

Catherine Walsh*

Resumen

En estas notas pedagógicas, que combinan lo biográfico y lo político, Catherine Walsh reflexiona acerca de su trayectoria como activista intelectual, pedagoga y facilitadora, que participa en diferentes movimientos tanto teóricos y epistémicos como políticos y sociales, primero en Estados Unidos y luego en el ámbito andino y latinoamericano. A lo largo de este recorrido, la decolonialidad experimentada a través de la militancia en movimientos y comunidades afrodescendientes e indígenas se ha convertido en un referente que posibilita la construcción de otras formas de ser y de pensar en y con el mundo, abriendo grietas y fisuras en los órdenes políticos y epistémicos imperantes.

Palabras-clave: Decolonialidad, Pedagogía crítica, Movimientos sociales, Investigación militante

I

No llegué a lo decolonial a través de la teoría. La advertencia de Stuart Hall de que los momentos políticos producen movimientos teóricos tiene un significado real para mí. De hecho, fue el “momento político” de alianza entre organizaciones, grupos y comunidades puertorriqueñas, fundadas en Estados Unidos durante la década de 1980, lo que me enseñó sobre el problema colonial y sobre la lucha decolonial. Este “momento político” produjo un movimiento teórico importante que me empujó, más allá de análisis marxistas, hacia análisis basados en las relaciones coloniales del poder; éstos me ayudaron a teorizar desde (en vez de estudiar “sobre”) lo colonial y lo decolonial. Los textos de Frantz Fanon se volvieron herramientas útiles e interlocutores importantes para estos procesos y para el “movimiento”.

Desde ese momento y en adelante, lo colonial y lo decolonial han constituido preocupaciones tanto intelectuales como prácticas. A través de éste y —en los siguientes años— desde muchos otros “momentos” sociopolíticos de compromiso, alianza y co-labor con comunidades que luchan, en las Américas, contra la matriz del poder colonial en curso y por condiciones de vida, conocimientos y formas de ser diferentes, la

* Doctora en Educación, Sociolingüística y Psicología Cognoscitiva por la Universidad de Massachusetts, Amherst. Es profesora e investigadora; actualmente coordina la Cátedra de Estudios Afro-Andinos y dirige el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Una versión de este trabajo, traducido por Mauricio Delfín, se publicó *E-Misférica*. Gesto colonial, 11 (1), 2014, del Instituto Hemisférico de Performance y Política: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/>

decolonización, la decolonialidad y lo decolonial han cobrado una gran significación para mí. Tal “significación”, como explicaré más abajo, ha traído consigo responsabilidad política y epistémica. Participar en el proyecto colectivo de modernidad/colonialidad/decolonialidad me ha brindado, desde 1999, un espacio importante de diálogo y colaboración que, por un lado, ha alentado aún más mis teorizaciones y, por otro, ha otorgado a mi pensamiento y quehacer un sentido de proyecto compartido, incluyendo aquel que había empezado muchos años antes.

II

Desde que entré al mundo académico, primero como estudiante y luego como profesora, hace 30 años, mis propósitos, intereses y emprendimientos han querido desaprender la modernidad racional que me (de)formó, y aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas. Las fisuras y grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono. También son constitutivas de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis.

Aunque trabajo en la universidad, pocas veces me identifico como académica. Me identifico, más bien, como una militante intelectual, una intelectual activista o activista intelectual, y siempre como pedagoga. Entiendo esta última no en el sentido formal, educacional, de maestra que transmite o imparte conocimiento, sino como facilitadora; como alguien que se esfuerza en provocar, estimular, construir, generar y avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y accionares; maneras de pensar y hacer. Mi uso de “pedagogía” y de lo pedagógico recuerda la concepción de Freire, en cuanto metodología indispensable, y resuena en las comprensiones claramente expresadas por Jacqui Alexander: “Pedagogías... en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredadas, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales... [que] hacen posible diferentes conversaciones y solidaridades” (Alexander, 2005: 7; Walsh, 2013).

Para mí, esta noción de pedagogía y lo pedagógico se entrelaza con la militancia intelectual y el activismo; forma un todo inseparable, constitutivo *de* y constituido *en* la práctica, una práctica que construyo y asumo tanto fuera de la universidad como dentro de ella.

