

Buen Vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata.

Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior

“Buen Vivir”, relationality and discipline from the Lewis Gordon and Martin Nakata thought.
Epistemics decolonials clues for higher education

José E. Juncosa

Universidad Politécnica Salesiana
jjuncosa@ups.edu.ec

Recibido: 15 de abril de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

Resumen

Este artículo explora las connotaciones epistémicas del Buen Vivir, una de cuyas principales características es la relacionalidad, y profundiza el principal rasgo que la niega: la disciplinariedad. Desde la perspectiva de los estudios (*inter*)culturales, afronta los aportes de Lewis R. Gordon y Martin Nakata para indagar en ellos las consecuencias de la disciplinariedad en la existencia de los pueblos indígenas y de la diáspora africana, y sus posibles implicaciones para la educación superior. Gordon muestra cómo la relacionalidad del pensamiento vivo vincula los aspectos ontológicos, epistemológicos, teleológicos y accionales, que hacen posible la existencia y resurgimiento de los pueblos negros, vinculación que la decadencia disciplinaria oculta. Nakata, en cambio, a partir del concepto de *interfaz cultural*, visibiliza las consecuencias de las *inscripciones* del conocimiento disciplinar sobre los pueblos indígenas melanesios para negar su carácter de sujetos activos, en constante transformación y toma de posición frente a la colonialidad. El artículo culmina

con la discusión en torno a dos propuestas que buscan superar la disciplina en el ámbito académico: la inter y transdisciplinariedad (Edgar Morin), y la epistémica (Román De la Campa). Finalmente, retoma algunas características de la universidad del Buen Vivir, no disciplinar y necesariamente intercultural e interepistémica.

Palabras claves: Buen Vivir, relacionalidad epistémica, existencia negra, disciplina, interfaz cultural, inscripciones disciplinares, inter y transdisciplinariedad, epistémica, universidad intercultural.

Abstract

This article explores the epistemic connotations of “Buen Vivir”; for which one of its main characteristics is relationality, contributes to show the main feature that denies it: disciplinarity. From the perspective of (*inter*)cultural studies, we look at Lewis R. Gordon’s and Martin Nakata’s inputs to explore the roots and consequences of disciplinarity—in the existence of indigenous groups and African diaspora, and its possible implications for higher education. For Gordon,

the relationality of alive thought favors the linkage of ontological, epistemological, teleological and actional aspects that enable the existence and emergence of black people's groups, which the disciplinal decadence overshadows. Nakata, in turn, from a *cultural interface* concept point of view, sheds light on the consequences of disciplinary knowledge's *inscriptions* on Melanesian indigenous groups to deny their characteristic of active subjects in constant transformation and decision-makers around coloniality. The article concludes with

a conceptual discussion on two proposals that seek to overcome disciplinarity: the inter and transdisciplinarity (Edgar Morin), and the epistemic (Roman De La Campa) and takes on some characteristics from the university of "Buen Vivir", intercultural and interepistemic by definition.

Keywords: "Buen Vivir" epistemic relationality, black existence, discipline, cultural interface, disciplinal inscriptions, *inter* and *transdisciplinarity*, epistemic, intercultural university.

Forma sugerida de citar:

Juncosa, J. (2014). Buen Vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata. *Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior*. *Alteridad*, 9 (1), pp. 19-34.

Pautas iniciales

El Buen Vivir es una categoría emergente que se ha expandido rápidamente desde la praxis de los pueblos andinos y amazónicos de Ecuador¹ y Bolivia hasta ser asumida por gran parte de los pueblos indígenas latinoamericanos (Niel, 2011). Hoy, es "una de las nociones indígenas más presentes en los debates actuales en 'América Latina'" (Vázquez, 2011: 2)² de la que se han apropiado amplios sectores que ven en ella la posibilidad de expresar el "objetivo y camino" que da forma a sus expectativas de cambio de paradigma de desarrollo no capitalista desde el horizonte de una transformación civilizatoria (León T, 2010; Macas, 2010a, 2010b y 2011; Romero, 2011; Acosta, 2011 y 2013; Houtart, 2011; Tapia, 2011, Coordinadora Andina de Organizaciones Andinas, CAO, 2011, entre otros).

A partir de las referencias anotadas, se constata que las conexiones del Buen Vivir con la política, la economía, el desarrollo y el

medioambiente son más visibles que sus implicaciones epistémicas³. Cabalmente, para contribuir a su debate y explicitación en la educación superior, este artículo revisa los aportes de dos intelectuales que, aunque lejanos en el espacio, la cultura y el lenguaje a los pueblos indígenas latinoamericanos, comparten el mismo lugar de enunciación: el de la exterioridad negada por la modernidad colonialidad. Me refiero al filósofo afrocaribeño Lewis R. Gordon⁴ y al indígena australiano Martin Nakata⁵. Acudimos a ellos basados en una de las opciones epistémicas de los estudios interculturales latinoamericanos

1 Ver la tesis de licenciatura en Antropología Aplicada (2003) de Carlos Viteri Gualinga, kichwa de la Amazonía ecuatoriana.

2 Las citas de Rolando Vázquez (2012) remiten a la traducción personal de trabajo de su artículo en inglés, "Toward a Decolonial Critique of Modernity. *Buen Vivir*, Relationality and the Task of Listening". En Raúl Fornet Betancourt (Ed.), *Capital, Poverty, Development*. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität, Vol. 33. Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen. 2012, pp. 241-252.

3 Sobre la reflexión epistémica del Buen Vivir desde el reconocimiento del principio de relacionalidad, ver, además del artículo citado de Rolando Vázquez (2012) los siguientes aportes: Huanacuni Mamani, 2010; Macas, 2010a y 2010b; Maldonado, 2010; entre otros).

4 Lewis Gordon es uno de los especialistas más reconocidos de filosofía africana y existencialismo negro. Ha promovido la crítica a la teoría de la raza, y actualmente es Director del Instituto de Estudios Afroamericanos desde el año 2013. Para más datos biográficos y bibliográficos se puede ver el sitio: <http://lewisrgordon.com/>

5 Martin Nakata (B. Ed. Hons. Ph. D.) es Director de la institución de investigación Nura Gili, de la Universidad de Nueva Gales del Sur, Australia (UNSW, por sus siglas en inglés). Sus investigaciones se focalizan en el área curricular de la educación superior, la formación profesional de los jóvenes indígenas estudiantes y el conocimiento indígena. Para más detalles sobre su currículum y producción académica, ver: <http://www.nuragili.unsw.edu.au/profilemartinnakata.html>



que consiste en pensar desde las diferencias coloniales, vale decir, desde “la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma” (Walsh, 2009: 18). Este artículo también invoca la perspectiva de las *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2013: 23) que concibe la teorización como resultado y alimento de una lucha política de larga duración por el resurgimiento de los pueblos a fin de trascender y autoafirmarse.

