

Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender

Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo

 Por Facundo Giuliano y Daniel Berisso

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuando más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes. (Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, 1972)

Walter Mignolo (Corral de Bustos, Argentina) es semiólogo, Doctor por la École des Hautes Études (París), Profesor de la Universidad de Duke (Estados Unidos) y, desde el año 2000, ha dirigido el “Centro de Estudios Globales y de las Humanidades” de la misma universidad. Es reconocido por ser una de las figuras centrales del Pensamiento Decolonial y, además, uno de los fundadores de la red conocida como “Proyecto Modernidad/Colonialidad”¹. Sus aportes, reconocidos

a nivel internacional y de carácter trans e interdisciplinarios, enriquecen las humanidades y ciencias sociales latinoamericanas al mismo tiempo que toma sus debates históricos más fecundos. En medio del escenario intelectual contemporáneo, su labor contribuye a un “giro descolonial” e involucra el pensamiento fronterizo² como condición de posibilidad para desocultar la triple dimensión de la colonialidad (del poder, del saber y del ser) que ha operado históricamente como cara oculta de la modernidad.

El camino que nos propusimos recorrer juntos a lo largo de este diálogo nos sitúa en medio de la relación “educación-descolonialidad”, que se manifiesta a través de los distintos pasajes en donde lo ético, lo epistemológico, lo pedagógico, lo histórico y lo político se encuentran atravesados por la “diferencia colonial” que nos constituye. Se trata de una invitación a reflexionar sobre los modos en que siguen aún vigentes en nuestras sociedades distintos dispositivos

tivo también conocido como *grupo modernidad/colonialidad/decolonialidad*, se sugiere visitar: Mignolo, W. (2003) “Globalization and the Geo-Politics of Knowledge: The Role of the Humanities in the Corporate University” en *Nepantla: Views from South*. 4 (1), pp. 97-119. Así mismo Escobar, A. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano” en *Tabula Rasa* (1), Bogotá-Colombia, enero-diciembre 2003, pp. 51-86; o Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

² El *pensamiento fronterizo* surge de la diferencia imperial/colonial del poder en la formación de las subjetividades. De ahí que no sea conatural a un sujeto que habita la casa del imperio, pero sí lo sea en la formación de sujetos que habitan la casa de la herida colonial. Véase Mignolo, W. (2007) “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto” en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 25-47. Para una mayor profundización a este respecto se recomienda Mignolo, W. *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

¹ Para un abordaje detallado de los planteos centrales de dicha red, colec-

de colonización, por ende, de dominación, de sometimiento e invisibilización, que atentan contra otras formas de conocer, ser y estar, diferentes (y subalternizadas) a la planteada por la matriz colonial de poder. Siendo de vital importancia tomar espacios en las instituciones educativas para difundir un proyecto pluri-versal que eduque a lxs estudiantes para que “comprendan, vean y tomen conciencia de la colonialidad del poder en su cotidianeidad y en sus cuerpos” y así dar lugar a una pedagogía decolonial que nada tiene que ver con la aplicación de un método sino con “pensar y ser, haciendo descolonialmente”. Estas son algunas pistas de lo que Walter Mignolo (nos) da que pensar a lo largo de esta travesía en la que cada interpelación constituye una posibilidad de “aprender a desaprender para poder re-aprender”.

1) —Estimado Walter, ubicándonos en el campo educativo latinoamericano y considerando también otros suelos que gravitan sus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, filosóficos y pedagógicos: ¿Cuál considera que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la mirada descolonial que usted sostiene?

—Al final de una “charla” (presentación informal ante un grupo de unos estudiantes y profesores en la Universidad de Cape Town), me hicieron esta interesante pregunta: ¿cuáles son a su criterio los asuntos a investigar para una agenda descolonial? La pregunta estuvo precedida por una elaboración y contextualización en la que el interviniente con humor hablaba de la esquizofrenia que encuentran en investigaciones que intentan “aplicar el método” decolonial a temas de investigación en variadas disciplinas. La contextualización fue oportuna puesto que el “pensar descolonial” no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo. Sin duda, ya lo dijo Heidegger, observan quienes adhieren a criterios modernos y postmodernos: el *Dasein* (“estar ahí”), un estar ahí que se vierte también en “estar en el mundo”. Lo que se le olvidó a Heidegger fue aclarar que el *Dasein* no es un estar en el mundo universal, sino un estar ahí del sujeto moderno. No se le olvidó, claro, asumió que el ser que él pensaba era universal, tan universal como el inconsciente para el psicoanálisis. *Dasein* e inconsciente son universales para la teoría que los postula, pero no lo son ontológicamente. Los sueños son signos que se analizaron en variadas formas en variadas culturas. Que a Freud se le haya ocurrido descubrirlos en el inconsciente y así entender el sujeto moderno, europeo, es una cosa. Que este descubrimiento sea universal es otra cosa totalmente distinta. Sólo a un pensamiento imperial se le puede ocurrir la universalidad del *Dasein* o del inconsciente (ver más abajo, pasajes 9 y 10). El *Dasein*, es una manera de pensar y estar en el mundo que surge de la subjetividad moderna,

no de la subjetividad colonial (sujetos colonizados) y en procesos de liberación, descolonización. En cuanto a la universalidad del inconsciente ya lo pusieron de manifiesto Frantz Fanon en Algeria y Ashis Nandy en India. El pensamiento de Heidegger surge de la espesura de la historia y subjetividad de Europa no del Islam o de las milenarias historias de China e India, y de las milenarias historias y memorias de las grandes civilizaciones, destruidas, en las Américas.

Pues, a partir de estas reflexiones generales, la mayor urgencia es desprendernos (en inglés elaboré estas ideas bajo el mote de *delinking*) de los presupuestos, mitos, expectativas de la subjetividad moderno Europea (y aquí no digo “occidental” puesto que nosotros, descendientes de Europeos en América, viviendo en los “confines de occidente”³), aprendimos en la casa, en la escuela, en la universidad. Nos hicieron saber mucho de Grecia y de Roma y nada del Tawantinsuyu cuyo territorio habitamos, al menos en Córdoba). ¿Cómo hacerlo? Para ello es necesario investigar. ¿E investigar qué? Cómo se ha construido, transformado en todos los órdenes del vivir el patrón colonial de poder (o sea la colonialidad del poder en versión abreviada). Personalmente es lo que vengo haciendo desde que escribí “*El lado más oscuro del renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*” hasta el día de hoy. Esta fue mi respuesta a la pregunta de mi interlocutor en Cape Town. El corolario es que no podremos desprendernos de la colonialidad del poder sino sabemos cómo funciona. ¿Cómo y por dónde empezar? Para quienes en América las memorias que habitamos (y que nos habitan) son las memorias Europeas, tienen su punto de originación en 1500. Para los Pueblos Originarios, 1500 es la fecha del comienzo de la invasión y del proceso de ruptura y desmembramiento de sus maneras de estar en el mundo. Esto es, una manera de estar en el mundo llega, irrumpe e intenta que quienes no habitan el mundo de esa manera, lo hagan. Ni tampoco habitamos las memorias de los pueblos descendientes de africanos, forzados por la esclavitud a desplazarse y a construir su manera de estar en “el nuevo mundo”.

