

Interculturalidad, colonialidad y educación*

Catherine Walsh**



Resumen

Interculturalidad, colonialidad y educación Interculturality, coloniality and education

Este artículo se enfoca en responder tres preguntas: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? Las respuestas apuntan a asuntos relacionados con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder de un sistema jerárquico de racialización, del ser, de saber y de saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos descolonizadores.

Abstract

This article focuses on answering three questions: what is understood by interculturality? What is understood by coloniality? And what do these understandings offer despite a difference in education? The answers lead towards topics related to geopolitics of knowledge, the patterns of power in a hierarchic ethnic, of being and knowing and of know-how system, and with the need of building decolonizing educational processes.

Résumé

Cet article vise à répondre à trois questions: qu'est-ce qu'on comprend par inter culturalité? Qu'est-ce qu'on comprend par colonialisme? Et qu'est-ce qu'elles offrent ces compréhensions pour penser à une éducation différente? Les réponses pointent à des sujets concernant les géopolitiques de la connaissance, les modèles du pouvoir d'un système hiérarchique de classement racial de l'être, du savoir et de savoir faire, et avec le besoin de construire des processus pédagogiques de décolonisation.

Palabras clave

*Interculturalidad, geopolítica, colonialidad del poder, colonialidad del saber, pedagogía descolonial.
interculturality, geopolitics, coloniality of power, coloniality of knowledge, decolonizing pedagogy.*

* Originalmente presentado como ponencia en el Primer Seminario Internacional "(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad", Bogotá, 1.º a 4 de noviembre de 2005.

** Profesora y coordinadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
E-mail: cwalsh@uasb.edu.ec

Prefacio

Nunca quería ser maestra. Mi mamá era maestra y yo, niña y joven cuestionadora y rebelde, no quería ser como ella, no quería ser parte del sistema. Yo tenía otros sueños.

Milité con grupos de la izquierda, viví en situaciones colectivas en el campo y por un tiempo no sólo pensaba sino que actuaba como que sí era posible la revolución, inclusive en Estados Unidos. No obstante y por las necesidades económicas básicas, acepté un trabajo “temporal” con niños en una guardería. Allí fue cuando mi cabeza realmente empezó a dar vueltas. Los niños y las niñas tenían una apertura, frescura, creatividad y potencialidad que rara vez veía en los adultos. Sin embargo, reproducían con frecuencia las mismas relaciones del poder dominante —de raza, clase y de género— y, claro, el currículo contribuía a eso, a veces en forma directa, pero otras, mucho más oculta (eso es el llamado *currículo oculto*).

Ahora, cautivada (o mejor dicho, obsesionada) con la idea de que una visión y una pedagogía crítica sí podrían contribuir a sembrar algo distinto, organicé una escuela alternativa, la cual tomó la forma de una cooperativa, con padres de familia en un barrio urbano estadounidense, principalmente negro, latino y blanco. Es esta experiencia la que considero realmente me inició en el campo educativo. Años después, como profesora en la universidad, tuve la fortuna de trabajar de cerca con el pedagogo brasileño Paulo Freire, dentro de una red de pedagogía crítica (que incluía profesores universitarios, maestros y jóvenes —actuales y expandilleros)—, y en procesos comunitarios, incluyendo los de la educación popular, fui consolidando y dando sustancia a la creencia de que la educación sí puede contribuir a la construcción de seres críticos y sociedades más justas. Es a partir de esta creencia —ya asumida durante casi treinta años como proyecto de vida, los últimos doce en

Ecuador— que sigo construyendo mi praxis y *locus* de enunciación como educadora-intelectual-activista. Un *locus* que necesariamente parte de mi condición de inmigrante del norte al sur, de ser profesora universitaria, pero también acompañante e integrante de procesos nacionales y locales de los movimientos y pueblos afros e indígenas, tanto en torno a la interculturalidad como a la educación. Es desde allí que hablo.

Introducción

El enfoque central de esta ponencia se encuentra en tres preguntas simples: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? No obstante, las respuestas apuntan a asuntos más complejos que tal vez no quedan inmediatamente evidentes, que tienen que ver con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial.

