

REVISTA

AiDu

MÉXICO

03



Número dedicado
a la **Dra. Catherine Walsh**

PRIMAVERA - VERANO / 2023

EDITORIAL

Consejo Editorial

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela y presidente de la
Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela, Secretario de AIDU

Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, Vocal AIDU

Juan Manuel Escudero
Universidad de Murcia

Aurelio Villa Sánchez
Universidad de Deusto, Vocal AIDU

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México, Vicepresidente

Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana, Secretario

Dirección General

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Coordinación Editorial

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Comité editorial

Alma Rosa Hernández Mondragón
Universidad La Salle

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional

Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional

Martín Gabriel de los Heros Rondenil
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Mónica Lozano Medina
Universidad Pedagógica Nacional

Margarita Mata Acosta
Universidad Nacional Autónoma de México

Fernando Velázquez Merlo
AIDU México

Comité científico evaluador

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iranpur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Hernández Vega
Universidad de Nariño

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo

Bertha Angelita Magaña Barragán
UPN Cd. Guzmán

Wilbert Sarao Pérez
UPN Villahermosa

Eduardo Gómez Ramírez
Universidad La Salle

Francisco Enríquez Torres
Universidad La Salle

Jennie Brand Barajas
Universidad La Salle

Teresa Velasco Jiménez
Universidad La Salle

Dulce María Meneses Ruíz
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

Arturo Alonzo Padilla
ENAH

Esther Vargas Medina
Universidad La Salle

Javier Ramírez Escamilla
Universidad La Salle

Karina Trejo Sánchez
UAM-Cuajimalpa

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
UFRN

Corrección de estilo

Luis Gabriel Arango Pinto
Universidad Pedagógica Nacional

Fernando Velázquez Merlo
Universidad Pedagógica Nacional

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Fotografías e ilustraciones

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Diseño y diagramación

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Publicación Número: 03
Abril 2023

Revista AIDU México, año 3, No. 3, Primavera - Verano 2023, es una publicación semestral editada por la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, aidumexico06@gmail.com.
Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISSN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 1 de diciembre de 2020

PRIMAVERA
VERANO
2023

Contenido

4	Contenido
6	Editorial
8	Catherine E. Walsh y su martillo de la justicia. Un homenaje sembrado hace tiempo y desde tierras simultáneamente lejanas y cercanas - Michael Handelsman
20	Interculturalidad crítica: reflexión y construcción de nuevos paradigmas educativos que potencien los saberes otros, ante la colonialidad del saber - Wilfrido Emigdio Santiago Cruz
36	Agrietar y sembrar: el giro decolonial de Catherine Walsh - Eber Asahel Jimenez Ponce
50	Siembras de academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/ con la Educación Superior - Catherine Walsh

60	La interculturalidad crítica de Catherine Walsh como estrategia pedagógica para la descolonización de la escuela - María García Gallegos
74	Acercamiento a la decolonialidad a partir de Catherine Walsh - Isabel Guzmán Ibarra Rigoberto Marín Uribe
86	La pedagogía crítica de Catherine Walsh y la fenomenología de la otredad - Gabriel Montes Sosa Alberto Isaac Herrera Martínez



Editorial

Catherine walsh: más allá del horizonte en la recuperación de nuestra memoria colectiva

Catherine Walsh: beyond the horizon in the recovery of our collective memory

Para todxs lxs que luchan
senti-pensando,
sembrando dignidad,
cultivando esperanza, y
caminando horizontes
muy-otros de vida.

Para la publicación del número de esta revista concurrimos un grupo de académicos, todos con el firme propósito de hacer un homenaje a Catherine Walsh; a la persona, a la intelectual-militante, pedagógicamente comprometida e involucrada durante muchos años en los procesos de lucha por la justicia y la transformación social y decolonial, primeramente en los Estados Unidos y, desde 1995, en el Ecuador y Abya Yala/América Latina, impulsora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.

Este es un reconocimiento que distintos colectivos unidos realizamos a la mujer, a la caminante incesante que ha hecho camino en su andar y, en su recorrido, nos ha conminado al encuentro, al diálogo y a la conversa comprometida y solidaria que permita “encontrarnos”.

Cathy, la inmigrante que vino del norte para asentarse en el sur, adoptando la nacionalidad latinoamericana, para vivir de una manera solidaria en comunas, en la lucha con-por-para las hermanas, haciendo del encuentro para el diálogo y reflexión un espacio de praxística real; es la profesora universitaria, acompañante e integrante de procesos nacionales y locales que han dado vida y dinámica a los movimientos y pueblos afros e indígenas, en aspectos en torno a la interculturalidad y a la educación.

En su andar, Cathy transita desde la universidad hacia la desinstitucionalización, con ello, da centralidad a las personas y a la vida. En este proceso marca como imperativo el cuestionarnos el rol que dichas instituciones han desempeñado como voceras o mediadoras de las derechas “constitucionales” de las personas “todas”. La forma de percibir las instituciones desde la perspectiva de Cathy lleva a la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las prácticas que perpetúan pensamientos dentro de un orden y lógica racial, moderno-colonial y occidental. La desinstitucionalización de Cathy salpica y cuestiona de manera particular a la universidad y a la academia, en tanto cómplices del silenciamiento de las clases desfavorecidas. Enfocándose, regularmente como reproductoras de saberes que derivan de la matriz del poder colonial, capitalista y patriarcal, que se ha prolongado por más de cinco siglos, debido a la eficiencia de quienes la van replicando, aun a costa de portar máscaras blancas que cargan y acumulan el enorme peso del exterminio y la imposición y que esconden, gangrenosas, la humillación del sometimiento.

Esta desinstitucionalización que Cathy emprende, representa un primer cuestionamiento en ese rescate ontológico que invita a reflexionar respecto a: ¿cuánto de lo que somos, lo somos realmente?, ¿somos lo que queremos ser, o lo que quieren que seamos? y ¿cuál es la distancia que media entre nuestro ser y nuestra conciencia?, esto es, nuestra esencia en relación armónica con nuestro ser (ese ser interno que amerita ser rescatado y sanado), con los “otros”, y con el mundo; para avisorar que esos otros, son aquellos que basta con volver la mirada para develar que existen, en una existencia negada, vilipendiada, silenciada y subalterizada.

Y es en esos “Otros”, a quienes la vida y las instituciones deben saldar la deuda pendiente, donde Cathy pone el énfasis a “sumarnos” a una praxis, desde una postura que la ha distinguido por su curiosidad y creatividad sin límites, practicante de la indisciplina y un referente por su compromiso ético que invita a conocer sus contextos, sus necesidades, integrar sus luchas, por una emergencia de ellos y sus comunidades, cuya existencia ha sido negada históricamente

Desde su atalaya latinoamericana, Cathy nos invita a asomarnos a la necesidad de asumir una causa, con la cual, desde temprana edad, ella se identificó de manera genuina y congruente. Al migrar del Norte al Sur, abandona la “comodidad” y el “lugar” del Norte Global, para aventurarse, así, desde un “no-lugar”, desde el Sur-Sur geográfico, construye su praxis y locus de enunciación. Desde ahí, junto con Juan García-Salazar y de la mano del Abuelo Senón, hacen el rescate del archivo histórico más grande de Abya Yala, al integrar alrededor de 50,000 documentos donde recuperan y documentan la memoria histórica afroandina.

En su hacer, desde la Universidad introduce cambios para hacer religar la academia con la comunidad, de esta manera, articula rumbos y formulaciones variadas de la pedagogía, concibiéndolas como formas creativas, versátiles y capaces de re-existir en múltiples contextos, en su relación con variadas historias en Abya Yala. Con esto, da paso a una pedagogía decolonial, vive la transformación de la comunidad, reconociendo las resistencia pero, apuntalando la re-existencia para re-vivir una pedagogía no subordinada a los contenidos hegemónicos, patriarcales y decoloniales.

Acompañada por el pensamiento de Paulo Freire y Frantz Fanon, entre otros, plantea la decolonización como proceso y práctica de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian a los seres humanos; todo esto a través de una dinámica de des-aprender lo impuesto y asumido para volver a reconstituir el ser (de(s) colonialidad del ser), con las prácticas de desaprender y re-aprender, como una articulación entre ser-poder-sentir-hacer.

Aunque partícipes, hoy nos conmina a romper cadenas para desesclavizar las mentes y desaprender lo aprendido, para volver a aprender, para desafiar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad.

Pese a que la universidad no es su espacio de mayor identificación, sino la militancia, el activismo social; desde niña, sabía que no le gustaría ser maestra, por el peso que le representaba el “sistema”, sin embargo, es en estas prácticas donde asume que la educación puede contribuir a la formación de seres críticos y sociedades más justas, como ella lo describe

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, fresca, 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 ocultas (eso es el llamado currículo oculto (Walsh, 2007).

La postura de Cathy invita al sentir-pensar-hacer-vivir de manera crítica desde y para la educación, esto permite un posicionamiento ético que conduce al cuestionamiento de las geopolíticas del conocimiento y los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de “racialización”.

Son estos saberes e imposiciones los símbolos de las cadenas impuestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, los cuales aún son mantenidos y reproducidos por la institución educativa y su impacto se extiende a los campos identitarios del ser, del saber y del hacer que dirigen y organizan las maneras de pensar y de ver el mundo (Walsh, 2007).

La trascendencia del pensamiento y acción de Cathy permean la crítica y la propuesta que emergen de las contribuciones e implicaciones de las historias locales y de las epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas.

El énfasis en la formación de conexiones dialógicas, a partir de una atención política y ética a nuestras prácticas y lugares de enunciación, surge de la relación con las historias, epistemologías e intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas.

Para confrontar la hegemonía y la colonialidad del pensamiento occidental, es necesario enfrentar y hacer visibles nuestras subjetividades, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas, las cuales parten del deseo de “pensar con” y, en ello, asumir la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, con lo cual buscan armar fuerzas decoloniales aliadas, dirigiéndose hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes y sociedades, a fin de que otros mundos muy distintos sean posibles (Walsh, 2007).

Pensar el cambio y añorar la transformación de nuestras prácticas, implica que hemos cuestionado en algún momento, la inoperancia e injusticia del modelo actual; de ahí la necesidad de alentar nuevos procesos y prácticas de implicación que incluyan el leer críticamente el mundo, para poder actuar en el presente.

El éxito de la colonización radicó en imponer una subalteridad a partir de prácticas de deshumanización, con lo cual, se generó una subjetividad y, sobre esa cadena, se cuestiona la racialización, subalternización e inferiorización, en la búsqueda de nuevas comprensiones para dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto que alienten la creación de modos “otros” de pensar, estar, ser, soñar y vivir que crucen estas fronteras. Este andar de Cathy es vigente y pertinente ante el embate del modelo neoliberal, acentuado desde la década de los noventa, llevando a una mercantilización de la empresa de la educación y a una comercialización del conocimiento, que ha reducido a un conservadurismo a la universidad.

De ahí la necesidad de una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que piense, no solo desde las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino con sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser, y vivir para romper la uni-nacionalidad y la monoculturalidad fundante en la empresa educativa y hacer emerger una humanidad cuestionadora que conduzca a caminar hacia nuevos designios históricos y horizontes de-coloniales.

En un parangón con un verso de “La poesía es un arma cargada de futuro”, cuando Gabriel Celaya menciona: “Son gritos en el cielo y en la tierra son actos”, con Cathy diríamos “Son gritos en el cielo y en la tierra son grietas que se abren como actos que erosionan el Estado opresor.

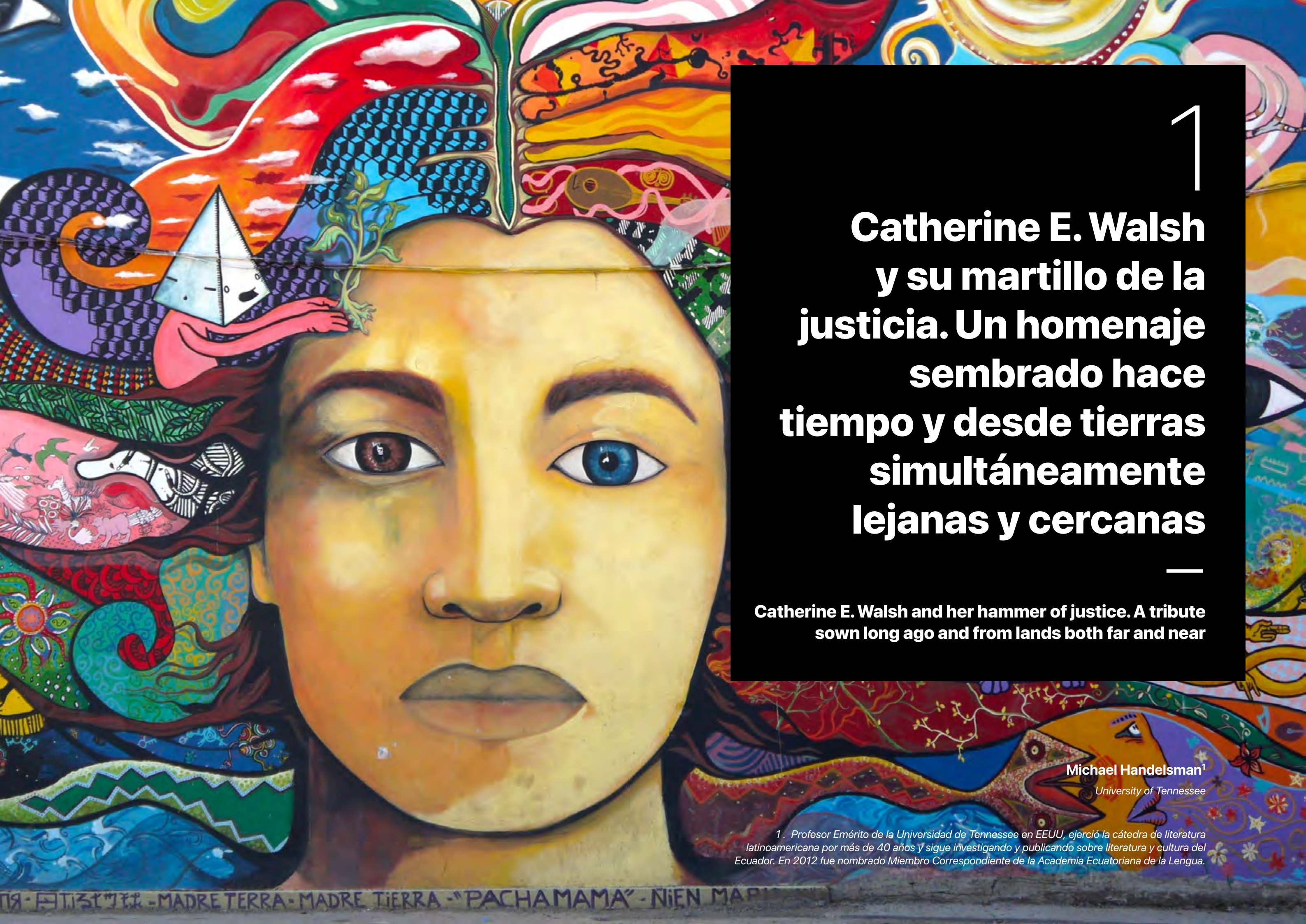
Isabel Guzmán Ibarra
Rigoberto Marín Uribe

Referencias

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, decolonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2017). Entretejado lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras para resistir, (re)existir y (re) vivir. Editorial Alter/nativas.

Vañna, J., Tapiá, L. y Walsh, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello



1

**Catherine E. Walsh
y su martillo de la
justicia. Un homenaje
sembrado hace
tiempo y desde tierras
simultáneamente
lejanas y cercanas**

**Catherine E. Walsh and her hammer of justice. A tribute
sown long ago and from lands both far and near**

Michael Handelsman¹
University of Tennessee

1. Profesor Emérito de la Universidad de Tennessee en EEUU, ejerció la cátedra de literatura latinoamericana por más de 40 años y sigue investigando y publicando sobre literatura y cultura del Ecuador. En 2012 fue nombrado Miembro Correspondiente de la Academia Ecuatoriana de la Lengua.

Catherine E. Walsh y su martillo de la justicia. Un homenaje sembrado hace tiempo y desde tierras simultáneamente lejanas y cercanas

Catherine E. Walsh and her hammer of justice. A tribute sown long ago and from lands both far and near

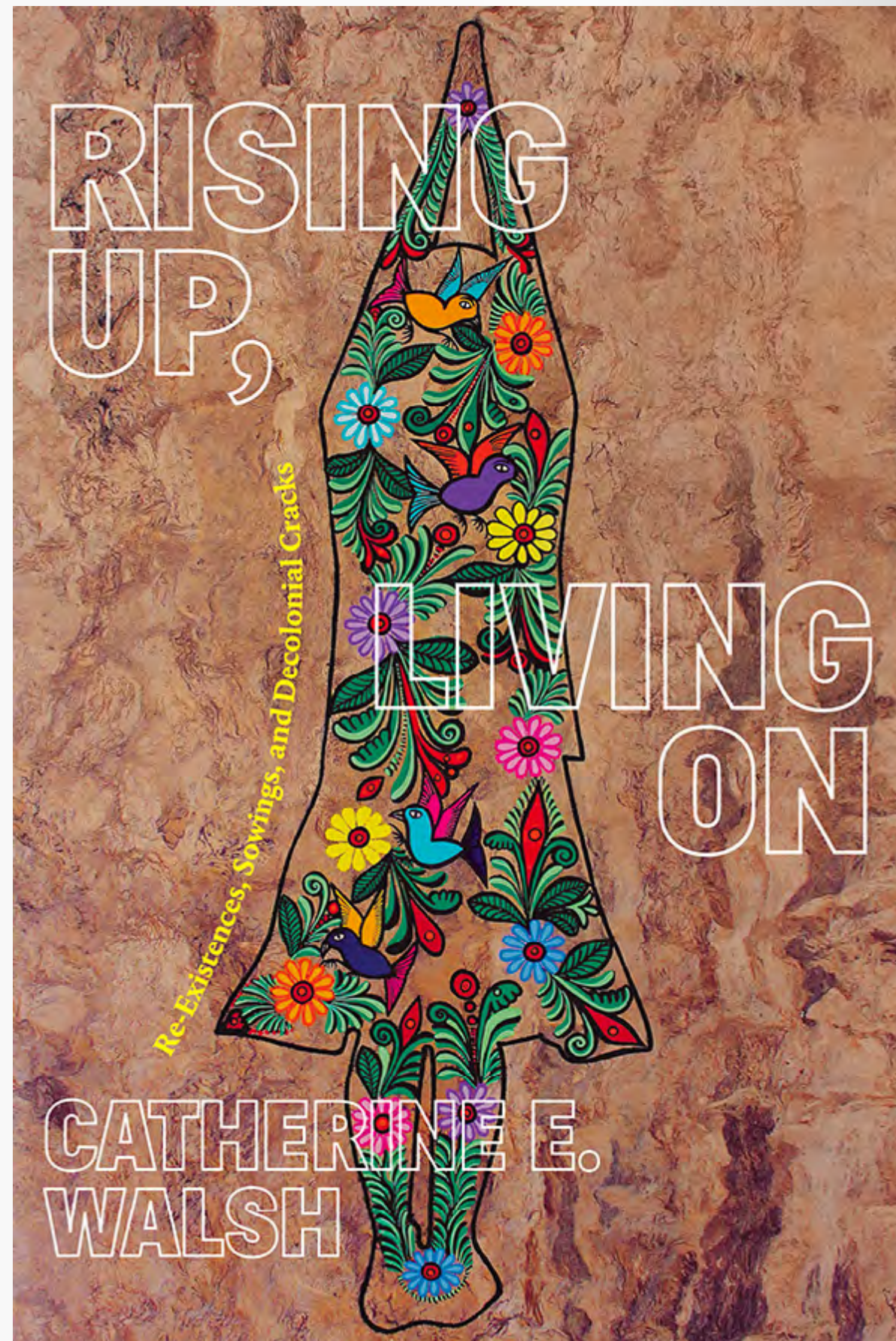
Esta noche estamos de fiesta. Estamos aquí presentes para celebrar toda una vida dedicada a imaginar y a forjar un mundo de justicia, igualdad y libertad más allá de las archiconocidas retóricas cuyas promesas se pronuncian incesantemente en todas partes, pero rara vez se cumplen. Desde sus años en Massachusetts, cuando colaboraba con Paulo Freire y luchaba con las comunidades puertorriqueñas por sus derechos de existir plenamente en un país—en nuestro país—que todavía sigue tropezándose con sus fantasmas del pasado—, Catherine E. Walsh ha desparramado siembras que, hasta esta noche, ella continúa cultivando contra mar y viento.

A pesar de los mil y un obstáculos, los malentendidos y las tergiversaciones, sean estos políticos, sociales, culturales o epistémicos, su compromiso con las gentes ninguneadas, como quien dice, ha sido incondicional. Vale recordar aquí aquel poema de Robert Frost, “El camino no elegido” cuya última estrofa reza: “Dos caminos se bifurcaban en un bosque y yo, /Yo tomé el menos transitado/Y eso hizo toda la diferencia”. En efecto, es esa diferencia que festejamos esta noche, la que valoramos por múltiples razones, las mismas que explican por qué tantas personas aquí presentes han viajado desde lejos y no tan lejos, y que también explica por qué hemos puesto en pausa nuestras respectivas actividades para acompañar a la Cathy. Sin duda, mucha gente aquí esta noche comparte con ella su manera de pensar y accionar, pero no todos y todas hemos tomado necesariamente ese mismo camino “menos transitado”. Lo que nos ha convocado realmente va más allá de propuestas específicas o de un solo camino. Las siembras esparcidas no se cultivan de una sola manera.

Tal vez una de las metáforas que Cathy ha empleado al describir su propio proceso de “volver a ser” nos ayude a precisar nuestro vínculo con ella, el mismo que ha abierto caminos entre todos y todas nosotros, a pesar de nuestras diferencias y distancias; me refiero a esa pasión que ella tiene y que nos inspira a trazar nuestros propios “caminos menos transitados”. Concretamente, estoy pensando en aquella ocasión cuando Cathy se dio cuenta de unas flores que salían de una grieta de una pared que, hasta ese momento, ella había considerado sólida, intacta, impenetrable. Según sus propias palabras, “mi ojo siempre iba a la solidez y totalidad de la pared, y no a sus fisuras y grietas. Esta vez, fueron las flores las que me llamaron la atención; su posibilidad de vida y su acto de crecer respirando libertad”.

Todo el mundo aquí presente ha escuchado a la Cathy hablar de las ideas y los temas que dan forma a su narrativa, a su pensamiento y su pedagogía decolonial, y la hemos acompañado muchas veces desde los salones de clase, desde sus conferencias, sus artículos y libros, en sus conversaciones, sus correos electrónicos, sus trabajos y colaboraciones con diversas comunidades dentro y fuera del Ecuador y un largo etcétera. Estén o no estén de acuerdo con su línea de pensar, lo que yo quisiera resaltar esta noche, en esta fiesta, es su habilidad de hacernos pensar y (re)pensar lo conocido, lo que acostumbramos a mirar sin ver, o lo que escuchamos sin realmente oír. El gran violinista, Isaac Sterne, decía que la verdadera música está entre las notas, y es ahí donde encontramos a Cathy, en esos espacios que esperan nuestras historias, siempre múltiples, heterogéneas, contradictorias, conflictivas, pero llenas de posibilidades de “volver a ser donde no habíamos sido”, según enseña el Abuelo Zenón.





Para poner en contexto lo que la Cathy representa dentro y fuera de la Academia, permítanme contarles dos anécdotas, una personal y la otra que escuché en algún momento en mi país. La primera tiene que ver con mi nieta, a quien llevé hace unos meses a un museo de arte, una visita que sospechaba iba a aburrir a ese pedacito de gente de apenas cinco años. ¡Qué sorpresa más gratificante a verla tan entusiasmada y entregada a todo lo que miraba! Asumiendo, pues, mi papel de abuelo chocho y orgulloso, le pregunté cuál de las pinturas era su favorita. Sin dudar, me enseñó una, acercándose a ella como si fuera uno de esos docentes que recorren los museos, listos a dar una explicación del sentido del cuadro. Pero, mi nieta no decía nada; solo lo miraba. Le pregunté, pues, por qué le gustaba tanto. Después de unos segundos de silencio, me miró diciendo: "Papuchi, no tengo las palabras para expresar lo que pienso".

La otra anécdota también se refiere a una niña, esta vez de ocho años, que por primera vez estaba en un avión, lista a volar. He de mencionar que la niña había estado muchas veces anteriormente en un aeropuerto, recibiendo o despidiendo a familiares mientras ella observaba a los aviones llegar o despegar. Pero ahora ella era la viajera e iba a volar. Cuando el avión comenzó a tomar pista para despegar, la niña se viró hacia la señora que estaba sentada a su lado y le preguntó: "Señora, ¿cuándo nos hacemos más pequeñas?"

"No tengo las palabras para expresar lo que pienso"; "¿cuándo nos hacemos más pequeñas?" Me parece que todo lo que Cathy ha escrito, todo lo que ha llevado a sus clases, todo lo que ha impartido en sus conferencias y conversaciones, de una manera u otra, encuentra su razón de ser en estas dos criaturas, en estos dos retoños—reales y simbólicos a la vez—con esa misma "posibilidad de vida y su acto de crecer respirando libertad".

De ahí el imperativo de crear palabras otras, de desaprender para volver a aprender que tantas veces Catherine, nuestra hermana-compañera-colega-yayá ha practicado por medio de lo que ella llama grietas y gritos y, siempre, con resonancias del Maestro Juan García Salazar y del Abuelo Zenón, junto con las de todo un coro de voces y saberes que desde hace tiempo nos convocan a "dejar de ser lo que no somos", según ha señalado Anibal Quijano. En efecto, sabemos que esas dos niñas dentro de nuestros respectivos sistemas de educación y formación en general corren el peligro de no realizar "su posibilidad de vida y su acto de crecer respirando libertad". Por eso, como la Cathy ha señalado, citando ella a Corinne Kumar: "El mundo necesita otras historias", o si se prefiere, historias otras.

En su nuevo libro, *Rising Up, Living On. Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks* publicado con Duke University Press (2023), la Cathy se refiere a esas historias otras de la siguiente manera: "Busco esas historias, ... las historias que son mías, y todas aquellas construidas mientras camino con otras personas del presente y del pasado. Busco las historias que alteran y que agrietan la colonialidad, que recuerdan lo que ha sido desmemoriado y aquellas que entretejen caminos decoloniales."

Con los años, Cathy poco a poco ha desaprendido para (re)aprender a "escribir viviendo y a vivir escribiendo", un proceso acuñado por la escritora brasileña, Conceicao Evaristo, como el acto de "escrevivencia"; es decir, "la vida escrita dentro de la experiencia de la persona, una experiencia que nunca será solitaria o vivida a solas".

Al referirse a su propia historia de "escrevivencia" o, si se prefiere, de "(re)existencia", la Cathy vuelve a la historia colonial de su pueblo natal, Ashland, Massachusetts. Mientras resalta la violencia cometida e impuesta contra los pueblos indígenas originarios del dicho lugar, nos cuenta lo siguiente:

Aunque salí de Ashland en 1970 y no he regresado nunca más, el peso colonial de su historia ahora sí es parte de mi propia historia. Reclamar . . . todas las historias que a mí—y a nosotros y nosotras aquí presentes—no se nos ha contado, es un paso esencial para comprender que la colonialidad no es una mera metáfora. . . Está incorporada dentro de todo el mundo, situada y vivida"
(traducción mía).

