

Agrietar la UNI-versidad. Desafíos interculturales y decoloniales para la educación superior latinoamericana¹

Catherine Walsh

Intelectual militante-caminante
walshcathe2019@gmail.com

Estamos viviendo tiempos horribles, complejos y conflictivos, tiempos de violencia, despojo y guerra manifestados de múltiples maneras; tiempos marcados por las reconfiguraciones del poder global incluyendo en y dentro de la educación superior. Ante esta realidad y los procesos en marcha que pretenden transfigurar la educación superior latinoamericana convirtiéndola en UNI-versidad —modelo-entidad institucionalizada carente de sentido y compromiso territorial, social y culturalmente situado— la interculturalidad también entra en disputa, cuestión y contención. Por lo tanto, y como argumentaré a continuación, agrietar la UNI-versidad presente y emergente es parte misma de las insurgencias político-epistémico-existenciales necesarias en esos tiempos, parte, sin duda, de los desafíos interculturales y decoloniales de/para la educación superior en este Abya Yala/América Latina.

El artículo se organiza con relación a tres preguntas centrales, preguntas que, además, provocan la reflexión y animan la praxis de pensación, así recordando la “pedagogía de la pregunta” que caminó mi maestro, amigo, colega ya ancestro Paulo Freire.

1 Este artículo fue inicialmente presentado como ponencia en el Seminario internacional “Interculturalizar la educación superior en América Latina: Desafíos de la academia frente a la diversidad”, organizado por la Cátedra de Pueblos Indígenas en la Ciudad, de la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, abril 2025. Su versión aquí está editada y ampliada.

1. ¿Cómo hablar de la educación superior hoy en Abya Yala/ América Latina ante las (re)configuraciones del poder colonial-capitalista-heteropatriarcal global y las transfiguraciones en curso que pretenden consolidar la UNI-versidad?
2. Ante esta realidad, ¿cómo contemplar la “interculturalidad” tensionándola, preguntando por no solo su sentido, sino también por su praxis y proyecto?
3. ¿Cómo pensar-hacer-accionar la interculturalización y descolonización desde y haciendo grietas, en efecto agrietando la UNI-versidad?

Educación superior ante el poder colonial-capitalista-heteropatriarcal global

“El hoy en las universidades de América del Sur huele y duele” (Walsh, 2014; 2024, p. 81). Escribí esas palabras hace más de una década. El dolor y olor de la situación actual están, sin duda, mucho peor. Huele por sus complicidades con el capitalismo, con las industrias extractivistas y con los intereses de estados cada vez más de carácter y proyecto corporativo-global, sean neoliberales fascistas o neofascistas, neoliberales conservadores o neoliberales progresistas, sabiendo de las limitaciones mismas de esos términos hoy. Duele por su ethos masculino, occidentalizante, heteropatriarcal, racista y colonial; por la apatía, los silenciamientos forzados y obligados, y el sonambulismo intelectual que existen en su interior. Duele por su decadencia, su distanciamiento de las realidades sociales, de las disidencias, criticidades, diversidades, pluritopías y actoría social y política que en un momento —y por lo menos en algunos casos— se producían en su interior. En palabras de María Eugenia Borsani (2014, p. 3), un “desesperanzado sentir”. “Deshumanidades”, decía yo (Walsh, 2014; 2024).

Recuerdo los mensajes que empezaron a circular en junio 2022 en las redes sociales ecuatorianas ante la negación de las autoridades de varias universidades, especialmente la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) —todavía la mía en este tiempo— a apoyar el levantamiento-paro nacional y abrir sus puertas —como hicieron en otras

ocasiones— a alojar a las mujeres, niñas y niños indígenas que venían de las provincias. Los mensajes circulados expresaban la indignación de muchas personas que habían pasado por las aulas y los espacios de la UASB, personas que pensaban que esta universidad era de alguna manera diferente, tanto por su compromiso con los movimientos y luchas sociales, como por sus apuestas de pensamiento crítico y descolonizador desde la región.

