

Sofía Soria

Universidad de Córdoba – CONICET

Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo

Critique, Politics, and decolonial pedagogy.
A lecture against the grain

Soy escritor: mi escritura es
al mismo tiempo un vínculo y una barrera.

John Berger.

Recibido: 02/03/2017

Aceptado: 02/09/2017

Resumen

En este artículo muestro cómo el programa de investigación de modernidad/colonialidad tematiza los conceptos de crítica y política. Luego, puntualizo cómo esos conceptos son trabajados en la propuesta de Catherine Walsh, donde la interculturalidad demarca el sentido de un pensamiento crítico y de una política dirigida a la transformación del orden moderno-colonial cuyo método es la pedagogía decolonial. Sobre esta base, señalo algunos problemas teórico-políticos derivados de su planteo, principalmente dos: por un lado, la relación necesaria que se prefigura entre condición subalterna y pensamiento crítico; por otro lado, el no reconocimiento de la práctica intelectual como instancia de producción del sujeto subalterno. Estos nudos problemáticos me permiten mostrar cómo esta perspectiva reintroduce supuestos de la modernidad eurocéntrica y, al mismo tiempo, proponer una intervención intelectual que reconozca la heterogeneidad constitutiva de la subjetividad política y la necesidad de una ontología crítica de nosotros/as mismos/as.

Palabras clave: Crítica; Política; Pedagogía Decolonial; Catherine Walsh.

Abstract

In this article, I expose how the modernity/coloniality research programme thematises the concepts of critique and politics. Then, I specify how those concepts are crafted in the proposal by Catherine Walsh, where the interculturality delimits the sense of a critical thinking and of a politics addressed at the transformations of the modern-colonial order whose method is the decolonial pedagogy. On this ground, I point some theoretical-political problems derived from its exposition, mainly two: on one side, the necessary relation that is foreshadowed between subaltern condition and critical thinking; on the other, the non-acknowledgement of the intellectual experience as an instance of production of the subaltern subject. These problematic nodes allow me to demonstrate how this perspective reintroduces the modern Eurocentric assumptions and, at the same time, to propose an intellectual intervention that accepts the constitutive heterogeneity of the political subjectivity and the need of an ontological critique of ourselves.

Key words: Critique; Politics; Decolonial Pedagogy; Catherine Walsh.

De la teoría crítica al pensamiento decolonial: la alteridad como interrupción

El conocido programa de investigación de modernidad/colonialidad (Escobar, A. 2003), adquiere uno de sus rasgos definitorios a partir del término decolonialidad. El campo problemático que demarca este concepto es complejo, pero no por ello imposible de caracterizar mediante el reconocimiento de algunas categorías centrales que organizan los distintos argumentos. En este sentido, una de las nociones que sin duda le otorga especificidad a esta perspectiva es la decolonialidad del poder, concepto acuñado por Aníbal Quijano que busca articular una lectura de la modernidad en clave colonial. Esto supone pensar el acontecimiento de la Conquista de América durante los siglos XV y XVI como condición de posibilidad de una nueva forma de poder, con dos características: la codificación de las relaciones sociales en términos de raza y la subsunción de toda forma de trabajo a la forma-capital (Quijano, A. 2000a, 2000b y 2000c).

Asumir la centralidad de la colonialidad del poder, supone un análisis que incorpora la dimensión epistemológica como una de las coordenadas ineludibles en la estructuración del poder moderno-colonial. En este punto, dos preocupaciones organizan las intervenciones intelectuales realizadas en el marco del programa de modernidad/colonialidad: ¿qué relación establecer con teorías críticas europeas y cómo articular un pensamiento crítico latinoamericano?, ¿qué relación establecer con conocimientos subalterni-

zados durante el proceso de colonización en los siglos XV y XVI? Si bien no siempre tematizadas de esta manera, estas cuestiones atraviesan muchas de las intervenciones decoloniales, donde el denominador común es el interés por definir una manera de leer histórica y políticamente nuestra contemporaneidad latinoamericana.

Estas preocupaciones, que cada autor/a formulará a su modo y dentro de un campo problemático determinado, no dejan de estar dentro del horizonte del pensamiento crítico del siglo XX, a pesar de ciertos rechazos explícitos en ese sentido.¹ Pero, más allá de esto, lo cierto es que no deja de estar presente cierta inquietud sobre los lenguajes con los que leemos y nombramos la persistente configuración de la desigualdad, tanto global como regional. Castro-Gómez y Grosfoguel enuncian este problema con claridad cuando, al puntualizar las diferencias de esta perspectiva con la teoría de la dependencia y los *poscolonial studies* anglosajones², afirman:

La crítica que proviene de los estudios culturales y de los 'postcolonial studies' caracteriza al sistema-mundo moderno/colonial como un sistema de significaciones culturales. Creen que ámbitos semióticos tales como los imaginarios massmediáticos y los 'discursos sobre el otro' son un elemento *sobredeterminante* de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos [...] Por el contrario, la mayoría de los

1 Probablemente muchos/as de quienes se enmarcan en esta perspectiva no admitirían su inscripción en el campo problemático del pensamiento crítico del siglo XX, sobre todo el surgido en el ámbito europeo. Sin embargo, considero que el deslinde que se pretende respecto de las teorías críticas europeas no es tan sencillo si tenemos en cuenta que las preocupaciones giran en torno a la descolonización, la humanización, la transformación de las estructuras económicas y simbólico-culturales, los procesos de subjetivación. En todo caso, podríamos admitir que la perspectiva decolonial es el síntoma de la crisis de la teoría crítica tradicional, pero sigue moviéndose dentro de las fronteras de sus preguntas y problemas.

2 Estas dos perspectivas con las que se plantea una relación de complementariedad y diferencia no son las únicas. Existen otras que pueden identificarse como parte de la genealogía del programa de investigación de modernidad/colonialidad, entre ellas: la teología de la liberación; la filosofía de la liberación; los debates sobre modernidad y posmodernidad en la región latinoamericana; las discusiones sobre hibridez en el campo de la antropología, la comunicación y los estudios culturales; el grupo latinoamericano de estudios subalternos radicado en la academia estadounidense (Escobar, A. 2003, 53). Asimismo, en esta genealogía no pueden olvidarse las elaboraciones clásicas del colonialismo de Aimé Césaire, Frantz Fanon y Orlando Fals Borda, y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (Restrepo, E. y Rojas, A. 2010, 41-65).

investigadores del sistema-mundo hacen énfasis en las relaciones económicas a escala mundial como determinantes del sistema-mundo capitalista. Para ellos, los imaginarios, los discursos y las epistemes son ámbitos *derivados* de los procesos de acumulación capitalista [...] Proporcionar un lenguaje alternativo es uno de los desafíos teóricos más grandes que tenemos ahora. Debemos entender que el capitalismo no es sólo un sistema económico (paradigma de la economía política) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente ‘anglo’), sino que es una *red global de poder*, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad (Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. 2007, 16-17. El resultado es de los autores).

