

**INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DE-COLONIAL:
APUESTAS (DES)DE EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR
Catherine Walsh¹**

*Leer críticamente el mundo es un hacer
político-pedagógico; es inseparable
del pedagógico-político, es decir,
de la acción política que involucra
la organización de grupos y de clases
populares para intervenir en la
reinvención de la sociedad.
-Paulo Freire²*

*La descolonización que se propone
cambiar el orden del mundo es ...
un programa de desorden absoluto.
... Un proceso histórico...
aportado por nuevos hombres,
un nuevo lenguaje, una
nueva humanidad.
-Frantz Fanon³*

Este artículo parte de la necesidad –todavía presente y crecidamente urgente-, de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinvención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización, como apuntaron hace algunos años atrás el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire. Considerar este trabajo político-pedagógico y pedagógico-político en el contexto actual latinoamericano es, tal vez, más complejo hoy, tanto por el reconocimiento y la inclusión de los “oprimidos” y “condenados”⁴ en las instituciones y el discurso públicos, oficiales, neoliberales y transnacionalizados – dando la impresión que el “problema” está disuelto-, como por las luchas que los movimientos indígenas y afrodescendientes están logrando avanzar en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos, pero ante racismos solapados y estrategias opositadas -cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión.

¹ Profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

² Paulo Freire, *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm, 2004, 18.

³ Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961/2001, 30-31.

⁴ Me refiero a los sujetos que eran la preocupación central de estos dos intelectuales críticos, concientes y comprometidos, y específicamente nombrados así en sus textos *Pedagogía del oprimido* (Freire) y *Los condenados de la tierra* (Fanon).

El interés del artículo entonces es, por un lado, contribuir a la comprensión de esta compleja coyuntura actual, considerando así y en forma más específica, el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, la que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la “colonialidad”. Pero, y aún más central, es el interés de poner en escena –pensando desde y con las luchas arriba señaladas- una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad. En este afán emprendemos, en la última parte de este texto, un diálogo desde los aportes de Fanon y Freire.

(Re)colonialidad, razón neoliberal y política multicultural

Desde los años 90, el tema de la diversidad cultural en América Latina se ha puesto de moda. Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado. Por eso mismo, es importante contextualizar el debate e iluminar su politización.

El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América. Como explica Quijano, “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”.⁵ Esta *colonialidad del poder* –que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía

⁵ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, 204.

racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad “natural” se expresó, como dice Quijano, “en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas”; así las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno que justifican la superioridad e inferioridad, –razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y que se suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber).⁶ Es tal operación que hace poner en duda, como sugiere Césaire, el valor humano de estos seres, personas que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente “marcados”;⁷ a lo que Maldonado-Torres se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” que los distancian de la modernidad, la razón y de facultades cognitivas.⁸

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad poca considerada en su relación con las otras tres. Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. Como argumentaré luego, es esta dimensión que permite profundizar el problema existencial ontológico, particularmente de los descendientes africanos, un problema enraizado no solo en la deshumanización del ser, sino también en la negación y destrucción de su colectividad diásporico-civilizatoria y la filosofía que es de ella, como razón y práctica de existencia.

⁶ Ibid., 210-211.

⁷ Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal, 2006.

⁸ Nelson Maldonado Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 133, 144.

Esta matriz de la colonialidad con cuatro dimensiones evidencia que la diferencia construida e impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura, tampoco es reflejo de una dominación enraizada en cuestiones de clase como eje central, como ha venido argumentando gran parte de la intelectualidad latinoamericana, incluyendo Paulo Freire. Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación.

Pero mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes se está disuelto. Pero más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad”.

Zizek⁹, entre otros, sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera con una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.

⁹ Slavoj Zizek, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional,” en F. Jameson y S. Zizek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós, 1998.

Sin duda, la ola de re-formas¹⁰ educativas y constitucionales de los 90 –las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes-, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional. De hecho, las re-formas coinciden con las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales. Al parecer, no es de mera coincidencia entonces que el mismo tiempo que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaran a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal.

La iniciativa primordial provenía del Banco Mundial y su denominada “política indígena”. En septiembre del 1991, el Banco publica su directiva operacional “4.20: Pueblos Indígenas”: una política comprensiva que servía tanto como modelo para la creación de políticas regionales y como guía para la promoción de la participación de los pueblos indígenas en planes, proyectos y programas de los miembros estados, ofreciendo “oportunidades concretas para la interacción entre pueblos indígenas y oficiales del Banco Mundial y de los gobiernos”.¹¹ Fue en el marco de esta directiva y de la nueva estrategia geopolítica neoliberal -parte del denominado “Consenso de Washington”-, que el Banco, conjuntamente con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola-FIDA, financió en 1998, con 50 millones de dólares, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador-PRODEPINE¹² como primer proyecto en el mundo donde los fondos del Banco iban directamente a una institución administrada por organizaciones indígenas, sin el filtro gubernamental-estatal.