No se trata de volver a nadar en el pasado, así como la modernidad no “vuelve” a Grecia y Roma sino que las usa como apoyo para el presente y hacia el futuro. Es decir, Occidente es una política imperial de la identidad. El desprendimiento implica el re-surgir, el re-emergir, el re-existir de culturas y memorias desprestigiadas en nombre de los ideales modernos y postmodernos.

³ Bernardo Canal Feijó. *Confines de Occidente. Notas para una sociología de la cultura Americana, 1954.*

Por otra parte, es imperativo dar un vuelco a la geografía del razonamiento⁴. Si no lo hacemos, caemos en la esquizofrenia que mencionaba mi interlocutor. Para dar un vuelco a la geografía del razonamiento moderno, al método y al tema, a la observación y a la descripción, al sujeto cognoscente y objeto a conocer, etc., es fundamental tomar conciencia que el patrón colonial de poder no se puede observar desde afuera: todos estamos insertos en él. Para expresar esta idea uso también la expresión “matriz colonial de poder”. Como en el film “The Matrix” todos estamos en ella, nos hace, nos forma, nos ubica, nos clasifica a la vez que desde ese lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico, lingüístico, etc.) comprendemos su estructura, su funcionamiento, sus transformaciones, quien la maneja, como la maneja y como nos maneja. Por eso también la expresión “pensar descolonial” o “pensamiento descolonial” puesto que no tiene sentido, por lo que estoy diciendo, pensar en “estudios descoloniales”.

El concepto de “estudio” es pura modernidad: sujeto desprendido y observador de algo que “se estudia”. Se estudia, ¿para qué, quién, cuándo, dónde? Pues este vuelco en la geografía del razonamiento, en la reflexión sobre nuestra propia existencia en el patrón colonial de poder, es a mi manera de ver, la urgencia. Ya lo había dicho Aníbal Quijano en su texto fundacional: es necesario, más todavía urgente, desprendernos (en inglés *delinking*) del Eurocentrismo y del patrón colonial de poder. “Eurocentrismo” es la cara visible de la colonialidad del poder la cual (como el inconsciente en Sigmund Freud y la plusvalía en Karl Marx) no se ven, pero funcionan. De ahí que la tarea investigativa sea el conocer y comprender la colonialidad del poder, desde el siglo XVI hasta hoy y mañana, puesto que la colonialidad del poder no concluyó, está en todas partes. Pedagógicamente es fundamental instruir a los estudiantes para que comprendan, vean y tomen conciencia de la colonialidad del poder en su cotidianidad y en sus cuerpos. Sin este paso fundamental “cambiar el mundo” estará siempre limitado por el “estar ahí del sujeto moderno”. Mal entenderemos, por ejemplo, la economía política, la teoría política, la tecnología, los conflictos interestatales hoy, sin entendernos insertos en la colonialidad del poder y tomar conciencia de que el análisis del patrón colonial de poder es siempre un análisis de nosotr@s mism@s.

2) —Ante este panorama, ¿Cómo podría pensarse o qué forma tomaría la vinculación de la(s) sociedad(es) con instituciones educativas históricamente asociadas

a la modernidad/colonialidad, como pueden ser la universidad o la escuela? ¿Considera que son espacios institucionales fecundos para profundizar una descolonialidad del saber y de la subjetividad o habría que pensar en otro(s) formato(s) institucional(es) —quizá como la idea de pluriuniversidad de de Sousa Santos—? —No tengo la menor idea sobre “la idea de Boaventura de Sousa Santos de pluri-universidad”. Lo que sí puedo decir es que desde finales del siglo XX el concepto de “pluri-versalidad” ha sido central en mis reflexiones⁵. Me imagino que si, en el medioevo Europeo y en el renacimiento, la “Uni-versidad” tomó su nombre en consonancia con el concepto teológico-filosófico de “uni-versalidad”, hoy tendríamos que, al concepto de “pluri-versalidad”, corresponderle el concepto de “pluri-universidad”. Pero comencemos por el comienzo.

Sobre la historia de la universidad moderno-colonial me extendí en variadas partes⁷. En resumen de lo dicho en otras partes, la universidad y el museo fueron las dos instituciones fundamentales en la construcción y gestión de la colonialidad del saber. En la actualidad existen varios tipos de respuestas a la hegemonía de la universidad y del museo⁸. Dos tipos de respuestas surgen hoy frente a esa hegemonía. Primero a la universidad. El caso de la ejemplar es la de “Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi”. La historia es larga, se encuentra información en la Web. Me referí a ella en la historia occidental de la universidad en los artículos mencionados. Básicamente, Amawtay Wasi (Casa del Saber o de la Sabiduría) se desengancha de la trayectoria occidental. El pensamiento fronterizo es inevitable en estos casos: se mantiene un tipo de institución pero se hace un vuelco radical en su naturaleza⁹. Toda la organización y conceptualización

⁵ Para un abordaje más detenido sobre esta noción y afines, se recomienda ver Mignolo, W. “La descolonización del saber y del ser” en Mignolo, W. Maldonado-Torres, N. Shiw, F. *Des-colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. O sino Mignolo, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

⁶ Al respecto puede consultarse *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010. O el sitio <http://waltermignolo.com/on-pluriversity/>

⁷ La versión más extensa es “Globalization and the Geopolitics of Knowledge. The Role of the Humanities in the Corporate University”, In *The American-Style University at Large. Transplants, Outposts and the Globalization of Higher Education*. Edited by Kathryn L. Kleipas and James I. McDougall, Maryland: Lexington Books, 2012, pp. 3-40. Una versión más accesible se titula “The end of the university as we knew it” y puede encontrarse en: <http://waltermignolo.com/at-the-end-of-the-university-as-we-know-it-world-epistemic-fora-toward-communal-futures-and-decolonial-horizons-of-life/>

⁸ “Enacting the archive, displacing the muses”, disponible en <http://www.ibraaz.org/essays/77>

⁹ Walter recomienda como fundamental escuchar una entrevista con el recor de Amawtay Wasi, Luis Fernando Sarango, donde se refiere a la escuela y la universidad. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVyl>

⁴ Ver el volumen *El vuelco de la razón*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

de Amawtay Wasi se basa sobre el Tawantinsuyu, y el Tawantinsuyu como sabemos se articuló con la Cruz del Sur. Es otra historia, simplemente. El curriculum está organizado en base a esa estructura y en la Chacana¹⁰. La Chacana, estructurada sobre la Cruz del Sur, es para las culturas Andinas originarias el equivalente a la Cruz del Cristianismo. Pero el gobierno de Rafael Correa cerró Amawtay Wasi por “falta de calidad”. En su lugar, se apropió de uno de los conceptos claves, “Yachay” (sabiduría, saber) y así nombró un centro de investigación en Imbabura, una suerte de modesto Silicon Valley. Pusieron escuelas también en las zonas indígenas, para “proveer educación de calidad”. La educación de calidad en manos de los no-indígenas implica lo que sabemos desde el siglo XVI: el esfuerzo por “convertir” a los Pueblos Originarios y no apoyar su propia creatividad. La colonialidad del saber sigue viva y patente para quien la quiera ver.