Hasta inicios de la década de 1990 en los Estados Unidos, mi compromiso con organizaciones y grupos activistas, con colectivos y comunidades latinas, negras, asiáticas y haitianas luchando contra el racismo, por la justicia social y por los derechos lingüísticos

y culturales, se orientaba hacia la intervención en las cortes, las instituciones sociales, la esfera de las políticas públicas y con los estudiantes en el aula. La pedagogía crítica entonces servía como un ancla para desaprender, reaprender, pensar y hacer. Los años que pasé en colaboración con Paulo Freire (mientras estuvo exiliado en los Estados Unidos) y con una red de jóvenes y adultos activistas e intelectuales, empujó mi compromiso y facilitó comprensiones más profundas sobre las realidades constantes y vividas del poder colonial, la dominación y la racialización.¹

Esta militancia, este activismo pedagógico-intelectual se ha profundizado, ha madurado en las dos últimas décadas fuera de los Estados Unidos. Ecuador no es sólo mi hogar –me identifico como una inmigrante del Norte al Sur–, sino también mi lugar de enunciación, pensamiento y praxis. Es aquí, en el Sur, y más particularmente a través del trabajo por invitación y colaborativo con movimientos y comunidades Afrodescendientes e indígenas, que empecé a comprender más profundamente lo colonial y lo decolonial.

Si bien para mí los dos términos siempre han tenido su base en la lucha vivida, la naturaleza de la lucha en el Sur y la persistencia no sólo de la resistencia, sino, más importante aún, de la construcción insurgente y creativa, “muy otra”, para usar la frase zapatista –en los ámbitos sociales, políticos, epistémicos y basados en la existencia–, brindan un significado distinto a lo “vivido”. El hecho de que las luchas no sean sólo *contra* el orden dominante y la matriz colonial del poder, sino, más significativamente, *por* construir otras formas de ser y de pensar en y con el mundo, me impulsó hacia la “insurgencia”, es decir, a pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales.

Esta es la localización y lugar de mi pensamiento y práctica, de mi militancia o activismo pedagógico-intelectual, de la forma como concibo mi trabajo, incluso dentro de la Universidad. El programa regional Andino/Latinoamericano de doctorado que empecé en Quito, en 2001, es un ejemplo de esto.² Aquí, el proyecto ha sido interrumpir –lo más posible, empujando los límites de las leyes y regulaciones– el marco hegemónico euro-usa-céntrico para los estudios doctorales. Esto significa, por un lado, engendrar un pensamiento *desde* y *con* la producción de conocimiento –la producción de

¹ Esta postura fue la que motivó mi primer libro: *Pedagogy and the Struggle for Voice. Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, así como la edición de un volumen escrito con activistas comunitarios, adultos y jóvenes. Véase: Walsh, 1996.

² Para una descripción de este esfuerzo, consúltese Walsh, 2010, en español y Walsh, 2011, en inglés.

conocimiento en plural— del Sur, *con* y *desde* sus actores/pensadores, y pensar *desde* y *con* el proceso social, político, cultural, epistémico y basado en la vida de lucha, movimiento y cambio en el continente y la región andina, para evidenciar el lugar de compromiso y enunciación de uno mismo; significa también, por otro lado, construir la posibilidad de relacionalidad, en vez de individualidad y competencia.

Ese es un espacio y lugar para dialogar, pensar, analizar, teorizar, y hacerlo en comunidad y en concierto *con*, que motiva alianzas, compromisos, colaboraciones e interculturalizaciones; que atraviesa (de)formaciones, intereses de investigación, bordes nacionales, identificaciones raciales/étnicas/sexuales/de género, y que también se extienden más allá del aula y del periodo de estudios del doctorado. De tal modo, la militancia o el activismo pedagógico-intelectual es parte del programa/proyecto del doctorado mismo, de una práctica compartida por quienes están involucrados. Los estudiantes, profesores, interlocutores de movimientos sociales y de otros lugares, fuera de la universidad, son todos *compañeros* y *compañeras* de un proceso que busca profundizar las fisuras en el orden moderno/colonial. En este sentido, y en repetidas ocasiones, el doctorado ha servido como una base desde dónde construir contactos y conversaciones con un número creciente de colectivos, desde México hasta la Patagonia, que se definen a sí mismos en relación con el pensamiento y la lucha decoloniales.

