comunidades enfeudadas (los famosos beneficiarios) cambios de estructura, es decir, la sustitución de la infraestructura de la reciprocidad por la infraestructura del intercambio, la sustitución de la reciprocidad por el mercado. El sufijo -cidio, indica que no funcionan a favor de los sujetos de definición” (Medina, 2001: 135).

interesado: reemplaza una producción por la acumulación; reemplaza una distribución orientada por la necesidad del otro por la oferta y la demanda de los intereses privados o colectivos. (Temple, 1997: 41-42)

Esta práctica no es sólo un asunto colonial en contextos extraocidentales o diferenciales, pues también está inscrita en las agendas contemporáneas de programas, planes y proyectos de las agencias de cooperación internacional, las ONG, los Estados y entre otros, en las agendas del capital filantrópico que deambula por el sur global en ejercicio de su doble moral.

En este contexto, la infinitud y complejidad de la diversidad socioeconómica del mundo es soslayada por la visión monológica y monoteísta de la economía, simplismo y unidireccionalidad que “estribó —y aún estriba— en identificar economía sólo con el principio del intercambio (ligado a la revolución industrial) y a entender el principio de la reciprocidad ora como una forma salvaje (informalidad), cuando no (que es lo más frecuente) de reprimirlo o simplemente ignorarlo” (Medina, 2006: 25). Otra es la visión y la práctica de los habitantes locales, quienes construyen los lugares y los apropian desde múltiples y diferenciales formas socioculturales y productivas de articulación/relación territorial, identitaria y existencial, y por tanto como respuesta al histórico economicidio y al dominio naturalizado del saber y de la práctica hegemónica capitalista, situación que activa y desata nuevas fuerzas creativas y nuevos sujetos de experimentación económica.

La constitución y desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina

El debate sobre la configuración y el desarrollo de otra(s) economía(s) al interior del “sur global” y específicamente en el contexto latinoamericano tiene varias aristas las cuales se mueven especialmente, de una parte, entre procesos de instalación y desarrollo de la economía moderna/capitalista/liberal y hegemónica, producto de procesos de (neo)colonialismo, domesticación, intervención y gobierno de estos escenarios físico-naturales y socioculturales por parte del primer mundo. Esta perspectiva que ha terminado incorporando forzosamente a Amé-

rica Latina en el sistema-mundo capitalista, devino en la imposición de formas de conocimiento, representación y prácticas socioeconómicas por encima de las singularidades regionales y locales, configurando a su vez una suerte de periferia capitalista y en otros casos de un “otro capitalista”, siempre precario, carente y necesitado.

De otro lado y en consonancia con el carácter heterogéneo de nuestro contexto latinoamericano, se da cuenta de iniciativas, proyectos y prácticas que constituyen un horizonte económico plural, constituido entre otras por economías solidarias, economía social y del trabajo, economías diversas y/o comunitarias, prácticas económicas comunitarias sustentadoras, economías andinas y de la reciprocidad, economías para la vida, economías propias, economías étnicas, economías del cuidado, economías populares, economías informales, economías feministas, entre otras, expresiones inscritas en una plataforma teórico/práctica orientada a la conformación y desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina. Se trata, en coincidencia con proyectos inspirados en otras latitudes, no sólo de la necesidad de construir nuevos imaginarios económicos —economías— o de imaginar economías diversas, sino igualmente de:

[...] afirmar una lógica de la diferencia y de la posibilidad, en contra de tendencias homogeneizadoras de la globalización y las generalizaciones teleológicas de la economía política [...] así como de traer a la superficie la diversidad de prácticas económicas, para visualizar las actividades escondidas y las alternativas que abundan por todos lados. (Gibson-Graham, 2007: 148-149)

Independientemente de ciertas y sutiles distinciones entre las economías diversas o de las otras economías, se trata bajo distintas variantes de “ver la posibilidad de desarrollar una socioeconomía, en que los agentes económicos no son escindidos de sus identidades sociales, mucho menos de su historia y de su incrustación en el mundo simbólico e institucional que denominamos cultura” (Coraggio, 2002:1). Tales proyectos exaltan “la centralidad del trabajo en la economía, poniéndose de este modo el hombre y su actividad por sobre las cosas y su valor

monetario” (Razeto, 2002: 7). Reivindican a su vez “el rol que cumplen los emprendimientos productivos en el desarrollo y consolidación de ese sector” (Gaiger, 2004), valorando los alcances y posibilidades de realizar iniciativas asociativas y con ellas, los tejidos económico/ambientales o las redes de trabajo socioeconómicas y político-culturales.

Dichos esfuerzos mantienen nexos con la creciente dinámica intelectual y política de movimientos sociales, sus reivindicaciones y sus actos de creación/construcción y experimentación con los que tejen proyectos de alcance globalocal. Ciertamente, en las agendas de movimientos y organizaciones sociales se registran proyectos, esfuerzos y tareas orientados a visibilizar y volver inteligibles actividades económicas y económico/culturales cuya proliferación evidencia tanto la resignificación económica/liberal en los lugares como también la diversidad de prácticas, visiones y modos de producir conocimientos económicos que confrontan el repertorio capitalocentrista y globalocentrista y su vigilancia epistemológica.

De otra parte, se identifican manifestaciones afianzadas en sus lugares y que participan estratégicamente en más de una cultura y por consiguiente, en más de una economía, claro está, sin ser subsumidos y descaracterizados, aunque en muchos casos “las comunidades culturales interactúan estrechamente y se influyen mutuamente. Las personas participan simultáneamente en más de una economía, y a menudo en más de una comunidad cultural” (Bird-David, 2004: 102). Asimismo y como parte de procesos de afirmación identitaria y de autonomía, se posicionan propuestas que postulan y practican lógicas de diferencia ancladas en el lugar y referidas a “la posibilidad de entender las economías locales como lugares con identidades y capacidades económicas altamente específicas, y no como simples nódulos de un sistema capitalista mundial (Gibson-Graham, 2007: 149).

Otras expresiones tienen que ver con formas que integran procesos en diálogo y bajo la relación economía y cultura, esta vez como investimentos y construcciones autogestionarias. En esta perspectiva no sólo se inscriben propuestas indígenas (caso comunal o *ayllu* y *sumak*

qamaña en Bolivia, reciprocidad y economía propia en Colombia, buen vivir o *sumak kawsay* en Ecuador, etc.), sino también algunas manifestaciones rurales (caso Colombia) como ejemplos que por su enorme singularidad tienen que ver con propuestas que postulan el tránsito de la ecoNOMía a las ecoSIMías, cuyo sustrato es el sistema de intercambios en el marco de cooperaciones vitales. Se trata en suma, de propuestas y prácticas económicas traducidas en expresiones vitales y emancipatorias, o de “economías vitales y descoloniales que se ocupan de las condiciones que hacen posible la reproducción de vida a partir del hecho de que somos seres necesitados, naturales y socioculturales” (Vargas, 2008: 102).

Estas formas son las que dan cuenta de la constitución y el desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina, claro está, muchas veces en diálogo con lo que pasa en otras latitudes del sur global o del gran sur o “bajo la imbricación de las prácticas locales con procesos y conversaciones más amplios” (Gudeman & Rivera, 1990: 14) y como muestras de lo que está ocurriendo en muchos de nuestros lugares en términos de defensa política, epistemológica y existencial. A su vez, tales manifestaciones contribuyen a “la desestabilización de certezas epistemológicas que justifican un relato mundial particular y autorizan políticas y prácticas de movilización mundial, como camino hacia el empoderamiento y la transformación económica” (Gibson-Graham, 1996). Así que, como veremos sumariamente en el apartado siguiente —el cual sin el requerido trabajo de campo, deja ver ciertos referentes económico/culturales/territoriales de organizaciones y movimientos indígenas en el Cauca Colombia—, no sólo se trata de confrontar al imperio en el mismo plano de totalidad, sino ante todo de volver legibles, visibles e inteligibles las diversas y proliferantes visiones y prácticas de diferencia económico/cultural como expresiones de la existencia de otros espacios/superficies, de otros actores y de otro tipo de actuaciones en pro de la (re)solución y agencia de conflictos existenciales, epistémico/epistemológicos, ecológico/distributivos y político/culturales en el marco del retorno hacia lo local, el lugar, la diferencia y la diferencia en la diferencia.

Visiones y prácticas de diferencia económica/cultural en contextos de multiplicidad

Es usual y tradicional por parte de muchos actores institucionales y académicos, definir la “pobre” perspectiva económico/empresarial de sectores indígenas, campesinos y marginales, los cuales tienen como “patología” su diferencia sociocultural y por consiguiente sus singulares visiones y prácticas existenciales. Esta visión fue puesta en tensión hace varias décadas, justamente en escenarios organizacionales locales, de activación de la movilización social y en especial, en numerosos esfuerzos por activar a los movimientos y organizaciones sociales como comunidades de pensamiento.

En esta dirección coinciden diversos y emergentes procesos, movimientos y agenciamientos sociales en América Latina, en Colombia, y en particular en el Cauca indígena, los que ponen en tensión tanto los principios, asunciones, prácticas y valores modernos, como también la naturalización de la sociedad liberal de mercado, la ciencia occidental, el pensamiento único, entre otros fenómenos. Tales expresiones encierran en sí mismas una gran potencialidad epistémica y existencial, a la vez que prometen desde locaciones, sujetos y proyectos diversos, la construcción de alternativas de vida y de presente/futuro, asuntos que en sí mismos representan propuestas y prácticas que dan cuenta de críticas e inflexiones de carácter decolonial en los debates de la economía ya sea en su perspectiva (neo)liberal, como en su vertiente marxista y neomarxista de la economía política.

Una muestra localizada/lugarizada podría encontrarse en tres expresiones significativas del Cauca indígena en Colombia, a saber: (1) El programa económico/ambiental del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, organización indígena con incidencia local, zonal, regional e internacional, de una amplia y contundente capacidad de movilización e interlocución no sólo con el Estado sino con otros actores y expresiones sociopolíticas que hacen presencia en los territorios indígenas del departamento del Cauca, Colombia; (2) El tejido económico/ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca,

ACIN —*Çxab Wala Kiwe*—, organización de carácter zonal, adscrita al CRIC y caracterizada por movilizar luchas respecto a la “tierra para la gente”, pero ante todo, trabajar y profundizar más lo de “gente para la tierra” a través de la concientización del ser *nasa*,⁵¹ y; (3) la perspectiva económica del pueblo *misak*,⁵² tradicionalmente conocido como pueblo guambiano con sus estructuras organizativas, visiones, dinámicas y sus apuestas sobre pervivencia, territorio y VIDA.