Respecto al Buen Vivir, asumimos la perspectiva de Vázquez (2011: 3 y ss.) que postula la experiencia y el pensamiento de los pueblos indígenas como puntos de partida inevitables si se quiere proyectar su debate hacia la transformación civilizatoria y el diálogo intercultural, cuyos desafíos no pueden ser asumidos por el pensamiento moderno colonial. Uno de los principios que atraviesa las prácticas y el pensamiento de los pueblos indígenas sobre el Buen vivir es la relacionalidad, que plantea una noción de diferencia posible “sólo como relación, como una diferencia no dicotómica, como una relación diferente ya existente” (Vázquez, 2011: 3 y ss.) que no excluye ni niega al otro sino que se complementa y adquiere sentido en el otro⁶.

Las preguntas que orientan la exposición son las siguientes: ¿qué aportan ambos autores al pensamiento relacional del Buen Vivir y cuáles son sus conexiones con las reinsurgencias colectivas?; ¿cómo, según Nakata y Gordon, la *disciplinabilidad*, contracara de la relacionalidad, viabiliza en las prácticas intelectuales de la cultura académica la negación de las existencias colectivas exteriorizadas?; ¿cuáles son las expresiones no plenas de relacionalidad epistémica que ambos aportes obligan a reconsiderar y redimensionar?

El objetivo de este artículo es contribuir a develar de qué manera, en la educación superior, la relacionalidad epistémica es esca-moteada y negada por la disciplinabilidad, un rasgo epistémico de la modernidad cuestionado por varias vertientes: el pensamiento crítico (Jonas, 2005), la perspectiva del sistema-mundo (Wallerstein, 2004, 2005) y desde la crítica decolonial (Mignolo, 2013; Walsh, Schiwy & Castro Gómez, 2002). El proyecto de los estudios (*inter*)culturales latinoamericanos, al que nos adscribimos, considera la disciplinabilidad como cómplice de la matriz colonial de poder, “particularmente en el dominio del control del conocimiento y la subjetividad” (Mignolo, 2008: 14). Este artículo hará patente, a partir del análisis formulado desde la diferencia colonial, las maneras en que la disciplinabilidad esconde sus complicidades con la modernidad colonialidad a la vez que desvincula las prácticas intelectuales con la voluntad de existencia y autoafirmación de los pueblos subalternizados.

La decadencia disciplinar según el pensamiento afrocaribeño de Lewis Gordon

El alegato antidisciplinario trazado por Lewis R. Gordon en su obra *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles* (2013 [2006])⁷ no es necesariamente anticientífico aunque sí constituye un contundente reclamo por una forma de pensamiento, percibido como superior, en la academia. A continuación, se proponen cinco reflexiones que, a mi criterio, expresan la forma en que Gordon desnuda la disciplina y postula una epistemología y metodología al servicio del resurgimiento de los pueblos de origen africano.

6 Sobre el lugar central de la relacionalidad como principio que articula el Buen Vivir, expresada en la complementariedad y la reciprocidad, ver, además, CAOJ, 2010.

7 En este apartado nos referiremos, casi exclusivamente, a la traducción en español de su libro *Disciplinary Decadence: Living Thought in Trying Times*, publicada en el 2006 por Paradigm Publishers.



Primera reflexión

Desde un punto de vista fenomenológico e intersubjetivo, Gordon asume el p ensamien- to como *realidad viviente* en el sentido de que debe estar dispuesto a admitir la posibilidad de su agotamiento e inexistencia. La disciplina es una forma de producción epistémica que, en su actual expresión, rechaza tal posibilidad y pro- duce la decadencia del espíritu humano y del pensamiento. Gordon describe maravillosamente de qué manera la disciplina se ha constituido en un dispositivo que neutraliza la búsqueda de la verdad y expulsa a la región del *no ser* los pensa- mientos potenciadores de los pueblos de la diá- spora africana en las Américas, bloqueando así la posibilidad de pensarse desde/para la voluntad de: ser, existir y re-existir. Gordon desnuda los nexos entre saber y poder que articulan la disciplina y reconstruye —a partir de Dewey— cómo la dis- ciplina pasó de ser “un poder constructivo para alcanzar un objetivo”; es decir, de una función de la vida “para comprender el mundo”, a una forma que “sustituye el mundo”, instituyendo en el alma un dispositivo de *control* que organiza el conocimiento según divisiones y subdivisiones, tal como se practican en la academia hoy en día (Gordon, 2013: 16, 18, 23). Esta segunda acepción es decadente en términos de *descomposición* del pensamiento y cerrazón ante la posibilidad real de su disolución. La disciplina así entendida cons- tituye, en los tiempos actuales, el principal factor que explica tres retiros y progresivos despla- zamientos del pensamiento: hacia los paradigmas de las ciencias naturales, al historicismo y al lenguaje (Gordon, 2013: 14).

Algunas de las consecuencias nefastas de la decadencia/descomposición disciplinaria, seña- ladas por el mismo Gordon, son, entre otras, las siguientes (2013, 17 y ss.):

- Se violentan los campos del saber impo- niéndoles a unos, los métodos y perspectivas epistémicas que funcionan bien en otros.
- Por consiguiente, la práctica disciplinaria otorga la sensación ficticia de continuidad y contigüidad del conocimiento, otorgándole

un viso de totalidad en base a que uno de los saberes se extiende a todos los campos y se empodera de los otros.

- La decadencia disciplinaria asegura que aquello que no encaja en la disciplina pierde inteligibilidad, por lo tanto, se excluye del horizonte de conocimiento y se le otorga un viso de *no ser* o simple inexistencia.

Junto a los mencionados, otro de los ras- gos más llamativos de la práctica decadente de la disciplina consiste en que logra siempre reificarse y ontologizarse como un absoluto, protegiéndose a sí misma de la revisión y evaluación, del escru- tinio y debate racional, de tal manera que se la considera como:

[...] algo que vino a la existencia, la disciplina vive, pero de acuerdo a una actitud monstrosa, como un momento de la creación humana que nunca muere. Esta perspectiva trae consi- go una falacia especial: su aserción como un absoluto y, eventualmente, quitando espacio a otras perspectivas disciplinarias, lo cual trae como resultado el rechazo de dichas perspecti- vas por no ser de su mismo tipo. En este senti- do, si una disciplina ha restringido su alcance, todo lo que queda fuera de este es una forma de trabajo “aplicado” y tal trabajo conspira contra el pensamiento (Gordon, 2013: 18).

