

Johan Méndez-Reyes

# La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber

Una propuesta epistémica



Universidad Politécnica Salesiana

LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y LOS DESAFÍOS  
DE LA COLONIALIDAD DEL SABER

---

Una propuesta epistémica



*Johan Méndez-Reyes*

# **LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y LOS DESAFÍOS DE LA COLONIALIDAD DEL SABER**

---

**Una propuesta epistémica**



**ABYA  
YALA** | UNIVERSIDAD  
POLITÉCNICA  
SALESIANA

2021

**LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y LOS DESAFÍOS  
DE LA COLONIALIDAD DEL SABER**

**Una propuesta epistémica**

© *Johan Méndez-Reyes*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
Casilla: 2074  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
Fax: (+593 7) 4 088958  
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
Grupo de Investigación en Artes  
y Humanidades ATARAXIA

ISBN impreso: 978-9978-10-583-2

ISBN digital: 978-9978-10-586-3

Edición, diseño,  
diagramación  
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



# Contenido

---

<b>A manera de prólogo .....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Orígenes del pensamiento decolonial desde el filosofar latinoamericano .....</b>	<b>17</b>
Acerca de la descolonización, descolonial y decolonial .....	17
Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento de Aimé Césaire y Frantz Fanon.....	19
Decolonización política, epistemológica, ontológica y pensamiento abismal. Una mirada desde la epistemología del sur .....	33
Eurocentrismo y modernidad. Una reflexión desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial .....	47
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Antecedentes para una pedagogía decolonial, liberadora e intercultural .....</b>	<b>61</b>
Aportes desde el pensamiento de Paulo Freire .....	61
Universidad y la “hybris del punto cero”. Aspectos clave de la colonialidad del saber .....	73
Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Una aproximación para una pedagogía decolonial.....	82
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Pedagogía decolonial .....</b>	<b>95</b>
Apuntes para una pedagogía decolonial.....	95
<b>Conclusiones generales .....</b>	<b>107</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>111</b>



# A manera de prólogo

---

## Por una lectura decolonial de Sócrates<sup>1</sup>

*Sócrates es el primer educador que no enseña  
para que los otros sepan lo que no saben,  
sino para que transformen su relación con el saber.  
Allí está enunciada otra educación. (Kohan, 2008, p. 78)*

Aprender a pensar es una praxis racional que compromete el discurso con un lenguaje que nos permita representar la realidad a través de sus múltiples sentidos. Es un aprender que va generando en su universo práctico un uso racional del razonamiento que en sus orígenes culturales informa a la razón acerca de los principios universales e ideales, trascendentes y contingentes, fácticos del conocimiento objetivado por parte del sujeto que elabora desde su praxis cultural ese cosmos de vida que puede hacer comprensible la realidad en su status de acontecimiento histórico. Así, aprendemos a pensar más por el pasado que por el presente intangible y efímero. Pero, a su vez, aprendemos a conocer, porque sin estar en el presente ninguna pregunta acerca de lo que existe es posible sin el pasado que nos proyecta hacia el utopismo particular de todo presente como futuro posible.

Hemos dicho que pensar es una praxis racional; también, que el descubrimiento que resulta de lo que se aprende pensando es el resultado cultural de una historia subjetiva de saberes de donde la pregunta

---

1 Cfr. Méndez y Morán (2015). Parte de este prólogo se publicó en ese texto. Me permito citarlo en extenso, en primer lugar, justifica la temática abordada de la pedagogía decolonial y, en segundo lugar, es un homenaje y agradecimiento póstumo al maestro Álvaro Márquez-Fernández (1952-2018).



dota de sentido la singularidad de lo que se desea investigar para descubrir. Es decir, en sentido filosófico, por supuesto, la contingencia del ser en su realización humana se concreta a través de una ontología de la vida que es su producción y recreación como ser sentiente. No es posible mayor grado de autenticidad y de originalidad por parte de los sujetos históricos, esos que logran hundir sus pasos en la tierra y dejar esa huella de barro con la que se traza el destino de su presencia en el mundo. Nos referimos, por supuesto, al hombre en su proceso de hominización, una praxis humana que lo autotransforma a él y a la naturaleza.

Nos asalta, sin embargo, una duda con todo el peso con el que el escéptico se pregunta por la realidad de las verdades absolutas o relativas. ¿Quién enseña al que aprende a pensar para conocer? En su génesis griega el Oráculo responde a quien le pregunta y nos refiere a Sócrates con la pregunta por el no-ser. En este caso, el que pregunta se interroga a sí mismo y se descubre ignorante sin saber por qué lo es, mientras no se cuestiona su forma de saber. Precisamente, porque no hay una norma o método para aprender a saber pensar.

La praxis racional de Sócrates luce paradójica pues enfrenta los contrarios dialécticamente no para resolver la pregunta por su conclusión o síntesis, sino para radicalizar la sospecha o la incertidumbre entre el pensamiento positivo y la realidad objetivada. El proyecto dialógico de Sócrates no es educar el pensamiento, deducir reglas a priori que permitan universalizar lo que se piensa como absolutos racionales, por ejemplo, dogmas de la razón. Se cuestiona y se disiente de esta postura cuya pretensión racionalizadora del mundo como objeto del pensamiento, es insostenible. Todos estamos informados de la mala suerte, o, mejor dicho, la mala muerte de Sócrates en su intento de liberar a la polis, la ciudad griega, al común de la gente, al pueblo como plebe, de los fatales destinos de un mal gobierno sin *sophia*.

No se puede enseñar a pensar, nadie aprende a hacerlo bajo el dominio de otros, es imposible “educar” el pensamiento de un cierto modo que nos garantiza la infalibilidad de la razón como praxis del

pensamiento. Una extraña y perversa lectura del Sócrates ateniense sentenciado a muerte por decir y hacer todo lo contrario. Es decir, crear a través de la pregunta una pedagogía del diálogo que sea capaz de criticar e irrumpir contra cualquier dogmática de la experiencia racional cuando esta responde al dominio o hegemonía del poder de la razón para gobernar la *polis*.

La traición a Sócrates viene por parte de aquellos que falsamente lo han sacralizado, lo han convertido en un “educador”, “magister”, quizás hasta Doctor de las Ideas, sin comprender el alcance hermenéutico de la pregunta filosófica, es decir, humana y existencial, que parcialmente allana el camino que sirve al caminante para desandar el camino. Luego, el “método” para enseñar a aprender, no tiene por *thelos* un camino final o salvífico. Por el contrario, en el mejor de los casos, existen tantos caminos posibles como encrucijadas.

Pero regresemos a la pregunta propuesta anteriormente respecto a ese a quién es posible enseñar desde una experiencia racional del aprender a conocer y que en nada puede garantizar la validez de la experiencia en su efectividad para quien aprende. Esa es la paradoja socrática de quien se pregunta por el no-ser, por el no-saber, por quien se sabe ignorante de todo saber.

No existe sustancia racional posible que anule o inhiba el pensamiento en su génesis o potencia poiética para imaginar otros mundos posibles. Es una pregunta por la emancipación de cualquier dominio político de la experiencia racional del pensamiento, es decir, de la libertad existencial y material para producir y reproducir el mundo de los saberes (*sophia*) a partir de los cuales las culturas logran sus particulares y universales simbólicos.

La traición a Sócrates luce mucho más perversa en la tradición que la Modernidad cartesiana postula a través de los principios de infalibilidad de las ciencias experimentales. La presunción de que se puede educar racionalmente, es decir, aprender a pensar, desde un universal

monológico de la racionalidad, es la *mathesis universalis*, para comprender la totalidad el mundo como universo unívoco, lineal, unidimensional. La Modernidad inaugura la concepción tecnocientífica del logos, anula o suspende su relación ontocredora a través de la palabra que dota de más de un sentido las significaciones del mundo.

Este es el principio o sesgo de colonialidad del pensamiento de la Modernidad que “educa” para no aprender a pensar el ser otro del que parte recurrentemente el devenir del no-ser. A ese universo de la alteridad se dirigen las preguntas de Sócrates para poder dialogar con la pluralidad, diversidad, complejidad de la experiencia racional que responde a un deber-ser para la libertad expresiva y comunicativa que está asociada a la praxis crítica de cualquier dominio de los dogmas de la racionalidad.

El Sócrates ateniense fue dogmatizado, escolarizado, normado, “educado” por el pensamiento colonial eurocéntrico, con la finalidad de producir un modelo o método de aprender a pensar-nos sin el genuino reconocimiento del nosotros que somos junto a los otros.

Simón Bolívar es quien nombra a su maestro Simón Rodríguez, el “Sócrates de América”. Quizás esa figura del Sócrates que acabamos de sugerir en párrafos anteriores es la que asocia Bolívar para ejemplarizar a este peregrino en constante exilio de la “enseñanza institucionalizada” que busca gobernar al otro y convertirlo en siervo de obediencia y castigo. Y al igual que José Martí, hace de su vida un constante aprendizaje, un transitar por los caminos del aprender, sin más destino que participar de un saber probable a fin de avanzar en la realización ética de un buen convivir en la polis.

Estos dos maestros de la experiencia racional de aprender se complementan mutuamente en sus criterios y opiniones sobre lo que es el sentido normativo de “educar” y el sentido práctico con el que el educando descubre su vocación por el aprender a investigar y conocer, desde sus referentes culturales e históricos. Ahora bien, para estos filósofos de la praxis la condición normativa de “educar” respondería a un

sistema político y social donde la educación debe propiciar el pensamiento crítico y liberador de todo contenido coactivo de la norma como sistema disciplinario o de poder.

Es decir, la educación no es una experiencia opresora sino liberadora. Por otra parte, ambos maestros del enseñar a aprender entienden que la educación es un proyecto de vida colectivo y popular. O sea, rescatan la noción de espacio público tal como lo sugería Sócrates; el espacio de poder público donde el encuentro y el reconocimiento con los otros hace posible y, por lo tanto, viable el discernimiento acerca de los intereses y necesidades de la sociedad como colectivo humano.

Es un aprender a ser a través de la enseñanza, donde todos tienen acceso a los poderes de la política, es más todavía, todos son copartícipes del *thelos* de los saberes. El educar de la experiencia educativa, su teoría y praxis, es un acto liberador que no debe renunciar a su *thelos* de libertad comprometida con el otro en su dimensión humana.

Esa práctica no se deduce a partir de un modelo o método de educación, pues es una experiencia vivencial de la razón sentiente que explora. Las incertidumbres sin la pretensión cientificista de la objetividad. Más bien lo hace desde la exploración hermenéutica de la experiencia para reconstruir la pluralidad de significaciones de los mundos interculturales de la vida humana, cuya diversidad no puede ser reducida o estandarizada por el mercado de consumo que propicia la sociedad del conocimiento suficientemente instrumentalizada por la racionalidad técnica.

Los diversos capítulos que se presentan en este libro, nos muestran las principales inflexiones críticas del autor sobre la concepción colonial de la educación superior en América Latina, a través de varios pensadores latinoamericanos de referencia obligada en este tipo de interpretaciones (Freire, Castro-Gómez, Morin, Fornet-Betancourt), que consideramos van a contribuir significativamente en el desarrollo de esa conciencia crítica práctica que tanto hace falta para liberar a la política

del poder del dogma de la racionalidad positivista de la Modernidad, y su proyecto hegemónico colonial que pervive aún hoy día.

Vale la pena destacar el eje central de toda la propuesta: la concepción de un currículo académico para la transformación popular de la ciudadanía en un sujeto de la praxis política, que tienda a hacer efectiva la revolución de los saberes en detrimento del conocimiento objetivo de las ciencias sociales desarrolladas por el capitalismo neoliberal y que, por medio de la economía del mercado, no cesa de reproducir los sistemas de alienación cultural. Es una comprometida interpretación de la realidad empírica del pensamiento decolonial en clave compleja e intercultural.

Desde novedosos puntos de vista es un libro que se abre al diálogo e indaga, como debe ser, a través de la crítica deconstructiva ese otro logos filosófico que se hace insurgente en América Latina.

El autor de este libro hace impostergable este desafío y compromiso que nos exige reflexionar y repensar-nos desde otra cultura para un aprender en consonancia socrática con otra experiencia para “educar”, cuya praxis privilegia la libertad creadora del pensamiento crítico, antidogmático: condición material que hace posible la educación pública y ciudadana, a través de las universidades, y así conformar un filosofar para el aprender a pensar otros mundos utópicos.

Álvaro B. Márquez-Fernández

# Introducción

---

En estas primeras décadas de siglo XXI no hemos sido lo suficientemente capaces aún de llevar a la praxis una pedagogía que responda a los intereses propios de cada cultura y pueblo del Abya Yala; es decir, a quienes viven en situaciones adversas y complejas, de desigualdades y pobreza, pero también de espíritu de lucha y resistencia desde esas fisuras y espacios que dejó la *herida colonial* y desde donde tratan de construir un modo *otro* de vida, también en el ámbito de la política y la educación. Ya no se trata de impulsar un pensamiento alternativo frente a la lógica del mercado sino en repensar los tipos de pedagogías que se requieren para sistematizar todas esas experiencias de nuestros pueblos y acompañar en acciones políticas las diversas posibilidades de consolidar una sociedad más plural e intercultural.

La necesidad de desarrollar los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos de una propuesta educacional se hace cada día más vital para nuestros pueblos; una pedagogía que acompañe todas esas pluralidades de voces y cosmovisiones para el desarrollo de una transformación social y política y para la formación de un sujeto con conciencia crítica que pueda aportar desde el reconocimiento y afirmación del otro las bases para una nueva sociedad que se fundamente en la pluriculturalidad de nuestra realidad.

Esta pedagogía *otra* debe superar todas las imposiciones ideológicas y políticas de los grandes centros hegemónicos del saber y de la colonialidad de poder, construyendo una epistemología educativa desde la propia experiencia de nuestros pueblos que permita edificar nuevos escenarios sociales que se sustenten en el diálogo de saberes, en la interculturalidad, la relación armónica con la naturaleza y en la posibilidad

real de consolidar las prácticas culturales, artísticas, sociales, políticas y éticas desde una perspectiva profundamente decolonial.

Una pedagogía decolonial sustentada en metodologías emergentes que se originan en estos espacios de lucha, re-existencia y resistencia de nuestros pueblos, que renacen de la misma acción y experiencia insurgente de resistir para (re)vivir posibilitando otras realidades ontológicas, epistémicas y axiológicas para ser, estar, existir, conocer y pensar desde otras perspectivas de vida. Asimismo, esta pedagogía nos permite recuperar todo este imaginario cultural para incorporarlos también en la educación institucionalizada y, por lo tanto, accesible para todos en perspectiva intercultural. Estamos ante la presencia de un proyecto educativo que rompe con la perspectiva eurocéntrica ideada por lo colonialidad del saber y que apuesta por el acompañamiento de las experiencias sociales, culturales y epistémicas que permiten una transformación política de nuestras sociedades desde la construcción propia de estas pedagogías decoloniales.

En este sentido, el propósito de este libro es analizar la pedagogía decolonial como aporte a la construcción de un pensamiento crítico, humanístico, emancipador, ético y político ante los desafíos de la colonialidad del saber. Esta investigación lleva por nombre “La pedagogía decolonial como propuesta epistémica ante los desafíos de la colonialidad del saber”. Compila una serie de trabajos de nuestra autoría, la mayoría inéditos que se presentan como un conjunto integrado y que responde a un orden lógico de pensamiento y reflexiones en relación con la pedagogía decolonial. Bajo una metodología cualitativa, se procedió al análisis de la información conforme a los pensamientos, conocimientos y saberes del autor, tomando como referencia los textos documentales de los principales autores en estudio. Desde el enfoque del método hermenéutico se realizaron las debidas interpretaciones y exegesis de toda la documentación recopilada. Por otra parte, debido a las temáticas planteadas el texto se dividió en tres capítulos.

El primer capítulo *Orígenes del pensamiento decolonial desde el filósofo latinoamericano*, incluye cuatro trabajos que representan la gé-

nesis del pensamiento decolonial. El primero, “Acerca de la descolonización, descolonial y decolonial” esboza los criterios epistémicos de los diversos autores que prefieren usar lo decolonial en vez de lo descolonial; el segundo apartado intitulado: “Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento de Aimé Césaire y Frantz Fanon”, desde el *Discurso sobre el colonialismo y Los condenados de la tierra*, se reflexiona sobre sus críticas al colonialismo occidental, sus cuestionamientos a la civilización europea, además de valorar sus propuestas para la construcción política de una sociedad descolonizada. El tercero, “Decolonización política, epistemológica, ontológica y pensamiento abismal. Una mirada desde la epistemología del sur”, se analiza los principales referentes teóricos del pensamiento descolonial, tales como: Quijano (1992), Mignolo (2010), Dussel (2005), Santos, (2011), entre otros; finalmente, se cierra este capítulo con el trabajo sobre “Eurocentrismo y modernidad. Una reflexión desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial”, donde se analiza el eurocentrismo y la modernidad teniendo como elementos críticos las consideraciones teóricas desarrolladas por el pensamiento filosófico latinoamericano.

El capítulo II, denominado *Pedagogía de la liberación y pensamiento intercultural. Antecedentes para una pedagogía decolonial*, incluye tres importantes consideraciones a la temática planteada. La primera: “De la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial. Aportes desde el pensamiento de Pablo Freire” se analiza la concepción educativa del autor y sus influencias en las nuevas pedagogías contemporáneas. La segunda y tercera parte de este capítulo tratan sobre la “Universidad y la “hybris del punto cero”. Aspectos clave de la colonialidad del saber” y “Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Una aproximación para una pedagogía decolonial”, desde donde se procura una reflexión de la realidad de la educación universitaria y su principal rol de formar ciudadanos desde una perspectiva intercultural y decolonial.

Finalmente, en el capítulo III, *Pedagogía decolonial*, que desde los “Apuntes para una pedagogía decolonial” se reflexiona, a partir de los



aportes de Walsh (2017), sobre los aspectos fundamentales para desarrollar una pedagogía decolonial e intercultural, como base para construir espacios políticos que procuren valorar las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas de los pueblos del Abya Yala.

Este libro es un aporte para la construcción de una pedagogía que articule con herramientas epistemológicas y metodológicas *otras* no solo el diálogo de saberes sino también la formación de un sujeto autónomo, crítico y capaz de reaprender a pensar, sentir y actuar desde lo intercultural y decolonial. Pensar desde otros espacios y fisuras (grietas), posibilidades reales y concretas de nuevas formas de vida ciudadana que permitan abordar los desafíos de idear un mundo más allá de la lógica y el discurso moderno occidental impuesto por los grandes centros hegemónicos del poder y saber.

# Capítulo I

## Orígenes del pensamiento decolonial desde el filosofar latinoamericano

---

### **Acerca de la descolonización, descolonial y decolonial**

Es importante señalar que por descolonización se entiende como un proceso político y social que pretende superar el colonialismo que históricamente se le adjudica a los diversos momentos donde se gestaron movimientos de luchas y resistencias anticolonialistas. Usualmente representa los procesos independentistas que se vivieron en América para emanciparse del yugo europeo que data de finales del siglo XVIII, pasando por su momento más cumbre en el siglo XIX y se ha mantenido durante los siglos XX y lo que va de estas primeras décadas del siglo XXI, piénsense en el caso de Puerto Rico o Martinica (Restrepo & Rojas, 2010).

Sin embargo, autores como Mignolo (2010), Quijano (2010), Dussel (2005), De Santos (2010) sostienen que usar el término descolonial permite desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, hasta el punto de borrar sus huellas como colonialidad del ser, poder y saber. Además, asocian lo descolonial con el proceso político, social y cultural que se debe emprender desde la luchas y resistencias de los pueblos del sur para superar la modernidad eurocéntrica y la lógica del capital.

Para Grosfoguel y Mignolo (2008), la opción descolonial significa entonces que “el turno descolonial” es una alternativa. Esta opción no se entiende sin vincularla con el “pensamiento descolonial” y al “giro descolonial” en relación con otras opciones en las cuales “el giro” tiene

sentido. De modo que cuando se dice “decolonialidad” y por ello significamos también otro término complejo modernidad/colonialidad/descolonialidad, estamos significando un tipo de actividad (pensamiento, giro, opción), de enfrentamiento a la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad. Ese enfrentamiento no es solo resistencia sino re-existencia (Grosfoguel & Mignolo, 2008).

Al respecto Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) consideran que la primera descolonialización se inicia en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas, las mismas fueron inconclusas ya que se circunscribió a la independencia jurídico-política de las periferias. Mientras que, la segunda descolonialización —donde se hace énfasis en la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Producto de estos procesos históricos, políticos y sociales, se requiere en este siglo XXI un pensamiento decolonial que culmine *la descolonización* iniciada en el siglo XIX. Se pretende, en contraposición a la *descolonialización*, que la decolonialidad promueva un proyecto de resignificación hasta lograr todos los objetivos planteados y superar con creces lo iniciado en los procesos independentista.

Por lo tanto, la decolonialidad procura superar las secuelas del colonialismo representado en el orden de la colonialidad bajo el paradigma de la modernidad, racionalidad y la lógica del capital que se cobija en su estructura del poder y saber. Para Walsh (2012) lo decolonial procura posicionarse tomando una postura crítica que permite transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha permanente donde es posible identificar, visibilizar y alentar espacios, “lugares” y “fisuras” de exterioridad y construcciones alternativas desde la propia experiencia de los pueblos, nacionalidades y culturas no occidentales.

Esta investigación asume lo planteado por Walsh (2012) de entender la decolonial como pensamiento crítico que procura, además de

revertir lo colonial, acompañar las diversas experiencias, situaciones y realidades de los pueblos de Abya Yala, para crear nuevas fisuras y espacios de lucha y resistencia en contra los grandes centros hegemónicos de poder para construir una sociedad *otra* capaz de conjugar con las diversas culturas y cosmovisiones para redefinir su propia identidad. En este sentido, en esta investigación se prefiere lo decolonial para representar toda nuestra postura en relación con este pensamiento en vez de lo *descolonial*, respetando en cada apartado del texto los diversos autores investigados que prefieren usar el término descolonial.

### **Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento de Aimé Césaire y Frantz Fanon<sup>2</sup>**

El *Discurso sobre el colonialismo* (1955) de Aimé Césaire (1913-2008) y *Los condenados de la tierra* (1961) de Frantz Fanon (1925-1961), son dos obras que recogen no solo un sentir de las civilizaciones que sufrieron los atropellos del colonialismo occidental sino que en ellas podemos encontrar una propuesta política decolonial ante la crisis que vive la Europa moderna, caracterizada por ser incapaz de reconocer sus propias contradicciones, sus crisis, y de cegarse ante la realidad de injusticia, desigualdad y deshumanización ocasionadas a los que condenados y colonizados de nuestra América (Méndez, 2014).