Al plantear la necesidad de nuevos lenguajes y conceptos ante la complejidad del poder, la discusión pasa por un modo de lectura y por una disputa conceptual en torno al concepto de determinación, de allí que Castro-Gómez y Grosfoguel subrayen los términos “sobredeterminante” y “derivado”. Con el objeto de superar la dicotomía economía-cultura que, según los autores, sostienen las perspectivas mencionadas, la apuesta consiste en desarrollar lenguajes que

permitan abandonar los esquemas conceptuales tradicionales. En este marco, la *alteridades* planteada como interrupción, como término que al cobrar centralidad contribuiría a disolver dicotomías como las mencionadas. Es por eso que, hacia el final del argumento que proponen Castro-Gómez y Grosfoguel, la necesidad de un nuevo lenguaje se orienta hacia el “afuera” de los paradigmas instituidos y al “diálogo con formas no occidentales de conocimiento”. La noción de *afuera* cumplirá un lugar importante en este enfoque. No sólo porque intenta ser una respuesta a la pregunta que enunciábamos más arriba (¿desde dónde leer nuestra realidad latinoamericana?), sino también porque su propio carácter topológico parece definirla criticidad de una estrategia de lectura. Al recuperar un *afuera* como noción que expresa formas no-occidentales de conocimiento, el pensamiento decolonial:

Es crítico *de por sí*, pero crítico en un sentido distinto del que le dio Immanuel Kant a la palabra y del que, en esta tradición, retomó Max Horkheimer a través del legado marxista. ‘Decolonial’ es el concepto que *toma el lugar*, en otra genealogía de pensamiento [...] del concepto ‘crítico’ en el pensamiento moderno de disenso en Europa (Mignolo, W. 2007, 26, el resaltado es mío).

Varios/as autores/as que se enmarcan en este programa de investigación son explícitos en este objetivo de producir una intervención en la discursividad de las ciencias sociales y humanas a partir de la recuperación de un “pensamiento otro”³, que en sus propios términos no es lo mismo que “otro pensamiento” como eslabón dentro de la línea evolutiva paradigmática del progreso científico-moderno. Desde esta mirada, la noción de *afuera* cobra valor porque persigue un doble deslinde: respecto de los modos hegemónicos de concebir y legitimar el saber; respecto de la estructuración de la temporalidad como evolución histórica. Desde luego que esta noción se resiste a simplismos interpretativos. Lo que parece claro es que esta idea viene a recordarnos

3 En uno de sus trabajos, Catherine Walsh aclara que la noción de “pensamiento otro” proviene de los desarrollos del pensador árabe-islámico Andel kebir Khatibi y refiere a la dimensión de lo increíble, a aquello que la modernidad –eurocéntrica, agregaría yo– no pudo, ni todavía puede imaginar (Walsh, C. 2005a, 43).

que la modernidad es también colonialidad; o para decirlo en otros términos: la promesa moderna de superación de la inmadurez cultural y el atraso económico dejó afuera un resto que, sin embargo, fue desde siempre co-constitutivo de esa promesa de realización humana. Desde allí, el proyecto decolonial busca resituar esa problemática y trabajarla, tanto epistémica como políticamente. Es por eso que el afuera puede ser pensado como interrupción, como instancia que pretende dislocar las certezas, lo que no es sino una forma de recentrar la problemática de la alteridad como “lo otro” de la modernidad. Este afuera como alteridad, remite a una pregunta y provoca una aclaración:

La pregunta de si existe o no una ‘exterioridad’ al sistema mundo moderno colonial es de alguna manera peculiar a este grupo y fácilmente malentendida. Esta pregunta fue originalmente propuesta y elaborada por Dussel en su clásico trabajo sobre la filosofía de la liberación (1976) y re trabajada en los recientes años. De ninguna manera esa exterioridad debe ser pensada como puro afuera intocado por lo moderno. La noción de exterioridad no implica un afuera ontológico, sino que refiere a un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico (Escobar, A. 2003, 63).

Desde esta perspectiva, la noción de afuera o exterioridad es una manera de intervenir en ese campo tan heterogéneo como complejo llamado crítica de la modernidad. El pensamiento crítico, cuya especificidad será trabajada desde distintos conceptos (“pensamiento decolonial”, “pensamiento fronterizo”, “paradigma otro”, “pensamiento otro”), encontrará su fundamento en la experiencia de la colonialidad que, en sus diversas expresiones espacio-temporales y articulaciones identitarias, será el punto de anclaje de un espacio de desarrollo teórico y práctico. América Latina es uno de los nombres de la experiencia colonial que servirá para delimitar un *locus* de enunciación latinoamericano que, antes que indicar un simple lugar geográfico o región que define una mirada, se piensa como perspectiva o espacio epistemológico (Escobar, A.2003). Recuperar América Latina como expe-

riencia colonial, donde se reconocen genealogías de pensamiento que exponen la fractura constitutiva de la modernidad, constituye para este enfoque un posicionamiento que se deja interpelar por la desposesión y las tecnologías de muerte instauradas por la empresa colonial. En este sentido, se parte de un lugar específico: la experiencia de eso “otro” producido por la modernidad, experiencia que da lugar a una “actitud decolonial [que] nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo” (Maldonado-Torres, N. 2008, 66-67).

Al trazar los contornos de un “paradigma otro”, Walter Mignolo hace referencia a la misma idea cuando afirma que su discurso en torno a un pensamiento crítico, analítico y utopístico encuentra su fundamento en el “grito del sujeto” (Mignolo, W. 2003). En términos generales, su carácter crítico radica en la inscripción de su área problemática en la cuestión de la alteridad, lo que en términos específicos supone al menos tres cuestiones. En primer lugar, como dijimos, es un término que busca nombrar un espacio común de experiencia porque recupera y conecta formas de pensamiento crítico surgidas en la experiencia colonial. En segundo lugar, designa esas formas de pensamiento como lugares de conflicto con la modernidad, instancias de disrupción que generan epistemologías fronterizas. En tercer lugar, articula proyectos surgidos de esas epistemologías que se dirigen hacia una diversidad pluriversalidad (Mignolo, W. 2003 y 2007). Este concepto propone un desplazamiento en la relación entre teoría y política, en la medida que propone una perspectiva cuya unidad analítica es la colonialidad y cuyo horizonte político es la descolonización/decolonialidad. Un pensamiento crítico, al fin, con fuentes, bases analíticas y horizontes programáticos que buscan un desprendimiento epistémico:

Colonialidad y descolonialidad introducen una fractura entre la postmodernidad y la postcolonialidad como proyectos a medio camino entre el pensamiento postmoderno francés de Michel Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida, y quienes han sido reconocidos como la base del canon

postcolonial: Edward Said, GayatriSpivak y HomiBhabha. La descolonialidad –en cambio– arranca desde otras fuentes [...] El desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas[...] La noción de desprendimiento guía el vuelco epistémico descolonial hacia una universalidad-otra, es decir, hacia la *pluriversalidad* como *proyecto universal* (Mignolo, W. 2010, 14-17, el resaltado es del autor).