Para estos casos, podemos también afirmar cómo tales movimientos y organizaciones sociales con sus históricos y emergentes procesos, representan luchas por la “defensa de concepciones históricas particulares basadas —en— lugar del mundo y de prácticas de producción

-
- 51 Los *nasa* o gente Páez se ubican en el suroccidente colombiano y se constituyen como la comunidad étnica más representativa del Cauca indígena en tanto integran 72 resguardos, en su mayoría de origen colonial. Según su población (más de 138.000), es considerado el segundo pueblo indígena de Colombia y se caracteriza políticamente por su radicalidad, militancia étnica, capacidad organizativa y de interlocución con el Estado y los distintos actores que intervienen en el conflicto social y armado del Cauca, lo que para muchos analistas se constituye sin duda, en una especie de “vanguardia indígena” en la región. Aludir a lo económico/cultural *nasa* en el tejido económico-ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN —*Çxab Wala Kiwe*—, tiene que ver con el hecho de constituirse en una organización zonal que si bien se adscribe al CRIC y filosóficamente acciona alrededor de la esencia y la ontología *nasa* —gente para la tierra—, representa igualmente una estructura organizativa con dinámicas propias, tensiones con la organización regional —CRIC— y su desenvolvimiento se da en una zona altamente compleja y conflictiva. Asimismo, el territorio de dicha zona es considerado estratégico en términos económicos y como teatro de la confrontación armada tanto por el control territorial como por la potencialidad biodiversa, minera y los nuevos nichos de mercado.
- 52 Los *misak*, otrora conocidos como el pueblo guambiano, se localizan principalmente en el Resguardo Ancestral de Guambia, municipio de Silvia en la zona Oriente del Departamento del Cauca. Su territorio es asumido como discontinuo y de propiedad colectiva. En tal sentido, y debido a la escasez de tierra, los *misak* en la actualidad hacen presencia en otros municipios de la zona nororiente, occidente y norte del Cauca a través de la constitución de nuevos resguardos. Su población asciende a 22.987 personas y representan uno de los pueblos indígenas más característicos del Cauca, debido a su singularidad identitaria y sus relaciones interétnicas e interculturales.

del mundo [...] o luchas por la defensa de la diferencia cultural, ecológica y económica” (Escobar, 2005a: 41, 88). Constituyen también batallas interpretativas, lógicamente inscritas en espacios/tiempos con historias, memorias, luchas, recuperaciones, interferencias y transformaciones específicas y diferenciales.

El lugar y el territorio como superficies y móviles de la diferencia económico/cultural

Dos de las más importantes premisas de habitual uso en los estudios y análisis de la economía y la cultura, podrían resumirse en: (1) el capitalismo como totalidad sin fisuras y sistema capaz de extenderse irrestrictamente, cooptar, absorber, integrar, desustancializar, subsumir, funcionalizar y aniquilar expresiones contrapuestas a sus dispositivos disciplinarios y normalizadores y; (2) el desanclaje, la movilidad, los flujos, la diáspora, los viajes, la desterritorialización/reterritorialización, los no-lugares, la nomadología, el desplazamiento, el desarraigo como conceptos, imágenes y metáforas que dan cuenta de la reconfiguración espacial contemporánea, en especial en momentos de “inevitable” globalización/homogeneización, donde lo global se privilegia y asume como último eslabón y escala de la agencia exitosa.

Estas premisas de creciente y aceptable tránsito en diversos escenarios académicos e institucionales al privilegiar de una parte la totalidad y la universalidad, y de otra, el desarraigo y la movilidad, soslayan sin duda el papel determinante del lugar y del territorio, en especial en procesos y dinámicas propias de la diversidad y por tanto en la construcción y recreación de imaginarios y prácticas en el ámbito económico/político y ecológico/cultural. Tal tratamiento ha significado de alguna manera la erradicación del lugar, sin observar como éste “todavía sigue siendo importante en las vidas de muchas personas, quizá la mayoría, si lo entendemos como experiencia de una locación en particular con alguna medida de anclaje (inestable sin embargo), con un sentido de fronteras (permeables sin embargo) y de conexión con la vida cotidiana” (Escobar, 2005a: 158). Ciertamente, en medio de la excesiva pulsión y apela-

ción por lo global, es frecuente el desconocimiento de cómo los fenómenos son reconfigurados, transformados, subvertidos, resignificados o creados en los lugares y con alto sentido de vínculo territorial y por ende con procesos socioculturales, históricos, lingüísticos y simbólicos.

Visto de esta manera, también en torno a las visiones y prácticas de diferencia económico/cultural, el lugar y el territorio son referentes claves a la hora de dar cuenta de éstas, pues sus desarrollos constituyen manifestaciones, experiencias y proyectos que integran el conjunto de luchas con anclaje y sustrato en la adscripción territorial, la pertenencia étnica, el trabajo y la vida en solidaridad. Empero, no significa, como se aprecia en las organizaciones y comunidades indígenas, que la apelación a la tierra, el lugar y la territorialización, sea un ejercicio detrás de una categoría esencialista, parroquial, romántica, provinciana y por tanto, desconectada de las interrelaciones globallocales inevitables. Consiste en el posicionamiento de categorías analíticas y vitales mediante las cuales se tramitan y se hacen “visibles las diferentes lógicas locales de producción de culturas e identidades, de prácticas ecológicas y económicas” (Escobar, 2005a: 179). Lógicamente, en nuestro caso —organizaciones y comunidades indígenas del departamento del Cauca Colombia—, se trata de procesos histórico/espaciales ligados a lugares, territorios y a diversas formas de lucha por su apropiación y defensa.

Con estos referentes y en especial en torno al territorio —por ejemplo para algunos movimientos y organizaciones indígenas del Cauca—, sus significaciones tienen que ver con consideraciones tales como: “Los *misak* retomamos la lucha y venimos reconstruyendo la parte territorial y es el elemento más sensible de nuestra vida, en él se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales; es el elemento dinámico y articulador de los procesos vitales de nuestra cultura” (Tunubalá & Muelas, 2008: 16). Estas apreciaciones dan cuenta de significaciones particulares del lugar y del territorio, no sólo como espacios productivos, sino ante todo, como superficies vitales y existenciales que comprometen una mirada distinta de lo económico.

Contrariamente a los imperativos de procesos de ajuste estructural, apertura económica y globalización propios de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, los movimientos y organizaciones del Cauca indígena, insisten en la revitalización cultural y la reproducción de la vida, lo que deriva e implica sin duda, poner el acento en el territorio y el lugar, justamente en momentos donde parecía que “todo se alejaba del lugar [...] el lugar estaba muerto, el lugar no era adonde había que ir. [...] El lugar se devaluaba, a ojos vistas, se lo juzgaba irrelevante y se consideraba que los movimientos basados en el lugar estaban a la defensiva y eran, incluso, conservadores” (Álvarez, 2007: 262). Ante todo esto, los movimientos, organizaciones y comunidades indígenas ponen de presente y en medio de sus reivindicaciones y agenda/agencias al territorio y la lugarización como soporte clave, claro está, sin limitarse y circunscribirse al lugar desconectado, contenido en sí mismo, hiperlocalizado, cerrado y fijo.

Para el caso del pueblo *misak*, es claro como su horizonte existencial y político, hoy reflejado en el Plan de Vida, “plantea las posibilidades de desarrollo con base en la cosmovisión y la cultura propia, bajo cinco fundamentos que son: nuestro territorio, *Namuy misak* (nuestra gente), la cosmovisión y cultura, la autoridad y el derecho mayor, concretado en los cuatro programas eje que son: territorio, tierra y territorialidad; educación y cultura; economía propia; y autonomía alimentaria y salud” (Cabildo Indígena de Guambía, 2007: 20). En este contexto sacionatural y cultural se juegan importantes procesos autónomos, donde las actividades productivas tienen vínculos directos con la naturaleza, la cultura y el territorio. Estas formas de concebir y practicar la vida, tienen nexos con las luchas del pueblo *misak*, las que incluyen reivindicaciones por la tierra como medio de producción, así como por el territorio en tanto matriz existencial y espacio vital.

Asimismo, para la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN —*Cxab Wala Kiwe*—, son principios y acciones imprescindibles en el proceso de construcción de una propuesta económica “propia”, entre otros, el “uso respetuoso de la ‘Madre Tierra’, la bús-

queda de la armonía entre los componentes que integran la Unidad del *Nasa* Espíritus-Gente-Naturaleza y el control territorial” (Rivera, Campos & Vásquez, 2009: 1). En materia económico/ambiental la Asociación concibe ante todo, el ejercicio del derecho a gobernar el territorio y la economía, enfatizando en tal campo como un asunto estrictamente territorial y de su consolidación, lo cual implica de una parte, el acceso a las tierras como sustrato de la economía indígena y de otra, el ordenamiento territorial, claro está, ligado al proyecto, pensamiento y acciones en torno a la “liberación de la Madre Tierra”.

En el mismo sentido y en el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, la reivindicación territorial y la organización del lugar para la vida comunal son también propósitos medulares en la configuración de la propuesta y el ejercicio de prácticas de una economía “propia”. La reivindicación de la Madre Tierra como parte esencial de las comunidades, se ha manifestado desde el no pago de terraje y la recuperación de las tierras hasta la producción y el trabajo comunitario, la defensa y el fortalecimiento cultural, el control del territorio y en general, en la construcción y consolidación de conciencia autonómica territorial de los pueblos. Para el CRIC, el territorio constituye el “espacio vital que asegura la pervivencia como pueblo, como cultura en convivencia con la naturaleza y los espíritus. El territorio es nuestro verdadero libro histórico que mantiene viva la tradición de quienes habitamos en él. Representa y describe los principios y prácticas de nuestra cultura” (CRIC, 2008: 63).