La Amawtay Wasi es un caso ejemplar de “pluriversidad”. Así la llaman. Pluriversidad, es una cuestión de cosmología. La cosmología occidental trató de apropiarse de la universalidad, de su localismo. Hoy esa creencia, que convenció a mucha gente, ya no se sostiene. Entonces la “pluri-versalidad” es el desencante de la uni-versalidad. Esos procesos pueden tener lugar en las universidades actuales pero es necesario crear otras instituciones, sabiendo que el Estado hará ese trabajo difícil. El estado necesita mantener la “universalidad” de la educación en consonancia con las necesidades de la globalización político-económica.

“Pluri-versidad” se desencanta del concepto de “uni-versidad” y, por lo tanto de “pluri-universidad”. Pluri-universidad es un total sin sentido. Nos dice que la “uni-versidad” puede ser “pluri”. Un mínimo conocimiento filológico desmonta las ligeras apreciaciones sociológicas. Quienes entendieron cabalmente el sentido de “pluriversidad” en vez de “universidad” fueron los creadores de Amawtay Wasi, llamándola derechamente “Pluriversidad Indígena Amawtay Wasy”.

En fin, hoy por hoy dos trayectorias complementarias confrontan los legados coloniales de la uni-versidad. Una es la creación de instituciones educativas paralelas a las universidades estatales, bajo tutela del estado, y las privadas, bajo tutela de las corporaciones. Es difícil, pero la tarea está en marcha en variadas partes del planeta. La otra es tomar espacios en las universidades existentes tanto para activar currícula, talleres, conferencias, seminarios, exposiciones, etc. que avancen en el proyecto pluri-versal (lo cual

significa que la uni-versalidad fue un proyecto imperial de Occidente, hoy en declive, y que el futuro se anuncia por un lado como pluri-versal, lo cual implica la pluriversidad en vez de la universidad) y, por otro, en tensión, la multi-polaridad política y económica (los BRICS por ejemplo, pero también Turquía, Nigeria, y varios países de América Latina enganchados con los BRICS, con Rusia y con China).

3) —A propósito de la vinculación de estas instituciones con la(s) sociedad(es), y considerando su variada trayectoria por distintas universidades del mundo, ¿qué problemáticas y enfoques de transferencia socio-educativa o extensión universitaria ha experimentado?

—Aquí es necesario relacionar la situación en las universidades estadounidenses, principalmente, y en distintas regiones del planeta. La situación es bien compleja y bien interesante. “Extensión universitaria” o “educación a distancia” como se entiende y practica en España y en América Latina, no existe como tal. Existe sí un experimento muy debatido: la creación de una universidad para la educación a distancia: The University of Phoenix. Wikipedia la describe así: The University of Phoenix (UOPX) is an American for-profit institution of higher learning, headquartered in Phoenix, Arizona, United States.

Fue muy debatida por su carácter “comercial”, es decir, la educación no era el fin sino el medio para obtener ganancia. Pero el “online education” se ha generalizado ahora. Harvard lo ha incorporado¹¹. En 2013 hubo un intento por parte de la administración de Duke de hacer lo mismo. Los profesores lo detuvimos en el Academic Council. Tuvieron que dar marcha atrás. Este año seguro volverán al ataque. Veremos qué pasa.

Pero en el fondo, la cuestión filosófica de la “online education” en Estados Unidos se reparte en dos tendencias complementarias: una, la de University of Phoenix, derechamente es la comercialización del conocimiento, for-profit. En el caso de Harvard y otras muchas universidades estadounidenses que adoptaron “online education” la cuestión es más compleja y depende de la universidad. Primero, ninguna de las universidades privadas (Harvard) o estatales (Maryland) que han incorporado “online education” lo han hecho “for profit”. Es decir, no es que no les interesen las ganancias pero este no es el fin de la universidad. Las ganancias son necesarias para incrementar su estatuto en el ranking nacional y mundial (por ejemplo, el Shanghai Ranking)¹². Por otro lado, los puestos

¹¹ <http://www.extension.harvard.edu/distance-education>

¹² Ver por ejemplo el Academic Ranking para 2014, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

altos en el ranking aseguran la influencia global de la universidad. Los cursos “online” ofrecidos por Harvard tienen asegurada una alta audiencia global. Lo cual significa ingresos, sin duda. Pero, más importante, significa “la transferencia socio-educativa” de los valores occidentales al resto del mundo. Esto es, son nuevas formas en las que se mantiene la colonialidad del saber y la re-occidentalización. Es decir, los diseños educativos, y empleo de tecnologías de punta, están orientados a re-inventar la “socialización de los valores occidentales” después de la pérdida de prestigio de Estados Unidos durante el gobierno de Busch-Cheney.

De forma paralela, las mayores universidades estadounidenses han adoptado otra táctica: la construcción de “campuses” en lugares claves del mundo. Así, por ejemplo, Duke acaba de inaugurar un campus en Kunshan, a una hora de Shanghai; Northwestern University y Carnegie Mellon han construido campuses en Doha. Este fenómeno es interesante por dos razones. Una, por los lugares donde se instalan construyen “extensiones universitarias” por medio de la construcción física de campuses. China y el Oriente Medio son lugares apetitosos para la economía global. Por otro lado, se repiten 500 años después lo que comenzó a ocurrir en el siglo XVI. Esto es, en el siglo XVI se “transplantaron” a las Américas las universidades europea-hispánicas en Santo Domingo, Nueva España, Virreinato del Perú y Virreinato del Río de la Plata. En la primera mitad del siglo XVI se creó Harvard, trasplante de la universidad europea-británica. Cinco siglos, ya entrando en el sexto, se “transplantan” las universidades en los centros de las economías “emergentes”. La colonialidad, desde el siglo XIX, no necesita colonias. La universidad (y sus secuelas, como centros de investigación) continúa siendo una de las dos instituciones claves en la reproducción de la colonialidad del saber.