Segunda reflexión

La visión disciplinaria dirige la mirada crítica hacia las personas y no hacia los métodos y enfoques epistémicos, marcando el lugar de la responsabilidad y la culpa del fracaso siempre del lado de quien aprende, absolviendo del escrutinio las prácticas y métodos de conocimiento y apren- dizaje. El fracaso es la mejor evidencia a favor de la disciplina. En este punto, la perspectiva de Gordon invita a parafrasear a Fanon respecto a que la cultura de los racializados es concebida de tal manera que “da siempre testimonio contra sí misma” y, por extensión, el fracaso es la mejor prueba por la cual quien no logra aprender “da testimonio contra sí mismo” (1965: 41). Así,





MITAD DEL MUNDO
Óleo sobre tela
120X84

se exonera a los sistemas educativos, objetivos, condiciones, requisitos epistémicos y metodológicos del análisis y consideraciones respecto a su legitimidad.

Tercera reflexión

En conexión con ello, la decadencia disciplinaria induce al ocultamiento y negación del *no saber*, promoviendo el rechazo de una condición existencial inherente a la vida individual y colectiva. De ese modo, la disciplina coloca la relación saber/poder de las prácticas de conocimiento en una arena judicial de permanente litigio y disputa en que reconocer, asumir o confesar el *no saber* asume un valor autoincriminante, que se vuelve contra el individuo que lo confiesa al punto que cualquier forma de *no saber* debe ser sustituida por la simulación permanente y compulsiva de la posesión del saber que otorga la apariencia de “nunca parecer equivocado”:

Quizás el indicador más evidente de la declinación del pensamiento es el fenómeno de nunca parecer equivocado. Los líderes políticos que admiten que alguna vez han errado son cru-

cificados y sufren un descenso espiralado en sus carreras, versus políticos determinados a no admitir fallas. No importa cuán grande sea la evidencia en su contra ni cuánta evidencia haya acerca de la contradicción entre sus acciones y sus palabras, la negación del error conlleva a la ausencia de falta. Es una táctica heredada del campo de la litigación criminal, donde no hay peor incriminación que la de uno mismo (Gordon, 2013: 19).

La simulación del saber reclama la posesión de un saber absoluto que elude la relación del pensamiento con los objetivos de lo viviente y sustituye este nexo por la compulsión de parecer siempre inteligente y habilidoso. Buscar la verdad y enfrentar los interrogantes desde un pensamiento entrelazado con lo viviente arrojan el pensar a una situación de permanente precariedad que Gordon compara con el “desnudarse ante la verdad”. El riesgo de parecer estúpido es un elemento clave de tal precariedad: “Uno debe estar dispuesto a enfrentar la verdad con ‘un valor’ de verdad ‘sin valor’; y como muchos de nosotros sabemos, ese tipo de verdades son a menudo difíciles de sostener” (2013: 20).



Gordon caracteriza con profundidad otros indicios de decadencia disciplinaria de la cultura académica (como por ejemplo, la hegemonía de la cultura corporativa) que dan lugar a actividades “no pensantes”, tales como el desborde de actividades burocráticas y de control que imposibilitan el pensar. Pero toca el fondo del problema cuando, citando a Jaspers, reivindica el vínculo y relación de superioridad de la realidad respecto al pensamiento, de tal manera que:

[Una] realidad completamente concebible no sería una realidad por mucho, sino solo un *addendum* de lo que es posible [en el pensamiento]. No sería una instancia originaria y por ende tampoco un objeto real, sino algo derivativo y *secundario*. De hecho, abruma un sentimiento de vacío al momento de imaginar que hemos transformado todo de la realidad en algo concebible, es decir, que hemos puesto la totalidad de lo concebible en el lugar de la realidad (Jaspers citado en Gordon 2013: 72).

Cuarta reflexión

La “locura de los límites disciplinares” consiste en negar lo que es anterior al pensamiento (la realidad), oscureciendo y desdibujando las relaciones de cualquier proyecto de entendimiento con aquello que sí le es pre-constituido, desde la experiencia africana: la opción por la existencia, entendida como el “conjunto de las obligaciones de una comunidad a través de las generaciones”, más allá de su presente. De esa manera, el pensamiento se constituye a través de opciones sucesivas que van subjetivándose y encontrando la manera de dar cabida a esa opción por la existencia. Por tanto, el meollo de su crítica a la disciplina consiste en que ella oscurece el hecho de que cualquier “proyecto de entendimiento” supone *obligaciones*, un marco ético y político, que se nos asigna en virtud del cual vale la pena pensar.

Quinta reflexión

Walsh, en su análisis de la obra de Gordon, remarca que la tarea del pensamiento es *traer al*

frente “las realidades vividas, existenciales de la situación del día a día de la humanidad negada [...] y los pensamientos que les son propios y han sido negados o ubicados en el ‘inframundo’”: lugar inferior, de negación, huida y control (2014: 3).

Asimismo, Walsh describe las preguntas que Gordon considera cruciales para los africanos y afroamericanos, preguntas relevantes también para quienes comparten existencias negadas: “¿Quiénes, en una palabra, son las personas africanas? ¿Por qué deben estas personas esforzarse? ¿Y cómo podría el colectivo de personas deshumanizadas ser afirmado?” y “¿Qué es el pensamiento africano y cuál debería ser su metodología?” (Gordon citado en Walsh, 2014: 5). Por lo tanto, no se trata de evidenciar o recuperar las epistemologías y las metodologías diversas para ilustrar o enriquecer el panorama de la diferencia dejando intocada la cultura académica disciplinar. Lo importante en las preguntas enunciadas por Gordon son su conexión con el esfuerzo, la experiencia de deshumanización y la autoafirmación de la existencia africana. De esa manera, Gordon evidencia cuáles son los aspectos que el pensamiento pone en relación y las dimensiones de la existencia que se entretajan y entrelazan:

Con estos interrogantes, Gordon comienza el entrelazamiento de lo ontológico, teleológico, epistemológico y accional como preocupaciones situadas acerca de las cuáles se han establecido premisas, basadas en y derivadas de la vida y de vivir en un mundo antinegro. Es un entrelazado que evidencia el problema de la negada humanidad, mientras que al mismo tiempo revela y da presencia a esfuerzos y luchas para reconstruir la humanidad y como nuevas formas de vida y de vivir (Walsh, 2014: 4).