Circuló un tuit con el hashtag #UASBAbreLasPuertas: “¡No abandonen el discurso! ¡El proceso más decolonial es abrir sus puertas ahora!”. Los grandes papeles tamaño afiche pegados una noche en la larga pared lateral de la institución parecían decirlo todo:

En sus clases nos hablan de PENSAMIENTO DECOLONIAL
En sus clases nos hablan de INTERCULTURALIDAD
En sus clases nos hablan de PRIVILEGIOS
En sus clases hablan de DERECHOS HUMANOS
En sus archivos reposan: MILES DE INVESTIGACIONES, TESIS,
ESTUDIOS Y ARTICULOS SOBRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS,
LXS CAMPESINOS, LAS LUCHAS SOCIALES
Lo que pasa en la realidad es: SUS AULAS, AUDITORIOS Y CAMPUS
ESTAN VACIOS
Lo que pasa en la realidad es: MILES DE PERSONAS DURMIENDO
EN LAS CALLES
Lo que pasa en la realidad es: SUS PUERTAS ESTAN CERRADAS.
¡CUIDADO! EL PUEBLO NO OLVIDA SU INDIFERENCIA

Estas palabras escritas-gritadas evidenciaban las crecientes deshumanidades, deshumanizaciones y desesperanzado sentir de la institución llamada “universidad”. Lecciones grandes, no solo para la UASB, mi lugar de enseñanza y praxis intercultural y decolonial durante 25 años, sino también para la educación superior latinoamericana. ¿Qué sucede cuando la indiferencia se convierte en el rasgo característico de la universidad? ¿Cuándo la universidad se distancia de los pueblos, de las realidades y luchas políticas, sociales, culturales y territoriales? ¿Cuándo la universidad empieza a institucionalizar las violencias raciales, racializadas y feminizadas, territoriales y territorializadas,

lingüísticas, epistémicas y existenciales? Violencias enraizadas no solo en el capitalismo académico sino, más ampliamente, en la matriz colonial de poder y su proyecto actual del despojo-guerra-muerte, lo que pretende disciplinar, reformar, recolonizar la vida y existencia mismas. Violencias que arrancan la humanidad de la mayoría, redefiniendo y reformulando la humanidad en términos civilizatorios blanco-occidentales, determinando, además, los campos de estudio y del profesorado más adecuados.

No es casual el desfinanciamiento y/o eliminación de las humanidades, las ciencias sociales y los estudios culturales y sociales en un creciente número de universidades latinoamericanas. Tampoco es fortuita la supresión del pensamiento crítico, especialmente ello enfocado en las problemáticas del racismo, sexismo y heteropatriarcado sistémicos y estructurales, y en las posturas afrodescendientes, indígenas, feministas, no binarias, disidentes y las perspectivas decoloniales, posturas y perspectivas calificadas como amenazantes, peligrosas y fundamentalistas por su propio protagonismo desde y con los pueblos en movimiento, los territorios en lucha, las mujeres, las disidencias, las personas racializadas y los saberes y conocimientos encarnados, situados y territorializados. Me refiero al pensamiento que con su criticidad y “accionalidad” (Fanon, 1973) desafía los regímenes y patrones del poder colonial-capitalista-heteropatriarcal y sus pretensiones “UNI-versalistas”, como es la UNI-versidad.

Todo eso, sin duda, es parte del proyecto ya en camino de “limpiar”, despolitizar, desterritorializar, y conmutar la educación superior latinoamericana tornándola, además, en empresa de mercantilización. Para todxs quienes trabajamos —o hemos trabajado— en la educación superior, conocemos bien los procesos y prácticas en marcha: la promoción de programas rentables y profesionalizantes, el fomento tecnificado del conocimiento útil, la cuantificación —y occidentalización— de la producción intelectual y las transformaciones hacia la virtualidad y la inteligencia artificial, entre otros. Ante estos cambios, la educación superior latinoamericana pierde su sentir social situado y territorial, convirtiéndose en la educación superior *en América Latina* cada vez más distanciada de las realidades y luchas sociales.