El apego y respeto por la naturaleza invita a “reconstruir el jardín natural como tarea principal, porque él es el *Pees Kup ‘h* —‘regalo que germina’—; es la semilla que nos da comida para vivir, es el gran regalo de nuestros primeros padres [...] El movimiento indígena centra su accionar en promover, difundir y defender este patrimonio” (Sisco, 1997: 19). Tal convicción al instalar una relación distinta a aquella en la que la tierra y la naturaleza son fuerzas y factores de producción, determina un horizonte vital con apego al lugar. En tal sentido, como se ha insistido históricamente por varios comuneros y comuneras y en las litigiosas co-

yunturas actuales, “la economía propia es ante todo una forma de defensa, control y administración de los territorios [pues] nosotros creemos que deben ser actividades económicas y productivas para favorecer la soberanía alimentaria, la sostenibilidad de los territorios y de la vida”.⁵³

Partiendo de la premisa acerca de cómo hoy es casi imposible hablar y practicar una suerte de asepsia y/o pureza económico/cultural, la perspectiva de la diferencia y con ella, el legado de la interculturalidad, dan cuenta de lenguajes, prácticas y construcciones discursivas económicas, inscritas en el devenir de pueblos y organizaciones que piensan y practican la economía como parte de su cotidianidad lugarizada y bajo el soporte territorial. Desde tales consideraciones se muestra cómo “las vidas y los modos de subsistencia de la gente están arraigados en las redes y los paisajes de casa, en redes relacionales que reconcilian redes, territorios, hombres y mujeres, experiencia y pericia, locales y fuereños” (Álvarez, 2007: 265). Estos asuntos propios de cosmovisiones singulares —no de la economía occidental ahora localmente instalada— también se manifiestan en lo económico/cultural, poniendo en tensión al capitalismo y a la economía liberal en tanto arquetipos y modelos de “acumulación por desposesión” y negación de lo mío —lo nuestro— (ecoNOMía).⁵⁴

53 Estas expresiones corresponden a intervenciones de varios comuneros indígenas en desarrollo de la Comisión sobre Economía Propia y Ambiental o Programa Económico/Ambiental en el marco del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca, realizado en el mes de abril de 2009 en el territorio de convivencia, diálogo y negociación de la sociedad civil, La María Piendamó Cauca, Colombia.

54 La “acumulación por desposesión” es un concepto acuñado por David Harvey (2004) para indicar el uso de métodos de la acumulación originaria en el mantenimiento del sistema capitalista, mercantilizando ámbitos hasta entonces cerrados al mercado. Se trata no de la implantación de un nuevo sistema, sino y ante todo del mantenimiento del sistema actual pero ampliando sus fronteras y por tanto acrecentado la sobreacumulación del capital y con ella el empobrecimiento de amplios segmentos poblacionales. Empero, como ya se ha advertido, para Guaira Miguel Calapy, dirigente indígena de Cotacachi (Ecuador), tal fenómeno tiene su expresión singular en la ecoNOMía en tanto negación de lo mío y de lo nuestro. Esta forma del nombrar enfatiza en el paso de la ecoNOMía a las ecoSímías como muestra de una pluralidad biodiversa que ofrece postulados y prácticas de (re)

Entre “economía propia”, tejidos económico/ambientales y perspectivas económicas plurales. Sobre los agenciamientos organizacionales en el Cauca indígena, Colombia

Esencializando y eventualizando la “economía propia” como experiencia histórica singular y forma de instrumentalización política

Para los comuneros y comuneras *nasa* de distintas zonas del departamento, “la economía propia es ante todo una forma de defensa, control y administración de los territorios,” de ahí que como insistentemente lo han expresado, “nosotros creemos que deben ser actividades económicas y productivas para favorecer la soberanía alimentaria, la sostenibilidad de los territorios y de la vida [...] pero seguridad alimentaria no es que la comida está segura en las tiendas ni en los supermercados. [...] Entonces, la soberanía alimentaria es el eje transversal del programa económico y ambiental de la organización”. En suma, como lo han comprendido tales comuneros, “aquí lo que hay que montar son formas económicas diferentes y contra la agalla y la ambición.”

También lo económico no es una entidad separada de la cultura, pues, “para nosotros economía y revitalización cultural es como la misma cosa”, de ahí que “el espíritu de la economía propia y para la vida está en los planes de vida.” Por eso, siempre “seguiremos preguntándonos por la relación entre economía propia y espiritualidad.” No se trata de una suerte de asimilación de preceptos y prácticas de la economía liberal hegemónica, como tampoco de acoger forzosamente las categorías de consultores y técnicos, pues como se autointerrogan y advierten los indígenas *nasa*, “ahora muchos estamos aprendiendo mil teorías para vivir enredados, otros hablan y hablan mucho sobre los indígenas y no dicen nada”.

Empero, en medio de los desafíos de nuestros espacios/tiempos, después de ciertas con-versaciones formales e informales con algunos

apropiación de lo nuestro y de numerosos intercambios relacionales, vitales y solidarios en lugares (re)organizados para la vida comunal.

dirigentes e intelectuales *nasa*, es evidente que existe un énfasis sobre lo “propio añorado” y lo propio como herramienta estratégica del proyecto político indígena. No obstante, al considerar la inevitabilidad de las relaciones y diálogos de las comunidades indígenas con la población mestiza o con los “blancos”, en especial en los mercados locales y en ciertas cadenas productivas o agrocadenas, es claro desde la perspectiva de la complementariedad y multivariedad, que “también en medio de todo lo que hacemos, se trata de una perspectiva económica plural,” afirmación que contribuye a desvanecer la mirada externa esencializante, aun en medio de las preocupaciones de parte de tales comuneros, quienes al pensar en las operaciones de iniciativas como la creación del Banco Indígena y la moneda propia, se preguntan acerca de si “¿será que mientras construimos el banco, se nos envolata la espiritualidad?”⁵⁵

Las definiciones de la “economía propia” se asimilan mayoritariamente a la “economía tradicional indígena” o a las consideraciones inscritas en la tradición económica indígena, las que si bien dan cuenta de procesos de producción, distribución, cambio y consumo, también integran otras variables de carácter espiritual y ancestral, que en medio de un conjunto de reciprocidades y de particularidades socioculturales, han cuestionado los esfuerzos estatales, institucionales, de agencias de cooperación, las ONG, movimientos y colectivos de izquierda, entre otros, por extrapolar y adoptar modelos, estilos y propuestas económicos sin considerar la especificidad y legados de la compleja historia indígena en el Cauca.

55 Estas importantes y contundentes afirmaciones, consideraciones e interrogantes, hacen parte del conjunto de intervenciones de líderes y comuneros que por tres días participaron en la Comisión sobre Economía y Ambiente en el marco del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca, realizado entre el 26 y el 30 de abril de 2009 en el Territorio de convivencia, diálogo y negociación de la sociedad civil La María, Piendamó, Cauca, Colombia. Tales expresiones en general dan cuenta del espíritu, de las visiones y prácticas que alrededor de la economía movilizan las organizaciones y comunidades indígenas en el propósito de edificar un horizonte económico singular.

La “economía tradicional indígena” no es como usualmente se califica en algunos núcleos académicos y en ciertos segmentos poblacionales vecinos de las comunidades, al ser considerada como “primitiva”, “atrasada” y “subdesarrollada”, pues simplemente se trata de una apuesta que descansa en la reivindicación de la diferencia y en sus conexiones estratégicas con la economía de mercado en contextos regionales. En tal sentido, “los indígenas viven inmersos en su economía tradicional pero ella, en cuanto práctica ancestral, no requiere de una racionalización, ni de una comprensión, ni de un estudio especial para dominar sus secretos ni, en fin, para practicarla. Ello es un efecto de su tradicionalidad. Se practica pero no se piensa en ella. Se es casi inconsciente de ella” (CRIC, 1997a: 12). No obstante, son elementos de la “economía tradicional indígena” en el Cauca, aspectos como los usos culturales del territorio, las formas de reciprocidad y redistribución, la ritualización de ciertos actos “económicos”, el principio de la no acumulación, las redes de reciprocidad establecidas bajo la premisa del intercambio parental y en diferentes pisos térmicos, asuntos que se conjugan en las inevitables relaciones interculturales con la “sociedad mayor” de mercado. De esta manera, la “economía propia” al dar cuenta de estos legados de la “economía tradicional indígena”, constituye un tejido de varios elementos materiales, espirituales y ambientales, que sin postular una especie de asepsia tiene como vectores la revitalización cultural y la autonomía. Se trata entonces de una perspectiva que se mueve entre el énfasis en la “economía tradicional indígena” como dispositivo político y la participación en las particulares dinámicas de la economía de mercado en sus variantes locales, es decir, una “interculturalización económica”, de lo cual se deriva una suerte de “intersección de adaptaciones interculturales” de procesos y productos del mercado.

El tejido económico/ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN—Çxab Wala Kiwe

Para la comunidad *nasa* no existe lingüísticamente una forma para expresar o contener la economía tal como se conoce en la tradición liberal occidental. Empero el uso del vocablo hace parte de una

estrategia de interfecundidad política, aunque su caracterización guarde cierta distancia con el credo y las prácticas capitalocentristas del “afuera económico”. Para estas comunidades y por tanto para la ACIN como organización zonal, no hay una actividad particular llamada economía distanciada y separada de la naturaleza y de la vida espiritual; contrariamente las actividades productivas se desarrollan en estrecha relación con la naturaleza y por tanto aportan a la construcción de la armonía de los ecosistemas. De ahí que el tejido del cual nos ocupamos, no separa lo económico de lo ambiental y por tanto no asume a la naturaleza como “reservorio de riqueza” sino como fuente de la vida humana, natural y espiritual. En esta relación se busca que:

[...] el equilibrio ambiental se mantenga como indicador del desarrollo económico integral. El referente ambiental como una parte de la cosmoacción se conecta con la salud de los humanos y la naturaleza. De esta manera, lo económico no se puede separar de lo ambiental pues sin lo ambiental no hay salud y si se agota la salud de la madre tierra, no hay vida; esta práctica la encontramos en la manera de ver y pensar el mundo. (Vitonás, 2009: 14)

Para la ACIN lo económico/ambiental se construye tejiendo y entretejiendo ideas, pensamientos, saberes y prácticas que en medio del fortalecimiento sociocultural y de ambientes de necesarias relaciones interculturales, defienden la configuración, desenvolvimiento y proyección de la economía indígena comunitaria, la economía *nasa* o la economía comunitaria del territorio. Tal visión soportada en los mandatos de congresos regionales y de mingas de pensamiento y en tanto parte del proceso de liberación de la Madre Tierra, no se expresa en términos de “pureza” económica y cultural, pues si bien constituye un horizonte inscrito en la observación de la diferencia sociocultural —la cosmología indígena *nasa*— y se mueve en el marco de los esfuerzos por consolidar procesos autonómicos y alternativas en este campo; sus características no desconocen las relaciones y el derivado contacto/diálogo que históricamente los *Nasa* han establecido en el contexto de una zona y de una región atravesada por la interculturalidad.