Ambos pensamientos son una respuesta desde el mundo colonizado, desde la diáspora africana, al proyecto civilizatorio moderno europeo; sus propuestas apuntan hacia la construcción de una sociedad emancipada y decolonizada. Por lo cual, este apartado tiene como propósito reflexionar, desde la hermenéutica decolonial, sobre sus críticas al colonialismo occidental; que más que “civilizarnos” ocasionó uno de los mayores genocidios jamás conocido contra civilización alguna (Méndez, 2014).

---

2 Cfr. Méndez, J. (2014). Parte de este capítulo se puede extraer de esta edición.

En el referente metodológico de esta investigación se inserta la búsqueda hermenéutica dirigida a la interpretación del contenido filosófico y antropológico del pensamiento decolonial. Esto conduce al análisis exegético de dichas propuestas. Para tales efectos el material de investigación es de tipo documental, por lo que se trabaja con materiales bibliográficos. libros, ensayos y artículos de ambos autores (Méndez, 2014).

Es importante señalar que estas reflexiones sobre el colonialismo han sido problematizadas por los autores del pensamiento crítico y decolonial contemporáneo, tales como Dussel (2005), Mignolo (2010), Quijano (2010), Castro-Gómez (2007), entre otros; quienes buscan desde lo decolonial construir proyectos éticos, políticos, educativos y sociales desde lo intercultural y lo pluriversal (Méndez, 2014).

### ***Cultura, civilización y eurocentrismo en Aimé Césaire***

La obra de Césaire (2006) representa una ruptura epistémica y política con la tradición filosófica occidental, no solo porque denuncia los atropellos coloniales hacia los negros, sino que su lucha de reivindicar culturalmente a millones de hombres y mujeres que habían sido negados e invisibilizado por el colonialismo occidental se convirtió en la esencia de su vida. En efecto, en 1955, cuando escribe *Discurso sobre el colonialismo*, señala contundentemente los argumentos en contra de la cultura europea, arropada de colonialismo, además de elevar la voz de protesta del hombre negro contra los abusos cometidos por este régimen colonial por ser negadora de la calidad humana de los pueblos autóctonos. El colonialismo se ha construido “...sobre el mayor montón de cadáveres de la humanidad” (Césaire, 2006, p. 18).

Para Césaire (2006) la lucha contra el colonialismo es una reivindicación no solo cultural, sino política, señala que la decolonización será revolucionaria o no es decolonización; este esfuerzo por conseguir la libertad es permanente, para toda la vida, porque el capitalismo jamás se cansará de imponer su ideología, de oprimir, de humillar y de hacernos creer que somos inferiores (Méndez, 2014).

Césaire (2006) defiende la idea que hay una civilización negra, como hay una civilización europea, pero esto no quiere decir que estas civilizaciones sean homogéneas en lo absoluto, en toda civilización existe diversidad cultural, diversidad de lenguajes, diversidad de tradiciones, ya que estas se han originado en el devenir histórico de la civilización humana. Por eso aceptar que una civilización sea superior a otra, es asumir un genocidio cultural y lo que es peor es aceptar la forma salvaje y bárbara con la cual el colonialismo europeo llegó a nuestros territorios; no reconocer eso sería asumir una actitud de traición a nuestros propios valores y creencias (Méndez, 2014).

En este sentido, Césaire (2006) en las primeras líneas del magistral texto, *Discurso sobre el colonialismo*, cuestiona radicalmente la civilización europea, por su arrogancia, por su pretensión de superioridad, por creer que solo es posible conocer a través de la racionalidad instrumental del hombre blanco europeo (Méndez, 2014), es por ello, que Césaire (2006) considera:

Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que su funcionamiento suscita, es una civilización decadente. Una civilización que decide cerrar los ojos a sus problemas cruciales es una civilización enferma. Una civilización que escamotea sus principios es una civilización moribunda. El hecho es que la civilización llamada “europea”, la civilización “occidental”, tal como la configuran dos siglos de régimen burgués, resulta incapaz de resolver los dos mayores problemas a que su existencia misma ha dado origen: el problema del proletariado y el problema colonial; que, llamada a comparecer ante el tribunal de la “razón” o el de la “conciencia”, esta Europa se revela impotente para justificarse, y que, a medida que pasa el tiempo, se refugia en una hipocresía tanto más odiosa cuanto menos posibilidades tiene de engañar a nadie. Europa es indefendible. (p. 13)

Estas ideas son claves para entender la dura crítica que Césaire (2006) hace a la civilización europea, negadora de la diversidad cultural. El proyecto colonizador occidental representó, sin lugar a duda, una imposición brutal de una forma provinciana de ver al mundo, trayendo

consigo una carga ideológica de aparente superioridad que originó la destrucción de diversas culturas en casi su totalidad (Méndez, 2014).

... ya que tengo que hablar de colonización y de civilización, vayamos directo a la mentira principal a partir de la cual proliferan todas las demás, ¿Colonización y civilización? Esto es tanto como decir que aquí lo esencial es ver claro, pensar claro (léase peligrosamente) y responder claro a la inocente pregunta inicial: ¿qué es en principio la colonización? Ponerse primero de acuerdo en lo que no es: ni evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, o de la tiranía, ni propagación de Dios, ni difusión del Derecho; admitir, de una vez y por todas, sin tratar de evadir las consecuencias, que aquí la última palabra la dicen el aventurero y el pirata, el gran almacenista y el armador, el buscador de oro y el comerciante, el apetito y la fuerza, seguidos de la sombra amenazadora y maléfica de una forma de civilización que en un momento de su historia se descubre íntimamente obligada a extender al plano mundial la competencia de sus economías antagónicas. (Césaire, 2006, p. 16)

De la colonización a la civilización la distancia es muchísima, que, de todas las expediciones coloniales acumuladas, de todos los estatutos coloniales elaborados, de todas las circulares ministeriales expedidas, no hay en lo absoluto un respeto a lo autóctono. Por tanto, el proceso de civilización occidental estuvo lleno de instintos escondidos; codicia, violencia, odio racial, relativismo moral, esos valores se expanden rápidamente por todos los territorios conquistados, lo que nos lleva a decir que más que civilización lo que hubo fue una verdadera barbarie en su máxima expresión; en otras palabras: "... está el veneno inoculado en las venas de Europa, y el progreso lento, pero seguro, de la salvajización del continente" (Césaire, 2006, p. 17).

Las pretensiones de superioridad de la cultura occidental fundamentada desde su eurocentrismo y el avasallamiento con que enfrentó a los pueblos originarios del continente son actitudes de una barbarie, pero de una barbarie suprema, tan igual o peor al nazismo, sí ese nazismo que tanto avergüenza a Occidente, y del cual también fue su cóm-

plice, inclusive también lo justificó hasta el momento en que accionó contra la misma cultura occidental (Méndez, 2014).

Para Césaire (2016), la colonización occidental es barbarie, es la negación misma de la civilización, porque ella deshumanizó a las civilizaciones autóctonas:

La acción colonial, la empresa colonial, la conquista colonial, basada en el desprecio al hombre indígena y justificada por ese desprecio, tiende inevitablemente a modificar al que la emprende; el colonizador que, para irse haciendo a la idea, se habitúa a ver en el otro a la bestia ya tratarlo como bestia, tiende objetivamente a transformarse él mismo en bestia. (Césaire, 2006, p. 17)

La colonización, afirma Césaire (2006), es sinónimo de cosificación. El mito de la modernidad, del progreso, de la ciencia y la técnica occidental, no solo nos ha entretenido, sino que nos ha alejado de nuestros orígenes, creencias y valores (Méndez, 2014).

Por lo cual, Césaire afirma:

... me hablan de progreso, de “realizaciones”, de enfermedades curadas, de niveles de vida elevados por encima de sí mismos. Yo hablo de sociedades vaciadas de sí mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones carcomidas, de tierras confiscadas, de religiones ultimadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas. Me bombardean con hechos, estadísticas, kilómetros de carreteras, de canales y de vías férreas. Yo hablo de millares de hombres sacrificados en el Congo Ocean. Hablo de los que, en el momento en que escribo, están cavando a mano el puerto de Abidjan. Hablo de los millares de hombres arrancados de sus dioses, de sus tierras, de sus costumbres, de su vida, de la vida, del baile, de la sapiencia. Hablo de millares de hombres en los que hábilmente se ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el arrodillamiento, la desesperación, el lacayismo... (2006, p. 20)

Además de todo esto, las culturas autóctonas recibieron de la colonización occidental destrucción de sus economías, saqueos de sus



productos, destruyeron sus siembras, subestimaron las diversas cosmovisiones y formas de respetar y convivir con la naturaleza. Pero, sin embargo, Occidente se considera la civilización por antonomasia, que ha llenado de progreso y de bienestar a la humanidad entera. Occidente es tan contradictoria:

Que, en la actualidad, son los nativos de África y Asia los que reclaman escuelas y que es la Europa colonizadora la que las niega; que es el hombre africano el que pide puertos y carreteras, que es Europa colonizadora la que, en este sentido, regatea; que es el colonizado el que quiere marchar hacia adelante, que es el colonizador quien le corta el paso. Yendo aún más allá, no me oculto para decir que, en la actualidad, la barbarie de Europa occidental es increíblemente grande, sobrepasada, y ampliamente, por otra: la norteamericana. (Césaire, 2006, p. 22)

La tan vanagloriada civilización europea ha socavado nuestras civilizaciones, ha destruido culturas enteras, ha extirpado la diversidad desde todas las perspectivas y lo que es peor aún su legado ha sido continuado por el nuevo bárbaro moderno, la cultura y sociedad norteamericana, caracterizada, en palabras de Césaire (2006), por: “violencia, desmesura, despilfarro, mercantilismo, exageración, gregarismo, la idiotez, la vulgaridad, el desorden” (p. 26).

### ***Crítica al colonialismo occidental desde el pensamiento de Frantz Fanon***

En la obra de Fanon (1965) podemos encontrar una férrea crítica al sistema colonialista, un evidente cuestionamiento a la lógica occidental y sus pretensiones nefastas de dividir al mundo en dos: blancos y negros; considerando a los blancos, seres superiores y civilizados, mientras que al negro lo colmó de prejuicios de inferioridad, asumiéndolo como inculto y salvaje (Méndez, 2014).

El sistema colonial llevó implícito la opresión y la sumisión de los pueblos y culturas no occidentales, de los desposeídos, de *Los condenados de la tierra*, título, por cierto, de la obra más representativa de Fanon

(1965) que recogen toda una reflexión del sufrimiento humano y una denuncia a la cultura occidental, porque ella, “Europa, ha asumido la dirección del mundo con ardor, cinismo y violencia” (p. 18).

En *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon (2010) elabora un estudio sobre la enajenación de la población de Martinica y del colonialismo francés, denunciando el racismo desarrollado e implantado por Occidente. En este texto se advierte que los aspectos peculiares de las formas de alienación engendradas por el colonialismo, son fenómenos principalmente referidos a las colonias francesas ya que las manifestaciones particulares de la enajenación cultural y psicológica dependen del tipo de política colonial implementada, en este caso, de la política de asimilación en el sistema colonial francés, en contraste con la política de dominación indirecta y segregación racial como fue característico del sistema colonial inglés. A pesar de ello, está claro que el problema principal no radica, ni podrá radicar jamás en tratar de buscar cuál de los dos colonialismos, el francés o el inglés, ha sido un poco “menos brutal” o “menos racista”, debido a que, como afirma Fanon (2010), toda sociedad colonial es racista y ambas posturas lo son obviamente (Méndez, 2014).

Fanon (1965) considera al colonialismo un fenómeno social de naturaleza cultural que trae consigo el problema del racismo. Ese desprecio al nativo del que, aún somos testigos, considerándolo inferior e irracional; ese odio exacerbado hacia lo “diferente”, el maltrato y la represión, son mecanismos inherentes a la dominación que surge del paradigma positivo bajo el cual vivimos desde hace poco más de dos lustros (Mcnamara, 2011).

Para Fanon (1966) el racismo, como lo hemos visto, no es más que un elemento de un conjunto más vasto: el de la opresión sistematizada de un pueblo.

Asistimos a la destrucción de los valores culturales, de las modalidades de existencia. La lengua, el vestido, las técnicas son desvalorizadas. ¿Cómo llevan cuenta de esta constante? Los psicólogos que tienen ten-

dencia a explicarlo todo por movimientos del alma, pretenden encontrar este comportamiento al nivel de los contactos entre particulares: crítica de un sombrero original, de una manera de hablar, de caminar... Parecidas tentativas ignoran voluntariamente el carácter incomparable de la situación colonial. En realidad, las naciones que emprenden una guerra colonial no se preocupan de confrontar culturas. La guerra es un negocio comercial gigantesco y toda perspectiva debe ser relacionada a este criterio. La servidumbre, en el sentido más riguroso, de la población autóctona es su primera necesidad. (Fanon, 1966, p. 14)

Para este autor, el problema colonial radica en la idea que los subyugados tratan de superar su condición asumiendo el bagaje cultural de los subyugadores, especialmente el lenguaje, colocándose las máscaras blancas, pero al hacer esto, absorben normas que son inherentemente negadoras de su cultura, lo que a su vez lleva a sentimientos profundos de inseguridad e inferioridad. Aceptar el concepto del opresor —de lo que los oprimidos son— es aceptar que se es salvaje e inferior (Méndez, 2014).

A través de un poema de David Diop, Fanon (1965) sistematiza la tragedia de las personas “negras” y de “color” en el contexto colonial:

El Blanco ha matado a mi padre. Porque mi padre era arrogante. El Blanco ha violado a mi madre. Porque mi madre era hermosa. El Blanco ha encorvado a mi hermano bajo el sol de los caminos. Porque mi hermano era fuerte. Luego el Blanco se ha vuelto hacia mí. Con las manos rojas de sangre. Me ha escupido Negro su desprecio a la cara y con su voz de amo: Eh boy, una butaca, una toalla, agua. (p. 30)

Fanon (1965) denuncia lo que produjo el colonialismo en el cuerpo del colonizado, en el cuerpo físico, político y discursivo, este cuestionamiento lo hace desde su evidencia cultural y social que reseña una sujeción —la colonial— cuyo lugar y temporalidad, por efectos de esta misma enunciación, ha sido la huella más dolorosa que cultura alguna haya asimilado (Méndez, 2014).

Las ideas fanonianas no solo denuncian los atropellos y la opresión del sistema colonial, sino que impulsan, promueven e invitan a ace-

lerar procesos decoloniales, a través de revoluciones culturales de emancipación política y social (Méndez, 2014).

Fanon (2010), desde una perspectiva analítica y psicoterapéutica trata de estudiar la causa última que subyace a los fenómenos de enajenación que es la explotación del hombre por el hombre en todas sus formas. El colonizador tiene que declarar la inferioridad racial y cultural de los pueblos colonizados por la doble razón de causar en sus víctimas la sensación de “merecer” el trato recibido por ser una “raza inferior”, que tiene que ser “civilizada”, por un lado, y por otro lado para justificar los atropellos cometidos ante el mismo “mundo civilizado” que este asume como suyo, negando cualquier reconocimiento cultural y social (Méndez, 2014).

Para Fanon (1966), un país colonial es un país racista. Así pues, digámoslo nuevamente, todo grupo colonialista es racista. De hecho, el racismo obedece a una lógica sin ningún margen de error. Un país que vive de la explotación de pueblos diferentes y los subestima es racista. El racismo aplicado a estos pueblos es inhumano (Méndez, 2014).

El colonialismo se caracteriza por explotación, torturas, racismo, liquidaciones colectivas, opresión racional, se relevan en diferentes niveles para hacer del autóctono, literalmente, un objeto entre las manos de la nación ocupante. Este hombre objeto, sin medios de existencia, sin razón de ser, es quebrantado en lo más íntimo de su sustancia. Para Fanon (1965), el colonialismo —visto de esta forma— más que civilización, coincidiendo con su maestro Césaire, es barbarie (Méndez, 2014).

Las reflexiones que hace Fanon (2010) sobre la sociedad colonial son algo más que la descripción y la crítica de la profunda injusticia del colonialismo, para muchos autores parece ser el núcleo central de la posición humanista de Fanon (1965). La crítica a la sociedad colonial es una teoría sobre la cultura occidental y sobre los modos en que ella produce y despliega la subalternidad (Méndez, 2014).

Fanon (2010) afirmaba que la única forma de superar el sistema colonial es impulsando verdaderos proyectos decolonizadores capaces de formar a un hombre nuevo con otros criterios éticos y políticos que puedan enfrentarse a la estructura hostil del capitalismo occidental (Méndez, 2014).

De esta misma manera podemos señalar que, desde la praxis, Fanon (1965) invita a revelarse en contra de los prejuicios impuestos por el colonialismo eurocéntrico (Méndez, 2014). Sin reparos, Fanon (1965) afirma:

Debemos olvidar los sueños, abandonar nuestras viejas creencias y nuestras amistades de antes. No perdamos el tiempo en estériles letanías o en mimetismos nauseabundos. Dejemos a esa Europa que no deja de hablar del hombre al mismo tiempo que lo asesina dondequiera que lo encuentra, en todas las esquinas de sus propias calles, en todos los rincones del mundo. (p. 20)

El intelectual martiniqueño muestra su rechazo a la Europa que somete a sus designios a los pueblos no-occidentales, en nombre de sus pretendidas cruzadas civilizatorias. A esa Europa, que tomó a la fuerza la dirección del mundo con violencia sin control, mostrándose a sí misma, homicida, carnicera y violenta contra la humanidad, en una sola palabra, bárbara (Méndez, 2014).

Es importante señalar que Fanon (1965) afirma que el mito moderno se basa en “el progreso, la civilización, el liberalismo, la educación, la luz y la finura”, pero este mito encuentra su culpabilidad, su “cabeza de turco en el negro” (p. 79). Estos ideales son ideales blancos, ideales burgueses, ideales esclerotizados, cerrados, que impiden toda marcha y todo progreso. Son los ideales occidentales, siempre hegemónicos y dominantes (Valdés, 2012). Es una forma de ver al mundo que se ha impuesto hegemónicamente y que se ha autoreconocido como válida y universal negando absolutamente los diversos saberes de las pueblos y culturas autóctonas (Méndez, 2014).

Fanon (1965) se declara en desobediencia epistémica desde el mismo momento que asume la descolonización como su principal

proyecto de vida incitando desde sus duras críticas a superar el orden colonial y romper con las ataduras de un sistema cruel, inhumano, mercantilista desarrollado por el capitalismo occidental y nos invita a construir un proyecto de transformación social capaz de reconocer desde la diferencia y herida colonial el legado de los pueblos y culturas negras de América y de África (Méndez, 2014).

### ***Colonialismo y colonialidad desde el pensamiento decolonial contemporáneo***

Fanon (1965) al igual que Césaire (2006) no se cansaron nunca de denunciar los abusos cometidos por el colonialismo occidental a las civilizaciones autóctonas. Señalaron en varios textos la actitud salvaje y déspota de la “civilización” europea convirtiéndose en los verdaderos bárbaros modernos por excelencia, a tal punto de pretender condenar a las culturas conquistadas al no poder ofrecer nada porque todos sus recursos ya habían sido arrebatados por los colonos. Sus reflexiones han sido base fundamental para el pensamiento crítico y decolonial contemporáneo (Méndez, 2014).

En efecto, para Quijano (2010) el colonialismo, la modernidad, sistema-mundo y capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente, que nace con la invasión europea en 1492. Es por ello, que la colonialidad es entendida como la otra cara de la modernidad. Desde una visión del ‘sistema-mundo’ que asume que sin los actos irracionales que caracterizaron la conquista y posterior la colonización, no hubiera podido alcanzarse la racionalidad emancipadora de lo que comúnmente llamamos modernidad. Es desde este planteamiento, que la modernidad es asumida como un proceso en expansión, y esto se debe porque nace siendo eurocéntrica. Lo que no podemos negar es que, desde su origen, ese proceso involucró a las periferias coloniales. América Latina y el Caribe han sido parte de la modernidad desde el momento mismo de su constitución; es más, la posición periférica que jugó al inicio de la conformación del sistema-

mundo fue crucial para la emergencia y posterior consolidación de la racionalidad moderna.

Por eso la colonialidad propuesta por Quijano (2010) se asocia a la estructura de poder de quienes dictaminan y dirigen bajo la lógica del sistema mundo moderno los diversos procesos económicos y políticos que viven los pueblos a escala global. Como señalan Restrepo y Rojas (2010), “el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza” (p. 15).

En efecto, para Restrepo y Rojas (2010), existe una diferencia clave entre el colonialismo y la colonialidad que es importante resaltar, el colonialismo trata sobre los momentos y las formas de dominio político y militar que se desarrollaron para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; mientras que la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se prolonga hasta la actualidad y se reduce a un esquema de poder que funciona por medio de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este modelo y esquema de poder consolida la explotación del ser humano por el ser humano y de la destrucción de la propia naturaleza, esta colonialidad del poder en nombre del mercado y la lógica del capital someten y oprimen a las diversas cosmovisiones, culturas y pueblos que se niegan a seguir padeciendo lo ya impuesto durante siglos por occidente.

Este paradigma de la colonialidad impuesta por la modernidad, Castro-Gómez (2007) la llamará “hybris del punto cero”; que tiene sus raíces entre los siglos XV y XVII, momento en que las ciencias empiezan a estudiar sus propios métodos, alcances y herramientas con los que abordan la realidad dando paso a un tipo de saber que controla todo desde Europa. Se asumió como máxima ideológica la premisa de que el ser humano occidental es amo y señor de la naturaleza para dominarla y someterla bajo caprichos amparados por la razón instrumental.

Para Mignolo (2010) esta colonialidad, heredera del pensamiento moderno que tiene su epicentro en Europa, pero influyente en la periferia sometida e instaurada desde la época colonial, se constituyó en nuevo patrón global cuyas estructuras hegemónicas se consolidaron desde la ciencia instrumental dando paso a una nueva forma de colonialidad ontológica, epistemológica y política.

La crítica que hacen Césaire (2006) y Fanon (1995) al sistema colonialista, debe ser entendida, como una crítica a la ideología de la colonialidad del saber y poder eurocéntrica, que se impuso desde el mismo momento de la conquista como una única forma de entender, ver y comprender al mundo (Méndez, 2014).