Las epistemologías y metodologías transmodernas deben vincular y relacionar campos de la vida y establecer conexiones entre lo *ontológico* (la decisión de existir en tanto autoafirmación), *teleológico* (las metas transgeneracionales que animan las existencias negadas), *epistemológico* (los métodos y las formas de pensar que han hecho

posible tales existencias) y *accional* (las capacidades de actuar y decidir que hacen posible las existencias). Considero que tales entrelazamientos son también relevantes para los pueblos indígenas latinoamericanos.

No obstante, es necesario no considerar las instancias entrelazadas como absolutas, pues se trata de aspectos abiertos y no esencializados de la experiencia negra: “Más bien, Gordon da presencia a la agencia, expresión, experiencia, y deseo frente a la multiplicidad y diferencia de formas en las que las personas de origen africano han actuado sobre y en el mundo, y en y sobre su propia existencia colectiva e individual, memoria y humanidad” (Walsh, 2014: 2).

Martin Nakata y las inscripciones disciplinares de los pueblos indígenas

Martin Nakata es un académico indígena de las islas del Estrecho de Torres (al norte de Australia y sur de Nueva Guinea), de padre japonés y madre isleña, que en su obra *Disciplinar a los salvajes, “violentar” las disciplinas* (2014)⁸ analiza los materiales etnográficos producidos por la Sociedad Misionera de Londres (1888) y los informes de la Expedición Antropológica de Cambridge al Estrecho de Torres (1898) sobre su pueblo. A continuación se desentrañan los elementos de su crítica a la disciplina, a través de cuatro reflexiones.

Primera reflexión

El principal objetivo de su obra consiste en analizar estos textos para desentrañar en ellos el “sistema de pensamiento occidental” y concluir que la *disciplina* es uno de sus elementos centrales. Inspirado en Foucault, define la *disciplina* como una “práctica de conocimiento” que *inscribe* a

los isleños en marcos de comprensión e intenciones históricas que no son las suyas, e invisibiliza las expectativas históricas de autoafirmación de los isleños, neutralizando sus reclamos de ser comprendidos como *pueblos en transformación* (Nakata, 2014: 44 ss.).

En efecto, Nakata evidencia en dichos informes las *inscripciones* del conocimiento producidas por las disciplinas occidentales que allí concurren para regular, de varias maneras, la vida de los isleños a partir de la generalización de un “sentido común” que los constituyó como “niños grandes [...] dependientes del Estado necesitados de protección contra las ‘influencias externas’, enrolándolos, a su pesar y más allá de sus decisiones, en las redes de intereses políticos comerciales y económicos globales (Nakata, 2014: 47).

Nakata revela que la disciplina es un dispositivo cognitivo ajustado para, precisamente, no dar cuenta de las necesarias conexiones de las inscripciones disciplinarias (misioneras, históricas, lingüísticas, antropológicas y educativas, entre otras) con las relaciones coloniales y las decisiones autónomas de los isleños.

Segunda reflexión

Nakata propone la categoría de *interfaz cultural*: un proceso complejo y dinámico que apunta a la toma de posición frente a las expectativas/descripciones/teorías sobre los indígenas, o a las percepciones que surgen desde ellos mismos, cuyas trayectorias coinciden, como en un haz, y se intersectan en el “complejo terreno de luchas políticas y sociales” (2014: 302). La *interfaz cultural* no está llamada a producir nuevos y más ajustados modos de conocer(se) o percibir(se). Apunta a discernir una posición en el nudo de las relaciones coloniales que definen a los isleños frente a los demás a partir de los recursos cognitivos y discursivos que provienen tanto de afuera como de dentro, para hacer posible un proyecto de autoafirmación:

La interfaz cultural está constituida por puntos de trayectorias que se intersectan. Es un

⁸ Para las citas, nos remitimos a la versión en español (Abya Yala) de *Disciplining the Savages- Savaging the Disciplines*, publicada en el 2007 por Aboriginal Studies Press, Canberra.





TAYTA INTI
Óleo sobre tela
180X140

espacio multidimensional y de múltiples capas de las relaciones dinámicas constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y cuestionan y que están entre y dentro de diferentes tradiciones de conocimiento y sistemas de organización social, económica y política. Es un espacio de muchas intersecciones cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, prioridades, aspiraciones y respuestas. En la actualidad, está recubierto por varias teorías, narraciones y argumentaciones que trabajan para producir prácticas sociales cohesivas, consensuadas y cooperativas, pero también es un espacio que está lleno de contradicciones, ambigüedades, conflicto y cuestionamiento de los significados que emergen de estas diversas interacciones cambiantes. Todos estos elementos se junta en la interfaz en el día a día para formar, limitar o permitir lo que se ve o no se ve, lo que puede ser traído a la superficie o cerrado, lo que puede ser dicho o no dicho, escuchado o no,

entendido o malentendido, qué conocimiento puede ser aceptado, rechazado, legitimado o marginado, o qué medidas se pueden tomar o no tomar tanto a nivel individual como colectivo. Las intersecciones entre todos estos conjuntos de relaciones moldean lo personal e interpersonal, lo textual y lo inter-textual, lo discursivo, lo inter e intradiscursivo, los marcos teóricos, estructurales e institucionales a través de los cuales las personas son entendidas, explicadas y reguladas, y a través de los cuales ellos entienden, cuestionan, resisten, explican se autoregulan y se sostienen (Nakata, 2014: 42).

A contravía de la interfaz cultural, que coloca en relación todo aquello que asegura la autoafirmación de los isleños, las *inscripciones* disciplinarias son propias del *culturalismo* (Nakata, 2014: 45), que consiste en sucesivas re-interpretaciones que fragmentan la posibilidad de que los isleños puedan encontrar y reivindicar su propia posición como agentes activos y en transforma-



ción, en “relación con las fuerzas más grandes que tironean tanto desde adentro como de afuera de la comunidad” (Nakata, 2014: 41).

Tercera reflexión

La introducción de su libro ofrece una preciosa narrativa autobiográfica de su paso por la educación formal (la escuela y la universidad) capaz de ser suscrita por la mayoría de los pueblos indígenas andinos y amazónicos, así como los pueblos de la diáspora africana, en los que se implantaron sistemas de educación formal en un contexto colonial. El itinerario educativo de Nakata responde a que los isleños consideraron, en algún momento de su trayectoria, necesaria e inevitable la escuela y la universidad, pese al alto precio que debieron pagar los individuos, sus familias y comunidades y las experiencias dramáticas de desarraigo, soledad y fragmentación. ¿Cómo actúa la práctica disciplina en el *fluir* y el narrar de esas experiencias? Pues asegurándose que tales situaciones no estén disponibles a la memoria y los detalles de inhumanidad sean sustraídos de toda consideración. La clausura de esta posibilidad es la primera huella que imprime la disciplina sobre las narrativas de los itinerarios de vida y su tránsito por la educación formal.

