



Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde *Abya Yala*¹

Decolonial Pedagogies Walking and Asking. Notes to Paulo Freire from *Abya Yala*¹

Catherine E. Walsh²

Resumen

En unas notas personales, comprometidas y profundas, Catherine Walsh retoma sus diálogos con Paulo Freire. Recupera, desafía y pone en tensión sus propuestas a la luz de una (re)existencia decolonial que impone y reclama la concepción de pedagogías otras, próximas al Freire en el sentido revolucionario, pero ajenas por su distanciamiento de la modernidad occidental y opciones epistemológicas eurocéntricas. A través del diálogo, la autora presenta sus posturas con contundencia, pensándolas como movimiento que se afecta con el caminar y el preguntar.

Palabras clave: pedagogías decoloniales – Paulo Freire – caminar y preguntar

Abstract

Through some personal, committed and profound notes, Catherine Walsh resumes her dialogues with Paulo Freire. She recovers, challenges, and makes tense some of Freire's thoughts and tenets, from the perspective of the "otherwise" of decolonial (re)existence and its pedagogies of praxis. Such pedagogies, close to Freire's in the revolutionary sense, are divergent for the distance they make with Western modernity and epistemological Eurocentric options. In such dialogue, Walsh voices her resolves and presents her stance as movement, affected by her own walking and asking.

Key words: decolonial pedagogies – Paulo Freire – walking and asking

*Para saber y caminar, hay que preguntar*³
Subcomandante Marcos y Viejo Antonio

A modo de introducción

La pedagogía – pedagogía crítica, política, insurgente, decolonizadora, transformadora- ha sido desde hace tiempo una fuerza decisiva en mi praxis como militante intelectual, activista y educadora. Es difícil decir con exactitud cuándo y dónde comenzó todo esto. ¿Fue en mis primeros años de activismo revolucionario, en mis comienzos como maestra radical en escuelas alternativas, en el trabajo con colectivos que luchaban por la justicia racial, social, cultural y lingüística, en las experiencias de educación popular, o tal vez en otros momentos políticos y en todo esto junto y combinado?

Claramente central fue el tiempo compartido con Paulo Freire en la década de 1980. A través de un acuerdo celebrado con la Universidad de Harvard, donde Paulo, todavía en exilio, había sido invitado por un período de tres años, conseguimos negociar la estadía de Paulo un semestre por año en la Universidad de Massachusetts Amherst-UMASS, donde me encontraba en ese momento. En este periodo, tuve el privilegio de co-facilitar seminarios universitarios con Paulo, y trabajar junto a él en los espacios de educación popular de la comunidad portorriqueña de la región. Él fue mi maestro y colega, un compañero de lucha, y amigo.

En 1986, algunos de nosotros organizamos la Primera Conferencia de Trabajo en Pedagogía Crítica (First Working Conference on Critical Pedagogy) en UMASS; Paulo, Myles Horton, Maxine Green, Meyer Weinberg, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Peter Park, Madeleine Grumet, y muchos otros, incluyendo colectivos de activistas, educadores, feministas, trabajadores culturales y otros provenientes de todas partes de los Estados Unidos y Canadá se reunieron a debatir, discutir y compartir perspectivas, posturas y experiencias de pedagogía

transformadora y lucha social y/como praxis. El pensamiento de Paulo, sus escritos y su presencia dialógica sirvieron como guía en lo que en ese entonces comenzaba a posicionarse como “pedagogía crítica”, una especie de movimiento con el que me identifiqué hasta mi llegada permanente a Ecuador a mediados de los noventa.

En Ecuador y Abya Yala- el nombre que los pueblos originarios dan a las Américas, que significa en la lengua Cuna de Panamá “tierra en plena madurez”- los principios de mi pensamiento, práctica y razón comenzaron a cambiar. Mientras Paulo nunca desaparecía completamente de mi corazón y mi mente, su presencia se desvanecía mientras me esforzaba por comprender las luchas políticas, epistémicas y de existencia de los movimientos y comunidades de este lugar y de pueblos indígenas y afrodescendientes, y todo lo relacionado con mi propio devenir. Paulo ya no era suficiente.

Sin embargo no ha sido hasta hace unos años, y en mi esfuerzo por “pedagogizar” más explícitamente lo decolonial, y por nombrar, engendrar y pensar desde y con las pedagogías decoloniales de resistencia y re-existencia, pedagogías de/ en movimiento y lucha, que Paulo ha aparecido nuevamente. Releo sus textos y pondero sus palabras hoy no como verdades en el tiempo, o sencillamente como postulados y premisas teórico/conceptuales. Son textos que me hablan en sus “pedagogizaciones”, en su sabiduría y también en sus limitaciones, que Paulo reconoció y sobre las que escribió en sus últimos años.

Para mí, Paulo es un abuelo y una especie de ancestro; ansío ahora dialogar una vez más con él. Desearía contarle sobre mis cambios, movimientos, desaprendizajes, y reaprendizajes desde la última vez que nos vimos. Y sobre todo, quiero compartir con él mis pensamientos praxísticos sobre el qué, el por qué y el cómo del caminar y preguntar de las pedagogías decoloniales. Es en este contexto con esta intención que escribo las siguientes notas a Paulo y a quienes quieran leerlas.