¹⁰ Las comillas “-“ sirven para enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas hacen poco mas que reformular (o re-formar) lo mismo.

¹¹ Cindy Buhl, *A Citizen’s Guide to the Multilateral Development Banks and Indigenous Peoples*, Washington, D.C.: The Bank Information Center, 1994, 29.

¹² El enfoque de PRODEPINE, detallado en el Convenio firmado con el Banco Mundial, definía cuatro estrategias: (1) el fortalecimiento de la gestión de las organizaciones indígenas y negras; (2) la intervención en la política agraria, incluyendo la defensa de los recursos naturales, la titularización de tierras y el manejo del agua; (3) la inversión en el campo, y (4) la capacitación indígena en carreras intermedias y de posgrado (Almeida y Arrobo, 2005).

Tal como ha argumentado la intelectualidad crítica del movimiento indígena, más que beneficiar a los pueblos indígenas, el PRODEPINE tuvo un rol sumamente estratégico, tanto para el Banco Mundial como para el Estado ecuatoriano:

El hecho de haber conceptualizado un proyecto específico para los pueblos indígenas del Ecuador, da cuenta de que dentro de los cálculos políticos del Banco Mundial, los indios del Ecuador, con sus estructuras organizativas y políticas, pueden convertirse en el obstáculo más serio para sus políticas de liberalización, desregulación y privatización. Este proyecto replica los objetivos estratégicos del Banco Mundial, al interior de la lógica de uno de los actores más importantes del momento actual, el movimiento indígena. [...] La visión modernizante y apegada a los parámetros neoliberales de la cual son portadores los tecno-burócratas de esta institución se convierten en un riesgo cotidiano para el proyecto político de las organizaciones indígenas y en una fuente de conflictos permanente. [...] El Banco Mundial ha logrado neutralizar la oposición política de los indios en contra suya, al mismo tiempo que compromete mayores esfuerzos en la reforma estructural de carácter neoliberal del Estado Ecuatoriano.¹³

Es esta geopolítica estratégica que, según el movimiento, forma parte del neoliberalismo étnico o multicultural; en aquello, el poder de los multilaterales en general, y el Banco Mundial en específico, no debe pasar por alto. De hecho, es esta institución la que “tiene como responsabilidad llevar adelante todas las transformaciones sociales, institucionales, jurídicas, económicas e incluso simbólicas, que permitan la transformación del Estado, hacia un Estado neoliberal”.¹⁴

¹³ ICCI, “Banco Mundial y PRODEPINE: ¿Hacia un neoliberalismo étnico?” (editorial), en *Boletín ICCI-RIMAI*, año 3, No. 25, Quito: Instituto Científico de Cultural Indígenas, abril de 2001, 5-6.

¹⁴ Pablo Dávalos, “Las noticias secretas del Banco Mundial: poder y violencia en la reforma estructural”, en *Boletín ICCI-RIMAI*, año 7, No. 72, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas, marzo 2005, 10. Es interesante anotar que en 1998, el mismo año que inicia el proyecto PRODEPINE, el Banco Mundial empieza una revisión de su política de 1991 con relación a los pueblos indígenas. Entre marzo y julio de 2001, salió una serie de nuevos borradores sobre políticas operativas, procedimientos y estrategias, dirigida a “asegurar que el proceso de desarrollo fomenta el respeto total de la dignidad, los derechos humanos y las culturas de los pueblos indígenas [...] y al proveerles una voz en el diseño e implementación de proyectos, evitando o minimizando cuando sea posible impactos negativos y asegurando que los beneficios destinados para ellos sean culturalmente apropiados” (*World Bank Operational Manual. Operational Policies*, draft, 23 de marzo de 2001). La versión más reciente de este Manual Operativa es de julio-2005 (ver <http://wbln0018.worldbank.org/Institucional/Manuals/Opmanual.nsf>).

Las re-formas educativas y constitucionales latinoamericanas de los 90 pueden ser comprendidas dentro de este interés y responsabilidad de “transformación”. Efectivamente, la directiva de “Pueblos Indígenas” incluía elementos relacionados a la educación, el desarrollo y los derechos legales -particularmente los derechos de identidad y a la tierra-, ofreciendo, de esta manera, criterios para las re-formas jurídicas dentro de un marco encaminado hacia el proyecto neoliberal de ajuste estructural, dando reconocimiento e inclusión a la oposición dentro del Estado-nación, sin mayor cambio radical o sustancial a su estructura hegemónico-fundante.