El problema, por ende, no es simplemente la neoliberalización de la universidad con su relacionado capitalismo académico-cognitivo. Es —más bien y a la vez— la consolidación y naturalización de un modelo global: la UNI-versidad como componente mismo de las estructuras de poder, institución al servicio del proyecto, lógica y orden colonial-capitalista-heteropatriarcal. Una consolidación y naturalización en que las bancas de desarrollo, las empresas mundiales educativas (p. ej., Santillana), y organismos multilaterales, incluyendo UNESCO y el Instituto de Educación Superior en América Latina (IESALC), tienen papeles centrales. Con sus dictados, normas, financiamientos, objetivos, “su razón neocolonial” y sus consensos narrativos de “estandarización mundial” bajo el lema de calidad educativa, todos son contribuyentes al mercado educativo ligado al capital (Bonilla-Molino, 2022; 2024).

Al respecto, tiene sentido la llamada zapatista a la mirada analítica y crítica frente a la Hidra capitalista (y colonial) (EZLN, 2015). La Hidra, con sus múltiples y cambiantes cabezas, complejiza la imagen del poder y, con ella, la operación de este poder desde varios frentes a la vez, incluyendo algunas que, de primera mirada, aparecen como inofensivas y hasta aliadas. Pregunto si no sería útil analizar el actual re-ordenamiento y re-organización de la educación superior en América Latina desde ahí, incluyendo las maneras que las universidades están cercándose cada vez más al sistema globalizado del poder. Así pregunto por la compleja imbricación de la Hidra y la UNI-versidad, por el sentir mismo de la interculturalidad frente a ella.

¿Interculturalidad?

Hablar de la interculturalidad en la educación superior necesariamente implica partir de la realidad social y las estructuras del poder que operan dentro de ella. Implica considerar cómo el concepto y proyecto de la interculturalidad ponen en escena el problema de la matriz colonial de poder y su clasificación jerárquica racializada de seres, saberes, lógicas y formas de estar en y con el mundo.

Es de recordar que en la región andina fueron las organizaciones indígenas en Colombia —Consejo Regional Indígena de

Cauca-CRIC— y Ecuador —Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador-CONAIE— que asumieron la interculturalidad en los años 80 y 90 como un eje de su lucha política. Ambas organizaciones significaron y postularon la interculturalidad como principio ideológico, proceso y proyecto de transformación radical del ordenamiento social, es decir, de las estructuras, instituciones y relaciones coloniales del poder (ver CRIC, 2004; CONAIE, 1994). Este proyecto de la interculturalidad así se enlazaba con la descolonización. Como decía el líder histórico Luis Macas: “Justamente hay que descolonizar, justamente lo que existe es la tara colonial, en nuestros países de la región andina existe desgraciadamente este problema estructural”.

De esta manera, la interculturalidad implica:

La descolonización del pensamiento, romper con la dependencia y el sometimiento de la racionalidad y el pensamiento occidental desde la creación de espacios de análisis y debate en cada una de nuestras nacionalidades y pueblos. Hablamos entonces, de retomar ese pensamiento propio, de recuperar el espacio de construcción de nuestros conocimientos siendo la descolonización del conocimiento parte misma de interculturalidad epistémica y la descolonización de conocimiento. (Macas, 2004)

Entendido así, la interculturalidad y la decolonialidad están íntimamente enlazadas; ambas caminan juntas. Más que sustantivos —que sugieren una condición estable y descriptible, y/o un punto de llegada—, ambas son “verbalidades”, para usar la expresión de Rolando Vázquez (2014). Son verbalidades porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como a favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades “muy otras”. La interculturalidad pensada y accionada desde la lucha social siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado; una afirmación a veces llamada “intraculturalidad”. Y por el otro lado, se dirige hacia la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra

derrumbar la diferencia colonial, la diferencia establecida por la clasificación racializada hace más de 500 años y naturalizada hasta hoy. Por eso, la interculturalidad y decolonialidad van de la mano.