I. Notas iniciales: nuevos senderos preguntando y caminando

La última vez que te vi y hablé con vos en persona, Paulo, fue en la celebración de tu cumpleaños número 70 en la Nueva Escuela para la Investigación Social de New York. Cientos de nosotros nos reunimos para homenajearte. Estabas radiante de alegría y amor. Nita, tu nueva esposa, estaba a tu lado, y al hablar, llorabas. Llorabas por la alegría de haber reencontrado el amor luego de la muerte de tu primera compañera-esposa Elsa. Y lloraste porque llorar- como amar- son emociones y sentimientos constitutivos del ser humano y, por supuesto, también de las pedagogías humanizantes; como tales, no necesitan -no deben ser escondidas. Con esta acción nos recordaste que ser un educador y pensador crítico significa ser con y en el mundo. Significa comprenderse en un constante proceso de transformación donde lo crítico no es un postulado fijo o un pensamiento abstracto. En cambio, es un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir –el siendo- son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación; es decir, en la construcción, la creación y el “caminar” de un mundo radicalmente diferente.

Esta celebración y reunión tuvieron significancia para mi propio caminar. Estaba comenzando mi inmigración- de cuerpo, espíritu y mente- del Norte al Sur, desde los Estados Unidos a Ecuador. Esto significó comenzar a moverme desde caminos bien conocidos, desde estos lugares de lucha, activismo y trabajo pedagógico político-intelectual que durante mucho tiempo fueran mi hogar. Y significó empezar a separarme de los colectivos y los y las compañeros/as de caminata con los/las que esos caminos y trabajos habían sido imaginados y creados. Acá me refiero a los colectivos de intelectuales y activistas portorriqueños en el noreste estadounidense, luchando por confrontar y dismantelar la condición colonial todavía presente, quienes me enseñaron sobre la significación vivida de la lucha colonial

y decolonial (véase Walsh, 1996). Me refiero a los grupos de juventud latina a través de Estados Unidos con quienes me involucré activamente, y a los abogados, defensores y activistas de comunidades latinas, asiáticas, haitianas y del Cabo Verde comprometidos en las luchas por derechos culturales, lingüísticos y educativos. Y me refiero a la entonces red nacional de pedagogía crítica, especialmente a mis colegas/compañeras y compañeros cercanos, incluyéndote a vos, Paulo, con quienes hacíamos regularmente seminarios y talleres a lo ancho y a lo largo de Estados Unidos, esforzándonos por pensar con educadores activistas y jóvenes activistas, y por caminar, tramar y arar caminos de acción.⁴ En todo esto, vos, Paulo, tus escritos, trabajo y palabras, siempre habían servido de guía.

En el evento de tu cumpleaños, te hablé brevemente de mi traslado hacia el Sur. Luego te escribí a Sao Paulo donde te encontrabas entonces, sobre el movimiento que creía conllevaba, y sobre las incertidumbres y los desafíos de encontrar nuevos senderos, direcciones y compañeros y compañeras para caminar. Tu respuesta no podría haber sido más pedagógica. Me dijiste tan solo camina, a caminar cuestionando y preguntando. No comprendí entonces la significancia de esto. Ahora, como dejaré en claro luego en estas notas, este consejo – reflejado también en las palabras del mencionado epígrafe del Viejo Antonio y del Subcomandante Marcos (ahora exsubcomandante) del Ejército Zapatista de Liberación Nacional – ha sido de hecho central en mi pensar, ser, devenir, y hacer intelectual-activista-pedagógico.

En Ecuador, mi comprensión de las esferas de la pedagogía comenzó a expandirse. Con el paso del tiempo, empecé a comprender en profundidad la pedagogía en el marco de la lucha sociopolítica. Y comencé a estar más consciente de la naturaleza pedagógica de esta lucha. Vos te referiste a esto de alguna manera en *Pedagogía del Oprimido* cuando hablabas del “carácter educativo” de los contextos de lucha, y la indisolubilidad de lo pedagógico y lo político, es decir, la acción políti-

ca que implica la organización de grupos y clases populares en pos de intervenir en la reinención de la sociedad. Acá también argumentabas que: “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” (Freire, 1974, p. 53).

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

El movimiento indígena de Ecuador era considerado, en la última década del siglo XX, el más fuerte en Abya Yala y posiblemente en el mundo. A través de sus múltiples insurgencias, movilizaciones y acciones políticamente educativas, comencé a ver la resistencia indígena como mucho más que una respuesta activa hacia y contra la opresión. Como el intelectual kichwa y líder histórico Luis Macas me dijo en 2001, 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 construcción de condiciones y posibilidades (decoloniales) radicalmente distintas (en Walsh, 2012, p.23). Acá, la resistencia ofrece movimientos – acciones pedagógicas si se quiere- no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importante, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscripta en/por una construcción continua, creación y mantenimiento de una forma “otra”, un “modo otro”, de estar en y con el mundo.

Cuando digo “modo otro”, me refiero a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir,

hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, 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 colonialidad⁵.