Con relación a estos asuntos y las reflexiones que presento a continuación, es importante ubicarnos. Es decir, preguntarnos: ¿cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo? y ¿cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones? ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas?

¿De qué manera se asumen con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo? Estas preguntas no sólo deben servir como fondo para pensar esta presentación, para escucharla, sino también para intentar entablarse, engancharse y ubicarse en ella.

Las geopolíticas y los legados coloniales del conocimiento

Hace algunos años, el intelectual afrocolombiano y ekobio mayor Manuel Zapata Olivella nos recordó que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Al parecer, la preocupación de Zapata Olivella era cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento.¹ Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo.

Un ejemplo claro se encuentra en el mapa del mundo, donde existe una estrecha relación entre geografía, política, cultura y conocimiento, una relación consolidada en la misma configuración del mundo —aquella que ha orientado nuestras perspectivas desde la escuela. ¿Se han fijado ustedes que el mapamundi siempre localiza a Europa en la mitad y a América del Norte como mucho más grande que América del Sur? En sí, ¿cuál es la

representación que construye sobre la geografía, la política, las culturas y el poder y saber relacionados con ellas, sobre el norte y el sur, sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones “otras”, especialmente al llamado “Tercer Mundo”? Al respecto, las palabras críticas de Eduardo Galeano revelan mucho:

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (citado en Lander, 2000).

Desde hace siglos, los pueblos indígenas de Abya Yala² han pensado el mapa de otra forma y desde otra lógica, con el sur arriba y el norte abajo. En este mapa “cabeza abajo” con América Latina y África en cima de Europa, Canadá y Estados Unidos y más grande que ellos, el mundo se conceptualiza de manera

1 Tal perspectiva se relaciona con las de otros intelectuales afrodescendientes, cuyo pensamiento parte de la lucha decolonial; véase, por ejemplo, Fanon (1999) y Césaire (2000).

2 Término acuñado por los cuna de Panamá para referir a los pueblos indígenas de las Américas, que traduce como “tierra en pleno madurez”. Como argumenta Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: un posicionamiento político y un lugar de enunciación. Es decir, una forma de enfrentar el peso colonial presente en “América Latina”, cuyo nombre sólo marca un proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje. En este sentido, el acto político de renombrar representa un paso hacia la descolonización. No obstante, este nombramiento deja por fuera a los pueblos afrodescendientes.

radicalmente distinta. ¿Qué ofrece esta representación a la geopolítica dominante actual, a la concepción única, globalizada y universal del mundo, gobernada por la primacía total del mercado y de la cosmovisión (neo)liberal y como parte de ella, por un orden político, económico y social, un orden también del conocimiento?

Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras.

De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen” (véase Walsh, 2004). En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento,³ una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”. Claramente negado aquí es el hecho de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local; por tanto, su universalización al resto del mundo como algo obligatorio para todos es, en efecto, el problema central a que nos referimos cuando hablamos de la geo-

política y el legado colonial e imperial del conocimiento.

No obstante, el problema del conocimiento no puede ser visto simplemente como parte de la geopolítica norte-sur. También es elemento clave de un modelo hegemónico (y global) del poder

[...] instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos (Escobar, 2003: 62).

Eso es lo que Aníbal Quijano (2000) ha llamado la *colonialidad del poder*, el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo (Walsh, 2005), lo que Zapata Olivella, antes de Quijano, explicó como

[...] los lazos que ligan los conceptos de raza, clase y cultura en el contexto de la explotación del indio y del negro en nuestro Continente (1989: 42).

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales —blancos, mestizos, indios y negros— borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental.