El maestro Juan García Salazar decía claramente eso del ejercicio decolonial de la interculturalidad:

Para nosotros del pueblo afro, el ejercicio de la interculturalidad propone un encuentro frontal entre seres culturales con igual valor humano, pero con distintas visiones del mundo. Desde la historia nuestra vivida, estamos obligados a pensar que la interculturalidad no puede iniciarse con una propuesta para la “convivencia” entre distintos, sino con un ejercicio colectivo que busque la impugnación de las prácticas de poder... Una lucha declarada contra todo tipo de dominación, exclusión y racismo... A tumbar de una vez por todas esas construcciones coloniales de que existen culturas [y saberes y seres] superiores e inferiores. (García Salazar y Walsh, 2017, p. 123)

Allí está mi comprensión y mi relación con la interculturalidad, una relación no aprendida en textos académicos, sino en el compromiso y la praxis, parte del encargo que recibí de la CONAIE en los años 90 de encaminar el proyecto político, social, ético, epistémico de la interculturalidad en la universidad; en efecto, a interculturalizar y descolonizar la universidad, no simplemente con cuerpos, sino también con conocimientos y saberes, con otras filosofías y lógicas de pensar, saber, ser, existir y vivir. Fue este encargo el que guio mi práctica pedagógica y praxística en la UASB a lo largo de 25 años; una praxis que se extendió más allá de esta institución y de mi propia persona. Así ha caminado este proyecto de lo intercultural y lo decolonial por muchos territorios y espacios educativos de Abya Yala.

No obstante —y como bien sabemos— la interculturalidad no se limita en sus conceptualizaciones, prácticas y políticas, a la crítica y descolonización del sistema del poder establecido. También es funcional a él. Desde que la referencia a la interculturalidad emergió en los proyectos políticos del CRIC y la CONAIE, las instancias de poder —incluyendo organismos multilaterales y no-gubernamentales y los mismos estados— empezaron a cooptar el término. No es fortuito que

en los primeros años de los 90 —poco después del gran levantamiento indígena del Ecuador— empiezan emerger desde las directrices del Banco Mundial políticas dirigidas a los pueblos indígenas y a la interculturalidad (Walsh, 2012). Su meta es la pacificación y el control del conflicto étnico, así como la conservación de la estabilidad social, ambos orientados a impulsar los imperativos económicos del modelo neoliberal de acumulación capitalista, que ahora busca “incluir” en su interior a los pueblos y grupos históricamente excluidos.

Así va tomando forma un uso y conceptualización de la interculturalidad utilitarios al poder; el reconocimiento y respeto a la diversidad como una nueva estrategia de dominación. Allí la referencia a la “interculturalidad funcional” (Tubino, 2005; Walsh, 2012), la que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad cultural con metas hacia la inclusión de la misma dentro de la estructura social establecida. Desde esta lógica —que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia—, la interculturalidad es útil al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco apunta a la transformación del orden social; busca, más bien, su mantenimiento. Esta funcionalidad se puede observar en la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90, y en los discursos de esta época de organismos multilaterales y no-gubernamentales, reformas y discursos que continúan hasta hoy con sus debidos ajustes, adaptaciones y modificaciones.

En Ecuador, esta interculturalidad funcional siempre ha sido puesta en cuestión, tensión y contención debido a los movimientos y las luchas sociales que no han cesado en impugnar el poder, incluyendo al gobierno “progresista” de la llamada “revolución ciudadana” (2007-2017). Tal cuestión, tensión y contención se puede observar en la Constitución de 2008, la que reconoce al Ecuador como intercultural y plurinacional, nombra el problema del racismo estructural, reconoce la naturaleza como sujeto de derecho e instala derechos colectivos y educativos, entre ellos el derecho a aprender en lengua propia y ámbito cultural. Rompe, además, la jerarquización histórico-colonial entre ciencia moderna y saber ancestral postulando ambos como conocimientos científicos y tecnológicos, y establece varias pautas hacia la construcción de un proyecto social transformativo, introduciendo la

posibilidad de refundar el estado y la sociedad a partir de la interculturalización de lógicas y principios distintos de vivir (Walsh, 2009).

Sin embargo, y a pesar de la radicalidad de esta Constitución, concebida con la participación activa de una pluralidad de sectores sociales, el gobierno “progresista” eliminó en 2009 la educación intercultural bilingüe —un derecho conquistado por las organizaciones indígenas en 1988, con un currículo propio y semiautónomo respecto del Estado—. Asimismo, entre 2013 y 2014 cerró más de 10 000 escuelas comunitarias e interculturales bilingües y construyó las Unidades Educativas del Milenio bajo el lema —ya funcionalizado— de la educación intercultural. Este proceso implicó la “fusión” de las escuelas indígenas e hispanas, la implementación de un currículo “nacional” etiquetado como “intercultural” y la impartición de la enseñanza únicamente en castellano (Walsh, 2015).