La experiencia de ambivalencia de la educación formal consiste en que se percibe como posibilidad que ofrece, pese a todo, herramientas que permiten situarse y relacionarse en medio de las transformaciones y comprender las claves que explican por qué la colonización logra salir permanentemente aventajada en la relación con los isleños. Tal ambivalencia reviste los itinerarios de vida educativos de una actitud de precaución, sospecha y permanente inseguridad ante el peligro latente de “asumir ciegamente los conocimientos y prácticas que han servido para mantenernos en una posición subyugada” (Nakata, 2014: 44).

Otra razón por la que la escuela resulta amenazante es su capacidad cierta para desestructurar individuos y comunidades al producir la sensación frustrante, según palabras de Nakata,

“de nunca saber bien qué era lo que no sabía. De no ser capaz de hacerme entender. De siempre saber que, incluso cuando me hacía entender, no me entendían como yo quería que me entendieran” (Nakata, 2014: 41). Se trata de un testimonio que expresa otro de los elementos de la presencia de la disciplina ampliamente compartido por los pueblos indígenas.

En sus estudios superiores, experimentó las connotaciones ambiguas de la presencia indígena en las aulas universitarias —de su propia presencia— atravesada por la enorme responsabilidad que supone “defender nuestra propia posición, también mientras incorporamos y hacemos efectivo lo nuevo” (Nakata, 2014: 44), poniendo en escena la necesaria dimensión geopolítica del conocimiento. En este punto, Nakata saca a la luz las huellas de la información etnográfica que instalan inscripciones inamovibles porque logran salvaguardar su autonomía e invariabilidad respecto a lo que los isleños puedan argumentar contra ellas.

Tales inscripciones suponen siempre interlocutores destinatarios que deben asumirlas como agentes pasivos, ignorantes, espectadores o neutrales, a diferencia de las narrativas que emergen constantemente por fuera de las inscripciones disciplinares que, en cambio, reclaman constantes y variables posicionamientos sobre la situación colonial o dan cuenta de su carácter de comunidades en constante desarrollo y permanente transformación, o porque traen consigo la voluntad de *des-inscripción* de las finalidades atribuidas por las disciplinas. Sobre ello, Nakata relata que:

[...] cuando de estudiante llegué a leer la literatura histórica y la literatura educativa sobre los isleños del Estrecho de Torres, no los leí desde una posición de “ignorancia” o “neutralidad” o como “espectador”. Más bien, los leí desde una posición de conciencia de que estas publicaciones eran un intento de re-presentar mi experiencia y la de mis antepasados, así como un intento de re-presentar un análisis de la situación mía o la de mis compañeros isle-



ños. Esto sacó a la luz una omisión importante. Las lecturas y los análisis presentados a lo largo de la conciencia familiar y la conciencia colectiva, de los que se deriva mi propia posición, estaban invariablemente ausentes o se eludían. A menudo se re-explicaban de tal manera que negaban la validez de mi propio conocimiento isleño (Nakata, 2014: 35).

Otra de las marcas más profundas de la práctica disciplinar en el itinerario biográfico de Nakata consiste en el enorme poder que ejerce la disciplina para eliminar al otro como sujeto de conocimiento, mediante mecanismos que activan, con inusitada velocidad, eficacia —y en algunos casos con violencia— la desacreditación tajante de los testimonios e itinerarios individuales y subjetivos que puedan ser colocados por fuera o frente a las inscripciones disciplinares, así como de sus portadores. Se trata del poder amplificado de articular una y otra vez razones para poder acusar al “conocimiento local” de, invariablemente, “hacerlo mal” porque:

[...] según se dice, no acabamos de comprender todo lo que ha influido en el contexto que ha moldeado nuestras experiencias. La implicación es que, al transmitir nuestro entendimiento de los eventos a través de la tradición oral, la “memoria popular” distorsiona, exagera, entiende mal, inventa o simplemente “se olvida” de los “hechos” reales que se vivieron (Nakata, 2014: 35).

Frente a ello, no existe ni simpatía ni apertura ni buena disposición posibles hacia los nativos acogidos con la mayor buena voluntad por las instituciones educativas. Nada hay capaz de subsanar semejante desfase y, en efecto, es lo que expresa Nakata sobre la universidad donde se licenció en Educación cuando confiesa sentirse en ella “completamente alienado y aislado dentro de las paredes de esta institución incluyente y progresista, simplemente porque todavía no podría expresar mi posición de una manera que otros pudieran entender” (Nakata, 2014: 43).

Cuarta reflexión

De aquí en más, me interesa destacar las *inscripciones* de los isleños producidas por el corpus educativo (“Disciplinar a los isleños en la educación formal”, segundo capítulo de Nakata, 2014), porque proporcionan criterios para reconocer nuestra propia experiencia educativa *para* los indígenas y destacar algunas consecuencias de cara a la educación superior. La principal consiste en que las inscripciones pedagógicas “absuelven” del escrutinio a las instituciones y sus prácticas disciplinares y eluden analizar la situación según la relación colonizador–colonizado.

Nakata pasa revista a las distintas fases del discurso educativo iniciando con el discurso decimonónico basado en la capacidad mental inferior del isleño que perduró hasta entrado el siglo XX. Cuando la franca inferiorización intelectual de los salvajes resultó insostenible, se pasó, desde los años 1960 y 1970 a un discurso mejor adaptado que concibe a los isleños como *desfavorecidos social y educativamente* por causas sociales y ambientales. Lejos de superar la inferiorización, este discurso prolonga la relación secundaria y subordinada de los indígenas respecto a los europeos civilizados al mismo tiempo que elude la problematización de los valores de la clase educada tomadora de decisiones y de sus estándares normativos (Nakata, 2014: 246 ss.).

Luego, sobreviene el enfoque estatal de “prestación de servicios” centrado en el discurso de *los problemas indígenas* como sinónimo de *desventaja, falta, privación cultural y diferencia cultural* que “llegaron a dominar la política y la práctica para formar tanto la explicación como el remedio del pasado fracaso educativo” (Nakata, 2014: 247).

Finalmente, en el transcurso de los últimos 25 años, tuvo lugar una reacción positiva generada desde un discurso alimentado por numerosas investigaciones educativas que redirigió su atención —esta vez, sí— al sistema educativo que se pretendía implantar en lugar de fijar su mirada, una vez más, en los isleños como origen de las dificultades. Tal discurso pasó de pretender “cambiar a los isleños” a considerar que las razones



que impiden su progreso educativo se ubican en el mismo sistema. No obstante de sus avances y oportunidades, este discurso presenta la dificultad de que, “como en tiempos pasados, las premisas teóricas y las hipótesis se basan en disciplinas y avances disciplinarios paralelos. Y a pesar de las mejoras, poco progreso se ha hecho en términos de la desventaja relativa medida en los resultados educativos” (Nakata, 2014: 249).