De hecho, al sustentar la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, la vuelve funcional a la expansión del neoliberalismo¹⁵ y eso es precisamente lo que busca esta directiva y estas re-formas de corte multicultural-neoliberal. Zizek se refiere a estas como la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, la que “abre” hacia la diversidad al mismo tiempo que asegure el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global.¹⁶

Tal lógica pretende reconstruir relaciones entre el Estado y la sociedad, por medio de una inclusión que permite reducir conflictos étnicos e incrementar la eficiencia económica de la acción estatal¹⁷ dentro de un orden no sólo nacional sino regional y global. Ejemplos adicionales se encuentran en las políticas étnicas del Banco Internacional del Desarrollo-BID dirigidas más que todo y desde los inicios de este siglo a las poblaciones afrodescendientes, los esfuerzos del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas-PNUD durante 2006 a 2007 al incidir en el “laberinto” étnico, político y social boliviano argumentando por la necesidad de gestionar el pluralismo étnico, regional y de movimientos sociales al favor de un modelo del Estado que se asienta sobre un “sentido común.”¹⁸ De manera similar, podemos anotar los recientes cambios en la política de UNESCO que buscan la identificación de “mejores políticas e instrumentos de política para asegurar la diversidad cultural, a veces visto como

¹⁵ Armando Muyolema, “De la ‘cuestión indígena’ a lo ‘indígena’ como cuestionamiento,” en *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, Ileana Rodríguez (ed.). Ámsterdam: Rodopi, 2001.

¹⁶ Zizek, op.cit.

¹⁷ Norbert Lechner, “¿Por qué la política ya no es lo que fue?”, *Revista Nexos*, 216, 1995.

¹⁸ Tales esfuerzos incluyeron entre 2006 y 2007, la financiación, coordinación y publicación de dos estudios extensos: *El estado del Estado* y *El estado de la opinión*, una película: *El estado de las cosas. Un informe nacional sobre desarrollo humano en Bolivia*, y una serie de televisión titulada *El laberinto*.

amenaza o fuente de inseguridad”. También se destacan los planes y programas emergentes de “desarrollo integral e incluyente” basados en la cohesión social, el desarrollo humano individual -e individualista-, y un modelo económico más competitivo, todos con el afán de seguir “el ideal europeo”. Estas iniciativas forman parte de las nuevas políticas del PNUD, BID y EUROsociAL, el último siendo una alianza entre la Comisión Europea, BID, PNUD, CEPAL y con el apoyo del BM y el FMI, con enfoque en una nueva estrategia de desarrollo para América Latina.¹⁹

Estos ejemplos y perspectiva dan un marco para entender que la política multicultural actual sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad. Es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que esta visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos. Al posicionar la razón neoliberal –por supuesto moderna, occidental y (re)colonial- como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad y a un mejor vivir.²⁰ Por eso, permanece sin mayor cuestionamiento.

La “interculturalidad” es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal. Siguiendo a Tubino²¹, podemos nombrar esta interculturalidad “funcional” porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. Esta interculturalidad funcional se diferencia sustantivamente con la interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético, lo que he denominado y lo

¹⁹ Los países con mayor financiamiento y accesoria de EUROsociAL son México, Brasil y Colombia.

²⁰ El contraste obvio se encuentra en las nuevas Constituciones y proyectos de sociedad emergentes en Ecuador y Bolivia, donde el “buen vivir” o “vivir bien” se plantean como principios y proyecto para el refundar, tomando distancia del bienestar individual y el arquetipo de Estado y sociedad euro-usa-céntricos. Ver Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

²¹ Fidel Tubino, “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

que Tubino también se refiere, como “interculturalidad crítica”.²² Tubino ayuda a aclarar la distinción:

Mientras que en el *interculturalismo funcional* se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el *interculturalismo crítico* se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este diálogo se dé.²³

Interculturalidad crítica

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización.

Esta construcción “desde abajo” se evidencia de manera particular en el contexto ecuatoriano donde la interculturalidad es concepto, apuesta y proyecto acuñado y

²² Catherine Walsh, “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en *Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002. La interculturalidad crítica a que me refiero es distinta a la que propone De Souza: “pluri/inter/multiculturais críticas” pensadas para la posmodernidad/mundo marcado por la diversidad cultural. Mientras para De Souza, esta interculturalidad crítica parte de la modernidad, sirviendo como elemento en la lucha por sociedades democráticas, la interculturalidad crítica que parte del proyecto político del movimiento indígena se concibe del lado oculto de la modernidad, que es la colonialidad. Ver João Francisco de Souza, *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, Recife: NUPEP/CIIE, 2001.