En el campo de la educación superior, la política anunciada en 2014 de la “transversalización de la interculturalidad” parecía ofrecer, al inicio, una esperanza crítica y alentadora. Con su planteamiento de una profunda reflexión sobre el modelo de universidad que requiere el país, la alternativa propuesta de “ecología de saberes” con el diálogo e intercambio permanente entre conocimientos científicos y otros conocimientos —sociales, populares, artísticos, campesinos, indígenas, afrodescendientes, montuvios, etc.— en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con una intención descolonizadora de replantear la cultura hegemónica que propone el saber científico para construir nuevos procesos de educación superior inspirados en los saberes plurales (SENESCYT, 2014 citado en Walsh, 2015).

No obstante, había otra agenda detrás: una agenda instrumentalista, inclusionista y desarrollista-modernizante, en la cual tanto la diferencia cultural como las ciencias, conocimientos y saberes eran funcionales a la reingeniería del estado y su proyecto de modernización (leer: universalización y occidentalización). Así y dentro de la llamada “educación intercultural” a nivel superior —un renombrar de la educación nacional—, la diversidad cultural y las ciencias, conocimientos y saberes eran contemplados no como parte de un proyecto de transformación del ordenamiento social y educativo, sino como

componentes de la reingeniería misma del estado y, por ende, bajo su autoridad, significación, uso y aplicación.

Una nueva “educación intercultural” que apuntaba, además, a la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevaban al país a la modernización. Fue en este marco de lo “intercultural” que el Estado proclamó los conocimientos ancestrales como propiedad patrimonial estatal, otorgándose el derecho de uso en la forma que mejor crea conveniente, incluyendo dentro de su proyecto-ley del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación.

Con este proyecto-ley —en efecto un “Tratado de Libre Conocimiento” — se pretendía mover la capitalización y consumo del conocimiento ancestral, la venta y “mercadeo de los conocimientos milenarios y sagrados” por parte de individuos indígenas y afrodescendientes, y la posibilidad que cualquier persona o empresa (nacional o extranjera) podría acceder, usar y aprovechar un determinado saber ancestral y también convertirse en dueño de su “descubrimiento” (Walsh, 2015, p. 279).

A pesar del impulso de la interculturalización crítica educativa que ofreció la constitución ecuatoriana basada en refundar —y no simplemente re-formar— la educación básica y superior desde adentro, “partiendo de la conciencia y la aceptación de que ella nunca ha sido pensada para el conjunto de las ecuatorianas y los ecuatorianos desde la pluralidad de sus realidades, lógicas, cosmovisiones civilizatorias, conocimientos y sistemas de vida”, la práctica política estatal adelantó, de manera mucho más compleja, la interculturalidad funcional.

Fue esta práctica política la que contribuyó a los procesos de occidentalización de la educación superior —la que seguimos enfrentando hoy— y la supuesta modernización basada en la inclusión e individualización de la diversidad cultural desligada de sus lazos vitales comunitarios y colectivos, parte de lo que Juan García Salazar llamó la “desmemoria histórica”; “las políticas de inclusión que trabajan para dejar atrás, deshacer-anular nuestra mente negra, a nuestra identidad, memoria, existencia mismas” (en Walsh y García Salazar, 2015, p. 92). Una inclusión que niega, neutraliza y vacía de significado las

diferencias de raíz comunitaria, ancestral, cultural y también colonial. Una inclusión que no toca el poder, sino que lo fortalece; una suerte de re-colonización. Recordada es la amonestación de Frantz Fanon: la afirmación dentro del sistema depende de la negación del sistema de haber alguna vez ilegítimamente excluido. La inclusión como una forma de despojo; parte misma —y tal vez a primera vista una de las caras más amables— de la Hidra colonial-capitalista.