Por supuesto, arribar a este reconocimiento y comprensión ha sido en sí mismo parte de mis propios procesos pedagógicos y políticos. Mi trabajo colaborativo en los años 1990 con el movimiento indígena (y a petición de este movimiento) - que apuntaba, entre otros enfoques, el proyecto de una universidad indígena-, me empujó a pensar *desde, al lado de y con* una política y una pedagogía vivida radicalmente distintas fundadas en el entramado de la identidad colectiva, el territorio, la cosmogonía, la espiritualidad y el conocimiento. Este entretrejado desafió no sólo muchas de mis creencias occidentales, sino también mi propia formación política izquierdista y mi pensamiento, y pedagogía hasta ahora “críticos”.

En el centro de estas colaboraciones y de mi propia *musa praxística*, fue la “interculturalidad” uno de los principios ideológicos desde 1990 del proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE. En contraste con el multiculturalismo de occidente, incluso el multiculturalismo revolucionario (McLaren, 1997), CONAIE definía la interculturalidad como un proceso, una práctica y un proyecto político de transformación estructural e institucional fundamental, que incluía la transformación radical del estado. El proyecto de un estado intercultural y

pp. 17-31

plurinacional fue, de hecho, prioritario en la plataforma política de la CONAIE (finalmente reconocida en la Constitución de Ecuador en 2008). En este contexto, la interculturalidad significó, y significa, no sólo relacionalidad horizontal, sino también y fundamentalmente, la reedificación (en términos decoloniales) de un proyecto societal que apunta una sociedad completamente distinta de la actual. Comprender y pensar con y desde la interculturalidad como un proyecto epistémico y político se convirtió en el principio organizador de mi trabajo y mi escritura, reemplazando, si se quiere, nuestro interés y proyecto común de la pedagogía crítica (Véase Walsh, 2012).

Estos aprendizajes con el movimiento indígena comenzaron a delinear y distinguir senderos diferentes para caminar y para preguntar. La educación popular y la pedagogía crítica me habían enseñado sobre la centralidad de la experiencia y sobre lo que vos, Paulo, llamaste curiosidad epistemológica. Sin embargo, fue a través de las conversaciones y colaboraciones con líderes y comunidades indígenas que empecé a dudar respecto de lo que creí que sabía. ¿Podía ser que mis percepciones emergentes fueran correctas, que la pedagogía crítica y la educación popular fueran, de varias maneras, todavía posturas prácticas y construcciones occidentales modernas? ¿No se planteó esta “criticidad”, me preguntaba, primariamente en términos occidentales, de teoría occidental y dentro de la modernidad misma? ¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? ¿Y qué hacer respecto de las geopolíticas del conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento – conocimiento racional- occidental-céntrico (europeo-estadounidense- céntrico), que efectivamente niega y rechaza lugares, modos y prácticas “otras” de conocer y de producir conocimiento?

Con esto no quiero decir que tus referentes, Paulo, fueran sólo de Occidente, o que la modernidad occidental fuera necesariamente tu proyecto. De-

cididamente, tus pensamientos y meditaciones en Cabo Verde y Guinea Bissau dan cuenta de esto. De hecho, fue luego de haber vivido experiencias en África y con las llamadas “comunidades de color” en Estados Unidos que comenzaste a preguntarte sobre los sesgos marxistas y occidentales que por mucho tiempo te imposibilitaron ver cómo las ideas de “raza” y “género”, y las prácticas de racialización y “generoización”, operan en una matriz de poder colonial que no está solamente basada en la clase. Tus últimos libros, especialmente *Pedagogía de la Esperanza*, reflejan este cuestionamiento, apertura y autocrítica.

Aun así, la pedagogía crítica en sus formulaciones teóricas originales, y en las resonancias en lo que Peter McLaren hoy llama pedagogía crítica “revolucionaria”, sigue siendo en proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos, un esfuerzo occidental, antropocéntrico y, en gran parte, marxista.. Sandy Grande nos recuerda esto en sus escritos sobre la “Pedagogía Roja”.

La pedagogía crítica revolucionaria sigue enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena. En particular, los constructos medulares de la democratización, la subjetividad y la propiedad están todos definidos a través de marcos occidentales que supone al individuo como sujeto primario de “derechos” y estatus social. (Grande, 2008, p. 238).

En los Andes, comencé a ver la diferencia radical de un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaleza y/como vida se entretujan con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación. Y comencé a ver la colonialidad y la diferencia colonial vivida como constitutiva de pedagogías otras, pedagogías que la modernidad, la teoría crítica occidental, e incluso vos Paulo, no consideraron o abordaron directamente. Supongo que esto era el comienzo de mi distanciamiento de la pedagogía crítica, del pensamiento crítico occidental y de vos; de mi

búsqueda y mi hacer senderos nuevos y diferentes, preguntando y caminando.

En los años desde entonces, la colaboración continua con los movimientos, luchas, procesos y proyectos afrodescendientes empujaron aún más mis des-aprendizajes, y mis re-aprendizajes para aprender *al lado de, desde y con* conocimientos y formas de ser en el mundo que la modernidad y las ideologías occidentales han retratado como invisibles y continúan negando. Esto, por supuesto, ha engendrado giros en mis lecturas y mi escritura, en las elecciones de y con quién dialogar, y en el cómo, qué y por qué tal diálogo y sus implicancias para la práctica y la praxis.