En mi escritura, también me esfuerzo por mantener esta práctica y postura político-pedagógica-epistémica. Mi propuesta nunca ha sido estudiar y reportar *sobre* movimientos sociales, actores, y pensadores, sino más bien pensar *con* y, al mismo tiempo, teorizar *desde* los “momentos políticos” en que estoy comprometida. Esto ha significado, en algunas instancias, construir textos en conversación. Esa es la intención, por ejemplo, de varios textos dialógicos escritos con Juan García Salazar, conocido como el abuelo del movimiento Afro-Ecuatoriano y auto-identificado como “un obrero del proceso” (García Salazar, 2002; Walsh, 2010).

Esta práctica de fisuras no está limitada a la Universidad o a la escritura de textos. Para mí, la responsabilidad político-epistémica, a la cual me referí antes, se extiende a un involucramiento/compromiso con los procesos en curso y emergentes de lucha y cambio. Colaborar, por ejemplo, con líderes comunitarios y miembros de la Asamblea Constituyente, en los debates y conceptualizaciones para el desarrollo de la Constitución del Ecuador en 2008; participar en foros sobre pluralismo legal y la interculturalización de la ley; trabajar con miembros de comunidades, jóvenes y ancianos para documentar y

posicionar el conocimiento ancestral (particularmente para su uso educativo),³ dialogando con y apoyando los emprendimientos y proyectos comunitarios de universidades indígenas –a veces referidas como “pluriversidades” o “intersiversidades”–, en tanto espacios de insurgencia política, epistémica y basada en la existencia, que abre horizontes decoloniales,⁴ son algunos ejemplos de una praxis pedagógica, de acompañamiento y compromiso, que se esfuerza por moverse entre y conectar las grietas.

III

Las grietas, por supuesto, son consecuencia, en gran medida, de la resistencia e insurgencia de los movimientos sociales. En Ecuador, los levantamientos de la década de 1990 canalizaron un modelo de sociedad y Estado, y en general educaron al público sobre la “cultura de la muerte”, que era el proyecto neoliberal. Su propuesta política para el país en su conjunto era tener un estado plurinacional y un proyecto social basado en la interculturalidad y la “cultura de la vida”. Tal propuesta funcionó para fragmentar, poco a poco, el que hasta entonces había sido el orden establecido, retando no sólo a la hegemonía mono-cultural y uninacional, sino también el modelo ampliamente aceptado y asumido de civilización occidental y occidentalizante.

Los levantamientos, rebeliones, movimientos, en este sentido, no fueron sólo políticos; también fueron conceptuales, epistémicos y basados en la existencia. Éstos introducen la posibilidad de una manera “otra” –un *otro-modo* o *modo-otro*– en la

³ El Fondo Documental Afro-Andino, un esfuerzo colaborativo entre Procesos de Comunidades Negras y la Universidad Andina Simón Bolívar, cuenta ahora con una gran colección fotográfica y con más de 3 000 horas de testimonios orales, digitalizados y compilados por Juan García y un equipo de activistas intelectuales Afro-Ecuatorianos, cuya labor comenzó en 1970. Este Fondo es uno de los espacios desde donde se ha desarrollado, publicado y distribuido materiales educativos multimedia.

⁴ Es importante notar las luchas constantes de Amawtay Wasi –la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, cerrada por el gobierno en 2013: http://www.youtube.com/watch?v=0iz_6R817C4–, así como los esfuerzos emergentes de la Universidad Indígena de Maracanã, en Rio de Janeiro. La última es un esfuerzo reciente de migrantes indígenas de Río, que ocuparon el antiguo Museo del Indio, condenado a la destrucción en los planes del gobierno en pro del complejo Maracanã para la Copa del Mundo. Este proyecto implicó también la destrucción de casas, una escuela y un parque acuático en la favela contigua al estadio, para crear un estacionamiento. Las mujeres, hombres y niños que ocupan el antiguo Museo han resistido el desplazamiento a manos de la policía, y se han llamado “universidad” para el desarrollo del conocimiento y la reflexión sobre lo que están construyendo en este proceso –cruzando múltiples lenguajes, historias y experiencias presentes en el grupo–, además de trabajar hacia la consolidación de un espacio de aprendizaje entre grupos indígenas, en coincidencia con esfuerzos similares en Abya-Yala o las Américas. Véase. Walsh en conversaciones con esta Universidad, en agosto de 2013.