Estas ideas, que serán trabajadas con modulaciones particulares por varios/as autores/as del giro decolonial, demarcan una crítica de la modernidad que encuentra en otras formas de conocimiento el punto de anclaje de maneras alternativas de concebir y legitimar el saber. En esas fuentes, en su reconocimiento y recuperación, se encuentra el fundamento de un pensamiento crítico y un desprendimiento epistémico orientados a la transformación social a varios niveles. En este marco, los planteos de Catherine Walsh no dejarán de retomar estas preocupaciones y lo harán desde un concepto que dará la impronta a su perspectiva: la interculturalidad.

Interculturalidad y pensamiento otro: el lugar de la crítica

La trayectoria de Catherine Walsh está marcada por un sostenido trabajo en torno al concepto de interculturalidad. Pero, tal como lo apunta la propia autora a lo largo de su extensa producción intelectual, no es sólo una preocupación conceptual la que anima sus elaboraciones, sino también un interés por hacer de esa categoría una analítica y una política. La interculturalidad es en este sentido una apuesta de pensamiento crítico orientado a un desprendimiento decolonial.

Como categoría analítica, la interculturalidad abre un campo de preguntas críticas en torno a aquello que desde fines del siglo XX parece ser uno de los rasgos definitorios de nuestra contemporaneidad: el multiculturalismo como la

mejor respuesta política a la diversidad cultural que define nuestras sociedades. Frente a esto, la interculturalidad es un término que propone una doble problematización: por un lado, inscribe el problema de la diversidad o diferencia cultural en un proceso de subalternización propio de la colonialidad del poder dentro del horizonte de la modernidad y el capitalismo; por otro lado, interpreta al multiculturalismo como una nueva forma ideológica de inclusión dentro de las estructuras de dominación dadas. Se perfila aquí un primer sentido de pensamiento crítico cuya tarea es inscribir las nuevas formas de inclusión multi/intercultural en los procesos históricos de más larga duración vinculados a la colonialidad del poder (Walsh, C.2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2009a). Estas formas de inclusión serán interpretadas como parte de una perspectiva funcional de la interculturalidad, donde el reconocimiento de la diversidad y la incorporación de las diferencias culturales es parte de un proyecto de inclusión que se realiza “*al interior* de la estructura de poder establecida [que] no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales” (Walsh, C. 2010, 77-78, el resaltado es mío).

En función de estas consideraciones, lo que en principio parece definir un pensamiento crítico en clave de interculturalidad es el ejercicio de una mirada que interpreta a las diferencias culturales como producto de procesos históricos, políticos y culturales de clasificación y subordinación. En este marco, la dimensión epistémica será central para pensar los procesos de subalternización y dará lugar a un interrogante directamente vinculado a una perspectiva de interculturalidad crítica, tal como prefiere llamar Walsh a su propia posición:

¿Cuáles son los legados geopolíticos y coloniales en los que se inscribe la producción académica de conocimiento, y cómo han funcionado para negar la producción intelectual latinoamericana, en general, y de los pueblos indígenas y afrodescendientes en particular? [...] Al establecer la raza como algo permanente y fijo y a la vez promover una subordinación letrada de los indígenas y afrocomo no racionales e incapaces de intervenir en la producción de conocimiento, la colonialidad del

poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica (Walsh, C. 2005a, 41-42).

La geopolítica del conocimiento es una de las piedras de toque de la perspectiva decolonial, que en este caso toma cuerpo en la noción de interculturalidad crítica. En este sentido, delinear una lectura sobre “lo latinoamericano”, “lo indígena” o “lo afrodescendiente” supone una práctica que visibiliza cómo en el plano epistémico estas formas de pertenencia identitaria devinieron “carentes”, “atrasadas” o “tradicionales” luego de pasar por los ojos de Occidente. Esta idea buscará mostrar el carácter co-constitutivo entre centro y periferia, en la medida que un modo de concebir y legitimar el conocimiento no es céntrico por fuera de procesos históricos, instituciones políticas y representaciones culturales que hicieron de formas no-occidentales de conocimiento una expresión periférica y marginal. La geopolítica del conocimiento constituye un intento por articular un lenguaje que dé cuenta de la dinámica del poder en el plano epistémico, lo que en el caso de Walsh se traduce en el esfuerzo por hacer de la interculturalidad una categoría analítica crítica. En este sentido, la interculturalidad estará dirigida a mostrar la constitución de la subalternidad epistémica en el marco de la modernidad-colonialidad y, como tal, mostrará también una crisis en el modo en que las ciencias sociales explicaron tradicionalmente el conflicto y el cambio social, en tanto: “el concepto [de interculturalidad] marcó un hito de transformación radical muy distinto de lo que existía anteriormente, es decir que el debate no es simplemente un debate de clase, marxista, neo marxista, post marxista, sino que también implica cómo entender la realidad desde lo indígena” (Walsh, C. 2009b, 11-12).

Detenemos en este último señalamiento resulta relevante, sobre todo porque nos advierte sobre la pretensión de la categoría interculturalidad: no sólo hacer una crítica a las estructuras de poder, sino también abrir una disputa en el corazón mismo de las ciencias sociales y sus modos habituales de explicar la realidad. Lo que no es más que una disputa por el sentido crítico de una teoría o un concepto: ¿dónde radica el sentido crítico del término interculturalidad?, o mejor:

¿qué tipo de operaciones argumentativas hacen de la interculturalidad una forma de pensamiento crítico? A lo largo de su producción, Walsh ofrece elementos que permiten esbozar respuestas a estas preguntas. En principio, no se puede desconocer la fecundidad que supone sostener que la interculturalidad es una especie de síntoma de época, es decir, aquello que funciona a modo de indicio de un problema social y conceptual. Sin embargo, una cuestión bien distinta son las respuestas que ofrecemos para hacer frente a ese síntoma, porque allí se juegan nuestros modos de concebir la crítica y sus implicancias en el modo de entender la subjetividad. La respuesta que ofrece Walsh es que el carácter crítico de un concepto o una idea depende del *lugar* de enunciación, más específicamente, su criticidad está en relación con lugares subalternizados: “afuera”, “abajo”, el “sur”.