Para el tejido, lo económico tiene como epicentro la tierra y en consecuencia las actividades productivas agrícolas. No obstante y de manera complementaria se distinguen las iniciativas pecuarias, piscícolas y mineras, las cuales juegan un rol secundario, aunque se expresan más en proyectos colectivos o comunitarios. Con la tierra como principal móvil histórico y elemento cohesionador *nasa*, el tejido económico/ambiental impulsa una suerte de “sistema económico propio” en el que desde diversas manifestaciones productivas y de trabajo con acento en el territorio, se reivindica la autoridad territorial económica/ambiental indígena, la soberanía y autonomía alimentaria, el manejo agroambiental, el respeto a la naturaleza, la significación del *tull* (huerto silvestre), el rol de la ritualidad y de los *thê'h wala* (médicos tradicionales), los mercados locales, entre otros aspectos expresados como hilos de un tejido cuyo espíritu y finalidad es la sostenibilidad de los territorios y de la Vida. El ejercicio autónomo y de estructuración/sistematización de lo propio, presenta esfuerzos alrededor de formas de producción, trabajo y beneficio que constituyen el panorama económico de la Asociación, siempre en la perspectiva de configurar sistemas justos de defensa territorial y vital. Para la ACIN y en particular desde ciertos esfuerzos de sistematización:

[...] el sistema económico propio lo podemos entender como un conjunto de acciones integrales que realizamos los *nasas* para vivir en relación con la vida humana, natural y espiritual que se practica desde la cosmovisión y se lleva a la cosmoacción en todas las actividades, siempre en la lucha por mantener un equilibrio y así tener momentos de armonía y con ello un mejor vivir en el cosmos. (Vitonas, 2009a: 9)

En esta perspectiva económico/cultural, igualmente el *tull* tiene centralidad en tanto elemento económico/cultural de significación en el proceso de consolidación de la economía familiar, la subsistencia, los conocimientos y las relaciones simbólicas entre los *nasa* y la naturaleza. En la visión *nasa*, el *tull* representa un espacio privilegiado en la construcción de autonomía alimentaria por cuanto se orienta a la producción para el consumo, la conservación de la biodiversidad, la transmisión y fortalecimiento de los conocimientos como de los usos y costumbres

sobre la tierra, los cultivos y las plantas. Se trata de un tejido económico/ambiental y cultural que hace parte de la tradición y de los procesos de reafirmación impulsados a través de las organizaciones indígenas como estrategia para satisfacer gran parte de los requerimientos alimentarios familiares, en ejercicio de una premisa habitual en los distintos pueblos y que habla de “salir atrás de la casa para buscar que echarle a la olla”.⁵⁶

Esta forma de responder a las demandas alimentarias con base en lo producido y conservado en el *tull*, se enriquece y complementa apelando al mantenimiento y ejercicio de relaciones solidarias comunitarias, de parentesco, intercambio y redistribución, siempre bajo lógicas contra-prestacionales, que contribuyen a incrementar la disponibilidad alimentaria, facilita su consumo y fortalece los procesos económico/culturales locales, lógicamente en diálogo con el “afuera”. Todo esto es lo que proporciona cierta especificidad a tal práctica, pues no separa lo económico/productivo de lo espiritual, de lo político, de lo ecológico e identitario, haciendo del *tull* una de las significativas expresiones en la armonización de las relaciones hombre/naturaleza y la vida espiritual. Es decir, no representa sólo una reserva de alimentos, semillas y medicinas sino también un lugar para la conservación de las tradiciones, los conocimientos y en general la cosmovisión indígena y las dinámicas en el proceso por “recuperarlo todo”.

Constituyen estos elementos los hilos de un tejido configurado sobre la lucha y los derechos autónomos, que en el plano económico/ambiental impulsa visiones y prácticas específicas, reaccionando a la expansión de una economía liberal que en su expresión contemporánea, amplía sus límites hacia la diversidad cultural y la biodiversidad, justamente dos ámbitos característicos de las comunidades indígenas del norte del Cauca. Estos planteamientos que proporcionan los elementos para la comprensión de las visiones y prácticas económicas agenciadas a través del tejido económico/ambiental de la ACIN, se orientan no sólo

56 Expresión aportada por Aldemar Bolaños, comunero del pueblo *Koconuco* en el marco del seminario “Trueque o el valor de la solidaridad”, Universidad del Cauca, Popayán, noviembre 28 y 29 de 2007.

hacia el “fortalecimiento” de las expresiones económicas *nasa* de cara a la autonomía territorial, “el buen vivir” y el respeto a la naturaleza; sino también con procesos de recuperación y dinamización de los principios y valores de vida, los cuales están presentes en las formas económicas —familiares, asociativas, comunitarias—, sus estructuras organizativas —veredales, resguardos, proyectos—, siempre de cara a la autonomía alimentaria sana y a la pervivencia como pueblo con su singularidad sociocultural, en la que son visibles los principios como reciprocidad, intercambio, solidaridad, sostenibilidad y respeto, elementos constituidos como mínimos sustentables.

Pervivencia, territorio y Vida. La perspectiva económica misak

El termino economía, tal como se conoce en la academia, en la disciplina económica y en sociedades mercadocéntricas, no existe en *namtrik* (lengua del pueblo *misak*) ni en la tradición sociocultural de esta comunidad. En la búsqueda de términos y prácticas que pueden contener o dar cuenta aproximada de lo económico, podrían estar —según las apreciaciones de varios comuneros—, *chi maramikθ* (trabajo), *ellmarθp* (cultivar) y entre otros, *chi palθmθtθ* (bienestar), nominaciones que expresan visiones y prácticas específicas, siempre consonantes con el prohijamiento y ejercicio de la defensa territorial y la pervivencia como pueblo y en condiciones de dignidad. En una entrevista con el taita Javier Calambás, el fenómeno se expresaría como sigue:

[...] la palabra economía no existe, no existió en la lengua. Para nosotros ya después de que empezamos a conocer, la economía no es simplemente el billete sino que si uno tiene un animal, si yo tengo mi terreno, si yo tengo mi casa, si yo tengo mis árboles, si yo tengo el cultivo, entonces aun cuando eso no está en billete, sí se empieza a decir que yo tengo una economía, una buena economía. La economía no es el billete, la economía está en la fuerza del trabajo, así se empezó a hablar, entonces se habla de la economía para la subsistencia. No se está hablando del billete, se está hablando de la producción, entonces si yo cosecho, tengo mi economía, mi forma para producir. (citado en Muelas, 1993: 18)

Asimismo, importa entender cómo:

Dentro de la íntima relación del hombre indígena con la naturaleza, la sentimos y la conceptualizamos como madre nuestra: ella nos trae a la vida, nos enseña a convivir y a vivir en ella. Además, vivimos en ella no sólo para cultivarla, sino también y principalmente para respetarla, para construir a partir de esta relación un comportamiento social y una ciencia natural más humana que mediante los conocimientos propios articule al ser humano y a la naturaleza en una sola entidad. (ibíd. 1993: 18)

Estas apreciaciones de Bárbara Muelas (1993), presenta el sustrato del imaginario *misak* acerca del carácter sagrado de la tierra como de la relación armónica entre actividades productivas, comuneros y naturaleza, aspectos que definen el carácter de lo económico, en el que la agricultura es central y atraviesa el conjunto del tejido sociocultural. Esta realidad ha movido en los *misak* y en tiempos recientes, la noción de la agrocultura como cultura del agro, concepto asociado a la:

[...] soberanía y seguridad cultural fundamentado en la cosmovisión ancestral que faculta el buen uso y manejo armónico y equilibrado de las potencialidades y debilidades del territorio y la tierra, la biodiversidad, sus concepciones, valores, hábitos alimenticios, nutricionales y medicinales como respuesta al requerimiento del ciclo de vida del pueblo *misak*. (Muelas, 2007: 5)

Desde estas consideraciones, tal como lo han afirmado varios comuneros y dirigentes en ciertas con-versaciones, “la economía de la comunidad es la agricultura [...] lo que comemos es lo que produce la tierra”, expresiones que evidencian un conjunto de actividades agroculturales que se desenvuelven entre procesos climáticos, usos culturales del suelo, procesos de siembra, cosecha, rituales de pago, autoconsumo y redistribución entre las familias —en el resguardo y por fuera de ella o en la parte baja o caliente—, entre los vecinos y comuneros cercanos con quienes se comparten visitas esporádicas.

Se trata de “sembrar y vivir en nuestra tierra” movidos por el imperativo de cultivar como de agenciar los tradicionales usos culturales del territorio, el respeto por la naturaleza y la preservación de la armo-

nía socio/natural/cultural. En general, busca “hacer posible lo necesario” bajo el legado de compartir tierras, alimentos y cosechas, lo que determina una economía para vivir culturalmente como *misak*, poniendo como horizonte y fundamento al territorio —*nupirau*— y al pensamiento guambiano. Consecuente con este imperativo, lo económico/cultural como otros aspectos de la vida *misak*, se guía por principios que hacen alusión al *nupirau* (territorio), el *nachak* (fogón como espacio de encuentro), el *Nθ* y el *Nθ* (él y ella como base de familia *misak*), y ante todo, el *ellmarθp* como principal norma y práctica que contienen lo económico en su singularidad. Como contundentemente lo recuerda en una de nuestras con-versaciones y desde su experiencia como dirigente y comunero el Taita Javier Calambás:

Elmarθp quiere decir hay que cultivar, es una norma. La persona que empieza a cultivar piensa: *elmarθp misak kθmik*, quiere decir, si cultivamos, vamos a vivir. La persona ya sea hombre, sea mujer desde que piensa *ellmartrap*, quiere decir, tengo que empezar a sembrar, allí mismo se habla o se dice *elmarθp*: sembremos. *Ellmartrap*, quiere decir: voy a sembrar.

