

# CAPÍTULO 1

## Inglés lengua *otra*: diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial

*Graciela Baum*

*El sentido profundo de la cultura está en que ésta puebla de signos y símbolos el mundo. Y que este poblamiento es para lograr un domicilio en el mundo a los efectos de no estar demasiado desnudos y desvalidos en él.*

Rodolfo Kusch, GEOCULTURA DEL HOMBRE AMERICANO.

### **Modernidad/Colonialidad (del poder, del saber, del ser)**

Resulta fundamental –al proponernos abordar esta perspectiva en clave pedagógica– remitirnos al concepto de colonialidad y, por ende, al de modernidad. Si bien no ahondaremos en esta doble constitución, es preciso decir que hablar de modernidad es en primera instancia situarnos en 1492; es también en/desde ella aludir a toda la constelación de conceptos que evoca –progreso, desarrollo, modernización, apertura, globalización/aldeización, etc.; y que todo ello no es otra cosa que hablar de colonialidad. Ésta última, su cara oculta, la prestidigitadora de quien (de)penden los hilos, la fuerza que mueve los engranajes, las manos malabaristas que escenifican los juegos de pelotas. Podríamos pues seguir aplicando metáforas que nos auxilien a entender, a comprender cómo es posible que ese universo semántico moderno (*a priori* positivo) se (re)produzca, se sostenga y se nutra de las atrocidades coloniales. Porque la modernidad se monta sobre la colonialidad y la encubre desde una retórica mesiánica, desarrollista, individualista y placista. La cuestión central se vuelve la carrera del sujeto moderno por producir, acumular y llegar, cuya lógica arrasa con la reflexión –no sólo sobre el contenido de las aspiraciones individuales– sino sobre los términos –las condiciones, las reglas– bajo los cuales la carrera se corre. Éste es justamente el propósito: obturar la voluntad, maniatar el deseo, y generar una ilusión de autonomía –nunca más paradójica, esclavista, y extractivista que en nuestros días.

Dicha concepción de la modernidad como colonialidad –y viceversa– y de los modos en que se imbrican, nos permite también ver cómo permea los distintos órdenes de la vida. Recurrimos aquí a Anibal Quijano (1992), quien en su formulación acerca de la colonialidad del poder o el patrón colonial del poder, echa luz sobre los órdenes o dominios modernos impactados y

controlados por la colonialidad: la subjetividad, el conocimiento, la autoridad, la economía. Vemos entonces cómo la lógica colonial instituye -desde la retórica moderna- cánones que operan y definen:

- ✓ Qué es conocimiento y qué conocimientos son legítimos (aquellos provenientes de los centros europeos y producidos –escritos- por seres blancos, varones, cis-heterosexuales, cristianos) vs “el resto”
- ✓ Qué seres humanos han de ser considerados “civilizados”, modélicos, ejemplares, por su raza y su género (seres blancos, varones) vs “el resto”
- ✓ Qué formas de autoridad deben gobernar el mundo para garantizar la estabilidad/mismidad del sistema y regular los niveles de conflictividad etnoracial vs “el resto”
- ✓ Qué economías permiten la producción y reinversión ilimitadas para sostener un régimen indiscriminado de acumulación y enriquecimiento vs “el resto”.

Estos dominios, todos ellos visiblemente entramados en un sistema-mundo capitalista moderno (Wallerstein, 1974, p. 229) responden a una epistemología que lo subyace y lo constituye como tal, la cual subsume y controla todos los modos de ser, saber, conocer, sentir y hacer.

Aquel primer planteo revelador de la colonialidad del poder a manos de Quijano (1992), inspiró desarrollos y profundizaciones ulteriores por parte del grupo modernidad/colonialidad, entre los cuales encontramos algunos de sumo interés. Walter D. Mignolo (2003, p. 39) –entre ellos- ha sumado en clave semiótica la noción esclarecedora de la matriz como un órgano en dos niveles: del enunciado y de la enunciación, siendo esta última la que regula desde un metanivel la producción de enunciados (por parte de la enunciación) que habitan la superficie de la materia lingüística (lo dicho), es decir, los dominios –visibles y/o inferibles, constituyentes materiales y simbólicos de la modernidad y, por ende, de la colonialidad (quien dice lo dicho). Tales formulaciones –indudablemente- han expandido nuestra comprensión de los fenómenos. Sin embargo, una teorización mucho más reciente ha instanciado cierta dinámica y agilidad en términos de movimientos y etapas al interior de la matriz colonial del poder (MCP de aquí en más). Se trata de una propuesta teórica que es –además de una analítica completa de los procesos, actores e instituciones implicados- también una prospectiva y una hermenéutica decolonial. Podemos entonces –según esta línea- componer brevemente una especie de hoja de ruta que nos posibilita visualizar la agenda modernidad/colonialidad/decolonialidad. Esto es, comprender que la constitución de la modernidad conllevó la destitución de la ancestralidad, de las cosmogonías de los pueblos originarios, de los saberes y prácticas de las culturas andinas y de la amazonia.

Este movimiento –administrado y ejecutado desde la epistemología occidental eurocentrada- comportó un borramiento, una desaparición, un encubrimiento, una sobreescritura. Un desnombramiento y un renombramiento que –de la mano de la imposición alfabética en lengua española- inventó América y se adueñó de Aby Yala. Devaluó creencias, dioses, ritos, rituales, mitos para evangelizar en una fe ajena, impropia, depositaria de la culpa y el punitivismo judeocristiano. Racializó a los pueblos indígenas para explotarlos, esclavizarlos, exterminarlos. Por eso hablamos de procesos de constitución/destitución;