Esta operación, que entiendo como *topologización de la crítica*, se advierte en muchos argumentos donde, al tiempo que se visibilizan procesos y dispositivos que legitimaron un conocimiento de carácter universal, se instituye a los “pensamientos otros” como contrapuntos eminentemente críticos. En muchos pasajes Walsh sugiere que los lugares desde los cuales emerge una enunciación con potencial crítico no están vinculados al ámbito estatal o académico (que, según su mirada, serían espacios de reproducción de la dominación colonial), sino a instancias subjetivas, políticas y organizativas que se encuentran “por fuera” o que luchan “desde abajo”. Observemos en detalle cómo este argumento se articula en relación a diversos temas:

Esta relación entre interculturalidad y los discursos multi o pluriculturalitas no se limita a la esfera estatal, también se encuentra en la academia. [La filosofía intercultural] en vez de promover un diálogo de pensamientos diferencialmente localizados y basados en un reconocimiento de que la filosofía claramente ha perpetuado la diferencia colonial y epistémica, la interculturalidad entendida y practicada aquí sirve para promover una inclusión desprovista de lugar político. Es decir, da la apariencia de inclusión mientras que, en la práctica, fomenta la exclusión de pueblos indígenas o afros [...] como sujetos con una agencia

una crítica epistémica, política y cultural, con pensamientos que radicalmente difieren en lógica y fundamentos... (Walsh, C. 2005a, 46).

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro –un pensamiento crítico de/desde otro modo–, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad [...] segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur... (Walsh, C. 2005b, 25).

[La interculturalidad] sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y lo particular no pierdan su diferencia [...] De hecho, pensar la interculturalidad desde la particularidad de este lugar político de enunciación –es decir desde un movimiento social-político-epistémico– contrasta con aquel que encierra el concepto de la multiculturalidad, la lógica y la significación de aquello que por ser pensado desde ‘arriba’ (y con el afán descriptivo), tiende a sostener los intereses hegemónicos-dominantes y mantener los centros de poder (Walsh, C. 2008, 141).

Si pensamos la problemática de la interculturalidad de la manera que yo la entiendo, no es tanto un concepto planteado desde el mundo académico, sino que ha surgido desde los movimientos sociales; es decir, es una necesidad de ir construyendo el sistema conceptual a partir de los hechos (Walsh, C. 2009b, 11).

A mi modo de ver, estas afirmaciones no muestran de qué modo la interculturalidad constituye un pensamiento crítico, en la medida que

se valen de ciertas *oposiciones* que, antes que deconstruir la lógica de la modernidad eurocéntrica, por momentos parecen confirmarla. En primer lugar, en la crítica que Walsh hace a la filosofía intercultural, no sólo no aclara de qué manera ese enfoque “da la apariencia de inclusión”, sino que reproduce la oposición adentro-afuera que hace de la academia un lugar donde las posiciones son tan homogéneas como alineadas a los intereses dominantes. Y no sólo eso: al hacer de ese ámbito un lugar donde se elaboran conceptos desde el mundo de las ideas, en contraposición con un sistema conceptual “surgido desde los movimientos sociales” y “de los hechos”, se plantea una estrategia de lectura basada en la oposición entre conceptos y hechos, teoría e historia

En segundo lugar, en la apuesta de Walsh resurge un asunto tan discutido como espinoso: el sujeto. Al afirmar la necesidad de una interculturalidad que promueva la inclusión de sujetos “con pensamientos que radicalmente difieren en lógica y fundamentos”, donde “lo propio y particular no pierdan su diferencia”, y donde un pensamiento crítico podrá articularse porque “está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad” y “porque tiene su origen en el sur”, emerge una idea de sujeto subalterno como privilegio epistémico.⁴ Es decir, se establece una relación necesaria entre condición colonial y pensamiento crítico, en la medida que el hecho de ocupar el lugar menos favorable en las relaciones instituidas por el orden colonial parece garantizar un “pensamiento otro” con potencial crítico. La cuestión no pasa por negar que de un lugar de subordinación pueda surgir un pensamiento crítico, sino por cuestionar que esa idea sea una *priori*, es decir, que actúe como punto de partida que nos garantiza un sujeto ya constituido y nos otorga la certeza de que allí, en ese costado reprimido por la modernidad, hay una sustancia que nos da la clave de un pensamiento crítico o alternativo.

Este modo de plantear la relación entre lugar y crítica supone, asimismo, dos aspectos problemáticos adyacentes: la *dicotomización* y

4 Al analizar la propuesta de Catherine Walsh, Restrepo y Rojas afirman: “Lo que no es claro, es que dicha experiencia (vivir en la diferencia colonial) implique *per se* una posición política o epistémica de privilegio o de mayor alternativa en relación al proyecto de modernidad, como tampoco que los proyectos alternativos a dicha modernidad sean *necesariamente* contruidos por fuera de ella” (Restrepo, E. y Rojas, A. 2010, 179, el resaltado es de los autores).

la *homogeneización*. Al plantear la discusión en términos de lugares que se corresponderían con la reproducción o cuestionamiento de las estructuras dadas, se sugiere una explicación dicotómica en la medida que un concepto parece ser hegemónico o alternativo según se encuentre “adentro” o “afuera”, “arriba” o “abajo”. Al mismo tiempo, la dicotomía parece necesitar de una homogeneización que no hace sino simplificar argumentos dirigidos a identificar determinados lugares de enunciación con el eurocentrismo, de allí que Walsh no dude en hablar de “legados eurocéntricos o de la modernidad”. En este marco, si lo que importa es desarrollar un pensamiento que deconstruya los imaginarios de la modernidad eurocéntrica, la dicotomía y la homogeneización como componentes de un procedimiento de topologización de la crítica no parecen ser los mejores caminos. Lo que quiero decir es que al adoptar estrategias argumentativas como éstas corremos el riesgo de reproducir los órdenes del saber instituidos por la modernidad eurocéntrica y caer en un simple reemplazo de términos, es decir, hacer del sujeto subalterno, de “lo propio” y “la exterioridad”, un nuevo sujeto trascendental. Y cuando lo hacemos de este modo, lo único que hacemos es trabajar sobre el supuesto de un sujeto deseado. El sujeto deseado es el sujeto que imaginamos como ya constituido, aquel que proyectamos como instancia de enunciación de un pensamiento crítico por el hecho de experimentar el “lado oscuro de la modernidad”.⁵