Es la misma colonialidad del saber que forma parte del sistema de dominación mundial, que desarrolla las epistemologías de “tutelaje” que funcionan desde un sustrato ideológico racista y colonialista. Negando que puedan existir otras formas de entender, conocer y de producir más allá de los métodos occidentales. Impulsando políticas científicas y educativas en la región, disfrazadas de académicas, que nos obligan asumir que la única forma válida por excelencia para desarrollar investigaciones son las que provienen de los centros hegemónicos eurocéntricos (Méndez, 2014).

Para superar esta colonialidad eurocéntrica se propone el pensamiento decolonial que representa no solo una crítica a la colonialidad del poder y el saber, sino también recoge el ideario de la tradición del pensamiento crítico latinoamericano —ya expresada en la obra de Césaire (2006) y Fanon (1965)— de impulsar proyectos emancipadores que trascienda la hegemonía epistémica eurocéntrica, articulando con otras formas de conocimientos y estilos de vida que se hace necesario reconocer e incluir en esta nueva mirada decolonial.

Valorar los aportes de Césaire (2006) y Fanon (1965) es también reconocer una postura política y ética de liberación frente a los atropellos del capitalismo neoliberal. Por consiguiente, la decolonialidad busca desprenderse de la epistemología de la modernidad occidental para



producir, transformar y plantearse un conocimiento que no dependa del orden de la colonialidad del saber, ni de sus problemas, por el contrario, debe dar respuesta a las necesidades de las diferencias coloniales. La expansión colonial fue también, la expansión de sus formas de conocimientos, lenguaje, cultura y visión de mundo (Méndez, 2014).

Césaire (2006) y Fanon (1995), procuraron desde su praxis y sus reflexiones, no solo denunciar los abusos del colonialismo occidental sino que trazaron el camino, para consolidar alternativas decoloniales ante la “herida colonial” que muchos pueblos y culturas siguen viviendo de las imposiciones del racismo epistémico eurocéntrico, que no solo se manifiesta en las relaciones comerciales sino que están presentes aún en las estructuras de los estados, condenando a la mayoría de los pueblos afro, indígena y mestizo a las peores condiciones de vida. El racismo eurocéntrico-anglosajón sigue afectando a regiones enteras, promueve el genocidio epistémico, pero también la muerte colectiva de muchas especies vivas (Méndez, 2014).

Reconocer la importancia en estos autores de su férrea lucha contra el colonialismo entendido como representación de dominación político-administrativa a la que corresponden un conjunto de instituciones, metrópolis/colonias, sus posturas críticas solo representó la punta de iceberg de lo complejo de la situación mundial, ya que el colonialismo es solo un momento histórico que dio paso a la colonialidad entendida como el modelo de poder global vigente que como paradigma epistémico, como lo señala Restrepo y Rojas (2010), legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Por lo que, se hace necesario continuar este legado que permite desarrollar un proyecto decolonial más profundo y urgente para subvertir el patrón de poder colonial anhelado por nuestros pueblos del Abya Yala desde el mismo momento de la colonización.

## **Decolonización política, epistemológica, ontológica y pensamiento abismal. Una mirada desde la epistemología del sur<sup>3</sup>**

### *Decolonización política*

También, entendida como decolonización del poder, esta se centra en el rompimiento de los patrones de poder que aún persisten en nuestra América, producto de la herencia arraigada en nuestras sociedades y por el proceso histórico que se ha señalado. Estos patrones de poder se manifiestan en las formas autoritarias, patriarcales y racistas de organización social; en las formas de gobierno y en las variadas categorías políticas, jurídicas, económicas; es decir, en todo nuestro ámbito cultural (Méndez, 2017).

Siendo así, la decolonización del poder pasa por reconocer e identificar dónde esta se manifiesta; y es que, para luchar contra el machismo, por ejemplo, se debe asumir conciencia sobre la existencia de este; es decir si no nos educamos y aprendemos sobre las luchas feministas, podemos ser reproductores de prácticas machistas y patriarcales de manera inconsciente. Pero esto es válido, no solo para el machismo, también lo es para la discriminación, el racismo, homofobia y todo tipo de subordinación y/o sumisión en la que se pretenda colocar la condición de un ser humano por encima de la de otro. De allí la importancia que tienen los estudios que al respecto presentan pensadores como, Quijano (2000), Dussel (1998), Walsh (2012) y muchos otros que forman parte del pensamiento decolonial (Méndez, 2017).

En el caso de Quijano (2000), la idea de raza es fundamental para la estructura del poder colonial, siendo que esta categoría al asumir su “existencia” inmediatamente sobrepone la condición de un ser a otro, es decir, se niega desde el plano ontológico una subjetividad por otra; por

---

3 Parte de este apartado se encuentra en: Méndez (2017) y cfr. Méndez (2012a).

lo que, el sujeto colonial eurocentrado, niega la subjetividad del colonizado, racializado y esclavizado. En tal sentido, esta concepción sobre la raza “ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación universal” (Quijano, 2010, p. 203); un ejemplo de ello es que aún se observa en nuestro continente, formularios de datos personales, donde se solicita a quienes lo llenan, la “raza” a cual pertenecen e incluso se realizan censos donde se confunde o aplica de forma indistinta el concepto de “etnia” por el de “raza” y lo peor de esos censos es que son realizados y patrocinados por entes gubernamentales (Méndez, 2017).

Así como ocurre con la categorización racial ocurre con el lenguaje, el idioma que tenemos como oficial de forma mayoritaria en América Latina es, sin duda, el que nos fue dado por los colonizadores y en él existe una cantidad de vocablos con los cuales las feministas no se sienten representadas (Méndez, 2017).

Por tanto, la decolonización del poder representa una estructura de dominio de la modernidad que se debe seguir cuestionando desde los distintos proyectos emancipatorios de nuestra América, que transita desde la autodeterminación de los pueblos, como de los diálogos interculturales (Méndez, 2017).

### *Decolonización epistemológica*

Por otra parte, se entiende por decolonización del saber a la posición que busca desmontar la tesis sociohistórica que se produjo con la conquista, donde se coloca a las poblaciones sometidas en una posición y donde sus conocimientos no forman un conjunto sistemático válido para la explicación de sus realidades. Por ende, han de aceptar (por las buenas o por las malas) los preceptos legitimadores del régimen colonial como la panacea de las disyuntivas que les sobrevienen a las comunidades del Abya Yala (Méndez, 2017).

En este sentido, se construye una narrativa histórica en la cual los pueblos sometidos, colonizados, racializados no tienen historia y esta

comienza desde el momento en que son “descubiertos”, pero no una historia que puedan construir por sí mismos, sino que se construye a partir del dictamen del colonizador europeo, teniendo como centro de todo acontecimiento a Europa. Ahora bien, este precepto utilizado para el acontecimiento histórico es el mismo para todo tipo de conocimiento, más aún para el científico; y es que la ciencia occidental es erigida como el único conocimiento válido con criterio epistémico para el colonizador. Según Castro-Gómez (2007) “los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como *doxa*, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado” (p. 17).

A partir de este precepto, “la ciencia moderna occidental”, como lo explica Castro-Gómez (2007), con la metáfora de la *hybris* del punto cero, procura situarse en el punto cero para ser como Dios y mirar, cuestionar y decidir todo según su óptica; pero como le sucede a los mortales cuando quieren ser como los dioses y no tienen la posibilidad real de serlo, terminan cometiendo el pecado de la *hybris*; lo mismo le pasa al pensamiento moderno eurocéntrico que pretende hacerse un punto de vista sobre todas las cosas del mundo, pero sin que nadie pueda observar ese punto de vista científico cayendo en la arrogancia más letal para la humanidad.

Otra característica importante de la decolonización del saber es la asunción plena que ningún saber está sobrepuesto a otro saber, por ejemplo, cuando las culturas nativas del Abya Yala, para Piñacué (2014) “tienen especificidades y formas diferentes de ver el mundo, se supone el pensamiento con una lógica diferente que se enfrenta a la lógica científica eurocéntrica” (p. 20). Esto indica que este enfrentamiento no es para subyugarlo, pero sí para superarlo como praxis decolonial y epistémica, ya que el pensamiento decolonial no es un paradigma hegemónico ni dogmático (Méndez, 2017).

Cuando la pretensión es crear un mundo diferente, frenando mucho antes de acercarnos al abismo si es necesario, mal podría ser el resultado si se reproducen las prácticas que se cuestionan y buscan corregirse;

por lo tanto, está negado desde el pensar decolonial incurrir en la subalternización de saberes como lo hicieron los colonizadores al llegar a estos territorios y cómo pretende seguir haciendo el eurocentrismo/imperialismo occidentalcentrico, representado en algunos “académicos e intelectuales” defensores de este tipo de racionalidad instrumentalizada (Méndez, 2017).

Un aspecto fundamental para entender la decolonización del saber es lo relacionado con la geopolítica del conocimiento; en efecto, la idea de América Latina, siguiendo a Mignolo (2007) surge de un entramado, producto de la imposición imperial/colonial europea, ya que: “después de todo, el continente americano existe solo como una consecuencia de la expansión colonial europea y los relatos de esa expansión desde el punto de vista europeo” (p. 50) esto no es más, según Dussel (1998) que la propuesta hegemónica de la modernidad que desde la racionalidad eurocéntrica ha impulsado convertir a América Latina en periferia, es decir como espacio geográfico que está alrededor del sistema mundo, por lo tanto no es ni será centro ya que es una posibilidad que le está negada, incluso algunos intelectuales conservadores asumen la validez de esa postura colonial y se esfuerzan por ser modernos, reforzando así la colonialidad del saber.

De tal manera que, para la decolonización del saber, al decir de Garcés (2007) “hay que partir del hecho de que la historia del conocimiento está marcada geo-históricamente, tiene valor atribuido y un determinado lugar de origen; no existe el conocimiento abstracto ni deslocalizado” (p. 160); es así que la deslocalización al igual que la metáfora del punto cero, debemos verla como lo que son: falacias impositivas de la modernidad, a la cual debemos cuestionar desde la perspectiva crítica decolonial (Méndez, 2017).

### *Decolonización ontológica*

Con relación a lo antes expuesto, referido a la decolonización del poder y del saber y contextualizando lo que implicó la colonización para

nuestra América, la irrupción de forma violenta en cada una de ellas; ontológicamente la situación es similar, el ser no va a operar de forma distinta y es que, en el caso de la colonización del ser, Batres (2014) plantea que esta modificó en definitiva la experiencia de vida de los pueblos y naciones colonizadas imponiéndoles formas de pensar, sentir, estar y por supuesto “ser” distintas, desconocidas y rechazadas por estos, de ahí la forma violenta de imposición (Méndez, 2017).

Para recurrir a tal colonización, el poder imperial-colonizador-genocida, utiliza en primera instancia al “estar”, se cuestiona los modos en que los habitantes del Abya Yala asumían su relación con la naturaleza y el espacio geográfico. Se les llamó atrasados por no tener una visión antropocéntrica del mundo, se les calificó de ingenuos por no destruir su entorno e incluso se les negó su humanidad por no apegarse a los designios de un Dios castigador; es decir, la actitud asumida por los amerindios, no permitía que se les diera rango ontológico como sujetos y por tanto carecían de reconocimiento. Ahora bien, para que la colonización se completase, se recurrió a distintas formas de diferenciación humana, siendo las más representativas las de género, raza, casta y sexualidad. En este sentido, se ataca la subjetividad, ya no desde el estar, sino desde la condición activa del accionar desde los distintos sujetos en el mundo, pero dicho accionar será una imposición que se dará, como dice Maldonado (2007) en “un mundo definido por sujetos que se conciben como criaturas divinas o alter egos de distintos rangos” ... “viene a ser formado por relaciones sociales que elevan a un grupo a nivel de divinidad y que someten a otros al infierno de la esclavitud racial, la violación y el colonialismo perpetuo” (Méndez, 2017, p. 100).

Por lo expuesto es evidente que la decolonización del ser, también sigue siendo una tarea pendiente que no ha de abandonar la filosofía latinoamericana y es que, en definitiva, para Maldonado (2007) la aspiración fundamental de la decolonización consiste en la restauración del orden humano a condiciones en las cuales los sujetos puedan dar y recibir libremente (Méndez, 2017).

## ***Pensamiento abismal***

De Sousa (2010) en su obra *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*, resalta la premisa de que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal que procura un sistema de división visibles e invisibles, las invisibles conforman la base de las visibles. Por lo que, es un pensar que traza líneas que dividen la realidad social en dos lados, para él, el lado que prevalece es visible y “el otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (Sousa, 2010, p. 29).

Lo que más se resalta de este pensamiento abismal es que ambos lados que dividen la línea no pueden convivir, ya que un lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante, y el otro lado es la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica; “lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (Sousa, 2010, p. 30).

En este sentido, análogamente este pensamiento que solo tiene un destino posible, el abismo, se evidencia con la tragedia vivida por pueblos del sur de este continente que tiene sus antecedentes desde 1492 como hecho paralelo al surgimiento del pensar racional moderno, es decir, la modernidad; conjuntamente con su cara oculta, para Mignolo (1999), la colonialidad nace de la depredación y la guerra, continuando su marcha por todo el continente hasta llegar a otros continentes; es decir, el pensamiento colonial/abismal y sus formas básicas de organización social, lograron imponerse en cada espacio geográfico ocupado (Méndez, 2017).

Basta con observar las formas de imposición en lo político, económico y cultural de los grandes centros de poder, representado en naciones con sociedades extremadamente militarizadas, al resto de las naciones del orbe. De los ejemplos más palpables tenemos las guerras impulsadas por

la OTAN en todo el Medio Oriente o el desmembramiento de naciones como la antigua Yugoslavia o República Checa. Pero para no ir muy lejos de nuestro continente, ejemplos sobran: intervenciones militares directas e indirectas en todo Centroamérica, golpes de Estado en el Cono Sur, con su respectiva instauración de gobiernos dictatoriales militares de los cuales, todavía hoy se sufren las consecuencias; intervenciones mercantilistas a través de transnacionales petroleras, mineras y secuestradoras de alimentos bajo las leyes coloniales de patentes; bases militares, bajo la excusa y pretexto de lucha contra el terrorismo y narcotráfico, los cuales a su vez son promovidos por ellos mismos (Méndez, 2017).

Por otra parte, también se da el colonialismo directo y sin muchos eufemismos; “hasta la fecha, 26 países y territorios de ultramar (PTU) externos a Europa están vinculados constitucionalmente a cuatro estados de la Unión Europea” (Van Genderen, 2012, p. 1). Lo más emblemático de todo, es este escenario que se hace bajo el manto de una legalidad, que, por supuesto solo es posible, gracias a la existencia de un pensamiento de tipo abismal que tiene su origen, en el período colonial, puesto que “las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron en el ciclo colonial” (De Sousa, 2010, p. 19).

Para De Sousa (2010), otras de las formas en que se manifiesta esa racionalidad destructiva es en:

Las discriminaciones sexuales y raciales, en la esfera pública y privada, en las zonas salvajes de las megaciudades, en los guetos, en las fábricas de explotación, en las prisiones, en las nuevas formas de esclavitud, en el mercado negro de órganos humanos, en el trabajo infantil y la prostitución. (p. 20)

Para hablar de justicia, valores, y principios rectores válidos para toda la humanidad es necesario superar los pensamientos de tipo abismal y en el caso del pensamiento colonial, según León (2012) “los pueblos latinoamericanos siguen en resistencia, pues aún inmersos en uno de los procesos de cambios más sustantivos del mundo confrontan unos



poderes capitalistas y neocoloniales dispuestos a todo para mantener el control a escala global” (p. 15). Esto es indicativo de algo muy importante, de lo que ya hemos mencionado, las pretensiones que siempre tiene el poder colonial de retornar, no solo desde lo político sino también desde lo epistemológico; en otras palabras, retornar porque aun siendo derrotados con sus argumentos, por ejemplo, la democracia, estos no cesan en su intención de imponerse; pero el colonial cuando retorna no solo lo hace en los territorios coloniales anteriores, como lo señala De Sousa (2010), sino también en las sociedades metropolitanas reproduciendo con mayor fuerza las prácticas que se señaló al inicio de este punto (Méndez, 2017).

De todo esto se desprende la necesidad de un pensamiento decolonial con propuestas liberadoras, emancipadoras y libertarias donde se enarbole, según Mignolo (2007) la bandera de la universalidad decolonial frente a la bandera y los tanques de la universalidad imperial. Un pensamiento decolonial también implica, para Prada (2011) “la desconstitución de subjetividades sumisas, domesticadas y sometidas, así como la constitución de subjetividades de resistencias, de emancipación, abiertas y distintos posicionamientos del sujeto liberado, en sus condiciones individuales, grupales y colectivas comunitarias y multitudinarias” (p. 63).

El pensamiento decolonial es, pues, más que un freno antes del abismo, un cambio de dirección hacia un camino incierto pero distinto y con un trayecto incalculable donde el horizonte se muestra infinito semejante a un mar de posibilidades, pero lo más importante con esperanza.

### *Modernidad, descolonialidad<sup>4</sup> y epistemología del sur*

Para Dussel (1992), tanto la modernidad, como el colonialismo y el capitalismo forman parte fundamental del inicio histórico de lo que hoy llamamos también sistema-mundo que tiene su génesis en la con-

---

4 Se usa el término descolonial respetando el criterio de los autores en estudio en este apartado.

quista europea del siglo XV. Desde el mismo instante que asume que es solamente a través de la razón monocultural que la historia obtiene sentido y trascendencia, se instaura un dominio absoluto de una lógica científica con pretensiones universales. Es un planteamiento de orden racional donde la experiencia de conocimiento privilegia al objeto y su reproducción científica y no al sujeto. Reduciendo al ser y su existencia a una especie de cosificación material que evidencia la supremacía de la razón para no reconocer la alteridad entre los sujetos (Méndez, 2012a).

El pensamiento descolonial<sup>5</sup> surgió como contrapartida de la modernidad colonialidad. Tiene sus antecedentes desde los planteamientos de Guamán Poma de Ayala en la Nueva Corónica y Buen Gobierno; en el tratado político de Ottobah Cugoano; en el activismo y la crítica descolonial de Mahatma Ghandi; en la lectura original del marxismo en su relación al contexto social, cultural y político indoamericano de José Carlos Mariátegui; en la política radical del giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, entre otros. El planteamiento descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social, político y cultural, para Quijano (1992):

La descolonización epistemológica, da paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincialismo el título de universalidad. (p. 442)

Descolonizar la filosofía y la ciencia significa producir, transformar y plantearse un conocimiento que no dependa de la epistemología de la modernidad occidental, ni de sus problemas, por el contrario, debe dar respuesta a las necesidades de las diferencias coloniales. La expansión colonial fue, también, la expansión de las formas de conocimiento,

---

5 Se utiliza la categoría descolonial en vez de decolonial siguiendo a Quijano (1992).

aun cuando esos conocimientos emitiesen críticas contra el colonialismo desde su propia realidad epistémica (Méndez, 2012a).

La descolonización propone que tanto la libertad, la igualdad como la convivencia humana, más allá de prejuicios raciales, sexistas, y homofóbicos, son todas coordinadas fundamentales para entender y defender lo humano. Para Mignolo (2010), la descolonialidad no ve sujetos abstractos o unidos por intereses de clase, sino sujetos y comunidades diferenciadas por jerarquías de distinto tipo implantadas en gran parte por la modernidad. Son estas jerarquías las que terminan otorgándole más libertad a unos que a otros, o más o menos relevancia en la lucha de clases. La descolonización busca crear un mundo donde la donación generosa y la receptividad entre sujetos múltiples y diferentes pueda llevarse a cabo, lo que conlleva tanto el reconocimiento de la dignidad de cada una y uno, y la redistribución de los bienes concentrados en las manos de pocos (Mignolo, 2010).

Es importante señalar que para Quijano (2010), la colonialidad del poder nace simultáneamente con el paradigma de la modernidad, entre otros aspectos históricos, que data con la llegada de los europeos a nuestro continente, el sistema económico europeo se expandió de tal forma que aceleró su estructura fundada en el capital, en la explotación del hombre por el hombre, en la devastación de la naturaleza, del control de los medios de producción y de la conformación de un nuevo orden global, moderno y hegemónico, llamado colonialidad.

El concepto “colonialismo”, siguiendo a Mignolo (2010), considera la colonialidad como un derivado de la modernidad. En esa línea de pensamiento, la modernidad se concibe y, después, surge el colonialismo. El período colonial implica que, en las Américas, el colonialismo terminó en el primer cuarto del siglo XIX. Sin embargo, la colonialidad entiende que la colonialidad es anterior a la modernidad, que es un elemento constitutivo de la misma. Y, por consiguiente, seguimos viviendo bajo el mismo régimen. La colonialidad actual podría considerarse el lado oculto de la posmodernidad y, en ese sentido, la poscolonialidad

remitiría a la transformación de la colonialidad en colonialidad global del mismo modo que la posmodernidad designa la transformación de la modernidad en nuevas formas de globalización. O podría referirse a una posición crítica de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad y de la diferencia colonial, de una forma similar a cómo la posmodernidad se entiende como la crítica de la modernidad hecha desde el seno de la propia modernidad. En síntesis, el colonialismo sale de escena después de la primera ola de descolonizaciones (los Estados Unidos, Haití y los países latinoamericanos) y de la segunda ola (la India, Argelia, Nigeria, etc.), mientras que la colonialidad sigue viva y fuerte en la actual estructura global (Mignolo, 2010, p. 30).

Para Mignolo (2010), la colonialidad-modernidad o, si se prefiere, la constitución e historia del sistema mundial moderno-colonial es, a la vez, una estructura en la que la dependencia histórico-estructural, como estructura de dominación, se convierte en el rostro visible de la colonialidad del poder. Pero esa dependencia histórico-estructural no es económica o política, es —ante todo— epistémica (Méndez, 2012a).

Quijano (2010) entiende la colonialidad del poder ligada a la colonialidad del saber, considera que desde el mismo momento de la conquista se impuso una única forma de entender, ver y comprender al mundo, la europea:

Las poblaciones dominadas y todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender el habla de los dominadores. Así, con el tiempo largo de la colonialidad, que aún no termina, esas poblaciones fueron atrapadas entre el patrón epistemológico aborígen y el patrón eurocéntrico que, además, se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el mundo en torno. (p. 10)

Estas reflexiones de Mignolo (2010) y Quijano (2010) apuntan a entender a la descolonización como un pensamiento comprometido que

pretende develar los exabruptos cometidos por quienes ostentan el poder, respondiendo así a sus propios intereses como clase social dominante que los ha convertido en los grandes centros hegemónicos de poder a escala global y bajo esa lógica han sometido a una multiplicidad de pueblos, culturas y nacionalidades que se resisten y luchan por su verdadera emancipación. Por eso, el pensamiento descolonial procura desafiar la episteme que la modernidad colonialidad ha impuesto, en el marco de la diferencia imperial y colonial y, al hacerlo, recuperar críticamente todos los diversos legados culturales. Su proyecto más que universal es pluriversal en el sentido que el desprendimiento y la apertura ponen en escena múltiples formas de articulación de la vida social y cultural que no necesariamente son asimilables entre sí, a otros mundos, en el lenguaje del giro descolonial, que pueden vincularse entre ellos, pero no desde la matriz colonial del poder sino transversalmente (Méndez, 2012a).