Como hemos dicho antes y como explica claramente Robin Kelley en su introducción a la reedición del *Discurso sobre colonialismo* de Aimé Césaire, la dominación colonial ha re-

3 Para una amplia discusión de esta problemática como parte de la colonialidad del saber, véase Lander (2000).

querido “una forma total de pensamiento”, en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a Europa y a la blanca. Reconocer la operación de esta *colonialidad del saber* es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen. Desde esta determinación, tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados. El tratamiento dado a los estudiantes afros e indígenas dentro de la sociedad, reforzado en la escuela, es como gente que no piensa en el sentido “intelectual”, una negación que históricamente se ha extendido, particularmente en el caso de los afrodescendientes, a la propia existencia: la *colonialidad del ser*. La *colonialidad del ser* se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (lo que Cesaire llama la “cosificación”, algo que no sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que, en cierta manera, aún continúa. De hecho, la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: “a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Cortés, 2007).⁴

La lucha en contra de esta deshumanización y por la existencia y la libertad —es decir, para

recuperar la dimensión subjetiva, accional y situada del ser humano (véase Gordon, 1995)—, es una lucha todavía real para los afrodescendientes.⁵ Hace recordar lo que Fanon (1999, 31) llamó *la creación de hombres nuevos*: “la ‘cosa’ colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (1999: 31). Para los afros, esta lucha por la existencia y la libertad se ha mantenido, evidenciada en el cimarronaje y los palenques del siglo XIX, como también en la traducción de esta actitud, hábitos y pensamiento a las condiciones actuales. Ejemplos se encuentran en el grupo de jóvenes “Actitud Quilombola” (cimarrona) en Salvador de Bahía, Brasil, en lo que Albán (2004) llama el “hábitus cimarrón”, presente en el Valle del Patía, como también en la articulación de una actitud y pensamiento cimarrón de la que hablan Walsh y León (2007), pero también se evidencia, y cada vez más, en el posicionamiento crítico que están asumiendo grupos, organizaciones y comunidades afros tanto en Colombia como en la región al frente de un sistema aún colonial y racista. Como argumenta Juan de Dios Mosquera:

El cimarronismo hoy, en la historia que estamos protagonizando, es el pensamiento revolucionario y autónomo de los pueblos afroamericanos en su lucha por sus derechos humanos, sus derechos ancestrales, el derecho a la vida con dignidad y el desarrollo (2000).

Son estos posicionamientos que, en algunos casos, apuntan a la creación de una educación propia fuera del marco del Estado, la que la gente está llamando “afroeducación”, marcando una distinción con la etnoeducación de estatus oficialista.

De hecho, la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continúa. Eso no es ne-

4 La supuesta superioridad de los indígenas sobre los afros se evidencia desde el tiempo de la colonia; véase, por ejemplo, el capítulo “Sobre los negros”, de Felipe Guamán Poma de Ayala (1980).

5 Caso extremo el de Bolivia, donde los afrodescendientes son contados en el censo nacional como indígenas.

gar los espacios ganados incluyendo el reconocimiento estatal, la presencia de leyes como la de la etnoeducación y la Ley 70, o el establecimiento de programas y materias “especiales” como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pero sí es aceptar que, a pesar de estas “ganancias”, el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario.

Dentro de este nuevo orden multicultural que empezó en Colombia con las reformas constitucionales de 1991, existe una apertura hacia la diversidad, una apertura que es, por un lado, resultado de las demandas y luchas de la gente. Pero, por otro, esta apertura es algo más: parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado. Como he anotado en otra parte,

La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el *status quo*, la ideología neoliberal y la primacía del mercado [...] Ciertamente podemos observar la operación de tal lógica dentro de la región: el nuevo reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en los nuevos discursos políticos del Estado, el otorgamiento de derechos especiales, la inclusión de los tradicionalmente subordinados (como diputados y/o instituciones étnicas) dentro del aparato estatal, la “consulta” en torno a planes relacionados con la explotación de recursos naturales, etc.; todo como parte de un esfuerzo por controlar la oposición e integrarla al Estado

y el mercado. Al asumir la diversidad como parte de la matriz, la lógica y la cultura dominantes, se suman o añaden las culturas indígenas y negras a la cultura considerada “nacional” por sus referentes blanco-mestizos (Walsh, 2004a).