conciencia de por lo menos algunos sectores de la sociedad, y más especialmente en aquellos de izquierda. Ese *modo-otro* señala perspectivas y estructuras que no están basadas en el capitalismo del mercado, el consumismo, la racionalidad occidental o la explotación de la naturaleza, sino más bien en la relacionalidad, en un vivir *con*. Esta insurgencia conceptual/epistémica sentó las bases para los debates y muchas de las discusiones y reflexiones durante la Asamblea Constituyente de 2007-2008 (una agrupación de representantes sociales, no de partidos políticos). Esta insurgencia fue la que hizo posible la Constitución, que, entre otros hitos, redefine a Ecuador como un Estado Plurinacional e Intercultural, convierte a la Naturaleza en sujeto de derechos, y posiciona el *buen vivir* (entendido como la vida en plenitud, la vida en armonía con la naturaleza y entre todos los seres, humanos y no humanos), como el principio organizador de la Constitución Política. Estos cambios radicales, junto con otros, definen un nuevo orden esbozado en el Preámbulo de la Constitución:

Nosotras y nosotros, el pueblo soberano del Ecuador, reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, celebrando la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte que es vital para nuestra existencia... apelando a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad, y como herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas formas de dominación y colonialismo, ... decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*...

Sin lugar a dudas, esta Constitución y el proceso que llevó a su elaboración abren grietas en el propio constitucionalismo –Ramiro Ávila se ha referido a esto como un “Neo-constitucionalismo andino o transformador”– y, en general, abren rajaduras y grietas decoloniales en lo que en Ecuador ha sido históricamente un orden blanco/mestizo moderno/colonial.

IV

Por sí mismas, las grietas en las cuales estoy pensando denotan poco más que aperturas o inicios. Si bien podrían haber debilitado y fracturado al todo hegemónico, su efecto depende de lo que ocurre dentro de las fisuras y las grietas; de cómo se plantan las semillas: cómo éstas brotan, florecen y crecen; cómo éstas extienden rupturas y aperturas. Claro que las grietas pueden también estar cubiertas, parchadas y rellenas; de esta forma, se hace parecer que la ruptura y los horizontes de sentimientos que ésta permite son menos evidentes, como si simplemente se hubieran desvanecido.

Esto es algo que estamos aprendiendo en el momento político actual del Ecuador. En cierto número de sectores, incluyendo el extractivo y el de la educación superior, las políticas de gobierno sugieren una reconfiguración del poder moderno/colonial bajo nuevos términos: eliminación de la pobreza, control nacional de los recursos (en vez del control imperial), avance científico y tecnológico, y modernización. Con China y Corea del Sur –reemplazando a los Estados Unidos y Europa– como aliados políticos, económicos e intelectuales/científicos, y Rusia, que recientemente se ha convertido en parte de esta mezcla, el orden del capital y el poder se está desplazando, pero de ninguna manera declina.

Miles de estudiantes están recibiendo becas para estudiar fuera del país en universidades “de excelencia” (siguiendo en mayor parte las listas de Universidades Mundiales de Londres y Shanghái). Las ciencias “reales” y la innovación tecnológica son el objetivo, no las humanidades, las artes o las ciencias humanas y sociales. La gran mayoría de becas van a instituciones de Estados Unidos o Europa. En una acción que asume la creencia de que el conocimiento y la innovación están en otra parte, en julio de 2013, el gobierno circuló un anuncio en *El País* de España, ofreciendo 500 posiciones a profesores que estuvieran dispuestos a reubicarse en el Ecuador para enseñar en la recién establecida Universidad Pública de Educación. Se subrayaban los excelentes salarios y beneficios, pero también la relación histórica y lingüística y la afinidad que estas dos naciones comparten. Dentro de todo esto, uno puede preguntarse qué sucedió con la Constitución y sus (supuestas) grietas.