De nuevo pienso en mi nieta y aquellas palabras que todavía esperan ser articuladas, y también pienso en la otra niña con su imaginación y lógica, las mismas que aún esperan sus cuentos e historias. No olvidemos que la Cathy (y todos y todas aquí presentes) en el fondo es—somos—las dos niñas, esas florecillas con su potencial de romper paredes y abrir grietas. De ahí la urgencia de las pedagogías a las cuales la Cathy sigue dedicándose—imaginándolas, construyéndolas y asumiéndolas—sea como docente, investigadora o activista social. Y más concretamente, Cathy ha puntualizado que esas pedagogías, digamos pedagogías otras, jamás se han de entender como “propuestas reactivas, ni tampoco un intento de mantener vivo un pasado idílico o algún esencialismo cultural”. No son así, en absoluto. Más bien, “constituyen estrategias indispensables, prácticas y metodologías asumidas para plantar, germinar, cultivar y cosechar la vida frente a los proyectos de una generalizada muerte física, cultural, espiritual, territorial y ancestral” (traducción mía).

Cómo no responder, entonces, a una de las muchas preguntas clave que la Cathy nos dirige a quienes trabajamos en la Academia y que ella ha planteado así: “¿De qué manera trabajamos con nuestrxs estudiantes para abrir grietas y para sembrar algo distinto?” (Sembrando re-existencia, 2023, p. 16). Personalmente, recojo y entiendo esa pregunta como una suerte de bitácora, puesto que con ella la Cathy nos señala uno de aquellos caminos que se encuentra en momentos críticos de la vida y que el poeta Frost había eternizado desde la palabra como semilla y grieta a la vez.

En efecto, ni la pregunta ni las metáforas empleadas son gratuitas, especialmente si reconocemos la equivocada tendencia profesionalizante tan palpable en muchas universidades de nuestra actualidad. No estará de más recordar aquí, pues, el libro titulado La universidad en ruinas que Bill Readings publicó en 1996, denunciando como “la relación entre universidad y mercado ha disipado cualquier ilusión de ‘autonomía del saber’” (Entrevista a Raúl Rodríguez Freire, “La universidad ‘de calidad’ y las ruinas del pensamiento”).

Es todo eso lo que nos ha convocado esta noche; es todo eso que celebramos con la Cathy precisamente porque ella sigue dejando sus huellas en aquel “camino menos transitado,” andando y caminando, sembrando y pensando, pensando y sirviendo sin acento. Para que nadie confunda mis reflexiones tan entusiastas para con la hermana Cathy, detengámonos unos momentos en las palabras y observaciones de otras personas, muchas de las cuales están aquí presentes.

Comenzando con las cinco cohortes del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, escuchamos comentarios como los siguientes: “Como primera cohorte del Doctorado queremos manifestar . . . la importancia para nuestras vidas de tal experiencia, tanto en el sentido académico como en el humano y que, sin duda, debemos a las cualidades intelectuales y personales de la Maestra Catherine Walsh”. Según la tercera cohorte, “. . . podemos atestiguar como egresados del programa, el significativo aporte que hemos podido desplegar en nuestros espacios de activismo académico, social y cultural gracias a la ruta de formación que nos ha brindado este programa”. En palabras de la cuarta promoción, “Muchos de los académicos salidos del programa de Doctorado . . . han desarrollado una carrera académica en todas partes del mundo y han aportado en contextos específicos tanto en procesos organizativos y comunitarios como políticos y culturales . . .”

No ha de sorprendernos, pues, que Cathy haya sido profesora invitada en numerosas universidades, especialmente a lo largo y ancho de las Américas.

Pero, el alcance del trabajo de la Cathy no se queda entre las paredes de la Academia. Según ha señalado la Dra. Nina Pacari, ex-dirigente de Tierras y Territorios de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, “La cátedra y las investigaciones desarrolladas por Cathy Walsh, desde la dimensión del pensamiento crítico, han incidido notoriamente en varios procesos vinculados con las demandas y ejercicio de derechos de los pueblos y nacionalidades originarias. Para nosotros, este señalamiento es sumamente importante porque Cathy ha sido una aliada comprometida con los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador y del mundo”.

Como última muestra de las significativas siembras esparcidas por la Cathy a lo largo y ancho de su “camino menos transitado”, escuchemos a la Coordinadora Nacional de Mujeres Negras: “Con la motivación de Catherine, se crea en 2006 la Escuela de la Tradición Oral “La Voz de los Ancestros” en la Concepción, . . . en el territorio Ancestral del Valle del Chota.

Fuente: Departamento de registro y certificación de la Secretaría de Educación de Yucatán (2022).

. . . Su pensamiento fundamenta el proceso, proyecto de la Etnoeducación Afroecuatoriana a nivel regional y nacional, 1999–2022. Con la Coordinadora Nacional de Mujeres Negras su pensamiento ha sido el fundamento político, cultural, epistémico, intercultural, para la construcción de sus agendas, regionales 2015 y agenda nacional 2016. Bajo su paradigma de interculturalidad fundamentó la propuesta estratégica para agenciar en los territorios redes interinstitucionales, gubernamentales, redes intergeneracionales de la sociedad civil, tales como la red de GAD, Consorcio Público del Territorio Ancestral Afroecuatoriano de Imbabura y Carchi, 2018.”

Con esta brevísima recopilación de testimonios y reconocimientos, se entenderá por qué en el 2019, la Caribbean Philosophical Association le otorgó el prestigioso Frantz Fanon Lifetime Achievement Award. Según el Presidente de la Asociación, “En nombre de los Directores Ejecutivos, la Secretaría y el Comité de Premios de la Caribbean Philosophical Association, la felicito por este Lifetime Achievement Award. Su compromiso de toda la vida a los estudios decoloniales, al pensamiento teórico sobre las geopolíticas del saber y sus interpretaciones de los saberes y vivencias indígenas y afrodescendientes, de acuerdo al espíritu de Fanon, nos inspira a todos y a todas”.

Volviendo una vez más a su nuevo libro, Rising Up, Living On, Cathy cuenta que hace algunos años, ella colocó un martillo en su escritorio para mantener presente su trabajo de abrir grietas, el mismo que considera una labor todavía por hacerse en los múltiples contextos y espacios situados de la vida vivida. Concretamente, se refiere al trabajo de hacer con, de pensar con y desde y no limitar el accionar a estudiar sobre otra gente con sus respectivos martillos de justicia, ni tampoco reducir a un mero objeto de investigación su propio trabajo situado dentro y consigo misma (traducción mía).

Para Cathy, escribir es abrir grietas porque lo asume como una parte integral de las existencias y (re) existencias que se están levantando y que siguen viviendo, procesos mismos dentro de los cuales ella se esfuerza por involucrarnos mediante una pedagogía de cuestionar para alterar e implorarnos y, así, desafiar la inacción y la indiferencia (Rising Up, Living On, 2023, p. 10).

Según ella ha explicado en más de una ocasión: “Las grietas . . . son espacios para la creación . . . de otras formas de hacer, de ser, de pensar, de sentir, de vivir . . . de narrar y contar” (Sembrando re-existencia, p. 9).

Lejos de perfilarse como una Maestra de otros y de otras, la Cathy no deja lugar a dudas que su lucha por abrir grietas en las estructuras coloniales, sobre todo, comienza con poner fisuras en la colonialidad que ella misma lleva dentro de sí. En efecto, Cathy carga su martillo para no olvidarse de cómo la colonialidad ha permeado su existencia, sin su permiso o aprobación y, con demasiada frecuencia, sin que ella se haya dado cuenta de la medida en que la colonialidad ha sido naturalizada como la existencia misma (Rising Up, Living On, 2023, p. 5; traducción mía).

Vale recordar esta noche que, en 1949, los cantantes folk, Pete Seeger y Lee Hays, escribieron una canción titulada “Si tuviera un martillo”. Parte de la letra reza así:

**Pues tengo un martillo . . .
Es el martillo de la Justicia.**

La reconocida antropóloga afroamericana, Johnetta Betsh Cole comentaba que no importa en que campo académico se trabaje, qué cursos se enseñe o qué libros se escriba, en el fondo siempre regresamos a las mismas cuestiones de desigualdad, falta de acceso, la falta de diversidad y la fundamental necesidad de justicia social. En esta misma línea de pensar y sembrar está la Cathy porque ella no solo se ha dedicado a ayudarnos a entender mejor al mundo, sino también y, sobre todo, su mayor compromiso ha sido y sigue siendo el de ayudarnos a comprender nuestra responsabilidad por transformar al mundo. Como Johnetta Cole ha puntualizado, cuando se parte de ese propósito mayor de transformación social, entonces el activismo es lo que se hace.

En efecto, todo su accionar y pensar, en palabras suyas, “implica escuchar y asumir y, a la vez, aprender con humildad a des-aprender para re-aprender de otra manera; es aceptar que saber apoyar y actuar es algo que tiene que ser aprendido en el contexto de la misma comunidad” (Sembrando re-existencia en tiempos de des-existencia, 2023, p. 12).

De manera que, recorrer “el camino menos transitado” con la Cathy es sumergirnos dentro de un gran entretejido de historias, experiencias, luchas y aspiraciones que pertenecen y no pertenecen a ella, y de la misma manera pertenecen y no pertenecen a nosotros y a nosotras. Me parece que el sentido de todo lo suyo, en parte, encontramos en un proverbio africano: “Si se quiere avanzar rápido, ande solo; si se quiere avanzar lejos, ande bien acompañado” (traducción mía).

Es esa inclusividad que la motiva a sembrar y a pensar. En una de las publicaciones que escribió con el Maestro Juan García, los dos denunciaron el individualismo rampante que caracteriza nuestro mundo salvajemente consumista y, así, pusieron su voz de alerta al plantear la necesidad de asegurar que las semillas no sean radicalmente modificadas, dejándose estériles para futuras generaciones (Rising Up, Living On, 2023, pp. 14-15).

Termino esta presentación, entonces, recordando una vez más a mi nieta y a la otra niña—junto a todas las criaturas habidas y por haber—cuyas palabras e historias esperan brotar algún día de esas semillas todavía no tocadas para, así, realizar plenamente de una vez por todas, su potencial de respirar libertad, la suya y la de todos, todas y todes colectivamente.

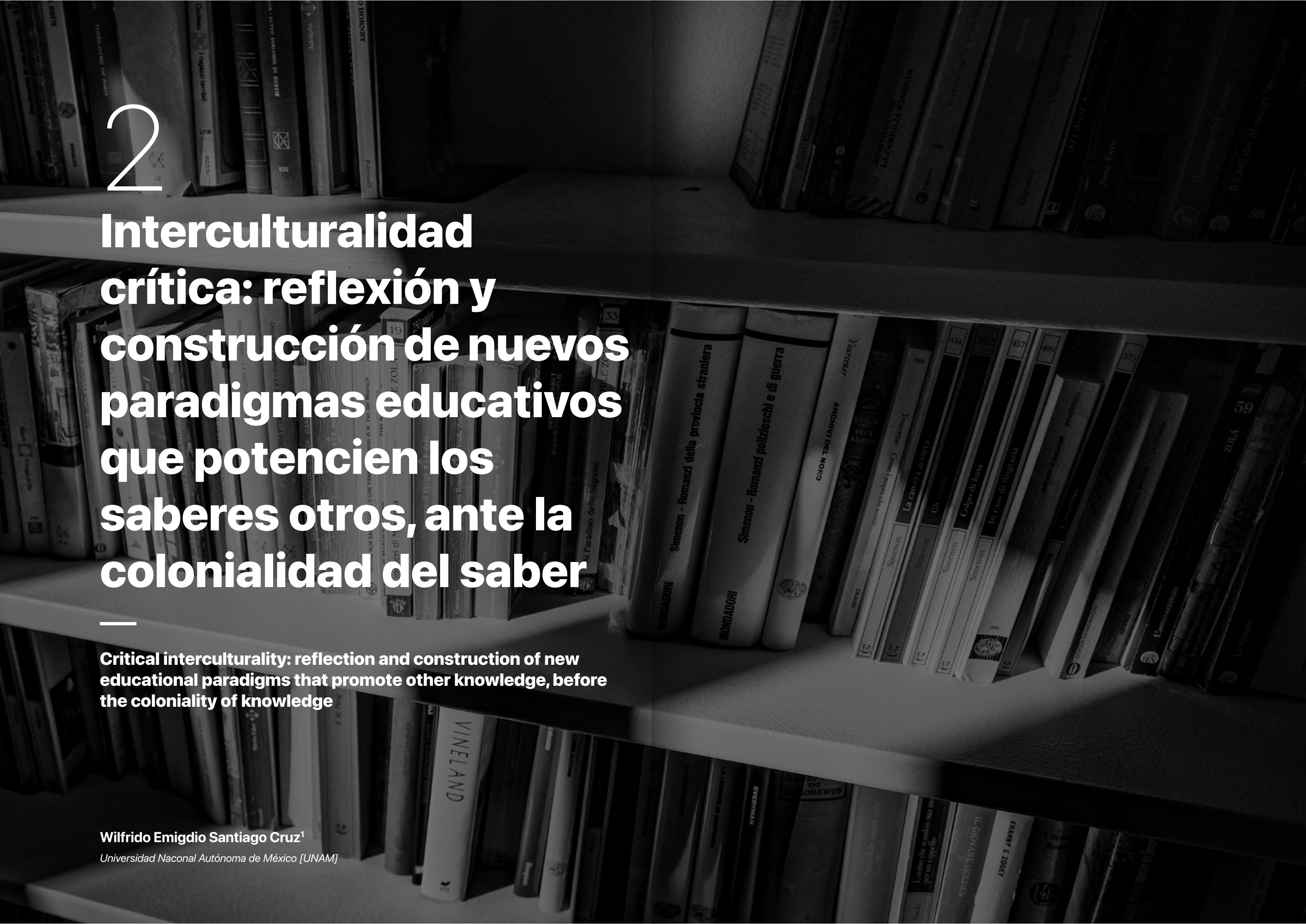
Por todo eso celebramos a la hermana Cathy; por todo lo que hace, por la persona que es y por las semillas que sigue dejándonos. Así que, con martillo en mano y con un fuerte abrazo de corazón, te saludamos esta noche, Cathy, por y para siempre.

Referencias

Readings, B. (1996). The university in ruins. Harvard University Press

Walsh, C. E. (2023). Rising Up, Living On. Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks. Duke University Press

Walsh, C. E. (2023). Sembrando re-existencia. Duke University Press



2

Interculturalidad crítica: reflexión y construcción de nuevos paradigmas educativos que potencien los saberes otros, ante la colonialidad del saber

Critical interculturality: reflection and construction of new
educational paradigms that promote other knowledge, before
the coloniality of knowledge

Wilfrido Emigdio Santiago Cruz¹

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]

Interculturalidad crítica: reflexión y construcción de nuevos paradigmas educativos que potencien los saberes otros, ante la colonialidad del saber

Critical interculturality: reflection and construction of new educational paradigms that promote other knowledge, before the coloniality of knowledge

Abstract

As has been repeatedly analyzed, talking about interculturality leads us to make a deeper and more critical analysis of this hegemonic state project, since laws, agreements and treaties have been created that champion it, this with the purpose of only seeking to strengthen the exchange of cultures and between people with their knowledge, practices, traditions, values, etc., which could occur under equal conditions. This type of interculturality is considered functional because it is rooted in the recognition of diversity and cultural difference with the purpose of seeking their inclusion within that homogeneous circle or established social structure. Given this homogeneity, it is necessary to examine and reflect in a deeper way on critical interculturality, which is why it is considered an epistemic project that consists of not only changing the structures, but also seeking transformation through a critical and reflective awareness. of the subject, and this from education and through narratives.

Resumen

Como se ha analizado en reiteradas ocasiones, hablar de interculturalidad nos encausa a hacer un análisis más profundo y crítico sobre este proyecto hegemónico de estado, ya que se han creado leyes, acuerdos y tratados que lo abanderan, esto con la finalidad de solo buscar fortalecer el intercambio de culturas y entre personas con sus saberes, prácticas, tradiciones, valores, etc., las que podrían darse en condiciones iguales. Este tipo de interculturalidad se considera funcional porque cimenta sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con el propósito de buscar la inclusión de estas al interior de ese círculo homogéneo o de la estructura social establecida. Ante esta homogeneidad se hace necesario examinar y reflexionar de manera más profunda sobre la interculturalidad crítica, por lo que esta se considera un proyecto epistémico que consiste, en, no solo cambiar las estructuras, sino de ir buscando mediante una conciencia crítica y reflexiva la transformación del sujeto, y esto desde la educación y mediante las narrativas.

Palabras clave: Interculturalidad funcional, interculturalidad crítica, colonialidad del saber, narrativa.

Keywords: Functional interculturality, critical interculturality, coloniality of knowledge, narrative.





Introducción

El estado para construir la nación tuvo que partir de un sistema de clasificación que conllevaba por una parte a la exclusión y por otra la inclusión de los grupos minoritarios en la política nacional, avalado esto desde la carta magna y norma de nuestro país que es la Constitución Política Mexicana, misma que busca la igualdad de todos los mexicanos mediante la interculturalidad, sin detenerse en reconocer que México tiene una composición pluricultural que se sustenta en los pueblos originarios, por lo que estos cuentan con una riqueza lingüística y cultural que deben ser visibilizadas, potenciadas y preservadas, pero las leyes no solo educativas sino lingüísticas han homogenizado esta riqueza cultural que poseen estos pueblos, así también de sus demás costumbres y tradiciones que les han dado identidad.

Sin embargo, estos grupos que han sido silenciados, luchan a diario por buscar alternativas que les pueda dar voz a sus demandas y necesidades, pero sobre todo que se reconozcan y se visibilicen estos otros elementos culturales y epistémicos de los cuales son poseedores, para ello le abonan a la interculturalidad crítica como proyecto social, epistémico, ético... (Walsh, 2009). Y como columna vertebral que ayude a darle más solidez a este proceso, más en el aspecto educativo con una óptica más crítica, reflexiva y liberadora no solo del sujeto, si no de la sociedad, tanto en lo político, social, educativo, cultural y económico en la vida de las personas, de una familia y del pueblo. Y como se ha dicho desde estos espacios se desarrolle así una conciencia más crítica que cuestione los procesos de colonización, la ciencia que neutraliza los saberes, y que haga una crítica de la realidad del sujeto sobre la cosificación de su entorno natural, cultural y epistémico, ello se torna como un reto difícil pero jamás imposible.

Para desafiarlo y para darle respuestas y soluciones a las problemáticas de este mundo tan cambiante, se necesita la participación de todos los sujetos involucrados en el ámbito educativo, ya que este como se ha mencionado en párrafos anteriores, ha sido el medio por el cual se puede transformar la sociedad; tomando en cuenta no solo a los pueblos originarios, sino a toda la clase obrera, campesina, estudiantes, personas con capacidades diferentes, etc. Entonces el presente artículo, busca reconocer las formas propias de vida de la cultura zapoteca enfocado desde la interculturalidad crítica como proyecto epistémico, respecto a la relación que se tiene con la naturaleza y madre tierra en su cuidado, protección y amor, reconociendo estas formas como una diversidad epistémica que contribuyen a un diálogo respetuoso (Manzano, 2020). Que deben ser visibilizados para una verdadera interculturalidad educativa, pero con principios y enfoques de la interculturalidad crítica. En contraste con la funcional que solo ha reconocido las voces en su diversidad cultural, pero sigue con su política donde incluye en un círculo homogéneo a las culturas minoritarias, figurándose así el capitalismo con su propio sistema educativo, y esto debe romperse con las otras lógicas y formas de aprender y de vivir propia de los sujetos.

Para finalizar y aterrizar a lo más práctico sobre lo que consiste la interculturalidad crítica desde el aspecto educativo, en este artículo se da un aporte sobre las narrativas y que mediante su escritura, se visibilicen para potenciarse los saberes prácticos, por lo que estas recuperan el valor y le dan la objetividad que le ha negado la cultura educativa occidental basados en los principios de la interculturalidad funcional, pero sobre todo da voz a los grupos más vulnerables que siguen siendo permeados de la colonialidad del saber.

Desarrollo

La naturaleza era nuestro vínculo con el Gran Espíritu, a través de la cual se manifestaba el misterio del silencio, lo sagrado...". Charles Eastman, Ohiyesa – Dakota Sioux Santee, por Ricardo Natalichio 2018.

Posicionándonos desde una cultura propia hablar sobre la interculturalidad es desdeñar la forma de vida de las culturas mesoamericanas que están basadas en la espiritualidad, en la cosmovisión, en el senti-pensar sobre la tierra y la naturaleza, y estas al compartirlas se convierten en conocimientos vivenciales y prácticas, pero que de manera gradual va en decadencia por una visión eurocéntrica en donde la "...instrucción pública, discurso del bloque dominante consolidado en la segunda mitad del siglo XIX, tiene como eje la suposición de la necesidad de la importancia cultural, social y político, oponiéndose a las prácticas y sentidos que espontáneamente desarrollan diversos sujetos nacionales." (Puiggrós, 1983, p.18). Esta forma de educar fue gestada e impuesta desde una mirada hegemónica en la colonia y ha desarrollado una pedagogía que legitima solo conocimientos académicos eurocéntricos desde los niveles básicos de educación hasta en los superiores.

Entonces la pedagogía colonial es la que se sigue dando en las escuelas por parte de los docentes, porque solo escolariza y hace a que los niños acumulen conocimientos memorizados, que con el tiempo se van quedando en el olvido y sin llevarse a la práctica, en contraste hay otras formas de aprender y enseñar con un acto de hermandad y humanismo, más solidario y con un espíritu fraternal (Freire, 1997). Y con una perspectiva decolonial, por lo que esta va más allá de una formación académico sino humanista (Walsh, 2017). Esta nueva forma de accionar que no se abstrae fortalece la forma de vida ancestral de cada grupo y cultura, y busca construir nuevos senderos para la educación de los niños y niñas, y de todos los que el estado considera minorías culturales.

Por otro lado, y haciendo una reflexión de la realidad en la que se vivió ante el problema sanitario a nivel mundial, en lo que respecta a lo educativo, la nueva modalidad trazada por el sistema es más informativa que formativa, porque corrompe la interacción y el amor hacia la educación por lo que la "...educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla..." (Freire, 1997, p.9).

Pero el amor y la relación fraternal se ha quebrantado entre maestros, alumnos, padres de familia y demás agentes involucrados en el ámbito educativo, se desvanece el calor humano, el afecto y el cariño entre sujetos, dándole así auge al individualismo, a la clasificación por niveles, y hasta a la discriminación y al egoísmo. También plantea una forma de dominación y subordinación epistémica entre los sujetos, de esta forma se sigue dando lo que es la colonialidad de saber (Lander, 2000). Pero ahora mediante aparatos como: La televisión, tabletas, celulares y claro, el uso del internet en lugares donde si llega la señal; nos están sometiendo al colonialismo (González, 2015). Pero con el uso de la tecnología, modalidad que con el tiempo se volverá normal en este ámbito educativo. No se muestra negación ante tal cambio, sino se argumenta esto desde una postura epistémica reflexiva, con miras a hacer un aporte para empezar por descolonizar las imposiciones pedagógicas eurocéntricas desde el currículo, los planes de estudio, la forma de evaluar, así como el rol del docente en sus prácticas pedagógicas, mismos que forman los principios de la interculturalidad crítica en el ámbito educativo en contraste a la educación colonial.

Para hablar sobre educación colonial y colonialidad es necesario cimentar estos conceptos desde y bajo la óptica de Catherine Walsh que ha fijado su postura crítica ante la realidad que esta conlleva. Esta forma de sometimiento y de imposición ha sido de manera gradual pero tripulado por el mismo eurocentrismo con la misma dirección hacia la dominación. En Palabras de Lander (2000):

[...]El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas. En diferentes momentos históricos del pensamiento social crítico latinoamericano se han develado algunas de estas capas. Posteriormente siempre ha sido posible reconocer aspectos y dimensiones (nuevas capas de ocultamiento) que no habían sido identificadas por las críticas anteriores. Hoy nos encontramos ante replanteos globales y fundamentales de los saberes y disciplinas sociales en todo el mundo. El Informe Gulbenkian, coordinado por Immanuel Wallerstein es una significativa expresión de estas reflexiones, como lo son la crítica al Orientalismo, los estudios postcoloniales, la crítica al discurso colonial, los estudios subalternos, el afrocentrismo y el post-occidentalismo. (p.3)

Desde esta óptica, Walsh C., sitúan una forma diferente de ver el mundo sin imponerlos, sino de perseguir la misión de desopacar y desempañar esa forma propia de vivir desde el territorio hasta de los saberes propios de los pueblos originarios que muy añejamente no se han visibilizado y por ende no han sido potenciados. Por lo tanto, la interculturalidad crítica pasa a ser más que un proyecto político epistémico, sino una herramienta o estrategia pedagógica (García G., 2022) que busca visibilizar y fortalecer una educación que emerja desde las necesidades e intereses de las minorías culturales, para que sus voces tengan esa fuerza que necesitan para ser escuchados y que no surja de las grandes elites que controlan y someten a diario a la hegemonía epistémica. En consecuencia, la postura no solo debe ser para resistir, sino para resurgir desde nuestros orígenes (Walsh, 2008). Para ella el término decolonial y decolonialidad no son nuevos, sino que han existido desde siempre como ejes de lucha y asumidas entonces como una actitud, desde una posición política, social y epistémica (Walsh, 2008, p.135). Esta estrategia desde el ámbito educativo se posiciona para transformar las formas de poder que excluyen nuestros saberes, para crear una sociedad más justa, más humana y fraternal, por las cuales los pueblos se han posicionado para dejar ese yugo colonial que los esclaviza y los reprime en sus diferentes formas y ejes.

Como se ha dicho el poder de la colonialidad se descarga en cuatro formas diferentes pero que se entretajan; en este párrafo reseñaremos la consistencia de estas formas coloniales, acentuándonos más en la de la madre tierra por ser el eje que ha tenido menos interés en su cuestionamiento y análisis, porque no reconoce la relación espiritual (Francisco, 2015) y horizontal de respeto que se ha mantenido entre el hombre con ella, a la vez ha actuado en su explotación y control de acuerdo a intereses propios y no a necesidades, entonces resaltamos el poder capitalista y el pensamiento del individuo permeado de la modernidad (Dussel, 2000) (Quijano, 2014). Estos han intentado exterminar la base de vida que tenemos desde nuestras cosmovisiones.