Lo que escribí en 2015 parece ser válido hoy:

...Frente a los ... funcionalismos de la interculturalidad en Ecuador, pienso sobre la necesidad de precisar no tanto el término en sí, sino el contenido y el propósito de su práctica, acción, pedagogía y praxis. Así me aferro en el “inter”, en su sentido relacional concebido desde la realidad plurinacional y la apuesta descolonizadora, donde el eje de acción no se queda en lo cultural por sí. Transita, más bien, por la esfera de conocimientos —lo interepistémico, interepistemológico e intersaber—, y por las (cosmo)visiones, perspectivas y prácticas de vida, lo interrelacional, ... lo que permite traspasar o sobrepasar la individualidad, el antropocentrismo y los patrones de modernización y “fusión” ... señalando caminos otros ante un país y mundo que sigue perpetuando el capitalismo cada vez más salvaje y la colonialidad. (Walsh, 2015, p. 281)

Agrietar, interculturalizar, descolonizar

Dejé de hablar durante mucho tiempo de la interculturalidad. Eso fue, en gran parte, por su funcionalización y su uso como palabra de moda vaciado de cualquier sentido político, social, ético y transformativo. Fue solo ante la exigencia de varios colectivos, incluyendo en México y Chile, y del evento internacional que impulsó este artículo, que he retomado su contemplación y reflexión, particularmente frente a los contextos y realidades de hoy.

También dejé, hace años, de creer en la posibilidad de interculturalizar y descolonizar la institución universitaria, así como en la posibilidad de impulsar una transformación institucional radical en términos de justicia epistémica, política, social y cultural. La que una

vez fue la universidad latinoamericana comprometida (por lo menos en discurso) con el pueblo y los pueblos, ya empezó su camino hacia la universidad global: la UNI-versidad.

Frente a esta realidad, mi postura, posición, energía y atención han estado —y aún están— con lo situado y agrietado. Es decir, las fisuras y grietas decoloniales e interculturales que existen dentro, fuera y a pesar de la /UNI-versidad, su institucionalidad sistémica y sus matrices del poder. Así he concebido mi labor político-pedagógica: hacer, abrir, ensanchar y conectar las grietas, labor que nunca se hace solo sino siempre en compañía de otras/otros/otres.

De hecho, mi encuentro con las grietas no fue algo “académico” sino personal. Al subir las 125 gradas desde mi casa hasta la calle encontré, hace algunos años, con una planta creciendo y floreciendo dentro de una grieta en la pared de piedra y cemento pegada a las gradas. Un encuentro que giró mi mirada desde la totalidad y solidez del muro a sus fisuras; de la aparente impenetrabilidad del muro (sistema) vi una esperanza de luz y posibilidad. El hecho que ese encuentro sucedió en un momento cuando estaba sintiendo una gran desesperanza ante las tendencias y múltiples violencias en Abya Yala/ América Latina —particularmente en Ecuador y mi Universidad—, violencias que pretendían sufocar las luchas, despojar subjetividades, cuerpos, pueblos, territorios y conocimientos, instalando y naturalizando la indiferencia ante las realidades sociales. La grieta se convirtió en la posibilidad misma de fisurar este orden.

Así empecé a entender el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos-DECUL —programa que fundé en 2001 y coordiné hasta mi desinstitucionalización en diciembre 2022 y que varixs docentes organizadores y ponentes en este evento han formado parte—, como una grieta, una grieta que durante más de dos décadas abrió hacia otras maneras de hacer educación superior, interculturalizando, descolonizando, despatriarcalizando las lógicas dominantes de la razón, el conocimiento y el estudio de posgrado, tejiendo, sembrando y cultivando co-construcciones del saber y hacer que cruzaban disciplinas, geografías, cuerpos, territorios y experiencias de vida sociales, culturales, epistémicas, lingüísticas, existenciales. Así sembró y cultivó

la relación de saber y vida y, con ella, procesos de descolonizar y críticamente interculturalizar de y para la defensa de la vida, de y para lo colectivo y comunitario (frente al individualismo imperante), y de y para el sustento y construcción con otrxs de existencias, re-existencias y formas de pensar, saber, estar, y ser-siendo vitales, no solo de Abya Yala/América Latina sino también del sur global. Maneras que resisten, persisten e insisten, agrietando la UNI-versidad, afirmando a la vez otras lógicas, preceptos, visiones y praxis educativas, incluyendo en el aula, la lectura y escritura, el análisis y la investigación.