Es este supuesto sobre el que debemos trabajar si no queremos hacer una simple inversión de los términos de la modernidad eurocéntrica, y una de las formas de hacerlo es quizás concebir un lugar de enunciación no como una certeza, sino como espacio conflictivo y heterogéneo, como un campo de fuerzas definido contextualmente. Si no podemos anticipar que de un lugar surgirá la dirección de determinado pensamiento, la apuesta consiste en no presuponer un sujeto como *locus* de crítica o resistencia, sino más bien trabajar teórica y políticamente en el campo de fuerzas donde se constituye un sujeto de resistencia, allí donde va tramándose un proceso de subjetivación en el que diversas experiencias de subordinación van articulándose en prácticas de resistencia. Asumir que el sujeto de la crítica y la resistencia no está dado, sino que siempre es un sujeto por venir, implica atravesar las oposiciones del adentro-afuera y del arriba-abajo, y en todo caso movernos en el espacio problemático del *adentroafuera*, en un umbral que no es pasaje pacífico sino un campo de batalla, donde “la posibilidad de que su cruce nos resulte productivamente crítico depende de las *relaciones de fuerza* –incluso las ‘teóricas’– que seamos capaces de establecer con el ‘afuera’ (o el *afueradentro*)” (Güner, E. 2016, 21, el resaltado es del autor). Atravesar ese umbral, ese “entre-medio” del que habla Bhabha, nos exige abandonar las oposiciones tranquilizadoras y cuestionar *nuestras* expectativas sobre el sujeto, la crítica y la política de resistencia:

5 Queda claro que reemplazar un término por otro, o un sujeto por otro, no es una estrategia crítica anti o contra-moderna. En este sentido, vale la pena recuperar la advertencia de Castro-Gómez cuando discute la estrategia crítica utilizada por ciertas versiones de la filosofía latinoamericana: “A pesar de lo justas que puedan sonar las reivindicaciones de Dussel a favor de los oprimidos, me parece bastante problemático hablar de algo así como un ‘poder bueno’ y un ‘poder malo’, el uno proveniente ‘de abajo’, del mundo de los pobres, y el otro proveniente ‘de arriba’, de los intereses egoístas del capitalismo, [porque] el poder, como bien lo ha demostrado Foucault, no es un *atributo* que se hallaría vinculado al Estado, a una clase social opresora o a un determinado ‘modo de producción’, sino una relación de fuerzas que atraviesa tanto a dominantes como dominados” (Castro-Gómez, S. 1996, 40, el resaltado es del autor). Por su parte, el antropólogo Alejandro Grimson, en un contexto de discusión diferente pero no por ello menos pertinente a lo que discutimos acá, advierte justamente sobre las dicotomías que llevan por caminos infértiles: “Captar las bases culturales de la hegemonía, reponer su contingencia y su potencia, analizar los agenciamientos que la desestabilizan y desestructuran, comprender la performatividad de nuestras propias intervenciones, ampliar la imaginación acerca de nuevos procesos clasificatorios que puedan apuntalar tendencias emancipatorias, es un desafío y una tarea que requiere resquebrajar el etnocentrismo de una modernidad imaginada tanto como el de cualquier romanticismo. Escapar de esa dicotomía es condición para que comprender sujetos de carne y hueso reemplace tantos empeños en inventar sujetos deseados...” (Grimson, A. 2008, s/n, versión digital).

El idioma de la crítica es efectivo no porque mantenga por siempre separados los términos del amo y del esclavo, el mercantilista y el marxista, sino en la medida en que supera los campos dados de la oposición y abre un espacio de traducción: un lugar de hibridez, figurativamente hablando, donde la construcción de un objeto político que es nuevo, *ni uno ni otro*, aliena nuestras propias expectativas políticas, y cambia, como debe hacerlo, las formas mismas de nuestro reconocimiento del momento de la política (Bhabha, H. 2007, 45, el resaltado es del autor).

Pedagogía decolonial y práctica intelectual: el momento de la política

Si la interculturalidad crítica, tal como la entiende Catherine Walsh, es un enfoque que visibiliza y cuestiona las maneras en que el poder moderno-colonial ha subalternizado diversas existencias, apuesta al mismo tiempo por una política. La autora entiende que la interculturalidad crítica es *enfoque y práctica*, en la medida que realiza una lectura crítica de la estructuración del poder colonial y busca una transformación “desde y con los de abajo”. En este sentido, la dimensión política de la interculturalidad se define por su carácter práctico y por su orientación decolonial: por un lado, se orienta por un objetivo de transformación; por otro lado, busca desarticular las estructuras de poder colonial en el plano político, institucional, epistémico, subjetivo (y que en este caso se enunciará de diversas maneras: “quitar las cadenas”, “desesclavizar”, “re-humanizar”). La interculturalidad entendida en estos términos supone lectura crítica y transformación, donde la noción de alteridad está en el centro de preocupación tanto de la crítica de las estructuras dadas como de su transformación. De este modo lo expresa Walsh:

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica –como práctica política– dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruza a las del saber y ser. Es decir, se preocupa también *por/con* la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas –de deshumanización y de subordinación de conocimientos– que privilegian algunos sobre otros, ‘naturalizando’ la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupa *con* los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. Por ende, su proyecto se construye a la mano con la de-colonialidad, como herramienta que ayuda visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma– radicalmente distintas (Walsh, C. 2009c, 11, el resaltado es mío).⁶

En su dimensión política, la interculturalidad crítica se preocupa *por* las condiciones de subalternización y deshumanización, al tiempo que trabaja *con* aquellas existencias que han sufrido sus efectos. Como bien señalamos, definiciones como éstas sitúan a la alteridad en el centro de preocupación y acción, al tiempo que demarcan como política a una perspectiva teórica por su “compromiso con los otros”.⁷ Nos encontramos, entonces, con dos aspectos que demarcan una idea de política: una práctica analítica que en su cuestionamiento de las condiciones y estructuras del poder colonial se orienta a la transformación

6 Esta cita corresponde a una versión digital del texto, por lo que es posible que no se corresponda con su versión impresa.

7 En el programa de investigación de modernidad/colonialidad, este compromiso define una posición política que reconoce –y actúa en– tres espacios o agentes de cambio: los movimientos subalternos, los intelectuales-activistas que desarrollan su práctica en espacios mixtos (ONG’s, ámbitos estatales, etc.) y la academia en sí misma (Escobar, A. 2003).

social, y una práctica que acompaña las estrategias de resistencia de diversos movimientos y agentes. Una práctica intelectual, en suma, que se piensa y realiza con quienes soportan y resisten distintas condiciones de subordinación. En este marco, la dimensión política de la interculturalidad incluye una pedagogía decolonial entendida como *método* de análisis, trabajo y articulación con existencias subalternizadas en vistas de subvertir condiciones de deshumanización y crear condiciones de humanización.