Puesto que el capitalismo conlleva a la modernidad como formas de vida impuestas por el occidente, con una hegemonía que pretende ir permeando alrededor de todo el mundo y regular la vida global etiquetando por raza a la diversidad cultural. La palabra "raza" ha sido ocupado por este modelo para categorizar al ser humano, lo que significa que desde el occidente se ha impuesto la división y la categorización que etiqueta con inferioridad a las minorías culturales, en este caso a nuestros pueblos originarios y la gente de color, siendo vistos como los que no valen ante los blancos, que se consideran como los poderosos que deben regular la vida de los demás, dándose así lo que es el racismo como un patrón de poder (Walsh, 2008). Que clasifica a la sociedad. Por consiguiente, esto ha conllevado a grandes y drásticas consecuencias como la imposición, sometimiento, la vejación, y la subyugación por parte del imperialismo hacia los pueblos mesoamericanos. Hablar de lo contrahegemónico a lo colonial desde el ámbito educativo, va más allá de la interculturalidad que plantea el estado, apuntala a lo que se llama comunalidad Martínez L. (2010); Maldonado (2011); Rendón (2011) por lo que la interculturalidad aún no existe, y de acuerdo con Walsh (2008) dice:

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras.
(p.140)

En efecto la interculturalidad se ha hecho solo como un discurso político del estado, aun no se ha concretado, sobre todo no ha logrado llegar a satisfacer las necesidades de los alumnos y de los pueblos originarios, y con lo que plantea desde los discursos, acuerdos y leyes ponen en riesgo los conocimientos basados desde las cosmovisiones de las diferentes culturas mesoamericanas, en este caso de los pueblos originarios de Oaxaca, y que estas sean solamente considerados como puentes que refuercen los contenidos curriculares como únicos y legítimos. Por lo que la educación en nuestra sociedad se ha dado de esta forma, ya que ha legitimado solo un saber para aprender como única y respaldada por la ciencia. De ahí nace la preocupación de hablar y abonar sobre interculturalidad crítica (Freire, 1997), (Walsh, 2008). Como proyecto político, epistémico que desarrolle una pedagogía diferente, que reconozca y de valor a los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, pero sobre todo que los visibilice para potenciarlos y así romper con los paradigmas educativos eurocéntricos.

Cuando se habla de decolonialidad en la educación, y sobre todo posicionándose hacia la interculturalidad crítica (Walsh, 2009). No solo nos referimos a la población indígena, sino a todos los mesoamericanos que de alguna forma han sido oprimidos por una cultura dominante. Este posicionamiento epistémico impuesto por el estado no toma en cuenta los saberes propios, los opaca. Del mismo modo que, mediante sus políticas integracionistas pretenden homogenizar o uniformar las culturas en una sola para pasarlas a una cultura global (Pérez, 2016). Con un sistema educativo que tiene como objetivo formar seres sumisos, incapaces de buscar y proponer el cambio, con apatía a la crítica y a la construcción de nuevas formas de liberarse de la opresión que han sufrido, entonces se continúa con la misma visión de poner en decadencia el desarrollo, el reconocimiento y la reproducción de la diversidad cultural.

Este ha sido uno de los factores que han incidido en la invisibilización de los conocimientos comunitarios en las escuelas y dentro de las aulas como objetivo que tiene el pensamiento "científico" dominante donde el "... el educador elige los programas; el educando los recibe en forma de "depósito." (Freire, 1997, p.17). Hoy en los grandes niveles educativos se sigue incubando y enarbolando una sola forma de adquirir conocimiento, y esto está basado en la memorización, donde el especialista que es el maestro solo se vuelve en trasmisor de lo establecido universalmente; por citar un ejemplo: un universitario hoy en día nos puede hablar del avance de la tecnología, las fórmulas químicas, las matemáticas, de las ciencias sociales y humanidades, pero desde una visión eurocéntrica, en donde no se hace ver ni por un momento el saber local o los saberes embrionarios que se gestan en los pueblos y estos son algunos: El respeto a los mayores, la organización social, la cultura alimentaria, la astrología, la organización política comunitaria, y la relación espiritual (Francisco, 2015) hombre-naturaleza ,etc

Es necesario recalcar que el sistema educativo desde educación inicial hasta el nivel superior impulsa, incuban y reproducen los genes de la cultura dominante. Prueba de ello en la actualidad ante el confinamiento por el COVID19, los grandes consorcios televisivos han firmado contrato con el estado, donde se comprometen ofrecer educación a los estudiantes, una educación que no estará en manos de los maestros, sino de los grandes programadores de sistemas, esta modalidad educativa viene a menoscabar la forma propia de vivir, convivir y aprender, sobre todo aleja al sujeto de su realidad, fomenta el individualismo y convierte la educación como un producto de mercado.

Mirar esta modalidad desde la óptica de los pueblos originarios se aventajaría, ya que todos los padres de familia a diario conviven con los niños y niñas involucrándolos en las actividades tanto sociales como culturales del pueblo, he ahí donde están los aprendizajes vivenciales algo que la vida comunitaria fortalece en todo momento. Mientras que, por el otro lado, el sistema educativo oficial imparte las clases de ciencias mediante pantallas que serán monitoreadas por personas que están en la inopia y no saben que existen otros saberes y niegan que existe una forma propia de aprender desde las vivencias y desde las prácticas ancestrales, por eso desde una perspectiva crítica, emancipadora (Freire,1997); (Ocampo, 2008); (Walsh, 2008, 2013). Se deben descolonizar las pedagogías que se desarrollan en los espacios escolares, el pensamiento y los conocimientos que impone el estado nación en los niños de inicial hasta los de nivel superior (licenciaturas). Siendo la educación el medio para lograrlo.

Además, que estas otras pedagogías estén acorde a las necesidades e intereses de los sujetos, más bien una educación contextualizada que busque las herramientas necesarias para el establecimiento de un posible diálogo entre dos matrices epistémicas antagónicas, sin imponerse uno sobre el otro, si esto pasara no beneficiaría las necesidades propias de los estudiantes, solo los etiquetaría como seres superiores e inferiores dándose así un colonialismo interno (González, 2006). Ante estas realidades se hace inexcusable ubicarse en una postura epistémica reflexiva, para poder buscar y establecer ese posible diálogo, esto con el objetivo de ir buscando desenredos a ciertas diferencias; quiere decir, que el conocimiento eurocéntrico en diálogo con el saber local o de los pueblos originarios, se admita un acercamiento desde estas dos perspectivas para atender ciertos problemas que se hacen presente en la educación, y no buscar la imposición, veracidad y sustentabilidad de uno sobre el otro.

En realidad, esto es un desafío que requiere una discusión desde los espacios escolares en un orden epistémico que parta de los saberes propios, articulados con las aportaciones que hace la ciencia en la producción de nuevos conocimientos vivenciales y prácticos, a la vez se busque potenciarlos. Dicho lo anterior, otra de las formas de interiorizarnos es desde la colonialidad del ser (Gómez, 2010); (Walsh, 2008). Este otro eje nos hace saber que los blancos nos vieron como salvajes y no como sujetos con identidad y cultura, otra pericia que usaron para someternos a la cultura europea a expensas de la nuestra, en el verso de “mis hermanos emplumados eran los hombres barbados...” (Palomares, 1975), este verso que escribió dicho canta autor mexicano, en la canción de “la maldición de la malinche”. Da el mensaje de que consideraban barbaros, analfabetos, retrasados, a los nativos mesoamericanos todo debido a la superioridad que se mostraba en ellos por ser blancos europeos.

En consecuencia, este eje históricamente hace que los pueblos originarios aparezcan como los no modernizados, los no civilizados porque no se adaptan a la cultura europea. A partir de esta racionalidad el Estado Nación (Bénard, 1998). Hace que los pueblos originarios estén borrados del mapa de la modernidad globalizadora capitalista, al no permitir que este sistema se siga desarrollando. Lo peor del caso cuando los europeos se introdujeron por vez primera a tierras del Abya Yala, impusieron su fuerza bruta valiéndose de su ser para colonizar, desde el pensamiento hasta la madre tierra, he aquí esa separación del humano con la naturaleza, hicieron creer que la madre tierra solo tenía que producir para ser explotada hasta maltratada y desvestida (Hadot, 2015). Por el capitalismo, quebrantando la relación que se sostiene con ella.

En consecuencia se sigue bajo un yugo que se impone por el eurocentrismo, pero debido a la reflexión y a la conciencia que se ha creado, se sabe de la existencia de las minorías culturales que tienen historia y están haciendo historia para proyectarse un nuevo futuro, donde los saberes y los conocimientos propios tengan la objetividad que se les ha opacado dentro del sistema educativo; volver a ellos no significa regresar atrás, sino hacer que se reconozca y se teoricen, ya que son saberes prácticos que necesitan ser incorporados a los conocimientos teóricos como herramienta para su reconstrucción desde las escuelas. Por ello deben ser tomados en cuenta y se debe buscar que se visibilicen para que se potencien, de esta forma se estaría trazando un nuevo horizonte y una nueva ruta para el fortalecimiento natural y cultural en el aspecto educativo, dándole énfasis e interés a la naturaleza y madre tierra en su colonialidad como un eje que ha sido casi olvidado.

Centrándonos más en este último eje (Walsh, 2008). Nuestra madre, nuestra riqueza, la que nos alimenta, el capitalismo solo lo ha visto como un objeto o medio para explotar y saciar su avaricia, sin interesarle adentrarse más allá de la relación espiritual, horizontal y armónica que se da entre el hombre con ella, a tal grado que tiene un propio sistema de educación, en la cual se trazan objetivos que nos hacen ver a la naturaleza como solo un objeto y no como sujeto mágico, espiritual y dadora de vida desde nuestras cosmovisiones. De acuerdo con Walsh (2008):

El último eje, uno que ha sido tema de menor reflexión y discusión, es el de la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma. (p.138)

Dicho de otra manera, el eurocentrismo lo ha invisibilizado al grado de no darle interés en su reflexión, contrastante a lo que ancestralmente se hacía, para nuestros ancianos y desde la cultura zapoteca, la tierra es un ser vivo superior al ser humano y muy sagrado que merece respeto, es nuestra madre porque nos acobia, nos alimenta, y porque establecemos una relación horizontal y espiritual muy profunda con ella (Francisco, 2015). Forma de vida que el eurocentrismo opaca en su currículo educacional y hace que el sujeto se adentre a capitalizar su mundo natural, talando los bosques, destruyendo los veneros y ojos de agua, y en otros lugares extinguiendo flora y fauna, etc., pero debido a la resistencia de nuestros pueblos los ha tornado difícil porque se sigue caminando hacia la descolonización, no solo del pensamiento sino de las palabras que se entretengan con nuestra madre tierra Walsh (2017).

Como se ha dicho este último eje es de poca reflexión y discusión al grado de que Europa ha impuesto una forma de vida hacia los pobladores y defensores de la madre tierra, queriendo acabar con la humanidad, al grado de expirar la identidad, la lengua, la propia forma de vivir y de ver el mundo entre otros rasgos que aún prevalecen como base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes (Walsh, 2008). Lo anterior dicho se esclarecerá con este ejemplo: Un consorcio minero de empresa canadiense abrió sus puertas en una comunidad zapoteca del rincón de Ixtlán, Capulalpam de Méndez (Lugol, 2016). Estableciéndose este en otro pueblo vecino que es la Natividad Ixtlán Oaxaca, mucha gente de pueblos originarios dejaron a su familia y pueblo para trabajar en dicha mina, sin saber que morirían en sus propias tierras solo por ofrecer su mano de obra barata y como esclavos para las empresas mineras extranjeras, que movidos por el capitalismo arrasaban con todo lo que podían para enriquecerse. Hoy en día, se ve lo mismo de hace años, el acoso por el estado en contubernio con las empresas transnacionales para el despojo de los nativos donde haya alguna riqueza para explotar, esto sigue como imposición que se hace desde un orden mundial sobre la decisión que se toma para direccionar la educación de los niños y jóvenes del país.

En otras palabras, no cabe la menor duda que mediante el sistema educativo pretenden seguir dominando, quieren que se siga cargando ese yugo desde una óptica epistémica que servirá de acuerdo a sus necesidades e intereses sin tomar en cuenta las propias de los futuros ciudadanos de los pueblos originarios. Es un modelo neoliberal y eurocéntrico que usa estrategias para darse a conocer como único y verdadero para serse apropiado, pero que, debido a la resistencia por parte de los oprimidos, se ha evitado la desarticulación social, el despojo de territorios y el desplazamiento de sus saberes, por ello se hace “...un llamado a todos los educadores de Latinoamérica para que rompan con el ciclo opresor del sistema capitalista neoliberal mediante una educación liberadora.” (Valverde, 2012, p.130). Para que con ello se de paso a una educación que contextualice necesidades e intereses de los estudiantes, con una pedagogía diferente y con un enfoque intercultural más crítica (Freire, 1997), (Walsh, 2008). Tomando en cuenta que la educación es un medio por el cual no solo se puede transmitir conocimientos, sino producirlos.

Pero actualmente la educación que han recibido los que el estado considera minorías culturales ha hecho que los niños, niñas y jóvenes de nuestros pueblos vayan perdiendo parte de los conocimientos y aprendizajes prácticos y vivenciales que han adquirido en el seno familiar y al lado de los padres y abuelos, no solo sobre la concepción que se tiene de la naturaleza y tierra, sino de toda su cosmovisión, por consiguiente esta modalidad educativa asume una concepción generalizada del mundo, del conocimiento y del mismo ser humano, que lo configura un sujeto abstraído por su espacio, tiempo, etnia, cultura, etc., a partir de un saber eurocéntrico, universal y científico. Aunque por medio de la educación se puede transformar la sociedad en la que se está viviendo, producir conocimientos, visibilizarlos y hacer escuchar aquellas voces silenciadas de los sujetos.

Esto se puede hacer mediante narrativas, ya que la escritura tiene el poder de cambiar a los sujetos para que sus voces sean escuchados, además escribir lo que no se ha escrito permite visibilizar nuestra cultura, cosmovisión, lengua, etc., (Pulido, 2022) y este mismo proceso de escribir por más mínimo que sea nos permitirá crear y producir conocimientos (Ellis, Adams y Bochner, 2019) que ayuden a transformar la realidad del sujeto. Y para que estos saberes prácticos puedan volverse saberes teóricos (Pérez, 2021). A la vez para facilitar su reconstrucción. En el siguiente párrafo se da a saber una forma de cómo se puede basarse desde la interculturalidad crítica como una estrategia pedagógica y como un proyecto epistémico para visibilizar y potenciar los saberes propios, y esto mediante la narrativa como una forma de demostrar que los silenciados tienen voz para seguir luchando por una educación más pertinente y acorde a sus propias necesidades e intereses. La narrativa es la siguiente, ésta está enfocada a la temática sobre el cuidado de la naturaleza, desde una cultura milenaria y propia.

Lic. Abraham Santiago Cruz.

Mi padre me contó que junto con otro señor iban al río a poner tapescos para que en tiempo de lluvia pescaran langostinos, son unos camarones muy grandes, en uno de esos días mi papá dejó de ir por que el río creció mucho, y pues el otro señor quizá se molestó y ya no le habló a mi papá para las próximas ocasiones que tenían que bajar al río; en resumen este señor empezó a vender estos animalitos; en poco tiempo empezó a tener dinero y a comprar dinamita para seguir pescando, pero ya en cantidades mayores, ya no solo langostinos, sino peces de río de diferentes tamaños, sin importarle matar a los pecesitos, pues era imposible porque con dinamita podías matar hasta las víboras de agua, en fin cierto día este señor volvió a ir a checar la trampa, al aventarse al agua, este se fue hundiéndose hasta llegar al fondo, ahí estaba el dueño de los peces, y alrededor del señor estaban tirado cientos de animalitos muertos y otros lastimados, enseguida el dueño le dijo al pescador, -haz llegado donde quise que llegaras, mira ahora el daño que le has hecho a mis animalitos, solo una cosa te pido o lo dejas de hacer o te quedas conmigo desde ahora, yo no me molesto que pesques para que comas, lo que me enfada es que los vendas o pongas tu negocio y los des muy caro, pero sobre todo porque no permites que otros aprovechen del río y ya te sientes dueño de él. Es mejor que me digas si vas a seguir haciendo esto o ya no; entonces el pescador dijo que ya no lo haría y que a partir de ese momento prometió ya jamás regresar a pescar; el dueño de los peces lo dejó ir, al salir del agua empezó a sentirse muy raro como si hubiera estado adentro por varias horas. Esto llegó a contarle a un anciano del pueblo, quien le dijo que el dueño de los animalitos fue bueno con él, entonces debes ir a darle las gracias y pidas disculpas por lo que has hecho le dijo, y así fue que el señor pescador hizo lo que el anciano pidió.

Cierto día fue a hablar con el dueño del río y de los peces, a ofrecerle disculpas y a darle algo de lo que había pescado, durante este acto el señor habló en zapoteco con el río. Diciendo lo siguiente:

Way neda yuu,yaa,zaa do kia bunitloo neka waka xhnaá a doo, teberha guna tuxhii ni bena betia ba bëla do kiu waka, bunitiloo neda len ben xhën laachhu tuxhhi ni busaka lii, loo ni na´a uza´ tzalzuu rha´niza do kiu ni waka, tebe gunu´ xhwea waka, guxhii yela xhan laachhi-len bunitilo neda waka xhna´a doo.
(xhtidze tu xhuza Raúl Santiago Pérez)

Ay de mí, tierra monte, día mío, piérdeme de vista madre mía. Ya no haré lo que hice al matar a tus peces, piérdeme de vista y haz grande tu corazón por la tontería que te hice, ante tus ojos hoy me alejo para siempre en la boca de tus aguas, no me enfermes te lo pido, agarra grandeza en tu corazón y piérdeme de vista madre mía.
(Palabras de mi finado padre Raúl Santiago Pérez)

Con esos testimonios que surgen desde las racionalidades propias sobre cómo se concibe y cómo se trata a la naturaleza y madre tierra, deben estar visibilizados para potenciarlos y así se reconozca su objetividad y su legitimación algo que la ciencia ha quitado, pero partir de ellas no como puente para enseñar los contenidos programáticos, sino demostrar que estos saberes son reales y están vivos en los pueblos originarios, porque demuestran que la naturaleza y madre tierra no son objetos como lo ha hecho creer la colonialidad, solo por querer capitalizar todo lo que en ellas existe, (Castillo, 2017). Esto genera modificaciones basadas en el mercado sobre los recursos que se provee de nuestra madre tierra y naturaleza.

Esto es una de las formas que el estado persigue al querer civilizar a los indígenas o a los pueblos originarios empleando un proyecto de estado que es la interculturalidad, que opaca sus formas de vidas comunitarias desde la educación, por lo que esto hace que se les siga viendo como inferiores, ideología propia del estado hegemónico para capitalizar los recursos naturales y verlas desde una óptica del sistema económico capitalista, ya que "la escuela invisibiliza, porque la escuela todo lo ve de manera racional y ello la aleja de la vida de la comunidad". (Rengifo, 2003, p.43). Cuando debería de ser lo contrario, deben ser espacios donde parta de las realidades de los niños reconociendo y visibilizando sus saberes; porque los niños desde que nacen ya los poseen y que con el tiempo los van enriqueciendo desde el sentir, pensar, actuar, interactuar, practicar y participar, y esto gracias a los abuelos, los padres y las madres que a diario conviven con ellos. Para ello es necesario recalcar sobre la interculturalidad crítica como una estrategia pedagógica que va más allá de ser un proyecto político que nació desde las propias necesidades y sentires de esas voces débiles y silenciadas.

Conclusiones

A continuación, en estas conclusiones se presenta una síntesis misma que se centra en señalar que la colonialidad tanto del ser como del saber se mantienen viva en las escuelas desde la organización, ejecución y evaluación de los contenidos escolares, basados ellos en la ciencia eurocéntrica como único modelo epistémico que pone en sombrío los saberes y conocimientos basados en las cosmovisiones de las culturas mesoamericanas. Entonces desde las escuelas se le sigue dando vida en sus diferentes ejes, y esto hace que el docente juegue el papel de colonizador, que sin querer cae en la destrucción del imaginario de nuestros pueblos y silencia las voces de los ancianos y por ende de las niñas y niños, por lo que con sus prácticas pedagógicas no visibiliza la diversidad y la pluralidad de los seres humanos y fortalece la escuela en su intención formativa de homogenizar. Desarrollando prácticas de asimetría entre conocimientos, que abonan a una pedagogía colonial que no valida epistémicamente las formas propias de construir, producir y adquirir conocimientos desde una filosofía propia. Por ello se tuvo que profundizar más respecto a lo que persigue la interculturalidad crítica no solo como proyecto epistémico, político social, sino como darle uso a este como una herramienta pedagógica que fortalezca ese bagaje de saberes embrionarios que se gestan no solo en los pueblos originarios, sino en cada uno de esos grupos que se han considerado como los silenciados y las minorías culturales. Además, que este artículo se escribe para poder hacer que el mundo se lea críticamente, contrastando la interculturalidad funcional como dispositivo de poder que existe no solo en los espacios escolares, sino en la sociedad.

Por lo tanto este sigue una lógica sobre cómo transformar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas, con un trabajo de acompañamiento de los ancianos, jóvenes, niños y ciudadanos de la comunidad, y en acciones concretas, uno de ellos el tequio como trabajo comunitario, este acompañamiento colectivo y participativo muestra que es posible encontrar y mostrar nuevas formas de aprender entre los sujetos, donde la lengua zapoteca juega un papel fundamental en la explicación de nuestra realidad, ya que mediante ella se producen y transmiten los conocimientos y las sabidurías milenarias de nuestros pueblos que gracias a los ancianos ha pervivido.

Es necesario recalcar entonces que el acompañamiento de los pobladores y de los ancianos y ancianas en el proceso educativo es crucial, por lo que mediante la memoria y los testimonios se puede reconocer y conocer las cosmovisiones, para así poder mirar el entorno con una óptica y lógica propia, de tal manera que mediante la memoria colectiva se impulsa a reconstruir la vida y los recuerdos; dicho esto entonces se puede decir que la memoria está intrínsecamente ligada al tiempo que incluye las vivencias y experiencias, recalcando que la que se posee se ayuda de otras para aportar más testimonios y conocimientos para las narrativas, por lo que estas van siempre de la mano con enseñanzas, prohibiciones, relatos, testimonios, consejos que conducen o indican cómo y por qué deben hacerse las cosas de ahí también de cómo se aprenden los valores, desde la práctica cotidiana.

Entonces la memoria y los testimonios propios son la fórmula perfecta para la escritura de narrativas, y esto poco a poco va cobrando fuerza como una forma de hacer escuchar las voces de los sujetos, mismas que representan una nueva oportunidad de transformar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los espacios escolares. Se debe agregar que el principal objetivo de este artículo es dar a conocer de manera práctica sobre lo que consiste al hablar de la interculturalidad crítica dentro del ámbito educativo, se propone entonces que mediante las narrativas se da a saber y conocer la importancia de los testimonios que ayudan a los niños y jóvenes en fortalecer su cultura y cosmovisión, construyendo sus conocimientos enfocados al cuidado de la madre tierra y naturaleza.

Entonces mediante ellas se visibilizan los saberes para potenciarlos, escribir lo que no se ha escrito y documentarlo permitirá quitar esa sombra que cubre nuestra cosmovisión como ser originario y perteneciente a una cultura milenaria, la historicidad, lengua, cosmovisión, etc., así se puede mostrar lo complejo que es la sociedad en su diversidad. De la misma forma este artículo busca crear una nueva cultura para la producción de conocimientos desde una educación que parta de las necesidades e intereses de los sujetos, también que defienda la bandera de lucha de los pueblos originarios por recuperar sus prácticas ancestrales.

También que la investigación sea el medio para lograrlo con acciones que llevan a reflexionar en torno al papel de la escuela, el docente, los contenidos, la organización y el contexto, abonándole a la colectividad entre docentes, niños, padre de familia y pueblo en general, bajo un respeto mutuo, cariño y amor a lo propio, donde la convivencia refuerce y fortalezca la pertenencia y no la imposición de una cultura hegemónica. Porque desde la convivencia se aprende, se conoce y se siente cariño por el entorno social, natural y cultural, también de ahí emergen los aprendizajes significativos y vivenciales. Para ello los docentes tienen el trabajo de analizar, criticar, dialogar y reflexionar sobre las problemáticas que se presentan en sus contextos. Desde una óptica enfocada en la interculturalidad crítica.

Referencias

Antolínez, D. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. Papeles del CEIC, 2(73), 1–37 <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

Bénard, S. (1998). "La consolidación de un estado nacional mexicano: democracia o nacionalismo", en: Caleidoscopio, Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades,3, 57–87.

Castillo S., Suarez G., Hermógenes J. y Mosquera T. (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. Revista Luna Azul, 44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3217/321750362021>

Dussel, A. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

Ellis, C., Adams T. y Bochner P. (2019). Una historia resumida de la metodología. UAA

Francisco, A. (2015). Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] <https://repositorio.unam.mx/contenidos/72361>

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad, SIGLO XXI.

Freire, P. (1997). Política y Educación. (2ª ed.) SIGLO XXI.

García, G. (2022). La concepción zapoteca de los animales y la percepción de los animales en los libros de ciencias naturales de educación primaria perspectivas para un diálogo de saberes en Yaxhil Oaxaca: [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]

Gómez, Q. (2010). La colonialidad del ser y del saber: La mitologización del desarrollo en América Latina El Agora 10 (1), 87–105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748992005>

González, C. (2006). Sociología de la explotación. CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sej/20130909101259/colonial.pdf>

González, C. (2015). De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI. Siglo XXI.

Hadot, P. (2015). El velo de Isis, ensayo sobre la historia de la idea de la Naturaleza. (Cucurella M. Trad.), Alpha Decay.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lugo, L. (2016). La Transformación del Espacio en Capulalpam de Méndez, [Tesis de maestría Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]

Maldonado, A. (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva edición comunitaria y su contexto. Universidad de Leiden.

Maldonado, A. (2020 Julio) Comunalidad, Diálogo cultural, y Educación Comunitaria, Foro educativo llevado a cabo vía virtual en plataforma Zoom.

Manzano, F. Y., (2020). Significados culturales zapotecos en Ya´ Blligo, San Andres Solaga, Oaxaca: Aportes a la Educación Intercultural, [Tesis maestría Universidad Nacional Autónoma de México].

Martínez, L. (2010). Eso que llaman comunalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.

Martínez, L. (2020 Julio) Comunalidad, Diálogo cultural, y Educación Comunitaria, [Foro educativo llevado a cabo vía virtual en plataforma Zoom]

Meyer, L. y Maldonado, B. (2011). Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano. SCEIO.

Ocampo, L. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57–62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86901005>

Pérez R. (2016). Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca. [Tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/33057.pdf>

Pérez, G. (2021). Tertulias Educativas de los jueves [Video], Homosapiens. <https://youtu.be/kuJz5PBldWQ>

Puiggrós, L. A (1983). Proyecto Político y Educación en América Latina (polémicas y tendencias en el origen de la Educación Popular). UNAM.

Pulido, O. (Coord.), (2022). Voces Indígenas, Narrativas de la vida cotidiana, Bolígrafo Furtivo.

Quijano, A., (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.

Rendón, M. (2011). La flor comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios, IMPRETEI

Rengifo, V. (2003). Una escuela amable con el saber local: proyecto andino de tecnologías campesinas. PRECTEC.

Valverde, B. (2012). Pedagogía de la liberación: de la Educación opresora a la educación liberadora: un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. Pensamiento Actual,11, (16–17),117–131

Velasco, C. y Jablonska, Z. (2010). Construcción de políticas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. U.P.N.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, coloniedad y educación. Revista Educación y Pedagogía, XIX(48). https://ilacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_-_colonialidad_-_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. [ponencia] file:///C:/Users/52951/Downloads/Interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf

Walsh, C. (2010). Pedagogías Decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (Serie Pensamiento Decolonial, TOMO I). Abya-Yala.