Hasta hace relativamente poco, tus textos que viajaron conmigo a Ecuador permanecieron intactos en el estante. Aunque nunca dejé de pensarme como una pedagoga y la enseñanza nunca dejó de ser una parte importante de mi praxis- esto es, de mi acción-reflexión-acción política dedicada a la transformación social estructural- la educación no era ahora mi preocupación primaria. Mi interés, en cambio, estaba – y aún está- en las luchas vividas – sociales, políticas, epistémicas y existenciales o basadas en la existencia – en Ecuador, en los Andes, y más ampliamente en Abya Yala contra matrices de poder colonial vigentes y hacia creaciones de lo decolonial. Como explicaré más adelante, hoy este interés está mayormente en *el cómo*. Es decir, con *cómo* lo decolonial es construido, reconstruido, engendrado, preservado y mantenido en la lucha, la práctica y la vida. Y es en el *cómo pensar con, al lado de y desde* estas luchas, conocimientos y transformaciones en mis propias prácticas, incluyendo, pero no únicamente, la educación superior, donde la evasión de la realidad vivida y la reificación de los marcos de análisis eurocéntricos son predominantes.

Es el cómo lo que recientemente ha incitado mi regreso a la pedagogía y, de alguna manera Paulo, mi regreso a vos, ahora desde este posicionamiento y lugar del “Sur”, desde una postura y perspectiva decolonial, y desde y en diálogo,

compromiso y praxis con otras compañeras y otros compañeros que comparten este proyecto, perspectiva y lucha.

II- Notas a lo largo del camino: la emergencia de las pedagogías decoloniales

A medida que regreso a tus enseñanzas, Paulo, más claramente percibo ahora tu comprensión de la pedagogía como una práctica y proceso sociopolítico productivo- como una metodología esencial e indispensable- fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas. Es en los contextos de lucha social, política, epistémica y de existencia donde “los líderes y los pueblos, mutuamente identificados, juntos, crean las líneas directrices de su acción [educativa, política y de liberación]”, dijiste (1974, p. 183). Para vos, las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar. El carácter educativo de la lucha es lo que más te interesó, junto con la práctica pedagógica de trabajar hacia la liberación individual y colectiva.

Como tal, creo que estarías de acuerdo con mi evaluación de que la pedagogía es más un verbo que un sustantivo; para usar la expresión de Rolando Vázquez (2012), es una “verbalidad”. No estoy interesada en la pedagogía como una disciplina, ni tampoco lo estabas vos. En lugar de eso, estimo su significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretujan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente. Esta postulación de la pedagogía constituye la base de mi trabajo a medida que me comprometo a una búsqueda más profunda que incita pedagogizaciones de lo decolonial.

Acá nuestros senderos de caminata a la vez se cruzan y divergen. Se cruzan en los lazos de lo político-pedagógico y lo pedagógico-político. Y se cruzan en un interés compartido y una valoración

por la naturaleza pedagógica de la lucha, y en la comprensión que el fin de esta lucha -liberación y transformación de las estructuras de poder y opresión- deben ser concebidas y orquestadas por los propios pueblos. La divergencia aparece en las concepciones de este poder y sus analíticas. El marxismo y la modernidad fundamentaron tu política y pensamiento.

Mis senderos, sin embargo, me han hecho recelosa de la teoría crítica de occidente, o al menos, me han inducido a sospechar de su ceguera a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. Como mencioné arriba, vos mismo comenzaste a reconocer parte de esta ceguera en tus últimos años, hablando en *Pedagogía de la Esperanza* del “color de la ideología” (1993, p. 149), y la relación entre colonizador-colonizado, colonialidad- (no)existencia. Frantz Fanon, presente en tu trabajo desde las primeras obras, fue un interlocutor especialmente clave y una influencia en tus últimos años cuando comenzaste a vincular la descolonización con la (re)humanización⁶. Vacilo al decir que si estuvieras vivo hoy, también estarías interesado en la colonialidad; si así fuera, nuestros senderos de caminata divergentes se habrían conectado y cruzado nuevamente.

Sin embargo, como sé que reconocés, los enfoques derivados de y presentes en el corpus de tu trabajo tienen su base en paradigmas, posturas y visiones emancipatorias occidentales. El problema aquí, como la antropóloga maori Linda Tuhiwai Smith plantea, es que con demasiada frecuencia los paradigmas, las posturas y las cosmovisiones – generalmente consideradas como derivaciones de enfoques freireanos- han operado para negar y ocultar los puntos de vista, prácticas, procesos y enfoques de teóricas feministas de color, afrodescendientes, y pueblos indígenas; esto es, las metodologías y/o pedagogías de la experiencia vivida del colonialismo, racismo y las luchas por la autodeterminación y la descolonización (Smith, 1999, p.167). Me pregunto qué dirías- y harías- respecto de esto hoy.

Pensando desde y con la experiencia vivida de la colonialidad y su matriz colonial que atraviesa prácticamente todas las esferas de la vida incluido el dominio de la subjetividad, el conocimiento, el ser-siendo, la espiritualidad, la sexualidad y la naturaleza, permite una perspectiva y analítica que desafían muchos de los preconceptos del conocimiento y pensamiento occidental. Asimismo, pone en el escenario el “modo otro” implicado en lo decolonial, sus insurgencias sociales, políticas y epistémicas, sus pedagogías, pedagogizaciones y praxis, que se enfrentan a lo que Bautista (2009) describía como “el mito racista que inauguró la modernidad y el monólogo de la razón moderna-occidental”.