El más reciente Plan Nacional del *Buen Vivir*, 2013-2017, presenta el momento actual post-constitucional como una “transición”. De acuerdo a este plan, el proceso de transición está definido por rupturas neoliberales y por la interrelación de cuatro principios organizadores provenientes de 1) la cosmología andina, incluyendo el conocimiento indígena y la relación entre humanos y naturaleza, 2) un socialismo del *buen vivir*, 3) el liberalismo y 4) las tradiciones occidentales de modernidad, incluyendo, entre otros, una ética alternativa, los feminismos y la ecología profunda. Esta interrelación encuentra su base en lo que el Plan describe como *el contexto actual y la realidad del Ecuador*, donde la occidentalización co-existe con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber y ser. En esta formulación, el “*buen vivir*” toma un significado diferente de, pero no excluye, su conceptualización desde lo indígena. Como tal, podríamos afirmar que la estrategia del Plan es de interculturalización, interversalización y “agrietamiento” de la modernidad occidental, como civilizante universal. En este sentido, y aunque el plan no empuje ni entienda las grietas y fisuras

tan profundamente como algunos de nosotros quisiéramos, sí abre y permite una visión generadora de diferentes caminos y/como grietas, que pueden –o no– dirigirnos hacia horizontes decoloniales. Tales son los riesgos, pero también las posibilidades del agrietamiento.

V

Lo decolonial, por supuesto, no es una nueva condición a ser interpretada, implementada o lograda por el gobierno, ni tampoco podría ser jamás un proyecto de estructuras e instituciones que mantengan el molde del gobierno sobre la autoridad, el control y el poder vertical. Pensar entonces que los gobiernos pueden lograr o siquiera provocar la decolonización, sin transformar radicalmente las propias nociones de autoridad y poder, es una falacia que incluso Evo Morales nos hace notar claramente. Lo decolonial no viene desde arriba, sino desde abajo; desde los márgenes y de los bordes; de la gente, las comunidades, movimientos, colectivos que retan, interrumpen y transgreden las matrices del poder colonial en sus prácticas de ser, su actuación, existencia, creación y pensamiento. Lo decolonial, en este sentido, no es un estado fijo, un estatus o condición; tampoco denota un punto de llegada. Es un proceso dinámico, siempre en proceso de hacerse y re-hacerse, dada la permanencia y capacidad de reconfiguración de la colonialidad del poder. Es un proceso de lucha no sólo contra, sino, más importante aún, *para*: para la posibilidad de un *otro-modo* o *modo-otro* de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, la conectividad, la articulación e interrelación, así como a la lucha por la invención, creación e intervención por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos.

VI

La idea de las fisuras o grietas, aquí presentada, tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es *de modo-otro* se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe, en gran medida, a la naturaleza miope de la vida y el

vivir contemporáneo. Pero también se debe a la inhabilidad, incluso entre mucha de la llamada “Izquierda”, de imaginar y comprender lo decolonial en su *modo-otro*, incluyendo la desestabilización de sus binarios y del significado tradicional, universal, de “Izquierda”. Hoy, probablemente, tal desestabilización podría no ser más clara que en el continente que los pueblos indígenas han re-nombrado Abya-Yala, tierra en madurez plena, el continente de la América del Sur.

Algunos, y me incluyo, creen que no hay vuelta atrás; que, a pesar de las contradicciones, conflictos y creciente represión, a pesar de las violaciones de la Pachamama en el nombre de la erradicación de la pobreza, las grietas y fisuras decoloniales se están convirtiendo en quebradas, desde donde la sonoridad y reverberación del movimiento y el colapso no pueden ser silenciados, anulados o negados. La declaración, en diciembre de 2012, del Comité Clandestino Zapatista es ilustrativa: “¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo”. La participación, en agosto de 2013, de más de mil activistas e intelectuales en la presentación de las “Escuelitas Zapatistas” demuestra aún más el significado pedagógico de las grietas. Las grietas como un lugar de asamblea, un lugar “otro” que invita, reúne y convoca a un lugar de des-aprendizaje y reaprendizaje *con*, en y a través de una pedagogía-política-práctica, basada en la relación.