Para Dussel (2005), el proyecto de descolonización comenzado en el siglo XVI e intensificado en el siglo XX requiere urgentemente de intervenciones decoloniales a nivel planetario, no para culminar el proyecto inconcluso de la modernidad, sino para trascender la modernidad/colonialidad hacia, lo que él llama, un mundo transmoderno. Esto es desenganche —desconexión— del fundamentalismo eurocéntrico, es decir, el pensar y actuar descolonial hacia un proyecto transmoderno, ni posmoderno ni posestructuralista pues se trata de un más allá de la modernidad/colonialidad, es ser anticapitalista como culminación del proyecto inconcluso e inacabado de la descolonización (Méndez, 2012a).

El concepto estricto de “transmoderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la nada, desde la exterioridad alternativa de lo siempre distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la modernidad, y aún de la postmodernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, *other location*. Una futura cultura transmoderna, que asume los momentos positivos de la modernidad, pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias, tendrá una pluriver-

alidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural, que debe tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes (Dussel, 2005).

“Transmodernidad” indica todos los aspectos que se sitúan “más allá” y también “anterior” de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversal (Méndez, 2012a).

Existe la necesidad de declarar que la crisis de la hegemonía de la modernidad occidental, los cambios sustanciales y de facto del paradigma de la razón técnica instrumental y teleológica que domina la historia del capitalismo y el colonialismo sin fin, sí tienen su clausura *o terminus civilizatorio*. Las alternativas a esa clausura se encuentran en nuestra América, en este otro sistema de mundos de vida que se autoreconocen plurales e interculturales y que en el tiempo se han mantenido subyacentes, sin perder sus fuerzas contrahegemónicas, desde los días de la conquista europeas en estas tierras originarias (Méndez, 2012a).

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de un nuevo saber. Un saber que tiene como cimiento al sujeto, o mejor dicho a la vida del sujeto, es decir un saber construido desde una perspectiva emancipatoria, liberadora y humana. Como señala Santos (2011), el reconocimiento y la incorporación de las prácticas políticas, culturales y económicas de los pueblos indígenas y afroamericanos son fundamentales. Por ello, la necesidad de una Epistemología del Sur que permita romper con la hegemonía de la modernidad desarrollada por el eurocentrismo, buscando aprender del sur:

Que es una comprensión del mundo mucho más amplia que la que nos da la comprensión occidental, y que, a pesar de ser cada vez más clara, no está todavía contabilizada en las soluciones políticas y teóricas que por ahora tenemos. (Santos, 2011, p. 21)

Una epistemología del Sur, al decir de Santos (2011), que asuma el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conoci-

mientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo, neoliberalismo y por el colonialismo (Méndez, 2012a).

El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (Santos, 2011, p. 25)

Para Santos (2011), existen dos premisas fundamentales en la epistemología del Sur. Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte Global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor (Santos, 2011).

Por eso es necesario desde esta perspectiva, hablar de un pensamiento alternativo de opciones que permita romper con la lógica

monocultural del saber científico como único conocimiento válido despreciando otras epistemes no-científicas, populares, tradicionales, indígenas, campesinas, urbanas y locales. Es lo que ha denominado Santos (2011), la ecología de los saberes. Frente a la lógica monocultural del saber y del rigor científico, cabe la posibilidad de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional (Méndez, 2012a).

### **Eurocentrismo y modernidad. Una reflexión desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial<sup>6</sup>**

Seguir justificando el eurocentrismo, a luz del siglo XXI, es un planteamiento que no es ajeno a posturas ideológicas conservadoras que siguen considerando a América Latina como una simple prolongación de Europa y a esta, como la única fuente posible de generación de pensamiento. Para Méndez (2012b) han transcurrido más de cinco siglos de la conquista y la colonización, en el contexto de la celebración del bicentenario de la independencia política de los países latinoamericanos que se libraron del yugo del colonialismo europeo; hay que señalar que América Latina se encuentra aún en la incómoda situación de tener que luchar por el reconocimiento pleno y real, sin reservas de ningún tipo, de su producción cultural e intelectual que es expresión genuina y de probada fecundidad y esto se da debido a que la colonialidad moderna eurocéntrica continua no solo negando la validez de las diversas culturas no occidentales sino que las continúan sometiéndolas, hegemónicamente, a su lógica del capital y del mercado.

Se procura analizar la modernidad y el eurocentrismo visto desde la filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial, para ello se

---

6 En este apartado se trabajará con el pensamiento descolonial en vez de lo decolonial respetando el criterio de cada autor en estudio. Cfr. Méndez (2012b). Parte de este capítulo está publicado en este trabajo.



utilizará la hermenéutica como herramienta metodológica para confrontar los fundamentos teóricos de estos planteamientos. Desarrollado en tres momentos, el primero es una crítica al eurocentrismo y la modernidad, el segundo se trabaja con la filosofía latinoamericana considerando algunos postulados que permiten valorar su quehacer filosófico y finalmente se señala la importancia del pensamiento descolonial como proyecto alternativo al pensamiento eurocéntrico de la colonialidad (Méndez, 2012b).

### *Eurocentrismo y modernidad*

Para Dussel (1996), las causas del eurocentrismo se remontan al “descubrimiento” de América en 1492 cuando se inicia una nueva fase de desarrollo económico, político, social y cultural, que puso a Europa en el centro del sistema mundo capitalista, con el inicio del circuito del Atlántico y el establecimiento del mundo colonial. Por esta razón, Dussel (1992) no dudará ni un instante en desacreditar los fundamentos ideológicos de la modernidad, la cual tildarán como un verdadero mito que solo justificó la presunta superioridad de la cultura occidental para apoderarse de los territorios de los pueblos del Abya Yala y con ello hegemonizar su pensamiento, dominio y control absoluto de las civilizaciones originarias.

Para Méndez (2012b), la modernidad permite un tipo de filosofar en estrecha relación con la experiencia del nuevo mundo y el desarrollo económico, político, cultural, científico y espiritual de Europa. Los temas y las categorías del mundo antiguo comienzan a ser “recreadas” desde las nuevas experiencias, como temas, categorías y universales de estas nuevas experiencias, asumiéndose como conceptos válidos para toda circunstancia y realidad. La génesis de la modernidad logró darle a Europa un espacio geopolíticamente distinto. Todo el pensamiento eurocéntrico sustentado en las ciencias naturales y sociales justificaron ideológicamente la dominación y expansión occidental.

Dussel (1992) ha diferenciado cómo el *ego cogito* está antecedido por el *ego conquiro* en más de un siglo. “yo conquisto práctico del hispa-

no-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno” (p. 53).

Incluso, esto debe ser entendido como una erótica alienante, en una economía capitalista mercantil, “...sigue el rumbo del “yo conquistador” hacia el “ego cogito” moderno expresada por Descartes en 1636” (Dussel, 1992, p. 54), en este sentido, del *ego conquiro*, emerge el mito de la modernidad. La modernidad, asumida desde el eurocentrismo, plantea una forma de ver al mundo que se legitima constantemente a partir de este supuesto racional, que excluye o niega la presencia de otras manifestaciones culturales. Sus saberes, todavía en su origen y tradición milenarios, han sido capaces de convivir en un mundo donde la presencia humana es complemento o correlato de la vida con la naturaleza (Méndez, 2012b).

Por ello, la resistencia contra el reconocimiento de la autonomía cultural de América Latina es muy evidente; una resistencia que se expresa en formas muy variadas, pero que tiene sus bases, también, en el planteamiento eurocéntrico propuesto por Hegel (1968) quien se atrevió a formular con palabras inequívocas, al negarle al supuesto Nuevo Mundo toda vida espiritual propia, y apostillar que América debe desaparecer del terreno en que se ha jugado hasta ahora la historia universal, pues todo lo que ha ocurrido en ella no es más que la expresión de un espíritu ajeno, el espíritu europeo; y que, por tanto, América es simplemente un eco de la voz de Europa (Méndez, 2012b).

Para Hegel (1974), la historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal.

El mundo se divide en el Viejo Mundo y en el Nuevo Mundo. El nombre del Nuevo Mundo proviene del hecho de que América [...] no ha sido conocida hasta hace poco para los europeos. Pero no se crea que esta distinción es puramente externa. Aquí la división es esencial. Este mundo es nuevo no relativamente sino absolutamente; lo es con respecto a todos sus caracteres propios, físicos y políticos [...] El mar de las

islas, que se extiende entre América del Sur y Asia, revela cierta inmadurez por lo que toca también a su origen [...] No menos presenta la Nueva Holanda caracteres de juventud geográfica, pues si partiendo de las posesiones inglesas nos adentramos en el territorio, descubrimos enormes ríos que todavía no han llegado a fabricarse [...] De América y de su grado de civilización, especialmente en México y Perú, tenemos información de su desarrollo, pero como una cultura enteramente particular, que expira en el momento en que el Espíritu se le aproxima [...] La inferioridad de estos individuos en todo aspecto, es enteramente evidente. (p. 60)

Este planteamiento de Hegel (1974) sigue teniendo clara influencia en la intelectualidad contemporánea de defensores del eurocentrismo y no les permite aún reconocer la importancia de las expresiones culturales latinoamericanas, imposibilitando un verdadero diálogo intercultural, en igualdad de condiciones, sin que una cultura sea la opresora, colona o dominadora (Méndez, 2012b).

Por otro lado, cabe señalar que tanto, para Dussel (1992), Aníbal Quijano (2010), Mignolo (2010), Wallerstein (2007), coinciden en que la modernidad se inicia con América, con la constitución del nuevo patrón de poder global, llamado el sistema-mundo capitalista (Méndez, 2012b).

La colonialidad del poder es un elemento constitutivo de la modernidad y no como un producto derivado de la misma (Quijano, 2010). Es bajo esta ideología de la colonialidad del saber y poder, que actualmente en el campo de la filosofía, siga existiendo una gran y fuerte resistencia proveniente desde quienes justifican que la única fuente de pensamiento válida, universal y verdadera es la que proviene de Europa, unido tradicionalmente a la fuerza de desarrollo del espíritu europeo. Este unido de forma tan esencial al espíritu europeo que desde hace siglos se han impuesto como evidencias tanto la idea del origen europeo de la filosofía como la opinión de que la filosofía es un fruto que pertenece con exclusividad a la tradición cultural de Europa; además de considerar a Europa como el centro de toda civilización y cuyos aportes originales tienen que ser asumidos por medio de la fuerza, invasiones o

guerras, por aquellas culturas que se resisten de manera heroica a aceptar dicha imposición desarrollista (Méndez, 2012b).

Los problemas del eurocentrismo no residen en las distorsiones en la comprensión de los otros. Está simétricamente implicada también en la distorsión de la autocomprensión europea, al concebirse como centro y sujeto único de la historia de la modernidad (Méndez, 2012b).

La cuestión estaría en que los que defienden el eurocentrismo se creen portadores de la verdad y convierten a las grandes figuras de la filosofía europea en paradigmas con pretensiones de validez universal. Olvidan la emergencia de nuevos paradigmas teóricos que, lejos de ser dogmas, han enraizado en la voluntad de millones de seres humanos que hoy se organizan en movimientos sociales capaces de darle una oportunidad a la vida y que día a día nos recuerdan que otro mundo no solo es posible, sino también urgente y necesario (Méndez, 2012b).

El eurocentrismo suele reducirse a la discusión de una colección de tesis dogmáticas fijas que, una vez encontradas, haya que aprenderse de memoria. El proceso mismo del conocer, por sí no tiene sentido sin un compromiso absoluto con la verdad y hacia la superación definitiva de la sociedad capitalista. Insistamos, si es preciso, de nada sirve filosofar si se pretende encontrar una verdad absoluta, un punto en que ya no permita avanzar, un punto que frene las aspiraciones de los pueblos. De nada sirve esta forma de hacer filosofía que nos hace cruzar los brazos para contemplar la verdad absoluta (Méndez, 2012b).

El pensamiento eurocentrista se encuentra aún atrapado por la filosofía europea, la veneran y se encuentran ensimismados. Sus planteamientos no han trascendido el modelo sistema-mundo moderno, tal cual como lo señala Wallerstein (2007), valorar el eurocentrismo de la filosofía nos remite a la constitución del pensamiento europeo mismo. Desde el eurocentrismo, no se es capaz de plantearse una filosofía útil, para la realidad nustramericana, contra todo criterio egoísta, individualista e improductivo desarrollado por el capitalismo neoliberal. Ante

esta situación la filosofía latinoamericana se convierte en una filosofía productiva, práctica que contribuye a forjar la moral y la política contra toda forma de grilletes, coloniaje, dominio y que sirve para inspirar a la humanidad los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad a toda costa. Una filosofía comprometida con los sueños de los pobres. Una filosofía para transformar al mundo salvándolo del capitalismo. Ahí está la importancia y la utilidad de la filosofía para no callar, para no ser indiferente o conformarse con este mundo. Una filosofía crítica plena de valores de justicia, libertad, igualdad, dignidad humana, empeñada en esclarecer y reivindicar la fuerza organizada de los sujetos históricos-concretos (Méndez, 2012b).

### ***La filosofía latinoamericana y sus aportes para superar el eurocentrismo***

A mediados del siglo XX, con la teoría de la dependencia, el pensamiento crítico latinoamericano, la teología, pedagogía y filosofía de la liberación y los cambios políticos en la región marcados por el triunfo de la Revolución Cubana y otros procesos de resistencias, pusieron en tela de juicio el carácter dependiente de la filosofía y el predominio de la perspectiva eurocéntrica. Apostando por un filosofar que se preocupará por los problemas éticos, políticos, sociales, educativos, religiosos y culturales de los pueblos de nuestra América (Méndez, 2012b).

Filosofar es muy importante pero más importante es filosofar correctamente. No creamos que el mundo cambiará porque nos guste filosofar (producir filosofía), hace falta más que eso, hace falta que ese filosofar tenga base y búsqueda de la verdad, que incluya ideas movilizadoras, para pensar en los medios y modos que nos hacen falta para organizarnos y superar lo que nos oprime, aliena, explota y niega la existencia (Méndez, 2012b).

Es por ello, que hacer filosofía latinoamericana debe girar bajo el reto de resaltar cómo el sujeto latinoamericano ha ido definiéndose a

sí mismo y construyendo su propio destino, y, por otra, contribuir a la afirmación, siempre abierta de la posibilidad del ejercicio pleno y auténtico de dicha subjetividad. Por consiguiente, es necesario un tránsito por los caminos de la historia de las ideas filosóficas de América Latina para poder problematizar nuestra realidad a fin de encontrar los cambios que nos han de llevar a consolidar nuestra liberación política, económica, cultural e incluso epistemológica (Méndez, 2012b).

En este sentido, hacer filosofía latinoamericana es ocuparse de nuestra identidad en sus diversas y conflictivas formulaciones históricas, y de nuestras raíces culturales; de las nuevas y viejas formas de emergencia de sujetos que no siempre consigue articular sus voces como discurso; de los problemas sociales y políticos específicos de nuestros pueblos; de sus símbolos, mitos, ritos, sueños y realizaciones colectivas; de la peculiaridad de las ideas políticas, económicas, pedagógicas y morales, producidas en nuestro contexto (Méndez, 2012b).

La filosofía latinoamericana —como dice Alberdi (1986)— ha de salir de nuestras necesidades, pues según estas necesidades, ¿cuáles son los problemas que la América está llamada a establecer y resolver en estos momentos? Son los de libertad, de los derechos y goces sociales que el hombre puede disfrutar en el más alto grado en el orden social y político, son los de la organización pública más adecuada a las exigencias de la naturaleza perfectible del hombre, en el suelo americano (Méndez, 2012b).

Hacer filosofía latinoamericana es ocuparse de las modalidades particulares en el que ha sido recibido y reformado el pensamiento europeo en estos espacios; de los programas de integración regional y continental; de las formas aún no historizadas de resistencia y de lucha frente a prácticas y discursos hegemónicos; de los proyectos sociales y políticos de las elites, de las utopías cumplidas e incumplidas en nuestro devenir histórico. Es desde luego, afrontar esta vasta problemática con vocación liberadora, desde una actitud crítica y autocrítica, provisto de herramientas metodológicas y teóricas de probada fecundidad para la producción de conocimiento nuevo, con una franca apertura hacia los

aportes precedentes de la filosofía surgida en otras partes del mundo (Méndez, 2012b).

Los seguidores de la filosofía en América Latina tienen el deber de reunirse, discutir sus ideas formuladas y reformuladas, transmitidas y dar a conocer también las de otros que no piensan de manera idéntica, para formar nuevas generaciones con suficiente pensamiento crítico y, sobre todo, deben ser los enjuiciadores críticos de la realidad y no de las teorías. Los formuladores de mejores propuestas de organización social y ecológica, deben ser dignos continuadores de la labor humanista de los pensadores latinoamericanos más auténticos (Méndez, 2012b).

El sujeto filosofante debe afirmar la necesidad de arraigo con la realidad latinoamericana, se debe oponer a la simple actividad importadora, simuladora, imitadora, comentadora de textos sin referencia ninguna a nuestro contexto latinoamericano. Es cierto que la filosofía desde América se nutre de la tradición universal pero también de realidades propias, desde una filosofía de la historia de las ideas latinoamericana y de la propia idiosincrasia latinoamericana. Por ello, el problema de la identidad y la subjetividad de la filosofía latinoamericana serían parte de los tantos temas particulares del pensamiento del filosofar latinoamericano (Méndez, 2012b).

La filosofía latinoamericana, según la entendemos —y compartimos con el filósofo Roig (2001)— es un preguntarnos por los modos de objetivación mediante los cuales los pueblos de nuestra América han organizado y realizado su vida social, así como su cultura material y simbólica. Por otra parte, la filosofía latinoamericana pretende ser, además y fundamentalmente, un saber crítico de los mismos que se entiende heredero de las formas constantes y diversas de criticidad tal como se han ido dando desde nuestros antepasados (Méndez, 2012b).

De ahí la importancia central que tiene la figura del sujeto, que es considerado a la vez como praxis, como teoría y como historia; frente a un mundo que es dominado por los grandes imperios que con su alta

tecnología logran derrumbar identidades, y de esta manera oprimir al resto de la población mundial que parecieran caer a sus pies, hemos de reflexionar y responder a su desafío mediante un acto de afirmación de nosotros mismos, que haga de apoyo de nuestra palabra y que sea, a su vez, afirmación crítica (Méndez, 2012b).

Por consiguiente, el sujeto latinoamericano —siguiendo a Roig (2001)— debe ser capaz de formular un proyecto identitario, con una abierta actitud dialéctica, sin añoranzas ingenuas de una identidad perdida, sin la mitificación de la tierra y sin el regreso al pasado como lugar de refugio. Sin perder la perspectiva utópica, que es una ventana hacia modos posibles y deseables de convivencia humana (Méndez, 2012b).

En este sentido, se hace necesario partir del saber del otro para establecer nuevos saberes, con el deseo de asegurar un discurso con un respaldo comunitario en vistas de la dignidad humana. Y sobre todo un discurso que tenga como punto de partida el rescate de esos símbolos que por su fecundidad son reformulables (Méndez, 2012b).

De esta manera, se trata de ir a la inmensa riqueza de los infinitos universos discursivos del quechua, del aymará, del castellano, del mapudungu, del inglés caribeño, del azteca, del portugués, del barí, del wayuu, y de tantos otros, que, con todos sus discursos, verbales o escritos proponen un espíritu nuevo (Méndez, 2012b).

La filosofía latinoamericana contribuye a la crítica del eurocentrismo justo en la medida en que, haciéndose cargo del proceso histórico de liberación que se vive en el continente, reajusta el quehacer filosófico en términos de una tarea contextual que, como tal, la enfrenta a toda pretensión eurocéntrica, ya que supone un reencuentro con lo propio, un arraigo en el “suelo” que la sostiene. De modo que se puede afirmar que la significación de la filosofía latinoamericana contextual como aporte a la superación del eurocentrismo radica en el hecho de representar un esfuerzo sistemático por lograr que la reflexión filosófica



eche sus raíces tanto en la realidad histórica como en la tradición cultural de América Latina (Méndez, 2012b).

Desde esta perspectiva el intento de reubicar el quehacer filosófico en la circunstancia latinoamericana y relanzar la tarea de la filosofía desde la ocupación de nuestra historia, se puede entender como un rompimiento con la tradición filosófica, tanto en cuanto esta se confunda exclusivamente con la tradición europea dominante. En este sentido, esta ruptura con la tradición del pensamiento filosófico que se ha tenido como modelo paradigmático durante siglos anuncia, vista en positivo, el final del colonialismo europeo en el campo de la filosofía (Méndez, 2012b).

Para Fornet-Betancourt (2004), con la expresión filosofía latinoamericana nos estamos refiriendo a aquella filosofía contextual que ya no habla (¡y además con conceptos prestados!) simplemente sobre América Latina, sino que se preocupa por articular un discurso que sea capaz de expresar la diferencia cultural latinoamericana con autenticidad y que por esta razón asume el contexto y la cultura de América Latina como el horizonte de comprensión desde el que debe configurar su reflexión. De ahí que esta forma de filosofía latinoamericana, es decir, su nuevo planteamiento del quehacer filosófico sea, sin duda alguna, un aporte decisivo a la “contextualización” y “culturalización” de la filosofía en América Latina. Lo que significa, como hemos venido insistiendo, una manera positiva de superar las trampas del eurocentrismo (Méndez, 2012b).

La crítica al eurocentrismo —vista en positivo— busca la liberación de la voz del otro sometido o subsumido, porque sin esa liberación no hay ni comunicación ni diálogo. En síntesis, es el sentido verdadero de la crítica de la filosofía latinoamericana al eurocentrismo (Méndez, 2012b).

Hay que señalar, como lo hemos estado haciendo, que el eurocentrismo, por su génesis y función, es también una ideología política; es parte de un proyecto político imperial que se ha globalizado con el nombre de sistema capitalista mundial. Es más, la expansión del capitalismo necesita y supone la expansión del eurocentrismo como la ideolo-

gía que sanciona como “universales” los “valores”, los estilos de vida, los “modelos” a imitar, etc. del capitalismo, a pesar de que sus defensores lo nieguen, es una praxis constante (Méndez, 2012b).