porque ocurrieron en forma simultánea y necesariamente excluyente, dado que sin esta lógica de institución destitutiva no hubiera podido sustanciarse la ocupación occidentalizante de todos los dominios que conforman los pilares del sistema-mundo moderno y sus principios fundantes. En este sentido, y siguiendo a Mignolo (2020, p. 6), vemos que este comportamiento excluyente significó la materialización de una aparente paradoja (bajo la óptica de la retórica moderna): el desarrollo de los países desarrollados implicó la imposibilidad de desarrollo de los países subdesarrollados dado que esta última fue condición *sine quanon* para la existencia y permanencia del primero. Sin el reaseguro del subdesarrollo –colonialidad- no hubiera habido desarrollo (modernidad): podemos decir entonces desde la decolonialidad que la colonialidad fue –y sigue siendo- garante de la modernidad cuyo discurso engendra la trampa poniendo en segundo plano a agentes e instituciones que reproducen el subdesarrollo bajo falsas promesas –éstas tematizadas- de desarrollo y modernización o –lo que es lo mismo- de colonialidad encubierta. Entendemos –también con Mignolo (2020, p. 4)- que el abordaje que realiza Quijano en el título de su reflexión fundacional “Colonialidad y modernidad/racionalidad” (1992, p. 11-20) revela la clara insuficiencia de pensar la modernidad como racionalidad y viceversa sin mediar el concepto clave que dio origen y sustentabilidad a dicho proyecto occidental europeo: la colonialidad. El espíritu celebratorio adherido a la sensibilidad y la racionalidad positiva modernas emergidas de Europa occidental, estuvo signado entonces por los procesos destitutivos que alimentaron tal constitución. Volviendo a Quijano (2009) y algunos de sus contemporáneos, observamos que –a pesar de las coordenadas de pensamiento marxista y dependentista que animaban a atribuir, en los años 60 y 70, a la esfera económica (y especialmente al capitalismo) los mecanismos gobernantes en las relaciones de dominación y explotación-, el sociólogo peruano logró atravesar estas relaciones no ya unívoca y monocausalmente –por la economía- sino anudando a las ideas de racialización y colonialidad. Es decir, levantó la mirada para ver que la lógica colonial se entronca con la subjetividad y el conocimiento porque la racialización opera por la doble vía de la inferiorización ontológica por la incapacidad de pensamiento/conocimiento racional; y que la economía depende de las decisiones de subjetividades e instituciones, a su vez informadas epistémica (conocimiento) y estésicamente (sensibilidad, emoción) (Mignolo, 2020, p. 4). Esta es la tesis que da origen a la formulación de la colonialidad del poder o matriz colonial del poder de Aníbal Quijano y que consiste en una concepción de poder que subsume formas interrelacionadas de dominación, explotación y conflicto y que regula cuatro dominios básicos de la existencia humana moderna: el trabajo/la economía, el sexo/género/la subjetividad, el conocimiento y la autoridad.

Mignolo (2020, p. 7, 10, 12) expande y profundiza las relaciones planteadas inicialmente por Quijano para producir un sistema de correlatos que da cuenta de etapas, movimientos dimensiones y flujos; y de la complejidad inherente a la doble cara del fenómeno modernidad/colonialidad. Así, encontramos en su formulación los siguientes niveles de menor a mayor en orden a su alcance:

- Dominación/Explotación/Conflicto
- Constitución/Destitución/Restitución
- Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad

Y los siguientes vínculos y movimientos en las correspondientes dimensiones.

- **Constitución** (dominación) / **Destitución** (explotación) / **Restitución** (conflicto)
- **Modernidad** (constitución/dominación) / **Colonialidad** (destitución/explotación) / **Decolonialidad** (restitución/conflicto)

Es preciso comprender que estos entrecruzamientos que operan sobre los dominios de la vida moderna son enunciados (cobran existencia) vía una enunciación, una retórica, que los produce desde el centro mismo de esta matriz en el que la epistemología, los actores, las instituciones y las lenguas son corresponsables de controlar los diversos ámbitos instituyendo dispositivos de ser, pensar, decir, hacer y sentir.

Los procesos destitutivos van de la mano de los constitutivos y reproducen la gestión enunciativa de los dominios o áreas básicas modernas. La destitución repite la lógica de la colonialidad vía la retórica de la modernidad y al destituir crea una exterioridad –análoga a la interioridad territorial- que es inexistente e inefable. Carece de entidad y de decibilidad. Dicha destitución e invención de otredad permite mantener el *statu quo*, los procesos de occidentalización y los binarios históricamente definitorios de occidente.

La restitución, en tanto, no se ubica en un lugar dicotómico ni en un tercer lugar que alterne antagónicamente con el binomio modernidad/colonialidad dentro de una narrativa inclusionista dado que ésta mirada nos ubicaría en una disyuntiva en alternancia o en una disyuntiva excluyente y no superaría la retórica moderna del *Self/Other* deshistorizado y despolitizado. La restitución se enuncia desde pensamientos, saberes, modos, decires *otros* que optan decolonialmente, eligen habitar la frontera y pensar fronterizamente para desde allí encaminarse a la coexistencia de los pueblos y las culturas, sin invisibilizar las conflictividades y tensiones propias de las historias locales, de los devenires y caminos que vuelven insoslayables las diferencias. Sin embargo, estas no serán ya diferencias imperiales (ontológicas y epistémicas) sino espacios de liberación, libertad, resistencia, lucha y reexistencia dentro de las diferencias coloniales, con la filiación de los derrotados colectiva o comunitariamente y de las heridas coloniales infligidas a lo largo de las historias de los pueblos occidentalizados.

## **Sobre la herida colonial y su sanación (que constituye nuestro derrotero)**

Volviendo sobre el planteo de Mignolo (2020, p. 14) encontramos que el origen de la herida colonial se entronca en la diferencia imperial, en el diferencial de poder y la racialización que decreta y ejecuta la aniquilación, los *cidios* de toda la ancestralidad no colonial, de todas las creencias, religiones, saberes, lenguas, prácticas, etc. que constituyeron la comunalidad destituida por la sociedad occidental moderna, la relacionalidad destituida por la funcionalidad

utilitarista. Esa herida nace entonces con la clasificación y la estructuración de un orden racializado que legitima la dominación, apropiación, explotación y eventual masacre de las vidas descartables del Sur bárbaro, incivilizado, hediente dada la irracionalidad de sus gentes y por esta vía, a su vez, su inferioridad. En esta urdimbre entre irracionalidad e inferioridad –que contrasta con la modernidad/racionalidad que retoma Quijano para evidenciar el déficit nominativo (colonialidad) – se entrama el dispositivo civilizatorio, salvacionista, redencionista, alfabetizador cuyo afán es la conversión para la domesticación y la dominación. Es en este sentido que no podemos quedarnos en las latitudes geográficas para pensar los procesos de colonialidad porque estaríamos abonando la epistemología territorial moderna y reduciendo el mundo a la interioridad de la MCP. Es por eso –también- que pensar en clave geopolítica y corropolítica nos permite ver una herida de doble entrada: la de los márgenes (respecto de los centros de poder/saber) y la de los cuerpos (rasgos fenotípicos, disidencias sexogenéricas, culturas/lenguas/religiones de minorías o no hegemónicas, etc.). Esta doble herida es entonces una doble destitución por una doble filiación.