Al centrarse básicamente en la política de la identidad —dividiendo así los grupos, disminuyendo fuerzas y, como ha dicho el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004: 215), imposibilitando un intercambio de ideas entre los diferentes— y en la añadidura de la diversidad al sistema existente, este nuevo orden multiculturalista sólo pretende asegurar la participación de todos los sectores, incluyendo los más marginados, dentro del mercado. La mejor forma de realizar eso es hacer sentir como “incluida” a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales. Y es exactamente eso lo que han hecho países como Colombia y Ecuador. En la actualidad, lo que se observa es una “estatalización” de las políticas y procesos de lucha indígena y afro; es decir, una dependencia al sistema jurídico-político (y, por ende, una aceptación de este sistema, en vez de su rechazo o radical transformación), que en la práctica ha implicado cooptación, manipulación, división, individualización y pacificación.⁶

Frente a este nuevo orden multiculturalista de corte neoliberal —que parte, de hecho, de la ligazón entre globalización y colonialidad (lo que Walter Dignolo (2002) llama la *colonialidad global*)—, podemos preguntar: ¿cuánto ha realmente cambiado en los campos políticos, económicos, culturales, educativos y epistémicos (es decir, con relación al conocimiento) para los pueblos indígenas y afros, pero también para y con relación al resto de la sociedad? De otra manera: en la práctica,

6 Dentro de la región andina, el ejemplo de Evo Morales y el movimiento indígena boliviano marca una clara distinción.

¿en qué han contribuido y servido las leyes y la “oficialización” de programas especiales (incluyendo la etnoeducación) para enfrentar las prácticas personales e institucionales de racismo y opresión, para cambiar los sistemas hegemónicos del poder que dan importancia a ciertas experiencias y a ciertas formas de pensar y conocer, y para postular la creación de nuevos ordenamientos sociales y condiciones del poder, saber y ser distintas?

De hecho, este nuevo orden multiculturalista ha significado algunos pasos atrás para las luchas socio-históricas y políticas de los movimientos, una maniobra desde “arriba” que desplaza el problema colonial y racial, poniendo en su lugar la preocupación por las políticas de inclusión.⁷ En este contexto y con relación a la reevaluación por parte de algunas organizaciones sobre la situación, ¿cómo denominar un camino distinto? ¿Representa la *interculturalidad* en su conceptualización desde las organizaciones indígenas una manera “otra” a imaginar el mundo y a trazar los pasos necesarios a construirlo? ¿Qué implica considerar la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la *descolonialidad* como estrategia, acción y meta? Y, ¿qué sugiere eso tanto para los procesos educativos como para los asuntos del conocimiento?

Interculturalidad como proyecto político-epistémico

En su reciente libro sobre la construcción de una educación propia, el CRIC posiciona la interculturalidad como proyecto político:

En este sentido va mucho más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema exis-

tente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004: 132).

Tal perspectiva tiene resonancia en Ecuador, donde, desde los inicios de la década noventa del siglo xx, la interculturalidad ocupa un rol central en el proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), entendido como principio ideológico que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras hacia la conformación de poderes locales alternativos, el Estado plurinacional y una sociedad distinta. Es éste el principio que ha guiado el pensamiento y las acciones del movimiento en los ámbitos sociales y políticos, pero también en torno al ámbito de conocimientos. El ejemplo concreto de esto último se da en la conceptualización de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos —*Amawtay Wasi*.

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la *descolonialidad*.

Claro es que al hablar de la interculturalidad como proyecto político de las organizaciones y movimientos indígenas y afros, no es lo mismo considerar su uso hegemónico dentro de las instancias estatales, incluyendo el Ministerio de Educación Nacional, o por los organismos multilaterales como el BID y el Banco Mundial o la Unesco. De hecho, mi interés es poner en discusión las comprensiones y usos contrahegemónicos que buscan enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geo-

⁷ Interesante anotar aquí es el cambio mismo en la conceptualización y direccionalidad de las políticas culturales, un movimiento desde lo que Escobar ha explicado como las políticas culturales “de abajo” o desde la gente y sus luchas, a unas políticas culturales “desde arriba”, es decir, desde el aparato estructural del Estado y sus instituciones.

políticas del conocimiento. Aquí lo que me parece particularmente importante señalar es la nueva, o mejor dicho, renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la interculturalidad que no es sólo político, sino también epistémico.⁸

Esta atención se evidencia en dos esferas, a las que el intelectual-activista y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García, se ha referido como *casa adentro* y *casa afuera*. La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propios*. Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). Son procesos que, en los últimos años y como manera de contribuir a la formación intelectual-política, también han retomado los textos de pensadores provenientes de estos mismos movimientos. La atención reciente puesta por el CRIC al pensamiento de Quintín Lame, del movimiento aymara-quechua en Bolivia al pensamiento de Fausto Reinaga, o el renovado interés entre grupos afros en Zapata Olivella y Benkos Biohó es demostrativo.