Es la ideología eurocéntrica —como lo ha demostrado Amin (2009)— la que a fin de cuentas crea el espejismo que desarrollarse en sentido capitalista y “ser” como se es en la lógica capitalista son una necesidad vital para todos los pueblos (Méndez, 2012b).

Estamos convencidos, siguiendo la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, que dar cuenta de esta unión estrecha entre capitalismo y eurocentrismo supone a su vez que una crítica al eurocentrismo también tiene que afrontar la cuestión de filosofía de la historia que subyace a la dinámica del desarrollo capitalista. Se trataría de mostrar, en concreto que, en dicho proyecto, justo por la alianza con la ideología del eurocentrismo, la historia de la humanidad se ve neutralizada en su diversidad porque se la somete a un único fin, el desarrollo capitalista, y se presenta además a este como la única fuente posible de sentido (Méndez, 2012b).

La crítica del eurocentrismo —siguiendo en este aspecto a Fernet Betancourt (2010)— tendría que prolongarse así en la elaboración de una filosofía de la historia que parta del derecho de cada cultura a interpretar la historia; y ello como parte del derecho a la intervención real en el curso del mundo. Esto llevaría, finalmente, a la concretización de la crítica al eurocentrismo en una reconfiguración intercultural de los tratados y de las relaciones políticas internacionales (Méndez, 2012b).

El eurocentrismo en sí mismo niega toda la producción filosófica realizada en nuestra América. Una filosofía que no estudia su realidad, contexto, problemas y su cultura, no es inútil sino absurda. La necesidad de superar el eurocentrismo es una exigencia, tarea y compromiso moral para todo aquel que aspira salir del estado de opresión, de colonización y asuma como verdaderos desafíos y perspectivas de la filosofía, la transformación de la realidad nuestroamericana, y lo que es más importante,

la liberación política, ideológica, social, cultural y económica de nuestros pueblos. Es la única exigencia y tarea que tienen los filósofos que viven en estos espacios culturales (Méndez, 2012b).

El pensamiento decolonial no debe reducirse solo a una lucha territorial, su propuesta es mucho más amplia, es un proyecto que gira en función de rescatar al sujeto de todo sometimiento, control y opresión por quienes se solapan de una aparente superioridad que se les fue auto otorgado por ser poseedores de la razón y la ciencia instrumental. Por ello, ni los procesos de independencia ni las luchas antiimperialistas se pueden considerar como tarea concluida de emancipación. La descolonización es un trabajo aún pendiente es una tarea permanente es una lucha constante mientras existan las relaciones de la colonialidad del ser, saber y poder impuesta por el eurocentrismo (Méndez, 2012b).

## **Conclusiones parciales**

Los aportes que nos ofrecen Césaire (2006) y Fanon (1965), además de ser una crítica al colonialismo occidental son una denuncia desde el sujeto que ha sido condenado a ser esclavo, inferior e inculto, que pudo develar la perversidad y falsedad de los argumentos del discurso colonial. Los condenados, desde su propia realidad del sufrimiento, pudieron ver la verdad de la “civilizaron” europea; la violencia del amo era suficiente para comprender que los bárbaros eran aquellos que se asumían como la civilización por excelencia, pero que para poder liberarse plenamente de estas ataduras coloniales era necesario impulsar un verdadero cambio social y político (Méndez, 2014).

Podemos decir que, la importancia de las ideas desarrolladas por Césaire (2006) y Fanon (1965) en el contexto actual es fundamental, debido a que las expansiones coloniales occidentales y las diferentes formas de discriminación que han desarrollado las sociedades contemporáneas no pueden verse como sistemas separados y paralelos, sino como mecanismos articulados mediante los cuales se hace ejercicio del

poder en función de la acumulación de bienes tangibles o simbólicos. Hoy más que nunca es una exigencia la lectura crítica de la obra de estos autores, porque el mundo contemporáneo sigue bajo esas estructuras de dominio colonial; es decir bajo la colonialidad del ser, poder y saber eurocéntrico. Luchar en contra de esa lógica de la colonialidad occidental, es nuestra tarea para romper con la dicotomía que inflige al mundo, colono-colonizado, conquistadores-conquistados, animales-humanos; bárbaros y civilizados (Méndez, 2014).

La obra de estos dos importantes intelectuales caribeños nos invita a continuar su propuesta decolonizadora, que no es solamente un cuestionamiento al colonialismo y a la modernidad racionalista occidental, sino también la necesidad de construir un mundo “otro”, donde existan relaciones interculturales críticas, interacción con las diversas epistemes. Actuar y pensar más allá de la lógica del capital implica decolonizar las relaciones de poder y de conocimiento controladas por los grandes centros hegemónicos que fomentan un racismo epistémico; generando un genocidio cultural, que es posible detener a través de proyectos decolonizadores (Méndez, 2014).

El pensamiento decolonial no procura establecerse como un nuevo universal para la humanidad. Por el contrario, busca caminos alternativos, diversos y plurales más allá del universalismo global que plantea la modernidad eurocéntrica. El proyecto representa la pluriversalidad de cosmovisiones, culturas, sociedades y comunidades que ven la vida desde otras perspectivas humanas, superando toda pretensión unívoca y absoluta impuesta por cualquier colonialismo (Méndez, 2014).

Mientras que la descolonialidad para Mignolo (2010), Quijano (2010), Dussel (2005), De Santos (2010) es un proceso complejo que pretende superar las huellas dejadas por la imposición del proyecto moderno occidental que trastocó la existencia humana de las culturas no-occidentales, y aspira a la descolonización epistemológica (modos de ver, entender y comprender la realidad, de manera diversa e intercultural), la descolonización del poder (el Estado y sus instituciones), la

descolonización del ser (ontológico, existencial, ético e identitario). Es una puesta en práctica de una convivencia pluricultural, de un diálogo de saberes, que invita a luchar por un mundo sin marginados, excluidos, explotados, desposeídos, con verdadera justicia donde se practiquen el bien común y el buen vivir. Nuestros pueblos reclaman un pensamiento descolonial que articule genealogías perdidas y desperdigadas por el planeta y ofrezca un proyecto “otro”, sean estas reflexiones un espacio para ello, que brinde un nuevo aporte para la construcción de un mundo mejor (Méndez, 2012a).

La filosofía latinoamericana, al entenderse en el sentido de filosofía contextual, reivindica que América Latina ha tomado plena conciencia de su autonomía cultural en el campo filosófico y cuestiona con ello el eurocentrismo de manera radical en uno de sus últimos reductos. La crítica al eurocentrismo no es, en el fondo, para la filosofía latinoamericana una preocupación primordial, sino que es más bien la consecuencia lógica que se desprende de sus planteamientos metodológicos y sistemáticos (Méndez, 2012b).

Por ello la necesidad de superar el eurocentrismo y el modelo de la modernidad es un anhelo, no solo de quienes defendemos el pensamiento crítico, sino también, de los pueblos de nuestra América. La filosofía latinoamericana y el pensamiento descolonial son muestra del gran esfuerzo que se hace para contribuir desde la teoría a la praxis emancipadora. Es este proyecto emancipador que reclaman las culturas milenarias y originarias no occidentales que hoy se enfrentan desde la autonomía de sus historias al poder de la razón moderna eurocéntrica que muestra síntoma de decadencia (Méndez, 2012b).

## Capítulo II

# Antecedentes para una pedagogía decolonial, liberadora e intercultural

---

### Aportes desde el pensamiento de Paulo Freire

Para Freire (1982) la educación en el sentido más estricto del término es siempre acción política, no se puede concebir la misma sin entender que el ser humano es un ser político, social y cultural por excelencia. Tal como lo planteaba Aristóteles (1988) en la *Política*, el ser humano por naturaleza es un animal político (*zôion politikón*) que vive y se expresa en la pólis, ciudad y comunidad donde se hace política. Asimismo, el ser humano también es un animal dotado de lógos (*zôion lógon échon*), entendiendo el lógos como lenguaje y conocimiento o razón que le permite crear leyes para el bien común la familia (*oíkos*) y de la sociedad.

Entender la educación enmarcada en esta preocupación política es valorar uno de sus principales propósitos de buscar los mecanismos necesarios para vivir en sociedad en pro del bien común y en contra de cualquier sistema de opresión. En efecto, los aportes de Freire (1997) a la pedagogía provienen de sus profundas reflexiones por los más necesitados y se nutre desde su praxis socioeducativa y política para reivindicar una sociedad más equitativa y justa.

En este sentido, Freire (1997) consideró que la educación propuesta por las sociedades capitalistas estaba caracterizada por unos pos-

tulados que se basaba en una concepción bancaria del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde el sujeto se convierte en un objeto pasivo, receptor de contenido e información por parte del educador quien ostenta el poder y lo aliena, domina y oprime. No se enseña ni existe una comunicación como tal, solo se aspira a que el educando responda mecánicamente lo memorizado y, por ende, reproduce la ideología de su maestro, quien se convierte en su gran opresor. Es decir, estamos ante la presencia de una educación que se convierte en un instrumento de opresión y dominación, donde lo importante es promover un conocimiento ya dado por quienes controlan la hegemonía del saber que poco o nada valora los aportes, experiencias e interpretaciones con la que cuenta la persona que se educa.

Ante esta realidad Freire (1997) se ve en la necesidad de idear una pedagogía que permita transformar la realidad socioeducativa del sujeto sumergido en este contexto de dominación; para ello considera indispensable una educación liberadora que aporte elementos suficientes para que el sujeto salga de ese estado de opresión y alienación. En ese sentido, el sujeto toma conciencia reconociéndose a sí mismo como sujeto activo, crítico y creador y no como un simple objeto pasivo receptor de información, asimismo reconoce que para alcanzar la emancipación plena se necesita de un contexto educativo donde todos los actores involucrados deban estar unidos y construir un tipo de conocimiento que permita transformar la realidad social y política en la que se encuentra.

Freire (1965) considera que el acto educativo es *per se* liberador en el sentido más amplio del término, no habrá posibilidades reales de educar si el mismo no está enmarcado en y para la libertad. Por lo que, una de las características de la educación freireana es su componente eminentemente social, ya que educar implica no solo valorizar los actores protagónicos del acto, sino también el contexto en el que se encuentra inmerso. Asimismo, esta educación para la libertad está impregnado de un fuerte componente de amor y criticidad clave para la construc-

ción de una nueva sociedad más humana y emancipada, fundando así las bases para una pedagogía decolonial.

Este trabajo procura interpretar, desde una metodología hermenéutica, diversas fuentes que permiten aproximarnos a los aportes más significativos de la pedagogía desarrollada en Freire (1982) y encontrar las bases y fundamentos para un pensamiento decolonial. El propósito de este estudio es analizar la pedagogía de la liberación para develar los aportes de Freire (1993) a la pedagogía decolonial. Para abordar la temática se han estructurado tres partes; la primera trata sobre la educación bancaria como mecanismo de opresión y colonialidad del saber; en la segunda parte titulada, la pedagogía de la liberación como antecedentes a la pedagogía decolonial, se esboza los fundamentos freireanos en relación con su propuesta educativa problematizadora; y finalmente se cierra con unas reflexiones sobre la pedagogía decolonial que permite ver sus influencias, aportes y vigencia en esta importante referencia epistemológica y metodológica decolonial.

### ***La educación bancaria como mecanismo de opresión y colonialidad del saber***

La pedagogía que propone Freire (1997) está impregnada de un profundo carácter político y ético, que no solo intenta reconocer la importancia de desarrollar un tipo de educación problematizadora, humanista y para la liberación, sino que también trata de dilucidar y denunciar las grandes limitaciones, contradicciones e injusticias con la que se presentó y se ha impuesto la educación bancaria heredera del discurso de la colonialidad y hegemonía del saber y poder.

Esta educación bancaria es promovida por un tipo de sociedad que responde a los intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y saber, se ha constituido para la dominación y opresión (Freire, 1997), se promueve una relación vertical de sumisos y una dicotomía entre educador y educando. Todo el protagonismo lo tiene el educador



quien es el que tiene todo el conocimiento y la potestad de dictaminar lo que es verdadero y lo que no lo es. Esta concepción es un espejo de lo que ocurre por parte de quienes controlan las instancias globales de las instituciones políticas, científicas y educativas, quienes son los grandes jueces del conocimiento amparados en el paradigma de modernidad, racionalidad y eurocentrismo. En este sentido, el educando y las sociedades subordinadas, pueblos y culturas, se convierten en receptores y repetidores de la información suministrada por el educador y la colonialidad política y del conocimiento, sin posibilidad alguna de cuestionar, criticar o dar un aporte sustantivo a lo recibido por los dominadores, por lo que, para Freire (1982) “en la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (p. 79).

La concepción bancaria promueve una educación para adoctrinar y someter a súbditos a un tipo de conocimiento que responde a sus propios intereses, reproduciendo un tipo de ideología conservadora que aliena y aleja al sujeto de su propia esencia como humano independiente, autónomo y crítico. La educación bancaria busca formar sujetos antidualógicos, acrílicos y sin ningún criterio para la desobediencia epistémica y política, por el contrario, forma un sujeto ideado para la sumisión. Por ende, el educando es visto como un ente que solo recibe información, es pasivo, ignorante e incluso salvaje, él debe abocarse a responder mecánicamente a lo memorizado, sin conocer su fundamento, sus causas, el porqué de las cosas, sin poder agregar o aportar nada a lo dado, todo esto genera un reduccionismo epistemológico por parte de quien ostenta un tipo de saber. Vista así, la educación reduce al ser humano a una especie de objeto, recipiente, repetidor y ente estático, negando de esta forma su esencia verdadera como ser que se hace constantemente en un mundo mediatizado por él y que transforma para una mejor convivencia colectiva.

La educación bancaria es en esencia la verdadera estructura de dominación que forma sujetos dependientes, acrílicos, sumisos y obe-

dientes al sistema de opresión. El sistema dominante se expresa también en la cultura fortaleciendo a la clase dominante, consolidando así su concepción monocultural que promueve el determinismo, la sumisión y no permite que los pueblos se organicen para su propia transformación.

Superar la educación bancaria es uno de los grandes retos con los que se enfrenta la pedagogía freireana, ya que la misma no solo ha alienado al sujeto durante décadas, sino que ella ha desarrollado una concepción para la sumisión y obediencia, aunado al hecho que no permite que el educando desarrolle sus propias reflexiones, ni mucho menos que la relacione con su experiencia previa, imposibilitando una verdadera interacción en el proceso educativo. Este tipo de educación promueve que se establezca una actitud acrítica convirtiendo al educando en mero objeto de repetición mecánica de la información suministrada por el educador. Para Freire (1997), esta concepción de la educación es característica propia de las sociedades que ostentan el poder bajo la hegemonía de la colonialidad del saber, la misma sigue reprimiendo la curiosidad, creatividad, criticidad e innovación del educando, convirtiéndolo en un ser pasivo.

Es por ello, que Freire (1982) no dudó en proponer una pedagogía de liberación para superar la educación bancaria desarrollada por la colonialidad del saber que promoviera un tipo de enseñanza capaz de sembrar y generar conciencia propia para que los hombres y mujeres sean dueños de sus propios destinos y puedan transformar su realidad y construir una sociedad sin opresión, dominación ni imposición alguna.

### ***La pedagogía de la liberación como antecedentes a la pedagogía decolonial***

En la *Pedagogía del oprimido*, Freire (1982) desarrolla una propuesta pedagógica para que los seres humanos puedan emanciparse, tomando conciencia de su propia realidad y luchar para su liberación, por lo cual considera que:

La gran tarea humana e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y a sus opresores. Esta liberación es un verdadero parto, en el cual nacen hombres y mujeres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación. (p. 30)

En este sentido, la educación debe ser entendida como una pedagogía de la liberación que procura crear espacios para la reflexión, problematización y criticidad sobre la situación real, política y social en la que se encuentran las sociedades en nuestra América. Aquí el educador juega un papel fundamental ya que se compromete acompañar al educando en su proceso educativo respetando su autonomía, cultura, experiencias previas y sus saberes; de esta forma se establecen verdaderos encuentros educacionales impregnados por el dialógico intercultural.

Por lo tanto, la educación liberadora reconoce la concepción ontológica propia de los seres vivos en su estado natural, en donde el ser humano, no escapa de ella es también un ser inacabado, un ser que se hace permanentemente, donde cada experiencia y situación lo van definiendo la educación debe responder a esta dialéctica de la vida, donde:

Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen inacabados. No es la educación lo que hace a las mujeres y los hombres educables, es la conciencia que tienen de ser seres inacabados lo que genera su educabilidad. (Freire, 1997, p. 64)

Si bien es cierto, que los seres humanos son seres incompletos e inacabados, están dotados de una conciencia que les permite reconocer sus cualidades, pero también sus limitaciones, es por ello que trata de buscar permanentemente su propia realización. Es en este sentido, que la educación es considerada por Freire (1997), como una herramienta indispensable para contribuir a superar todas las barreras que la misma existencia le otorga apuntando a una transformación en la esencia misma del sujeto para realizarse plenamente.

Freire (1997) no duda ni un instante en considerar que la educación apunta al principio de esperanza, desde esta misma concepción

de la propia naturaleza humana, considera que: “es la conciencia de ser inacabados la que a su vez nos inserta en un movimiento permanente que nos acerca a la esperanza” (p. 64). Esta pedagogía de la esperanza tendrá como imperativo ontológico y ético la propia historicidad del ser humano, que con sus aciertos y desaciertos permite, en esa relación dialéctica y antagonica que se ha presentado en la forma organizativa de vida, asumir el reto de una educación que busca un ideal de un mundo más humano.

Una de las características fundamentales de la concepción pedagógica que nos propone Freire (1982) está centrada en la dialogicidad de la educación que aunadamente a su carácter dialéctico, entiende que “...nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 10). Es decir, que la educación no se reduce, como lo considera la concepción bancaria, a un acto exclusivamente de transmitir conocimiento por parte del educador, por el contrario, tanto el educador como el educando de manera dialógica aprenden permanentemente en un contexto que se nutre de la cultura, cosmovisión e ideología que representa a una sociedad en particular.

Esta concepción freireana de la educación apunta a reconocer la importancia de todos los actores involucrados en el hecho educativo, entendiendo que es el aprendizaje, en esencia, lo fundamental en este proceso y no solo la forma de enseñanza. Asimismo, desde este planteamiento se valoriza la riqueza cultural en la que se encuentra inmerso el sujeto que se está educando permanentemente, por lo que, reconocer toda esa experiencia y cosmovisión que trae consigo es uno de los grandes retos que tiene el educador para desarrollar una educación dialógica entre esos diversos saberes que permitirá consolidar una educación liberadora e incluso intercultural.

La pedagogía liberadora —que propone Freire (1997)— hace hincapié en reconocer a la persona como tal, un sujeto que tiene sentimiento y que trae consigo un cúmulo de experiencias que es fundamen-

tal conocer; además esta pedagogía valora la importancia de desarrollar un pensamiento crítico, dialéctico y dialógico que permita en el educando potenciar todas sus capacidades en pro de un pensamiento que busca el ideal de superar no solo cualquier opresión, sino las limitaciones ontológicas presentes, por esencia, en lo humano y alcanzar un verdadero estado de emancipación.

En este sentido, la educación liberadora o problematizadora para Freire (1982) se fundamenta en una profunda concepción humanista reflejada en la relación dialógica y dialéctica entre educador y educando, por ello el rol del educador ya no será imponer su criterio sino más bien será la de un mediador entre su conocimiento y la experiencia previa del educando. Asimismo, se busca problematizar el sentido propio de la enseñanza que permita impulsar un espacio propicio para educar y aprender tanto de manera individual como colectivamente. Pensar en una educación problematizadora, entendida según los postulados freireanos, es hacerlo desde la condición propia de sujeto social que emana criticidad, desalienación y humanización ante lo complejo de vivir en una sociedad desigual y opresora.

Para Freire (1982), la educación liberadora procura dar las herramientas necesarias al sujeto para que pueda tomar conciencia de la situación en la que se encuentra y sea capaz de crear condiciones con los otros para transformar su realidad. Se gesta una pedagogía emancipadora que los convierte en sujetos activos, creadores, innovadores y críticos alcanzando niveles de conciencia que les permitirá trascender el orden político y social que lo enajena y domina. Por lo que, la educación “en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación” (p. 99). Esta educación necesariamente es dialógica y permite interactuar con los distintos actores de la acción pedagógica pero también valorar el contexto social y cultural donde se da dicha relación.

Al respecto este autor afirma:

La realidad no es un mero soporte para los hombres, sino un desafío a su inserción transformadora. En esta dinámica de la conciencia se nos entrega una precisión sobre el sujeto, el punto de partida (objeto) de la educación. (Freire, 1982, p. 97)

El propósito de la educación (1984) es la dialogicidad, la misma permite el encuentro con el otro, un diálogo fraterno, sincero y verdadero, considera “no más educador del educando, no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador” (p. 25), es una pedagogía intersubjetiva que reconoce no solo la importancia del otro como persona sino también el contexto donde se desarrolla la praxis educativa. Es en este reconocimiento con el otro donde se gesta una educación para la libertad, asimismo puede ser entendida como una perspectiva epistemológica que permite reconocer un conocimiento construido desde la base y relación de la alteridad.

Una educación dialógica garantiza que ningún sujeto imponga su criterio como verdad absoluta, por el contrario, permite el encuentro de dos perspectivas particulares de concepción de mundo que se fusionan críticamente para llegar a aprendizajes consensuados, generando verdaderos encuentros interculturales. Además de una educación que permite que tanto el educador como el educando se reconozcan como actores importantes en el proceso de aprendizaje conectados por un contexto histórico y cultural. Esta educación liberadora permite la humanización de esta relación, pero también procura problematizarla ya que por medio de ella la relación “del hombre-mundo o del hombre en sus interacciones con el mundo y con los hombres, se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven” (Freire, 1968, p. 25).

Una educación para la liberación permite edificar las bases de una pedagogía de la esperanza, una pedagogía del amor y una pedagogía de la autonomía, ideando no solo ambientes propios para la praxis educativa sino desarrollando didácticas que permitan acompañar el proceso de enseñanzas y aprendizaje basado en el respeto, reconocimiento, lealtad,

sinceridad, honestidad y amistad entre los actores protagónicos del acto educativo. Esta educación dialéctica, dialógica, intersubjetiva, crítica e intercultural se consolida en la relación permanente entre educador, educando y el contexto cultural donde se manifiesta el quehacer educativo. Dicha pedagogía aporta aspectos metodológicos y epistemológicos para la construcción de una sociedad libre y emancipada.