En su poderoso libro *Pedagogies of Crossing*, la feminista caribeña Jacqui Alexander se alía con tu comprensión de la pedagogía como método. Sin embargo, al mismo tiempo define su proyecto atravesando otros dominios que la conducen más allá de los confines de la modernidad y el aprisionamiento de lo que ella denomina su “episteme secularizada”. El proyecto de Alexander es “perturbar y reensamblar las divergencias heredadas de lo sagrado y lo secular, que se corporizaron y descorporizaron” a través de las pedagogías que se derivaron del “cruce”, este concebido como mensaje signifiante y existencial, y pasaje hacia una configuración de nuevas maneras de ser y pensar. Mientras que Alexander no se posiciona explícitamente desde lo decolonial, ella compromete esta perspectiva en su análisis de la fragmentación material y psíquica y el desmembramiento producido por la colonización, y en su énfasis en el trabajo de descolonización en relación con el ansia del todo conjunto⁷. Aquí ella sostiene que “los movimientos de liberación de izquierda no han comprendido esto suficientemente en la psicología de la liberación” (Alexander, 2005, p.281). “Lo que hemos ideado como una política de oposición ha sido necesaria”, dice la autora, “pero nunca nos sostendrá, ya que mientras puede darnos algunas ganancias inmediatas (que se hacen más efímeras en tanto más grande sea la amenaza, lo cual no es una razón para no luchar), no puede en últi-

ma instancia alimentar ese lugar profundo dentro nuestro: ese espacio de lo erótico, ... el Alma, ... lo Divino” (Alexander, 2005, p.282). Para esta autora, las pedagogías deben ser concebidas en este sentido; se apela y conjura lo decolonial.

Aquí su comprensión múltiple de las pedagogías es particularmente relevante:

Como algo dado, como entregado en la mano, revelado; como algo que irrumpe transgrediendo, perturbando, dislocando, invirtiendo conceptos y prácticas heredados, utilizamos esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales para conocer lo que creemos que conocemos en pos de hacer posibles diferentes conversaciones y solidaridades; como un proyecto tanto epistémico como ontológico amarrado a nuestro modo de ser y, por lo tanto, semejante a la formulación de Freire de la pedagogía como metodología indispensable. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados que son producidos en el contexto de las prácticas de marginalización para que podamos desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización. (Alexander, 2005, p.7)

Alexander parece estar pensando a la vez con vos y más allá de vos. Ella sitúa su perspectiva de las pedagogías como semejantes a las tuyas; esto es, como metodologías indispensables de y para la transformación. Y, al mismo tiempo, revela los límites de la psicología de la liberación que, por supuesto, fue constitutiva de tu trabajo. Sin embargo al hacerlo, no te rechaza. En cambio, vos sos, Paulo, parte de las intersecciones que evoca e invoca, de las corrientes cruzadas de genealogías, teorizaciones⁸, políticas y prácticas que ella concibe, por supuesto, no por tus contribuciones al feminismo, la política sexual o lo sagrado, sino más bien por tu significatividad política y el uso de la pedagogía en concepto y praxis.

La lectura de Alexander fue, en parte, lo que me regresó a la pedagogía y a vos. En su comprensión y posturas de las pedagogías encuentro resonancia, consuelo, sentido y acompañamiento. También encontré una forma distintiva de implicarte

e implicar tu pensamiento que no fuera compartimentalizante (es decir, ubicándote simplemente dentro de la modernidad y la Izquierda occidental). En cambio, se trataba de avanzar más allá del impasse existencial y la división que la colonialidad ha propuesto.

Este “hallazgo” hizo que me diera cuenta de la continua presencia tuya todos estos años, no como una voz autoritaria, sino como un abuelo, un ancestro, un guía pedagógico-político. Comencé a reflexionar sobre las diferencias de caminos así como sobre las intersecciones, los puntos de encuentro y reencuentro que rompen la linealidad del tiempo y esbozan movimientos espiralados y serpenteantes. Estas meditaciones también fueron clave en conducirme más allá de la discusión sobre el *qué*, el *por qué* y el *para qué* de la colonialidad y la decolonialidad, el foco principal de lo trabajado hasta ahora por quienes nos implicamos en el proyecto colectivo modernidad/(de)colonialidad. El movimiento fue aquí para mí hacia *el cómo* decolonial, sus pedagogías y praxis⁹.

El movimiento hacia *el cómo* se fundamenta en el reconocimiento que lo decolonial ha existido en Abya Yala desde la llamada conquista o invasión colonial. Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. Interrogar al cómo también implica preguntar sobre el “con quién” y “desde dónde”, preguntas que ponen en escena la importancia de la relacionalidad y la relación (Véase Glissant, 1997 y Vazquez, 2012). Raramente se ha prestado atención a las formas en que lo decolonial ha operado – sigue operando- dentro y en los márgenes del orden moderno/colonial. Es decir, a las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este “modo otro” que hemos venido señalando; las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/

pp. 17-31

en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel (véase ensayos en Walsh, 2013, así como también Ferrera-Balanquet, 2014, Gomez, 2014 y Vargas, 2014)¹⁰. Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su *cómo* es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar.