Cierto es que estos procesos epistémicos propios no son los mismos para los pueblos afros e indígenas. No obstante, es la atención puesta por ambos en (re)construir y fortalecer pen-

samientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología —sistemas de conocimiento(s)—, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento. Como hacen evidentes las propuestas educativas de *Amawtay Wasi* y del CRIC (incluyendo sus esfuerzos actuales en la educación superior), como también de la etnoeducación, dentro de las comunidades afroecuatorianas (entendida esta etnoeducación, a diferencia de Colombia, como proceso *casa adentro*, comunitario y no estatal), es a partir del conocimiento de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de *casa afuera*. Cortés llama eso un “refuerzo cultural como estrategia intercultural” (2007).

Claro es que, en estos tiempos, las fronteras entre conocimientos y formas o lógicas de pensar no son claramente delimitadas. Por tanto, hablar de *casa adentro* y *casa afuera*, más que todo, marca una intencionalidad y una estrategia política cuyo blanco es no ser totalmente consumido por la universalización hegemónica que la modernidad / colonialidad ha promovido. Esta intencionalidad estratégica es distinta a la que se pretende normalizar o esencializar a partir de la idea de una experiencia étnica estable, común y unificada (la noción de que todos los afros o todos los indígenas comparten una experiencia común o que piensan de la misma manera). También, más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella. *Casa adentro*, en este sentido, significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de cono-

8 Hablar de una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas, podría servir, en el campo educativo, a elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnica, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad / colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racializado.

cimiento, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza la que permite negociar de otra manera el trabajo de *casa afuera*.

Aquí el asunto clave es con quién y para qué, es decir, con qué propósitos interrelacionar (o inter-versalizar) conocimientos. En muchos de los modelos educativos (incluyendo la etnoeducación indígena y afro “oficial”), este diálogo o relación está pensado simplemente entre lo propio y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el conocimiento mal llamado “universal”. Pero mientras esta relación podría permitir los afrodescendientes o indígenas relacionar sus formas, lógicas y sistemas de pensar con lo que el sistema educativo enseña como “universal”, no tiene, sin embargo, ningún impacto para la sociedad “mayor”. Siguen siendo los grupos indígenas y afros quienes tienen que ajustarse a las normas dominantes y asumir el reto de la interculturalidad; los blanco-mestizos y otros que se identifiquen con la sociedad “mayor” —sean ciudadanos, alumnos o hasta maestros— son considerados como exentos de responsabilidad. También se exenta de cambios a la sociedad en su conjunto.

Por tanto, el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento. No obstante, también hay otra relación que se necesita promover; ésta es entre los conocimientos llamados *propios* —las formas críticas de pensar asentadas sobre las historias— y las experiencias marcadas por la colonialidad. Tal relación podría generar lo que Khatibi (2001) ha llamado un *complot de pen-*

samientos otros, un pensamiento plural (e intercultural) desde la diferencia, que tiene un mayor potencial social, político y decolonial.

Crear estas posibilidades tanto en las escuelas y colegios como en las universidades es el desafío que sugiere el proyecto político de la interculturalidad, un desafío que he asumido con seriedad en mi propio trabajo dentro de la Universidad Andina Simón Bolívar, en Quito, en las maestrías, el doctorado y en las colaboraciones con las organizaciones y comunidades. Un desafío que puesto en práctica, crea tensiones y conflictos agudos, tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en cuestión las subjetividades y prácticas de ambos, como también a la misma estructura y al sistema educativo.

Hacia una pedagogía y praxis decolonial: reflexiones finales

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

Hace algunos años, el pedagogo Paulo Freire afirmó que,

[...] no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (2003: 74).