En el desarrollo de una pedagogía decolonial como método o estrategia, Walsh relee a Paulo Freire y Frantz Fanon, es por eso que en sus reflexiones en torno al tema la cuestión de la deshumanización y la humanización adquieren un acento singular. Estas cuestiones servirán para avanzar en la dimensión subjetiva y existencial del poder colonial porque, como bien lo anticipa la cita precedente, se trata de desarrollar un enfoque y una práctica de interculturalidad crítica que contemple el ámbito del ser: allí donde se juega la posibilidad o imposibilidad de humanización.⁸ Sin detenernos en la complejidad del asunto ni en las diferencias que incluso Walsh reconoce entre ambos autores, podemos decir que su interés radica en situar en el centro de la pedagogía decolonial una idea de humanización. Esto es, una pedagogía que parte de y visibiliza los dispositivos que hicieron que diversas existencias no se reconozcan en su posibilidad de ser humanos y, al mismo tiempo, trabaja por un des-aprendizaje que resulte en su descubrimiento como tales. En este sentido, descolonización y humanización no pueden pensarse por separado (Walsh, C. 2009c y 2013).

En este camino de descolonización-humanización, la pedagogía decolonial supone un “pensar desde” y un “pensar con”, lo que implica una articulación teórico-práctica dirigida a “desmantelar” condiciones psíquicas, sociales, epistémicas y ontológico-existenciales del poder moderno-colonial, y “alentar” nuevas formas de

acción política (Walsh, C. 2009c, 25-26). En este doble camino de “pensar desde” y “pensar con”, hay un reconocimiento de genealogías de lucha y resistencia presentes desde los inicios de la colonización en América Latina. En este sentido, una pedagogía definida en estos términos, nombrada también como el “cómo de lo decolonial”, es reconocida como fenómeno de larga duración:

El movimiento hacia el *cómo* se fundamenta en el reconocimiento que lo decolonial ha existido en AbyaYala 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 relationalidad y la relación [...] 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/en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel... (Walsh, C.2014a, 24-25, el resaltado es de la autora).

Destacan aquí dos cuestiones como ejes de una pedagogía decolonial, cuya relación Walsh presenta adecuadamente pero no desarrolla suficientemente. Una tiene que ver con el “cómo”, es decir, los modos en que lo decolonial ha existido

8 Walsh reconoce en Freire una contribución ineludible para trabajar el vínculo entre pedagogía y política. Sin embargo, también toma distancia en algunos aspectos y reformula sus preocupaciones a la luz de los planteos de Frantz Fanon en torno a la dimensión ontológico-existencial de la colonialidad. Es por eso que en relación a la pedagogía decolonial, los conceptos de existencia, des-humanización, humanización y descolonización adquieren más relevancia (Walsh, C. 2009, 2013, 2014a). Dentro de la perspectiva decolonial, estos conceptos son trabajados desde la noción de colonialidad del ser (Maldonado-Torres, N. 2007). Por mi parte, he trabajado estos aspectos en una reflexión en torno a las potencialidades y límites de un humanismo fundado en la noción de *damné* (Soria, S. 2015).

y persistido a través de memorias, cuerpos, formas de conocer y de ser. La otra tiene que ver con la pregunta de “con quién” y “desde dónde”, cuestión que queda bien planteada cuando la autora menciona la importancia de la relacionalidad. Sin embargo, el vínculo entre el “cómo” y el “con quién”/“desde dónde” queda esbozado pero no desarrollado, vínculo que a mi modo de ver anuda muchos de los problemas de la colonialidad del saber: nuestra práctica intelectual. No es que Walsh desconozca este asunto, de hecho, cuando piensa en pedagogías decoloniales como grietas del orden moderno-colonial, formula la pregunta: “¿[c]ómo podemos seguir *abriendo* y *extendiendo* esas 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 pedagogías decoloniales?” (Walsh, C. 2014a, 25, el resaltado es mío). Aunque no hay respuestas definitivas, pues la propia autora reconoce que se trata de un preguntar mientras se camina, hay poco lugar para hacer de las preguntas surgidas de la experiencia una instancia de cuestionamiento sobre lo que implica “abrir”, “extender”, “acompañar”, “empujar”, “promover”.

Si lo que está en juego es un proceso de des-aprendizaje dirigido a la humanización de quiénes han experimentado y experimentan los peores efectos del poder moderno-colonial, ¿cómo no preguntarnos por nuestro lugar, nuestros modos de intervención y las violencias reales o potenciales que se juegan allí?, ¿acaso no constituye este asunto uno de los nudos ciegos sobre los que se han tramado muchas de las ficciones emancipatorias que la perspectiva decolonial cuestiona? A esta altura queda claro que no podemos resolver este problema con la simple declaración de nuestro “compromiso con los otros”, ni mucho menos entender ese compromiso como dispositivo desinteresado o desideologizado. Esto no quiere decir renunciar a la vocación política de nuestra práctica intelectual, se trata más bien de asumirla en todos sus riesgos y paradojas, de ser capaces de observar nuestras certezas sobre lo que es la crítica, la política, el compromiso, y eventualmente traicionarlas. Se trata de hacer y, en la medida que hacemos, enfrentar teórica y prácticamente las encrucijadas que nos presentan los distintos

campos de fuerza en los que nos movemos, que no son otra cosa que contextos en los que se articulan modos específicos de hacer de una experiencia de subordinación una práctica de subjetivación y resistencia.

Según la mirada de Walsh, uno de los espacios donde lo pedagógico y decolonial se articulan es la memoria colectiva de pueblos indígenas y afrodescendientes forjada a través del tiempo por distintas prácticas de insurgencia, oposición y cuestionamiento (Walsh, C. 2013 y 2014b). De acuerdo a esto, el desafío de una pedagogía decolonial como metodología y estrategia es reconocer en esas prácticas un antecedente y “*evidenciar* la articulación que ha venido dándose entre estas estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización” (Walsh, C. 2013, 32, el resaltado es mío). En este camino, la elección de “con quién pensar”, “cuándo” y “por qué” como parte de la tarea intelectual supone una relación singular con las memorias colectivas que, en el caso de la experiencia de la autora con comunidades del afro-pacífico ecuatoriano, motiva la siguiente reflexión:

Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo de esa recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual [...] *Escribir* esta memoria colectiva, es decir, *poner en letra* las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso “casa adentro” y también “casa afuera”, ha sido componente clave en la pedagogización de lo afro-decolonial (Walsh, C. 2013, 64, el resaltado es mío).