Ahora bien, el camino de la sanación de la herida es el de la restitución; la restitución de las formas ancestrales de vivir; de saberes, prácticas comunales destituidas; su incorporación a las redes de relacionales actuales y su reinscripción en el tiempo presente. En un tiempo de Buen Vivir (Suma Qamaña en lengua Aymara) como el de los pueblos andinos originarios. Los procesos restitutos no retoman el cauce de la destitución de lo habido para constituirse hegemónica y mono-tópica/fónicamente como universales sino que buscan espacios en los que aflore la pluriversalidad y no las monoculturas que reproducen la miopía moderna occidental blanco-europea.

Crecientemente, el mundo se revela multipolar y el capitalismo –otrora privativo del mundo occidental- se extiende de modo que la hegemonía del mundo occidental se ve amenazada dado que tanto las economías, los mercados como las desigualdades producto del sistema capitalista exceden los límites de occidente.

Entretanto, somos testigos de diversas y crecientes expresiones y manifestaciones de desoccidentalización tanto por parte de los estados como de la sociedad civil, lo cual si bien es muestra de procesos de restitución, de memoria y de reconocimiento de derechos, no equivale a procesos de decolonialidad. Esto en el sentido de que la desoccidentalización no disrumpe la MCP sino que disputa su control (el de todos los dominios y su lugar de enunciación) con EEUU y la UE, y desobedece los mandatos occidentalizantes dentro mismo de la MCP.

Claro está que la reoccidentalización puja con la fuerza de siglos de historia contada desde la supremacía blanca, y cartografiada -representada- según tal cosmología; sin embargo, los crecientes signos de desacople de la occidentalización en el mundo sugieren que la retórica reoccidentalizante esta vez está perdiendo la batalla.

Abríamos entonces este apartado bajo un subtítulo que concibe la sanación de la herida colonial, es decir la restitución, como derrotero, es decir, como camino. Un camino de conciencia y de militancia en la frontera de la modernidad que nos devela –a quienes vamos por la opción decolonial- su lado más oscuro, más cruel, y el que en alguna medida reedita la herida o más

bien la conciencia de la herida; podemos pensar la sanación de la herida colonial como trabajo colectivo -y la actualización permanente de la restitución y su reinscripción en tiempo presente. Luego de siglos de colonialismo, colonización, colonialidad, de dominación, explotación, subalternización, tanto como de conflicto, resistencia y reexistencia, entendemos que los caminos de la restitución son derrotero y no bucle, porque ella no se muerde la cola ni se mira el ombligo como la modernidad occidental euro-usa-centrada, sino que camina, anda, busca, pierde, encuentra, con los pies, con las manos, con la cabeza, con los ojos, con los oídos, con la boca, con la piel, con el cuerpo, con el corazón. Y lo hace en clave comunal, en la topología de un mapa-territorio-cuerpx abyayalense/latinoamericano que resiste desde la diferencia colonial y reexiste en sus pedagogías y contrapedagogías mientras el mensaje –la semilla- de insurgencia y restitución pasa de generación en generación de mano de lxs Sariris (en lengua Aymara, viajero eterno en el camino sagrado, mensajerx de los Andes) para que todxs podamos ser parte de la siembra reconstitutiva.

## **Sobre el *pedagogizar* decolonial como militancia geocorpopolítica**

Claro que al leer el título de este apartado nos quedamos esperando/buscando/deseando **el sustantivo** antes de pensar o decir que “pedagogizar” es una forma incorrecta, por fuera de la norma, inaceptable para la RAE, o que simplemente no existe (porque no existe para la RAE, institución moderna si las hay) y que debe ser reemplazada por el correspondiente sustantivo “pedagogía”. Los sustantivos nombran el mundo para aquietarlo, lo vuelven objeto, lo hacen asible, lo tornan estático, inventariable, contable, dominable. Así las lenguas modernas fijan el mundo, las existencias, los ordenan, les asignan rasgos sobre una base nominal que (de)nomina denotando toda entidad concreta y/o abstracta “ahí afuera” del Sujeto. Sujeto –también moderno- que se separa del Objeto y lo hace objeto de (su) estudio, lo exterioriza para saberse dueño, amo, superior. Por eso *pedagogizar* –que es accionable, verbal y eco del flujo del mundo de la vida (como *palabrandar* de los pueblos del Cauca colombiano o *sentipensar* de Fals Borda)- no gusta, resulta cacofónico, extraño, a-normal. Sin embargo, la decolonialidad -que es nuestra postura crítica latinoamericana- nos ha legado el espacio creativo de la insurgencia también lingüística dentro de un paradigma *otro* (Mignolo, 2003, p. 22), no para romper (con) la norma sino para desviarnos de los *locus* de enunciación unívocos, lineales, subsidiarios de la pluma grecolatina; no para disrupir por ocupar un lugar antinormativo, porque de este modo volveríamos a reproducir los binarismos opuestos modernos. Sin embargo, entendemos que la lengua –su gramática y sintaxis- no debe operar como jaula sino como límite; la lengua –el decir, la relacionalidad que lo habita y habilita- nace con procesos emergentes, creativos y reestructurantes que surgen de la mano de condiciones geocorpopolíticas más que de la tradición y la norma impuestas. Estos procesos de emergencia son ciertamente contingentes porque los contextos son interinos, complejos y provisionales, pero no dejan de constituirse a partir de la ancestralidad y la memoria colectiva imbuida de corporalidad, sensorialidad, emotividad y suelo.

Esta mirada no es normativa ni antinormativa sino *otra*, porque se plantea no en la oposicionalidad que obtura la conversación sino en el conflicto que la genera y en el que se disputan los términos de dicha conversación; es decir, no si es o no normativo decir esto o aquello (los contenidos), sino quién define, regula, e instituye la norma. Y es allí donde se sitúa la lengua *otra* (Arteaga, 1994, p. 9) y donde situamos nuestra propuesta de inglés lengua *otra* (Baum, 2018, p. 4). Pero allí volveremos más tarde.

Hemos introducido la cuestión del pedagogizar desde el punto de vista lingüístico para -de alguna manera- instalar la **incomodidad** de que así será el modo en que nos referiremos a estas cuestiones pedagógicas que en la decolonialidad y la militancia son tan vitales.