La cuestión que estas mutaciones suscitan, como lo suscitaron en el siglo XVI por parte de las poblaciones indígenas y africanas transplantadas, es la descolonialidad del saber. Los saberes indígenas y afros continuaron a su manera fuera de la universidad. Y hoy estamos viendo que la continuidad de saberes descoloniales sustenta el pensamiento y las prácticas descoloniales de los pueblos originarios y afro-suramericano y Caribeño. La clave aquí es no olvidar que la universidad e instituciones semejantes no tienen el monopolio del saber. El saber de la vida sobrepasa siempre el saber de las instituciones.

4) —Desde su perspectiva social y geopolítica-territorial, ¿cuál considera que es o debería ser la principal responsabilidad y compromiso que asumiría la

educación en general y la universidad en particular en el marco de los cambios sociales contemporáneos? ¿Qué diría respecto del debate aún vigente sobre “autonomía universitaria”?

—La principal responsabilidad educativa, desde la perspectiva de las urgencias que delinee anteriormente, es la de preparar a los estudiantes para que entiendan y se entiendan en la colonialidad del poder. Dicho esto, no estoy sugiriendo hacer un plan maestro para proponer al Ministerio de Educación y abogar por un cambio urgente y total en toda la educación argentina desde la primaria a la universidad. Sabemos que este plan maestro no será aceptado por el Ministerio de Educación. Esta tarea hoy por hoy debe ser una tarea de *l@s educand@s*, tanto en el marco institucional existente como en la creación de instituciones que permitan capacitar a los y las estudiantes en la comprensión de la colonialidad del poder. Esto es urgente porque toda la educación está orientada por la idea de desarrollo, progreso, éxito personal, es decir, la educación hoy por hoy, en Argentina, Estados Unidos, África del Sur o China, es una educación que evade la toma de conciencia de que desarrollo, progreso, éxito personal, etc., tienen como consecuencia la desigualdad, la explotación, la segregación, el racismo, el “generismo” (es decir, las clasificaciones y las jerarquías sexuales). Entender cómo se construyó la colonialidad del poder, cómo se transformó, quién la gestionó en distintos momentos históricos; entender cómo hoy está en disputa -puesto que Occidente ya no lo controla (los BRICS disputan ese control)-, implica que la estudiante se entienda a sí misma y en ese proceso entienda también el orden global en curso.

Por lo dicho anteriormente, la “autonomía universitaria” hoy es semejante a la “soberanía de los estados nacionales” en el caso de estados “pequeños”. Podríamos decir que se trata hoy de autonomías y soberanías parciales. Son autonomías y soberanías parciales por la preeminencia de la economía, la cual fuerza la re-orientación de la educación pero también de la administración universitaria. Al mismo tiempo, los estados, sobre todo los estados “pequeños”, dependen del capital internacional y también de las relaciones inter-estatales con los estados “grandes”. De ahí la creciente tendencia a la formación de organizaciones regionales (Mercosur, ASEAN, pero también la Unión Europea). En resumen, la universidad que conocimos hasta 1970 en las Américas, y también en otras historias locales diferentes pero todas enganchadas a la colonialidad del poder, ya no es ni será. Ni tampoco los estados nacionales que conocimos desde principios del siglo XIX en Europa y en las Américas, están en un punto de inflexión. Y ello se debe a que el patrón colonial de poder ya no lo controla Occidente sino que ese control lo disputa el capitalismo

del Este Global y del Sur Global. Los BRICS anidan estos dos polos globales controlados, hasta hace poco, por el Norte Global y el Oeste Global.

La “autonomía universitaria” era posible pensarla durante la vigencia de la universidad Kantiana-Humboldtiana, es decir, la universidad modelada en base a las formaciones disciplinarias (digamos para simplificar, ciencias naturales, sociales y humanas) orientadas a formar ciudadanos y ciudadanas para el funcionamiento de los estados nacionales. Ese modelo tuvo vigencia hasta aproximadamente 1970. Por eso tenemos la Universidad Autónoma de México, por ejemplo. Pero con el auge del neoliberalismo (esto es, el último diseño conocido en la gestión económico, política estadounidense del patrón colonial de poder, lo cual necesita la formación de sujetos conducentes a esos diseños y subjetividades, en otras palabras, que “crean” en el progreso y en los beneficios del neoliberalismo) ¿cómo se forman esos sujetos? En las escuelas y en la universidad, y esa formación va machacada por los medios de comunicación, principalmente la televisión y la comunicación electrónica. Aunque esta última nos da la sensación de libertad, la libertad que nos ofrece queda “sujeta” a la subjetividad que conforma la tecnología cuyo fin no es la educación sino el mercado. En resumen, tanto las universidades estatales y las privadas están cada vez más controladas por la preeminencia de la economía en la organización social. Con esto quiero decir que mientras que la dimensión económica en el patrón colonial de poder, antes de 1970, formaba parte de la organización social, a partir de 1970 la organización social forma parte de la economía. De ahí la pérdida de vigencia del concepto de la autonomía universitaria y la soberanía nacional.

Una observación indirecta con la pregunta pero importante debido a la tendencia a pensar que el neoliberalismo rige hoy el mundo. No, no es así. El proyecto neoliberal fue el último capítulo de Occidente en el control del patrón colonial de poder. Pero fracasó. Ni China ni Singapur, por ejemplo, ni tampoco Indonesia o Turquía, son estados neoliberales. Son capitalistas, pero no neoliberales. El neoliberalismo buscaba y busca debilitar los estados.

5) —Frente a este contexto y considerando algunos de sus planteos iniciales, ¿Qué implicaría en términos metodológicos y/o epistemológicos hacer investigación descolonial? En este sentido, ¿cabría “descartar” marcos teóricos que pueden provenir de Europa aunque sean considerados críticos? ¿Cómo entra en juego la desobediencia epistémica ante marcos institucionales que imponen metodologías o lógicas de investigación que responden a la colonialidad del saber?

—Hace un par de meses, en una entrevista que hice para un “think tank” dominicano en ciencias sociales, me preguntaron si la teoría de la complejidad ayudaría al análisis y a la comprensión del patrón colonial de poder. Mi respuesta consistió en otra pregunta: ¿por qué no le pregunta a los teóricos de la complejidad si el pensamiento descolonial le ayudaría a entender la complejidad? La cuestión es que la teoría de la complejidad es parte integral del patrón colonial de poder del cual el pensar, hacer y ser descolonial propone que debemos desprendernos. De ahí la desobediencia epistémica, no sólo ante la teoría de la complejidad sino de todo el aparato cognoscitivo occidental, es decir, desobediencia epistémica significa desprendernos del Eurocentrismo epistémico. Y ello conlleva al vuelco en la geografía del razonamiento. Ello no significa que ignoremos las contribuciones del pensamiento y pensadores y pensadoras de Europa. Al contrario, no nos queda otra que conocerlos y conocerlas, tanto en sus dimensiones imperiales como emancipadoras. La modernidad Europea, Enrique Dussel lo puso claro, conlleva una dimensión emancipadora y otra genocida. Es la dimensión genocida la que nos preocupa, la que desde la ética, la política, la epistemología y la ontológica descolonial se trabaja para desmontar. Razón genocida, que vemos hoy en Iraq y también en Israel y en Ucrania. Nos solidarizamos, por otra parte, con la dimensión liberadora. Pero lo que ocurre es que la dimensión liberadora en Europa para europeos fue, indirectamente, dimensión opresora para el resto del mundo.