Esta revisión refuerza la experiencia histórica de su pueblo acerca de que los discursos que oscurecen la relación colonizador–colonizado nunca podrán absolver el problema de fondo de una “educación adecuada” para los isleños, pues las preocupaciones disciplinarias “no lograron conectarse con aquellos asuntos que realmente les importan” (Nakata, 2014: 258) y resultan cruciales para su existencia como pueblos:

Los isleños han pedido educación no para simplemente obtener beneficios de la misma. Es para que podamos medir y comprender las influencias externas en nuestras vidas, qué es lo que está en nuestra contra, y lo que significa para nuestra supervivencia en ambientes coloniales. Yo no creo que simplemente se pueda descartar la visión política en esto como una esperanza “fuera de lugar”. Esta es, de hecho, una dimensión en la que nosotros, como isleños, estamos alineados políticamente. Se trata de cómo apropiarnos de una mejor posición para nosotros mismos, para llegar a mejores acuerdos para nosotros y para nuestro patrimonio tradicional en tiempos de cambio. Este es un punto de referencia al que se debe dar primacía en cualquier recuento de la escolarización isleña (Nakata, 2014: 263).

El verdadero cometido de las inscripciones disciplinares es ocultar y obstaculizar las maneras cómo los isleños juegan su futuro y se autoconstituyen permanentemente como sujetos activos de sus transformaciones. Para ello, las inscripciones disciplinares instituyen formas de comprensión del otro que los niegan como sujetos que confrontan sus experiencias históricas con los desafíos actuales.

Buen Vivir, universidad y disciplina. Diálogos y discusiones

¿Qué apuestas de relacionalidad epistémica es posible discutir y redimensionar desde la perspectiva antidisciplinaria propiciada por Gordon y Nakata? Se plantea dos discusiones, entre muchas otras posibles: la primera considera la propuesta epistemológica basada en el paradigma bioantropológico del pensamiento complejo de Edgar Morin (1992, 2001) que se concreta en la *inter* y *trans*disciplinariedad. La segunda retoma la propuesta de De la Campa (1996, 2006), en el marco de los Estudios Culturales Latinoamericanos, que busca trascender, mediante el concepto de *epistémica*, la segmentación disciplinaria de la crítica literaria y artística.

La perspectiva de Edgar Morin ha hecho mucho bien a la academia en su intento de superar la segmentación disciplinaria. De hecho, ataca la compartimentación de saberes a partir de la crítica al carácter lineal del tiempo y mediante la propuesta de un paradigma más idóneo y capaz de dar cuenta de las conexiones, las irregularidades y los aspectos imprevisibles y no lineales que constituyen la realidad. En el paradigma del pensamiento complejo, la disciplina es un momento inicial y muy limitado del conocimiento que solicita la conexión *hacia* y *con* otras disciplinas (interdisciplinariedad) para, finalmente, abrirse a formas que la cobijen desde un horizonte común, más allá de las disciplinas pero, a mi parecer, más acá del carácter inter-epistémico del conocimiento: la transdisciplinariedad, que, de todas maneras, no pasa de ser “un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas” (Navarro, s/f: 2). Aunque el pensamiento complejo trata de integrar lo que hasta ahora la modernidad ha disociado (la ciencia de la cultura, la cultura científica de la cultura humanista), limita su alcance al saneamiento de algunos aspectos críticos de la práctica científica sin ir más allá de ella, para ponerla a tono con los nuevos descubrimientos de la física y las cien-



cias de la vida. Por tanto, refuerza el paradigma de la ciencia, esta vez más sofisticado y lejano del sentido común, como lugar privilegiado y crucial para la producción de conocimiento.

Por ello, la transdisciplinariedad no está exenta de la siguiente advertencia de Wallerstein respecto a la interdisciplinariedad:

La alabanza de los méritos del trabajo interdisciplinario no ha minado hasta ahora significativamente la fuerza de los aparatos organizativos que amparan la separación existente entre las disciplinas. De hecho, casi se podría decir lo contrario: lo que ha acentuado la pretensión de cada disciplina de representar un ámbito coherente de análisis independiente vinculado a una metodología propia es la aseveración constante [...] de que cada una tiene algo que aprender de las otras [...] que esto “otro” conocimiento es pertinente e importante para resolver los problemas intelectuales en los que cada una de esas disciplinas trabaja. El trabajo interdisciplinar no es en absoluto una crítica intelectual *per se* a la compartimentación actual de las ciencias sociales y en todo caso carece de influencia política para modificar las estructuras institucionales existentes (Wallerstein, 2004: 136).

Lo que las lecturas de Gordon y Nakata sugieren añadir a esta crítica consiste en que el proyecto del pensamiento complejo corre el riesgo de encerrar la relacionalidad del conocimiento y circunscribir la identificación de “metapuntos de vista para auto-observarse y concebirse” (Morin, 1998: 256) en los límites endogámicos de saberes homogéneos y del mismo tipo, propios de la ciencia, sin por ello generar aperturas interepistémicas o interculturales. Asimismo, la prioridad del proyecto del pensamiento complejo apunta explícitamente a la generación “de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarse, auto-revolucionarse incluso” (1998: 256) sin que requiera su conexión con los resurgimientos y la autoafirmación de los pueblos. En tanto proyecto que busca instaurar

“una mejor manera de conocer” no por ello garantiza que las instituciones educativas, especialmente la universidad, se confronten a sí mismas respecto a los continuos posicionamientos de los pueblos indígenas y negros. No obstante, el pensamiento complejo admite una posibilidad si logra resignificar la *transdisciplinariedad* como articulación del pensamiento con los conocimientos otros, subalternizados y exteriorizados, para convertirlos en “metapuntos de vista” ineludibles capaces de confrontar la producción teórica con su carácter moderno colonial.

Asimismo, la relacionalidad interepistémica dialoga con el aporte de De la Campa quien evidencia, en el escenario de la crítica literaria y artística, la necesidad de hacer patente los vínculos entre la epistemología y la estética, a través de la *epistémica*: “un rejuego incierto entre la epistemología y la estética” (De la Campa, 1996: 703; 2006). Se trata de un “tipo de discursividad” de la crítica literaria y los Estudios de la Cultura que explicita los cruzamientos entre las ciencias, las humanidades, las ciencias sociales e, incluso, las ciencias físicas. De esa manera, toda crítica literaria debe explicitar los entrecruzamientos entre los referentes epistémicos y estéticos con los sociales y políticos que atraviesan toda obra literaria y artística.