Cerrábamos el apartado anterior refiriéndonos a las pedagogías de resistencia y reexistencia (Walsh, 2009, p. 60-63; 2017, p. 61, 64) y sumamos a ellas las contrapedagogías (a las que nostrxs calificamos como decoloniales) que –como lo expresa Segato (2018) en su formulación de las contrapedagogías de la crueldad- insurgen para dismantelar los aleccionamientos bestiales del patriarcado (a los que referimos como coloniales y de las violencias modernas, destitutivas, racializantes, patriarcales, capitalistas, neoliberales). Nos interesa hablar de pedagogizar verbalizándolo porque nos permite –como decíamos- viajar el camino de la restitución y porque sabemos -quienes andamos hablándonos con la lengua y renegociando los términos- que la oralidad nos permite también mucho más de esa insurgencia discursiva (Segato, 2017) que viene con las formas de pensar conversando y de decir ese pensar en voz alta, en su desestructura, retracción de “la forma” y emergencia del “habla”. El quehacer del pedagogizar decolonial habita la frontera ontológica y epistémica en el adentro del afuera del entronque modernidad/colonialidad-destitución-raza-patriarcado-capitalismo; late en esa frontera-margen que no es límite trazado como línea divisoria sino territorialidad, extensión cuya intensión está definida de modos otros porque coexisten en conflictiva armonía seres con imaginarios comunes fundamentales de relacionalidad, tejido, trama, de lo que es la vida, el cosmos, lo viviente. Esa frontera-margen-cosmos es las historias pasadas y presentes, politizadas en los lugares de enunciación decoloniales que creen y accionan en la diferencia colonial; que se inscriben en la realidad desde una conciencia transformadora de las estructuras de poder/saber, desde los microdispositivos sociales, institucionales hasta las macroestructuras estatales nacionales e internacionales. Esa frontera-margen-cosmos-política es cuerpo, es encarnada, cuerpos/vidas coloniales desnudos y descartables (Mignolo, 2009) que luchan y resisten. Esa frontera-margen-cosmos-política-cuerpo es lenguajeo, es lengua diciente y es bilenguajeo fronterizo como el de Anzaldúa (Mignolo, 2010) que nos permite decirnos en las lenguas en las que fuimos educadxs pero también en las lenguas de la desobediencia. En las lenguas *otras*. Somos –entonces- frontera-margen-cosmos-política-cuerpo que bilenguajea.

Pedagogizando dentro y fuera de las instituciones modernas, armando, enlazando, uniendo, para que la relacionalidad sea la que vaya haciendo el camino que caminamos, el camino de la siembra que decolonializa y restituye también las maneras de pedagogizar, de enseñar y aprender **con** –y no ya **de**-, de estar estando y suscitando conciencia de los procesos que nos constituyen y constituimos para que la vida sea posible. Sin enfrentamientos dicotómicos pero

en la convicción y firmeza de una apuesta por la terminalidad urgente de todos los extractivismos capitalistas, esclavistas y subalternizantes sobre los seres vivientes humanos y no humanos.

Decirnos, enunciarnos en una pedagogía decolonial nos configura también un aula expandida, no en el sentido tecnológico tan en boga en la actualidad, sino de un aula fronteriza, que dialoga con el sistema y mantiene una conflictividad que pulsa activamente, para ubicarse en un lugar alternativo a todas las caras/máscaras que el sistema porta para aventajar sus discursos y aumentar sus réditos políticos. Nuevamente, un aula fronteriza no es ni una cosa ni la otra dentro de lo habido en la puja, en la carrera por los puestos en las gestiones político-institucionales, sino todo lo contrario (y desde ahí ejerce su militancia, agrieta, grita). Por eso preferimos hablar de educación y pedagogía antes que de escolarización y escuela, porque sabemos de la vertiente ideológica que las informa históricamente y las ha configurado –más allá de la retórica moderna- como escenarios privilegiados de castigo, supresión, borramiento, homogeneización, racialización, blanqueamiento, etc., etc. Escuela, escolarización: garantes de meritocracias; objeto de despedagogización creciente y de corrimiento hacia el espectro de la educación para el entrenamiento.

Ahora bien, nos toca pensar y accionar en estos sentidos en un aula donde la lengua que se habla y se enseña es “el” inglés. Doble problema, doble paradoja: enunciar/nos decolonialmente en **una** (¿?) lengua moderna/colonial e insurgirla para decolonializarla como lengua *otra* (desde una lengua -el español- otrora colonial, hoy nuestra, aunque igualmente moderna) desde pedagogías decoloniales, desde el bilenguaje y tanto en la frontera -como espacio geocorporpolítico- como en espacios institucionales –habitáculos modernos- ínsitamente normativos y normalizantes.

## **(Des) pensar (el) inglés para repensarlo desde el Sur global**

En este punto retomamos la idea fuerza de la enunciación como dimensión central de la MCP y con ella la aserción de que las lenguas son su componente fundamental, ubicuo a todos los dominios y decisivo a la hora del proceso de constitución/destitución. Al hablar de las lenguas de la enunciación, permeantes en todos los órdenes de la MCP, nos referimos a las seis lenguas vernáculas modernas de origen grecolatino: italiano, portugués y español (en los siglos XVI y XVII) y alemán, francés e inglés (desde la Ilustración). Ellas, en la constitución de la MCP desplazaron y destituyeron –y lo siguen haciendo desde el corazón de Europa y EEUU- a todas las lenguas originarias, ancestrales, locales- tanto de la enunciación misma, donde se definen (y explícita o implícitamente) se comunican los términos en que vivimos- como de los diferentes ámbitos visibles (los contenidos) en que la vida sucede (la educación, la política, la economía, la naturaleza, etc.). Nos dice Mignolo (2020) que en la actualidad, el control de los significados (las lenguas) y el control del dinero (el dólar) son procesos paralelos ya que quien controla el dinero controla las lenguas y –por ende- los sentidos, las subjetividades, el conocimiento, lo cual va más allá de las economías y se mete en la trama de dominación de las vidas humanas y no humanas. Mignolo agrega que ambos procesos se encuentran hoy en disputa dada la creciente conciencia

de opresión histórica de los pueblos y las manifestaciones de desoccidentalización de sus condiciones de existencia.