Con la crisis presente no sólo del capitalismo sino, más profundamente, de la civilización occidental (Lander, 2010), las pedagogías decoloniales están creciendo. También están apareciendo y se están expandiendo lo que he nombrado como grietas decoloniales (Walsh, 2014). Me refiero a las fisuras y las grietas dentro del orden moderno/colonial. Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y/como pedagogización están avanzadas, y el “modo otro” que es lo decolonial está siendo inventado, creado y construido. Aunque las grietas están prácticamente en todos lados en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y siguen creciendo día a día, en general pasan desapercibidas, invisibles, inaudibles. ¿Cómo podemos hacernos más conscientes de estas fisuras y los procesos, prácticas y pedagogías que la grieta está construyendo? ¿Y cómo podemos seguir abriendo y extendiendo estas grietas, haciendo posible una praxis pedagógica de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse dentro y conectar las grietas, empujando/promoviendo la posibilidad del surgimiento de las pedagogías decoloniales? Estas son las preguntas que hago al caminar.

III- Notas finales: preguntando y caminando en las grietas decoloniales

En noviembre del año 2013, recibí una invitación especial del Subcomandante Marcos y el Subcomandante Moises a participar como alumno de primer grado en la Escuelita Zapatista en Chiapas, México. Esta experiencia, vivida intensamente la

última semana de diciembre 2013 en la profundidad de la selva Lacandona- la grieta decolonial mejicana-, ha dejado una marca que estoy aún intentando asir, procesar y describir completamente. La profundidad y significancia de esta vivencia están todavía formándose y los reaprendizajes siguen apareciendo y emergiendo, abriendo nuevos interrogantes sobre el sentido y la posibilidad de las pedagogías decoloniales preguntando y caminando.

La autonomía y la libertad eran los hilos temáticos; los “maestros” eran las propias comunidades zapatistas y especialmente las y los jóvenes, nacidos, criados y educados en la lucha zapatista. Cada “alumna” y “alumno” tenían un *votán* asignado, traducido literalmente como corazón-guardián del pueblo; los *votanes* eran estos y estas jóvenes hombres y mujeres que servían como guardianes-maestros-traductores-intérpretes-guías, acompañándonos las 24 horas del día. La forma de aprendizaje era basada en la experiencia. Sin embargo, esta “experiencia” era radicalmente diferente de cualquiera que hubiera tenido antes. Puso en primer plano la complejidad, dificultad y sentimiento vivido del desaprendizaje, el primer paso para comenzar a reaprender. Esta sensación de estar en un primer grado de la escuela era real; todo parecía nuevo, diferente y fuera de mi marco y prácticas de conocer, hacer, aprender y vivir.

Sí, por supuesto, la experiencia sirvió para poner en evidencia – de forma real- la profundidad tanto de la fisura abierta por los Zapatistas como su moda *muy otra*- que tiene fundamento en la autonomía, la libertad y la comunidad como praxis vivida, una praxis que efectivamente socava y deshace el orden capitalista. Las tensiones políticas y las amenazas de peligro eran reales. El camión pickup que condujo a un grupo de nosotros desde el Caracol de Morelia (una de los cinco centros regionales del “buen” gobierno y organización zapatistas) a las comunidades fue seguido y filmado por fuerzas militares. La pequeña aldea donde residimos yo y mi compañero estaba coha-

bitada por paramilitares. Y las siete iglesias ejercían una guerra de baja intensidad con parlantes vociferando mensajes bíblicos hasta altas horas de la noche.

Nuestra “escuela” consistía primariamente de una familia con la cual nos hospedábamos. Esto trajo a la realidad, a través de la práctica compartida de la convivencia diaria, el real sentido de la autonomía y la libertad en la lucha, las afueras, los márgenes y en las grietas decoloniales del Estado, sus servicios, recursos e instituciones, pero también, en nuestro caso particular, en las grietas decoloniales de esta aldea donde las 13 familias zapatistas eran claramente la minoría. Las comunidades zapatistas administran sus propias instituciones educativas, hospitales y sistemas de salud, no aceptan servicios estatales (incluyendo la electricidad y el agua potable) y se autosustentan en la alimentación. Su “buen” gobierno de 3 niveles (en contraste con el “mal” gobierno del estado) y constituido por mujeres y hombres con igual poder está basado en la creencia que “el pueblo gobierna y el gobierno obedece”. La práctica de esta autonomía era realmente más compleja en la comunidad a la que fui asignada, dada la clara presencia – y tensión- de control gubernamental; de hecho muchos considerarían inconcebible la autonomía en este contexto. Sin embargo, para los Zapatistas, es una demostración de su pedagogía y práctica de la libertad en la lucha. Las lecciones son demasiado extensas para ser descritas aquí, y demasiado complejas y políticamente sensibles para ser publicadas. A medida que cavilo sobre su significancia para mí y las re-experimento no solo en mi mente sino en mi corazón, cuerpo, alma, espíritu y piel, también me pregunto lo que vos, Paulo, hubieras pensado. ¿De qué manera esta autonomía y praxis muy otra desafían (o tal vez conversan con) tu idea de la práctica de la libertad?