Por otra parte, como dije anteriormente, el pensamiento descolonial, como lo concibo y lo practico, se afina históricamente en la emergencia de los circuitos comerciales del Atlántico y en el doble genocidio, de los Pueblos Originarios y los esclavizados africanos. Al partir de aquí, y no de Grecia y de Roma, ya estamos en otro terreno¹³. Aquí estamos más cerca del pensamiento y del hacer liberador de los Pueblos Originarios y de los Africanos en las Américas que de los pueblos Europeos con quienes nos solidarizamos y aplaudimos, pero no es aquel el terreno en el que opera el ser, sentir, pensar y hacer descolonial. Les doy dos ejemplos, uno ya mencionado en otras partes.

Abdelkhebir Khatibi, filósofo marroquí, observó hace tiempo que cuando leyó a Nietzsche criticando al cristianismo se entusiasmó y aplaudió. Pero, por otra parte, afirmó, yo soy musulmán y mi crítica al cristianismo es otra. Es decir, que Khatibi ¡no necesita leer

¹³ Ver *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

a Nietzsche para darse cuenta que necesita criticar al cristianismo! En fin, la dimensión emancipadora de Europa en el siglo XVIII fue precedida por la dimensión emancipadora de los Pueblos Originarios y de los esclavizados Africanos desde el siglo XVI. Se dice que la revolución Haitiana se debió a la influencia de la revolución francesa. Esa es la versión moderna, eurocéntrica. Lo que los revolucionarios haitianos hicieron fue “aprovecharse” de la coyuntura política de la revolución francesa. Es totalmente eurocéntrico pensar que los esclavizados africanos se dieron cuenta que eran esclavos y que podían emanciparse porque ¡lo hicieron los franceses! Los esclavizados africanos sabían desde el momento en que los capturan en África que su destino era liberarse. Pero como no disponían del caudal económico del que dispuso la etno-clase burguesa para lanzarse contra el clero y la monarquía, sus esfuerzos emancipadores se redujeron al marronaje; y en el caso de los Pueblos Originarios o movimientos como el Taki Onkoy en el siglo XVI y las rebeliones de Tupac Katari y Tupak Amaru, ambos fueron anteriores a la revolución francesa.

El otro ejemplo proviene de los análisis de “la colonialidad del ser” avanzado por Nelson Maldonado-Torres. Básicamente se trata de lo siguiente: Heidegger construye el *Dasein* como la dimensión humana de la ontología del Ser. En últimas, es una versión secular, eurocentrada, de la teología cristiana del “ser en el mundo”. De ahí la expresión onto-teología. Para Emmanuel Levinas tal ontología no condice con su experiencia de Judío Europeo: lo deja fuera, simplemente. Por eso se opone a Heidegger y elabora la ética del “cara-a-cara” para dar cuenta del ser-en-el-mundo. Pero para Frantz Fanon, ni el uno ni el otro condice con su experiencia de descendiente de africanos en América, para quién la experiencia que marca es el “middel passage” (es decir, el pasaje que unía África con América en el transporte de esclavizados, un lado del triángulo que se completaba con el pasaje de las Américas a Europa transportando oro, plata, azúcar, tabaco, algodón y el pasaje de Europa a África transportando alcohol, armas y otras mercancías). Si Levinas necesitó desprenderse de Heidegger, Fanon requiere desprenderse de los dos: ni para Heidegger ni para Levinas las experiencias y las huellas de la esclavitud son significativas. Para Fanon, Grecia, Roma y Jerusalén no son parte de su estar y ser en el mundo. De aquí, el radical vuelco decolonial del razonamiento.

De modo que la respuesta a la pregunta sobre el “des-carte” [de marcos teóricos europeos], es un rotundo sí. La teoría crítica de Max Horkheimer, por ejemplo, es para aplaudir, como lo hizo Khatibi con Nietzsche. Pero las historias coloniales no lo necesitan. La colonialidad

del poder no sólo sostiene que el sujeto crea, inventa, el objeto de investigación, sino que —sin tomar a Horkheimer como “modelo”- ambos, incluido Horkheimer, están involucrados en el patrón colonial de poder. En este momento, en el vuelco de la razón, el pensamiento Europeo, tanto el genocida como el emancipador, devienen “objetos de estudio” (empleo aquí una metáfora moderna). Esto es, nos interesa Horkheimer, y Levinas, y Benjamin, etc., pero no como modelos sino como paralelos europeos críticos de la modernidad y del Eurocentrismo. Pero hay otras críticas a la modernidad y al eurocentrismo que no provienen de la misma historia de Europa sino del 80% del mundo que fue tocado y alterado por la colonialidad del poder. De ahí que el pensamiento decolonial es siempre pensamiento fronterizo y el pensamiento Europeo es territorial, aunque ambas trayectorias confluyan en la emancipación en Europa y liberación en el resto del mundo. ¿Han notado que en los procesos de descolonización, durante la Guerra Fría, los ejércitos se autodenominaban de liberación y no de emancipación? También los Zapatistas lo hicieron así.

En fin, este problema lo había visto Rodolfo Kusch al final de su vida cuando reflexionó sobre “el miedo a pensar lo nuestro”. El desenganche, la desobediencia epistémica, significa eso, pensar lo nuestro, cualquiera sea la historia local en que “lo nuestro” tiene sentido.

En cuanto al “método” este es otro asunto que requiere desobediencia epistémica y desenganche. Es un mito de la teoría occidental del conocimiento. Me remito aquí a Linda T. Smith, antropólogo Maorí y su libro fundamental *Descolonizar la metodología*.

6) —Esos saberes que usted llama epistemologías “fronterizas” o “de frontera” tienen rasgos de aquella «ciencia normal» que da lugar al término «epistemología»: entendiéndolo que una epistemología supone un sistema de expertos, locutores autorizados, saberes consolidados como válidos, experimentos legitimados, más allá de que haya epistemologías que dominan a otras, ¿Por qué no sería su propuesta una forma dominante sobre saberes “no-epistemológicos”?