Todo eso es parte constitutiva de lo que entiendo y asumo como pedagogía y praxis intercultural-decolonial; pedagogía y praxis desde y abriendo grietas para allí sembrar. Agrietar y sembrar son, sin duda, accionalidades necesarias en los procesos continuos de interculturalizar y descolonizar dentro de la educación superior hoy, accionalidades ejercidas no por las instituciones o desde la institucionalidad sino desde y por la gente, desde y por estudiantes, docentes, trabajadorxs y personas, colectivos y comunidades aliadas. Interculturalizar es descolonizar y, a la vez, es agrietar y sembrar, accionares que provocan y convocan, no necesariamente para tumbar el sistema-muro de la uni/UNI-versidad, sino —y por menos para ahora— agrietarlo. Sabemos que las grietas no son la solución. Son las posibilidades y esperanzas—no importa tan pequeñas—, de accionar lo intercultural y lo decolonial; algo que si podemos hacer dentro, fuera y a pesar de la institución, desafiando a ella misma.

Reflexiones finales

Termino con una musa y una pregunta. Tal vez, solo tal vez, si hacemos suficientes grietas en el sistema-muro estructural y actual de la educación superior, el muro comenzará a desmoronarse y caer. Allí está la musa y también la posibilidad; como decía Angela Davis, “los muros caídos vueltos hacia los lados son puentes”. ¿No es esto de lo que se trata —o al menos debería tratarse— la interculturalización (y descolonización) de la educación superior?

Y una pregunta y una musa más: ¿Qué podría suceder si desviamos la atención de la institución/institucionalidad de “la academia” y “la educación superior”, a las siembras y semillas diversas que sí existen (hasta ahora y todavía) en su interior y alrededor, siembras y semillas que no solo desafían y desobedecen el sistema y lógica dominantes y el orden global, sino que también contribuyen a sus fisuras y grietas? Y allí está la musa como grito que camina por los territorios de Abya Yala/ América Latina hoy: “Quisieron enterrarnos/trataron de enterrarnos/ nos enterraron pero no sabían que éramos/somos semillas”. Gritos, grietas y siembras pintadas en paredes universitarias, comunitarias y en campo y ciudad.

Somos semillas, grito yo; somos semillas que multiplican, que vuelan y entremezclan con el viento, semillas cimarronas que no se olvidan y que siguen en su sembrar y re-sembrar, en su levantarse y su continuar desobediente, insurgente, rebelde dentro, fuera, a pesar de, y en las grietas de la llamada educación superior.

Referencias bibliográficas

- Bonilla-Molina, L. (2020). La razón neocolonial de UNESCO. *Viento Sur*. <https://bit.ly/4nbTuFH>
- Bonilla-Molina, L. (2024). *Mercado educativo y capital. Contradicciones y desafíos*. <https://bit.ly/42huFOT>
- Borsani, M. E. (2014). El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades. *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, 5.
- CONAIE. (1994). *Proyecto político*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Consejo Regional Indígena el Cauca.
- EZLN. (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. Participación de la Comisión de la Sexta del EZLN*. EZLN.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Abraxas.
- García Salazar, J. y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/Sembrar pensando con el Abuelo Zenón* (con Juan García Salazar). Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

- Macas, L. (2004). Diversidad y plurinacionalidad. *Revista ICCI-ARY Rimay*, 6(64). <https://bit.ly/4teQdH2>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero.
- Vázquez, R. (2014). Colonialidad y relacionalidad. En Borsani, M. E. y Quintero, P. (eds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp.173-196). Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). (Des)Humanidades. *Alter/nativas. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos*, 3. <https://bit.ly/4uAwIKd>
- Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En Balseca, F. y Montúfar, C. (eds.), *Ecuador. Desafíos para el presente y futuro*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones de la Tierra.
- Walsh, C. (2024). *Agrietar la UNI-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Ediciones Abya-Yala y Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato Ediciones.
- Walsh, C. y García Salazar, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de literatura*, 38, 79-98.