Entendemos fundamental el ejercicio de despensar “el” inglés –negarlo- como lengua de conocimiento (prestigio, acceso, éxito, llegada) y respensarlo para en ese lugar hacer emerger el lenguaje y la capacidad de decir el mundo con ojos y corazón bien abiertos, usando la lengua y no siendo usadxs por la retórica moderna. Descubrir los dispositivos históricos, coloniales de sometimiento a cánones europeos impuestos desde “el” inglés en la ciencia (en sentido amplio), en la normalización de sus comunicaciones; en la enseñanza, en su estatuto de lengua “extranjera”, con modelos nativistas y estándares de competencias, habilidades y proficiencia anclados en **la invención** de un hablante nativo “ideal” (Inglaterra, EEUU), cuyos parámetros de comportamiento sociopragmático refieren a criterios socioculturales foráneos aunque estereotipados (Marco Común **Europeo** de Referencia –MCER- para las lenguas); con una sobredemanda de aproximación al sistema fonético-fonológico de un hablante nativo que –si bien inventado- es culto, letrado y perteneciente a una cierta elite socioeconómica. Todos estos entrecruzamientos provenientes del imaginario de lingüistas dedicadxs a la enseñanza de lenguas -y no de pedagogxs críticos/no coloniales- trasladan su mirada científicista, positiva, gramaticalizada (lexical, frástica, oracional, luego textual pero no discursivamente anclada) para vaciar y despedagogizar -vía didactización- un campo especialmente arraigado a la subjetividad, a la creatividad, a la ideología, como la lengua.

En este contexto, y dadas las coordenadas arriba descritas casi como estado de cosas deseable, vemos que algunos intentos por así llamarlos desoccidentalizantes en relación a la lengua inglesa y su enseñanza no le hacen más que favores a la retórica moderna ya que se hacen eco de los marcos europeos de referencia, importan modelos de multi/plurilingüismo pensados y creados por y para Europa y los EEUU, generan –desde un aplicacionismo inconducente- cruces y correlatos inexistentes entre necesidades, políticas, programas, etc. que no nos son específicos, relevantes ni pertinentes. La lengua inglesa y su enseñanza aquí –en Argentina- nada tienen en común con la lengua inglesa y su enseñanza en otras latitudes ni del mundo centroamericano y caribeño (subsidiario de EEUU), ni del Norte global occidental hegemónico, ni incluso de ex colonias anglohablantes (cuya primera o segunda lengua es inglés) fuera de Europa (India, África, Australia, Nueva Zelanda). Lo que sí tienen en común es la lengua –inglés- que, como hemos dicho, controla los significados, que es la lengua del dinero, la lengua del poder y es –entonces- la que en su arremetida geopolítica, cultural, simbólica, produce representaciones de la realidad que se traducen en bienes “consumibles”, *commodities*, signos y señas con valencias modernas/coloniales, dejando fuera de este mundo representado por ella todo lo que a la enunciación de la MCP no le interesa, no le resulta oportuno, prefiere no cifrar en lengua y evitar poner a circular en el mundo. Lengua es también representación, cada lengua representa el mundo a su manera, cada lengua captura, nombra, denota y aquieta –mediante sus sustantivos- eso del mundo de lo que **desea hacer hablar**, apropiarse, transmitir, instalar, imponer; su gramática, su sintaxis, su léxico operan como dispositivos formalizantes -en nada objetivos ni neutros- de esos recortes de mundo que la

lengua hace existibles y decibles; esos son los recortes que cada lengua carga de sentidos, ideologías, valores a través de la producción de sus discursos y sus géneros discursivos. Las lenguas modernas generan recortes afines, representaciones afines de la realidad, del mundo, de la vida. Pero nada tienen que ver con ellas las representaciones de las lenguas originarias, sus dialectos, geolectos, y sobre todo la preponderancia de su tradición oral frente a la palabra escrita, los “alfabetismos” (Mignolo, 2017) modernos.

Por eso, pensar la lengua inglesa para repensarla desde el Sur implica necesariamente –al decir de Fernando Huanacuni Mamani (2017) –dejar de “*nortearnos*”, esto es, ser capaces de mirar hacia arriba para ver la totalidad viviente de la que somos parte sin que ese “arriba” sea el Norte global –la Modernidad- el cual opera paradigmáticamente regulando los alcances y la profundidad de nuestra mirada. Salirnos de ese *horizonte* impuesto por las ideologías modernas/coloniales implica también reconocernos en nuestro *suelo* –como nos explica Kusch- que es fundamento y arraigo de nuestra existencia: es nuestro *domicilio existencial* (Kusch, 1976).

## Sobre interculturalidad e inglés y su enseñanza

Hablar sobre interculturalidad e inglés y su enseñanza nos resulta un lugar común, porque es el lugar desde el que venimos hablando desde hace décadas, cuando dijimos haber dejado de pretender ser el/los (algo así como los nativos de/en la lengua/cultura inglesa) y nos sumamos al giro intercultural. Un giro que en realidad fue un *loop*, y se volvió sobre sí mismo, cambiando todo para no cambiar nada.

Hoy podemos ver que es justamente en la declaración y declamación de interculturalidad donde reside la mayor y la peor de las trampas, porque inicia una etapa de retóricas emotivas e inclusivas que encubren prácticas de sujeción, supresión y subalternización. Es preciso comprender que para la retórica moderna abrazar el discurso de la interculturalidad es una solución de conveniencia que garantiza la continuidad de la hegemonía euro-usa-centrada mediante formas de paternalismo y tutelaje. La dialéctica de la reciprocidad, el diálogo con la otredad y la aceptación ética de las diferencias hacen al discurso de la *interculturalidad* lo que la modernización, la prosperidad y la felicidad hacen al discurso del *desarrollo*. Dos supuestas vocaciones y horizontes globales que soslayan las pobrezas, los racismos, los patriarcados globales; es decir, las diferencias coloniales, estructurales, con el peso de la negación de las historias; las diferencias desracializadas, sanitizadas, concebidas como diferencias culturales, soslayadas en el escenario de una Historia cuya primera persona narrativa es Europa. La interculturalidad *a secas* es el dispositivo que mejor lava las diferencias coloniales y las maquilla bajo un etiquetado gentil, aceptable y políticamente correcto. Es más, las diferencias culturales devienen supuestos espacios celebratorios que preservan las identidades de los pueblos y, por ende, es preciso respetarlas y conservarlas: la retórica antihomogeneizante de los supra-organismos internacionales, su lógica inter/multi/pluricultural y multi/plurilingüe da cuenta de

cómo la diferencia imperial ha logrado superponer un velo cultural a la diferencia colonial y ha encontrado otro punto de apoyo para mantener el *statu quo*.