²³ Tubino, op.cit.

significado por el movimiento indígena; principio ideológico de su proyecto político que -desde los 90- ha venido punteando la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes. El hecho de que su sentido viene de este movimiento pensado no sólo para él sino para el conjunto de la sociedad es significativo, tanto por la diferencia que marca con el proyecto hegemónico-dominante y su idea que los indígenas solo se preocupan por sí, como por la apuesta, propuesta y proyecto distintos que sugiere. Son aquellos que ensanchan e involucran “en alianza” sectores que, de igual forma, buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán,²⁴ es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad.

Recordar que la interculturalidad crítica tienen sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación. El grupo de trabajo del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE Colombia también hace esta recordación:

En esta tradición [de los movimientos sociales], la *interculturalidad* aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo de capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio etc., que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. [...] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipatorias y de resistencia de los pueblos

²⁴ Adolfo Alban, “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”, en *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos.²⁵

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica –como práctica política- dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruce a las del saber y ser. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación.

Por ende, su proyecto se construye a la mano con la de-colonialidad, como herramienta que ayude visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Eso sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias – de saberes, tiempos, diferencias, etc. – y pensar y trabajar “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente de los movimientos sociales.²⁶

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. No es argumentar a partir de la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los

²⁵ Grupo de Trabajo FLAPE Colombia. “Inclusión social, interculturalidad y educación”, *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, IV Foro Virtual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005, 2-3.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta, 2005, 172.

tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes.

Es señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, en una manera u otra, partícipes. Asumir este tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad– estructuras hasta ahora permanentes- que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la *de-colonialidad*.

Hablar de una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas, podría servir en el campo educativo para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima. Permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y

temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.²⁷

De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”²⁸ -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial”.

Pedagogía de-colonial desde la perspectiva de la interculturalidad crítica

Como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido

²⁷ Considerar los saberes ancestrales como conocimientos, ciencias y tecnologías cuya enseñanza es válido e importante para el conjunto de la población desde la escuela hasta la universidad, es avance de la nueva Constitución ecuatoriana, aprobada en referéndum público el 28 de septiembre de 2008. Ver Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa* (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008, 131-152.

²⁸ Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad. Al iniciar en el siglo VI como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico –un lugar de vida-, que rehúsa la universalidad abstracta. Ver Mignolo, op.cit.

por la estructuración colonial.²⁹ Tal sentido tiene mucho que ver con el expresado por la caribeña Jacqui Alexander:

[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.³⁰ (Traducción mía)

De hecho, estas perspectivas se alían con las de la llamada pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire en los 60 y retomada por muchos educadores y activista-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 90, cuando empezó su disminución.³¹ Sin entrar en un análisis del por qué de su mengua, vale la pena señalar la coincidencia entre ella y el auge del proyecto neoliberal. Además y de forma interrelacionada, la concomitancia entre la casi desaparición de un agencia y proyecto de la izquierda en los 90 y el conservadurismo creciente de las universidades –incluyendo de las ciencias sociales y humanas³²–, como de la institución de educación en su total.

No obstante y ante los cambios vividos en América Latina en la última década, la insurgencia social, política pero también epistémica de movimientos afro e indígenas, y la emergencia cada vez más fuerte de designios, agenciamientos y proyectos que apuntan la descolonización, es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva

²⁹ Catherine Walsh, *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*. NY: Bergin and Garvey, 1991.

³⁰ Jacqui Alexander, *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke, 2005, 7.

³¹ Vale la pena mencionar mi vínculo cercano con Freire durante los años que estuvo en exilio en Estados Unidos, y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta los principios de los 90. A pesar de la baja de este movimiento en los 90, hay autoras como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido una postura de multiculturalismo revolucionario y radical.

³² Para un análisis sobre las “ciencias neoliberales” ver Edgardo Lander, “La ciencia neoliberal”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

pedagógica –o de pedagogías- que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”³³; pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, “pedagogía(s) de-colonial(es)”.

En este sentido, la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser³⁴ y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona.³⁵ Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos “casa adentro” de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas, y aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro:

A diferencia de los posmodernos, no proponemos una razón crítica como tal; pero sí aceptamos su crítica de una razón violenta, coercitiva, genocida. No negamos la semilla racional del racionalismo universalista del Iluminismo, sólo su momento irracional como mito sacrificial. No negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la

³³ Rafael Bautista, “Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional”, documento inédito, La Paz, 25 de enero de 2009.

³⁴ Nelson Maldonado Torres, “La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad,” en *Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006, 63-130.