—Podría hablarse de saberes no-epistemológicos, lo cual les alegraría a los defensores de la ciencia y la filosofía hegemónica de la ciencia. Si son saberes no-epistemológicos no hay por qué preocuparnos. Sigamos nomás adelante puesto que la epistemología es universal y nosotros tenemos la llave de ella. Los demás que sigan en sus cosas.

En cambio si nos apropiamos del concepto de “epistemología” y le ponemos un calificativo, “epistemología fronteriza” afirmamos un tipo de conocimiento

al mismo tiempo que denunciamos que la epistemología a secas es en verdad epistemología moderno-occidental. Y si seguimos razonando argumentamos que la epistemología moderno occidental le puso nombre a una actividad común a los seres humanos y que al hacerlo no sólo afirmó una forma de conocer sino que negó toda forma de conocimiento que no respondiera a los principios provinciales de una forma de conocimiento que se imponía como universal porque iba a cuclillas de la expansión político-económica de occidente. De modo que la epistemología fronteriza es de hecho pensar descolonial y por lo tanto descolonialidad del saber y del ser puesto que la colonialidad del ser es posible por la colonialidad del saber. Las subjetividades no surgen de la nada sino que son conformadas por hegemonías epistemológicas (saber) y estéticas (ser).

Ahora bien, las epistemologías de frontera (es decir, las epistemologías que surgen del habitar la barra “/” que separa y une modernidad/colonialidad) no es un reemplazo o superación lineal de las epistemologías territoriales e imperiales de la ciencia, la filosofía y la teología cristiana, sino que co-existe. Co-existe en la medida en que es una opción que no existía. Y al proponerse como opción revela que no hay epistemologías de por sí naturales o universales sino que lo que se llama “epistemología”, como dije, es una propuesta de universalizar lo local y de haberlo conseguido en el proceso de occidentalización del planeta. Pero ese ciclo está cerrado y lo que surgen son epistemologías de fronteras en todas las historias locales que fueron interferidas por la epistemología imperial de la modernidad.

7) —En relación a estas epistemologías fronterizas, la descolonialidad del saber y la subjetividad, ¿Cómo es su actual experiencia en cuanto a la práctica docente? ¿Cómo pone en juego la descolonialidad en su espacio en la universidad?

—Podría decir que de tres maneras. Una en la enseñanza de pregrado. Últimamente dos seminarios me sirven de caballito de batalla a nivel pregrado. Uno en torno a las grandes civilizaciones de Tawantinsuyu y Anáhuac. Dos principios animan y guían este seminario. Uno es que los estudiantes aprendan a pensar que las grandes civilizaciones del continente (Mayas, Aztecas, Incas, para simplificar y referirnos a lo que existía en el momento de las invasiones ibéricas, pero fundamentalmente hispánicas) son, a la actualidad de las Américas y el Caribe lo que Grecia y Roma son a la actualidad de Europa Occidental y Estados Unidos. El otro principio, tomado de Amawtay Wasi es “aprender a desaprender para volver a re-aprender” y “aprender a ser.” Estos principios que provienen de la

experiencia y larga memoria de los Pueblos Originarios tienen validez también para no-indígenas narcotizados por la retórica y el imaginario de la modernidad. El otro seminario versa sobre asuntos y problemas latino/as. Darle a los estudiantes de pre-gradados los instrumentos para que entiendan las historias paralelas de la América Sajona y la América Latina, a la vez que la presencia de la diáspora Africana, es darle los instrumentos para que entiendan la configuración actual del mundo moderno/colonial, dándole los trazos históricos que la constituyeron. En ambos casos se trata de una pedagogía decolonial, esto es, de darle los instrumentos para que piensen de-colonialmente no sólo el mundo sino a ellos mismos; sean de cualquier nacionalidad, color de piel o creencia religiosa que fueran.

En el seminario para estudiantes de doctorado se trata de una introducción al pensar, hacer y ser descolonialmente. Se les presenta con una opción que, en Duke, no tienen en otros seminarios en las Humanidades, los cuales o bien son estrictamente disciplinarios o bien mayoritariamente postmodernos. En fin, se trata siempre de gestionar la descolonialidad teniendo en cuenta las coordenadas, la audiencia y la configuración institucional dominante. No se trata en ninguno de los dos casos de “aplicar” sino de “pensar y ser, haciendo descolonialmente”.

8) —Y en una tierra que vio nacer movimientos como la pedagogía o la filosofía de la liberación, o incluso donde Arturo Jauretche escribiera a cerca de la “colonización pedagógica”, parte importante de nuestro sistema educativo —incluso de nuestras prácticas educativas— se sigue alimentando aún y a pesar de ello de cierta(s) didáctica(s) proveniente(s) de Europa o EE.UU bajo algún argumento que se viste con los ropajes del eclecticismo o la neutralidad que implicarían las “técnicas”, “estrategias” o “procedimientos” de enseñanza. ¿Cuál sería su interpelación a una educación que aún puede encontrarse en manos de artificios técnicos eurocéntricos o de ciertas corrientes didácticas importadas?

—La lucha continúa, como se suele decir. Freire, Dussel, Illich, Jauretche, todos ellos vieron, sintieron, comprendieron lo que Illich describió a principios de los 70s como “la sociedad desescolarizada”. Hay un párrafo inicial que a menudo cito y que merece repetirse en el marco de su pregunta¹⁴. Con ello quiero decir que

¹⁴ La cita aludida fue ubicada al comienzo del presente artículo por elección de Walter Mignolo. Aquí se reitera a modo de facilitar la lectura: «Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuando más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber,

estos nombres que invocamos no sólo denunciaron sino que sus enunciados eran formas de hacer y, en el caso de Freire e Illich, de poner en movimiento los argumentos críticos que enunciaban. Aunque no usaran la expresión “pedagogía descolonial” sino “pedagogía del oprimido” y “la sociedad desescolarizada”, son éstas, sin duda, expresiones relacionadas con la pedagogía descolonial a la vez que tienen su propia continuidad. La Universidad de la Tierra en Oaxaca y San Cristóbal de las Casas son dos casos que continúan las enseñanzas de Iván Illich en Cuernavaca hacia finales de los 60s y mediados del 70. El liderazgo de Raymundo Sánchez Barraza en el CIDESI, en San Cristóbal y Gustavo Esteva en Oaxaca son actualmente instancia de continuidad en donde el hacer se acompaña del pensar y viceversa. Con todo ello, además de la experiencia de Amawtay Wasi (clausurada por el presidente Rafael Correa, clausura que muestra la incomodidad que causa toda pedagogía que no esté al servicio de la continuidad de los proyectos modernos de desarrollo y de crecimiento, por un lado, y de éxito personal que mantenga la mentalidad moderna del crecimiento y del desarrollo), estoy diciendo que no debemos esperar que los Ministerios de Educación y las regencias universitarias estimulen y apoyen la pedagogía descolonial. Pero ello es posible por parte del profesorado que está ya ocupando espacios en las universidades (en mi experiencia personal en Argentina en ciertos sectores de la Universidad Tres de Febrero y de la Universidad de Avellaneda, en Buenos Aires y en la Universidad del Comahue en Neuquén), con lo cual no quiero decir que estos espacios existan en otras universidades. En fin, por el momento la pedagogía descolonial no es, y difícilmente pueda ser, un proyecto estatal. Tiene que gestarse en la disidencia académica, intelectual, política y ética del alumnado y del profesorado.