En este entramado, la lengua inglesa habla por el poder hegemónico, por los sentidos que enuncia, produce y reproduce desde el centro mismo de la MCP lindando con actores, instituciones y epistemologías todos ellos destituyentes. La lengua inglesa nos interpela desde allí y nos hace mirarnos, escucharnos, repensarnos: ¿cómo lidiar con la carga colonial, moderna, europeizante, hegemónica desde el Sur global sin caer en fundamentalismos anticoloniales y, por ende, anti-inglés? ¿Podremos encontrar los caminos de desacople, de desenganche y ocupar un lugar *otro*? ¿Podremos generar una alternativa a las alternativas (siempre binarias, A o B, totalizantes y radicalizadas), es decir **una alternativa a las epistemologías modernas** (no colonial, no moderna) y no una **epistemología alternativa a las modernas** (otra moderna, colonial)? Para ello, es necesario desprendernos también de la retórica de la modernidad –que encubre la lógica colonial- y que incluye los discursos sobre *la interculturalidad* como bien de la humanidad, como deseable punto de llegada civilizatorio.

**Enseñar inglés** es -en la medida que **no** aportamos espacios de conciencia sobre lo que implica como dispositivo de control de los significados- sinónimo de complicidad. Repito, la enseñanza del [de **el**] inglés (lengua segunda, lengua extranjera, lengua adicional, lengua franca, lengua meta, lengua global, lengua de comunicación internacional, etc.) **es sinónimo de complicidad**. Complicidad con todos los sentidos que ha inaugurado como lengua moderna imperial; complicidad con las voces que subyuga desde los discursos racializados y deshumanizantes. **Decir es político**. No hay salida ni metalenguaje.

Entonces, posiblemente, sea tiempo de preguntarnos si esa lengua que enseñamos viene a incorporarnos a la inercia del Norte global o a subvertir esos sentidos y a construir resistencias. Cabe preguntarnos si la lengua que enseñamos viene a uniformar, a maniatar, a silenciar, a invisibilizar; o viene **a domiciliarse en y con** nuestros propios ritmos, tempos, vocales y consonantes; con nuestros silencios y nuestros acordes, con nuestros humores, nuestras emociones y nuestros enojos, que no se traducen ni se trasladan borrando marcas porque hablan con nuestra geocorpopolítica **en la piel y también a cuestras**. Cabe repensar si la complicidad con el poder/saber **en el aula** cuando la lengua que lo cifra es inglés, no es una complicidad cuyo correlato es el blanqueamiento de la Conquista en/desde 1492. **Lavar la diferencia, lavar el habla, lavar el símbolo. Lavar la piel**. Interculturalizar para lavar la diferencia y con ello lavar el conflicto, la resistencia, la reexistencia, la revuelta, la revolución.

El encubrimiento, la negación, y la invención *lx otrx* en palabras del *Self*, (extranjeras, foráneas) como modo de darle entidad, constituyen formas veladas de violencia ontológica y epistémica; suponen el disimulo de la borradura dado que entabla una conversación en la que *lx Otrx* tiene apenas acceso a los contenidos –**nunca a los términos**. Entonces, si “el” inglés se vuelve objeto de deseo de nuestrxs estudiantes como lugar de incorporación de la gramática de dominación, hemos caído en la trampa: la de querer **ser** el *Self* (el otro colonizador) y no querer **participar** en las disputas de sentido y en las luchas que encarna la lengua. Hemos caído en la trampa del soslayamiento de que la lengua son “*sólo palabras*”, cuando en realidad *somos*

*palabra*. Por eso cada pueblo tiene *sus* palabras (que dan nombre a sus cosmogonías, a sus sentires y pensares) y -por eso- al enseñar y aprender las palabras de otros pueblos es preciso hacerlo desde una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), desde *nuestro* lugar de enunciación geocorporal. Por eso, también, inglés es para nosotrxs una lengua *otra*. Una lengua de desencanche. Una opción **a** (todas) las múltiples formas modernas/coloniales paternalistas que “el” inglés ha adoptado en el mundo no-anglófono -más allá de límites nacionales/estatales.

Lengua *otra* en la que *spanglisheamos*, en la que resistimos y contra argumentamos los diseños globales (de “el” inglés) **en inglés**, y en la que también sostenemos la vigencia del conflicto de la colonialidad aunque el Norte Global pretenda desactivarlo desactivando el lugar de la diferencia (colonial) que es estructural, desde miradas coyunturalistas, reduccionistas y culturalistas.

En todos estos sentidos, enseñar inglés como lengua *otra* infunda e insufla desobediencia epistémica, ontológica y política; desafía cánones y paradigmas; descubre los intereses de una *class culture* científica y académica que subsume su lugar de enunciación a una lógica globalizante. Esta elite, lejos de disputar el control de sus propios significados en sus lenguas nativas; lejos de negar la negación a la que sus pueblos han sido sometidos; lejos de situarse en lugares *otros* y construir espacios de liberación, retroalimentan una verdad autocreada desde un relato histórico -europeo- inventado, *ad hoc*, funcional y reproductor del *status quo*, que legitima una comunicación blanqueada y racista so pretexto de inteligibilidad global.

Como decíamos al inicio de este apartado, decirse intercultural -o dentro de cualquiera de las actuales x-culturalidades- no garantiza otra cosa que una presencia -más o menos ostensible- de la otredad tematizada, ingresada en la tangencialidad discursiva de pedagogías acriticas, acomodaticias, positivas. Entendidas políticamente, no son ni hacen otra cosa que despolitizar mediante falacias deterministas y globalistas; y deshistorizar mediante el pretendido borramiento/caducidad de los genocidios y epistemicidios más aberrantes de la historia de la humanidad.

## **Desenquistar la modernidad-colonialidad de la academia. ¿Es posible decolonizar la universidad?**

Para cerrar este capítulo, retornamos a la dimensión institucional e intentamos pensarnos como comunidad. Para ello, es preciso volver a recorrer los intrincados pasillos de la academia, sus restricciones, interdiscursos, polisemias y contradicciones. Si pensamos la universidad como una institución inherentemente moderna, y por ende colonial, podemos comprender las insondables complejidades que instancia la pretensión y vocación de decolonizarla.

Hemos sido testigos de cómo colectivos, movimientos sociales y diversas configuraciones de grupos autoconvocados en toda Latinoamérica y más allá de ella, han desafiado e insurgido espacios históricamente coloniales o cooptados por la modernidad y su retórica mercantil y desarrollista. Nos referimos a la ocupación o toma de espacios públicos (calles, ministerios, barrios, escuelas, colegios, universidades, etc.) y su intervención: el derribo de

monumentos y estatuas en tanto actos de contestación, modos de deshonorar y muestras de desobediencia a formas de racismo, opresión y subalternización; y –entre otras- reuniones, marchas y manifestaciones itinerantes que habitan las urbes a propósito de la visibilización de injusticias, crímenes, abusos, etc. Todas estas maneras son las que la sociedad política piensa, define y actúa colectivamente a fin de ejercer su derecho a enunciar y denunciar, ser parte activa, co-presente y definitoria a la hora de construir una realidad más justa e igualitaria para todxs.