³⁵ Sobre estas actitudes ver Nelson Maldonado-Torres, “La descolonización y el giro des-colonial”, en *Comentario Internacional*, No.7, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2007, 64-78; Catherine Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (Catherine Walsh, Alvaro García Linera y Walter Mignolo), serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

modernidad. Contra el racionalismo posmoderno, afirmamos la “razón del Otro”.³⁶ (Traducción mía)

Considerada de esta manera, la pedagogía de-colonial, como la pedagogía crítica, es “en última instancia, un sueño, pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis. Esto se debe a que un individuo no puede decir que ha logrado la pedagogía crítica (o la pedagogía de-colonial) si deja de luchar por conseguirla”,³⁷ si deja su insurgencia social, cultural, política, epistémico-intelectual y educativa. Con esta referencia, no estoy sumando la pedagogía de-colonial a la pedagogía crítica, ni sugiriendo la primera como manifestación contemporánea de la última. De hecho, la pedagogía de-colonial tiene su propia genealogía –sin tener que necesariamente denominarla así- enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos.

La intención aquí es entablar un diálogo crítico entre ambas, más particularmente entre Paulo Freire y Frantz Fanon, el intelectual frecuentemente citado por Freire pero sin profundidad en torno a su postura racial-político-epistémico-ontológica, y su llamamiento a una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora”. Este diálogo tiene el afán de resaltar las contribuciones de Freire –más que todo, su criticidad y actitud política- como sus limitaciones –incluyendo su posición humanista y cegara racial- y, a la vez, distinguir los aportes de Fanon, aportes que nos parecen acertadas para la apuesta de-colonial.

Lo crítico-político y de-colonial: Un diálogo con Freire y Fanon

En sus trabajos tempranos, mas notablemente la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire dio las bases para un análisis social y político de las condiciones vividas de las clases pobres y excluidas a partir de un repensar crítico-político de la pedagogía en el contexto educativo. En prácticamente todo el mundo, la llamada educación radical – especialmente en los años 70 a 80, asumía las enseñanzas de Freire. Ciertamente el punto de partido más importante era el reconocimiento del acto de educar y de educarse

³⁶ Enrique Dussel, “Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *Boundary 20* (3), 1993, 75.

³⁷ Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

como un acto político: “soy sustantivamente político”, dijo, “y solo adjetivamente pedagógico”,³⁸ a la vez que hizo entender la importancia de la práctica educativa como lugar para intervenir y luchar:

No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria.³⁹

Lo opuesto de intervención es adaptación, es acomodarse, o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla”.⁴⁰

Pero también, y más importante aún, destacó la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, y a partir de una ética humana en y con el mundo, una ética inseparable de la práctica educativa y enraizada en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo –como hizo más evidente en sus últimos trabajos- la discriminación racial, de género y de clase.⁴¹

Para Freire, especialmente en los años tempranos de su producción y praxis intelectual, la educación era comprendida en su perspectiva de “humanizar” al hombre en la acción conciente. Fue sólo en los años antes de morir y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce tanto desde la raza y racialización, como desde la colonización. Este cambio se evidencia en uno de los últimos libros que escribió: *La pedagogía de la esperanza*, en el cual repiensa *La pedagogía del oprimido*, haciendo, al mismo tiempo, una autocrítica a si mismo por sus propias limitaciones en ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En este texto habla más de la rebeldía, la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, re-existencia, de vida ejemplificada en los *quilombos* (palenques) entendidos como:

Momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que,

³⁸ Paulo Freire, *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2003.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Freire, *Indignation*, op.cit., 34. Traducción mía.

⁴¹ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

de la “obediencia” necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad.⁴²

Es en este texto, como también el de la *Pedagogía de indignación*, textos donde Freire muestra más claramente, un pensar y diálogo con el afrocaribeño Frantz Fanon, pasando de hablar *sobre* el oprimido y la *conciencia de la clase oprimida* a la conciencia del *hombre oprimido*, de la humanización a, también, la *deshumanización*, y a la relación opresores – oprimidos, colonizador – colonizado, colonialismo- (no) existencia. Además habla del problema del proyecto neoliberal, como también del “color de la ideología”.⁴³ Y es en este movimiento de autocrítica, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión.

Pero lo que nos interesa no es sólo la manera que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo político, lo epistémico y la existencia racializada dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización, y la revolución social.⁴⁴ Y es con este afán, que exploro a continuación el pensamiento de ambos, enfocándome en los ejes interconectados de la (des)colonización y (des)humanización.

(Des)colonización - (des)humanización

La ligadura entre colonización - deshumanización, y descolonización – existencia-humanización tiene resonancia tanto en el trabajo de Fanon como de Freire. Veamos

⁴² Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993, 103.

⁴³ *Ibid.*, 149.

⁴⁴ De hecho, el trabajo de Fanon es mucho más conocido en el contexto del psicoanálisis y con relación a la ontología existencial del sujeto racializado. Poner atención a la contribución pedagógica de Fanon, es considerar cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización concebidas en términos tanto individuales como colectivos. En este sentido y a presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como una práctica (pedagógica) de intervención que implica la creación de hombres nuevos, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente lo de-colonial como apuesta de existencia-vida.