La experiencia de la Escuelita también, y, lo que es quizás más importante, me dio una lección de humildad. Me dio una lección de humildad al desplazar y descentrar lo que creí que conocía, cómo creí que lo sabía y cómo es, o al menos creí

que era, que llegamos a conocer; esto a pesar de los más de 20 años que llevo en los Andes. Al hacer esto, la experiencia también confrontó los presupuestos que, a pesar de mi declarada criticidad y posicionamiento decolonial, no habían sido desafiadas en mi propia práctica e identificación – y autoridad privilegiada, debería agregar- como pedagoga y maestra. Me hizo humilde al sacarme la claridad del día, sustituyéndola por una bruma. Y me hizo humilde para asumir personalmente eso que tanto tiempo había predicado y enseñado: desaprender para reaprender, experimentando- no por primera vez pero de una forma otra muy particular- su dificultad, conflicto e incomodidad. ¿No es esto parte de mi llegada a las pedagogías decoloniales con el cuerpo, y no sólo con el discurso y la teoría?

Hoy la bruma se mantiene aunque su tono es menos denso. El consejo de Sub Marcos y Viejo Antonio, presentado en el epígrafe de este texto, sobre las preguntas que sirven para caminar me guía cada vez más. “*Para saber y caminar hay que preguntar*”. Una vez más recuerdo tus palabras semejantes cuando comenzaba mi caminar al sur: simplemente caminar preguntando.

Ahora veo más intensamente las complejidades de las grietas, la bruma y los peligros rodeando. Lo que los Zapatistas llaman *esa forma muy otra*, es, para los sistemas dominantes y las instituciones de poder (en términos estatales, nacionales y globales), una amenaza que debe ser eliminada y destruida. Mientras que es cierto en todos los contextos en donde las prácticas y pedagogías decoloniales existen, esto es especialmente aparente en Chiapas. El ataque promovido por el gobierno nacional en el Caracol Realidad el 2 de mayo de 2014 es evidencia de esto. El asesinato del maestro José Luis Solís, conocido como *votán Galeano* en la Escuelita Zapatista, los muchos heridos y la destrucción de la escuela de la comunidad y la clínica de salud fueron ataques contra la libertad, la dignidad y la autonomía y/como Vida. Fueron ataques contra esta forma *muy otra* que por 20 años, y más de 500 años antes, los pueblos

pp. 17-31

totzil, tzetal y tojalabal – muchos Zapatistas desde 1994- han luchado para construir, crear y sostener, a pedagogizar en la práctica y en la praxis. Sin embargo, con la decisión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (seguida de los ataques) de desaparecer públicamente y eliminar la figura del Sub Marcos, una nueva pedagogía política comenzó, deshaciendo la atención mundial y fetichización hacia su persona y recentrando el sentimiento colectivo comunitario *desde abajo* de la lucha para defender, proteger y ejercitar – para vivir relacionamente- la vida. Entre los muchos aprendizajes de aquí, uno es sobre la manera en que la pedagogía – como verbalidad decolonial- esto es, en la relacionalidad que la modernidad ha tratado de destruir y negar (Vazquez, 2014).

Para finalizar estas notas, regreso a vos, Paulo, como antiguo compañero de lucha y presente ancestro, abuelo y guía. Tanto en *Pedagogía de la Esperanza* como en *Pedagogía del Corazón* vos criticaste a los intelectuales de la posmodernidad (tanto a los de Derecha como a los de Izquierda) que describen los obstáculos de los tiempos presentes para la liberación y los proclaman insuperables. “Aceptar la inexorabilidad de lo que acontece es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su desigual lucha contra los ‘condenados de la tierra’”, dijiste en este último texto, apelando aquí a la expresión de Fanon (Freire, 2007, p. 43). En *Pedagogía de la Esperanza*, entre tus numerosas referencias a Fanon, hay una referencia a la necesidad de que los colonizados y oprimidos se distancien del colonizador-opresor, “para ubicarse ‘por fuera’ como diría Fanon” (1993, p. 47). Ambas advertencias dialógicas adquieren relevancia aquí. La autocomplacencia entre muchos, incluyendo la tan llamada Izquierda, permanece, como permanece la inhabilidad de comprender la condena de la cual Fanon habló: un factor del capitalismo y la lucha de clases pero más ampliamente de la colonización y la matriz de poder colonial que se reactualiza. Esta ubicación política “en el afuera”, en los márgenes y las grietas decoloniales, como he sostenido aquí, tie-

ne una historia de más de 500 años en Abya Yala y una presencia que es cada vez más visible, en lucha y en multiplicación.

Mientras que las pedagogías de este “afuera” y/ como la otredad decolonial estaban fuera de tu vista y alcance, creo que hubieran sido parte de tu curiosidad epistemológica y de tu preguntar si estuvieras vivo hoy. Sin embargo, el propósito de estas notas no fue empujarte hacia mi lado o presuponer tu caminar conmigo. Mi intención en cambio fue contarte sobre los caminos que he elegido y los senderos que he hecho preguntando y caminando. Pero también quise someter a consideración- con vos y los lectores aquí-, las pedagogías decoloniales 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. Este es Paulo mi proyecto pedagógico-político, ubicación y posicionamiento hoy, el curso de mi caminar y preguntar desde Abya Yala.