Una educación para ser liberadora debe asumir la dimensión ética como prioridad formativa, si bien es cierto que se debe consolidar la criticidad para problematizar la realidad, también la formación ética es necesaria para reforzar valores que garanticen la convivencia en una sociedad participativa, democrática y profundamente plural. La relación entre ética y educación se nos presenta como un binomio clave en un proceso emancipatorio; una educación direccionada desde lo axiológico permite consolidar las relaciones sociales por su profundo carácter humanista, al mismo tiempo permite formar sujetos éticos comprometidos con la transformación de su realidad.

Se hace necesario reconocer que los aportes que nos deja Freire (1982) en relación con la pedagogía de la liberación conlleva a un planteamiento epistemológico, en aras de consolidar un pensamiento crítico, como a un enfoque humanista, donde la ética se convierte en el principio que guía la praxis educativa. La educación solo se da desde un contexto caracterizado por la ética de la solidaridad y justicia.

Para Freire:

No es posible pensar en los seres humanos sin la ética. Estar lejos en principio, fuera de la ética, entre nosotros, mujeres y hombres, es una transgresión. Es por eso que transformar la experiencia educativa, en puro entrenamiento no es suficiente. Educar es sustantivamente formar. (1997, p. 37)

En este sentido, la educación asume un rol protagónico para transformar la realidad, la misma asume como principios la liberación, la esperanza, el amor y la ética, en efecto todo apunta a nueva pedagogía que

a través de la ética de la solidaridad se pueda defender lo máspreciado que tiene el ser humano que es la vida. Para Freire (2001) “la etización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, la permanencia de la vida solo es posible desde la ética” (p. 112).

Por otro lado, todo acto pedagógico procura siempre una educación para la libertad, su propósito apunta a la concienciación del sujeto de su situación histórica, social y política en la que vive, para develar las posibles contradicciones, superarlas y transformarlas. Una pedagogía del oprimido que sea edificada por los mismos que sufren en carne propia las imposiciones de la colonialidad del saber y del capitalismo y racionalidad moderna, es fundamental, ya que les permite impulsar una educación problematizadora para la liberación plena y en pro de una sociedad más humana. Hacen que los aportes de esta concepción pedagógica sean los principios pedagógicos y filosóficos que nutren a la pedagogía decolonial.

### *Pedagogía decolonial*

Todas estas reflexiones apuntan a considerar a Freire (1982) como uno de los autores que contribuyeron a desarrollar un tipo de pedagogía decolonial, diríamos los antecedentes pedagógicos en ese sentido ya que con su teoría crítica contribuyó al proceso de emancipación educativa, política y cultural del siglo XX, cuestionó tanto a la ideología capitalista como la del socialismo real de su tiempo, considerándolas como opresoras y que respondían solo a los intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y saber, amparados en la lógica del capital y al discurso cientificista de la racionalidad moderna occidental.

Con sus aportes sobre la pedagogía de la liberación contribuyó a elaborar un discurso crítico de lucha y acción en contra de la dominación y opresión, consideró siempre el carácter pedagógico de los diversos escenarios de resistencia para la emancipación; según Freire (1982) “la acción política del lado de los oprimidos debe ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y, por tanto, acción con los oprimidos” (p. 53).



Como pensador de su tiempo desarrolló un profundo pensamiento crítico y visionario, si bien es cierto que su formación estuvo influenciada por la filosofía y pedagogía occidental trató también de hacer una lectura comprensiva de la realidad en la que vivió, no solo ubicándose al lado de los más necesitados, sino que sus reflexiones y acciones le permitió acompañar, conocer y luchar junto a ellos. Pretender negar su aporte y reducirlo a un tipo de pedagogía crítica que se disfraza de “revolucionaria”, como lo plantea Walsh (2014), y que reproduce la racionalidad occidental desde un enfoque antropocéntrico y exclusivamente marxista, es no entender la esencia misma de su filosofía y el gran legado que dejó, inclusive para la pedagogía decolonial.

Cuestionar como lo hace Walsh (2014) —autora con quien compartimos gran parte de su pensamiento de la pedagogía decolonial— el hecho que Freire (1993) en vida no consideró tan abiertamente en sus estudios, las experiencias y realidades de los pueblos indígenas, su cultura, cosmología, espiritualidad, sabiduría y su conocimiento, no es motivo para negar y desacreditar todo su legado, vigencia y referencia como uno de los grandes pedagogos de nuestra América del siglo XX. Sus obras y reflexiones han nutrido no solo a la pedagogía crítica y al pensamiento filosófico latinoamericano contemporáneo sino también al pensamiento y proyecto decolonial.

La pedagogía decolonial —desarrollada por Walsh (2014)—, pretende repensar, comprender y acompañar desde una nueva interculturalidad la realidad y lucha de los pueblos del Abya Yala convirtiéndose en un proyecto epistemológico y político, que para la autora la aleja de la pedagogía crítica de la que formó parte durante varios años. La pedagogía decolonial no solo ve la diferencia abismal heredera de la herida colonial, sino que acompaña a estas otras epistemes que entrelazan la naturaleza, la vida con la autodeterminación, decolonización y transformación. Asimismo, Walsh (2014) considera la necesidad de hablar de pedagogías decoloniales, en vez de hablar de una pedagogía en singular, las mismas son entendidas “como acciones que promueven y provocan la fisuración

y 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” (p. 26).

Si bien es cierto, que las reflexiones elaboradas por Freire (1993) no señalaban exclusivamente la realidad de pueblos del Abya Yala, su pensamiento pedagógico apuntó a una praxis sociopolítica y productiva con una clara orientación epistemológica y metodológica que reconocía al sujeto social, cultural y político en situaciones de resistencia y lucha contra cualquier opresión y dominación, aplicable a cualquier otro pueblo en situaciones análogamente similares, incluyendo a los pueblos indígenas. Freire (1982) no dudó en reconocer “los contextos de lucha social, política, epistémica y de existencia donde “los líderes y los pueblos, mutuamente identificados, juntos, crean las líneas y directrices de su acción educativa, política y de liberación” (p. 183).

La influencia de la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial se encuentra inclusive en el mismo hecho de reconocer que son en las luchas sociales donde se gestan los verdaderos proyectos educativos y políticos, es en ese escenario de resistencia que nos enseña a desaprender y a reaprender para sistematizar, reflexionar sobre la acción como un ciclo dialéctico y dialógico, donde lo político se hace pedagógico y lo pedagógico se hace político, es en la praxis misma pedagógica la que nos conlleva a una verdadera liberación tanto individual como colectiva contra todo orden de dominación para que los pueblos se puedan organizar y de esta forma transformar, desde sus propias realidades, las estructuras de poder que los oprime.

## **Universidad y la “hybris del punto cero”. Aspectos clave de la colonialidad del saber<sup>7</sup>**

Las universidades en América Latina desde la década de los noventa del siglo XX han tenido varias reformas enmarcadas por la colonialidad del saber y la lógica del mercado, que privilegian la competitivi-

---

7 Parte de este apartado se encuentra en: Méndez-Reyes (2013).

dad por encima de los otros valores para la formación ciudadana. Razón por lo cual el currículum por competencias tomó como vértice de la ciudadanía la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global, al considerar que la generación de capacidades y destrezas eran indispensables para la competitividad basada en el progreso técnico y la racionalidad instrumental. La formación de dicha ciudadanía se orientaba a través del aparente acceso universal a esos códigos de la sociedad global que permitirían la consolidación científica y tecnológica de la región (Méndez, 2013).

Reformas como la que se dieron en Chile es un ejemplo de ello, la política educativa que se desarrolló a finales del siglo XX, luego del fin de la dictadura, estuvo caracterizada por tres etapas. Para Donoso-Díaz (2004), la primera etapa se inicia en 1982:

El Gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos que este le asignó al primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72 % del monto total actualizado del presupuesto del año 1982. (p. 120)

La segunda etapa, vinculada con lo sucedido de la primera:

Es que esta caída permanente de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991, más aún cuando paralelamente en el año 1981 se produce la gran 'reforma educativa neoliberal', cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios. (Donoso-Díaz, 2004, p. 122)

Mientras que, en la última etapa, la reforma de 1981 creó un caos en la gestión financiera y en la pedagógica. El sistema asumió un modelo matricial, pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es

responsable de asuntos para los cuales no dispone del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales y, estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas (Donoso-Díaz, 2004). A pesar de estos grandes esfuerzos que se hicieron para una reforma educativa chilena la misma solo respondió a los grandes centros hegemónicos de poder quedando aún una deuda inmensa para impulsar una educación crítica, humanística, intercultural y decolonial.

En ese sentido, las reformas universitarias giraban en torno a la necesidad de impulsar la cultura empresarial que ha sustentado el modelo educativo neoliberal. Con la necesidad de profundizar la democracia representativa y burguesa, contribuir al desarrollo económico y social con políticas aparentemente orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social. A nivel curricular las reformas estuvieron caracterizadas por su pertinencia y flexibilidad, haciendo hincapié en la formación de ciudadanos globales, responsables y competentes, garantes de la cultura del trabajo y de los cambios científicos y tecnológicos de las grandes empresas transnacionales (Méndez, 2013).

Para Méndez (2013) en pleno siglo XXI aún estamos en una situación denominada “poscolonial” como lo plantea Castro-Gómez (2007), en la que la función narrativa del saber ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna. Esta condición coincide con el momento en que el sistema capitalista se torna planetario, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional (Castro-Gómez, 2007).

El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo; por ello, la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez, 2007).

Siguiendo a Lyotar (1990), Castro-Gómez (2007) identifica dos modelos de universidad y dos funciones del conocimiento. El primer meta-relato es el de la educación del pueblo. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporan el uso de conocimientos útiles. La universidad debe ser capaz de formar ingenieros, constructores de carreteras, administradores, funcionarios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación (Lyotar, 1990, citado en Castro-Gómez, 2007, p. 81).

Para Castro-Gómez:

El segundo meta-relato que identifica Lyotard (1990) es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionistas, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos sino en las humanidades. En este segundo meta-relato, la universidad busca formar los líderes espirituales de la nación. La universidad funge como el alma máter de la sociedad, porque su misión es favorecer la realización empírica de la moralidad. (Lyotar, 1990, citado en Castro-Gómez, 2007, p. 82)

La lógica del capital impone una visión unívoca del mundo, dado que este conocimiento controla, de forma imperativa y prohibitiva, los discursos, pensamientos y teorías que se generan en las universidades. Además, se trata de una educación y un tipo de ciencia al servicio de los más altos intereses políticos, económicos y culturales de Occidente. Es una educación científica y tecnológica que contribuye a que desde la infancia estemos culturalmente hipnotizados. De este modo vemos cómo un complejo de determinaciones socioculturales se concentra para imponer lo aparentemente evidente y certero. Es una verdad que de manera absoluta se impone, casi alucinatoria, y todo lo que la con- teste deviene repugnante, indignante, innoble. Es así como, por ejemplo, saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas y negros, que han servido de cimientos para resistir a los embates de la cultura occidental y para mantener relaciones armónicas con la naturaleza, se califican de bárbaros, salvajes o incivilizados por no obedecer la lógica con la que se rige el conocimiento occidental moderno (Morán & Méndez, 2010).

También es importante resaltar que hay discursos occidentales y en general pro-capitalistas que han comenzado —ya desde hace años— a asimilar lo indígena, pero para fagocitarlo e incorporarlo a una idea posmoderna si se quiere de mestizaje o hibridación, de tal modo que lo propio y esencial del pensamiento pero en particular las praxis propias del mundo indígena (no-capitalistas) queden incorporadas a Occidente traducidas a sus valores y de alguna manera des-indigenizadas, es decir, inocuas para el modo de vivir (o destruir) el mundo “civilizado” del blanco europeo (Méndez, 2013).

La universidad reproduce el modelo moderno tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. Según Castro-Gómez (2005), la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber (Méndez, 2013).

Este modelo epistémico moderno/colonial es lo que Castro-Gómez (2005) denomina “hybris del punto cero”; tiene sus raíces entre

1492 y 1700 momento en que las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades. Se impuso la idea que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo (Castro-Gómez, 2005).

A Descartes se le suele asociar (injustamente) con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico. La verdad es que la actitud objetivante frente a la naturaleza (lo que Hardt y Negri denominan el “plano de trascendencia”) venía gestándose ya desde los siglos XII y XIII en Europa, pero a nivel local. La mundialización de este patrón ontológico se dio apenas en el siglo XVI con la conquista de América. En el siglo XVII Descartes reflexiona entonces sobre un terreno que se encuentra ya ontológicamente constituido y empíricamente mundializado. Descartes no “inaugura” nada, pero sí lo formula filosóficamente”. Tanto en el Discurso del Método como en las Meditaciones Metafísicas, Descartes afirma que la certeza del conocimiento es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento... para Descartes, son un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa. El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito. Por ello, la certeza del conocimiento solo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado... (Castro-Gómez, 2005, p. 82)

Este tipo de conocimiento no pretende comprender la esencia de lo observable de manera global, sino que se impulsa un método que divide la realidad en tantas partes sea posible para poderla someter a esa nueva racionalidad. Por lo que, el paradigma de entender el universo como un todo orgánico, vivo y espiritual es sustituido por esta nueva visión de entender al mundo análogamente a una máquina. Por lo tanto, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. El análisis consiste en

dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático. No solo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica mecánica (Castro-Gómez, 2005). Este método impulsado por Descartes se convertirá en un dogma científico en el cual quienes se atreven a desafiar quedarán excluidos del reconocimiento y privilegio que la ciencia le otorga a todos los grandes e importantes descubrimientos.

Para explicar la “hybris del punto cero” en el que se fundó como un modelo epistémico hegemónico occidental, Castro-Gómez (2005) hace una caracterización utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus; como Dios que observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios.

Quando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrn en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda decirse algo más. (Castro-Gómez, 2005, p. 83)

Es en este sentido que la universidad moderna está inscrita en ese modelo epistémico de la “hybris del punto cero”, reflejándose no en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas. Obviando otros saberes, otras lógicas, otras formas de organización no occidentales (Méndez, 2013).

Es innegable que las estructuras disciplinarias de las universidades en nuestra América, con su parcelamiento burocrático de los sabe-



res, dificultan inexorablemente el abordaje de la realidad social, política, cultural y económica de nuestros países. Para Lander (2000), estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientificación de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando, así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido (Méndez, 2013).

En cada disciplina internamente se orienta a los estudiantes a transitar por un método de la “ciencia normal”, que se encarga exclusivamente de abordar el objeto de estudio de la parte seleccionada de la división del todo; sin que se pregunte necesariamente por el resto de las partes en conjunto.

La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace. Aun existiendo un incómodo reconocimiento que la dirección actual de modelo tecnológico, sociedad de mercado y meta de crecimiento sin límite pueda ser una apuesta por un futuro imposible, estas son preocupaciones que quedan fuera de las estrechas demarcaciones de cada disciplina académica. (Lander, 2000, p. 40)

Uno de los grandes retos que tiene el pensamiento crítico para Lander (2000) es de superar las imposiciones del paradigma único impuesto por la modernidad eurocéntrica, para ello, debe no solo indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios; sino de buscar en las diversas experiencias sociales, epistémicas y políticas todos aquellos aspectos que permitan seguir guiando los procesos que se viven a la par del orden colonial para contrarrestar la lógica del capital impuesta por los grandes centros hegemónicos del poder. En efecto:

Questionar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y en torno al papel de

estos saberes en la creación/reproducción del orden social existente. Es por ello posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social. (Lander, 2000, p. 4)

Se hace necesario retomar el legado de los postulados pedagógicos y políticos que nos dejó la transformación educativa de Córdoba a inicio del siglo XX, la misma es un ejemplo de lucha y resistencia en la conformación de una universidad que responda a los intereses de toda una sociedad y no solo a los intereses de los grandes centros hegemónicos económicos y políticos. En este sentido, siguiendo a Ruiz (1995), considera que la Reforma de Córdoba, Argentina en 1918, es la referencia histórica-política del inicio de una nueva era universitaria en la región. Las acciones estudiantiles que se desarrollaron fueron un extraordinario cuestionamiento de la universidad latinoamericana. Si bien este movimiento se dio como reacción frente a una universidad como la de Córdoba, especialmente conservadora, elitista, medieval, decadente y corrupta, las banderas que se levantaron entonces fueron retomadas a lo largo de todo el subcontinente, convirtiéndose en un importante punto de referencia en la evolución de la universidad latinoamericana de este siglo y, también, de sus perspectivas.

Estas reformas ponían en el tapete cuestionamientos no de la universidad, sino del mismo orden de la sociedad. La búsqueda de autonomía universitaria iba dirigida contra el control que el Estado y el Gobierno ejercían como herencia del modelo napoleónico “tropicalizado”, que le impedía a la universidad definir con libertad sus planes, así como la designación de su cuerpo docente, que tantas veces respondía al interés del gobierno de turno (Ruiz, 1995).

Para Ruiz (1995), esta reivindicación se motivó por la incapacidad de la intervención del gobierno de Irigoyen en la resolución de los problemas que los estudiantes de Córdoba plantearon, no escapaba a una tradición en la historia de las universidades en el mundo; desde

Bolonia y Salamanca, incluyendo la misma universidad colonial, cierta autonomía ha sido una condición de partida. Aunque el énfasis se dio en la participación estudiantil, el reclamo era por una democratización de las decisiones en la universidad que permitiera una mayor participación de todos los integrantes del claustro, lo que se oponía a la osificación, centralismo y elitismo de la estructura de decisiones universitarias que existía, entre otros (Ruiz, 1995).

Esta reforma representó el inicio para desarrollar un cambio verdadero y sustantivo no solo en las universidades sino en las políticas educativas implementadas en América Latina, en la actualidad, a más de un siglo de este hito histórico-educativo, seguimos ideando un tipo de pedagogía que responda a los intereses de todos, que sea capaz de incluir todas las voces que han acompañado desde la exterioridad cada paso que se ha dado en la transformación educativa. Es el momento de generar nuevas grietas y nuevos espacios para sistematizar todas esas experiencias de los pueblos y cultura de las sociedades del Abya Yala consolidando una pedagogía decolonial e intercultural.

## **Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Una aproximación para una pedagogía decolonial**

### *Universidad, ciudadanía e interculturalidad en tiempos de globalización*

Idear una nueva universidad en tiempo de globalización es asumir una perspectiva epistemológica que nos permita pensar los desafíos globales desde nuestra América y recuperar la visión de los excluidos de siempre, con el propósito de construir un mundo “otro” que no sea calco ni copia de ninguna sociedad en particular, sino creación *sui géneris* capaz de aglutinar las pluralidades de voces de los pueblos del Abya Yala.

La universidad debe apuntar a la formación de ciudadanos con nuevas formas de acción pedagógica desde la interculturalidad que per-

mita incorporar los elementos sociales, políticos y éticos que caracterizan a los pueblos de nuestra América. Entendiéndose con esto, que según Méndez y Morán (2012a), una perspectiva que no brote de la historia sancionada como universal ni de la cultura que hasta ahora ha determinado con predominio casi exclusivo el curso de los planes y programas de estudios universitarios, sino que provenga precisamente de horizontes culturales distintos que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta en nuestras universidades.

Hablar de ciudadanía y universidad en tiempo de globalización es también pretender un reencuentro desde su propio contexto cultural, como criterio posible para discernir desde ese fondo el sentido de un accionar político auténticamente nuestroamericano. Lo que implica, no solo el desenmascaramiento del eurocentrismo en los planes y proyectos educativos, sino también develar el por qué las diversas culturas se han centrado en las potencialidades del ámbito europeo. En realidad, la superación del eurocentrismo se presenta como imprescindible para el reconocimiento de la diversidad de saberes de otras culturas (Méndez & Morán, 2012a).

Por lo cual se debe construir las bases filosóficas y políticas de un ciudadano capaz de desarrollar un pensamiento crítico que articule su experiencia de vida con otras expresiones culturales tanto autóctonas como de otras latitudes, con énfasis en lo intercultural como elemento transversal. Es por eso, que la universidad asume un rol importante, en este contexto, ya que es el espacio propicio para edificar un proyecto intercultural que procure una educación desde la dialogicidad como práctica para la libertad y acción que emana un protagonismo ciudadano.

El rol de la universidad, que además de capacitar y formar a ciudadanos para una profesión u oficio, es formarlos, también, para la vida en sociedad, lo que implica una educación en valores democráticos que les permita entender las desigualdades existentes para desarrollar proyectos en conjuntos con aquellos que han sido invisibilizados, excluidos y negados por el sistema imperante. En este sentido, la universidad busca crear

conciencia ciudadana en diálogo intercultural y decolonial generando *grietas* para la participación de todos los sujetos en pro de poder construir un conjunto de discursos validados desde la misma praxis procurando cambios profundos en lo social, cultural y político en nuestra sociedad.

La importancia de reconocer la universidad como garante de la interculturalidad permite valorar la multiplicidad de prácticas *otras*, la universidad se convierte en un espacio para cuestionar la colonialidad del saber, en lo que Walsh, (2007) ha llamado “interculturalidad epistémica” para asumir como referencia clave de una universidad intercultural la experiencia que se ha tenido en Ecuador desde el año 2000 con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), a la que el movimiento llama Amawtay wasi, “La casa del conocimiento”. Entre los fundamentos de la UINPI, podemos destacar:

La co-construcción intercultural de teoría, reflexión y práctica que facilita una comprensión diferente de las realidades global, nacional y local y, al mismo tiempo, articula diversas racionalidades y cosmovisiones en una racionalidad de Abya Yala que tiene un carácter fundamentalmente vivido e interrelacional. (Méndez, 2013, p. 83)

Para Méndez (2013) el propósito de esta propuesta no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos.

En este sentido, Walsh (2007) propone la “inter-epistemología” como una forma posible de referir a ese campo relacional de la experiencia intercultural otra. Es importante señalar que esta mirada que desarrolla Walsh (2007) la asume no solo de la experiencia de la UINPI sino desde el proyecto político cultural ecuatoriano, caracterizado por un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconoci-

miento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica (Méndez, 2013).