El *ellmarθp* además de concebirse como norma invariable para la subsistencia, constituye un saber necesario para vivir como *misak*. Se asume entonces como:

[...] cultivar en comunidad a través del *alík* o minga, importante elemento de nuestra cohesión social, de intercambio y reciprocidad. En ella se expresa la voluntad colectiva de acompañar y compartir, el *linchθp*. El *alík* es parte fundamental de *kasrak lincha* “momentos de estar juntos y alegres”. Allí se hace realidad el *mayelθ lata linchip*, el “estar todos juntos compartiendo de igual a igual”. (Tunubalá & Muelas, 2008: 11)

En este contexto se ubican manifestaciones propias de lo solidario y lo recíproco, aspectos que en el campo económico son movilizados por conceptos básicos de la cosmovisión y la cultura *misak*, tales como el *mayalei* (hay para todos) o compartir lo que hay entre todos, y el *lata lata* (recibir y compartir siempre en igualdad), lo que se aprecia en el trabajo comunitario, en las relaciones sociales y en el ejercicio de

la justicia soportado en usos y costumbres. Esta especie de principios comunitarios ancestrales de la cultura *misak* inciden en las prácticas económicas donde también se busca el cumplimiento del *mayalθ*, “la búsqueda de la unidad territorial-social-cultural y política, el ‘estar y trabajar siempre unidos’ ‘compartir entre todos lo que hay, es practicar que se tenga mucho o poco, siempre hay para todos’” (Tunubalá y Mue-las, 2008: 26).

Empero, los *misak* en un contexto y en una región intercultural, no son enteramente una cultura estable y con fronteras fijas e inflexibles, condición que también en su perspectiva económica señala tanto su singularidad, como los puentes inevitables y necesarios, lo que moviliza lo “propio” y lo “ajeno” y al generar diálogos económico/culturales, diluye el pretendido “separatismo y esencialismo económico”, para posicionar un horizonte que aboga por la pervivencia, la autonomía alimentaria, la defensa territorial y, en suma —como lo manda el Cabildo Indígena de Guambía (2010:11) en su Manifiesto Guambiano—, la recuperación de todo en especial de la tierra, “pero fortaleciendo el trabajo común, para que no puedan volvérnosla a quitar, para que no puedan volvernos a dividir, para que no puedan seguir robándonos el producto de nuestro trabajo; para poder así seguir creciendo, mejorando nuestra vida”. Son estos aspectos que dejan ver el espíritu, las visiones y prácticas que movilizan lo económico como construcción colectiva, sostenible y autonómica, en el continuo tejido de la existencia *misak*.

Trocando, “entrando y saliendo” del mercado, pluriactividad y espiritualidad

La práctica del trueque ha existido ancestralmente en las comunidades indígenas del Cauca como mecanismo de cooperación intra e interfamiliar, entre vecinos, en unidades de intercambio parental y en redes de reciprocidad, legado que ha sido integrado en las últimas décadas a agendas políticas de las organizaciones del Cauca indígena tanto en sus programas y tejidos económico/ambientales como en sus apuestas por configurar una “economía propia”. También hace parte de los

procesos de resistencia, interpelación y construcción de procesos autónomos vinculados con la soberanía alimentaria, la defensa/conservación de la biodiversidad, los conocimientos tradicionales y en suma, la afirmación territorial y sociocultural. Esta especie de reactualización se explica en cuanto tal práctica ha sido consuetudinaria en las comunidades, pues según una conversación con Marciana Quirá, “los indígenas *nasa* desde tiempos inmemoriales intercambiamos productos y saberes, semillas propias, comida sana, animales y especies. Se trata de una tradicional forma de cooperación entre los indígenas que viven en diferentes climas y con las comunidades vecinas”.

Este ejercicio concebido ahora en las organizaciones como “trueque masivo”, es decir, como actividades comunitarias promovidas entre distintas veredas, zonas y pueblos indígenas, ha sido reactivada en la década de 1990 en varias asociaciones zonales adscritas al CRIC, así como en el pueblo *misak*. Se trata de vincular y actualizar este tipo específico de tradición de cambio y expresión de solidaridad y comunitarismo, la que a su vez contribuye al fortalecimiento de la unidad, el territorio, el tejido comunitario, la “economía propia” y la identidad cultural.

Las experiencias de “trueque masivo” desarrolladas en diversos lugares del territorio indígena *nasa* y *misak* en el Cauca en especial desde el año 2000, son valoradas como parte de una escuela singular en la que comuneros y comuneras en compañía de autoridades tradicionales y de la guardia indígena, acuden para intercambiar desde semillas, alimentos, plantas, bebidas, medicinas, hasta chistes, experiencias, vivencias, cotidianidades, músicas, danzas, arte, y en especial saberes que finalmente se movilizan también con la ayuda de chicha, guandolo o guarapo.⁵⁷ Es evidente en estas jornadas, tal como lo han expresado distintos comuneros en nuestros diálogos, la composición de la palabra, el acto de “empalabar” el mundo, de “acomodar previamente la palabra para el intercambio posterior,” de “acomodar la palabra para cambiar con el corazón,”

57 Chicha, guandolo o guarapo son nombres que reciben algunas bebidas alcohólicas tradicionales, elaboradas artesanalmente, las cuales son centrales en fiestas y eventos indígenas de carácter colectivo.

muestra de un escenario que al lado del intercambio de productos, también da cuenta del intercambio de pensamientos, sueños y proyecciones existenciales en el continuo tejido político y sociocultural.

Entre trueque y trueque se han rescatado y reconstruido espacios y oportunidades para el reencuentro, la cooperación, el reconocimiento del trabajo del otro, el intercambio de productos y semillas, la preparación de alimentos tradicionales, los nuevos tratos, el consumo de lo propio, las alianzas político-culturales, la fiesta y la alegría; pero, ante todo, un cúmulo de acciones inscritas en el hecho de “tener valor”, lo que según los *nasa*, significa “no darle gusto al gobierno” en la aplicación de sus políticas neoliberales de “inclusión en abstracto y exclusión en concreto”. “Truequeando” y “truequeando”, entre gratitud y fiesta, “*guambiza por guambiza*” y algo por algo, las comunidades indígenas del Cauca actualizan este legado histórico y ancestral, sin el cual ya no es posible dar cuenta de sus singularidades económico/culturales y de sus estrategias de agentividad política de cara a las dinámicas y desafíos globalocales.

Mercados locales e interculturización de la economía o cómo entrar y salir sin ser subsumidos

Las expresiones económicas inscritas en la categoría de la “economía propia” si bien tienen como sustrato prácticas y cosmovisiones particulares en íntima conexión con la organización indígena, no están al margen de lo monetario ni de las dinámicas transaccionales establecidas en los mercados locales de centros poblados ubicados en los resguardos indígenas y en municipios de inevitable presencia de comuneros y comuneras que renovada y paulatinamente interactúan y realizan conexiones en lugares donde los mercados se desenvuelven en medio de variadas lógicas socioeconómicas y culturales. Así, tales mercados no son sólo centros para el intercambio mercantil, sino igualmente núcleos de sociabilidad y por tanto, parte del patrimonio local.

Para los casos que nos ocupa, es claro como los indígenas *nasa* y el pueblo *misak*, históricamente se han movido en los mercados locales, en donde no sólo actúan como compradores y vendedores sino como comuneros que privilegian estos espacios para el encuentro y reencuentro sociocultural y político. “La economía indígena está conformada por dos círculos: el de la economía tradicional indígena y el de la de mercado, superponiéndose en una parte, la intersección de las adaptaciones culturales” (CRIC, 1997: 37). En esta suerte de interculturización económica, es claro como los comuneros venden e intercambian productos agrícolas, pecuarios, plantas medicinales y artesanías, con lo cual logran “adquirir la ‘lista básica’ de productos de mercado (sal, combustible, panela, herramientas, harina, telas, lana, pasajes, alimentación en los pueblos). Si sobra algo de dinero, nunca cae de más un aguardiente” (CRIC, 1997: 29).

El mercado local es asumido como espacio de sociabilidad donde se reencuentran los compadres y comadres, se come el “mejor” almuerzo de la semana, se actualizan los conocimientos sobre la dinámica organizativa en la oficina del cabildo, y claro está, se visitan las cantinas para compartir algunos aguardientes. Sin duda:

[...] un mercado de pueblo es la concreción más patética de la vida [...] Las mujeres van depositando lo que compran en jigras y talegos; y con aquella facilidad que la naturaleza les ha dado para conversar al mismo tiempo todas y de todo, ríen, murmuran, piden rebaja, preguntan por la familia, hablan de confesiones, fiestas, rogativas y milagros para ver si así logran el milagro de una rebaja en el precio de lo que compran. (Pazos, 1962: 65)

Como lo han sugerido varios comuneros y comuneras indígenas en nuestras con-versaciones, contrariamente a asumirse el mercado como el lugar donde transan compradores y vendedores, en sus comunidades los mercados locales son espacios socioculturales habitados por cosas conocidas de personas conocidas quienes frecuentemente acomodan la palabra para intercambiar con el corazón.

Economía y revitalización cultural... una misma cosa

Los *nasa* y los *misak* tienen una dimensión mítica y simbólica que también hace presencia en las visiones y prácticas económico/culturales, pues de una parte, ninguna actividad existe autónomamente o sin conexión con las otras, pero de otra, la riqueza cosmogónica da cuenta de una ritualidad asociada al chamanismo y con inevitable presencia en los ciclos productivos y en actividades económicas tanto dentro como fuera de los territorios. Las limpiezas, refrescamientos, pagos y ofrendas manifiestan en general, la presencia de la ritualización en la vida comunitaria indígena y por tanto en actividades económico/productivas, permitiendo hablar de economía y revitalización espiritual como una misma cosa, siempre en el horizonte de cultivar la vida, la alegría y la pervivencia. En esta perspectiva, la variedad socio/productiva se mezcla con los conocimientos ancestrales y con la intervención de los *thê'h wala*, quienes son determinantes en la orientación económico/productiva y en el desarrollo de rituales específicos orientados a garantizar la armonía, a despertar las semillas y a lograr una buena producción.