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

primero como ambos tratan el asunto de (des)humanización como componente central a su pensamiento-proyecto.

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

La preocupación por la humanización lleva al reconocimiento de la deshumanización, no solo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe el exento de su deshumanización, empieza preguntarse si la humanización es una posibilidad viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto conciente de su incompletación.⁴⁵

La deshumanización –entendida como “el resultado de un orden injusta que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos”- es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el hombre llega a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios –pero no únicos- en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación.⁴⁶ La creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

En la *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la dupla de humanización-deshumanización conectándola más concretamente “a las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización”,⁴⁷ y a la dialecticidad entre el conocimiento de la realidad y transformación de la realidad como polos distintos pero interconectados. Aunque en este trabajo y los subsecuentes, hace una consideración más amplia de la opresión y dominación producidas por este orden, la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica; la estructura que nos condiciona pero que no debe

⁴⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, NY: Continuum, 1970, 27.

⁴⁶ *Ibid.*, 74.

⁴⁷ Freire, *Esperanza*, op.cit., 95.

determinarnos.⁴⁸ Aclara que “la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos”⁴⁹; sin embargo, es la clase que, para Freire, sirve como punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, desatendidos en los textos tempranos.

Un elemento más en torno a la humanización en Freire es el de la ética. Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la “injusticia deshumanizante” deben emprenderse en la ética universal de los seres humanos,⁵⁰ una ética enraizada en la consciencia reflexiva –en la presencia con otros en el mundo y con el mundo-. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo –y por la opresión misma-, alienta la posibilidad que es la existencia humana:

Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad a comparar, hacer juicios, escoger, decidir, y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantienen su capacidad como transgresores de la ética.⁵¹

Por tanto, “hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia”.⁵²

Y aunque la preocupación por la existencia humana y por “el hacerse en/del ser”, es central a este pensamiento humanista del Freire, su apuesta pedagógica no es tanto con la situación ontológica existencial de los oprimidos –ni tampoco con el patrón de poder instaurado con el capitalismo y la modernidad/colonialidad que crea esta situación y la racialización inherente a ella- sino con el acto de conocer: a conocer la realidad para poder transformarla. Este acto de conocer, enraizado en lo que Freire llama una “curiosidad epistemológica”. En este sentido para Freire la deshumanización no es producto o resultado de la colonización, y es a partir de este enfoque que podemos ver su diferencia con Fanon.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid., 86.

⁵⁰ Freire, *Indignation, op.cit.*, 35.

⁵¹ Ibid., 36.

⁵² Ibid., 98.

Tanto para Freire como para Fanon, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia y actuar responsablemente y conscientemente sobre -y siempre en contra- de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual requiere la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en la *Esperanza*, cuando reconoce que el asunto no es tanto con la “adherencia” del oprimido al opresor sino la manera que el oprimido toma distancia de él, ubicándolo “fuera de sí, como diría Fanon”.⁵³

Para ambos la deshumanización y humanización son proyectos enraizados en una realidad y contexto históricos concretos, pero mientras para Freire “tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación”, para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. La deshumanización, según Fanon, es componente central de la colonización; la humanización, por ende, requiere la descolonización.

Para Fanon, es el colonialismo y “el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial”⁵⁴ que involucra y promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial. “En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos [...] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora se significación dialéctica.”⁵⁵

⁵³ *Esperanza*, 47.

⁵⁴ Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*. NY: Grove, 1967, 30.

⁵⁵ Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1963/2001, 38. Tal perspectiva parece resonar con la de Freire: “Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de

Y es en este contexto que la negación de la humanidad no es solo ontológica, sino también un asunto de (no) existencia histórico-racial. “Ontología –cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino- no nos permite comprender el ser del negro”.⁵⁶ Visto desde esta perspectiva, la deshumanización, en el caso del afrodescendiente, requiere una comprensión (fenomenológico) del problema ontológico existencial de la opresión racial.⁵⁷ Por eso, la aclamación de Fanon: “no soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros”,⁵⁸ una Esclavitud construida sobre las espaldas, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeo. En un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entrelazados. Y esta especificidad estructural –central para entender la realidad pasado y presente latinoamericana- que no se encuentra en Freire.

Aquí la humanización está entendida como construcción de una nueva humanidad, como componente central del proceso de descolonización y descolonizarse.

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la ‘cosa’ colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera.⁵⁹

Para Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribo, ante el cual el intelectual revolucionario – como también el activista y maestro- tiene la responsabilidad de activamente ayudar y

invadir culturalmente al dominado...Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado” (Paulo Freire, *Pedagogía de la tolerancia*, México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica, 2006, 33).