La universidad debe dar cuenta de estas realidades y consolidar una pedagogía de la esperanza, siguiendo a Freire (2008), que al mismo tiempo se convierta en un espacio para promover las diversas reflexiones que apunten a la construcción de un mundo otro, donde todos asuman las responsabilidades de un ciudadano capaz de entender la importancia de vivir en sociedad para el bien común. Pensar desde lo intercultural dé cuenta de lo valioso del diálogo de saberes y de procurar desde la criticidad aportar elementos para convivir en armonía con el medio ambiente, de ahí la importancia no solo de una pedagogía decolonial sino también de una ética social y ecológica.

Por ende, la universidad como constructora de ciudadanía intercultural a través de una pedagogía decolonial, debe promover un saber construido desde una perspectiva crítica y emancipatoria, donde sea reconocido e incorporado las diversas prácticas políticas y culturales de los pueblos del sur. Una universidad que se apropie de los nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos científicos y no científicos, y de las nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento, a partir de las praxis de los movimientos y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el colonialismo global (Méndez, 2013).

Todo esto apunta a una pedagogía intercultural necesaria para la conformación de una universidad que aspira a la formación del nuevo ciudadano que desde la dialogicidad e intersubjetividad consoliden un discurso *otro* desde su misma praxis, capaz de acompañar la idiosincrasia, cosmovisión, ideología y pensamiento de lucha y resistencia de los diversos pueblos de nuestra América. Es una puesta en marcha para la transformación política, cultural y ética, que permita el desarrollo de una educación decolonial desde la misma *diferencia colonial*, para la construcción de una ontología, axiología y epistemología que procure una verdadera participación de todos por igual tanto en la sociedad

como en la misma universidad generando procesos que conlleven a una formación integral, humanística, crítica y transdisciplinaria que aporte a la elaboración de propuestas, proyectos y planteamientos políticos para el beneficio del bien común (Méndez, 2017).

### *Hacia una pedagogía decolonial*

La pedagogía decolonial en los últimos años ha sido tema de preocupación de varios intelectuales latinoamericanos, en especial de Walsh (2014), quien considera que existen ciertos antecedentes teóricos-prácticos a su propuesta, en efecto, considera que la obra de Freire (1985) es la antesala al pensamiento educativo decolonial, ya que sus reflexiones están impregnadas por un profundo análisis social, político y cultural que resalta la importancia de una pedagogía no solo para la liberación sino para el reconocimiento de un sujeto que anhela construir un mundo otro.

En efecto, para Walsh (2014), este sujeto reside en la resistencia y movimiento indígena que se gesta en la esencia misma del Abya Yala quienes representan una respuesta concreta y activa contra la opresión desde las insurgencias, movilizaciones y acciones políticamente educativas.

Es por ello, que Walsh (2014) considera que la lucha de los pueblos indígenas es legítimamente decolonial enfrentando el problema colonial desde su propia esencia que les permitió librar una situación compleja caracterizada por el sometimiento y en donde no solo resistieron, sino que crearon otros modos de vida desde la insurgencia. Lo que implica construir acciones pedagógicas decoloniales desde la misma praxis de (re) existencia e insurgencia gestando nuevas condiciones ontológicas en y con el mundo de “modo otro”.

Estamos ante la presencia de un planteamiento ontoepistémico que reconoce tanto lo existencial como lo epistémico presente en la esencia misma del sujeto; en efecto, para Walsh (2014), esta relación existencial del “modo otro” circunscribe al ser en tanto sujeto singular como

también al ser como ente plural, por lo que su pensar, sentir, captar, concebir y existir se expresa de manera diversa, distinta, dinámica y dialéctica adversa a la racionalidad occidental impuesta en nuestra América desde la colonización. Es una perspectiva pedagógica que permite valorar la existencia desde la propia presencia de todas las culturas del Abya Yala que se reconocen en la misma naturaleza, entendida como aquella que da vida a todos los seres. De ahí radica su profunda preocupación ecológica que caracterizan tanto su espiritualidad, cosmovisión y religiosidad, así como también su autonomía, libertad y autodeterminación.

Es en este contexto, que debe entenderse la pedagogía decolonial en estrecha relación con la interculturalidad vista como un proceso y una praxis educativa y política que impulsa la conformación de una sociedad intercultural y plurinacional. La interculturalidad es un proyecto epistémico y político que apunta a una reconstrucción sociopolítica en las relaciones de saber y poder en un orden geopolíticamente otro.

Pensar en una pedagogía decolonial es superar la univocidad como se nos presentó a los referentes occidentales como los únicos por los cuales habría que preocuparse desde una pedagogía crítica y educación popular. También es acompañar, valorar y comprender la dialéctica y dinámica social, cultural y política de los pueblos indígenas, es entender sus anhelos, su espíritu de lucha y resistencia. Es una pedagogía que se reconoce desde su pluralidad de acciones en pro de un mundo mejor.

Una pedagogía que se nutre de las diversas experiencias que caracterizan a los pueblos y culturas Abya Yala, así como también de su historia de lucha y resistencia heroica. Es decir, es una pedagogía que reconoce no solo a los pueblos originarios, sino también a las diversas culturas afrodescendientes, mestizas e incluso aquellas otras que procuran encontrar su identidad luego de tantas décadas de colonización y coerción occidental. Esta pedagogía decolonial es una pedagogía dialéctica, dialógica, intersubjetiva, intercultural, multi, trans e interdisciplinaria.



Pedagogía es, en este sentido, una praxis y proceso productivo es una metodología intersubjetiva que reconoce la historicidad y resistencia de los sujetos en sus contextos sociales, culturales, políticos e ideológicos. Por ende es una pedagogía para desaprender, reaprender, pensar y actuar.

La pedagogía decolonial —siguiendo a Walsh (2014)— denota más un verbo que un sustantivo, en el sentido que es acción, praxis, metodología, epistemología y estrategias que permiten develar lo colonial y edificar un mundo otro desde la re-existencia, insurgencia y autoafirmación. Por lo que, considera valiosa las experiencias emancipatorias originadas para superar la opresión, racismo e imposición occidental, dando paso a la conformación de movimientos sociales, feministas, ecológicos y políticos que procura defender sus principios, valores y autonomía en pro de una humanidad multipolar.

Una pedagogía que apunte a develar la presencia unívoca de la filosofía e ideología eurocéntrica enquistada en la estructura de la educación, la misma ha orientado sus políticas educativas desde su propia creación que data a la par del proceso colonialista; se hace necesario cuestionar sus propias leyes que protegen a los intereses de quienes por siglos han sido dueños y amos de los modos de producción y aparato productivo e ideológico del Estado. Una pedagogía que reconozca el “modo otro” implicado en lo decolonial, como epistemología insurrecta de cualquier hegemonía global y que valore las acciones educativas y su pedagogizaciones (Walsh, 2014).

Para Walsh (2014) “el “modo otro” “es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad” (p. 20). Es por ello, que la pedagogía decolonial se sustenta tanto en lo epistemológico, como en lo ontológico, debido a que parte del conocimiento que se tiene como sujeto, así como también de la misma experiencia proveniente de la propia existencia, ambas necesarias para impulsar un pensamiento crítico y emancipador desde la conciencia y praxis cultural que se gesta en las grietas y espacios de resistencias.

Todo esto enmarcado en una pedagogía de lucha, resistencia, insurgencia y re-existencia como elementos que permiten constituirse en un “modo otro” para la organización social, cultural y política que procura que sus planteamientos de cambios sean considerados en pro del bienestar colectivo, de la reivindicación de los derechos de la auto-determinación de los pueblos que defienden su libertad, pensamiento, cosmovisión, religión y formas particulares de organizarse en perfecta sincronía y armonía con la naturaleza y demás seres vivos.

Una pedagogía basada en la experiencia enmarcada en el desaprender, como eje esencial para reaprender apuntando a un modo diferente de conocer, hacer, aprender y vivir desde la propia praxis intersubjetiva presente en la comunidad que promueve libertad y autonomía. Es una propuesta que parte del reconocimiento y afirmación del otro en tanto sujeto que coincide en la lucha por la libertad, justicia y autodeterminación ante toda pretensión de opresión y dominación.

Por otro lado, para Walsh y Monarca (2020), los cambios y transformaciones no se dan de arriba hacia abajo, sino en el abajo mismo. Pensar en una pedagogía que permita edificar un discurso desde la praxis para exigir los derechos que tenemos como ciudadanos es también muy importante para contribuir a generar nuevas fisuras (grietas) dentro de la lógica organizativa del Estado.

Es importante señalar que la pedagogía decolonial no es solo transmitir conocimiento ni se suscribe a la educación escolarizada. Ella debe promover interrogantes sobre el cómo pensar y repensar desde la praxis la nueva concepción educativa que se requiere para combatir y enfrentar los grandes desafíos impuestos por la colonialidad del saber.

La pedagogía decolonial pretende superar las metodologías establecidas como modelos únicos de enseñanza, que desde un criterio de control, evaluaciones estándar y fragmentación disciplinaria solo responde a los intereses de los grandes centros hegemónicos del saber y poder, quienes han reproducido su ideología desde la lógica del capital y

su filosofía eurocéntrica, promoviendo no solo la mercantilización de la educación sino también generando más desigualdades.

Una pedagogía que procura sembrar semillas de esperanzas de libertad en el imaginario de quienes por siglos han vivido sometidos por una cultura que se ha presentado como la panacea universal y representó todo lo contrario a sus pretensiones y arrogancias de superioridad trayendo consigo miseria, desigualdad, explotación y violación a todo derecho que se tiene como cultura de pensar, sentir, actuar, vivir y existir de manera propia y particular. Por eso, la importancia de un pensamiento decolonial, que permita valorar otras formas y estilos de vidas, desde prácticas pedagógicas *otras* con un enfoque intercultural.

En este sentido, una pedagogía decolonial asume el anhelo de esperanza, como ese otro espacio para pensar y repensar sobre la posibilidad de construir un mundo distinto desde otras voces, desde abajo, con los de abajo, con los condenados de la tierra como lo expresara Fanon (1965), por lo que nos invita a desafiar la hegemonía del saber desde la misma fisura (Walsh, 2017) que ofrece esta preocupación crítica y lucha social. De ahí radica la importancia de consolidar pedagogías decoloniales que procuren desaprender todos esos métodos y estructuras científicas que responden a intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y resaltar todos esos otros saberes, invisibilizados por Occidente, que mucho tienen que aportar en la construcción de un mundo pluricultural, multipolar e intercultural que sirvan como fundamento para la conformación del nuevo ciudadano que asuma lo decolonial como un referente importante no solo para la convivencia social, sino como componente axiológico y epistemológico en su actuar.

## **Conclusiones parciales**

Todas estas reflexiones apuntan a considerar que Freire no dudó ni un instante en pensar que la educación que se necesita para las sociedades en nuestra América tiene que ser liberadora debido al contexto

aún de dependencia y a la estructura de un sistema educativo que responde a los intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y saber. La educación liberadora permite que los sujetos —en situaciones de oprimidos— alcance un conocimiento pleno sobre sí mismo, con criterios autónomos y puedan tomar conciencia de su contexto para ser críticos, creativos e innovadores recreando sus propios espacios y transformando su realidad. Además, la educación es un proceso de humanización en donde los seres humanos se encuentran como ciudadanos críticos, libres y autónomos.

En este sentido, la educación es vista como una herramienta de liberación individual y colectiva que aporta a la formación de personas en sus diversas culturas, otorgándole su valor como ser humano, permitiendo que alimente su misma conciencia y se sienta como actor principal y protagonista en la construcción de su conocimiento, capaz de edificar su propia historia con el ímpetu de transformar su realidad política y social para que pueda vivir en una sociedad más justa, humana y equitativa, donde no exista ni más opresores ni oprimidos.

Por lo tanto, la educación por imperativo ético es humanista, crítica, problematizadora y liberadora que contribuye no solo a superar el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y colectiva que propone la educación bancaria, sino que aporta a la construcción de una nueva sociedad para que supere todas las imposiciones de la clase dominante que solo defienden sus intereses y la de los grandes centros hegemónicos del poder.

Estamos ante la presencia de una pedagogía que promueve un cambio de conciencia en los sujetos que les permite transitar de un estado estático y pasivo por uno más participativo, dinámico y protagónico tanto en su proceso de construcción de conocimiento como de transformación política y social de su realidad. Por lo que, tomar conciencia de sí mismo y de la capacidad transformadora que se tiene procura reconocerse ante las diversas culturas que no solo anhelan ser reconocidas, sino que sean respetadas y valoradas como sociedades pluriculturales que han desarrollado su propia organización social, política, económica

y epistemológica, negándose a cualquier sometimiento por parte de las elites opresoras.

El aporte de la pedagogía de la liberación desarrollada por Freire sigue guardando vigencia en pleno siglo XXI, no solo por su influencia considerablemente en la teología y filosofía de la liberación, así como en la pedagogía crítica, que se gestaron durante el siglo XX en nuestra América, sino que su obra es una referencia clave para repensar los aspectos educativos, políticos y éticos en nuestra sociedad. Sus reflexiones lo ubican como uno de los principales pensadores que iniciaron lo que se llama, hoy día, pedagogía decolonial.

En efecto, Freire (1993) desde la pedagogía de la liberación fundó las bases de una pedagogía decolonial que reivindicará no solo una didáctica para la enseñanza y aprendizaje sino también una epistemología y metodología liberadora capaz de transformar el orden político y social de los pueblos y culturas que aún estuvieran sometidos al dominio y opresión por parte de la colonialidad eurocéntrica. Desde su praxis pedagógica contribuyó no solo a alfabetizar a cientos de campesinos, sino que pudo enseñar con su ejemplo ético el espíritu de lucha política para una verdadera reivindicación de los derechos como humanos que a su vez les permita vivir dignamente y se les respete su propia capacidad para transformar su realidad acorde a su cultura y cosmovisión.

Es indudable reconocer que muchos de esos saberes y cosmovisiones de nuestros pueblos han quedado en nuestros imaginarios ante la desafiante pretensión de la racionalidad moderna de universalizar su lógica y episteme, por lo que se hace urgente retomar todo este legado del pensamiento crítico latinoamericano para impulsar una pedagogía decolonial que no solo imponga un diálogo de saberes y se caracterice por ser intercultural sino que pueda transformar las universidades y todo el sistema educativo acorde a los retos y desafíos de nuestros pueblos que aún resisten y luchan por un mundo mejor desde su propia cosmovisión y cultura.

Pensar la universidad como constructora de ciudadanía intercultural desde los aportes de la pedagogía decolonial es asumirla como proyecto político, social, epistémico y ético que permita fundar las bases para idear una sociedad radicalmente distinta. La importancia de una formación ciudadana tomando en cuenta la interculturalidad y la pedagogía decolonial es fundamental en la actualidad, en un momento donde se anhela un sujeto ético consciente de la necesidad de vivir en sociedad para el bien común, con alto compromiso ecológico, social y político, que dé cuenta de los valores que deben privar para la convivencia democrática donde se respete la libertad y la autonomía de cada individuo pero al mismo tiempo se asuma la responsabilidad de vivir en un estado de derecho.

Por ello impulsar una educación decolonial desde la universidad coadyuva a edificar una pedagogía otra que desde experiencias no sistematizadas por Occidente permitan mostrar otras rutas didácticas y metodológicas de aprendizaje. La universidad debe dejar de lado seguir reproduciendo un conocimiento para quienes controlan las instituciones educativas a escala global y apostar en convertirse en un espacio donde concurren todas las diversas expresiones culturales, artísticas, políticas, poéticas, literarias, filosóficas y cosmovisiones propias, producto de nuestra interacción de la realidad que vivimos como pueblos del sur.



## Capítulo III

# Pedagogía decolonial

---

### **Apuntes para una pedagogía decolonial**

#### *Pedagogía intercultural en clave decolonial*

La importancia de construir una pedagogía que responda al imaginario de las diversas voces que aclaman un mundo mejor se hace cada vez más vital, por lo que es necesario impulsar un tipo de filosofía que nos permita pensar los retos y desafíos desde nuestra América que acompañada por las diversas cosmovisiones puedan edificar las bases sólidas para una educación y ética intercultural profundamente decolonial.

Por lo que, en la actualidad se hace cuesta arriba, en un análisis filosófico sobre la pedagogía, dejar de lado las diversas prácticas educativas en sus distintas expresiones dialógicas e intersubjetivas que se manifiestan en el contexto educativo. Tanto el docente como el estudiante traen consigo una profunda carga cultural, aunado a los roles que se le asignan como actores indispensables en el quehacer educativo bajo las exigencias de quienes gerencian la educación. Se hace necesario impulsar una educación intercultural, crítica y decolonial capaz no solo de valorar las distintas cosmovisiones que traen consigo los sujetos protagónicos de la acción educativa, sino también de promover espacios para la convivencia desde lo diferente, desde las fisuras que permiten pensar en la posibilidad de un mundo otro.

En este sentido, nuestra sociedad requiere de una pedagogía crítica, intercultural y decolonial que permita incorporar los elementos sociales, políticos y éticos que caracterizan a las culturas de nuestra Amé-



rica. No solo se exige un reconocimiento de su existencia, sino de un verdadero diálogo de saberes, por lo que, las investigaciones, metodologías, estrategias, didácticas y demás elementos que han estado presente en nuestros pueblos formen parte también de la formación de todos dentro de las estructuras de la educación institucionalizada.

Impulsar una pedagogía *otra* es buscar un reencuentro desde los distintos contextos culturales, como criterio posible para discernir sobre el sentido de un accionar ético y político auténticamente americano. No se busca solo señalar la existencia de diversas cosmovisiones en nuestra América, sino que también merezcan los mismos tratos de igualdad de condición como si proviniesen de occidente, es por eso, que hablamos de una educación en clave intercultural desde una perspectiva decolonial.

En este sentido, se hace necesario impulsar un pensamiento crítico que pueda no solo develar el discurso eurocéntrico presente en nuestras sociedades, sino que procure un reconocimiento de otras culturas de probada riqueza discursiva y reflexiva. Por lo que, es fundamental idear una pedagogía que además de intercultural promueva el consenso y dialogicidad de todos los saberes. Para Méndez y Morán (2012a) es una revaloración de la propia tradición cultural de los pueblos y nacionalidades de nuestra América, que busca la integración a título de igualdad en una educación *otra*, no monopolizada por ninguna cultura, en donde el eje transversal de la misma sea la criticidad, el diálogo intercultural desde un enfoque decolonial.

Dentro de este marco de ideas, se procura una pedagogía que permita crear conciencia en clave intercultural y decolonial para develar no solo las injusticias que contradicen la libertad y dignidad humana sino también para crear espacios, fisuras y grietas para la intervención social y política en la vida pública. La misma, también debe servir de plataforma para promover la interacción de múltiples voces que se conjugan entre sí para dirimir sus diferencias, desde los espacios y grietas que se construye como modos “otros” de vida reales, históricos y sociales, donde la esperanza y la utopía nos permite repensar sobre nuestros derechos y anhelos

que apuntan hacia la construcción de una sociedad con un nuevo orden caracterizado por una verdadera justicia social, libertad y responsabilidad política enmarcada en las mismas identidades culturales.

Una pedagogía decolonial e intercultural, entre otras cosas, se puede caracterizar porque:

- Trasciende la pedagogía tradicional, en el cual se encuentra anclada nuestra educación.
- Se construye una educación mayéutica y dialógica, donde se fusionan e interrelacionan las otras perspectivas pedagógicas no occidentales y occidentales.
- Supera la práctica de dominio y colonialidad eurocéntrica apostando por la decolonización epistémica y pedagógica.
- Renuncia a toda postura reduccionista, mediante la interpretación de lo propio, reconociendo la multiplicidad de voces, en la cual cada uno es percibido al mismo tiempo como un modelo de interpretación también posible.
- Descentra la pedagogía de todo centro hegemónico de poder y saber, por lo que, no se trata solo de ser anti eurocéntrico, sino de negar cualquier postura hegemónica que se intente imponer (Méndez, 2017, p. 111).

Una pedagogía decolonial permite crear condiciones para construir una acción epistémica que nos permita desarticular la hegemonía epistemológica instaurada por el discurso y la praxis capitalista/moderno/colonial. De ahí la premura de edificar una pedagogía que desde el pensamiento decolonial permita localizar en la historia de las comunidades afro, culturas indígenas y pueblos del sur, los referentes y posturas de lucha y resistencia necesarias que permita contrarrestar cualquier pretensión hegemónica por parte del colonialismo contemporáneo.

La necesidad de edificar una arquitectónica pedagogía en clave decolonial e intercultural permite no solo un diálogo intersubjetivo, sino que aporta a la construcción de un pensamiento otro, desde lugares

políticos de enunciación y praxis de las diversas culturas, nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y de grupos subalternos (Walsh, 2012). Se convierte en una propuesta intercultural que procura contribuir elementos esenciales para la transformación política, en donde la pedagogía decolonial no solo dé cuenta de la diferencia colonial, sino que desde una epistémica y ética otra, permita desarrollar condiciones justas para todos con profunda igualdad y equidad ante la ley y ante las acciones de las mismas, garantizando un espacio propicio para el respeto a lo diferente, reconocimiento, inclusión y afirmación del otro en cuanto sujeto social.

Una pedagogía decolonial representa el sentir del otro que se manifiesta diferente y como tal exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado, este sujeto otro; es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Por lo que se busca, es un contexto educativo intersubjetivo e intercultural capaz de garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones e ideologías de todos por igual.

### *De la pedagogía del oprimido a la pedagogía decolonial*

En las reflexiones de Freire (1985) hay una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación. La obra de Freire (1985) está muy marcada por la singularidad de su vida. Para este autor, la educación es un proceso de liberación, además considera que la misma posee dos significados fundamentales: una, que él llamó “bancaria”, la cual torna a las personas menos humanas, en virtud que las aliena, domina y a su vez contribuye con la opresión; y otra, liberadora, que parte del hecho de la disposición de los seres humanos de querer dejar de ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos. La primera formulación ha sido pensada e impuesta por las clases dominantes; mientras que la educación liberadora

debe ser necesariamente desarrollada por todos aquellos que creen que la liberación de toda la humanidad no solo es posible, sino urgente y necesaria (Méndez & Morán, 2012b).

La pedagogía decolonial tiene sus antecedentes en las reflexiones sobre la lucha sociopolítica, inspirada en las ideas de Freire (1985) quien, en la *Pedagogía del oprimido*, considera que es en la praxis política que acompaña a los oprimidos donde necesariamente se da una auténtica acción pedagógica que les permite gestar una verdadera reinención social como sujetos históricos (Walsh, 2014).