9) —Si tuviera que hablarle a docentes, ¿qué le diría como generadores de condiciones de posibilidad para que lxs sujetos latinoamericanos se constituyan y manifiesten en su “diferencia colonial”? ¿Podríamos hablar de una “ética descolonial” como mediadora de los vínculos sociales y pedagógicos en América Latina?

promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes.» (Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, 1972).

—Fundamental, hablar de una ética descolonial por dos razones. Una, es que no hay una “ética” -ni nada que pueda ser- universal. Todo hoy ya necesita ser adjetivado y esta es una conquista del pensar y hacer descolonial. Lo que llamamos “ética” a secas es o bien ética cristiana, o ética liberal o ética marxista. Esto, dicho así, es válido para el mundo moderno/colonial y su cosmología. La ética en Grecia, como la fórmula Aristóteles, es una ética que correspondía a la organización de la *Polis* griega y no necesariamente una ética para toda organización social, para la antigua China, para Persia, para los Aztecas y los Incas, para los reinos de África o para las sociedades musulmanas cuya filosofía bebió en las fuentes griegas.

Ahora bien, qué le diría a los docentes latinoamericanos si tuviera que hablarles para que se constituyan y manifiesten en su diferencia colonial. Empezaría por Rodolfo Kusch y una de sus expresiones transformada en argumento: el miedo a pensar lo propio. Esto es, la urgente necesidad de sacarnos de encima ese miedo. Y ¿qué es ese miedo? Es un miedo muchas veces mezclado con “el querer ser”, otra expresión de Kusch. El miedo a pensar lo propio se manifiesta en la necesidad de tener una guía “confiable” de conocimiento. De ahí la fascinación, digamos en los últimos sesenta años, de no partir de las experiencias e historias locales sino de empezar por apoyarnos en algún pensador de Europa occidental o de Estados Unidos para “pensar lo nuestro”. Lo maravilloso de los pensadores europeos es que pensaron lo suyo propio, pero cuando se toman como guía para otras historias locales, quienes lo toman se convierten en sucursales de un pensamiento propio que no es el suyo. No estoy diciendo que no haya que leer a pensadores, intelectuales, académicos de Europa Occidental y de Estados Unidos. Estoy diciendo que deben leerse comprendiendo que no tuvieron miedo a pensar lo propio pero que, en las ex colonias permanece el miedo a nuestro propio pensamiento. Estos son resabios de la colonialidad del saber y la colonialidad del ser y del racismo epistemológico y ontológico del imaginario moderno. El racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados. Seres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y viceversa, por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos. Perder el miedo al pensamiento propio es ya desengancharse del mito y afirmarnos en lo que somos y lo que pensamos. Lo que somos y lo que pensamos fuera de Europa occidental o Estados Unidos está marcado por la diferencia colonial epistémica y ontológica. Es decir, racismo epistémico y ontológico es consecuencia de la diferencia colonial. Pensar lo propio significa pensar a partir del reconocimiento de la diferencia colonial que nos constituye.

El miedo a pensar lo propio se manifiesta a menudo en el “querer ser”. El sujeto que quiere ser evade el pensamiento propio y se constituye a sí mismo/a como un sujeto “que sabe” lo que se piensa en Europa Occidental y Estados Unidos. Nadie por el momento está motivado por un querer ser apoyándose en pensadores Chinos, Africanos o Musulmanes, sean estos fundamentalistas o críticos. El “querer ser” hoy, y el que intuía Kusch, era el “querer ser” conforme lo que no es nuestro. Y hoy no se trata solo de ampararse en Habermas o Foucault, sino también en Said o Spivak. Pensar lo propio en Argentina o en América Latina no significa ignorar a pensadores no Argentinos o Latinoamericanos, sino leerlos desde el pensar lo nuestro, como lo hizo Kusch con Heidegger, Husserl, Hartman, Nietzsche, Levi-Strauss, etc., en vez de leerlos para asumir la superioridad de un “querer ser” en relación al pensamiento propio —es decir, un pensamiento que se *apropia*. Pero apropiarse y no ser tragado por lo que intentamos apropiarnos implica estar en el suelo de la historia local, cualquiera ésta sea. Si nos traga lo que intentamos apropiarnos es porque perdemos pie en el suelo e ingresamos en el pensamiento propio que nos *destituye* en lugar de *constituírnos*.

En fin, sugeriría perder el miedo a asumírnos en la diferencia colonial, pues es ésta la que nos constituye y nos empodera. Al mismo tiempo les diría, en tercer lugar, que los y las descendientes de familias Europeas hemos sido educados en las memorias de Grecia y Roma, tan lejos que están, y en la ignorancia del Tawantinsuyu, que es lo nuestro en América. No porque seamos indígenas o creamos serlo, sino porque somos hijos de la diáspora europea es que nos encontramos, en América, con la diáspora africana y con los pueblos originarios. Y en este encuadre somos privilegiados. Pero cuando nos miramos en el espejo de Europa podemos caer en la desazón de Eduardo Murena y lamentar haber sido expulsados del paraíso (*El pecado original de América Latina*, 1954).

10) —En este encuadre que menciona, ¿cuál considera que es el rol de la filosofía en la educación desde lo que usted llama un “tercer lugar de enunciación”?

—Comencemos por “filosofía”. Filosofía, como sabemos desde la escuela secundaria es el nombre que le dieron los pensadores griegos a la facultad de pensar la sociedad y el cosmos, es decir, la cosmo-polis. El filósofo era el hombre sabio, y hombres eran al parecer quienes en Grecia le dieron un nombre a sus formas de hacer pensando. Esta correlación entre el cosmos y la organización social no fue un “descubrimiento” griego sino de todas las civilizaciones de la “era axial,” según la cronología de Karl Jaspers. El privilegio de pensar griego lo es para la Civilización Occidental

puesto que se construyó sobre él. También los pensadores musulmanes (Ibn Shina, Al-Gazali, Ibn-Rush) bebieron de las fuentes griegas, pero tomaron otros derroteros. Borges lo entendió y escribió uno de sus magníficos cuentos, “La busca de Averroes”, en el cual cuenta las dificultades de Averroes para traducir una palabra de Aristóteles, *mimesis*, creo que era. Nada en el Islam y en la memoria árabe le permitía encontrar una traducción adecuada.