4

3

Agrietar y sembrar: el giro decolonial de Catherine Walsh

—
Crack and Seed: Catherine Walsh's Decolonial Turn

PENSAR

Eber Asahel Jimenez Ponce
UACH

Agrietar y sembrar: el giro decolonial de Catherine Walsh

Crack and Seed: Catherine Walsh's Decolonial Turn

Resumen

Se hace un recuento de las principales tesis a las que les ha dedicado toda una vida la socióloga Catherine Walsh. En el siguiente texto se presentan las singularidades de su pensamiento con respecto de otros autores del giro decolonial, sumado al análisis introductorio del colonialismo del poder. Las corrientes de las que hace uso la propuesta de Walsh en la pedagogía decolonial toma por uso el concepto de interculturalidad desde tres diferentes flancos interdisciplinarios a saber, el ideológico, político y epistémico. El enfoque de esta investigación tiene de eje a las grietas, el concepto central para la transformación de la realidad social que ha de llevarse a cabo por las subjetividades; las cuales hasta hace algunos años habían sido relegadas a las periferias de los discursos hegemónicos. Por último, la vinculación de las características de la filosofía de la praxis en el uso conceptual de sembrar de dicha intelectual.

Palabras clave: colonialismo, decolonial, pedagogía, política, grietas, sembrar.
Keywords: colonialism, decolonial, pedagogy, politics, cracks, sowing.

Abstract

An account is given of the main theses to which the sociologist Catherine Walsh has devoted a lifetime. The following text presents the singularities of her thought with respect to other authors of the decolonial turn, in addition to the introductory analysis of the colonialism of power. The currents that Walsh's proposal makes use of in decolonial pedagogy take for use the concept of interculturality from three different interdisciplinary flanks, namely, the ideological, political and epistemic. The focus of this research is on the cracks, the central concept for the transformation of social reality to be carried out by subjectivities, which until a few years ago had been relegated to the peripheries of hegemonic discourses. Finally, linking the characteristics of the philosophy of praxis in the conceptual use of sowing of such intellectual.





Introducción

El presente artículo de investigación tiene como propósito reunir las principales tesis de Catherine Walsh¹ en torno a su pensamiento decolonial y encontrar el vínculo entre otras corrientes de la filosofía. El giro decolonial es “joven” si lo comparamos con otras posturas filosóficas, ideológicas y epistémicas. Se rastrea entre las influencias del enfoque decolonial al marxismo, la filosofía de la liberación y al posmodernismo. Nos referimos al posmodernismo por la situación histórica del debate en el que gira el enfoque decolonial, puesto que pensar en él en otra época de la historia resulta contextualmente inabarcable. Para Walter Mignolo (2010) “no puede haber modernidad sin colonialidad”, de esta misma forma no se puede analizar la actualidad de los países de Latinoamérica sin recurrir al enfoque decolonial. No obstante, estas cuestiones generales del giro decolonial sólo serán utilizados en medida de solidificación de la base del pensamiento de nuestra autora.

A pesar de que el pensamiento decolonial no es exclusivo de Walsh como herramienta para intervenir el mundo, en el presente trabajo se elaborará una aproximación a su propuesta en la cual distinguiremos sus singularidades. El orden que se llevará a cabo a lo largo de esta investigación no tiene una secuencia o lugar de importancia —como si se tratara de una cuestión jerárquica de temas—, más bien lleva el seguimiento argumentativo que los conceptos propuestos por Catherine Walsh puedan ser comprendidos de una manera clara y concisa.

De manera central, en el pensamiento de nuestra autora se encuentran conceptos como decolonial, político, intercultural, interdisciplinario, epistémico y pedagógico; no obstante, hay otros que nos sirven como metáforas para poder entender de mejor forma su obra tales como camino, grieta y sembrar. Estos conceptos obedecen a una propuesta para cambiar aquello que la tradición nos ha impuesto como desarrollo en nombre del progreso de la (una) civilización. Catherine Walsh busca ser incisiva; la radicalidad y la transgresión que representan sus posturas no recaen en la imposición violenta que los discursos autodenominados verdaderos llevan consigo. Es la premisa de la posibilidad de un mundo nuevo lo que ha impulsado su carrera en este continente y lo que la ha guiado a dar testimonio de que la relación recíproca entre la teoría y la praxis es posible.

1. Profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina.

Desarrollo Paralelismos decoloniales

Como primera tarea, a fin de comenzar a distinguir el pensamiento de Catherine Walsh, se debe comprender de qué se habla cuando los intelectuales del tercer mundo o interesados en las problemáticas de dicho mundo se refieren con decolonial. Por lo tanto, el giro decolonial es “un cambio de dirección en la comprensión de la modernidad” (Rodríguez, 2016), el posicionamiento alternativo ideológico, político y epistémico a la propuesta cartesiana del hombre moderno; un hombre solipsista y unipersonal que se produce a sí mismo y que no es afectado por la historia y el entorno social al que pertenece. La visión de este hombre en la tradición europea fue transferida a nuestro continente por medio de una filosofía, “de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad” (Grosfoguel, 2007). El giro decolonial busca cambiar la forma de acceder al mundo de manera solipsista con el objetivo darle un papel protagónico y una voz fuerte a nuevas subjetividades y nuevos debates que pongan sobre la mesa, todas y cada una de las identidades hasta el día de hoy –en nombre de la (una) civilización y el progreso– habían sido relegadas a las periferias y los márgenes de todos los ámbitos: territoriales, políticos y epistémicos.

Como primera aclaración para entender las tesis principales de la obra de Catherine Walsh es la implementación del concepto de “decolonial” en lugar de “descolonial”. Lo anterior cede al significado en el español del prefijo “des” como la acción de quitar, regresar o restituir. Pasar de un no ser a un ser. Nos referimos a la forma abrupta en la que fuimos obligados a través de la conquista para ser lo que nuestros conquistadores nos impusieron que fuéramos y aun así, no ser por completo lo que ellos eran.

Como señala Boaventura de Sousa (2009) “vivimos en un tiempo atónito que al desplegarse sobre sí mismo descubre que sus pies son un cruce de sombras, sombras que vienen del pasado que o pensamos que ya no somos, o pensamos que no hemos todavía dejado de ser, sombras que vienen del futuro que o pensamos que ya somos, o pensamos que nunca llegaremos a ser.” (p. 17) como si esto fuera posible sin dejar ninguna cicatriz o huella de su pasado y que a su vez todo lo aprendido durante ese periodo cesara de manifestarse como patrones en otras circunstancias. En este sentido la primera singularidad es que el concepto de lo decolonial –para Walsh– se trata de “un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (2013). Los caminos no van en una sola dirección, en una univocidad, sino que irrumpen y agrietan a su paso el terreno que hasta hace años se mantenía impenetrable. Si bien, no podemos hablar de un sistema cerrado en su propuesta filosófica, si podemos encontrar una coherencia temática en la que se conectan sus áreas de estudio: pedagogía, política, ideología y epistemología, de las cuales abordaremos más adelante.

La principal función del enfoque decolonial en Catherine Walsh es agrietar el sistema. Ahora la revolución no será un cambio como punto de quiebre de un momento específico de la historia y los sujetos revolucionarios como se concebían hasta hace unos años en el siglo pasado de igual forma han cambiado, las luchas se han trasladado a los territorios municipales y han adquirido las diferentes banderas de los pueblos oprimidos en nombre de una civilización y un progreso.

Las motivaciones e implicaciones que ha tenido su pensamiento para encaminar “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” (Walsh, 2013) han marcado una pauta para detenernos y replantear estrategias de proceder. Esto es importante, principalmente dentro de los movimientos que buscan la transformación de la realidad social, en especial para aquellas subjetividades que han sido desplazadas dentro de las representaciones políticas en la sociedad. La singularidad de su propuesta es la unificación de la teoría con la práctica, debido al compromiso político de la misma. El giro decolonial deambula por dichos temas, manteniendo en el radar la transformación de la realidad social, es decir, una teoría que no se quede solo en ideas, sino que –como lo dijo Marx– los intelectuales logren la transformación del mundo.

El pensamiento de Catherine Walsh está marcado por una corriente que intensifica el valor de su propuesta en el propósito de transformar el entorno social desde abajo. Para ello, hace uso de todas las herramientas a las que se pueda tener acceso y debido a que no existe un sujeto específico del problema –sino diferentes subjetividades– el problema debe ser abordado desde diferentes enfoques o disciplinas. Esto nos lleva a un trabajo interdisciplinario.

La interdisciplina está ligada a la interculturalidad “como relación entre varias disciplinas en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto cognoscible y construible de la vida y del universo” (González, 2017). La interdisciplina busca abordar un problema desde diferentes áreas del conocimiento para entender a cabalidad y lograr una solución adecuada. Esta característica es fundamental para entender la propuesta de Walsh, pues deja atrás una tradición unidireccional para trazar nuevas direcciones que tomen caminos distintos con un mismo objetivo.

El pensamiento de Catherine Walsh está marcado por una corriente que intensifica el valor de su propuesta en el propósito de transformar el entorno social desde abajo. Para ello, hace uso de todas las herramientas a las que se pueda tener acceso y debido a que no existe un sujeto específico del problema –sino diferentes subjetividades– el problema debe ser abordado desde diferentes enfoques o disciplinas. Esto nos lleva a un trabajo interdisciplinario. La interdisciplina está ligada a la interculturalidad “como relación entre varias disciplinas en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto cognoscible y construible de la vida y del universo” (González, 2017). La interdisciplina busca abordar un problema desde diferentes áreas del conocimiento para entender a cabalidad y lograr una solución adecuada. Esta característica es fundamental para entender la propuesta de Walsh, pues deja atrás una tradición unidireccional para trazar nuevas direcciones que tomen caminos distintos con un mismo objetivo.

La adaptabilidad a nuevas formas de entender el mundo son la característica de los cambios revolucionarios en el entorno social. Si bien, estos nuevos caminos tienen su rumbo en cualquier región del mundo, es en los países colonizados de donde parten, puesto que de ahí salen el sin fin de subjetividades que han sido relegadas a las periferias del pensamiento occidental. Por ello, la importancia de cuestionarnos, ¿cuáles son las características del colonialismo?

Colonialismo del poder

Si la decolonialidad es la alternativa al proceso de colonialidad, ¿qué es el colonialismo? ¿cómo está conformado? y ¿cuál es la diferencia entre colonialismo y colonial?

Para responder la primera pregunta, debemos situarnos en el mapa mundial en un punto cardinal en específico, el norte. Los países del denominado norte global, en especial, Europa occidental y Estados Unidos, han promovido y exportado una política exterior de exploración, conquista y explotación; es el imperialismo del que hablaba Lenin hace más de cien años. El colonialismo como concepto se refiere no solo a una etapa de la historia, sino a toda “una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial” (Quijano, 2007). La aplicación del colonialismo no está –en estas alturas– siendo llevado en una dirección racista sino de explotación de recursos, en una conquista que garantice la dominación tanto política como militar de un sector de la población diferente en beneficio de otro sector que se apropia de la plusvalía de sus trabajos. La política colonial en este sentido facilita el camino para alcanzar ese objetivo, en caso de haber algo que detenga ese “progreso” el sector militar garantizaría por la fuerza ese mismo objetivo.

Ahora bien, cuando hacemos la distinción entre colonialismo y colonialidad, la principal diferencia es que existe una cuestión de raza pues ambos tienen como objetivo la dominación, pero desde diferentes flancos. En este sentido la “colonialidad es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización” (Restrepo, Rojas, 2010). Esto lo podemos trasladar al posicionamiento de las llamadas ciencias empíricas por encima de “otros” saberes, por un lado, y por otro, la minimización de concepciones que son alternativas a las del hombre moderno o del hombre judeocristiano como el trabajo productivo, el ocio y el tiempo, por solo citar algunas.

3. El norte global caracteriza las diferencias entre norte y sur del mapa mundial, en cuanto a cultura, política, economía, así como epistémicas son notorias. Los de “arriba” se dedican a la explotación de la mano de obra de los países de “abajo”, a la dominación de sus ideas sobre las del sur, a la imposición de políticas exteriores que afecten la autodeterminación de los pueblos desprotegidos.

4. Hacemos hincapié en que en estas alturas de la historia el racismo no es el modo en el que opera, pero eso no quiere decir que no haya sido en el pasado usado para mantener a los pueblos oprimidos o que el día de hoy tenga un función importante en el entramado opresor del imperialismo.

2. Estas características funcionan como bases para la totalización de ciertos discursos, como el europeo, para la conquista de nuevos territorios con el pretexto de llevar a cabo procesos civilizatorios –en el “mejor” de los casos– y de exterminio.

El colonialismo es afín a un específico modo de producción, el capitalismo, por lo que el buscar alternativas a éste y a otras formas de opresión es una de las tareas del giro decolonial. Las alternativas pueden ser equivalentes a nuevos caminos por los cuales la humanidad debe transitar. Estos caminos que hace mención nuestra autora –como segunda singularidad– no buscan la implementación de un pensamiento “hegemónico” opresor, al contrario, buscan la creación por medio de la pedagogía de nuevos caminos políticos adecuados a las situaciones de cada pueblo.

Partiremos de la propuesta de Nicos Poulantzas de “hegemonía” como un concepto tripartito, ya que tiene una función política objetiva, un planteamiento del problema de las estructuras del Estado capitalista (que para fines de esta investigación será entendido como sinónimo de civilización (Walsh, 2013) y cultura occidental) y la constitución política de las clases dominantes. Lo hegemónico entonces

“indicaría el papel de una clase dirigente que debido a las características de sus intelectuales, como funcionarios de la ideología, llega a hacer aceptar su propia concepción del mundo al conjunto de una sociedad y, de ese modo, dirigir por un consentimiento condicionado más que dominar en el sentido estricto del término” (Poulantzas. 1973).

Para ello, el problema pedagógico lo podemos encontrar en Catherine Walsh en dos principales temas: lo político-educativo y lo educativo-político.

2. Estas características funcionan como bases para la totalización de ciertos discursos, como el europeo, para la conquista de nuevos territorios con el pretexto de llevar a cabo procesos civilizatorios –en el “mejor” de los casos– y de exterminio.

Política educativa y educación política

El discurso educativo de la modernidad al igual que toda la estructura de dicha etapa histórica, engendró una forma de acceder y reproducir el conocimiento. Si la premisa principal del colonialismo es la explotación de pueblos desprovistos de la protección necesaria para enfrentar a las potencias, la forma de educar es vertical y opresora. La clase dominante busca conservar el mundo como se encuentra, puesto que en dicho mundo tienen un sin fin de ventajas y privilegios en comparación con las clases oprimidas. No obstante, la clase dominante no solo se nos puede presentar como aquellos que poseen los medios de producción, sino aquellos que concentran en sus manos –además del capital económico– el capital cultural.

Ahora bien, la propuesta pedagógica es una de las formas en las que se busca cambiar el enfoque desde abajo, partiendo desde lo más básico, la actitud con la que se enseña y se aprende. El profesor que mediante su enfoque formativo reproduce las actitudes opresoras del discurso hegemónico educará estudiantes que a su vez busquen alcanzar un estatus para poder oprimir. Otro impedimento al que se puede enfrentar una propuesta pedagógica que parte del giro decolonial es a la validación de las ideas consideradas como superiores. Debido a que

“si todavía tenemos la actitud arrogante de que el conocimiento que surge del giro decolonial es inferior o trillado con respecto al conocimiento moderno “universal” (Rodríguez, 2016),

de igual manera nos llevará a oprimir de una u otras formas a quienes se encuentran por “debajo” de nosotros. Por citar un ejemplo, pensemos en el conocimiento que está validado por el campo científico, al que se le posiciona como superior a cualquier otro tipo de conocimientos, como podría ser el caso de la herbolaria o conocimientos ancestrales por el simple hecho de no ser científicos.

Pensar en alternativas pedagógicas involucra no solo a los sujetos sino también a los espacios en los que se lleva a cabo la actividad educativa. La escuela como la conocemos es una institución del Estado, es por ello que aunque lo educativo no se quiera “politizar”, éste por su estrecha relación con los pilares de la sociedad es fundamental para la creación de ciudadanos –en primera instancia–, y que estos a su vez tomen papeles determinantes en el concurrir de las actividades políticas que son necesarias para el mejoramiento del entorno social.

Walsh (2013) ve en Paulo Freire y Frantz Fanon un vínculo entre lo pedagógico y lo político. En el primero por la asunción del “acto de educar y educarse como actos políticos” (p. 38) y en el segundo ve como “sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización” (p. 42). Freire parte de la pedagogía para formar actores políticos que en consecuencia con su realidad social la transformen, mientras que Fanon inicia con el proceso político de liberación para encaminarlo en una pedagogía humanizadora. Nuevamente se puede encontrar una relación entre la teoría y la praxis, ahora trasladada a la educación como parte de la formación intelectual de los agentes futuros del gobierno y la política en la representación de la praxis de toda esa educación en beneficio de los intereses de cada agente o ciudadano, los cuales pueden estar atravesados por la clase, la raza o el género.

Por ello, se debe conceptualizar la relación de educación en el acto para realizar la política. La educación política está vinculada con la capacidad que adquieren los nuevos sujetos producto de este asumir al acto de educar como político. El conocimiento se dirige en una nueva tendencia; desde los tiempos de Gramsci (2018), se preveía la necesidad de una perspectiva: “sin la perspectiva de fines concretos no puede existir el movimiento del todo” (p. 239). En este sentido, el movimiento al que pertenece y enriquece nuestra autora está situado en un todo que hasta hace poco había sido olvidado.

La propuesta educativa de Walsh como profesora y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos (DECUL) ha impulsado –desde la academia como primera trinchera– “alternativas al conocimiento colonial eurocéntrico, y a los modos de producción y reproducción de conocimiento dominantes” (Lander, 2020). Esto ha llevado a una nueva generación de académicos que buscan darles la vuelta a las formas opresoras de educar. Buscar nuevos caminos de enseñanza que logren llegar a quienes antes era imposible que accedieran a ellos. La posibilidad de la superación del viejo mundo por uno nuevo y mejor, en cada estudiante adquiere más fuerza.

Las “grietas”: el inicio del derrumbe de la civilización occidental

El concepto de mundo, atravesado por la modernidad de René Descartes, que a su vez es una visión europea y totalizadora, había querido ser reformado y destruido por parte de diferentes propuestas. En el caso de los marxistas ortodoxos –grosso modo– la lucha de clases tiene como sujeto revolucionario al proletariado, éste superaría el modo de producción capitalista para iniciar el camino al socialismo. La propuesta marxista había intentado lo propio; el más claro ejemplo es el denominado “socialismo real”. No obstante, respecto a lo anterior, nos adherimos a la propuesta de Anibal Quijano (2007) que pone de manifiesto cómo existe una polarización de dos proyectos político-económicos: “una hegemónica: el liberalismo; y otra subalterna, aunque de intención contestataria: el materialismo histórico.” (p. 94) Aunque este “socialismo real” tenía una función subversiva se encontraba en la misma estructura hegemónica del discurso, pero al otro lado del espectro. Lo que para el filósofo Aldo Sánchez Vázquez (2013) se trataría de “un nuevo platonismo” (p. 163), esto debido a que la estructura de la hegemonía sólo cambiaba de nomenclatura y no de dirección.

Para Catherine Walsh (2017) en su texto *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir* menciona que ha de quebrarse el concepto de mundo a partir de una apuesta a las “esperanzas pequeñas” (p. 81). Los cambios que se pensaban durante el siglo pasado eran universales puesto que se referían a una sola dirección del mundo; no obstante, agrietar el sistema se trata en nuestro entorno comenzar el cambio, “en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisuras” (p. 81). El voltear la mirada hacia estas nuevas formas de entender el mundo, nos dan nuevas alternativas ideológicas, políticas y epistémicas.

Entender la función de las grietas en el “tejido” conceptual de la propuesta de Walsh es central. Debido que “metafóricamente hablando, las grietas o rajaduras ponen de relieve las contradicciones y los vacíos de las estructuras fundacionales” (Handelsman, 2020). Si la modernidad nos trae un edificio sólido de opresión ideológica, política y epistémica, podemos aprovechar las grietas que el tiempo le ha hecho.

Las grietas que un pilar de concreto puede tener cambian cualitativamente su capacidad de resistencia, lo disminuye con el paso del tiempo. Esas –que en su momento fueron pequeñas– grietas, con el paso del tiempo toman el tamaño de grandes hendiduras, que, a su vez, dan paso a posibles formas de rellenarlas. Walsh (2017) nos estimula a “desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas.” (p. 82) La posibilidad de un mundo distinto descansa en los discursos que habían sido replegados a lo largo de la historia. Las grietas hacen que ellos encuentren cabida para resonar en las paredes de esas hendiduras.

El principio ideológico, político y epistémico de “interculturalidad”

La interculturalidad en Catherine Walsh (2007) es tripartita. Abarca en primera instancia –pero no en importancia– la ideología. Ésta “señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (p. 47). La dominación colonial intenta desmontar por medio de un cúmulo de ideas dominantes las ideas que no son afines a sus propósitos, es por ello, que la interculturalidad, al unir las “otras” ideas del mundo se convierte en una práctica.

5. En el sentido soviético en el que se aplica, no obstante, debemos recordar como este mismo sujeto revolucionario cambia según la necesidad de la situación concreta.

6. Nos referimos al bloque socialista soviético, debido a su posición como vanguardia ideológica, política y económica de la mayoría de las izquierdas en el mundo; sin embargo, epistémicamente reproducía un mismo discurso, el europeo moderno de Descartes.

La práctica nos lleva a la politización de esas ideas, lo que –para nuestra autora– es “la noción de “interculturalidad epistémica”” (Walsh, 2007). La cual se convierte en una respuesta contraria a esas ideas dominantes que buscan erradicar a sus contrarios. Esta misma lógica, la podemos trasladar al ámbito político, puesto que busca transgredir todas las posiciones hegemónicas del sistema actual. Cuando nos referimos al sistema, lo entendemos como el todo dominante unipolar económico en el que nos encontramos inmersos. El mundo hasta nuestros días ha impuesto una cultura a la que se aspira a llegar por considerarse “superior”. No obstante, para Walsh (2007) “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.” El giro decolonial, es la alternativa a pensar un mundo distinto, no solo cambiando el modelo económico o un partido en específico por otro, sino atacando la base de la dominación de los pueblos, la imposición de una conciencia por otra. La interculturalidad es la forma de atacar a esa “cultura” dominante.

La posibilidad de un mundo alternativo se encuentra en construcción, pensar en uno terminado aún no es viable ni realista, sin embargo, las grietas a los cimientos que hagamos hoy cambiarán las cosas para las identidades del mañana. Catherine Walsh ha enfocado toda su trayectoria profesional y personal en ello, en la construcción de un mundo mejor, desde las particularidades, pensando para los de abajo y no por ellos. Es el ejemplo de cómo los intelectuales tienen que relacionarse con su entorno social en beneficio de su comunidad.

El acto de sembrar: la praxis política del giro decolonial de Walsh

El giro decolonial busca el cambio radical del mundo a través de los de abajo, de las culturas oprimidas. No obstante, contrario a lo que sucede con algunas tendencias filosóficas posmodernas, sus debates no se quedan dentro de las oficinas de los académicos, o en los artículos de investigación que se producen sin un objetivo práctico. “La crítica no solo es teórica, sino también contempla un cambio social y político” (Rodríguez, 2016). El vínculo entre lo político y lo decolonial es importante, pues es uno de los flancos de dominación del pensamiento hegemónico colonial. No obstante, para poder entender la praxis política del giro decolonial y –en especial– como el sembrar tiene esa intención debemos delimitar los conceptos de praxis y actividad.

La actividad puede ser entendida de manera general como el acto consciente o inconsciente del ser humano, puede o no llevar un fin pensado a cabalidad. Por otro lado, “la conciencia no rebasa su propio ámbito; es decir, su actividad no se objetiva o materializa” (Sánchez, 2003). Dicho lo anterior, la praxis entonces se diferencia por el cambio que hace en la materia. Sin embargo, el ser humano por medio de la praxis cambia la materia en diferentes etapas, primero como lo que la naturaleza le proporciona y mediante su fuerza de trabajo transforma, luego el resultado de esta transformación se somete a un nuevo cambio con otra praxis.

La transformación de la materia por el ser humano cambia en su forma. Al incrementar la calidad en su técnica también transforma su realidad social, la satisfacción de necesidades agrupa a los individuos en colectivos y estos a su vez modifican la organización política de la sociedad. La praxis política “toma por objeto no a un individuo aislado, sino a grupos o clases sociales, e incluso a la sociedad entera, puede denominarse praxis social, aunque en un sentido amplio toda práctica ... reviste un carácter social, ya que el hombre sólo puede llevarla a cabo contrayendo determinadas relaciones sociales ... y, además, porque la modificación práctica del objeto no humano se traduce, a su vez, en una transformación del hombre como ser social.” (Sánchez, 2003) Enfocando lo anterior en el concepto de sembrar como praxis política entrelazamos la filosofía de la praxis y el giro decolonial en Catherine Walsh.

Walsh propone otra apuesta por esas “esperanzas pequeñas”, el sembrar es la consecuencia práctica de lograr agrietar el sistema, esto debido a que “es fundamento central de las insurgencias, resistencias y re-existencias de muchos pueblos, comunidades y colectividades enfrentando, desde y con lxs de abajo, la violencia, el desmembramiento, el despojo, la desterritorialización y la destrucción relacionadas con la acumulación del capital global y su lógica y sistema de guerra-muerte, desarrollista, occidentalizante y modernizante, y patriarcal moderno/colonial” (Walsh, 2017). La praxis política de sembrar en las grietas es la médula de la actividad que los desplazados y desterritorializados pueden recurrir como giro radical contra el pensamiento hegemónico. Atender la política y la ética es el propósito principal de la recuperación de la siembra como concepto relegado al campo semántico de la agricultura y demeritado por el campo científico riguroso.

Conclusiones

La posibilidad del cambio hoy no se encuentra en un solo sujeto revolucionario, y Catherine Walsh nos lo hace saber. Son las grietas que logramos hacerle al sistema quienes dan cabida a alternativas de gobierno, a alternativas epistémicas. La liberación de los oprimidos no está encaminada en una sola dirección ni intenta meter en un solo molde las diferentes subjetividades para poder ser liberadas, “la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2007). El pensamiento decolonial busca poner nuevas alternativas al debate político y epistémico de nuestros días, poniendo de manifiesto los errores cometidos en el pasado con las identidades que no pertenecían a ese denominado norte global o a ese hombre moderno cartesiano.

La autoría de este trabajo está en acuerdo con ciertas matizaciones que hace Catherine Walsh en su propuesta, así como en la argumentación de los diferentes autores utilizados en este artículo de investigación. No obstante, encuentra –y entiende que ese el objetivo que buscan los autores decoloniales, irrumpir en los discursos que han sido hegemónicos– transgresor el afirmar el cambio gradual y de manera municipal de cada región, el situar un nuevo sujeto revolucionario por fuera del proletariado. En este sentido, los marxistas deberían situarse en este mismo debate y repensar las nuevas formas a las que este proletariado moderno se ha adherido o ha mutado. Analizar cómo estas identidades habían sido relegadas en el discurso de la izquierda y a su vez buscar una alternativa para sumarlas a la lucha por un mundo mejor.

Referencias

González, P. (2017) Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política. CLACSO.

Gramsci, A. (2018) Pasado y presente: Cuadernos de la cárcel. Gedisa.

Grosfoguel, R. (2007) Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas En R. Grosfoguel, S. y Castro-Gómez (Eds.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre.

Handelsman, M. (2020). Catherine Walsh, amiga y colega unplugged En A. Ortega y M. Lang, (Ed.) Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur. Ediciones Abya-Yala.