Apostar a este último ha sido el propósito de esta ponencia. Pero en este sentido, pretendo ir más allá de la pedagogía crítica, como fue planteada en la década del ochenta, inclusive por el mismo Freire, apuntando a la necesidad no sólo de construir prácticas pedagógicas críticas, sino también de reconocer la existencia (en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en la calle y, tal vez, en algunas instancias educativas) de *pedagogías decoloniales*. Son aquellas pedagogías que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) —incluyendo muchas de ellas de la nombrada Izquierda— que siguen alentando el proyecto neoliberal y su lógica (multiculturalista). Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la consciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. Aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro:

A diferencia de los posmodernos, no proponemos una razón crítica como tal; pero sí aceptamos su crítica de una razón violenta, coercitiva, genocida. No negamos la semilla racional del racio-

nalismo universalista del Iluminismo, sólo su momento irracional como mito sacrificial. No negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad. Contra el racionalismo posmoderno, afirmamos la “razón del Otro” (Dussel, 1993: 75).

Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos.

Referencias bibliográficas

- Alban, Adolfo, 2004, “La sociedad afropatiana: ¿hábitus cimarrón y proyecto hegemónico anticolonial?”, ponencia presentada en el *Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos, Visualizando nuevas identidades, territorios y conocimientos*, Popayán, 18-20 de marzo.
- Cesaire, Aimé, 2000, *Discourse on Colonialism*, Nueva York, Monthly Review Press.
- CRIC, 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, Consejo Regional Indígena de Cauca.
- Cortés, Juan, 2007, “Políticas culturales en Bogotá. Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad”, tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Dussel, Enrique, 1993, “Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures)”, *Boundary*, vol. 20, núm. 3, pp. 65-77.
- Escobar, Arturo, 2003, “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad / colonialidad latinoamericano”, *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, Bogotá, núm. 1, ene.-dic., 2003, pp. 51-86.
- Fanon, Frantz, 1999, *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Freire, Paulo, 2003, *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Gordón, Lewis, 1995, *Fanon and the Crisis of the European Man. Essays on Philosophy and the Human Sciences*, Nueva York, Routledge.
- Guamán Poma de Ayala, Felipe, 1980, "Negros," *Nueva coronica y buen gobierno*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, pp. 129-135.
- Khatibi, Abdelkebir, 2001, "Maghreb plural," en: Walter Mignolo, comp., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 71-92.
- Lander, Edgardo, 2000, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: Edgardo Lander, comp, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-40.
- Maldonado Torres, Nelson, 2006, "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad", *Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 63-130.
- Mignolo, Walter, 2002, "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica", en: C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, pp. 215-243.
- Mosquera, Juan de Dios, 2000, "Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI. Historia, realidad y organización", *Biblioteca Luis Ángel Arango*, [en línea], disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/comunida/indice.htm>
- Muyulema, Armando, 2001, "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento", en: I. Rodríguez, ed., *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, Amsterdam/Atlanta, GA., Rodopi, pp. 327-364.
- Quijano, Aníbal, 2000, "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America", *Nepantla. Views from South*, Durham, N.C., 1.3, pp. 533-580.
- Quintín Lame, Manuel, 2004, *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Popayán, Editorial Universidad de Cauca.
- Walsh, Catherine, 2004, "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad", en: A. Rojas y E. Restrepo, eds. *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Walsh, Catherine, 2004, "Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas", en: *Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas*, Bogotá, IDCT/Alcaldía Mayor.
- _, 2005, "Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad", en: Catherine Walsh, ed., *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, pp. 13-36.
- Walsh, Catherine y León Edizon, en prensa, "Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality", en: Marina Banchetti y Clevis Headley, eds., *Shifting the Geography of Reason: Gender, Science and Religion*, Londres, Cambridge Scholars Press.
- Zapata Olivella, Manuel, 1989, *Las claves mágicas de América*, Bogotá, Plaza y Janés.

Referencia

Walsh, Catherine, "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.

Original recibido: febrero 2007

Aceptado: marzo 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