La presencia de rituales en las actividades económico/culturales son preconizadas en los programas y tejidos económico/ambientales de las organizaciones indígenas en el Cauca, de cara a avanzar en la edificación de la “economía propia”, la autonomía alimentaria y la dimensión espiritual/simbólica. En este horizonte, ciertos rituales están presentes en los ciclos productivos de siembras, producción, cosechas, consumo, mercado y en las fiestas, aspectos que ha definido la revitalización de rituales menores y mayores, apreciables los primeros en la cotidianidad productiva y los segundos en el calendario anual de rituales —enero, refrescamiento de varas; marzo, apagada del fogón; noviembre, *Çxhapuc*, ofrenda de alimentos a los muertos; y diciembre, *Saakhelu Kiwe Taatx Kaame* u ofrenda a los espíritus de la Madre Tierra—. Así, estas prácticas ancestrales ligadas a las actividades productivas, tienen vínculos con propósitos organizativos en torno a su economía, en los que se resalta el acto de “sembrar semillas de resistencia”, de “sembrar semillas para seguir viviendo”.

Existe entonces una interrelación entre normas culturales —léase ritualidad— y prácticas económico/productivas, destacándose los refrescamientos como actos de prevención, las limpiezas para eliminar el *pta'nz*, desarmonía o fuerza negativa, y las ofrendas a la tierra y a los espíritus. ¿Qué, cómo, cuándo y cuánto sembrar? son preguntas que se resuelven apelando al saber del *thé'h wala* quien oficia los rituales en la perspectiva de evitar la trasgresión de normas étnico/culturales que regulan la vida cotidiana *nasa* y que tiene que ver desde lo productivo con el uso adecuado de ciertos espacios —cultivables, sagrados, no cultivables—, la observación de los calendarios productivos, el uso racional de los recursos naturales en proceso de escasez, el control del principio de reciprocidad y abstención de la acumulación, entre otros.

Las organizaciones indígenas y las comunidades dan centralidad al proceso de reactivación y revitalización de los rituales mayores, en especial los que guardan relación con lo económico/productivo tales como el *Çxhapuç*, u ofrenda a los muertos, la apagada del fogón, cerco o *ipx fixchhanxii* —limpieza y armonización del territorio— y entre otros, el *Saakhelu*, ofrenda a los espíritus de la madre tierra y consagración de las semillas. En el primer caso —el *Çxhapuç*—, tal ritual generalmente realizado en el mes de noviembre, se concibe como “el momento de ofrecer a los espíritus de los familiares muertos, para que ellos ayuden en la producción” (Yule & Vitonás, 2004: 106). El fogón, cerco o *ipx fixchhanxii*, es un ritual de limpieza y armonización del territorio, con el propósito de combatir/eliminar las fuerzas negativas o el “sucio” que inciden en la consolidación del equilibrio con la madre naturaleza y así poder generar las condiciones propicias para el buen desenvolvimiento de las actividades productivas.

Estas manifestaciones que podrían ser calificadas desde la óptica económica (neo)clásica como actos antieconómicos en tanto su relación costo/beneficio, siempre será negativa, son las que como lo han planteado varios comuneros *nasa* en congresos locales, zonales y regionales en el Cauca, dan cuenta de lo económico/cultural desde una visión y una práctica singulares, en las que, sin duda, economía y revitalización cultural son una misma cosa.

También en medio de todo lo que hacemos, se trata de una perspectiva económica plural

Contrario a las pretensiones de ciertos científicos sociales respecto a dar cuenta de algunas manifestaciones étnicas como si se tratasen de asuntos o entidades estables, esenciales y contenidas en sí mismas, en el campo de lo económico las organizaciones y comunidades indígenas en sus apuestas de revitalización sociopolítica y cultural, más que promover este campo como una suerte de “pureza o nostalgia económica”, también insisten en agenciar un conjunto de construcciones y apropiaciones estratégicas, las que combinan lo “propio” y lo “ajeno”, el “adentro” y el “afuera”, muestra de que también lo económico no es un fenómeno inscrito en el marco de esencias socioculturales.

Desde esta visión implícita y explícita en las organizaciones regionales, zonales y locales del Cauca indígena, es como puede explicarse un cúmulo de proyectos y experimentaciones que hacen parte de una realidad empírica donde más que separatismo étnico/cultural, lo que se moviliza es también un horizonte relacional que evidencia cómo lo económico/cultural no está completamente en lo propio o en el adentro, pero tampoco está enteramente determinado por el “afuera” o por lo “ajeno”. Es a esto lo que algunas organizaciones a la hora de precisar los programas, horizontes y tejidos económico/ambientales han definido como formas y alternativas de complementación, “interculturización económica” o articulación con el mercado, estableciendo actividades de naturaleza empresarial que en su singularidad, hoy enfatizan en el trabajo alrededor de productos y recursos con importantes proyecciones en el mercado.

Esta especie de perspectiva económica plural se expresa en la diversificación ocupacional o en una suerte de pluriactividad⁵⁸ que

58 En las dinámicas económico/culturales de las comunidades *nasa* y *misak*, se aprecian experiencias en torno al desarrollo de agrocadenas productivas (coca, café, arroz, caña panelera, frutales, explotación agroforestal y pecuaria, piscicultura —truchifactorías—, lácteos, entre otras), actividades agroindustriales (bioagua, lácteos, panela, artesanías, conservas, aromáticas, fique, jugos), proyectos etnomine-

paulatinamente tanto en las organizaciones como en las comunidades indígenas, se convierte en una estrategia que sin perder de vista la vocación y tradición productiva de las mismas, apropia algunos aspectos económico/mercantiles, de transformación y de prestación de servicios del “afuera económico”, sin que necesariamente la lógica expoliadora genere contundentes actos de subsunción.

Conclusiones

Las visiones y prácticas económico/culturales en el Cauca indígena también en medio de profusas tensiones, amenazas y limitaciones, constituyen formas de instrumentalización política y de reactualización de un tipo de proyecto históricamente asociado a la tradición indígena y asuntos relacionados con un plexo sociocultural complejo, siempre ligado a la vida espiritual, material, simbólica y ambiental. Se trata de formas de producción y trabajo asociadas con la lógica contra-prestacional y el apego al trabajo comunitario en medio de manifestaciones, experiencias y proyectos que integran el conjunto de luchas con anclaje y sustrato en la adscripción territorial, la pertenencia étnica, el trabajo, la vida en solidaridad, la revitalización cultural y la (re)producción de la vida. La “economía propia” constituye además un espacio para recrear la sabiduría ancestral y alimentar procesos por la soberanía alimentaria, pues tiene que ver con los sistemas culturales de siembra, recolección e intercambio a través de las consuetudinarias redes de reciprocidad, los Planes de Vida y las fiestas socioproductivas como formas claves en la concreción y práctica de la premisa “sembrar, cosechar, preparar y consumir lo propio”. En suma, las visiones y prácticas económico/culturales

ros (empresas mineras —caso mármol en la zona norte y azufre en la zona centro, e iniciativas alrededor de caliza, bauxita, baritina, cobre y oro) y entre otras, el eco/etnoturismo (aguas termales, pesca deportiva, sitios sagrados, zonas arqueológicas y paisajes naturales). Estas actividades se inscriben en el horizonte de la complementariedad económica indígena en el Cauca, como respuestas a desafíos de las dinámicas productivas e interculturales locales, zonales y regionales, pero también como parte de dificultades derivadas de la falta de tierra para los comuneros, lo que ha exigido la inserción en el mapa económico, de otras opciones que permitan afianzar el tejido económico/ambiental.

localizadas y preconizadas por las comunidades y organizaciones del Cauca indígena son sin proponérselo y sin grandes racionalizaciones, manifestaciones decoloniales.

Valorar/reivindicar estas visiones no corresponde a una suerte de “economía indígena hiperreal”, pues su potencialidad no tiene relación con su fabricación idealizada, positiva y perfecta. Por el contrario, tales expresiones se desenvuelven y debaten en medio de limitaciones, problemas, contradicciones, amenazas y paradojas, propias e inherentes a contextos y localidades heterogéneos, complejos y altamente litigiosos. En suma, y como se ha dejado ver, en vez de esperar a que la revolución o el internacionalismo socialista, la globalización neoliberal, las terceras vías, las fuerzas providenciales, los organismos multilaterales de crédito, las iglesias salvadoras y el capital filantrópico contemporáneo, instalaran e impulsaran las prácticas económicas y económico/culturales; los movimientos y organizaciones indígenas del Departamento del Cauca Colombia, están movilizand o creativa y experimentalmente “discursos, visiones y prácticas de diferencia epistémica, ecológica, económica, cultural y política”, esto como horizonte decolonial para la recuperación de saberes, el fortalecimiento económico/cultural y los procesos autonómicos, siempre en favor de la vida y en el marco de una suerte de “minga de resistencia social y comunitaria”.

Capítulo 3

EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA

Construyendo caminos

VERA MARIA FERRÃO CANDAU

La perspectiva intercultural viene conquistando en América Latina especial relevancia, así como suscitando fuertes discusiones, en el ámbito académico y de la sociedad en general, especialmente desde los años 1990. Diferentes dimensiones —política, ética, social, jurídica, epistemológica y educacional— son analizadas y objeto tanto de debates por actores de la sociedad civil, así como ocasión de desarrollo de investigaciones y otras iniciativas —cursos, seminarios, congresos, etc.— en el contexto universitario. También ha estimulado la elaboración de políticas públicas que contemplan esta temática.

El presente trabajo se sitúa en este contexto e integra la investigación que venimos desarrollando en los últimos años a través del grupo de investigación que coordinamos —Grupo de Estudios sobre el Cotidiano, Educación y Cultura(s) (GECEC)—, vinculado al Departamento de Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sobre la génesis histórica y problemática actual de las relaciones entre sociedad, interculturalidad y educación en el continente. Con esta finalidad realizamos una amplia revisión bibliográfica sobre educación intercultural en América Latina, particularmente en las últimas décadas, y entrevistas con expertos y militantes de movimientos sociales de dife-

rentes procedencias, así como analizamos la incorporación de la interculturalidad en las políticas educacionales de varios países.

El análisis de los datos recogidos permitió identificar tensiones que atraviesan la discusión y las propuestas sobre educación intercultural en el continente, que consideramos de especial relevancia.

Presentar y discutir estas tensiones, bien como apuntar caminos de construcción de prácticas educativas interculturales constituye el foco del presente texto, estructurado en tres momentos: el primero presenta una breve síntesis de la evolución histórica de la educación intercultural en el continente y sus principales actores para, en un segundo momento focalizar y discutir las principales tensiones presentes hoy en América Latina en relación a la educación intercultural. Terminamos señalando algunos desafíos que consideramos centrales para que la educación intercultural fortalezca los procesos democráticos en el continente.