Lander, E. (2020) El Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos (DEOUL) de la Universidad Andina Simón Bolívar En A. Ortega, M. Lang (Ed.) Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur. Ediciones Abya-Yala.

Mignolo, W. (2010) Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

Poulantzas, N. (1973) Hegemonía y dominación de Estado Moderno. Siglo XXI.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social En Grosfoguel, R. Castro-Gómez, S. (Ed.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre.

Restrepo, E. y Rojas, A. (Ed.) (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca.

Rodríguez, A. (2016) El giro decolonial en el siglo XXI. Revista Ensayos Pedagógicos, XI (1), 133-158.

Sánchez, A. (2013) A tiempo y destiempo. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, A. (2003) Filosofía de la praxis. Siglo XXI.

Sousa, Boaventura de (2009) Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación. Siglo XXI.

Walsh, C. (2017) Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alternativas.

Walsh, C. (mayo-agosto, 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación, Revista Educación y Pedagogía, XIX (48), 25-35.

Walsh, C. (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez, (Eds.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre.

Walsh, C. (2013) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

4

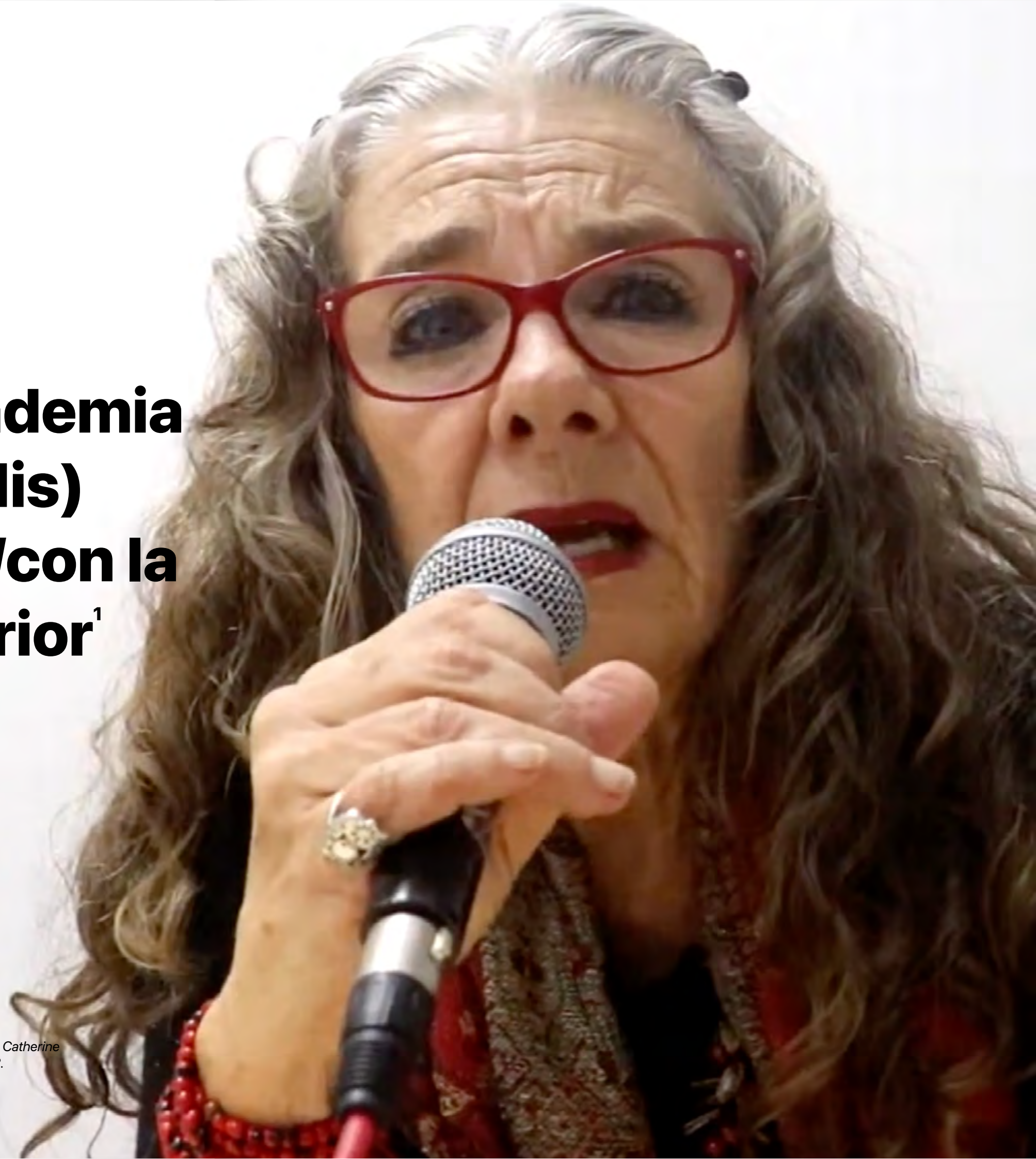
Siembras de academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior¹

**Academy seeds otherwise. (My)
Crossroads of/with Higher Education**

Catherine Walsh

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador

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



Siembras de academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior

Academy seeds otherwise. (My) Crossroads of/ with Higher Education

Preludio

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

Irónicamente, ésta no es la última conferencia magistral mía en esta Universidad sino la primera; la primera en los 25 años que he enseñado y laborado aquí. Como muchos saben, mi pensamiento -y más que todo mi pensar-hacer, caminar-andar y sembrar-pensar-actuar junto con las/los/les estudiantes, con la comunidad del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y con los movimientos indígenas y afros, incluyendo especialmente el maestro-obrero del proceso-ya ancestro Juan García Salazar², han sido ejes de conflicto con algunos de esta institución, focos de discordia, disonancia, incomodidad y un desacomodar. Un desacomodar que se extiende a este mismo acto-evento.

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

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

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



Encrucijadas académicas

La praxis va mucho más allá de la práctica. Retomo el sentido que la dio mi amigo, colega y maestro ya ancestro Paulo Freire con quien trabajé y co-enseñé en los Estados Unidos durante tres años en la década de los ochenta; la praxis como el movimiento dialógico entre acción y reflexión / reflexión y acción, un movimiento que esfuerza por actuar en y sobre la realidad para transformarla, decía Paulo. Es la praxis, digo yo, que incita, anima y camina la práctica de teorizar, es decir, la teorización, una teorización dirigida, como argumentaba el intelectual crítico y educador popular afrocaribeño Stuart Hall,

“a movilizar todo lo que podamos hacer en términos de recursos intelectuales para comprender qué es lo que hace que nuestras vidas y las sociedades en las que vivimos sean tan profundamente antihumanas”
(Hall, 2013).

Teorización y praxis así entrelazadas: acción reflexiva y pensamiento accional, algo que claramente aportó otro maestro-ancestro: Frantz Fanon.

Es eso que ha animado, provocado, incitado y caminado mi labor a lo largo de medio siglo, incluyendo mi escritura y “escrivência”, para usar la expresión de la maestra afrobrasileña Conceição Evaristo. (Evaristo, 2006). Es decir, a comprender no solo qué es lo que hace que nuestras vidas, las sociedades en las que vivimos —y, sin duda, las universidades en que laboramos— que sean tan profundamente antihumanas, así movilizándonos al respecto, sino también, y de manera relacionada, a comprender cómo el sistema —lo que podemos nombrar capitalista, racista, machista, heteropatriarcal, antropocéntrico, moderno/colonial, entre muchos otros descriptores— cómo ese sistema invade y pretende controlar y determinar la vida toda. Es esa comprensión y su indagación que necesariamente apuntan un otro cómo —a lo que mi amigo mexicano, compa de lucha, graduado de la Universidad Andina y docente de la Universidad Pedagógica en Querétaro-México, René Olvera Salinas, llama “los cómo” (Olvera, 2017)

Así pregunto —tal vez preguntamos—: ¿Cómo y hasta cuándo resistir? ¿Cómo interrumpir este sistema de violencias dirigidas, me refiero, de manera especial, a las violencias epistémicas, políticas, sociales, corporales de la universidad —y de esta Universidad en particular—, incluyendo la violencia lingüística que ahora pretende prohibir el lenguaje inclusivo? ¿Cómo transgredir, así recordando el enunciado praxístico de la educadora-feminista africana-americana bell hooks? (Bell Books, 2021) ¿Cómo construir otras posibilidades de pensamiento, conocimiento, vida y existencia? —de re-existencia para usar la expresión de Adolfo Albán Achinte, intelectual-artista, hermano de alma, y graduado de nuestro doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. ¿Y cómo hacer esta construcción no solo, pero también, en la Universidad? ...abriendo grietas y fisuras en el estatuto y canon eurocéntrico, masculino y profundamente autoritario y heteropatriarcal de ciencia y conocimiento, en las deshumanizaciones y deshumanidades académicas sobre las cuales mi amiga-colega argentina María Eugenia Borsani y yo hemos conversado tanto (Walsh, 2014), y en estas grietas y fisuras sembrando modos otros de saber y pensar entrelazados con la acción-reflexión.

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

La llegada y los encargos

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

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

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

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

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

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

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

La siembra y la grieta

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

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

La disputa es sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, y también sobre quién(es) deben estar frente a la enseñanza y a las conceptualizaciones programáticas y curriculares. Es, además, sobre desde dónde pensar, con quiénes, porqué y para qué. Allí está la contienda y el combate, y también la siembra y grieta.

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

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

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

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

Como bien sabemos, la grieta por sí sola no hace que el muro cae. Tampoco proyecta la re-forma del muro-institución. La grieta es la rendija, fisura, quebradura; la que rompe, desafía, debilita la solidez, la unicidad y la totalidad del sistema-institución que se presenta como consensuada y cerrada. Por las grietas entra la luz, como dice un mural pintado recientemente en las calles de Bogotá. Por las grietas podemos ver y hacer los agujeros, ensanchándolos y allí sembrando posibilidades otras de pensar-saber-estar-ser-sentir-aprender-estudiar-hacer y también vivir. La grieta es parte de la pedagogía de sembrar, parte de la praxis que hace incomodar e indisciplinar.

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

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

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

Somos semillas

Somos semillas, todas, todos, todos.

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

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

En Brasil, somos semillas... somos sementes fue el grito de Marielle Franco ante las políticas de violencia perpetuadas por los gobiernos de Michel Temer y Jair Bolsonaro. Y somos semillas y seguimos siendo semillas es la frase, lema, grito de muchas mujeres defendiendo el legado de Marielle y luchando para que su memoria nunca sea apagada, luchando por y para la vida antes las políticas y prácticas de muerte.

Aquí en el Afropacífico esmeraldeño el maestro obrero del proceso Juan García Salazar, el Abuelo Zenón y sin duda también la Abuela Débora Nazareno, (García y Walsh, 2017), hablaron-hablan de las semillas culturales, de la memoria colectiva y la vida misma que se llevan las semillas, de las pedagogías y praxis de las sembradoras y sembradores, y de las semillas y siembras de autoafirmación y auto reparación, algo que no se encuentre necesariamente hoy en la etnoeducación afroecuatoriana institucional-estatal.

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

Somos semillas y soy semilla. También soy cargadora de semillas. Cargo dentro de mí las semillas que muchas, muchos, muchas han sembrado en mí. Las semillas sembradas por mis ancestras mujeres, ellas provenientes de territorios, genealogías, historias, sabidurías diversas. Las semillas sembradas por mis maestras y maestros, especialmente mi maestro-hermano-ya ancestro Juan García. Las semillas sembradas por los colectivos multiraciales en que me milité hace décadas en los EEUU, por comunidades boricuas y caribeñas, y por activistas y militantes jóvenes y adultas en este gigante del norte; semillas también para no olvidar el privilegio que cargo en mi piel, y la responsabilidad de usar este privilegio para transformar, fisurar, agrietar el sistema.

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

Somos semillas, grito yo; somos semillas que multiplican, que vuelan y entremezclan con el viento; semillas cimarronas que no se olviden y que siguen en su sembrar y re-sembrar, en su levantarse y su continuar desobediente, insurgente, rebelde,” haciendo fuerza”, como decía la cimarrona africana-americana Harriet Tubman, “desde las experiencias”. Así recordando, lo que también decía ella, que “se necesita toda una vida para entender” (Lemmons, 2019).

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

Referencias

Bell Hooks, Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. (2021). Capitan Swing Libros.

Evaristo, C. (2006). Becos da memória. Massa.

García Salazar, J. (2017). De la colonialidad de género que hace pensar que el hombre también representa a la mujer. Reconozco ahora la deuda pendiente” En J. García Salazar y C. Walsh Pensar sembrando/ sembrar pensando con el Abuelo Zenón. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Hall, S. (2013). Estudios culturales y sus legados teóricos. En S. Hall, E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Corporación Editora Nacional; Universidad Andina Simón Bolívar; Instituto de Estudios Sociales y Culturales

Olivera Salinas, R. (2017). Pedagogías de la resistencia: De los cómo sembrar vida donde está la muerte. En Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo II. (Ed. Catherine Walsh). Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). (Des)Humanidad(es)” Alter/nativas. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos, 3. <http://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014.html>



5

La interculturalidad crítica de Catherine Walsh como estrategia pedagógica para la descolonización de la escuela

Catherine Walsh's critical interculturality as a pedagogical
strategy for the decolonization of the school

María García Gallegos

ENBIO-UNAM

La interculturalidad crítica de Catherine Walsh como estrategia pedagógica para la descolonización de la escuela

Catherine Walsh's critical interculturality as a pedagogical strategy for the decolonization of the school

Resumen

Este artículo deriva de la investigación que realicé durante mis estudios de maestría, por lo que aquí escribo como mujer zapoteca y profesora del "medio indígena". Con mi experiencia en el campo docente en las escuelas ubicadas en los pueblos originarios del estado de Oaxaca hago un análisis sobre la propuesta de la interculturalidad crítica de Catherine Walsh que conlleva a la pedagogía decolonial. De tal forma que con la metodología de la autoetnografía de investigación me permitió darme voz, como persona colonizada y como profesora bilingüe de educación primaria. Esto se hace necesario para dar voz a los que han sido excluidos, a aquellos puntos de vista que no han sido leídos o escuchados. Para que de esta forma la descolonización comience a ser efecto desde nuestras practicas diarias, y en este caso en la investigación educativa.

Palabras clave: Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial, educación comunitaria, descolonización y alternativa pedagógica.
Keywords: critical interculturality, decolonial pedagogy, community education, decolonization and pedagogical alternative.

Abstract

This article derives from the research I carried out during my master's studies, which is why I am writing here as a Zapotec woman and a teacher of the "indigenous milieu". With my experience in the teaching field in schools located in the original towns of the state of Oaxaca, I make an analysis of Catherine Walsh's proposal of critical interculturality that leads to decolonial pedagogy. In such a way that the methodology of research autoethnography allowed me to give myself a voice, as a colonized person and as a bilingual teacher of primary education. This is necessary to give voice to those who have been excluded, to those points of view that have not been read or heard. So that in this way decolonization begins to be an effect from our daily practices, and in this case in educational research.





Introducción

La práctica educativa en las escuelas consideradas “del medio indígena”, han buscado diversas maneras de visibilizar otras formas epistémicas. Sin embargo, muchas veces se ha quedado en el intento. No obstante, se ha buscado diversas alternativas que den pie a la reflexión y acción de un cambio en la práctica docente, que los aprendizajes de los niños y niñas de las comunidades sean situadas y contextualizadas, y a la vez conozcan nuevas formas de conocimiento. Pero a pesar de ello, sigue siendo uno de los grandes retos de los profesores bilingües, el cómo trabajar, qué fortalecer en ambos saberes, y que no siga la escuela su tendencia colonizadora.

Por lo que es necesario buscar la reflexión y acción de los sujetos involucrados en la educación de los niños y niñas de los pueblos originarios, enfocando de esta manera una pedagogía decolonial que propone Catherine Walsh (2014). Para lograr re-surgir, re-existir desde una forma otra o modo otro de estar en y con el mundo. Evidentemente, la pedagogía decolonial permite que esta propuesta sea considerada una alternativa, que poco a poco cambie el estado colonizador que actualmente existe en los pueblos originarios. Walsh (2014:20) menciona que “la resistencia ofrece movimientos – acciones pedagógicas si se quiere– no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importante, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circumscripita en/por una construcción continua, creación y mantenimiento de una forma “otra”, un “modo otro”, de estar en y con el mundo”.

Me centro en las ideas de Walsh quien orienta una forma otra de la pedagogía, ella a pesar de no ser de un pueblo originario, entiende que las pedagogías no solo deben centrarse en el humanismo, sino en toda la naturaleza que aporta conocimiento y de la cual nosotros los humanos solo somos parte.

Sustento Metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo, según Hernández Sampieri (2004) este cubre una serie de metodologías y técnicas con valor interpretativo que busca describir, analizar, sintetizar el significado de los fenómenos de manera natural, de acuerdo con los significados que tienen las personas que participan en la investigación, debido a que posee un enfoque interpretativo y descriptivo. Para hacer este análisis de la propuesta de la interculturalidad crítica fue necesario una revisión bibliográfica sobre esta autora y como ha aportado a la pedagogía, con ello lograr una postura epistémica, para lo cual fue necesario expresar mis ideas al respecto.

Para ello se usó la autoetnografía como metodología de investigación, la cual me permitió exponer mi punto de vista teniendo como sustento mis experiencias en el campo educativo. La autoetnografía permite hacer un ejercicio de escritura de experiencias personales para entender la experiencia personal y cultural. A continuación, se muestra un primer concepto con el que se define este método: Es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. Esa perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, pues la considera como un acto político, socialmente justo y consciente. El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía. (Ellis, et al., 2019, pp. 17-19).

Desarrollo

La pedagogía decolonial permite cuestionar los procesos y prácticas colonizadoras en el ámbito educativo. Mi situación como colonizada me ha llevado a reconocer la invisibilización de nuestros saberes comunitarios en los diversos espacios educativos, por tanto, la escuela es una institución de dominación, instrumento del estado o aparato ideológico del poder, tal y como lo entiende Althusser (2003). Mientras no sea usada para la visibilización y fortalecimiento de diversas epistemologías seguirá teniendo el carácter de dominación, por lo que la pedagogía debe cuestionar no solo la forma, sino qué y para qué se enseña, pasando de la acción a la transformación (Freire, 1997) para cambiar la situación de los colonizados.

La transformación del estado de opresión o liberación del oprimido como la llama Freire, da lugar a un pensamiento con movimiento que propone Walsh, implicando una nueva forma de accionar que no solo se quede en el discurso o la teoría, sino que se fundamente en la acción de otros modos de pensar, por lo tanto, ella propone una pedagogía de-colonial (Walsh, 2014).

En gran medida el fundamento teórico de esta pedagogía fue guiada por un pensamiento crítico de principio, pues las ideas de Freire hacia Walsh como su maestro y colega, compañero de lucha y amigo como ella lo refiere, la llevó a pensar en actos revolucionarios y de transformación. Con el paso del tiempo Walsh reconoció algunas divergencias y coincidencias en estas formas de pensamiento, cuestionando que probablemente el pensamiento crítico provenga de "posturas occidentales modernas", por un lado, Freire no era parte de los oprimidos de manera directa, no forma parte del grupo de los pueblos indígenas, de las feministas, etc. en sus notas a Freire escribe:

Tu preocupación en Pedagogía del Oprimido se refería a una praxis educacional de reflexión y acción que intentaba trabajar contra la opresión y por la liberación. En este sentido, tu posición era esperanzadora. Sin embargo, aun cuando esta posición tenía raíces – tus raíces- en Latinoamérica, su foco basado en las clases parecía de alguna manera fuera de lugar con lo que yo empezaba a presenciar con relación a las posturas y luchas de las comunidades andinas y los movimientos sociales
(Walsh, 2014, p.20)

Y comencé a ver la colonialidad y la diferencia colonial vivida como constitutiva de pedagogías otras, pedagogías que la modernidad, la teoría crítica occidental, e incluso vos Paulo, no consideraron o abordaron directamente. Supongo que esto era el comienzo de mi distanciamiento de la pedagogía crítica, del pensamiento crítico occidental y de vos; de mi búsqueda y mi hacer senderos nuevos y diferentes, preguntando y caminando
(Walsh, 2014, p.22)

Todo ello surgió en Walsh después de haber convivido varios años con los pueblos "indígenas" de los países del sur y su estancia en 2013 en las tierras de los zapatistas de la Selva Lacandona, Chiapas; ambos escenarios la llevaron a cambiar sus ideas, porque encontró "una necesidad de los colonizados y oprimidos que distancien del colonizador-opresor" (Walsh, 2014, p.27), lo que la condujo a ver la diferencia radical en un proyecto pensando desde y por los pueblos "indígenas" en el cual la cultura, la espiritualidad, el conocimiento, sabiduría, la cosmología, la tierra y la naturaleza como vida se entretejen buscando autodeterminación, descolonización, movilización y transformación desde su autonomía (Walsh, 2014).

Concuerda con las ideas de Freire respecto a que la pedagogía es un acto político, debiendo ser concebida y orquestada por los propios pueblos. Por tanto, la pedagogía no debe seguir siendo discurso o teoría sino una práctica y proceso sociopolítico productivo, que se fundamente en la realidad de la historia y la lucha de las personas de los pueblos originarios. Desde sus líneas se lee:

No estoy interesada en la pedagogía como una disciplina, ni tampoco lo estabas vos. En lugar de eso, estimo su significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretejen con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente. Esta postulación de la pedagogía constituye la base de mi trabajo a medida que me comprometo a una búsqueda más profunda que incita pedagogizaciones de lo decolonial
(Walsh, 2014, p.22).

Por consiguiente, propone una pedagogía de-colonial con la cual promover y provocar fisuras y el agrietamiento del orden moderno/colonial, las que hacen posible y dan sustento y fuerza a un modo muy otro de estar en y con el mundo.

De este modo, la pedagogía decolonial no solo busca seguir mostrando que estamos colonizados y que la escuela no visibiliza nuestros conocimientos comunitarios, sino que expone cómo pueden ser estudiadas las dos epistemologías en la escuela y en los espacios de aprendizaje comunitario. Como argumenta De Sousa (2005), en la misma línea con Paulo Freire, para quien el pensamiento transformador surge del malestar, pero "por sí solo no basta para encarar las enormes dificultades que la época de transición arroja" (p.38), sino que se necesita dar propuestas alternativas de transformación.

Entonces, la proposición de pedagogía de-colonial propuesta por Walsh (2004 y 2009) para buscar alternativas de una educación comunitaria, considerando que esta es una idea de educación que se basa en los principios y necesidades de la vida comunitaria y que no rechaza a las otras epistemologías, pues se busca aprehender los conocimientos occidentales después de aprehender y fortalecer lo propio. Walsh (2009) agrega que es importante encaminar con "una praxis pedagógica que dé surgimiento a las pedagogías decoloniales". (Walsh, 2009). Para ello propone la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica.

Es importante reconocer el aporte de la doctora Walsh de que la interculturalidad como concepto de estado es una respuesta a las exigencias de una educación desde la autonomía de los pueblos, y este sigue teniendo el enfoque colonizador, por ello, aceptarlo es aceptar la oferta educativa que nos brinda el estado, es seguir aceptando esa imposición educativa, ella lo denomina interculturalidad funcional.

Es por ello que agrega la importancia de percatarnos la intención del estado colonizador, para ello propone la interculturalidad crítica como respuesta a este planteamiento del estado. Entonces, agregándole la forma crítica, podría concebirse como un propósito contrahegemónico, como lo han planteado varias experiencias alternativas pedagógicas que usan a la escuela como una herramienta para enseñar los saberes locales, al mismo tiempo que buscan atender las necesidades de los pueblos originarios.

Con ello, la interculturalidad crítica convendría abordarla como una estrategia pedagógica que busque el fortalecimiento de una educación comunitaria, una educación que surja desde las iniciativas y necesidades de los pueblos originarios, que esta iniciativa educacional no surja de los grandes monopolios del estado, sino que el papel de diseñar su propia educación sea delegado al pueblo y cuya base de su educación sea la comunalidad. Entendiendo el argumento del antropólogo oaxaqueño Jaime Martínez Luna, quien insiste que la educación comunal se deposite:

En una comunidad viva, histórica, que vive la contrariedad, pero lo resuelve en conjunto. Una unidad social que se conforma de lo diverso, que tiene un suelo compartido y valores fincados en el respeto y en el trabajo. Una identidad que comparte lo que vale, y lo que, deshecha, pero siempre en la compartencia, nunca en la competencia. Se ignora los exámenes, se ve el fruto del trabajo realizado.
(Martínez, 2015, p.47).

Maldonado (2011) expone que la educación comunitaria tiene como objetivo formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino presente y futuro del pueblo, así como brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria. Revertir la tendencia de la educación gubernamental y sobre todo brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria, entendiendo que los conocimientos y saberes de nuestros pueblos, su forma de sentir, pensar y hacer la vida comunitaria, sea el vínculo que guíe el aprendizaje de los niños. Donde la matriz cultural marcada desde los cuatro principios básicos de la comunalidad, (Rendón, 2011) vinculados a la madre tierra, sean un foco que lleve a la educación que requieren nuestros pueblos originarios (Francisco, 2015).

Uno de los elementos que favorece al aprendizaje bajo esta perspectiva es el aprender de manera colectiva y no con ideas individualizadas, al respecto Rengifo (2009) destaca que el campesino dice “así lo hago, no así se hace”, bajo esta perspectiva los abuelos comparten sus conocimientos, dando la posibilidad de que otros conocedores del tema aporten sus ideas y el aprendiz forme su propio conocimiento con la gama de ideas que le proporcionan en comunidad.

Tener fortalecido lo propio es indispensable para aprender otras formas de conocimiento y otros modos de vida, reconociendo el valor de los conocimientos que ha aportado la ciencia, aprendiendo de esta manera diversas epistemologías. Con ello surgen las alternativas pedagógicas, las cuales a decir de Gómez y Corenstein (2017) citando a Puiggrós y Gómez (2003) son fundamentales porque:

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concreta a través de programas que apuntan ciertas opciones de solución
(p.26).

Para mencionar algunos ejemplos se retoman algunas experiencias de alternativas pedagógicas abordadas por Gómez y Corenstein (2017) y vinculadas a la práctica de la interculturalidad crítica. “Experiencias docentes en la implementación de la Asignatura de Lengua y cultura Indígena Chol en secundarias”, en el estado de Tabasco (Cabrera, 2017); “El papel de las madres migrantes en la escolarización de sus hijos. Caso de los migrantes de Nealtican, Puebla” (Franco, 2017); “Desde las voces de la exclusión de niños, niñas y adolescentes a contextos de participación en el conflicto armado colombiano: experiencias alternativas de acción política colombiana” (Rincón, 2017).

También han surgido propuestas como la UNEM (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México) en el estado de Chiapas, la UNISUR (Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur) que está ubicada en el estado de Guerrero, las secundarias comunitarias en Oaxaca y sobre todo la reciente creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Aunque su denominación sea de diferentes maneras, la relación que existe entre ellas es la intencionalidad de un cambio en la educación, una educación que tome en cuenta los saberes de los pueblos y su autodeterminación. Gómez (2015) las denomina educación popular, aunque al igual que la educación comunitaria su característica fundamental es “la intencionalidad política, que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha del pueblo” (p.134).