⁵⁶ *Condenados*, 110.

⁵⁷ Haymes, “Race”, op.cit, 57.

⁵⁸ *Condenados*.

⁵⁹ *Condenados*, 31.

participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’”.⁶⁰

El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. [...] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado.⁶¹

Es a partir estos procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres llama su “posición pedagógica socrática”,⁶² viendo sus similitudes y diferencias con Freire, como también su contribución para pensar la pedagogía de-colonial.

Para Fanon, el cambio o transformación social –incluyendo la restauración de la humanidad- tiene que ser llevado por los colonizados mismos. Aquí asume centralidad el concepto y pedagogía de “sociogenia”. Como explica Maldonado-Torres,

Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. [...] Conexión [que podría ayudar] el negro ser conciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. [...] La sociogenia se convierte [...] en una ciencia *para* la humanidad. [...] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es “educar” en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico.⁶³

En su texto *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon parece conversar con Freire cuando argumenta sobre la necesidad de educar los seres humanos para ser *accionales*, es decir

⁶⁰ Fanon citado en Nelson Maldonado-Torres, “Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality,” en *Caribbean Studies*, Vol.33, No.2, Julio-diciembre 2005,160.

⁶¹ *Condenados*, 206.

⁶² Maldonado-Torres, “Frantz Fanon”, op.cit.

⁶³ *Ibid.*, 157-158.

para actuar. Maldonado-Torres hace nuevamente la relación pedagógica, esta vez resaltando la agencia o iniciativa de-colonial:

Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle el negro no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático –una comadrona de agencia decolonial- que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual el o ella puede reconocer y hacer las cosas por si mismos –es decir, actuar.⁶⁴

De esta manera la sociogenia se puede entender como una pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación, con cuatro enfoques o componentes medulares: hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancien de la razón moderno-occidental-colonial, se enraízan y apuntan un actuar hacia la libertad, hacia la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes construyen una pedagogía y praxis de liberación, y un humanismo nuevo fundado en una razón “otra”: en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial.⁶⁵

Pero mientras que esta pedagogía propia es central por lo que permite los descendientes africanos reconocer el problema colonial, y decidir y actuar sobre y en contra de él, la transformación de las relaciones y condiciones sociales también requiere una posta

⁶⁴ Ibid., 159.

⁶⁵ En su estudio sobre la pedagogía esclava, Haymes también hace resaltar la esperanza (perspectiva también céntrica en Freire): “Hope affirms openness in everyday life where it is not easily revealed by the natural attitude of everydayness. In so doing, hope is open to possibilities for human attachment, expressions and assertions of human freedom. The slaves as hopeful people acted upon possibilities by loosening and refusing the hold that taken-for-granted realities and routines had over the imagination. It was this **pedagogical imagination** that allowed them to redress and resist the soul-destroying capacities of affliction. This symbolic work –that is, thru their songs, stories, and rituals of confirmation, for instance- slaves taught each other the moral and ethical significance of creating a sense of community belonging. It was in forging a community of belonging that slave culture functioned pedagogically to humanize slaves by redressing their suffering –and in the process it remade blackness, a Western European white supremacist invention, into a standpoint of historical consciousness and leverage for change” (Stephan Nathan Haymes, “Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African-American Slave Culture,” en *Not Only the Master’s Tools. African-American Studies in Theory and Practice*, L. Gordon y J.A. Gordon (eds.). Boulder, Colorado: Paradigm, 2006, 67).

pedagógica que se extiende críticamente a otros sectores con el afán de facilitar, también, su descolonización por medio de una acción política-ética compartida, asumida y aliada. He aquí, la perspectiva pedagógica político-crítica y de-colonial podría tomar y construir nuevos sentidos.

Hacia el in-surgir, re-existir y re-vivir...

Como bien señala Haymes, “el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano”.⁶⁶ Por eso mismo, la propuesta de este artículo es por un pensar y actuar pedagógicos fundamentados en la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y re-vivir como procesos de re-creación.

De esta manera, propongo pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma –lo que llamé al inicio de este texto como la colonialidad de la madre naturaleza. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación.

La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos.

⁶⁶ Ibid., 187.

Desde ambos vertientes y -retomando el planteamiento de Jacqui Alexander- de pedagogías de cruce, me refiero a un trabajo que se dirige a dismantlar las constelaciones –síquicas, sociales, epistémicas, ontológico-existenciales- instaladas por la modernidad y su lado oculto que es la colonialidad; pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimmaronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones “otras” de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta⁶⁷, y construir senderos “otros. .