Educación intercultural en América Latina: Un camino complejo y original

Toda la producción bibliográfica analizada, así como las declaraciones de los/las entrevistados/as de diferentes países, fueron unánimes en afirmar que el término interculturalidad aparece en América Latina en el contexto educacional y, más precisamente, con referencia a la educación escolar indígena. Segundo López-Hurtado Quiroz (2007: 15), Mosonyi y González, dos lingüistas-antropólogos venezolanos fueron entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 1970, aplicándolo a la cuestión educativa al describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región del Río Negro, en Venezuela.

Teniendo presente la diversidad de trayectorias de la educación escolar indígena en los diferentes países y contextos, sin embargo, es posible afirmar que ella se desarrolló en el continente en cuatro etapas fundamentales.

La primera, del periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, puede ser caracterizada por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” fue la tónica del periodo colonial. Sin embargo, desde las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación se configura de otra forma: la “asimilación”, base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. En esta segunda etapa, surgieron las primeras escuelas bilingües para los pueblos indígenas. Por primera vez otras lenguas además de la oficial fueron introducidas en el espacio escolar. Pero, con raras excepciones, estas escuelas veían al bilingüismo sólo como una etapa de transición necesaria: un modo para alfabetizar y “civilizar” más fácilmente pueblos enteros. Esta concepción del bilingüismo va a influir fuertemente en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década de 1970, cuando se inicia una tercera etapa de desarrollo de la educación escolar indígena, desde las experiencias alternativas protagonizadas por liderazgos comunitarios, en asociación con universidades y sectores progresistas de la Iglesia Católica. En este nuevo periodo fueron producidos materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que, a pesar de seguir buscando una mejor “integración” de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura. El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. En la nueva configuración, el bilingüismo pasa a ser insertado en un discurso más amplio, donde la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico e incluye en éste no sólo diferentes lenguas, sino, sobre todo, diferentes culturas. A partir de los años 1980, luchas indígenas antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, pasaron a ser unidas bajo una identidad común “indígena” y a tener reconocimiento y espacio internacional. López y Schira (2004) recuerdan que, tanto en países con población mayoritariamente indígena, como es el caso de Bolivia (aproximadamente 65%), como en aquellos con población minoritaria, como es el caso de Brasil (0,3%), ha

surgido, cada vez más fuerte, una exigencia común por escuelas coordinadas y administradas por profesores indígenas. La experiencia de escuelas interculturales indígenas desarrolladas en el continente incluyó una nueva dimensión sobre la idea misma de cultura en el espacio escolar. Diferentes lenguas fueron el paso inicial para la proposición de un diálogo entre diferentes culturas.

Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para la ampliación de la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalidad. Entre ellos podemos referir los movimientos negros latinoamericanos que, en general, son ignorados por la literatura sobre educación intercultural en el continente. Sin embargo, en nuestra perspectiva, contribuyen de modo significativo para ampliar la concepción de educación intercultural.

A pesar de que la realidad de los grupos y movimientos negros es muy heterogénea y diferenciada en la región, es posible afirmar que estos grupos fueron, en general, reducidos a una posición de no-ciudadanía hasta la mitad del siglo pasado. Se hace necesario recordar que el régimen de esclavitud persistió en algunos países, como en Brasil, hasta finales del siglo XIX. Sin embargo, en diferentes naciones, fueron muchas las luchas de grupos afrodescendientes por condiciones de vida dignas y combate a la discriminación y al racismo. Estos grupos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, desde las relaciones interpersonales al racismo estructural, así como por la afirmación de derechos y plenitud de ciudadanía, lo que supone reconocimiento de sus identidades culturales.

En la perspectiva de la educación intercultural, podemos señalar como contribuciones especialmente significativas: la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas y el combate a la ideología del mestizaje y de la “democracia racial”, que todavía configuran los imaginarios sociales sobre las relaciones sociales y raciales mantenidas entre diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, caracterizándolos por la cordialidad. Se elimina, así, el conflicto, perpetuándose estereotipos y

prejuicios. Los movimientos negros organizados también han promovido lecturas alternativas del proceso histórico vivido y del rol de los negros en la formación de los varios países latinoamericanos. Demandas por reparaciones por parte de los Estados y de las sociedades, por medidas que orientadas a resarcir los afrodescendientes de los daños sufridos bajo el régimen esclavo-crata, así como por políticas explícitas o tácitas de blanqueamiento de la población. En lo que se relaciona a la educación, incluyen políticas orientadas al ingreso, permanencia y suceso en la educación escolar, valorización de las identidades culturales negras, incorporación en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de las culturas negras, bien como sobre los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros y sus contribuciones a la construcción histórica de los diferentes países. Otro elemento importante que viene siendo incorporado por varios países son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior. Estas propuestas cuestionan el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ponen en el escenario público cuestiones referidas a la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos.

Otra contribución importante para el carácter particular del desarrollo de la educación intercultural en el continente, tiene que ver con las experiencias de educación popular realizadas a lo largo de toda América Latina, particularmente desde los años 1970. Como las anteriores, esa contribución también se da en un universo heterogéneo, con repercusiones diferenciadas en los diversos contextos. Estas experiencias han privilegiado los ámbitos de educación no formal teniendo, sin embargo, principalmente desde el final de la década de 1980 e inicios de 1990, ejercido impacto en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares. Su principal contribución en la perspectiva de este trabajo es la de afirmar la intrínseca articulación entre procesos educativos y los conceptos socioculturales en los que estos se sitúan, colocando así los universos culturales de los actores implicados en el centro de las accio-

nes pedagógicas. En esta perspectiva la contribución de Paulo Freire es fundamental.

Un cuarto movimiento que promueve la importancia de la cuestión intercultural en el continente se relaciona al hecho de que, a lo largo de 1980 y 1990, un gran número de países latinoamericanos reconocieron en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Como consecuencia, políticas públicas en el área educativa necesitaron contemplar las diferencias culturales. En este sentido, las diferentes reformas en el área de la educación incorporan la perspectiva intercultural, sea como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares, sea introduciendo cuestiones relativas a las diferencias culturales como temas transversales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto en las políticas públicas puede ser visto como un significativo avance, no deja de estar permeado por fuertes ambigüedades, pues esta incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

Teniendo presente el proceso vivido por la educación intercultural en el continente en su globalidad, podemos asumir con López-Hurtado Quiroz la siguiente síntesis de su recorrido de incorporación en la agenda latinoamericana:

En estos treinta años, desde que el término fue acuñado en la región, la aceptación de la noción trascendió el ámbito de los programas y proyectos referidos a los indígenas y hoy un número importante de países, de México a la Tierra del Fuego, ven en ella una posibilidad de transformar tanto la sociedad en su conjunto como también los sistemas educativos nacionales, en el sentido de una articulación más democrática de las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, la interculturalidad supone ahora también apertura delante de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, busca de consenso y, al mismo tiempo, reconocimiento y aceptación del disenso, y en la

actualidad, construcción de nuevos modos de relación social y mayor democracia. (2007: 21-22)

Educación intercultural en América Latina: Tensiones actuales

Una lectura crítica del proceso de estas últimas décadas permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto del punto de vista de la reflexión teórica cuanto de iniciativas concretas, particularmente en el ámbito de la educación. Se trata de una problemática compleja y traspasada por diferentes tensiones. Procuraremos analizar aquellas que consideramos fundamentales.

Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

La primera tensión que nos gustaría destacar es con respecto a las relaciones entre interculturalidad y la dinámica de la sociedad en general. Muchos son los intentos de identificar diferentes concepciones de interculturalidad, explícita o implícitamente presentes en los diversos discursos y/o prácticas. Destacamos la posición de Fidel Tubino (2005), autor peruano que se ha dedicado a discutir la temática que nos ocupa, por considerarla particularmente iluminadora. En su texto “La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, diferencia dos perspectivas fundamentales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países, marcado por la lógica neoliberal, “no cuestiona las reglas del juego” (2005: 3), afirma. En este sentido, la interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (2005: 5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en cuestión. Siendo

así, el interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes. Sin embargo, poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. Según Tubino:

La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo. O, diciéndolo de modo más preciso, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea en primer lugar un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para que no se caiga en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, no llevando en consideración la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo, lo que pasa necesariamente por un discurso de crítica social. (2005: 5)

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente.

Estas dos perspectivas se entrecruzan, se confrontan y algunas veces se articulan contradictoriamente en las diversas búsquedas, expe-

riencias y propuestas que son desarrolladas en el continente. Ésta es la principal tensión presente en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación hoy en América Latina y atraviesa todas las demás.

Interculturalidad para unos/unas vs. interculturalidad para todos/as

En cuanto a la segunda tensión, ésta se relaciona al propio origen de esta preocupación en el continente, la educación escolar indígena. Es esta perspectiva, la educación intercultural estaba dirigida exclusivamente a los grupos subalternizados, en general étnico-raciales, fundamentalmente indígenas y, con menor frecuencia, afroamericanos. Ellos son los “otros”, los “diferentes” que deben ser integrados en la sociedad nacional, en la óptica de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, particularmente desde la década de los 1990, se viene afirmando la posición de que la interculturalidad debe de ser trabajada por todos los actores sociales, si realmente queremos que sea una característica de la sociedad como un todo en su proceso de construcción democrática. La perspectiva de la interculturalidad crítica acentúa esta búsqueda e intenta trabajarla desde sus presupuestos.

A pesar de que esta preocupación ha sido enfatizada en los últimos años, tanto en la bibliografía analizada cuanto en las entrevistas realizadas en diferentes países, es recurrente la afirmación de la resistencia social en relación a esta cuestión, así como la dificultad de asumir la perspectiva intercultural en la educación de todos/as los/as ciudadanos y ciudadanas.

Esta problemática fue abordada en las entrevistas que realizamos con expertos, especialmente en Perú y Bolivia (Russo & Drelich, 2009; Sacavino & Pedreira, 2009). Las causas apuntadas para la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron principalmente las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo

escolar, afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Además, según varios entrevistados, el pensamiento colonial es todavía dominante en la sociedad, lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental —europea y estadounidense—, y a la poca valorización de las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la poca presencia de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de la profundización de esta temática en los centros de formación de profesores/as.