Si tuviéramos que formular estas afirmaciones en términos de problema, diría que la pregunta en torno a quién y cómo puede “evidenciar”, “recuperar”, “reconstruir”, “hacer re-vivir”, “escribir” y “poner letra” a las memorias colectivas, es el reverso de la ya clásica pregunta planteada por Gayatri Spivak: ¿puede hablar el subalterno? (Spivak, G. 2011). Si bien las cuestiones que abre la pedagogía decolonial no pueden

equipararse punto por punto con los problemas que Spivak le atribuye a Foucault y Deleuze⁹, algunos de sus señalamientos demarcan un campo problemático que concierne a una pedagogía decolonial. Me refiero, centralmente, al modo en que una práctica intelectual se concibe y desarrolla en el contexto de un horizonte político de descolonización, porque de ello depende que un giro decolonial implique también el cuestionamiento de la tarea intelectual que se propone acompañar un proceso pedagógico dirigido a la humanización, tal como lo plantea Walsh. En este sentido, dejar incuestionada la práctica intelectual, o al menos débilmente tematizada, implica un doble riesgo: desarrollar nuestra práctica bajo la ilusión de transparencia y presuponer que no intervenimos en la representación del sujeto subalterno como sujeto con derecho a tener voz en el despliegue de la historia.

Para hacer frente a estas dos cuestiones necesitamos considerarlas como aspectos centrales de la colonialidad del saber, porque si lo que importa es visibilizar y revertir los dispositivos de subalternización epistémica que la empresa colonial trajo consigo y sus implicancias para un proceso de descolonización, resulta indispensable que enfrentemos los mecanismos que nos auto-legitiman cuando asumimos el papel de “no-representante ausente que deja a los oprimidos hablar por sí mismos” (Spivak, G. 2011, 64). La cuestión aquí es no perder de vista que un eurocentrismo silencioso puede operar cuando, al situarnos como intelectuales bienintencionados/as, terminamos por instituirnos como Sujeto a través de la autorización de un Otro. Tal vez no haya una manera definitiva de evitar este problema, pero sí maneras contextuales de articular una crítica de los dispositivos de constitución del “otro”, donde la pregunta por nuestra propia constitución histórica como sujetos, nuestros modos de problematizar, *re-conocer* y *re-presentar* al subalterno, deberá ocupar un lugar central de nuestras preocupaciones. Asumir, en definitiva,

nuestra tarea como una vocación para el “arte de la representar”, lo que implica una tarea de riesgo y vulnerabilidad, imperfecta (Said, E. 1996).

Se trata de ver en qué medida la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad enmarcan nuestras subjetividades y someter nuestra práctica a una constante autointerrogación (Yehia, E. 2007), de indagar el origen contingente de los esquemas conceptuales de la modernidad eurocéntrica e identificar sus limitaciones en vistas de una crítica-práctica, es decir, hacer de ese proceso un ejercicio de transgresión posible de esas limitaciones (Foucault, M. 1994). Siguiendo esta idea foucaultiana de “ontología crítica de nosotros-mismos”, diría que una pedagogía decolonial como dimensión práctica –como método– que se recorta dentro de un horizonte de descolonización, no puede escapar fácilmente a la tematización de los procesos históricos que nos han constituido como sujetos, asunto que engloba la relación Sujeto-Otro como una de las coordenadas estructurantes de la modernidad eurocéntrica. Si, tal como propone Walsh, una pedagogía decolonial se inscribe en una propuesta de interculturalidad que visibiliza condiciones de subordinación propias del orden colonial y busca la transformación de sus estructuras, como analítica y práctica “*con los otros*” deberá asumir una indagación seria y lo más precisa posible de los procesos que nos han constituido como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos. De no tomarnos en serio esta exigencia, nuestra práctica intelectual, como uno de los nudos menos problematizados de la colonialidad del saber, seguirá contentándose con el discurso de “compromiso con los otros”. Y ello, bajo el riesgo de olvidar la pregunta por las tramas histórico-epistémicas que hacen posible ese compromiso como modo específico de vínculo. El riesgo de olvidar que ese vínculo nos solicita que hagamos de nuestra práctica un *ethos*, un modo de mirar nuestro compromiso como posibilidad y traición al mismo tiempo.

9 En *¿Puede hablar el subalterno?*, Spivak expone argumentos críticos en torno al conocido texto donde Foucault y Deleuze dialogan sobre el papel de los intelectuales en relación a los “oprimidos” (Foucault, M. y Deleuze, G. 1992). Si bien son varios los aspectos que esta cuestión pone en el centro de la escena, y que la intelectual india no duda en deconstruir, podríamos decir que muchos de ellos se sintetizan en el siguiente problema: la ficción del intelectual como desinteresado que conduce a la reconfirmación de una teoría del sujeto que sitúa una vez más a Occidente como Sujeto.

Comentarios finales

En este texto, mi propósito fue mostrar el modo en que la perspectiva decolonial tematiza la crítica y la política, focalizando luego en el modo en que esas problemáticas adquieren un sentido específico en la propuesta de Catherine Walsh. En términos generales, se puede decir que muchas de las intervenciones intelectuales hechas dentro del proyecto de modernidad/colonialidad, disputan un lenguaje dentro de las ciencias sociales y humanas: aquel que se demarca como crítico. En esta pretensión, la colonialidad del poder como unidad analítica da lugar a una discusión que, entre otras cosas, intenta dar respuesta a la complejidad del poder, más allá de los esquemas conceptuales heredados. Desde allí, la noción de alteridad funciona como interrupción, como término que expresa el afuera de la modernidad y sintetiza la pretensión de recuperar modos de existencia subalternizados que funcionen como marcos de referencia de un pensamiento crítico.

En este contexto, demarcar un nuevo lenguaje constituye una disputa teórica y política, en la medida que nuevas nociones y estrategias argumentativas dan lugar a un pensamiento con vocación crítica, cuya dimensión política se caracteriza por la búsqueda de transformación de las estructuras del poder moderno-colonial. Los conceptos que dan consistencia a este esfuerzo son diversos, pero algunos han logrado mayor centralidad, entre ellos: “paradigma otro”, “pensamiento otro”, “pensamiento fronterizo”. La propuesta de Catherine Walsh se inscribe en esta problemática y recupera los debates que suponen estos conceptos, haciendo del término interculturalidad el eje estructurador de gran parte de su trabajo. Esta idea, que tematiza centralmente la dimensión epistémica del poder moderno-colonial, se orienta por dos intereses: un interés analítico y un interés práctico. En este sentido, la interculturalidad busca instituirse como herramienta analítico-crítica de formas de subalternización que persisten aun en tiempos de retóricas de convivencia multi/intercultural, al tiempo que se proyecta como instancia decisiva de transformación mediante una práctica pedagógica “por y con los otros”.