La pedagogía en Freire (1985) es de carácter profundamente decolonial en el sentido que la misma apunta a una educación para la liberación desde un carácter utópico y esperanzador cuyo epicentro dialéctico es el sujeto que ha sido invisibilizado por quienes ostentan la hegemonía del poder y saber. Para Walsh (2014) este sujeto reside en la resistencia y movimiento indígena que se gesta en la esencia misma del Abya Yala quienes representan una respuesta concreta y activa contra la opresión desde las insurgencias, movilizaciones y acciones políticamente educativas.

Mientras que para Freire (1985) la educación debe ser asumida más allá de un mero instrumento de liberación individual y colectiva, como un proyecto de autonomía y esperanza que contribuye a la formación en el pueblo, de una conciencia de sujeto protagónico, hacedor de su propia historia, con la fuerza y la capacidad de transformar su propia realidad social, económica y política, haciéndolo apto para vivir una auténtica democracia, real y no solo formal, ni representativa sino más bien participativa (Méndez & Morán, 2012b).

Dentro de este marco de ideas, Walsh considera que:

La lucha de los pueblos indígenas es sobre la descolonización; es una lucha para confrontar el problema estructural de la “tara colonial”, la que significa resistir, pero también insurgir así contribuyendo a la cons-

trucción de condiciones y posibilidades (decoloniales) radicalmente distintas. (Walsh, 2014, p. 20)

Por ello la necesidad de fundar las bases para desarrollar posibles acciones pedagógicas decoloniales desde la misma praxis de (re) existencia e insurgencia que permita producir otras realidades ontoepistémica desde la situación del otro, es decir fundamentado en el mismo principio de alteridad e intersubjetividad como espacio vital para el diálogo intercultural.

Esta nueva realidad ontológica del sujeto decolonial es también una opción epistemológica otra, al decir de Walsh (2014) esta connotación existencial del “modo otro” está reconociendo las pluralidades de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir distintas a las ya impuestas por Occidente desde su lógica del capital, ideología moderna, racionalidad e incluso su antropocentrismo. Es un reconocimiento que no solo denota presencia, sino que exige autonomía, libertad y autodeterminación, ya que estas otras formas de vida tienen sus bases en una pedagogía que centra su acción en la misma naturaleza, las vidas de todos los seres en el planeta son tan importantes como la humana. Es decir, estamos ante la presencia de una pedagogía que supera la visión antropocéntrica y apuesta a una postura biocéntrica.

La pedagogía decolonial procura desarrollar prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, asimismo se apoya en los antecedentes históricos de lucha y resistencia de los pueblos y movimientos sociales, pretende afrontar la racionalidad de la modernidad occidental, busca develar el discurso multiculturalista planteado por la colonialidad del saber. En otros términos, la pedagogía decolonial promueve desde una perspectiva crítica no solo desenmascarar los planteamientos hegemónicos del discurso occidental sino de auspiciar la praxis transformadora e insurgente por parte de quienes anhelan una sociedad *otra*.

La pedagogía decolonial asume el reto no solo de acompañar otros procesos como los que libran los pueblos indígenas, sino también

de apropiarnos de su discurso, oralidad y acción para entender su cosmovisión, espiritualidad y sabiduría, también su lucha, sus anhelos y su autodeterminación. Es un nuevo enfoque ontológico y epistemológico desde unas pedagogías otras.

Estamos ante la presencia de una pedagogía decolonial impregnada de todas aquellas praxis que ha denotado resistencia, lucha y autodeterminación ante cualquier opresión e imposición por los grandes centros hegemónicos del poder y saber. Es una metodología emergente que incorpora todos los diversos saberes invisibilizados por la colonialidad del saber, a través de una pedagogía dialéctica, dialógica, intersubjetiva e intercultural, capaz de promover nuevos espacios de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje.

La pedagogía decolonial reconoce los procesos y perspectivas emancipatorias contemporáneas gestadas desde la exclusión, sometimiento, racismo, dolor y sumisión, que surge desde la lucha expresada desde el feminismo, o la librada por las culturas, pueblos y nacionalidades afrodescendientes e indígenas; entre otros que apunta más a la autodeterminación y a la descolonización.

De ahí la necesidad, de desarrollar una pedagogía que apunte a desenmascarar el discurso hegemónico de la modernidad occidental presente en la educación institucionalizada en todos sus niveles, en la ciencia, en la metodología, investigaciones y en la forma de hacer política en nuestras sociedades y con ella, cuestionar, las leyes que resguardan a las clases dominantes y a la colonialidad del saber. Por lo que, se hace necesario una pedagogía que procure, siguiendo a Walsh (2014), las insurgencias sociales, políticas y epistémicas, con sus pedagogías, pedagogizaciones y praxis, desde un modo otro para desafiar a quienes ostentan aún el poder.

Por lo tanto, la pedagogía decolonial debe ser entendida como metodología necesaria para develar la esencia misma de nuestro ser, de ahí su carácter ontológico, asimismo debe fundar las bases para organi-

zar desde otra perspectiva nuestra visión de mundo expresado en verbo, de ahí su carácter epistemológico, por lo que se convierte —la pedagogía— en un proyecto “otro” clave para la transformación política y social desde la praxis misma del sujeto.

Una puesta en marcha de una metodología emergente dotada de resistencia, insurgencia y re-existencia como aspectos esenciales para asumir un “modo otro” la sistematización de la memoria colectiva, cosmovisiones, utopías, concepciones estéticas, artísticas, culturales e incluso aspectos sociales y políticos que no solo han sido negados por quienes hacen historia en Occidente sino por quienes dominan y ejercen el control político e ideológico en nuestras sociedades. No es suficiente el mero reconocimiento de la existencia de esta realidad sino que la misma requiere que sus voces sean escuchadas como legítima representación que reclama sus derechos y que desde la acción y militancia se consolida en un proyecto emancipador, decolonial e intercultural.

Una pedagogía construida desde la otredad decolonial que impulsa una tensión política, ontológica y epistemológica con los grandes centros hegemónicos del poder y del saber moderno/occidental y hace posible un posicionamiento “otro” de estar presente en las diversas sociedades de *nuestra América*.

Es importante señalar que desde el pensamiento decolonial se reconoce que los cambios surgen y se gestan en el propio núcleo de las culturas. De ahí radica la importancia de promover otros espacios como fisuras que permita sembrar semillas dentro de las estructuras del Estado para que emerjan sujetos críticos, capaces de idear una sociedad radicalmente distinta (Walsh & Monarca, 2020).

Desde esta perspectiva, para Walsh (2017) las pedagogías decoloniales son metodologías emergentes que nacen en espacios de subalternización, lucha, re-existencia y resistencia; que brotan desde la praxis insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir, que posibilitan diversas formas ontoepistémicas, para ser, estar, existir, conocer y filosofar de otros

modos de vida. Por lo que, todo su planteamiento pedagógico apunta a la practicidad política, social y cultural del acto educativo de donde nace la ruta para la lucha por causas tan justa como el derecho a vivir, pensar y organizarse autóctonamente.

Asimismo, la pedagogía decolonial no pretende estar enmarcada en la estructura tradicionalista y bancaria de la educación de solo transmitir conocimiento ni se suscribe a una educación exclusivamente institucionalizada. Por el contrario, ella procura plantearse múltiples interrogantes sobre el cómo pensar y re-pensar desde la praxis, acción y sistematización para la construcción de nuevas metodologías que permitan la dialogicidad con otras formas de estar, sentir, pensar, ser y hacer que rompa con la hegemonía del poder impuesta por los grandes centros de poder y saber. Busca una educación que permita abrir grietas, en un sistema dominante, bajo una lógica del mercado, enclaustrado en un paradigma eurocéntrico y occidental, para sembrar semillas de esperanza, utopías que pone en el tapete no solo un discurso decolonial sino un reconocimiento y valoración de otros modos de vida, desde otras prácticas pedagógicas, que nace desde otras concepciones de mundo.

Es en este contexto que se procura construir una arquitectónica pedagógica capaz de impulsar procesos educativos para desaprender a pensar desde lo universal para reflexionar desde la misma praxis de la periferia, desde donde los excluidos de siempre se organizan y con su re-existencia generan grietas impregnadas de esperanza. La pedagogía decolonial permite acompañar estos modos otros de alternativas y posibilidades de vida, desde una posición política y ética que permita fundar las bases de un pensamiento decolonial e intercultural para la conformación de una nueva sociedad.

Estas grietas son espacios de irrupción sociopolítica que permiten transitar hacia posibilidades reales y concretas de nuevas formas y estilos de vida ciudadanas. Para Walsh (2017) las grietas son además de resistencias y movimientos sociales, prácticas creativas y cotidianas, creadas y vividas desde abajo, distintas a las ejercidas por el pensamiento



hegemónico de la colonialidad del poder y saber. Para Holloway (2011) las grietas son siempre interrogantes, desde la negación se crea, se construye, se resiste, se hace rebelde y se promueve un mundo otro. Por lo que, la educación debe dar cuenta de estas realidades y consolidar una pedagogía de la esperanza (Freire, 2008).

Una pedagogía decolonial se expresa no solo en el aula de clase, sino que se manifiesta también en la misma realidad histórica donde toma una verdadera y profunda conciencia de la necesidad de transformación desde lo social, cultural y ética intersubjetiva. Es desde este espacio axiológico donde la lucha y praxis de vida cobra un papel fundamental para fundar las bases de una pedagogía que apuesta al transitar complejo de las relaciones sociales. En ese espacio los modos “otros” de vida se entretajan entre sí para crear condiciones reales de esperanza y en donde las voces de los de abajo cobran eco en pro de un mundo mejor, donde se caminan, se organizan, siembran y florecen en esas mismas grietas del sistema imperante que los oprimen y pretenden su total aniquilación, para dar paso a otros modos de organización social, política y educativa.

Por ende, la pedagogía decolonial e intercultural busca abrir grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos para sembrar semillas de criticidad para la elaboración de modos otros de vidas, procurando, también, aprendizajes otros, que permitan desaprender para reaprender y acceder a otros nuevos espacios de discusión y rutas de conocimiento que consolide el accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en perspectiva decolonial.

## **Conclusiones parciales**

Ante tanta desigualdad social y política que viven las sociedades de nuestra América se hace categórico idear una educación que se caracterice por edificar una epistemología y pedagogía *otra* que responda a los retos y desafíos que exigen los diversos pueblos y comunidades para

procurar no solo las denuncias de los atropellos e injusticias por parte de los grandes centros hegemónicos de poder y saber, sino de construir espacios interculturales y decoloniales —desde las grietas— y modos “otros” desde la criticidad, esperanza, utopía y praxis para impulsar una epistemología del sur capaz de asumir como suya las diversas expresiones, voces y gritos de las culturas, pueblos, nacionalidades y movimientos sociales que anhelan y luchan por un justo cambio sociopolítico en el Abya Yala.

Se hace necesario entretener una educación decolonial que permita construir una pedagogía *otra* que desde una epistemología y metodología inter y transdisciplinaria genere nuevas grietas para sembrar semillas e inquietudes con relación al discurso y prácticas perversas de la colonialidad del poder y saber. La educación lejos de ser un ente de reproducción de un saber que responde a los intereses de las transnacionales, debe engendrar espacios de lucha social y compromiso político situado en un contexto profundamente intercultural que genera apertura al pensamiento pluriversal.

Una educación que fomente no solo a nuevas metodologías que propicien el diálogo intercultural, sino a la formación de un sujeto autónomo, crítico, capaz de reaprender a pensar, sentir y actuar desde lo decolonial para enfrentar los grandes desafíos en el que se encuentra la educación contemporánea.

La educación decolonial e intercultural permite construir puentes dialógicos entre las expresiones artísticas, poéticas, filosóficas, culturales, lingüísticas, sociales y políticas de los otros modos de ser que han sido invisibilizados por las políticas que dictaminan un currículo disciplinar, rígido y eurocéntrico. Por lo que, lo intercultural da cabida no solo a un mero reconocimiento de las otras culturas sino a la edificación de un espacio para la organización de nuevas acciones sociales, políticas y epistémicas en pro de ampliar las grietas como posibilidades reales de re-existencia, resignificación y lucha por un mundo mejor.



## Conclusiones generales

---

Pensar en una pedagogía decolonial es reconocer los esfuerzos de lucha y resistencia de los pueblos del Abya Yala desde el mismo momento de la conquista y colonización. Una pedagogía decolonial que tiene sus antecedentes en varios autores del siglo XX que no dudaron en ningún instante en reflexionar, pensar y actuar en pro de cuestionar toda dominación y opresión. En efecto, las críticas desarrolladas por Césaire y Fanon, siguen teniendo plena vigencia, no porque sus reflexiones generaron grandes debates en torno a la decolonización, sino que sus pensamientos y acciones sirvieron de base y referencia para edificar un filosofar crítico y decolonial comprometido con el anhelo de cambio por quienes aún viven en carne propia los atropellos de una práctica perversa orquestado por los grandes centros hegemónicos del poder.

Las voces, discursos y acciones de quienes se oponen a la imposición eurocéntrica de un sistema político y económico globalizante que trae más hambre y desigualdad, cada vez se hace más fuerte, en efecto se suman muchos más movimientos sociales, culturales, políticos, educativos y artísticos que se unen en pro de un mundo mejor. Anhelan y promueven diversas prácticas políticas y sociales fundadas en las propias experiencias de los pueblos indígenas, afroamericanos y caribeños que procura transformaciones reales en nuestra sociedad. Todo esto pone de manifiesto la urgencia de promover pedagogías que sistematice todo ese conocimiento propio, ancestral y autóctono para reflexionar y aportar desde otros espacios a la construcción de una sociedad intercultural y decolonial.

Por lo que no se hace necesario sino urgente superar la pretensión universal y unívoca impuesta por el discurso moderno occidental. Asumiendo los aportes que también la filosofía latinoamericana ha dejado

para desarrollar y fortalecer un pensamiento desde la propia descolonización del ser, saber y poder.

Historiar las ideas en nuestra América ha permitido valorar inicialmente en los principales autores sus aportes a un pensar filosófico y crítico sobre nuestra realidad, por lo que, se consideran indispensables referenciarlos para seguir repensando sobre los problemas que aún están presentes en nuestras sociedades en lo político, social y educativo. En efecto, la pedagogía de la liberación propuesta por Freire (1982) nos invita a realizar una profunda lectura sobre la lucha por una educación para la libertad que repercuta en las estructuras de poder y dominio y den paso a espacios decoloniales de resistencia y lucha contra la colonialidad del saber. Considerando que es en lo político donde se gesta lo pedagógico y es en lo pedagógico donde se hace política para la liberación tanto individual como colectiva contra todo orden de dominación para que los pueblos se puedan organizar, desde una pedagogía decolonial, y de esta forma transformar las estructuras políticas que aún lo someten y oprimen.

Una pedagogía decolonial invita a repensar el papel que juega la universidad en la formación de ciudadanía. Es desde la misma praxis pedagógica decolonial e intercultural donde se puede incorporar las diversas expresiones y experiencias sociales, políticas y éticas que caracterizan a los pueblos y culturas de nuestra América. Promover una educación decolonial desde la universidad contribuye a edificar una pedagogía *otra* que desde las diversas experiencias no sistematizadas y negadas por occidente se puedan mostrar otras rutas didácticas y metodológicas de aprendizaje. La universidad debe ser un espacio donde frecuenten todas las diversas expresiones culturales, artísticas, políticas, poéticas, literarias, filosóficas y cosmovisiones propias, sin que una se interponga sobre otras, procurando desde la utopía y esperanza construir un mundo *otro*.

Es decir, construir ciudadanía desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial debe estar enmarcado en el anhelo de nuestros pueblos de vivir cónsono a lo que somos como cultura, acorde con nuestra

identidad, idiosincrasia, ideología, religión y cosmovisiones propias. Es una apuesta por nuestras raíces y nuestra esencia como ser *nuestroamericano*, sin renunciar al diálogo de saberes o al reconocimiento de otras culturas y otras realidades de profunda validez. Una pedagogía decolonial que no imponga de manera unívoca y hegemónica ningún saber, sino que pueda dar las herramientas suficientes para la formación de un ciudadano crítico, ético y socialmente comprometido para transformar su realidad y denunciar cualquier atropello por aquellos que se niegan aceptar al otro en tanto sujeto autónomo y libre.

De ahí la urgencia de consolidar una nueva pedagogía enmarcada por la esperanza, desde una praxis socioeducativa que pueda reconocer en las grietas la acción necesaria para impulsar un proyecto *otro* que permita no solo sembrar el espíritu de resistencia y organización sino fundar las bases para una nueva praxis transformadora capaz de frenar la explotación, expropiación, desigualdades e injusticia reinada por la acción política por parte de quienes aún ostentan el poder en nuestras sociedades. Una pedagogía decolonial capaz de aportar las herramientas suficientes para impulsar una sociedad radicalmente distinta a la ofrecida por la colonialidad del poder y el saber.



## Bibliografía

---

- Alberdi, J.B. (1986). *Ideas para un curso de filosofía contemporánea. Ideas en torno a Latinoamérica*. UNAM.
- Amin, S. (2009). *La crisis: salir de la crisis del capitalismo o salir del capitalismo en crisis*. El viejo topo.
- Aristóteles (1988). *Política*. ed. de Manuela García Valdés. Gredos.
- Batres, J. (2014). ¿Decolonizar la identidad mestiza? *Pasos*, 163, abril-junio. <https://bit.ly/3nVoNWH>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- \_\_\_\_\_. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO-Prometeo libros.
- \_\_\_\_\_. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54). Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3v0HkDP>
- Donoso-Díaz, S. (2004) Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*(1), Universidad Austral de Chile. <https://bit.ly/3hwxlCh>
- Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Nueva Utopía.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- \_\_\_\_\_. (1998). El sistema mundo: Europa como centro y su periferia. Más allá del eurocentrismo. En Pacuale, S. (Comp.), *La descolonización cultural de América Latina: antología de una polémica filosófica*. UNICA.
- \_\_\_\_\_. (2005). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. México.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Ediciones Venceremos.



- \_\_\_\_\_ (1966). "Por la revolución africana". Escritos políticos. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Piel negra máscaras blancas*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual. Editorial Trotta.
- \_\_\_\_\_ (2010). De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. *Revista de Filosofía*, 65. Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3yd9eOQ>
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. América Latina.
- \_\_\_\_\_ (1968). *Plan de trabajo*. Paz y tierra.
- \_\_\_\_\_ (1982). *Pedagogía del oprimido*. Paz y tierra.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Sobre la acción cultural*. Paz y tierra.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz y tierra.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- \_\_\_\_\_ (2001). *A la sombra de este árbol*. Editorial Ojo de agua.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. & Mignolo, W. (2008). Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. Tabula Rasa. No. 9. Bogotá.
- Hegel, G. (1968). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. La Habana.
- \_\_\_\_\_ (1974). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Editorial Revista de Occidente.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Ediciones Herramienta.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Zorzal.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2) (mayo-agosto). Venezuela. <https://bit.ly/33JMCY4>
- León, I. (2012). Colonialismo y descolonización: nuevas versiones. *América Latina en movimiento*, 474, abril. <https://bit.ly/33I7sHh>
- Liotard, J. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Rei.

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Mcnamara, L. (2011). *Frantz Fanon, la psicología de la opresión*. <https://bit.ly/3w4B0eh>
- Méndez-Reyes, J. (2012a). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Revista Estudios culturales*, 10. Universidad de Carabobo.
- \_\_\_\_\_ (2012b). Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial. *Omnia*, 18(3). Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3bnFmVV>
- \_\_\_\_\_ (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “hybris del punto cero” *Revista de Filosofía*, 75. Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3bnEyjR>
- \_\_\_\_\_ (2014). Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Omnia*, 20(3). Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3w3X6h8>
- \_\_\_\_\_ (2017). Decolonización epistémica, ontológica y política en la educación universitaria. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 5(10), julio-diciembre. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. <https://bit.ly/33KNodG>
- Méndez, J., & Morán, L. (2012a). La universidad en tiempos de incertidumbre. *Opción*, 28(68). Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3uNhF0Z>
- \_\_\_\_\_ (2012b). Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educativo*, 19 (1). Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3tLtV0L>
- Méndez, J., & Morán, L. (2015). De la educación popular a la decolonización de la Universidad. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia.
- Mignolo, W. (1999). *La colonialidad, la cara oculta de la modernidad*. <https://bit.ly/3fmmEze>
- \_\_\_\_\_ (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Desobediencia Epistémica*. Ediciones del Signo.
- Morán-Beltrán, L., & Méndez-Reyes, J. (2010). Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. *Revista de Filosofía*, 66. Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3vXUgu6>

- Piñacué-Achicue, J. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, 20, enero-junio. <https://bit.ly/3ye6YGO>
- Prada-Alcoreza, R. (2011). *¿Qué se entiende por colonialismo, descolonización y colonialidad?* <https://bit.ly/2SRtc1p>
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Tercer Mundo-Libri Mundi editores.
- \_\_\_\_\_. (2000). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2010). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, VI(2), summer/fall. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein-Part I. <https://bit.ly/3eMJE09>
- Restrepo E. & Rojas A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.
- Roig, A. (2001). *Caminos de la Filosofía Latinoamericana*. Ediciones Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia.
- Ruiz, Á. (1995). *Universidad sociedad en América Latina*. Editorial FLACSO.
- Valdés, F. (2012). *Frantz Fanon: ruptura epistémica y descolonización*. Instituto de Filosofía. Cuba.
- Van Genderen, J. (2012). Relaciones con la Unión Europea. *América Latina en movimiento*, 474, abril. <https://bit.ly/3v4ZgNB>
- Wallerstein, I. (2007). *La decadencia del imperio*. Monte Ávila Editores.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Instituto científico de culturas indígenas. Quito.
- \_\_\_\_\_. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1). Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://bit.ly/3eMEtBF>
- \_\_\_\_\_. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativa.
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2). <https://bit.ly/3w5wEUj>



Es urgente repensar sobre los nuevos principios ontológicos, epistemológicos y axiológicos de una propuesta educacional para nuestros pueblos. Una pedagogía que acompañe las pluralidades de voces y cosmovisiones que contribuya a la formación de un sujeto con conciencia crítica que, a partir del reconocimiento y afirmación del otro, siente las bases para una nueva sociedad.

Esta *otra* pedagogía procura cuestionar las imposiciones ideológicas y políticas de los centros hegemónicos del saber y de la colonialidad del poder, construyendo una epistemología educativa desde la experiencia de nuestros pueblos y sus saberes.

Un aporte para la consolidación de una pedagogía que contribuya a la formación de un sujeto autónomo y crítico capaz de reaprender a pensar, sentir y actuar desde lo intercultural y decolonial para construir, desde otros espacios y fisuras (grietas), nuevas formas y estilos de vida para abordar los desafíos de un mundo más allá de la lógica y del discurso moderno occidental.