En este contexto, las universidades públicas y gratuitas de nuestro país han visto un creciente y sostenido advenimiento de la participación estudiantil, de las organizaciones y de las agrupaciones de distintas procedencias ideológicas a la vida política universitaria y no universitaria. Esta integración al escenario concreto, al territorio intrainstitucional y extrainstitucional mismo, donde se dan las múltiples formas de discusión, acuerdos, toma de decisiones, comunicación y difusión, constituyen un verdadero baluarte simbólico en cuanto a lo que significa apropiarse –desde las bases y horizontalmente- de los locus de enunciación y de los lugares físicos propiamente dichos. Esto, no sin mediar las disputas y luchas presentes y persistentes en toda negociación semiótica, ideológica y material en cuanto a las condiciones de producción y circulación de conocimientos dentro de sistemas sociales de distribución de poder marcadamente desiguales.

Creemos que la universidad, en su estructura vertical, refleja las pautas socio-históricas de cada tiempo, y que –aún frente a la conciencia de transformación y adherencia a nuevos paradigmas-, su núcleo sigue siendo fuertemente moderno. Su diseño atomizado en “unidades” académicas, su armadura disciplinar, sus rangos y jerarquías escalafonarias, sus sistemas de evaluación y promoción, tanto como su constitución gubernamental en claustros de representación, muestran un ensamblaje que responde a lógicas elitistas y de concentración de poder. En este marco, observamos que el colectivo docente se asocia con especial énfasis a los aspectos más *statu quoistas* de la institución, a sus creencias más estáticas y a sus valoraciones más estereotipadas y convencionalizadas. Aquí es, a nuestro entender, donde más fuertemente debemos incidir tanto en cuanto a poner en tensión y conflicto esos imaginarios, como a discontinuar discursos y prácticas tributarios de ellos. Esto es así dado que si de decolonizar lo que destitutivo impuso la modernidad-colonialidad se trata (como lo expone el título de este apartado), lxs docentes debemos necesariamente comprometernos en una serie de ejercicios de reflexión y praxis, a saber. Primero, comprender que hemos sido el instrumento reproductor de siglos de opresión, dado que la educación es –junto con la religión- el vector de dominación más masivo y eficaz; segundo, poder asumir la dimensión y medida de la colonialidad en tanto aparato político-cultural global y empezar a desalinearnos de la historia que Europa (y su prolongación en EEUU) ha escrito brutalmente, con mayúscula y en singular; tercero, entender que de “la Historia” somos el afuera, la exterioridad del centro (Europa) –como lo expresara Dussel (1996 [1977])-, una exterioridad que nos define como parte de historias otras, no contadas desde y a partir de la Modernidad y su relato monolítico sino ya contadas con anterioridad; cuarto, poder encontrar en esa exterioridad o exterioridades un lugar de frontera que implica entonces un lugar de perspectiva y no de centro o punto fijo,

para empezar a pensarnos desde el sur y en clave de pueblo latinoamericano, como lo explica Dussel mediante la noción de proximidad histórica

Antes que el mundo, entonces, ya estaba la proximidad, el rostro-ante-el-rostro que nos acogió con la sonrisa cordial o nos alteró con la rigidez, la dureza, la violencia de las reglas tradicionales, el éthos del pueblo.

Anterior al mundo está el pueblo; anterior al ser está la realidad del otro; anterior a toda anterioridad está la responsabilidad por el débil, por el que todavía no es, que tiene el que procrea hombres nuevos (los padres) o sistemas nuevos (los héroes y los maestros liberadores).

(Dussel, 1996 [1977], p. 32)

En quinto lugar, reconocernos suelo y semilla; dejar de repetir, copiar e imitar para volvernos el *Self* (el *establishment*) y un mero pastiche; desaprender, recontextualizar y resignificar nuestros saberes transversalmente –más allá de las cajas disciplinares habidas en la academia- para indagar al interior de nuestros planteos pedagógicos y curriculares no como las jaulas en las que descansa nuestra resistencia y aversión por la incomodidad sino como las huellas, mapas y relecturas que nos habilitan a mirar nuestros múltiples contextos con lentes que dejen de miopizar y de distorsionar aquello que es necesario ver claramente y de cerca. En sexto y último lugar, el acto más pedagógico –y por ende político y ético- que como docentes no podemos diferir: la construcción de una alteridad genuina, por fuera de nuestra identidad (ipseidad), es decir, abandonar la proyección moderna (y posmoderna) de un alter-ego siempre cernido sobre sí mismo, siempre “yo” (ser), siempre autopoiético y cancelatorio del “otro” (no ser) que queda subsumido al “yo” apropiativo. En vez, poner en juego un alter-Tú (Etchebehere, 2010) que existe afuera del “yo”, que es un “otro” no *objeto* a aprehender y dominar sino *sujetx* a (re)conocer, y con lx cual *alter*-nar lugares intersubjetivamente y no sub-*alter*-nar. Entre estxs sujetxs estamos todxs quienes habitamos el Sur global bajo distintas condiciones de existencia; el sur que aloja sujetxs oprimidxs, racializadxs, tan exteriores a la Historia y tan bárbarxs a la mirada de Occidente (del Norte global) como sea pensable (aunque el norte tenga su propia colonialidad interna –su propio sur- y sistemas de desexistir la alteridad. Aquí se anudan reflexión y praxis, en estos –interinos- seis ejercicios.

Lo anterior no desestima ni relega el potencial valor de las propuestas y bagajes de lxs docentes, sino que reivindica la necesidad de (des)pensares y quehaceres en concurrencia con nuestrxs interlocutores en las aulas (físicas y virtuales) cuyos orígenes, necesidades, trayectorias, etc. debemos ponderar y en función de ellos imaginar propuestas liberadoras, justas y populares.