En el plano analítico, la interculturalidad se plantea como instancia clave de un pensamiento

crítico. Al constituirse como término que emerge como síntoma de existencias que la modernidad no pudo acallar y de una crisis de las ciencias sociales y humanas, la interculturalidad da lugar a un “pensamiento crítico-otro”, en la medida que “tiene su origen en el sur” y emerge “desde la experiencia vivida de la colonialidad”, “desde los hechos”, “desde los movimientos sociales”. Lo que, a su vez, se opondría a los términos y sentidos surgidos en otros ámbitos, tales como la academia y el propio espacio estatal. Como pude mostrar, esta concepción se basa en una estrategia de topologización de la crítica que hace de un lugar de enunciación la garantía de un pensamiento crítico. Esto tiene al menos una doble consecuencia: por un lado, sitúa en los lugares subalternos –el “afuera” y el “abajo”– la posibilidad de la crítica; por otro lado, hace de esos lugares la trinchera de un sujeto ya constituido y la clave de la alternativa a la modernidad. Esta relación entre lugar y crítica funciona en muchos momentos como *a priori*, como estrategia argumentativa que es necesario cuestionar si no queremos caer en una simple inversión de los principios explicativos y oposiciones heredados de la modernidad eurocéntrica. En este sentido, si aún es posible pensar en términos de lugar, diría que el único lugar donde es posible la articulación de un pensamiento crítico es un espacio heterogéneo, un campo de fuerzas donde diversas experiencias de subordinación van trazando de manera muchas veces contradictoria un discurso crítico y una práctica de resistencia. Un espacio, al fin, donde no está garantizado un sujeto sino un proceso de subjetivación.

En el plano político, la interculturalidad se define por su carácter práctico, en el sentido de que busca la transformación de las estructuras surgidas con el orden colonial y se orienta a una descolonización como proceso de humanización. En este marco, una pedagogía decolonial se entiende como *método*, como estrategia que se preocupa *por* las existencias subalternizadas y articula *con* ellas alternativas al poder moderno-colonial. En esta pretensión, que demarca a su vez el carácter político de una perspectiva decolonial a partir del “compromiso con los otros”, emerge una cuestión que a mi modo de ver constituye uno de los nudos ciegos de la colonialidad del saber: la práctica intelectual. Pues, es este asunto el que enlaza el “cómo” y el “con quién”/“desde

dónde” de lo decolonial, en la medida que es la práctica intelectual la que “reconstruye”, hace “revivir”, “escribe” y “pone letra” a modos de pensar y de ser que persisten desde la instauración del orden colonial. Tal como pude mostrar, en el planteo de Walsh, la cuestión de nuestra práctica intelectual en este proceso queda débilmente tematizada, cuando no directamente silenciada. Esto supondría un doble riesgo: presuponer nuestra práctica como transparente y presuponer que no intervenimos en la representación del sujeto subalterno; cuestiones éstas que no escapan a la lógica Sujeto-Otro como estructurante de la modernidad eurocéntrica. ¿Qué nos queda hacer entonces?, ¿cómo conducir nuestras prácticas y compromisos? No se trata de abandonar nuestra tarea, sino en todo caso hacer de una pedagogía decolonial el ejercicio de una ontología crítica de nosotros/as mismos/as que nos permita indagar los procesos histórico-epistémicos que nos hacen sujetos de lo que somos, pensamos y decimos. No se trata de negarnos, sino de apostar por una intervención ideológica que se mueva en la paradoja irresoluble de la inadecuación entre nuestras prácticas y el cambio social (Beverly, J. 2011).

Sólo en este sentido es que puedo entender una pedagogía decolonial. Una analítica y una intervención que se muevan en el espacio heterogéneo del sujeto, la crítica y la política, allí donde nuestras oposiciones tranquilizadoras pierden lugar en favor de los procesos de subjetivación que se abren entre una experiencia de subalternidad y las prácticas que la convierten en recurso de impugnación y resistencia. Allí dónde actuamos desde nuestra especificidad intelectual y donde nos toca hacer una ontología crítica de nosotros/as mismos/as. Reconociendo nuestra intervención como vínculo y barrera, como cercanía y distancia.

Bibliografía

- Beverly, John. 2011. *Políticas de la teoría. Ensayos sobre subalternidad y hegemonía*. Caracas: Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos C.E.L.A.R.G.
- Bhabha, Homi. 2007. El compromiso con la teoría. En *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castro-Gómez, Santiago, y Ramón Grosfoguel. 2007. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial*.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Universidad Central (IESCO), Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar) y Siglo del Hombre Editores.

- Castro-Gómez, Santiago. 1996. *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros.
- Escobar, Arturo. 2003. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* 1: 51-86.
- Foucault, Michel y Gilles Deleuze. 1992. Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-GillesDeleuze. En *Microfísica del poder*, de Michel Foucault. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel. 1994. ¿Qué es la ilustración? *Actual* 28: 19-44.
- Grimson, Alejandro. 2008. ¿Existe una dimensión étnica o racial desatendida en la investigación social en Argentina? *Nuevo Topo* 5: 147-160. Versión digital.
- Grüner, Eduardo. 2016. Teoría crítica y contra-modernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para “Nuestra América”, y algunas modestas proposiciones finales. En *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, coordinado por José Guadalupe Gandarilla. México: Akal.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Universidad Central (IESCO), Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar) y Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2008. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa* 9: 61-72.
- Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, Walter. 2007. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Universidad Central (IESCO), Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar) y Siglo del Hombre Editores.

- Mignolo, Walter. 2010. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, Aníbal. 2000a. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Eduardo Lander. Buenos Aires: CLACSO
- Quijano, Aníbal. 2000b. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research* 2: 342-386.
- Quijano, Aníbal. 2000c. ¡Qué tal raza! *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 1: 37-45.
- Restrepo, Eduardo, y Axel Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Said, Edward. 1996. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Soria, Sofía. 2015. Sujeto y alteridad. Problemas y desplazamientos desde una perspectiva decolonial. En *Sujeto. Una categoría en disputa*. Buenos Aires: La Cebra.
- Spivak, Gayatri. 2011. *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: Cuenco del Plata.
- Walsh, Catherine. 2005a. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento* 46: 39-49.
- Walsh, Catherine. 2005b. Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz colonial*, compilado por Catherine Walsh. Quito: UASB-AbyaYala.
- Walsh, Catherine. 2006a. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, de C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, Catherine. 2006b. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de Latinidad.
- Walsh, Catherine. 2008. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* 9: 131-152.
- Walsh, Catherine. 2009a. *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2009b. Interculturalizar el pensamiento. *Traspasos* 1: 11-20.
- Walsh, Catherine. 2009c. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, compilado por Patricia Melgarejo. México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, Plaza y Valdés.
- Walsh, Catherine. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, Catherine. 2013. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I), editado por Catherine Walsh. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2014a. Pedagogías decoloniales: caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala. *Entramados* 1: 17-30.
- Walsh, Catherine. 2014b. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que'spa'largo.
- Yehia, Elena. 2007. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad Latinoamericanas y la Teoría Actor-Red. *Tabula Rasa* 6: 85-114.