Y es con relación a este sueño y construcción –y como manera de conclusión- que hago resaltar otro elemento común en Freire y Fanon: la esperanza como una necesidad ontológica que urge enfrentar la rabia y construir el amor. Aquí no hablo del amor romántico, sino del amor como aparato político y existencial, como componente central a una conciencia disidente y creativamente insurgente que puede intervenir (e *in-surgir*) tanto en el yo interior como en las relaciones modernas/coloniales/neoliberales que mantienen la dominación y deshumanización.

Mientras la contribución pedagógica de Freire en este sentido es más conocida, la de Fanon no es. No obstante, es Fanon como intelectual revolucionario y desde su inmersión en la lucha descolonizadora, que hace la conexión entre amor, pedagogía, humanidad y liberación; su llamamiento a una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora”, es, sin duda, una pedagogía esperanzadora de carácter de-colonial, una pedagogía en la cual el amor es herramienta de liberación. Eso es lo que la chicana/feminista/lesbiana Chela Sandoval y en diálogo con Freire y Fanon, se ha referido como “el amor reinventado como tecnología política, como un cuerpo de saberes, artes, prácticas y procedimientos para re-formar uno mismo y una misma, y, a la vez, el mundo”,⁶⁸ una hermenéutica, humanización y pedagogía de amor, existencia y vida de-colonial.

⁶⁷ Freire, *Indignation*, op.cit., 19.

⁶⁸ Chela Sandoval, *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

Referencias

Alban, Adolfo. “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”, en *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

Alexander, Jaqui. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke, 2005.

Bautista, Rafael. “Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional”, documento inédito, La Paz, 25 de enero de 2009.

Buhl, Cindy. *A Citizen's Guide to the Multilateral Development Banks and Indigenous Peoples*, Washington, D.C.: The Bank Information Center, 1994.

Cesaire, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal, 2006.

Dávalos, Pablo, “Las noticias secretas del Banco Mundial: poder y violencia en la reforma estructural”, en *Boletín ICCI-RIMAI*, año 7, No. 72, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas, marzo 2005.

De Souza, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, Recife: NUPEP/CIIE, 2001.

Dussel, Enrique. “Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *Boundary 20* (3), 1993, 65-77.

Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. NY: Grove, 1968.

Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1963/2001.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la tolerancia*. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica, 2006.

Freire, Paulo. *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm, 2004.

Freire, Paulo. *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2003.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, NY: Continuum, 1970.

González Velasco, Laura y otros. 2004. *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Buenos Aires: Movimiento Barrios de Pie.

Grupo de Trabajo FLAPE Colombia. "Inclusión social, interculturalidad y educación", *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, IV Foro Virtual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

Haymes, Stephan Nathan. "Race, Pedagogy ad Paulo Freire," en *Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento*, Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 2007, 55-66.

Haymes, Stephan Nathan. "Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African-American Slave Culture," en *Not Only the Master's Tools. African-American Studies in Theory and Practice*, L. Gordon y J.A. Gordon (eds.). Boulder, Colorado: Paradigm, 2006, 173-204.

ICCI, "Banco Mundial y PRODEPINE: ¿Hacia un neoliberalismo étnico?" (editorial), en *Boletín ICCI-RIMAI*, año 3, No. 25, Quito: Instituto Científico de Cultural Indígenas, abril de 2001.

Lander, Edgardo, "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

Lechner, Norbert. "¿Por qué la política ya no es lo que fue?", *Revista Nexos*, 216, 1995.

Maldonado-Torres, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 127-168.

Maldonado-Torres, Nelson. "La descolonización y el giro des-colonial", en *Comentario Internacional*, No.7, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2007, 64-78.

Maldonado-Torres, Nelson. "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad," en *Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006, 63-130.

Maldonado-Torres, Nelson . "Frantz Faono and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality," en *Caribbean Studies*, Vol.33, No.2, Julio-diciembre 2005, 149-194.

McLaren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

Mostern, Kenneth. "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative", en *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), New York: Routledge, 1994, 253-272.

Muyolema, Armando. "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento," en *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos*

latinoamericanos estado, cultura, subalternidad, Ileana Rodríguez (ed.). Ámsterdam: Rodopi, 2001.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, 201-246.

Sandoval, Chela. *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

Sousa Santos, Boaventura. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

Tubino, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005.
<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa* (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008, 131-152.

Walsh, Catherine “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (Catherine Walsh, Alvaro García Linera y Walter Mignolo), serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

Walsh, Catherine. “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en *Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

Walsh, Catherine. “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, en C. Walsh, F. Schiwy, S. Castro-Gómez (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

Walsh, Catherine. *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*. NY: Bergin and Garvey, 1991.

Zizek, Slavoj. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional,” en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, F. Jameson y S. Zizek. Barcelona: Paidós, 1998.