Evidentemente, la pedagogía decolonial permite que esta propuesta sea considerada una alternativa que poco a poco incida en el estado colonizador que actualmente existe en los pueblos originarios. Al respecto, Walsh (2014) argumenta que “la resistencia ofrece movimientos –acciones pedagógicas si se quiere– no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importante, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscripta en/por una construcción continua, creación y mantenimiento de una forma “otra”, un “modo otro”, de estar en y con el mundo” (p.20)

Me centro en las ideas de Walsh quien orienta una forma otra de la pedagogía, ella a pesar de no ser de un pueblo originario entiende que las pedagogías no solo deben centrarse en el humanismo, sino en toda la naturaleza que aporta conocimiento y de la cual nosotros los humanos solo somos parte. Como lo describe en el siguiente fragmento:

Cuando digo “modo otro”, me refiero a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte.
(Walsh, 2014, p.20).

Lo anterior no es una conceptualización como en el occidente, sino un saber vivido y comprobado a partir de las vivencias que son convertidos en experiencias, el cual con el paso del tiempo es fortalecido; en ella se refleja la pedagogía de los pueblos originarios, pues configura un saber que permite la comprensión de colectividad y amor a la naturaleza, “pensar desde, al lado de y con una política y una pedagogía vivida radicalmente distintas fundadas en el entramado de la identidad colectiva, el territorio, la cosmogonía, la espiritualidad y el conocimiento” (Walsh, 2009, p.20).

Por tanto, para contribuir en la descolonización de las escuelas son necesarias las propuestas alternativas decoloniales. Castro y Grosfoguel (2007) profundizan en esta visión hacia la descolonización:

Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas. Ante este proyecto de descolonización, deben seguir la creación de nuevas alternativas pedagógicas que propicien el giro colonial, la descolonización del pensamiento, de desaprender lo aprendido como menciona Walsh, además de “deconstruir” el discurso establecido por la cultura hegemónica en el ámbito educativo, y quitar el poder de hegemonía que ejerce la escuela
(p.21).

En ese mismo tenor, Charabati (2017) argumenta, retomando como eje la perspectiva de Zemelman:

El trabajo de construir alternativas es un trabajo político pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto (Rodríguez, 2013a). Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por cierta perspectiva de futuro. Porque -tal como Hugo Zemelman lo planteó en su oportunidad- la utopía “[...] es la tensión que permite al hombre distanciarse de sus circunstancias y no sentirse atrapado por éstas”
(p.26).

Es por ello, que existe la necesidad de aplicar la interculturalidad crítica como estrategia pedagógica en las escuelas comunitarias o las escuelas inmersas en los pueblos originarios, para cambiar el estado colonizador que aun se vivencia en muchas de ellas. Este debe ser una práctica urgente de cambio que no quede en una simple utopía en la visión de muchos docentes que laboramos en los pueblos donde aún se vive la comunalidad, donde aún se piensa y se siente desde las culturas originarias.

Conclusiones

Una vez dada la reflexión sobre la importancia de la interculturalidad crítica en la práctica docente, se hace necesario accionar hacia la descolonización de las escuelas. Para ello, es importante primeramente reconocer las diversas epistemologías inmersas en cada contexto sociocultural donde se encuentran ubicadas las escuelas de los diferentes niveles de escolaridad.

Posteriormente fomentar la interculturalidad crítica en las escuelas de los pueblos originarios, donde la escuela sea un espacio de convivencia y armonía, donde diversas epistemologías puedan dialogar y fortalecerse entre sí. Que se fomente una educación comunitaria, donde la escuela sea un espacio de reflexión que permita visualizar el devenir del pueblo mismo y del mundo. Y que, como dice Walsh que la escuela sea un espacio que comience a hacer fisuras y grietas al orden moderno colonial, para que a través de ella se muestre que existen otros modos de vida y otras formas de pensamiento.

Referencias

Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Visión.

Bertely, M., Corral, G., López, A., Sartorello, S. y Ortellí, P. (2017). De la escuela a la milpa educativa: Tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestión y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir. Ponencia en COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>

Cabrera, M. (2017). Saberes docentes en la diversidad. Experiencias formativas de profesores en contextos indígenas. En Gómez, M. y Corenstein, M. (coordinadoras). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. (pp. 79-102). UNAM-Newton; Edición y Tecnología Educativa.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (Ed.). (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana.

Charabati, N. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En Gómez, M. y Corenstein, M. (coordinadoras). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. (pp. 41-61). UNAM-Newton; Edición y Tecnología Educativa.

De Sousa, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Trotta.

Francisco, E. (2015). Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: Elementos para la construcción de una didáctica decolonial. Ediciones Díaz de Santos.

Franco, M. (2017). Saberes, mediaciones y experiencias de madres migrantes en la educación de sus hijos. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. (pp. 103-126). UNAM – Newton; Edición y Tecnología Educativa.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias, historia y horizontes. En Praxis y saber, 6(12), 129-148.

Gómez, M. y Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. UNAM- Newton. Edición y Tecnología Educativa.

Maldonado, B. (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva edición comunitaria y su contexto. CSEIO-Universidad de Leiden.

Rendón, J. J. (2011) La flor comunal. (2ª. ed.). CNEI

Rengifo, G. (2009). El retorno a la naturaleza. Apuntes sobre cosmovisión Amazónica desde los Quechua-Lamas. Bellido Ediciones EIRL.

Rincón, V. (2017). Desde las voces de la exclusión de niños, niñas y adolescentes a contextos de participación en el conflicto armado colombiano: experiencias alternativas de acción política en Colombia. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. (pp. 127-146). UNAM-Newton; Edición y Tecnología Educativa.

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. [Ponencia]. file:///C:/Users/maryw/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf.

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. En Entramados. Educación y Sociedad, 1, 17-30.



6

Acercamiento a la decolonialidad a partir de Catherine Walsh

Approach to decoloniality from Catherine Walsh

**Isabel Guzmán Ibarra
Rigoberto Marín Uribe**

Universidad Iberoamericana Tijuana

Acercamiento a la decolonialidad a partir de Catherine Walsh

Approach to decoloniality from Catherine Walsh

Resumen

Se comparte una narrativa del encuentro con la decolonialidad y sus propósitos a partir de un acercamiento con Catherine Walsh (Cathy). Es una narrativa que a través de la experiencia y el placer por lo vivido se recrea, no puede ser de otro modo, no quisimos que fuera de otro modo.

Se narra una experiencia de vivir formas "otras" de hacer docencia, en una reflexión distinta de vivir una praxística que demanda nuevas y constantes explicaciones a partir del encuentro surgido de la necesidad y el compromiso por dialogar desde posturas que conminan a nuevas apuestas para transformar. Conceptos que cobran presencia en un contexto que se alza para mostrarse con esplendor. Sin duda, nuevas formas de vivir la práctica.

Como reflexiones finales se comparten deconstrucciones propias que en nuestro devenir surgen revitalizadas, si bien, con incertidumbre mantienen claridad en el andar y en el hacer camino.

Abstract

A narrative of the encounter with decoloniality and its purposes is shared from an approach with Catherine Walsh (Cathy). It is a narrative that is recreated through experience and pleasure from what has been lived, it cannot be otherwise, we did not want it to be otherwise.

An experience of living "other" ways of teaching is narrated, in a different reflection of living a praxistics that demands new and constant explanations from the meeting that emerged from the need and the commitment to dialogue from positions that threaten new bets to transform. Concepts that gain presence in a context that rises to show itself in splendor.

Undoubtedly, new ways of living the practice. As final reflections, our own deconstructions are shared that in our future emerge revitalized, although, with uncertainty, they maintain clarity in walking and in making the way.

Palabras clave: decolonialidad, docencia
Keywords: decoloniality, teaching





Introducción

Un grupo de amigos convocó a un reconocimiento que la Universidad Andina “Simón Bolívar” de Quito, Ecuador le ofrecía a Cathy, un evento de investidura como maestra emérita a la trayectoria, influencia, trascendencia, impacto y semilla que deja en la universidad.

Una universidad de moderna construcción, amplios corredores, los enormes ventanales de doble altura “permiten el paso de la luz” y la “transparencia” deja ver el paisaje y al final del pasillo, se alza la imagen de Cathy. Da la impresión de una gran apertura de la universidad para propiciar “prácticas otras”.

Introducirse al salón que albergaría el evento de reconocimiento de Cathy representaba una invitación a participar. Una sala amplia, donde respirar el aire y el paisaje se compaginaban para ofrecer un remanso de paz, tangible conforme se apreciaba una “representación social de una práctica educativa otra”. La entrada al salón discurre a través de dos hileras paralelas de flores, semillas, velas, mantas... En algunos escritos Cathy refiere a ello y comparte este tipo de imágenes, en ellas plasma la forma como suele invitar a disfrutar sus diálogos: tendida una manta sobre el piso, se comparte la comida, las flores, la alegría, el encuentro y la charla; pero vivirlo, reviste un sentido especial, un significado que se deshace, para re-hacerse desde, para y con su comunidad.

Cada hilera fue conformándose con las “semillas y flores” depositadas por las personas participantes en el proceso de formación realizado por Cathy; así, en este proceso, no solo en lo físico sino metafóricamente, se llenó de sentido y significado la huella profunda sembrada, cada persona hacía evidente, cuando manifestaba: “Cathy, soy tu semilla”.

Con lo anterior, cuando hablamos de “devoluciones”, generalmente lo hacemos desde un discurso teórico y descontextualizado, el cual dista de lo observado en este evento. En esta ocasión, “devolución” representó una apuesta a ser semilla, a llevar impregnado el “hacer” de Cathy, y a una necesaria transformación que involucra sus vidas, hecha evidente en la apropiación de la frase: “quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semillas”... semillas que resurgen al llevar el germen de agrietar para desestabilizar desde las bases, este sistema deshumanizado de injusticia, opresión y exclusión. En ese sentido, cuando Cathy habla del hacer pedagógico, se está refiriendo a sanar colectivamente los dolores que quedan en nombre de las libertades de faltan en nuestra América². Esta es práctica de Cathy, que deja claro la brecha que dista entre el discurso y la realidad, viviendo con ellos, un hacer docencia de otro modo. Donde hacen falta los referentes para acercarse, donde el acercamiento reclama la acción y donde la acción tiene un proyecto real de emancipación a partir de reconocer el efecto generado por el prolongado uso de mascarillas blancas en nuestro territorio Abya Yala.

Lo anterior nos llevó a reflexionar sobre lo que hemos hecho, ¿qué podemos hacer, cuál es el camino, ¿qué tenemos para ofrecer?

Frente a esas lindas hileras, si es que el calificativo puede re-aprenderse para dar nuevos sentidos de pertenencia, nos ofrece el sentido de pertenecer, son dos hileras que se abren para abrazar, a la par de dar cobijo, integrar.

Ambas hileras se abrían para acompañar la introducción al espacio de encuentro y en el otro extremo, se amplía para conformar un círculo que no se cierra, coronado por las imágenes de Cathy y Juan García-Salazar³. Y ahí estaba Cathy, tranquila, bella, matizada de sur, impregnada de lucha, cubierta de solidaridad, rodeada de compromiso genuino, en una atmósfera de paz.

Todos ellos conformando una comunidad. Se llega a un lugar abierto, con una invitación genuina a “usar” el lugar que se elija. ¿Dónde es la mejor perspectiva, qué lugar se ocupa, como se asigna? El encuentro, el diálogo y la interacción se da: los colegas de al lado, comentaban anécdotas interesantes de la gran vivencia con Cathy, los de enseguida, compartían resultados de un reciente estudio. Otras más festejaban el encuentro con efusivos abrazos, otros descubrían detalles en la fotografía de García-Salazar; otros más se organizaban para colocar una enorme maceta de un arbusto que era trasladado de un lugar con alto significado para Cathy; es decir, desde cada rincón, cada espacio en este tipo de práctica es pensado para sentir-hacer-vivir el encuentro.

Foto 1. Catherine Walsh y Juan García Salazar
Fuente: Elaboración propia.

1. Esta frase es el epitafio escrito por el poeta Ernesto Cardenal, que representa el sentimiento de las víctimas que en el mandato de Alvaro Uribe en Colombia (2002-2008) se registraron 6,402 ejecuciones extrajudiciales.

2. Frase que se desprende del Manifiesto Límite de los jóvenes universitarios de Córdoba en 1918, en su defensa por la autonomía universitaria ante la presencia e influencia de grupos ajenos a la universidad (Los Jesuitas)

3. Juan García-Salazar, maestro y obrero del proceso afroecuatoriano, historiador de la negritud, cuya producción supera los 50.000 documentos, actualmente bajo la custodia de la Universidad Andina Simón Bolívar y el Ministerio de Cultura y Patrimonio. Un aporte de trascendencia fue haber sospechado de la academia, porque sabía que estas instituciones fueron las que invisibilizaron e inferiorizaron la historia de la negritud. “Su posición política lo alejaba de los discursos de la academia, porque entendía que esta había ocasionado una serie de violencias epistemológicas con las historias del pueblo afroecuatoriano.

Desarrollo

Habíamos leído a Cathy, así como a cada uno de la red modernidad/colonialidad. De ella, su apego, entre otros con Walter Mignolo, Edgardo Lander, su seguir a Anibal Quijano, su posición ante Ramón Grosfoguel y Santiago de Castro, su reconocimiento a Silvia Rivera Cusicanqui y su compaginación en algunos temas con sus amigos y seguidores Michael Handelsman y Nelson Maldonado-Torres, su cercanía con Enrique Dussel. Su solidaridad con México ante la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa y el regocijo de pertenecer a la “Escuelita Zapatista⁴”.

Pero ahora, con Cathy se revivía, no el mito, sino la congruencia, la mujer hecha realidad, que en su andar pone la vida y en la vida la apuesta por la dignidad humana. Cathy como intelectual-militante, hace una práctica pertinente y llena de sentido, que abre espacios no solo para teorizar, sino para ir a la búsqueda de nuevas interpretaciones a partir de “un nosotros” y nuestros territorios, hermanos, acciones concretas y nuevas miradas a los entornos que reclaman ser comprendidos y transformados.

Con Cathy comprendimos acerca de la falsa moral que envuelve a la mayoría de los proyectos, acciones y políticas de inclusión, derechos, igualdad, democracia, desarrollo, entre otros (De Sousa-Santos, 2014). Pero sobre todo la “filantropía tóxica” que hace sentir bien a quienes todo lo tiene, quienes no moverán un ápice que arriesgue su comodidad, pese a que mantienen sometidos a las mayorías de los pueblos originarios. Nuevamente nuestra reflexión se profundiza sobre nuestra práctica.

De acuerdo con Foucault (2001), somos una sociedad disciplinada, una sociedad de control, cuyo éxito radica en la práctica sostenida en las escuelas y continuada en las familias a partir de una matriz colonial del poder, que implementa el código, actuar, lenguaje y en si, el comportamiento que distingue cada disciplina, cada profesión que, a la vez de fragmentar, legitima la identidad y sacraliza la diferencia (Walsh, 2008). Es decir, a más de cinco siglos de la colonización, vamos cargando nuestras pieles negras con esas máscaras blancas tras un blanqueamiento, que hace prevalecer el miedo sobre la esperanza (Fanon, 1983).

De Sousa-Santos (2016), menciona que nuestras sociedades han evolucionado a partir de la mediación entre el miedo y la esperanza. En la actualidad, las mayorías están temerosas frente a tanta amenaza ante el recrudecimiento del capitalismo neoliberal, mientras que los opresores tienen cada vez, menos miedo de las mayorías organizadas. Hace falta, rescatar la esencia de la pedagogía de la esperanza, para esperaranzar el cambio necesario que nos permita recobrar la vida en nuestro territorio que impacte en el agrietamiento de estas estructuras de opresión (Freire, 2005).

En ese sentido, Cathy nos invita a reflexionar nuestro posicionamiento sobre el conocimiento y la comunicación, ¿qué hacer sobre ambas categorías?

El conocimiento se ha reproducido a partir de la matriz colonial del poder-ser-saber. Es un conocimiento superespecializado que crece de manera exponencial y tiene un destinatario específico, donde las mayorías no se ven reflejadas, ya que el conocimiento homogenizado para las mayorías es lineal.

Respecto de la comunicación, entendemos que, el lenguaje no es inocente, pues el más inocuo de los discursos, encierra un trasfondo que es menester develar. Son mensajes penetrados por los medios en propiedad de este sistema capitalista/homofóbico/heteropatriarcal/sexista/ de extractivismo, destrucción y muerte que legitima mayores medidas de control y sometimiento. En ese sentido, la comunicación esta mediada, tiene un emisor único corporativo, un receptor concreto con diferenciación de las zonas del ser/No Ser, y un mensaje misógino, de exclusión, racismo/homofobia/odio y muerte que se ejerce y se padece de acuerdo con cada zona.

En esta vivencia Cathy, abre brechas, siembra para entender, a partir de la justa rabia, el posicionamiento de los saberes otros y el compromiso de trabajar con las comunidades para retomar el sentido y significado de nuestros territorios (Walsh, 2013).

Cathy, quien ha consagrado su vida, no a la universidad, como ella lo indica, no es su espacio. Ha dedicado su vida a vivir en armonía y congruencia con la vida misma, habiendo encontrado tempranamente un sentido propio y potenciado su compromiso en su convivencia con grupos afrodescendientes y mujeres migrantes. En diálogo con Paulo Freire, secundó la decisión de Cathy para migrar de Estados Unidos a Ecuador, donde, encontraría varias preguntas que diversos grupos de mujeres enfrentaban, cuyas respuestas implicaron nuevas lecturas y otros referentes que pudieran explicar las diversas formas de existir, pensar, sentir, vivir (Walsh, 2022).

Ello implicaba aprender a desaprender y volver a nuevos aprendizajes que desde nuestros contextos explicaran la existencia desde los márgenes, desde las periferias. Aprender como ellos, con las personas desfavorecidas, las personas olvidadas, esos otros que han padecido las “peores” clasificaciones, dentro de las escalas, parámetros y medidas establecidas y validadas por una forma “única de conocimiento” que parte de lenguajes binarios y misóginos, que a lo largo de la colonialidad se han instituido y “naturalizado” y son causantes de los comportamientos de violencia, egoísmo y falta de compromiso y solidaridad actuales. Sin pensar más allá en cada una de sus consecuencias por ejemplo el indebido manejo y percepción de la diversidad y la diferencia, vemos actualmente como en lugar de reflexionar sobre su origen, es más cómodo y rentable regodearse con la ganancia que genera la violencia en todas sus dimensiones. Desde aquellas que se justifican el “pienso-conquisto-extermino luego existo” que se difunden en Hollywood y se reproducen en la vida cotidiana. Este discurso se hacía realidad en esa sala, donde una a una, cada persona hizo sentir la vivencia y el impacto de Cathy en cada vida.

Escuchar el impacto que trasciende las aulas para narrar la influencia en cada familia y en los hijos e hijas, donde agradecen la existencia de Cathy para hacer sentir el acompañamiento que una chica de 24 años sintió-pensó y vivió para soñar de manera distinta y ver que un futuro diferente se abre para ellas como mujeres jóvenes con un derrotero radicalmente diferente del que aguarda a las casaderas mujeres que aún “estudian mientras se casan”.

Cada discurso de reconocimiento movía al abrazo, cada acción se desprendía de la congruencia, cada reflexión aludía a la ecologización contextualizada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de práctica educativa, qué significado implica el habitar la práctica, reflexionar la práctica?

Cathy reflexiona con Freire y Fanon y enfatiza que no es suficiente el ser parte de los oprimidos para darse cuenta de la condición, pues el poder mayor, con el énfasis de los contenidos, planes y programas estandarizados y homogéneos, va silenciando la posibilidad de una toma de conciencia; Fanon por su parte, considera que es el espacio colonizado el principal motor para la acción (Freire, 2005; Fanon, 1983).

En ese sentido, la formación, área o nivel educativo no es garante para redimensionar la visión o la toma conciencia de la situación que nos rodea; por el contrario, de manera hegemónica es una práctica de silenciamiento que de tiempo atrás ha prevalecido y que al convertirse en prácticas rutinarias, van conformando, lo que Diez-Gutiérrez llama la creación del nuevo sujeto neoliberal, “auto-explotado, elitista y preocupado solo de los intereses propios, egoísta, listo para desempeñarse en la trama competitiva para lograr el éxito monetario, alta y socialmente valorado como principio primordial, que pesa más que la conciencia propia, “los grilletes mentales son ahora más fuertes, por lo que es más fácil escapar de una prisión física que de esta nueva forma de opresión” (Diez-Gutiérrez, 2014).

Ese tipo de prácticas permean todo, nuestro contexto mexicano, con una fuerte presencia y cercanía del Norte Global que, pese a los sólidos muros, no frenan esas prácticas, por el contrario, hibridizan costumbres, rutinas y comportamientos que a la par de marcar drásticamente la diferencia, generan estrategias innarrables de “blanqueamiento” con la consabida falta de identidad, arraigo e incertidumbre.

En ese mismo tenor, la universidad ante la disyunción de su papel se mueve ante un compromiso social que se niega a sucumbir frente al embate de la privatización, desarrollando prácticas que por un lado, legitiman y perpetúan el modelo neoliberal moderno/colonial y escasos escenarios de encuentro para el diálogo y aporte de formas otras de ser, estar, convivir (Walsh, 2022).

Intentar impulsar procesos de formación desde otras lógicas, en diversas circunstancias, no solo es desatar la jauría académica, sino la formación de mafias que van acaparando espacios amorfos de simulación y control. Sin embargo, la lucha es para continuar, pese al desgaste e infructuoso resultado de personas que han encontrado la comodidad, el confort y la parte redituable de un ajercicio meritocrático (Producciones Pliegue, 2021).

¿Por qué el énfasis en la universidad? Porque la formación implica la posibilidad para la toma de conciencia, de los esquema de formación se cifra el futuro. Cuando Morin alude a una reforma del pensamiento, refiere a la apremiante necesidad de este cambio de esquemas, dado que el modelo reduccionista, fragmentado, de simplificación, genera de igual manera no solo la ceguera del pensamiento, sino una forma de pensamiento que ahora es causante de ese mirar fragmentado, descontextualizado., deshumanizado, escindido sujeto-objeto, conocimiento-realidad (Morin, 2020).

4. La escuela del movimiento zapatista que construye su propuesta educativa desde la comunidad, basados en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo. El fin de la educación zapatista es formar generaciones en la práctica de la autonomía y autogobierno para conservar su dignidad indígena. La experiencia no es un modelo ni cabe en otras corrientes pedagógicas. Aunque original, en su base pueden distinguirse las ideas de Paulo Freire de alfabetizar para leer el mundo y transformarlo. En este sentido, la escuela zapatista es anticapitalista y no se rige por las normas del mercado que expide títulos para cambiarse por dinero; no es mercancía pues nadie paga por aprender y a nadie cobra por enseñar; tampoco es un aparato de Estado, porque cada pueblo determina los contenidos curriculares para usar el conocimiento y desarrollar la colectivización del campo, impulsar cooperativas y las tiendas comunales. A diferencia de la tendencia global de escuelas que promueven la mentalidad emprendedora, del mérito y de autoempleo, en la educación zapatista se aspira a que los jóvenes sirvan a su pueblo, sean solidarios y que los conocimientos no impliquen la jerarquización social. La vivencia en una comunidad zapatista y las entrevistas con promotores de educación, permiten entender que la escuela zapatista sigue en construcción y debe evitar la burocratización y la homogeneización propias del capitalismo.

¿Y con este tipo de situaciones no se enfrenta Cathy? Lamentablemente, de que existen, abundan, como lo señala Maldonado-Torres ante la reflexión que Fanon hace respecto de su amigo francés que decide marcharse de Argelia en el contexto de su revolución por la liberación e independencia de Francia, nos dice Maldonado-Torres, que se trata de un francés que experimenta ya no simplemente el temor y el miedo, semejante a los ciudadanos normativos cuando escuchan a indígenas o negrxs hablando de su descolonización, sino del terror ante el inminente comienzo de la lucha armada

"asume la postura de los que se preocupan por el Hombre, pero extrañamente, no sobre los árabes...no hay europeo que no se sienta en rebelión, indignado, o alarmado de todo menos del destino de los árabes. Se refiere a esta posición como una condición de lepra, quizás entendida como una lepra moral o mayor aún, metafísica, pero sin olvidar que la lepra ataca la piel. El hallazgo de Fanon: si lxs negrxs de Piel negra, máscaras blancas se enmascaran. Los blancxs europeos tienden a sufrir de un tipo de lepra metafísica, algo así como la condición crónica de la piel que puede llevar a la deformaeión, que puede limitar la capacidad de sentir en las áreas afectadas de la epidermis, que impide el contacto libre con otrxs, y que es altamente infecciosa. La lepra hace que la piel se vuelva enfermiza y le quita la posibilidad de sentir al otrx en su plenitud. Se trata de un tipo de estancamiento y miseria moral bajo la cual, los árabes pasan "desapercibidos", "ignorados", y "pasados en silencio". Es una indiferencia profunda ante la herida, plaga y catástrofe que la colonialidad ha creado en el contexto argelino. "Toda esta lepra sobre tu cuerpo". Se me ponen los pelos de punta pensando en cuantxs leproxs existen en nuestra américa, particularmente en nuestras universidades Cathy.

(Maldonado-Torres, 2020, p. 197).

Quitar los yugos para sanar las yagas, invisibilizadas y naturalizadas, y que, a fuerza del constante dolor, terminan por asumir un nihilismo que explica el miedo y la desesperanza. Sin embargo, la apuesta de Catherine Walsh es una apuesta por y desde la credibilidad, donde la esperanza se va tejiendo colegiada y cotidianamente. A partir de la escucha atenta, del acompañamiento constante y solidario que va conformando confianza y fortaleciendo sus encuentros. Y ahí están ellxs, dialogando, reflexionando, soñando, transformando sus condiciones para un posicionamiento en nuestros territorios del sur.

En esos encuentros se aferran con una esperanza que se recrea y reiventa cotidianamemnte para resistir y para (re) existir, a partir de formas otras que llevan a re-aprender en esta relación estrecha con el entorno y a partir del entorno. El aporte de Cathy influye de manera decidida, sembrando vida que de manera colateral generan múltiples grietas en los intersticios de las intervenciones experimentadas ante el compromiso de abordar alternativas en las intersecciones epistémicas como sujetos en lucha por el derecho a la vida y por su legítima existencia.

Reflexiones finales

En este acercamiento a la decolonialidad a través de Cathy, nos permitió llenar de mayor sentido y significado al quehacer que realizamos, así, términos como reflexionar, habitar, ecologizar las prácticas, considerar el entorno, partir de las necesidades del contexto, apostar por la transformación de las prácticas, etc., cobran una nueva dimensión orientada a partir de re-aprendizajes, nuevos acomodos y reconstrucciones propias que acompañan para promover otras percepciones sobre la legitimidad de los saberes con base en las conversaciones sobre nuestros conocimientos locales, para desafiar formas hegemónicas y esta forma de estar que nos comparte Cathy con una vigilia epistémica a partir de estrategias permanentes de narrativas, de re-escribimos teórica y políticamente con base en las agendas de reivencion de nosotros mismos.

Las reflexiones y apuestas de Cathy tienen que ver con la justa rabia y los movimientos de indignación que se gestan alrededor del mundo, producto del malestar, la pobreza, la desigualdad y las injusticias. En ese sentido, se erigen propuestas que surgen de las bases por la dignidad, la soberanía, el planeta y la vida, desde un "nosotrxs" que apuestan por la esperanza y la credibilidad ante el fracaso de los principios y promesas de la modernidad y la posmodernidad.