De la Campa busca superar la trampa disciplinaria mediante la constitución de un sujeto que analiza, piensa y escribe la crítica, capaz de convocar y poner en escena las perspectivas de múltiples disciplinas y relacionar diversos campos de la vida sociocultural para evidenciar sus connotaciones políticas. Su enfoque apunta a que el punto de entrecruzamiento de las disciplinas ocurra no tanto en el espacio institucional de las ciencias, como sugiere la propuesta de Morin, sino en el sujeto que analiza, desarrolla la crítica y la escribe. La *epistémica* se mueva en el ámbito de la “combinación de disciplinas” ejercida por el sujeto y, aunque no nos remita hacia la relacionalidad interepistémica, esta postura contiene potencialidades para superar la disciplina porque llama la atención sobre el hecho de que los

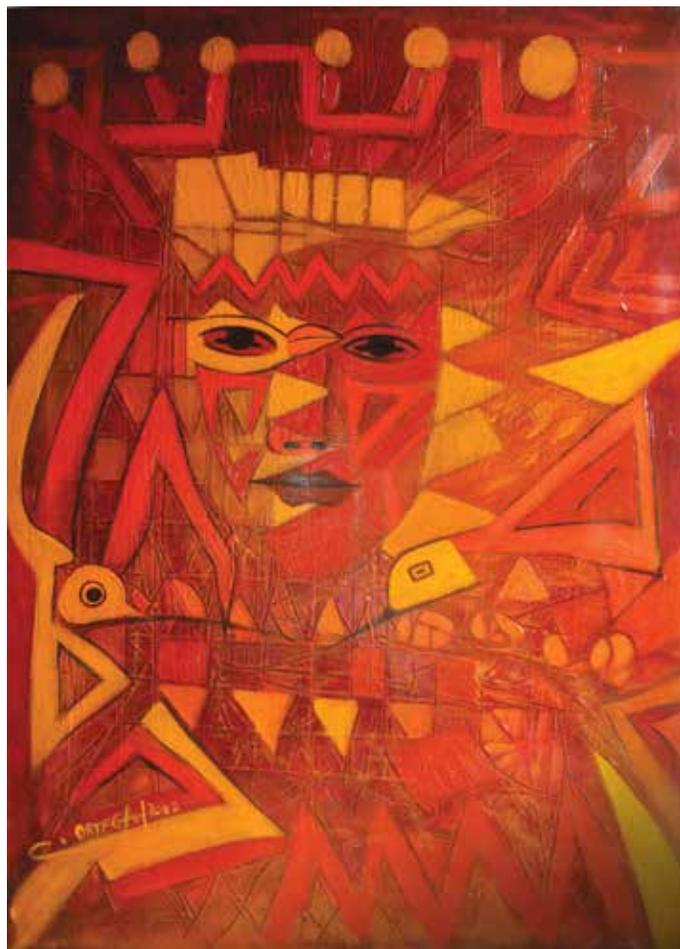


campos se entrecruzan y los modos de pensar no andan sueltos ni constituyen un reino aparte, al margen de las prácticas artísticas, políticas o productivas, pues son en estos campos de la vida sociocultural donde debemos rastrear las epistemologías y las estéticas. El aporte de De la Campa abre la posibilidad de pensar en una epistemología y estética cuyos rasgos dominantes se expresan transversalmente en los diversos campos de la vida sociocultural.

No obstante, como en Morin, la relacionalidad epistémica de De la Campa no necesariamente alude ni remite necesariamente, al vínculo entre el pensamiento vivo con la voluntad de autoafirmación de las existencias colectivas ni asegura relacionar la obra artística con dicha voluntad y decisión primigenia que otorga sentido a cualquier vinculación ejercida por el pensamiento.

Si asumimos que la autoafirmación colectiva es, desde la perspectiva de Gordon y Nakata, aquello que pre-constituye el pensamiento, también esa opción pre-constituye el Buen Vivir, traducido como el ejercicio de la posibilidad de llevar a cabo existencias colectivas distintas y reivindicar existencias negadas. Por lo tanto, las connotaciones e implicaciones epistémicas del Buen Vivir impulsan una educación superior no disciplinar abierta a la voluntad y decisión de autoafirmación y autonomía y a las posibilidades de transformación epistémica que surgen de la práctica de los movimientos sociales y asumidas por los estudios (*inter*)culturales latinoamericanos (Walsh, 2003), caracterizada de la siguiente manera:

a. *Academia articulada con espacios heterogéneos decoloniales*. La universidad debe ser concebida apenas como uno entre otros lugares que busca articularse y constituir puntos de encuentro entre experiencias decoloniales académicas pero también más allá de ella como las que tienen lugar en los movimientos sociales. Implica la construcción de “puentes y articulaciones más sistemáticas entre proyectos intelectuales, políticos y éti-



AMANECER
Acrílico sobre tela
70X90

cos existentes, de promover nuevos proyectos críticos y descolonizantes, y de extender estos proyectos a la reestructuración epistemológica educativa – del desarrollo, enseñanza, relación y producción de conocimientos” (Walsh, 2003: 24).

b. *Academia intercultural*. La respuesta multicultural (Walsh, 2003: 20-21) se basa en una actitud de *buena voluntad epistémica* que atribuye a los conocimientos diversos un carácter no contemporáneo, ilustrativo, demostrativo o añadido respecto a los conocimientos científicos hegemónicos que son los que en



verdad cuentan; además, tiende a mutilar la consistencia estructural de los saberes diversos destacando fragmentos desgajados de los patrones epistémicos que los dotan de sentido, contribuyendo a sancionar su exterioridad y *no-ser* respecto a los saberes eurocéntricos. La respuesta multicultural oculta que los saberes y conocimientos de la universidad están en relación de complementariedad con otros saberes y sus respectivos actores y que, por lo tanto, no son producciones completas ni autoreferidas. La interculturalidad epistémica, en cambio, rompe el carácter de totalidad que el saber moderno colonial se autoconcede, y desactiva aquellos mecanismos de subordinación, sub-alterización y sobredeterminación de saberes *otros* que los convierten en inertes e insignificantes a la hora de organizar la política y la economía, así como la vida universitaria.