Para los aztecas, el hombre sabio no era el filósofo sino el *tlamatini*, quien hacía lo mismo: pensaba el orden social en relación al orden del cosmos. Para los incas, el hombre sabio era el *amauta*, que Garcilaso de la Vega no tuvo otra alternativa que traducirlo como “filósofo”. Pero traducir “amauta” y “tlamatini” por “filósofo” va en una mano única: la dirección de la cultura imperial. Descolonialmente, si traducimos amauta y tlamatini por filósofo, entonces tenemos que traducir filósofo por amauta y tlamatini. De modo que Aristóteles y Platón eran amautas y tlamatinimi (plural de tlamatini) griegos. Todo lo cual nos lleva a la primera respuesta: el rol del tipo de pensar (que los griegos llamaron filosofía y luego se institucionalizó en la construcción de la Civilización Occidental) es la de dar sentido al existir, al cosmos, a la comunidad, a la persona.

Las sistematizaciones griegas se reescribieron en el cristianismo y así la teología, versión cristiana de la filosofía griega, no sólo dio otro sentido al cosmos, al existir, a la comunidad y a la persona, sino que se convirtió en la práctica vigilante de todos los otros saberes. Al hacerlo no sólo controló los saberes en el territorio de la cristiandad sino que se ocupó de devaluar otros saberes. La expulsión de moros y judíos de la península es uno de los primeros gestos imperiales de la filosofía cristiana en concordancia con el estado monárquico y cristiano: la Inquisición fue quizás la primera institución moderna destinada al control de las personas, la comunidad y los saberes.

No recuerdo si, y si sí, dónde, usé la expresión “tercer lugar de enunciación”¹⁵, pero se me ocurre que de

¹⁵ Si bien aquí Walter ofrece una genealogía en clave histórico-política de la proveniencia del término, es importante destacar de allí su influencia en la lectura que hace de la filosofía reconociendo que, mientras Levinas con su ética del cara-a-cara introdujo un segundo lugar de enunciación —aún eurocéntrico— respecto del primero ocupado por Heidegger y la ontología del Ser, E. Dussel introdujo un tercer lugar que se diversifica en las variadas historias coloniales que estableció la expansión de la economía capitalista y las rearticulaciones de la colonialidad del poder. De aquí que con *tercer lugar de enunciación* no quiere decir un lugar en el medio o una especie de híbrido metafísico, sino un lugar al lado de los dos anteriores que coexiste política y éticamente: se trata de cambiar los términos de la conversación, y no sólo el contenido, dejando de buscar lo “nuevo” que supera lo anterior, que deja atrás “la tradición”, lo “pasado”, lo “viejo”. No se trata de superación, sino de “ensanchamiento del espacio”, de emergencia de *lugares de enunciación*

usarla ahora diría que me refería a las enseñanzas de la conferencia de Bandung, 1955. El lema era, en ese momento, ni comunismo ni capitalismo sino descolonización (y en menor medida se hablaba también de des-occidentalización o al menos se implicaba). Ese tercer lugar de enunciación no puede confundirse, para nada, con la “tercera vía” celebrada por Anthony Giddens en los 90’s, un compromiso entre posiciones liberales y socialistas, lo cual era arreglos de familia entre dos posiciones enunciativas: liberalismo y socialismo (en el momento en que el neoliberalismo toma auge). Bandung propone otra cosa. Ni lo uno ni lo otro, sino algo diferente que ya no está basado en la memoria de occidente (aunque no la podemos evitar, ya no podemos ser como éramos en el Sur Este Asiático) sino en otras formas de ser y de pensar que se entrelazarán con las creencias y formas de pensar de la Civilización Occidental, pero no ya como guía. El auge de Singapur y de China, no es sólo económico sino de una forma de pensar des-occidentalizante: no rechazar, sino apropiarnos, hacer lo que tenemos que hacer aprovechando lo que la Civilización Occidental nos brinda. Pero ya no nos interesa seguir por su camino, tenemos el nuestro.

El rol del pensar en la educación descolonial (retomando la conversación anterior) es, precisamente, aquí y en todas partes del planeta, partir del desprendimiento, desprendernos del eurocentrismo, aprender a desaprender. Ahora bien, recordemos que en América, al menos en la América Ibérica, ya LA educación no la resuelve sólo la población de descendencia Europea, de derecha, de izquierda o descolonial. Las poblaciones de descendencia Africana tienen mucho que decir y hacer y también los Pueblos Originarios. No se trata de pensar una educación para cada uno de estos diversos grupos étnicos, si no de que *cada grupo étnico*, en su diversidad, tiene el derecho de planear su propia

educación abierta a los demás grupos étnicos. Este es para mí un principio básico de la educación descolonial pluriversal. El pensar de los tlamatini, amautas, sabios y sabias de los tres grupos étnicos fundacionales de las Américas tendría por función pensar la descolonialidad en la educación. Claro, esto no es fácil, y el Estado será el primer enemigo de una educación descolonial y pluriversal, por la armonía y el bienestar (el vivir en plenitud, que se traduce también como *buen vivir*). La educación estatal, como bien lo vemos en las actitudes y medidas de Rafael Correa, sirve al control estatal de la población.

11) —Agradeciéndote las enseñanzas y lo que nos compartes para (re)pensar, podríamos decir que llegamos al final de este encuentro pero probablemente no de esta conversación, ¿alguna reflexión, sentimiento o pensamiento en el tintero, a modo de “telón” luego de esta travesía?

—En verdad ya he dicho mucho. Sólo agradecerles a ustedes el interés, la gentileza y el tiempo de trabajar este diálogo. Quizás sí una aclaración. En la conversación aparecen los vocablos des- y de-colonial con sus variantes. Ambos para mí remiten a la des- o de-colonialidad lo cual nombra un tipo particular de pensar y hacer que consiste en la analítica del patrón (o matriz) colonial de poder necesario para orientar cualquier tipo de actividad des- o decolonial. Los vocablos indican que no se trata sólo de desmontar, sino de saber cómo se montó lo que se desmonta para ir montando formas de hacer, pensar, sentir y vivir que no nos aten a la modernidad/colonialidad. En el colectivo modernidad/colonialidad hay quienes prefieren de- y otrxs que prefieren des-. Para mí no es una cuestión de cuál de las dos sino de lo que ambas significan. Si hay un acuerdo en que sea des- o de- lo que queremos decir no es sólo de- o des-construir sino montar sobre las ruinas de la modernidad/colonialidad.

que afirmen su propio derecho y necesidad de existencia. Para un mayor desarrollo a este respecto véase Mignolo, W. (2001) “Introducción”, en: Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo. Pp. 9-53.