México, no es la escepción y se vive un parteaguas con encontradas propuestas, tradicionales las unas; otras, orientadas a esperaranzar el cambio, tomando como referente a Cathy entre otros, para la construcción de sentidos y apuestas decoloniales, reconociendo con Quijano que los tiempos de crisis generan tiempos de reflexión y aportaciones teóricas para comprender las cada vez más enredadas y complejas situaciones de crisis prolongadas no solo del capitalismo, sino una crisis civilizatoria occidental, rupturas en el orden y patrones de poder que impacta en la colonialidad del poder (Quijano, 2008).

Es entonces, a partir de este acercamiento un resquicio para nuevas lecturas de la realidad, capaces de diferenciar entre el camuflaje y la filantropía tóxica que llaman al orden, legitimando por "sus medios sus prácticas" de extractivismo/desposición/muerte. Fincado o justificado en una "inventada" diferencia ha sido loa bandera para exterminar-odiar-ultrajar...

No hace mucho tiempo, la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y mil quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del Verbo, los otros lo tomaban prestado. Entre aquéllos y éstos, reyezuelos vendidos, señores feudales, una falsa burguesía forjada de una sola pieza servían de intermediarios. En las colonias, la verdad aparecía desnuda; las "metrópolis" la preferían vestida; era necesario que los indígenas las amaran. Como a madres, en cierto sentido. La élite europea se dedicó a fabricar una élite indígena; se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental, se les introdujeron en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastosas que se adherían a los dientes; tras una breve estancia en la metrópoli se les regresaba a su país, falsificados. Esas mentiras vivientes no tenían ya nada que decir a sus hermanos; eran un eco..."

(Prólogo de Jean Paul Sartre al libro Los Condenados de la Tierra de Frantz Fanon, 1961)

Como corolario, una reflexión final sobre la educación y el papel que desempeña en la actualidad. Pues mientras que, por un lado, prevalece la mirada a concebirla como un negocio rentable y de ahí su tendencia a la privatización de las instituciones y comercialización del conocimiento; por otro lado, está la acción de esperar a partir de la toma de conciencia de nuestra realidad oprimida, a partir de una educación de las masas para un despertar en la elevación del pensamiento,

“hacer comprender a las masas que todo depende de ellas, que si nos estancamos es por su culpa y si avanzamos también es por ellas, que no hay demiurgo, que no hay hombre ilustre y responsable de todo, que el demiurgo es el pueblo y que las manos mágicas no son en definitiva sino las manos del pueblo”
(Fanon, 1983).

Pero ello, no será posible si se continua la dependencia y colonización, formando a partir de su matriz colonial del saber-ser-poder, de sus modelos descontextualizados, extranjeros y distantes, que terminan por silenciar las necesidades de saberes que expliquen nuestros espacios locales.

Como bien lo señala Najmanovich “Lo que debemos hacer, lo que podemos hacer, depende de los mundos que imaginemos...”, Ghiso, complementa la reflexión conminándonos a pensar sobre la pobre imaginación a partir de pobres contenidos para pobres países, cuyos programas y modelos tienden a la homogenización, repetición, mecanización de prácticas, dada la limitada orientación de la formación para el mercado, dejando con ello, poco espacio para la toma de conciencia, alejados de la dignidad humano-planetaria y del buen vivir (Ghiso).

Cerramos con una refleión de Cathy en el sentido de nuestro papel como colonizados, que difícilmente podemos percatarnos de esta subalteridad, complejo de inferioridad, actitudes contemplativas o desesperadas, para ello insiste en “palabra-andar” “andar-preguntando” como dirían los Zapatistas, para construir tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización, para apostar por la transformación de los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados.

Por las grietas entra la luz de la esperanza para mantener firme el propósito de lograr nuestra plena liberación para erradicar los vestigios de las estructuras coloniales que nos mantienen atados y subyugados a los intereses de los países desarrollados. De ahí la importancia y la trascendencia de nuestra tarea.

Referencias

Diez Gutiérrez, E. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. El viejo Topo.
Fanon, F. (1983). Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica. (7ª. ed). www.lahaine.org.
Foucault, M. (2001). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. Siglo Veintiuno Editores.

Ghiso, A. ().

Maldonado Torres, N. (2020). En la búsqueda de la madurez decolonial. Una carta a Catherine Walsh. En Ortega, A. y Lang, M. Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur. Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, AbyaYala,

Morin, E. (2020). Cambiemos de Via. Lecciones desde la pandemia. Ed. Planeta.

Pliegues. (2021). Capítulo 3. Publica o muere. Las paradojas del Nihilismo, La academia. <https://www.youtube.com/watch?v=kjSArdv5cNY&t=30s>

Sousa Santos, B. de. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana 16 (54),17-39.
Sousa Santos, B. de. (2016). La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea. Ediciones Akal

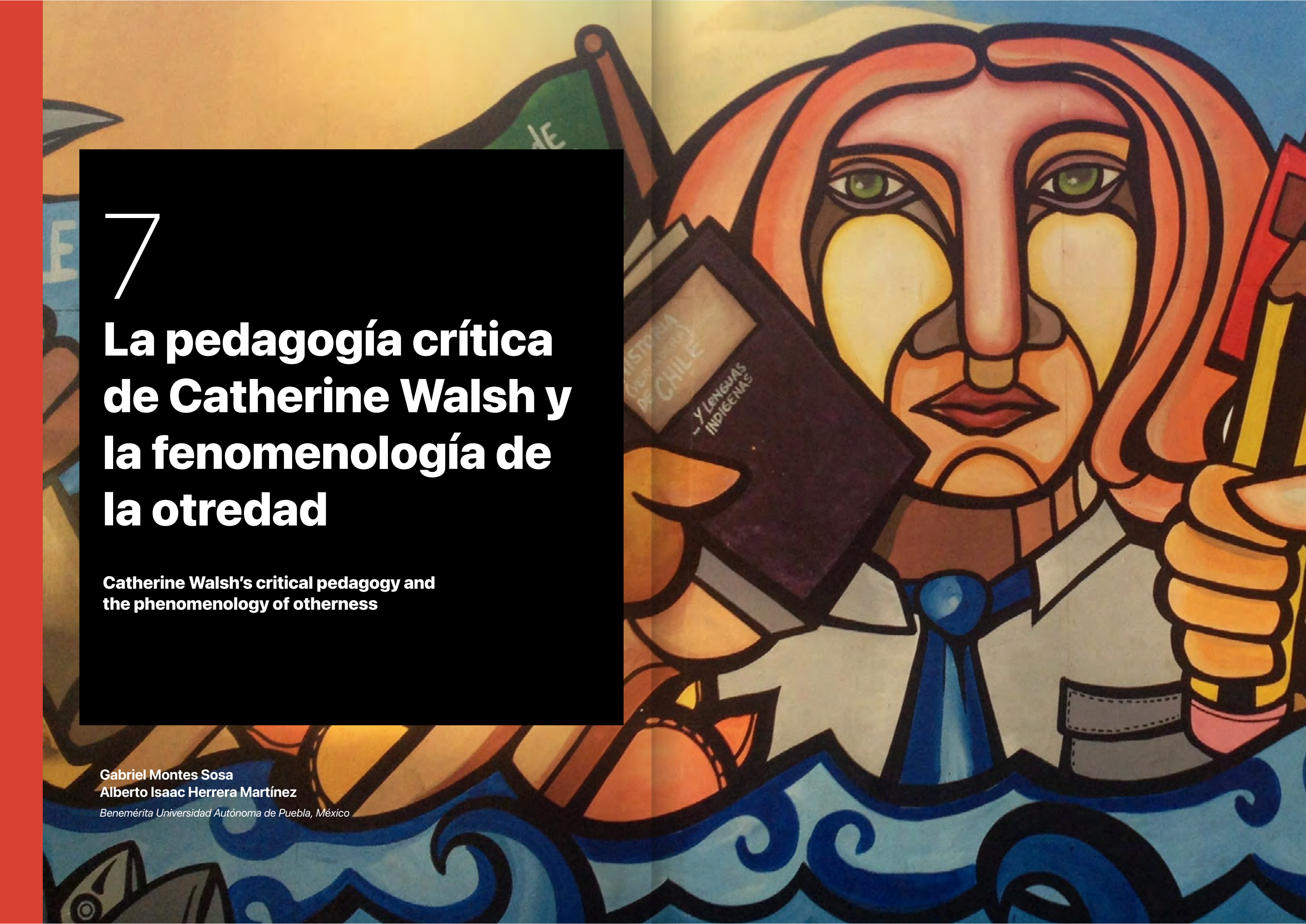
Sousa Santos, B. de. (2014). Derechos humanos, democracia y desarrollo. Ediciones Antropos; Centro de Estudios de Derecho.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.). Construyendo Interculturalidad Crítica (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decoonial: entretejiendo caminos. En Walsh, C., (Ed.) Pedagogía decolonial. Prácticas insurgentes de resistir, (re) evistir, (re) vivir. Tomo 1. Pedagogías decoloniales.

Walsh, C. (2022, 8 diciembre 2022). Siembras de academia de otro modo. (Mis) Encrucijadas de/con la Educación Superior. Conferencia magistral presentada en el Homenaje a la Trayectoria Intelectual de Catherine Walsh. [conferencia] Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.



7

La pedagogía crítica de Catherine Walsh y la fenomenología de la otredad

Catherine Walsh's critical pedagogy and the phenomenology of otherness

Gabriel Montes Sosa
Alberto Isaac Herrera Martínez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

La pedagogía crítica de Catherine Walsh y la fenomenología de la otredad

Catherine Walsh's critical pedagogy and the phenomenology of otherness

Resumen

La pedagogía crítica de Catherine Walsh desarrolla aspectos humanistas y sociales esenciales para dotar de dinamismo a la fenomenología de la otredad, ella consiste en comprender el sentido de la realidad a través del principio ético del cuidado de sí. La educación actual representa para la Dra. Walsh, como escritora y activista de diversas causas y movimientos emancipadores, la tarea de abrir grietas y sembrar las semillas de esperanza y de amor, o vivencias afectivas que orientan nuestra subjetividad al buen vivir. La integración de la nueva epistemología decolonial a la filosofía del otro crea posibilidades positivas de reinterpretación y cambio para la cultura del siglo XXI. Si la educación actual se transforma en sus principios esenciales, orientándose al buen vivir, la relación con nuestros semejantes se fundará en el respeto y reconocimiento de condiciones de igualdad y libertad para quienes anhelan descubrir un nuevo horizonte de esperanza.

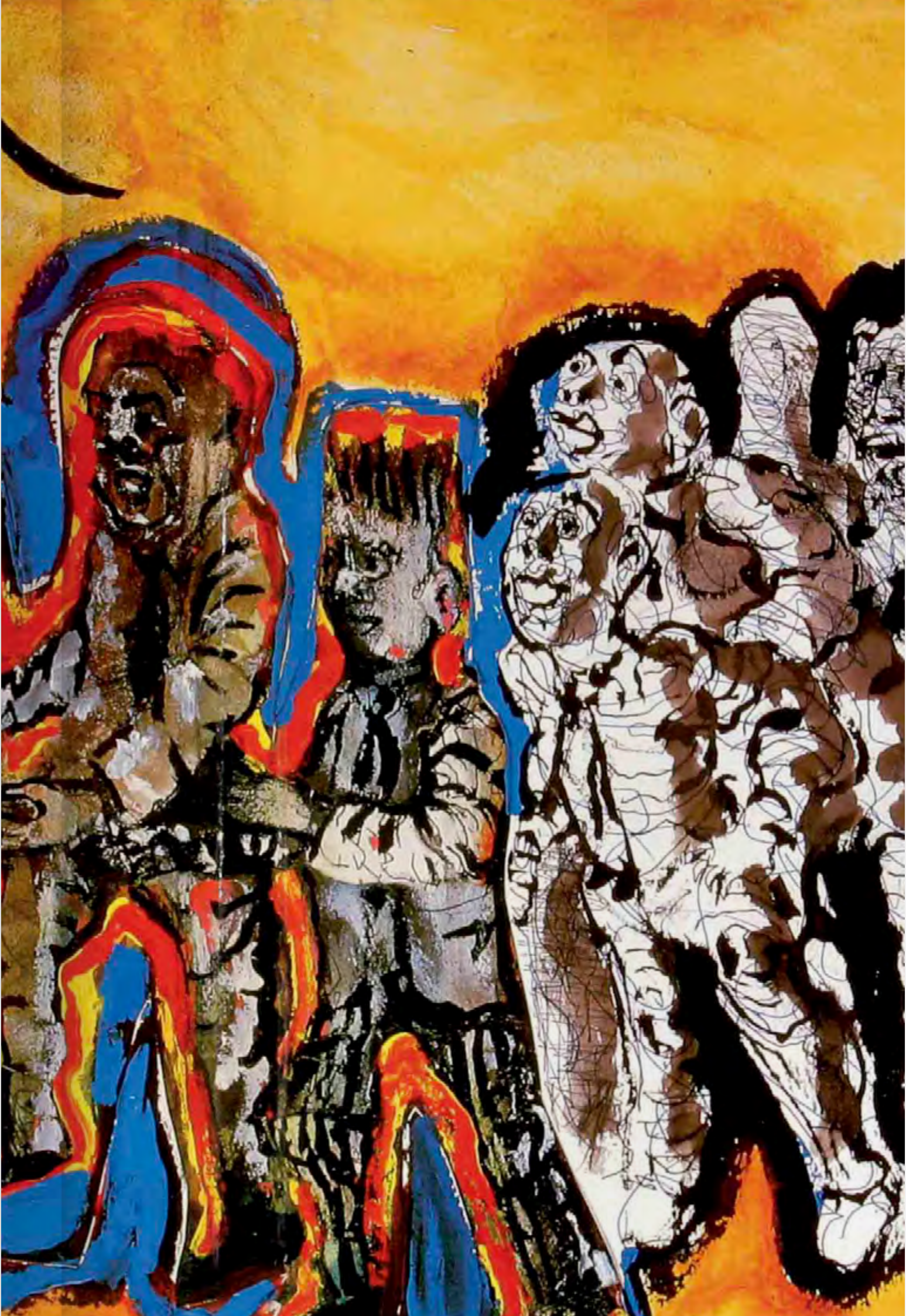
Abstract

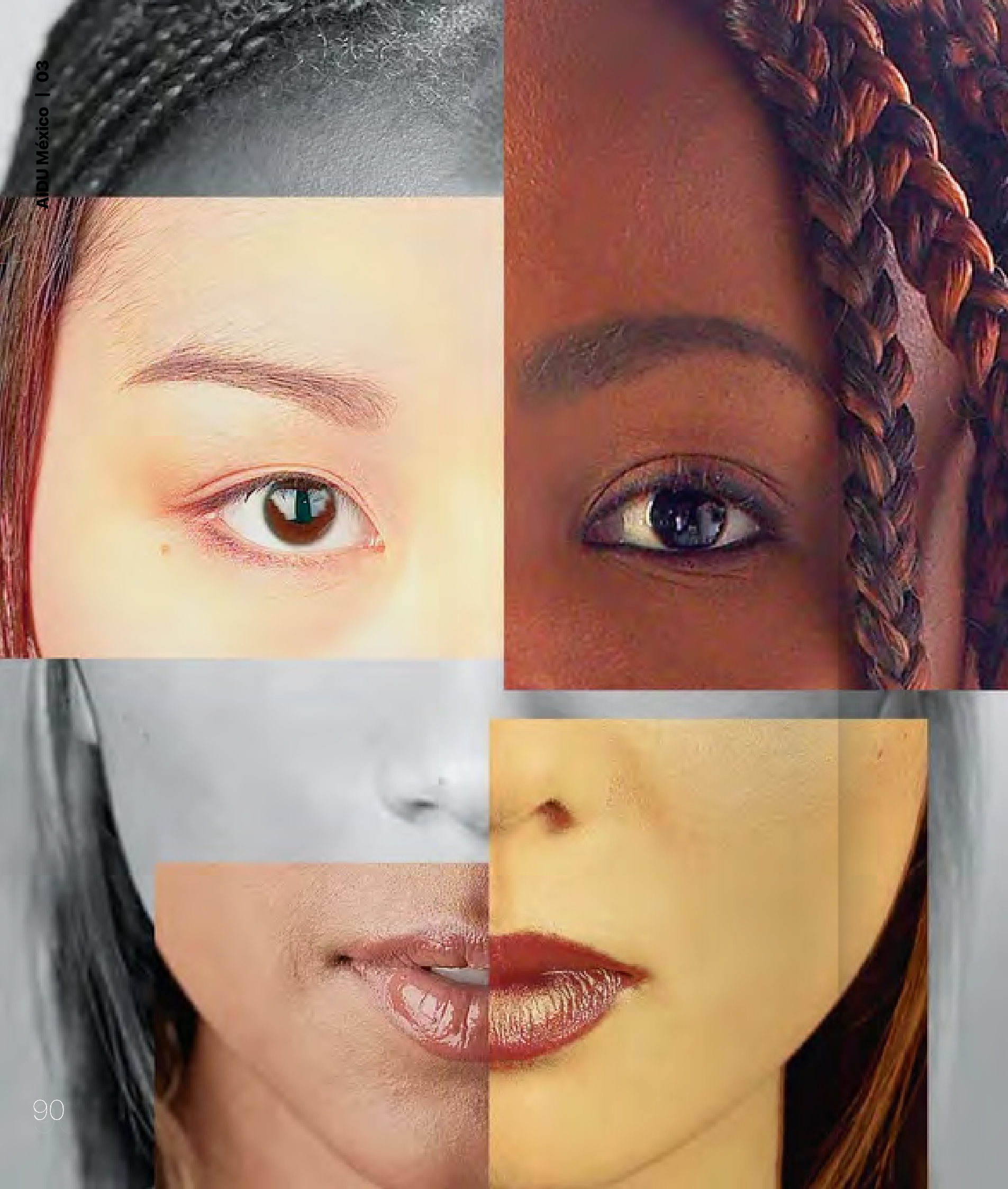
Catherine Walsh's critical pedagogy develops humanist and social aspects to give dynamism to the phenomenology of otherness, it consists of understanding the meaning of reality through the ethical principle of self-care. Today's education represents for Dra. Walsh, as a writer and activist of various causes and emancipatory movements, the task of opening cracks and sowing the seeds of hope and love. The integration of the new decolonial epistemology into the philosophy of the other creates positive possibilities for reinterpretation and change for twenty-first century culture. If today's education becomes its essential principles, orienting itself to good living, the relationship with our fellow human beings will be based on respect for and recognition of conditions of equality and freedom for those who yearn to discover a new horizon of hope.

Palabras clave: Catherine Walsh, cuidado de sí, educación decolonial.
Keywords: Catherine Walsh, self-care, decolonial education.

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 bregas -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.
 Catherine Walsh (2014b).

Ningún movimiento filosófico ha hecho resaltar mejor que la fenomenología contemporánea la función trascendental de todo el espesor concreto de nuestra existencia corporal, técnica, social y política, pero, por ello mismo, la interferencia en la "historicidad fundamental" -en esta nueva forma de lo mixto- de la relación trascendental y de las conexiones físicas, técnicas y culturales que constituyen al mundo.
 Emmanuel Levinas (2011).





Introducción

Este ensayo tiene como objetivo ofrecer un afectuoso reconocimiento a la trayectoria de Catherine Walsh, cuya pedagogía crítica y decolonial (2014b) motiva a construir caminos de reconocimiento en el terreno de la educación humanista, necesaria ante tanta indignación que ha causado el modelo económico-político neoliberal a los pueblos marginados y menos favorecidos, oprimidos y con sed de lucha, trabajando incansablemente como en otro momento lo hizo Paulo Freire (2005), para convertir los medios de sustento -que el capitalismo voraz les ha restringido- en el símbolo de la emancipación de la conciencia individual y colectiva. Para la filosofía social, desde el enfoque de la fenomenología, se trata de un modo de ser, sentir y estar arraigado al entorno y la otredad, hasta cosechar la recuperación y transformación de los elementos humanizadores de la cultura: lenguaje, cosmovisión, sentido de pertenencia, apertura al cambio, entre otros.

Por enfoque fenomenológico se entenderá en este texto y contexto la pauta para darnos cuenta de la apertura y encuentro con lo primordial de la humanidad, es decir, con nuestra subjetividad afectiva, donante y receptora, en la que descubrimos cualidades moldeables o "plásticas" de la conciencia, y a través de ellas poder alcanzar éticamente los fines de la educación (Savater 1997). Aun si admitimos que a veces no existe la disposición de llevar a la vida a su estado de copertenencia, que sería el fin real de la educación de acuerdo con la fenomenología (Henry, 2006, p. 172), necesitaremos siempre del otro, congéneres cuyo rostro y presencia nos provee de un horizonte mucho más amplio desde el cual vemos qué somos y qué podemos ser.

La fenomenología de la otredad, cultivada por filósofos como Henry (2006) o Levinas (2011), y que percibimos como las posturas más activas y propositivas del pensamiento humanista de nuestro siglo, representa un medio eficaz de la educación emancipadora y por lo tanto decolonial, porque pone en primer lugar el bien estar y buen vivir repartido por igual entre las personas que no ocultan su fragilidad ni vulnerabilidad, su pathos (Henry, 2006, p. 59), lejos de ser defectos de nuestra condición son los pies y las manos con las que avanzamos y transformamos el entorno en compañía y copertenencia. Será en la praxis pedagógica de Catherine Walsh que esto se haga evidente, pues como sostiene Huanca-Coila (2020):

"la apuesta de Catherine apunta a una vida digna, desracializada en lo posible, con condiciones y justicia social para todas y todos los seres que componemos el pluriverso, en el pleno de las diversidades de las epistemologías vivas, lo cual implica asumir una postura de vida de respeto al otro. ¿Quién puede negarse a esta iniciativa, apuesta, proyecto?"
(p. 234).

La propuesta de iniciar el diálogo entre estos campos dinámicos del pensamiento y la acción, la interculturalidad crítica expresada esencialmente en la pedagogía decolonial de Walsh y la fenomenología de la otredad en autores que denunciaron los privilegios de la razón instrumental, pretende integrar y hacer puentes que comuniquen inquietudes, transmitan saberes e irrumpen y revolucionen los frágiles cimientos de la educación postmoderna neoliberal, reproductora de discursos y técnicas deshumanizantes que fomentan el "desesperar de sí mismo, no sólo intelectualmente, sino vitalmente" (Marcel, 2001, p. 44). Lograr el encuentro que aquí alentamos requiere oponerse a las fuerzas ideológicas aplastantes de las singularidades y disidencias que expresan modos de ser únicos en cada vida y mirada del mundo, en su diversidad e irrepetibilidad. Nos sumamos al proyecto de cuidar de la vida para "re-existir, senti-pensar y con-vivir en las grietas del orden dominante y de la matriz moderno/colonial." (Walsh, 2014⁹, p. 47).

Subrayamos en adelante la noción-acción de una práctica educativa sensible y dinámica, abriendo grietas y sembrando motivaciones, sueños, pero sobre todo esperanza de lograr la liberación de la voz latinoamericana que le canta a la vida con su propia armonía y efusividad. ¡Qué son nuestros pueblos originarios sino los lugares espirituales donde se escucha el palpitar de corazones deseantes de gritar libertad para las familias, las infancias, para que florezcan anhelos y las ganas de ser! "Todas las voces, todas/ todas las manos, todas/ toda la sangre puede/ ser canción en el viento/ Canta conmigo, canta/ hermano americano/ libera tu esperanza/ con un grito en tu voz" entonamos en "Canción con todos" (García Marinozzi, 2019, p. 40).

La educación humanista por construir debe formar con sentido crítico a las personas, enseñarles a ser valientes para defender a la comunidad de poderes opresores, y principalmente a estar convencidas de hacer lo correcto por el buen vivir. Es la razón de que apelemos a las iniciativas de la epistemología walsheana (Walsh, 2005), retroalimentando el campo de la fenomenología de la otredad, cuyo alcance puede ser mayor si trasciende los parámetros del academicismo. Este es el quehacer filosófico con el que intentamos llegar hasta la dimensión profunda e íntima de los afectos. Consideramos que a través de la enseñanza del cuidado de sí, en el sentido de educar-amando y amando-educar, conseguiremos sembrar las semillas del cambio urgente que requerimos, comprendiendo que los actos éticos se hacen más evidentes cuando se manifiesta la presencia del otro, no solamente en su aspecto físico, sino en nuestros pensamientos respecto a lo que le puede pasar ante una decisión. Se trata de ir más allá de hacer bien las cosas, a saber, una ética intersubjetiva, en la cual se pueda reflexionar desde los acontecimientos, un espacio para demorarse y permanecer para dialogar antes de tomar una decisión. (Montes y Burgos, 2021, p. 12).

Atravesar un terreno pedregoso ejemplifica las simples o complejas decisiones que debemos tomar, claramente nuestra existencia es afectada o alterada por cada una de ellas. Pero ¿reconocemos que del mismo modo afectamos la existencia de los demás? Lo que se debe aprender del cuidado de sí es que es una responsabilidad ética e intersubjetiva en el sentido de "no-indiferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual sólo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano" (Levinas, 2011, p. 12). No somos átomos aislados e incommunicados, al contrario, interactuamos entre individuos todo el tiempo. De ello depende tomar conciencia de nuestra realidad histórica y social en la que todas y todos nos convertimos en seres libres.

Dado que esta misión es un proceso, pues si fuera de otra manera la educación actual perdería su finalidad humanizadora, es necesario identificar los momentos y estrategias que se requieren para dar forma a la emoción, imaginación e inteligencia plásticas y en desarrollo de las nuevas generaciones que ya buscan otras posibilidades de copertenencia y autoconocimiento; sin embargo, siguen siendo vigentes las palabras de Savater (1997):

La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse. Esta disposición mimética, la voluntad de imitar a los congéneres, también existe en los antropoides pero está multiplicada enormemente en el mono humano: somos ante todo monos de imitación y es por medio de la imitación por lo que llegamos a ser algo más que monos
(p.12).

Conjugemos entonces la pedagogía decolonial de Catherine Walsh (2014b) con la interpretación filosófica de la fenomenología de la otredad. Insistir en hacerlo justifica que queremos mostrar el fondo intersubjetivo del cuidado de sí, o bien, problematizar la experiencia del copertenecer a otras maneras de comunicación y convivencia a la luz de tres acontecimientos disruptivos presentes en la epistemología de Walsh: abrir grietas, promover rupturas y transformarse -añadamos- en y con los otros. A continuación, analicemos cada uno de estos momentos con mayor detalle y lleguemos a una conclusión abierta en la que lejos de responder quién tuvo la última palabra, mejor se inicien nuevos encuentros.

Desarrollo

Educar abriendo grietas y sembrando

La realidad humana que hemos inventado ha cambiado profundamente con el paso del tiempo, los cimientos de las culturas contemporáneas centralistas, eurocéntricas, hegemónicas y patriarcales, son cuestionados a partir de nuevas categorías. Hoy existen otras problemáticas sociales que debemos reflexionar y atender con urgencia, comenzando por saber cómo definir las (Bauman, 2020, p. 24).