- c. *Academia interepistémica*. Es necesario posicionar epistemologías, pensamientos y conocimientos dentro de la pluriversidad epistémica, pero ¿cómo evitar que se ejerza un control sobre ellos desde una lógica de inclusión multiculturalista o desde la perspectiva de una interculturalidad funcional? Esto llama, de nuevo, a la necesidad de pensar en lugares alternativos dentro y fuera de la universidad, “lugares, que a la vez, pongan en debate, diálogo y discusión lógicas y racionalidades diversas” (Walsh, 2007:110). El carácter interepistémico se relaciona con la indisciplina en el sentido de ir más allá de las disciplinas, pero cuestionando sus

fundamentos. La universidad no disciplinaria va más allá de la necesaria inclusión de estudiantes indígenas y afroamericanos pues asume, además de las personas diversas, sus respectivas epistemologías y metodologías. La universidad interepistémica privilegia una dirección: mirar, retomar y pensar desde los aportes transmodernos (por exteriorizados y exiliados por la modernidad), que no resultan tan ajenos ni extraños a la academia pues, a lo largo de su historia, se ha relacionado con ellos de diversas maneras. Negarlos equivale a negárselos a sí misma como posibilidad de transformación decolonial.

Las *indianidades* y *negritudes epistémicas* no son realidades externas o un catálogo de recursos optativos ajenos y extraños a la universidad. La cultura académica debe hacerse cargo de ellas, tiene una responsabilidad histórica frente a ellas, porque siempre estuvieron presentes como realidades inherentes —aunque negadas— que obligan a considerar otras maneras de enseñar, de aprender y de vivir.

Sin duda, la decolonización de la cultura académica requiere del Buen Vivir de la manera en que ha sido definido por Vázquez (2011), porque:

cuando nos relacionamos con el buen vivir no buscamos incorporar, definir, clasificar, buscamos escuchar. Buscamos aproximarnos a la noción de buen vivir desde nuestro lugar en la academia occidental, como una pregunta abierta, una pregunta que reta nuestros parámetros de entendimiento y la apariencia de totalidad de la modernidad (p. 12).

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2011). Sólo imaginando otros mundos se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. En Ivonne Farah H. & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- _____. (2013). *Buen Vivir. Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito: Abya Yala.
- Acosta, A. & Martínez, E. (Coords.) (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.

- Cortés, D. (2009). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador: Genealogía del diseño y gestión política de la vida. En Actas del *Congress for Intercultural Philosophy: Good life as Humanized life*, VIII, 3 junio. Seul: Ewha Womans University.
- De la Campa, R. (1996). Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos: discurso poscolonial, diásporas intelectuales y enunciación fronteriza. *Revista Iberoamericana*, 5(62), 176-177.
- _____ (2006). Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos. Discurso poscolonial, diásporas intelectuales y miradas fronterizas. En Ignacio Sánchez Prado (Coord.), *América Latina: giro óptico*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. Presentado en el 1er. Congreso de Escritores y Artistas Negros en París, septiembre de 1956. En F. Fanon, *Por la revolución africana. Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Farah, H. & Vasapollo, Luciano (Coords.) (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Gordon, L.R. (2013). *Disciplinary Decadence: Living Thought in Trying Times*. Paradigm Publishers. [Traducción al español (2013). *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Abya Yala.]
- Hidalgo Capitán, Antonio L.; Alejandro Guillén García & Nancy Deleg Guazha (Eds.) (2014). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay*. Cuenca: FIUCUHU.
- Houtart, F. (2011). Hacia una constitución del sentido significativo del “vivir bien”. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Huanacuni, M., F. (2010). *Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, política, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración (III-CAB).
- Jonas, H. (2005). *Poder e impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- León, I. (Coord.) (2010). *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios*, 2da edición. Quito: FEDAEPS.
- León T., M. (2010). El “buen vivir”: objetivo y camino para otro modelo. En Irene León (Coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios*. Quito: FEDAEPS.
- Macas A., L. (2010a). Sumak Kawsay. *Revista Yachaykuna (Saberes)*, 13, 13-39. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/Yachaykuna13.pdf>.
- _____ (2010b). *Sumak Kawsay*. La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida*, 452. Quito: ALAI, 14 -16. Disponible en: <http://alainet.org/publica/alai452w.pdf>.
- _____ (2011). El Sumak Kawsay. En G. Weber (Coord.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador*, 47-60. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD y Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador. Disponible en: http://flacsoandes.org/biblio/shared/biblio_view.php?bibid=124024&tab=opac.
- Maldonado R., L. (2010). “El Sumak Kawsay / Buen Vivir / Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador”. Lección del módulo “El paradigma del Buen Vivir” del Programa de Tele educación “Construyendo un nuevo Estado” de la Escuela de Gestión Pública Plurinacional del Ministerio de Educación de Bolivia. Disponible en: <http://www.egpp.gob.bo/files/materiales/Mod4Curso3TranscripMaldonado.pdf>.
- Morin, E. (1992). *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, Número 1. Universidad de Granada. Disponible en: www.proyectoletral.es/revista/index_eng.php?id_num=2



- _____ (2013). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial*. Quito: Abya Yala.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the Savages - Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press. [Traducción en español (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Ediciones Abya Yala].
- Navarro, S. A. (s/f). *¿Es posible la transdisciplinariedad en las Ciencias Sociales? Hacia una cientificidad liberadora*. Disponible en: www.academia.edu/3551033.
- Niel, M. (2011). *El concepto de Buen Vivir*. Trabajo de Investigación para el Título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional del Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria", Universidad Carlos Tercero, Madrid.
- Romero B., H. (2011). Vivir bien, hacia un nuevo paradigma de desarrollo no capitalista. Suma qamaña, vivir bien y la *life's good*: como procesos civilizatorios. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Tapia M., L. (2011). Una geopolítica de la complementariedad. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Vázquez, R. (2012). Towards a Deoclonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening. En Raúl Fornet Betancourt (Ed.), *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität*, Vol. 33, pp. 241-252. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Viteri, G., C. Eloy (2003). *Sumak Kawsay. Una propuesta viable de desarrollo*. Tesis de Licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Walsh, C. (2003). Qué saber, qué hacer y cómo ver. Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina. En Catherine Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la Región Andina*. Quito: UASB-AbyaYala.
- _____ (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 27, 102-113.
- _____ (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Vera Candau (Ed.), *Educação Intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: Editora 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro.
- _____ (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.
- _____ (2014). Lewis Gordon: Existential Incantations that Cross Borders and Move Us Forward. En D. Davis (Ed.), *Thought as Social Transformation. The Work of L. R. Gordon*. (En prensa).
- Walsh, C. & Salazar, J. (s/f). (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. En Jerome Branche (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press. (En prensa).
- Walsh, C., Schiwy, F. & Castro, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Barcelona: Akal.
- _____ 2005. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.