VII

Estas “notas” no buscan reificar las grietas o simplificar su complejidad. La propuesta más bien es llamar la atención sobre su existencia y creciente emergencia, pero también, y quizás de forma más importante, pensar en la idea de las grietas y fisuras decoloniales y, al mismo tiempo, poner a deliberación la posición político-pedagógica de ubicarse uno mismo y a su praxis dentro de las grietas y fisuras del orden moderno/colonial. Este es mi lugar de pensamiento, de ser, actuar y hacer; el agrietamiento, que se extiende y conecta las grietas, es mi interés y devoción.

POSTFACIO

En noviembre de 2013, recibí una invitación especial del Subcomandante Marcos y del Subcomandante Moisés para participar como estudiante de primer grado de la Escuelita Zapatista. Esta experiencia, intensamente vivida en la última semana de diciembre del

mismo año, ha dejado una marca que todavía no soy capaz de aprehender, procesar y describir completamente. Su profundidad y significado todavía no se asientan.

Sí, por supuesto, la experiencia sirvió como evidencia —en la forma de la vida real— de la profundidad de la fisura abierta por los Zapatistas y de la *forma muy otra* que tiene su base en la autonomía, libertad y comunidad, en tanto práctica vivida: una práctica que socaba y deshace efectivamente el orden capitalista. La experiencia, además, y quizás de manera más importante, me dio una lección de humildad. Me dio una lección de humildad al desplazar y descentrar lo que pensaba que sabía, cómo pensaba que lo sabía, y cómo es, o por lo menos cómo pensaba, que llegamos a saber. Al hacer esto, confrontó también los supuestos que, a pesar de mi posicionamiento decolonial y declarada criticidad, han pasado incontestados en mi propia práctica e identificación —y, debo añadir, mi privilegiada autoridad— como pedagoga y maestra. Me dio una lección de humildad el asumir, personalmente, aquello que he predicado y enseñado por tanto tiempo: desaprender para reaprender y experimentar —no por primera vez, sino de “otra” forma, particular— su dificultad, conflicto e incomodidad.

Hoy, varias semanas después, la bruma permanece, aunque su tonalidad no es tan densa. Si bien mis pasos todavía son inseguros, ahora me guía la consideración del *Sup* y del Viejo Antonio sobre cómo las preguntas sirven para caminar: “*Para saber y caminar hay que preguntar*”.

Ha pasado mucho desde que escribí estas “notas pedagógicas”. Siento sobre mí el imperativo político-pedagógico de compartir la experiencia y el aprendizaje, y más significativamente, el caminar preguntando. Esta es una de las primeras lecciones que aprendí en la *Escuelita*. Preguntar y encaminar preguntas mientras se desaprende a reaprender son, desde luego, parte integral de la pedagogía de las grietas decoloniales: de agrietar, extender y ensanchar. Sin embargo, hoy día, y una vez vivida la *Escuelita* en cuerpo, mente, espíritu y corazón, veo más intensamente las complejidades de las grietas, la bruma y los peligros que circundan. Y todo esto me tiene aún envuelta en la musa y la niebla.

REFERENCIAS

Betancourt, M. (2013). *Catherine Walsh na Aldeia Maracana falando sobre Universidade Indígena*. Río de Janeiro: Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades of the Universidade Federal Fluminense. Recuperado en marzo de 2015 de <http://www.youtube.com/watch?v=pVtEtCRvodY>

- GARCÍA SALAZAR, J., WALSH, C. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. En MATO, D. (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: Clacso.
- _____. (2010). Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño. *El otro derecho* (41), pp. 49-64.
- _____. (2010). (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. In BRANCHE, J. (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America*. Vanderbilt University Press. En imprenta.
- TONATIERRA-NAHUCALLI (2013). *Plurivesidad Indígena Amwatay Wasi*. Quito, Ecuador. Recuperado en marzo de 2015 de https://www.youtube.com/watch?v=0iz_6R817C4
- WALSH, C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice. Language, Power and Schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin and Garvey.
- _____. (Ed.) (1996). *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa* (12), pp. 209-227.
- _____. (2011). The Politics of Naming: (Inter)cultural Studies in De-Colonial Code. *Cultural Studies*, 25 (4-5).
- _____. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En WALSH, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.