Ninguna persona que se dedique a enseñar, o quien tenga la sensibilidad para advertir las dificultades a vencer hoy por hoy, renunciaría a comprender la frágil situación que atravesamos, más importante aún, mostrará imperativamente que desde las diversas infancias y hasta la adultez –en todas sus expresiones– habrá oportunidades para actuar a favor de la integridad de cada ser humano, ciudadano o ciudadana, agente potencial de transformación, respetando su propia concepción y percepción de mundo, incluso si no existen dichas condiciones, como sucede la mayoría de las veces, aprenderemos a crearlas. Al respecto, escribe Walsh (2014a): “Sentir, pensar y repensar ahora desde, y con estas luces y grietas, posicionándome al respecto, a partir de ellas y de manera reflexiva dentro de mi propia trayectoria de militancia y activismo intelectual, es lo que me ha permitido salir del pesimismo, el espanto y la mudez temporal” (pp. 47-48).

Llegamos demasiado a prisa a esta etapa histórica de lo complejo, artificial, integral y polimorfo, perseverando tenazmente –aunque muchos no lo crean– en la tarea de lograr que cada individuo se haga responsable de sí mismo a través del cuidado que dé a su entorno vital. No se trata de una meta cuantitativa, es más bien una determinación personal que exige ante todo vocación, paciencia y convicción.

Por cuidado de sí entendemos las prácticas que despiertan el compromiso de transformar positivamente lo que somos. Llegar a ser mejores personas en nuestro andar cotidiano, sin negar que dicho estado ético-estético de prudencia y autonomía se alcanza con el esfuerzo de vivir al servicio de valores y principios como son el respeto, la justicia y la fraternidad.

La propuesta de iniciar el diálogo entre estos campos dinámicos del pensamiento y la acción, la interculturalidad crítica expresada esencialmente en la pedagogía decolonial de Walsh y la fenomenología de la otredad en autores que denunciaron los privilegios de la razón instrumental, pretende integrar y hacer puentes que comuniquen inquietudes, transmitan saberes e irrumpen y revolucionen los frágiles cimientos de la educación postmoderna neoliberal, reproductora de discursos y técnicas deshumanizantes que fomentan el “desesperar de sí mismo, no sólo intelectualmente, sino vitalmente” (Marcel, 2001, p. 44). Lograr el encuentro que aquí alentamos requiere oponerse a las fuerzas ideológicas aplastantes de las singularidades y disidencias que expresan modos de ser únicos en cada vida y mirada del mundo, en su diversidad e irrepetibilidad. Nos sumamos al proyecto de cuidar de la vida para “re-existir, senti-pensar y con-vivir en las grietas del orden dominante y de la matriz moderno/colonial.” (Walsh, 2014ª, p. 47).

Subrayamos en adelante la noción-acción de una práctica educativa sensible y dinámica, abriendo grietas y sembrando motivaciones, sueños, pero sobre todo esperanza de lograr la liberación de la voz latinoamericana que le canta a la vida con su propia armonía y efusividad. ¿Qué son nuestros pueblos originarios sino los lugares espirituales donde se escucha el palpitar de corazones deseantes de gritar libertad para las familias, las infancias, para que florezcan anhelos y las ganas de ser! “Todas las voces, todas/ todas las manos, todas/ toda la sangre puede/ ser canción en el viento/ Canta conmigo, canta/ hermano americano/ libera tu esperanza/ con un grito en tu voz” entonamos en “Canción con todos” (García Marinozzi, 2019, p. 40).

La educación humanista por construir debe formar con sentido crítico a las personas, enseñarles a ser valientes para defender a la comunidad de poderes opresores, y principalmente a estar convencidas de hacer lo correcto por el buen vivir. Es la razón de que apelemos a las iniciativas de la epistemología walsheana (Walsh, 2005), retroalimentando el campo de la fenomenología de la otredad, cuyo alcance puede ser mayor si trasciende los parámetros del academicismo. Este es el quehacer filosófico con el que intentamos llegar hasta la dimensión profunda e íntima de los afectos. Consideramos que a través de la enseñanza del cuidado de sí, en el sentido de educar-amando y amando-educar, conseguiremos sembrar las semillas del cambio urgente que requerimos, comprendiendo que los actos éticos se hacen más evidentes cuando se manifiesta la presencia del otro, no solamente en su aspecto físico, sino en nuestros pensamientos respecto a lo que le puede pasar ante una decisión. Se trata de ir más allá de hacer bien las cosas, a saber, una ética intersubjetiva, en la cual se pueda reflexionar desde los acontecimientos, un espacio para demorarse y permanecer para dialogar antes de tomar una decisión. (Montes y Burgos, 2021, p. 12).

Atravesar un terreno pedregoso ejemplifica las simples o complejas decisiones que debemos tomar, claramente nuestra existencia es afectada o alterada por cada una de ellas. Pero ¿reconocemos que del mismo modo afectamos la existencia de los demás? Lo que se debe aprender del cuidado de sí es que es una responsabilidad ética e intersubjetiva en el sentido de “no-indiferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual sólo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano” (Levinas, 2011, p. 12). No somos átomos aislados e incommunicados, al contrario, interactuamos entre individuos todo el tiempo. De ello depende tomar conciencia de nuestra realidad histórica y social en la que todas y todos nos convertimos en seres libres.

Dado que esta misión es un proceso, pues si fuera de otra manera la educación actual perdería su finalidad humanizadora, es necesario identificar los momentos y estrategias que se requieren para dar forma a la emoción, imaginación e inteligencia plásticas y en desarrollo de las nuevas generaciones que ya buscan otras posibilidades de copertenencia y autoconocimiento; sin embargo, siguen siendo vigentes las palabras de Savater (1997):

No se trata de reaccionar ante situaciones éticas, sino de actuar éticamente en todo. Esto es, tener una actitud ética de vida, pues la simple reacción responde a una ética, digamos, menor al responder solo a situaciones que lo requieren. Hay una clara contradicción entre lo correcto y lo incorrecto, incluso pareciera que la disculpa se hace evidente; sin embargo, el actuar como sujeto constituido éticamente implica hacer el bien por sí mismo y no solo tener una reacción ética. Así, la ética se muestra en nuestros actos no solamente como un código de comportamiento, sino como reflexión de lo vivido (Montes y Burgos, 2021, pp. 11-12).

Un claro ejemplo lo vemos en los pueblos latinoamericanos: estamos unidos territorial y afectivamente por la experiencia doliente de la sobrevivencia y la subsistencia. Aunque parezca increíble, ya son muchas generaciones las que transitaron de una pedagogía opresora a una pedagogía de la liberación, de la esperanza y de la siembra de semillas que crecen en cada voz de lucha y compromiso activista, porque todavía hay mucho que reparar, que atender, que cambiar desde la raíz. Tal parece que fue Freire quien nos hizo tomar conciencia de esto, ya que para él “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” (Walsh, 2014b, p. 38).

A través de diversos instrumentos y herramientas de uso educativo, pensemos en la transdisciplinariedad, en el paradigma de la complejidad, en los ecosistemas de aprendizaje, etc., los educadores convertimos el arte de la enseñanza en posibilidades teóricas y prácticas de descubrir y alentar personalidades únicas. Nos referimos a hombres y mujeres en todas sus edades de formación y desarrollo que actúan contra -o aprenderán a resistir- los regímenes dictatoriales, totalitarios (Freire, 2011, p. 54), porque cada situación histórica concreta trae consigo a sus verdugos y a sus libertadores.

Tenemos confianza en el estudio formal e informal, cuyo término es oponerse a todas las formas de imposición, dominación y colonización. Insistiremos en el aula a rechazar los discursos de conformismo, subyugación, y adaptación pasiva. Promoveremos combatir el orden impuesto adornado de tecnicismos vacíos y falsas vocaciones, digámoslo con una expresión muy común, queremos que quien estudie tenga carácter, un criterio propio para no dejar que nadie decida por él o ella. Ya lo había previsto claramente el filósofo Gabriel Marcel (2001):

No parece que una cuestión como esta: "¿Qué es un hombre libre?", pueda resultar fructífera si la discutimos de forma abstracta, es decir, sin referirnos a situaciones históricas, consideradas, claro está, con la mayor amplitud; dado que, además, lo propio del hombre es estar en situación; esto es lo que, sin duda, cierto humanismo abstracto corre el riesgo de olvidar (p. 27).

Tal deber filosófico-pedagógico es apremiante, posicionado al lado concreto del buen vivir que no es otra cosa sino el vivir en libertad hacia sí mismo y los demás, es además el llamado fuerte y claro de la postura humanista y transformadora que asumió Catherine Walsh desde su propio andar en la educación.

Estos aspectos ligados a un pensamiento crítico y a la militancia humanista, combatiente de la liquidez postmoderna (Bauman, 2020, pp. 118-119), están correlacionados con el marco epistémico decolonial que Walsh construye y reconstruye activamente.

Si aún quedan dudas sobre el significado de su lucha y compromiso, dejemos que su propia escritura aclare que:

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones -o mejor dicho, con producciones "otras"- del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social con una condición social del conocimiento también distinta. "Otro", en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento. Es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar; lo que es construido desde las experiencias históricas y vividas del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con claras metas estratégicas (Walsh, 2005, pp. 20-21).

A modo de síntesis, la postura pedagógica-epistémica-decolonial de Catherine Walsh podría enunciarse como:

1) tener conciencia de nuestro entorno, es decir, ver (senti-pensar) cómo fluye lo plural -en todas sus manifestaciones- y qué produce;

2) dedicarse plenamente, en cuerpo y alma, a la transformación social, en cuanto esto requiere de un activismo político-cultural; vamos a defendernos con el canto y la poesía, luchar teniendo de nuestra parte las narrativas y tradiciones del mundo encantado de belleza;

3) finalmente, un punto muy difícil: tener valor para elegir lo que es correcto, ¿de qué manera?, dejando semillas de paz y unión donde la guerra y otros tantos conflictos contra lo humano causaron infertilidad y enfermedad a la Tierra, nuestra Pachamama. (Walsh, 2014a, pp. 55-56; cf. Henry, 2006, p. 70).

La educación walsheana contribuye ampliamente a sentirnos aprendices activos y observadores, comprometidos y animados, sensibles al poder que tiene la acción de emancipar el pensamiento y, con ello, a la vida misma. Hay que estar preparados porque en la historia fáctica siempre se corre el peligro de volver a lo que se creía superado, ahí donde habitaría la concordia y la igualdad en derechos, resulta que la miseria destruye la pequeña tranquilidad ganada volviéndonos vulnerables (Levinas, 2011, p. 127).

Por esta razón, la comunidad docente mira hacia adelante y motiva a sus estudiantes a realizar proyectos futuros con los que puedan trascender sus limitaciones y temores (Morin, 2020, p. 47); los maestros y maestras de todo el mundo deseamos que a diario se afirme y defienda enérgicamente la vida, mostrándose ella en toda su diversidad e inclusión.

Para habitar globalmente nuestro entorno con perspectiva ética-crítica tenemos que correr el riesgo de desarmar los sistemas ideológicos opresores, apoyando reflexiones claras y acciones correctas; ellas nunca atentarán contra la integridad de la vida. Nada que sea fundamental es fuera o a parte de la subjetividad, Michel Henry (2006) la define como "la vida fenomenológica absoluta, cuya esencia consiste en el hecho mismo de sentirse o de experimentarse a sí misma, y no es nada más" (p. 21). Por ello la educación interviene en todos los procesos significativos del individuo, entiéndase vitales.

En la comunidad docente es esencial saber cómo nos comunicamos, qué sentidos construimos, cuál es el grado de compromiso que tenemos, recordemos: "el lenguaje tiene el poder de resignificar los escenarios de vida" (Montes y Burgos, 2021, pp. 11-12); también, es importante reconocer si vamos a poner nuestra esperanza en una humanidad plural, abierta y libre. De ser así, educar significará para nuestro siglo enseñar a luchar, proponer, construir y reconstruir.

Walsh, activista y promotora de rupturas epistémicas

La fenomenología de la otredad nos invita a escuchar lo singular antes de inclinarnos a posturas o doctrinas que privilegian centralismos. Escribe Levinas (2011):

¿No hace falta, entonces, distinguir, por una parte las significaciones, en su pluralismo cultural, y por otra, el sentido, orientación y unidad del ser? ¿Las significaciones culturales surgen en la dispersión del dato como conjuntos cualquiera? ¿No adquieren significación en un diálogo mantenido con lo que de suyo significa -con otros? (pp. 44-45).

De lo que tratan las rupturas de la pedagogía walsheana es precisamente de habitar periferias, encarnar la unidad de los territorios. Estamos retomando una pedagogía de las variaciones y los matices, haciendo real la intuición de la educación moderna: cada uno aprende a su paso y con su propio método. Walsh agrega: aprender, además, de acuerdo con nuestras coordenadas espaciotemporales físicas, mentales, socioafectivas y comunitarias, según los registros idiomáticos, de acuerdo con especificidades colectivas; pues mientras para ciertos modos de ser y de comprender la educación implica adquirir y ejercer el conocimiento, otras ocasiones, en otros escenarios, se entiende y vive la educación como un rito de sanación, o una experiencia de campo, de contacto e intercambio (Walsh, 2020, p. 257). Otras veces, sobre todo al interior de las academias, educar tiene que ver con la investigación documentada, otras con la paciente escucha de la natura, de la organización social, o del ciudadano inconforme.

La visión epistémica que propone Catherine Walsh es la de un telar artesanal que crece significativamente al integrarse nuevas perspectivas educativas, con la intención de contribuir a la evolución histórica y cultural de lo humano; actividad formativa que demanda la reflexión y multiplicación de vivencias directas y transformadoras para desenmascarar los convencionalismos doxográficos que han proliferado en el sistema educativo causando exclusión, arbitrariedad y favoritismo. En contraste, la gnoseología del cambio propuesta en su pedagogía de las grietas y las siembras da la posibilidad de entretener nuestras experiencias ontológicas a partir de la realidad diaria, es decir, en contacto con la otredad. Aquí un claro ejemplo:

En esos años, los setenta, formé una escuela alternativa, multirracial urbana y antisexista. También fue una época de experimentación con la vida comunal de vivir desde y con la tierra, inclusive sosteniéndome en la labor agrícola: de sembrar, cultivar, cosechar, vender y trocar/intercambiar. En esos momentos, mis enfoques

y militancia entrecruzaron varios temas: como mujer, peleando en contra del sistema patriarcal -del que la militarización era y sigue siendo parte- como maestra antisexista y antirracista, y como parte de una práctica de vida menos capitalista e individual. Al mismo tiempo me preguntaba cómo en esos espacios que llamamos universidades tenemos que construir otra cosa. Inicio desde allí porque estas reflexiones han sido parte de mi larga lucha. Trabajar dentro de la institución universitaria, pero no sentir que ese es mi lugar. Con más edad y más gritos tengo aún más claridad al respecto. (Walsh, 2020, pp. 253-254).

El activismo militante de Catherine Walsh ha motivado en diversos países la iniciativa de confrontar posturas unidireccionales y antidemocráticas, colaborando en grupos alternativos y disruptivos de trabajo multidisciplinario, por ejemplo la RED Abya Yala (Chihuahua, Méx.), que se alejan de lo que Ortega y Gasset llamó la "barbarie del especialismo", convocando racionalidades emergentes, planetarias y globales, dejando de disfrazar o atenuar la verdad sobre las dificultades que la educación debe de estudiar a fondo y empezar a enseñar-aprendiendo -tanto como aprender-enseñando- a superarlas.

Es precisamente Catherine Walsh una de las personalidades más inquietas y activas en estos albores de siglo, cuya herencia pedagógica nos prepara para tener ideas concretas acerca de lo que podemos hacer aun siendo parte de una minoría segregada por la violencia colonizante; haciéndonos responsables de las lenguas originarias, del arraigo a nuestras concepciones fundacionales, pero nunca negando la capacidad y necesidad de cambio, por lo que la epistemología de la autora de (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad (2005) es de carácter abierta, transformadora y vitalista.

Educar para mirar las transformaciones a partir de la otredad

La pedagogía social, tal y como la pensamos en los trabajos de C. Walsh, cuyo objeto es decolonizar los saberes centrados en el sujeto universal en beneficio de la diversidad de prácticas transformadoras que rehacen la idea que tenemos de lo humano, logra un cambio real, es decir, produce horizontes desde la posibilidad dialéctica-histórica de nuestros modos de convivir e integrarnos a la comunidad. Para ello encuentra en la redefinición de la infancia, del género, de lo posmoderno, de los procesos culturales humanizadores, de la transversalidad de fines y medios del conocimiento, y en última instancia en la redefinición de la condición de ser la especie y grupo viviente más complejo en sus procesos de autocomprensión, la grieta por ahondar, escarbar y traspasar.

La visión de la autora nos da la libertad de ahondar en el diálogo propuesto desde el comienzo de este ensayo, y se comprenderá mejor si aclaramos que los pensadores que hemos señalado, especialmente Henry y Levinas -aunque no sólo ellos, pues son varios los que han contribuido a la fenomenología de la otredad, pero acentuamos que en su obra salta el compromiso de hacer de la filosofía un medio de acción para alcanzar el buen vivir- son los filósofos en quienes la crítica a ese mismo sujeto universal fue tenaz, ya sea para afirmar el carácter radical inmanente de la vida en copertenencia, como lo fue para M. Henry, o bien, para mostrar con E. Levinas que nuestra relación con los otros siempre trasciende la singularidad, por lo que la unidad del ser se desborda gracias a multiplicidad de rostros, semblantes, afectos, encuentros.

La epistemología dinámica y descentralizada en la que se apoya la pedagogía crítica decolonial walsheana perdería su rigor, originalidad y claridad emotiva-racional que puede aportarnos si nos vemos incapaces de criticar el valor de educar (Savater, 1997; Bauman, 2020; Camps, 2008; Morin, 2020), que los centralismos institucionales privatizados toman de puro formalismo elitista o filtro técnico al servicio de clases sociales dominantes. Con la obra de Catherine Walsh volvemos a identificar a los verdaderos destinatarios del mensaje de la educación: hombres y mujeres libres. Como Walsh, la perspectiva ética de la educación de Victoria Camps insiste en que

La lucha por la equidad no progresa si no cuenta con el beneplácito de los electores, especialmente de los que tienen mayor poder político y social. Cuando los políticos ven que los electores más ricos huyen de la escuela pública porque se llena de inmigrantes, aparcan las políticas sociales a la espera de que los ciudadanos que los tienen que votar demuestren otra sensibilidad. La justicia y la solidaridad son dos valores complementarios. Sin actitudes solidarias de los ciudadanos, las instituciones políticas se abstendrán de proponer medidas impopulares y que impongan determinados sacrificios. Pero sin políticas de justicia tampoco se fomentan las actitudes solidarias
(Camps, 2008, pp. 171-172).

La libertad se gana en la lucha y la rebeldía, cuando ponemos de nuestra parte para que haya espacios de discusión y acuerdo en todos los lugares posibles del mundo trashumante. No existe -salvo en la mentalidad neoliberal y capitalista- la figura transparente e impersonal de un otro sin rostro ni nombre al que necesitemos enseñar. Esta acción sólo se lleva a cabo directamente y sin rodeos cuando ayudamos a las y los demás a buscar un camino propio, en el terreno insondable de la mirada que nos confronta e interpela, afirmando en cada paso la sorprendente diversidad vital que se mueve a nuestro alrededor.

Educamos así para la vida y el buen vivir, y esto significa orientar o guiar del caos al equilibrio, del rechazo a la inclusión, de la opresión a la esperanza, de lo cerrado a lo abierto en los discursos y prácticas humanizadoras. Ha escrito G. Marcel (2001) que "solo es educable el individuo o, más exactamente, la persona" (p. 23).

La persona rebelde destruye para crear, y seremos rebeldes si elegimos emprender acciones que cumplan fuertemente con la tarea de enseñar a situarse frente a la realidad, sin negar por ello que se trata de aprender a actuar valientemente ante varios obstáculos. De ese modo, pensó el gran escritor que fue Marcel, será posible experimentar una conciencia que trasciende los intereses egoístas preparándose a ser auténticamente con otros, es decir, lograr un acuerdo entre conciencias por los medios que cree la educación humanista y la filosofía atenta a la queja de nuestros semejantes.

Hemos puesto a dialogar la pedagogía de Catherine Walsh con la fenomenología de la otredad porque nos preocupa que la educación deje de ser el vehículo con el que la cultura despierta el sentimiento de pertenencia y vínculo hacia lo humano en sus estados de ánimo centrales, en la esfera de su afectividad cardinal.

Como cada época necesita de fundamentos firmes, donde se puedan arraigar las virtudes que contribuyan a un verdadero cambio ante tiempos tan violentos, consideramos que debemos pronunciarnos por un giro histórico y social hacia la paz y la tolerancia, hacia el respeto mutuo y la empatía.

El trabajo educativo de Walsh nos condujo a la pregunta por la otredad, pero ya no a "¿quién es el otro?", sino de manera mucho más concreta y con un eminente sentido ético: "¿qué es lo que tenemos que hacer por el bien ser y buen vivir de los otros?"

Llamar a toda nuestra especie y al grupo humano "los otros" no es discriminante, porque justo la pedagogía transformadora walsheana resignifica las expresiones que nos acostumbramos a utilizar con un único sentido. En la otredad se incluye a la infancia que no tiene hogar, a la adultez en conflicto por las necesidades diarias no subsanadas, a la diversidad de género que aún sigue sin reconocerse y sufre rechazo, y a toda mirada que nos interpela y haga tomar consciencia del derecho que tenemos todas y todos al buen vivir.

Para los seres humanos el buen vivir que debe de asegurar la educación, y así lograr la transformación en los sistemas dominantes, es el que se consigue por medio del cuidado de sí, horizonte ético del acompañamiento con el otro. Por ello,

La ética es relacional, implícitamente está el otro. El otro acude a mí, esperando que lo forme en un saber -mientras yo me formo como profesional-. Busca que comparta con él elementos que le pueden ayudar a descifrar la realidad. El espacio educativo se convierte en un evento extraordinario de aprendizaje, en un acto ético; "comunicarle al otro lo que no ve" porque probablemente esté subsumido en sus propios desvelos. Se trata de dejar huella en el otro, porque la indiferencia no tiene cabida, y preguntarnos: ¿qué huellas dejaron en mí? ¿Cómo seré recordado?

(Montes y Burgos, 2021, p. 44).

Cuando tal conclusión es indiscutible, no se puede sino insistir en que la pedagogía crítica y activa de C. Walsh tiene como uno de sus principales ejes comprometerse abierta y libremente con la otredad o con las diversas otredades. Quien educa debe orientarlas para superar las cadenas del pensamiento tradicional.

Si el otro está ante nosotros de un modo tan real que no haya duda de sentirnos cerca de una vida o existencia que se busca a sí misma, entonces deberemos hacer el ejercicio deconstructivo de distinguir lo que debe permanecer y lo que debe cambiar en la conjugación del nosotros, de esta manera habrá la oportunidad de trazar el trayecto hacia el cuidado de sí que nos enseña a transformarnos en algo mejor de lo que somos, además de devolverle la confianza a los maestros de realizar un trabajo admirable, porque en sus manos yace la semilla del conocimiento lista para plantarse, todo dependerá de sembrar con amor y esperanza (Marcel, 2005), templos esenciales de una fenomenología de la otredad en la que se pueda sostener la práctica educativa, precisamente tal y como la ha reinterpretado admirablemente Catherine Walsh, y llevado al campo de la acción con su valioso ejemplo por tantos años.

Conclusiones

Recordemos que la educación que transforma las diversas otredades en agentes de cambio, cuyo fin último es llegar a ser mejores personas, mejores ciudadanos, es la que trabaja activamente en alcanzar la práctica ética del cuidado de sí. Quien ha de lograr tal meta es el individuo al que se le enseña con amor a hacerse responsable de sí mismo, cultivando el buen vivir con su entorno natural y social.

Dado que es necesario fundamentar la pedagogía actual en una visión crítica y humanista, porque estamos atravesando cambios culturales profundos e interesantes, consideramos indispensable consultar la obra de la Dra. Catherine Walsh, pues ha construido desde los cimientos de su experiencia militante -y en contacto directo con otredades dolientes y sometidas- la epistemología decolonial de la educación, señalando temas urgentes para Latinoamérica, así también con la educación global, enseñándonos a contextualizar desde la apreciación interna y rigurosa de una activista entregada a las siembras de vida y de esperanza, virtudes tan demeritadas por la automatización de los procesos en el mundo impersonal que nos consume hoy. Ha dicho Walsh en una de sus entrevistas: “Ahí es donde me ubico, en las grietas, en la acción (política, epistémica y de existencia) de fisurar o agrietar, y en la necesidad de estar dentro de esas grietas, de sembrar, cultivar y cosechar” (2021, p. 269).

Únicamente el amor y la esperanza se convierten en la médula de la motivación más enérgica para gritar los derechos de las personas vulnerables, para darle voz a quienes acalla el sistema neoliberal y para crear una nueva comunidad humana y pensante, segura de desear el bienestar colectivo antes de imponer intereses egoístas. Se trata de una experiencia esencial en la fenomenología de la otredad, a la que no hay que temerle por su aparato conceptual, al contrario, en la obra de filósofos como Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas o Michel Henry, que esta ocasión hemos citado, veremos en toda su profunda belleza y misterio la fuente de nuestra subjetividad que llama al otro, busca la otredad, le abraza y acompaña, pues de eso va la vida activa, apasionada y renovadora.

La Tierra, armónico espacio abierto que no es de nadie, más su generosidad invita a todas y todos a refugiarse en el seno de una gran fraternidad sin privilegios, ya prepara el lugar para las futuras generaciones que necesitarán saber cuánto nos esforzamos nosotros en curar las heridas que los colonialismos feroces causaron, pero más pudo el compromiso ético de construir algo mejor y diferente para ellas. Aún tenemos oportunidad para lograrlo. Ocupemos el valioso tiempo que tenemos para sembrar las semillas de esperanza y amor por medio de una educación humanista, que gracias al trabajo de Catherine Walsh sabemos que es posible.

Referencias

Bauman, Z. (2020). Sobre la educación en un mundo líquido. México: Paidós.

Camps, V. (2011). Creer en la educación. La asignatura pendiente. Barcelona: Ediciones Península.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo Veintiuno Editores.

García Marinozzi, G. (2021). ¿Quién dijo que todo está perdido? Biografía de una canción. México: Turner Noema.

Henry, M. (2006). La barbarie. Madrid: Caparrós Editores.

Huancá-Coila, E. (2020). Diálogos y reflexiones con Catherine Walsh, con la intelectual militante, en Ortega-Caicedo, A. y Lang, M. (eds.). Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur. Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Quito: Ediciones Abya Yala y Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Levinas, E. (2011). Humanismo del otro hombre. México: Siglo Veintiuno Editores.

Marcel, G. (2001). Los hombres contra lo humano. Madrid: Caparrós Editores.

Marcel, G. (2005). Homo Viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza.

Montes, G. y S. Burgos. (2021). Ethos, formación y práctica profesional en psicología. México: El Errante Editor.

Morin, E. (2020). La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. México: Siglo Veintiuno Editores.

Salamanca: Ediciones Sígueme.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad, en Walsh, C. (ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014a). Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes, en M. Borsani, M. y Quintero, P. (comps). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Walsh, C. (2014b). Lo pedagógico y lo decolonial: entretrejiendo caminos, en Walsh, C. (ed.). Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial.

Walsh, C. (2020). No me identifico como académica, sino como intelectual-militante, en Ortega-Caicedo, A. y Lang, M. (eds.). Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del Sur. Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Quito: Ediciones Abya Yala y Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

REVISTA **AiDu**
MÉXICO

PRIMAVERA - VERANO / 2023