Referencias

- Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bautista, R. (2009). "Bolivia: del Estado Colonial al Estado Plurinacional [Bolivia: From the Colonial State to the Plurinational State]." Documento inédito, La Paz, 25 enero.
- Ferrera-Balanquet, R. (2014). "La Decolonización del imaginario tiempo cósmico sonoro. Territorio imaginado, memoria ancestral y movimiento desplazado". Propuesta de tesis doctoral, Duke University, Durham, NC.
- Freire, P. (1970/1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Heart*. New York, NY: Continuum.
- Glissant, E. (1997). *Poetics of Relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gomez, D. (2014) "Of Love, Blood, and the Belly: The Politicization of Intimate Ties of Caring and Belonging in Colombia." Avance de tesis doctoral, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Grande, S. (2008). "Red Pedagogy. The Un-Methodology." En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.T. Smith (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp.233-254). London: Sage.
- Kumar, C. (Ed.). (2013). *Asking We Walk, The South as Political Imaginary. Book Four In the Time of Spring*. Bangalore: Streelekha.
- Lander, E. (2010). "Crisis civilizatorio: El tiempo se agota," En I. Leon (coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 27-40). Quito: Fedaeps.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, Co: Westview Press.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Quijano, A. (1992/2007). "Coloniality and Modernity/Rationality." *Cultural Studies*, 21(2-3), 22-32.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed.
- Subcomandante Marcos. (1994, diciembre 13) "La historia de las preguntas", *La Jornada*. http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_13.htm
- Vargas, I. (2014, abril). "Vibrations Telling Stories: Meditations of Decoloniality, Plants and Embodied Knowledge." Ponencia presentada en el Congreso de Geógrafos Americanos . Tampa, Florida.
- Vázquez, R. (2012). "Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening" (pp. 241: 252). En R. Fornet-Betancourt (ed.). *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog* Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.
- Vazquez, R. (2014, mayo). Ponencia en el Taller Internacional Decolonialidad, indigeneidad, @rte, Duke University, Durham, NC.
- Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Culture, and Schooling for Puerto Ricans*. Westview, CT: Bergin and Garvey.
- Walsh, C. (Ed.). (1996). *Education Reform and Social Change. Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Walsh, C. (2013a). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos" (pp.23-68). En

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

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

Walsh, C. (2014). "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales". *E-misférica*, 11(1). . <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>

Notas

1 Este trabajo es publicado en su versión en español con el consentimiento de su autora. Pertenece en la versión original en idioma inglés al *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 34, No. 2, Special Issue on Education and Decolonization, 2015, en prensa. La traducción al español rioplatense fue realizada por María Marta Yedaide y Carlos Rafael Domínguez.

2 Catherine Walsh es una intelectual-militante, con una larga trayectoria de involucramiento con los procesos y movimientos de transformación social. Es Profesora y Directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos y parte del equipo coordinador del Fondo Documental Afro- Andino.

3 Esas palabras, así como el título de este ensayo evocan el cuarto volumen de la colección de Corinne Kumar *Asking We Walk, the South as Political Imaginary* (Preguntando caminamos, el Sur como imaginario político).

4 Véase, por ejemplo, mi primer libro que refleja este empezar a entender y comprometerme con lo (de)colonial (Walsh, 1991).

5 "Colonialidad", un concepto introducido por el sociólogo peruano Aníbal Quijano a principios de la década de 1990, refiere a un modelo de poder global permanente – un nuevo orden mundial- que comenzó con la invasión europea a Abya Yala y la formación de las Américas y el Caribe, y tiene sus bases en la idea de "raza" (y eurocentricación) como el fundamento para la clasificación social y el control de la subjetividad, el trabajo, la naturaleza, las relaciones de género y las perspectivas del conocimiento (Ver Quijano, 2007, originalmente publicado en 1992).

6 Para una discusión detallada de la influencia de Fanon en Freire, y en Fanon como pedagogo, véase Walsh (2013a)

7 Para Alexander, este todo conjunto y ansia de pertenecer "no debe confinarse a una membresía o ciudadanía en una comunidad, movimiento político, nación, grupo o pertenencia a una familia... La fuente de esta ansia es el profundo conocimiento de que somos de hecho independientes... (Alexander, 2005, p.282)

8 Mientras que el colectivo modernidad/colonialidad comenzó a usar el término decolonialidad en 2004, su herencia es mucho más amplia que este grupo. Las feministas chicanas queer como Chela Sandoval y Emma Perez se referían -a la decolonialidad y lo decolonial en las décadas de 1980 y 1990. En las décadas de 1950 y 1960, Fanon pensó en la descolonización en términos similares a los que pensamos la decolonialidad hoy. Y, por supuesto, los pueblos indígenas han, por más de 500 años, hecho

evidente la importancia de la lucha decolonial. En este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visibilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica.

9 Introduce esta idea del cómo decolonial por primera vez en una conferencia en el Taller Internacional “Decolonialidad, indigenidad y @rte”, en la Universidad Duke, el 1º de mayo de 2014.

10 Véase también el trabajo performático de Brittany Chavez (www.brittanychavez.org) y Raul Moarquez Ferrera Balanquet (<http://www.youtube.com/watch?v=n95bM1-A4Nw>). La referencia a la “piel” en este punto viene del trabajo en desarrollo de Vargas (2014).