Pero volvamos a lo que hay. Existe, como se vislumbra, lo que podemos denominar un diferencial de poder entre quienes desean seguir sosteniendo las múltiples formas veladas de destitución a manos de la retórica institutiva moderna y su neoliberalismo multiculturalista ya instalado en la universidad, y quienes deseamos y luchamos por modos otros de habitarla, concebirla, sentirla, transitarla y legarla a próximas generaciones. Este diferencial de poder viene

ensamblado a una maquinaria negacionista que engañosamente radica las posibilidades en el esfuerzo y la dedicación –borrando las huellas que trajeron a cada existencia –en sus condiciones materiales y simbólicas- hasta aquí. Negar toda atribución contextual, histórica, biográfica, y aislar y anclar las trayectorias al mérito “puro”, agudiza ese diferencial de poder siempre a favor de quienes sostienen que nada hay que develar en términos relacionales (historización de las coordenadas presentes) respecto de quienes llegan hasta sus estudios superiores universitarios vitalmente mejor equipadxs.

La institución destitutiva de la modernidad ha sido fundacional y ejercido una fascinación especialmente profunda al interior del sistema educativo en su conjunto, al que ha construido a su imagen y semejanza (legitimando su retórica mesiánica de progreso y ascenso social) y dotado de un extenso dispositivo –como ya hemos referido- basado en núcleos de pensamiento (con sus concomitantes objetivos, metodologías, prácticas, lenguajes, sistemas acreditación, de etc.) anudados a parámetros de “aprendizaje eficiente”, de “metas alcanzables”, de “desarrollos monitoreables”, de “resultados mensurables”, entre otros. Esto es, una estructura de clasificación y jerarquización de personas “capaces” de ingresar, permanecer y egresar del sistema sin antes ser expulsadas por él. **Y a ese residuo, remanente post exclusión se lo concibe como conjunto de supernumerarios** (Núñez, 1999, 2007) –eufemismo para sobrantes. Un sistema de racialización, moderno/colonial que categoriza seres vivientes [+humanxs] como modo de “censar” sus aptitudes para aprehender, aprender y apropiarse de los saberes allí circulantes.

La vocación de desenquistar este locus etno-racializante implica –como hemos dicho- el ejercicio consciente, activo y constante de mirar las caras de la colonialidad detrás de todas las de la modernidad y lograr ver *la trampa*. Sin embargo, luego, es preciso asumir el minucioso y permanente control de nuestras propias maneras de ejercer la colonialidad, de exotizar y naturalizar las desigualdades. Una vez que logramos detectar (algo de) lo destituido, borrado, ausentado, vaciado, desnombrado, podemos comprender cómo y por qué la universidad fue y sigue siendo un enclave moderno (colonial). Por eso, quienes luchan por una universidad otra en línea con el ejercicio real del derecho a la educación atento a los lugares de partida de cada estudiante, se distancian de quienes sostienen un mito de igualación y, derivado de esto, políticas solapadamente exclusionarias. De igual modo, quienes entienden la incidencia curricular como un elemento definitorio para la formación pedagógico-política, situada e historizada de lxs sujetxs, llevan a cabo un análisis necesario de los ejes conceptuales que se desarrollan y –de extrema relevancia- de las selecciones bibliográficas que subyacen y orientan las perspectivas desde las que se enuncian los espacios académicos. Se configuran aquí dos posicionamientos oposicionales, dadas las resistencias propias de quienes –por regla- se suman a estridencias de moda, eslogánicas, al estilo “*bandwagonism*” que –desde un gatopardismo académico- provocan *efectos especiales*, tan simulados como cosméticos. Adoptar enfoques y/o marcos teóricos con ecos posmodernos o –en perspectiva corriente- poshumanistas, tanto como respaldarse en bibliografía “actualizada”, ha pasado a ser garante de veracidad, legitimidad, experticia. De este modo, se confecciona un currículum más interesado en desplegar rasgos de actualidad y actualización que de relevancia y pertinencia; destellos de pertenencia a grupos de cierto

prestigio internacional e inscriptos en una geografía dada, que de ética pedagógica entendida como lugar de cuidado, acompañamiento, intercambio y transposición de saberes. Ese espacio en el que todos nos transformamos. Este currículum –o esta forma de abordar el diseño curricular en su carácter expreso y operacional- sacraliza la convención y el canon importados de los países “desarrollados” y desagencia ausentológicamente –al constituirse destitutivamente- modos otros, propios, alternativos **de** aquellos modos que se perciben como superiores o mejor informados. A la luz de cada constructo quedan velados los currículums ocultos y nulos que –por defecto- derivan de los anteriores. Estas maniobras políticas permiten articular rupturas, discontinuidades y espacios fragmentarios al interior de los ya naturalmente atomizados campos disciplinares y –en los contextos universitarios- dentro de las usuales unidades organizacionales del trabajo académico: las cátedras, sus dinámicas y sus programas. Toda la constelación léxica que rodea estas instancias físicas y simbólicas es meritocrática y, por ende, racializante, funcional al poder efectivamente burgués, feudal, blanco y al aspiracionalmente todo lo anterior. El *mérito* es un núcleo duro, esencialista, darwinista, que dialoga sólo con ideas (neo) liberales, prontas a la consecución de objetivos individuales. El mérito es el gran eufemismo para la invisibilización de las desigualdades.

Así las cosas, ¿seguiremos siendo testigos, más o menos co-partícipes, de estrategias de inclusión subordinada, de formas de fascismo ontológico y epistémico? ¿Seguiremos inadvertiendo –tras discursos de igualdad de oportunidades- racismo expresados en desplazamientos, encubrimientos, y/o distraídas borraduras? ¿Seguiremos siendo quienes miran la harina caer o la que queda en el cedazo y no las manos que lo sacuden?

## Referencias

- Arteaga, A. (1994). *An Other Tongue: Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands* Durham, USA: Duke University Press.
- Baum, G. (2020) Conversaciones con EFL Context.AR  
<https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html>  
<https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/conversacion-con-la-prof-graciela-baum.html>
- Dussel, E. ([1977] 1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>
- Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. *Nous*, (14), pp. 89–98. Recuperado de <http://www.psicopsi.com/alteridad-vinculos-frankl-alter-ego-alter-tu/>
- Huanacuni Mamani, F. (2017) El canciller que enseña a vivir bien. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/el-canciller-que-ensena-vivir-bien-articulo-855920/>
- Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.

- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Mignolo, W. (2020) The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION* pp. 1-15.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Violeta Núñez. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Segato, R. (2017) Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperada de <https://sociales.unc.edu.ar/content/rita-segato-recuperar-la-conversacion-como-forma-imprescindible-de-construccion>
- Wallerstein, I. (1974). The Rise and Future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis *Comparative Studies. Society and History* 16 (4) 387-415
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2017). (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.