Educación intercultural vs. interculturalidad como proyecto político

Esta tensión puede ser considerada como un despliegue de las cuestiones anteriormente planteadas. Si partimos de la afirmación, unánimemente aceptada, de que la preocupación con la interculturalidad nace en América Latina en el contexto de la educación y, concretamente, en el ámbito de la educación escolar indígena, existen posiciones que afirman ser éste su locus propio. Estas posiciones quieren reducir sus aportes a este campo. Cuando muchas pueden ser ampliadas para la educación de otros grupos diferenciados presentes en la sociedad. Se trata de una cuestión exclusivamente educativa y para algunos grupos, los “otros”, considerados diferentes, favoreciendo su inserción en el sistema escolar vigente. La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, otras posiciones, inspiradas en la interculturalidad crítica, defienden su incorporación en diferentes ámbitos de la sociedad: jurídico, de la salud, del medio ambiente, de la economía, de la producción cultural y de la política. Además, en el ámbito educativo no reducen la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, más bien procuran promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados

universales. Preguntas como, ¿en qué consiste y cómo es construida la “cultura común”?, ¿cuáles son los actores sociales que intervienen en esta construcción?, ¿cómo se define lo que integra lo que consideramos como “universal”?; están fuertemente presentes en esta perspectiva, que se orienta a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, provocando el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. Además, propone que la educación intercultural se desarrolle en articulación con la implementación de prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales.

En esta perspectiva la interculturalidad se sitúa en un horizonte político de construcción de Estados no solamente pluriculturales y multilingües sino, para algunos, en la posibilidad de avanzar hacia la construcción de Estados plurinacionales. Ésta es una cuestión controvertida que levanta muchas discusiones para las teorías políticas a las que estamos acostumbrados a tener como referencia, en general de origen europea. Es posible afirmar que una nueva concepción de Estado, democracia y ciudadanía está en gestación en el continente, en la que la interculturalidad crítica constituye un elemento central.

Interculturalidad vs. intraculturalidad

En los últimos años, especialmente en algunos países, está siendo discutida la noción de intraculturalidad. En las entrevistas que realizamos con expertos bolivianos, estos así se refirieron a esta temática (Sacavino & Pedreira, 2009): se trata de “un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.”; considerando que “[...] para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo.” Los entrevistados atribuyeron el origen reciente del término a Felix Pazi, primer indígena en tornarse Ministro de Educación en Bolivia, cuando alertó

el riesgo de la interculturalidad al asumir un carácter homogeneizador, ante el poder de la cultura dominante, de carácter occidental.

El papel de la interculturalidad y las relaciones entre inter e intraculturalidad suscitan diferentes posiciones. Para unos la intraculturalidad, entendida como el fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo, es considerada como una condición para el desarrollo de procesos interculturales. Caso contrario, ésta puede favorecer la debilitación y diluir la propia identidad. Sin embargo, hay quienes alientan que el énfasis en la intraculturalidad puede favorecer el etnocentrismo y no estimular la apertura a los otros. También es mencionada la necesidad de tenerse una visión dinámica de la propia cultura, evitándose una perspectiva esencialista y ahistórica, cristalizadora de las tradiciones culturales. La relación entre inter e intraculturalidad es vista por otros no como momentos sucesivos sino como un proceso interrelacionado. La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente el alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural.

Reconocimiento vs. redistribución

En un conocido artículo titulado “De la redistribución al reconocimiento: dilemas de la justicia en la era pos-socialista”, Nancy Fraser (2001) discute de modo provocativo las relaciones entre igualdad y reconocimiento de las diferencias. Ésta constituye la última tensión que queremos señalar en este trabajo. Vivimos en sociedades fuertemente marcadas por desigualdades socioeconómicas y por procesos de discriminación y prejuicio. Esta es una realidad, con diversas configuraciones, en todos los países del continente. En este sentido, algunos se pregun-

tan si no será la preocupación con la interculturalidad una “trampa” que nos aleja de la cuestión radical del continente: la construcción de la igualdad social. Por otra parte, también podemos preguntarnos: ¿es posible hoy desvincular las cuestiones de la desigualdad de las de la diferencia? ¿La pobreza no está “racializada”, etnizada” y “generificada” en el continente? La articulación entre redistribución y reconocimiento desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es una exigencia de los tiempos actuales. Asumimos la perspectiva de Walsh cuando afirma:

El concepto de interculturalidad es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro —un pensamiento crítico de/desde otro modo— precisamente por tres razones principales: primero porque está concebido y pensado, vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena;⁵⁹ segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global. (2005a: 25)

Consideramos fundamental el desarrollo de una perspectiva intercultural que asuma la articulación entre las dimensiones política, ética, educativa y epistemológica, así como la articulación entre redistribución y reconocimiento.

Educación intercultural: Construyendo caminos

En diferentes trabajos y pesquisas que realizamos hemos buscado identificar y enumerar algunos de los desafíos que tenemos que enfrentar si queremos promover una educación intercultural, crítica en la perspectiva que desarrollamos en las partes anteriores de este trabajo. Estos fueron agrupados en torno a determinados núcleos que consideramos fundamentales.

59 Reproducimos la nota introducida por la propia autora: “Eso no es delimitar la proyección de la interculturalidad al movimiento indígena sino más bien reconocer que ha sido este movimiento el que, en el contexto ecuatoriano, ha venido dando a la interculturalidad sentido específicamente ideológico y político” (Walsh 2005: 25).

El primero está relacionado a la necesidad de *desconstrucción*. Para la promoción de una educación intercultural en esta perspectiva es necesario penetrar en el universo de prejuicios y discriminaciones que impregna —muchas veces con carácter difuso, fluido y sutil— todas las relaciones sociales que configuran los contextos en los que vivimos. La “naturalización” es un componente que hace en gran parte invisible y especialmente compleja esa problemática. Promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y preconceptos que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación a los diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar. Otro aspecto imprescindible es cuestionar el carácter monocultural y el etnocentrismo que, explícita o implícitamente, están presentes en la escuela, en las políticas educativas e impregnan los currículos escolares; supone preguntarnos por los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como desestabilizar la pretensa “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas.

Un segundo núcleo de preocupaciones se relaciona a la *articulación* entre igualdad y diferencia en el nivel de las políticas educativas, así como las prácticas pedagógicas. Esta preocupación supone el reconocimiento y la valorización de las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas y la afirmación de su relación con el derecho a la educación de todos/as. Reconstruir lo que consideramos “común” a todos y todas, garantizando que en él los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan, asegurando así que la igualdad se explicita en las diferencias que son asumidas como referencia común, rompiendo, de esa forma, con el carácter monocultural de la cultura escolar.

En cuanto al tercer núcleo, éste se relaciona con el *rescate* de los procesos de construcción de las identidades socioculturales, tanto en el nivel personal como colectivo. Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida, tanto personales como colectivas, y que ellas puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valorizadas como parte del proceso educacional. Es importante que se opere con un concepto

dinámico e histórico de cultura, capaz de integrar las raíces históricas y las nuevas configuraciones, evitando una visión de las culturas como universos cerrados y en búsqueda del “puro”, del “auténtico” y del “genuino” como una esencia preestablecida y un dado que no está en continuo movimiento. Este aspecto se relaciona también al reconocimiento y a la promoción del diálogo entre los diferentes saberes, conocimientos y prácticas de los diferentes grupos culturales.

Un último núcleo tiene como fundamental *promover* experiencias de interacción sistemática con los “otros”. Para sernos capaces de relativizar nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, es necesario que experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse. No se trata de momentos puntuales, sino de la capacidad de desarrollar proyectos que supongan una dinámica sistemática de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc. Exige también reconstruir la dinámica educacional. La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla. En lo que respeta a la escuela, afecta la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extra-clase, el rol del/de la profesor/a, la relación con la comunidad, etc.

Otro elemento de especial importancia se refiere a favorecer procesos de “empoderamiento”, principalmente orientados a los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad, es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos. El “empoderamiento” empieza por libertar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona tiene para que ella pueda ser sujeto de su vida y actor social. El “empoderamiento” tiene también una dimensión colectiva, trabaja con grupos sociales minori-

tarios, discriminados, marginados, etc., favoreciendo su organización y su participación activa en la sociedad civil. Las acciones afirmativas son estrategias orientadas al “empoderamiento”. Tanto las concebidas en el sentido restricto cuanto las que se sitúan en un enfoque amplio, que desarrollan estrategias de fortalecimiento del poder de grupos marginados para que estos puedan luchar por la igualdad de condiciones de vida en sociedades marcadas por mecanismos estructurales de desigualdad y discriminación. Éstas tienen en el horizonte que promover transformaciones sociales. En este sentido, son necesarias para que se corrijan las marcas de la discriminación construida a lo largo de la historia. Visan a mejores condiciones de vida para los grupos marginados, la superación del racismo, de la discriminación de género, étnica y cultural, así como de las desigualdades sociales. Otro aspecto fundamental es la formación para una ciudadanía abierta e interactiva, capaz de reconocer las asimetrías de poder entre los diferentes grupos culturales, de trabajar los conflictos y promover relaciones solidarias.

El desarrollo de una educación intercultural en la perspectiva presentada en este texto es una cuestión compleja, traspasada por tensiones y desafíos. Exige problematizar diferentes elementos del modo como hoy, en general, concebimos nuestras prácticas educativas y sociales.

Consideraciones finales

El desarrollo de la educación intercultural en América Latina constituye un proceso complejo, plural y original. La problemática de un ámbito muy específico, la educación escolar indígena, fue ampliándose para presentarse hoy íntimamente articulada con los diferentes proyectos de Estado y sociedad en disputa en los diversos países del continente.

Consideramos que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja pues, en la mayoría de los países en los que la interculturalidad fue introducida en las políticas públicas, en general y, específicamente en el ámbito educacional,

predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo, en muchos casos folclorizante, que se limita a introducir componentes de las culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes, en el currículo escolar.

Para que esta cuestión sea trabajada es fundamental introducirla en la agenda del debate público de diferentes ámbitos sociales. En el caso de la educación, esta discusión todavía está muy poco presente en las instituciones responsables por la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, existe una sensibilidad y una visibilización crecientes de las diferencias en las prácticas escolares y de la educación no formal, muchas veces desde situaciones conflictivas, lo que permite afirmar que el debate sobre la educación intercultural está llamado a afirmarse, sobretudo a través de la polémica y de la confrontación de posiciones, en las sociedades latinoamericanas.