

# Descolonizar la educación

## Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural

# Decolonizing Education

## Elements To Overcome Conservatism And Cultural Functionalism

*Marcelo Sarzuri-Lima*

Investigador

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

msarzuri@iiicab.org.bo

### RESUMEN

Este ensayo tiene como punto de partida la problematización de la *blanquitud* y la razón colonial. Busca mostrar que la universalización de la sociedad de la modernidad capitalista se basa en la *blanquitud*, la cual no sólo es un racismo de contenido étnico (lo blanco sobre lo no-blanco) sino también de la identidad: es un *racismo identitario* que promueve principalmente la *blanquitud civilizatoria*, por ello puede reproducirse más allá del color y la cultura. Pero en sociedades impregnadas de colonialismo interno no basta con que los grupos subalternizados se blanqueen cultural y somáticamente, es preciso que estos mecanismos creen nuevos eslabones de discriminación, que se institucionalice la exclusión y se conforme estructuras sociales donde se mezclen componentes de casta y clase: los de “arriba” desprecian a los de “abajo” y los de “abajo” sueñan con ser como los de “arriba”. Es dentro este tipo de escenarios que debemos pensar la descolonización, la cual no es una política estatal sino una conquista de la lucha indígena para romper con el carácter discriminador y excluyente de la sociedad y el Estado boliviano. Por ello, la propuesta para descolonizar la educación que se presenta parte por desmontar las formas sutiles (no por ello menos perversas) de reproducción de la condición colonial. Se plantea trabajar la educación desde todas las formas imaginables de *resistencia y subversión* al orden hegemónico y de esa forma comenzar un descentramiento de la narrativa colonial.

**Palabras clave:** blanquitud, razón colonial, descolonización, narrativa colonial

### ABSTRACT

This essay starts with the “whiteness” problem and the colonial rationale. It shows that the universalism of society in capitalist modernism is based on “whiteness”, and that it implies not only ethnic racism

(the white man dominating the non-white), but also racism based on identity. It is an identity racism that promotes the civilized “whiteness”, which allows it to reproduce itself beyond color and culture. In societies impregnated with internal colonialism, discrimination does not stop with the “whitening” of subaltern groups; the mechanisms of society create new links of discrimination and institutionalize the exclusion; social classes are being constructed, where the component of class and race are mixed and those from “above” look down on the “lower” ones, and the latter dream of becoming like those on top. It is in this type of scenario that we must conceive of decolonization, which is not state politics, but a conquest of the indigenous fight to break the discriminatory and exclusive character of society and the Bolivian state. Therefore, the proposal to decolonize education, which is presented in part to dismantle the subtle (but not less perverse) forms of reproduction of the colonial condition, involves dealing in education with all imaginary forms of resistance and subversion of the hegemonic order, initiating in this sense a de-centralizing of the colonial narrative.

**Keywords:** blanquitud, colonial reason, decolonization, colonial narrative

Cómo enseñar y qué enseñar son preguntas que siempre rondan los debates sobre la educación, por ello siempre la educación es un debate por el currículo y sus metodologías, por contenidos y la práctica docente. En estos debates muchas veces se suele olvidar el carácter político de la educación y más olvidado aún se encuentra su carácter eurocentrado y colonial. En las páginas que siguen, no se ha intentado dar un modelo acabado de cómo descolonizar la educación, porque esa es una construcción colectiva desde, con y para la comunidad. Este pequeño aporte intenta mostrar los elementos que debemos tomar en cuenta para descentrar la narrativa colonial, los que debemos considerar (en ciencias sociales) para construir una educación descolonizadora, que supere el conservadurismo y funcionalismo cultural, una educación que sea interpeladora del orden hegemónico y que posibilite la construcción de un horizonte político más amplio y diverso. Estamos convencidos que debemos problematizar la condición colonial, preguntarnos por la escisión que hemos sufrido en la colonia y los efectos que ha tenido. Eso es hacer una fenomenología del boliviano: preguntarnos qué somos antes de intentar vanagloriar lo que fuimos (en un claro intento de un rescate folklorista de lo indígena); cuestionar nuestras prácticas, acciones y estructuras de pensamiento antes de pensar que somos poseedores inherentes de un pensamiento y paradigma alternativo a la modernidad capitalista. Esperemos que las pocas ideas plasmadas en estas páginas ayuden a pensar más allá de ellas.

## **1. El punto de partida: blanquitud y razón colonial**

La contundencia de la reproducción de la condición colonial se basa en cómo las sociedades construyen la idea de la superioridad de unos sobre otros. Los mecanismos institucionales reproducen esta condición, pero ellos no son sino expresiones de nuestras estructuras simbólicas y los procesos de fetichización (expresan la forma cómo organizamos y concebimos nuestro mundo y la vida). Es nuestro accionar,

nuestras relaciones sociales, nuestro *ser social* y la posterior conformación de nuestras estructuras de pensamiento las que hacen tan fuertes a las tramas coloniales. El colonialismo interno (concepto de Gonzales Casanova, 2006) alude al dominio y explotación de una población por otra y es importante para explicar cómo, en un contexto como el nuestro, algunos elementos somáticos (el color de la piel, los ojos, el cabello o un apellido) tienen un valor especial en la clasificación social; se debe cumplir con un molde hegemónico para ser considerado ciudadano, individuo o persona<sup>1</sup>. Si la diferencia básica en el capitalismo radica en los que son propietarios de los medios de producción y los que no (capital-trabajo), dentro de una condición colonial está referida a un tipo especial de diferenciación entre lo blanco y lo no-blanco, pero basada en la paradójica identificación de lo indio y lo no-indio. Es paradójica porque la diferencia basada en lo blanco se naturaliza, lo blanco no se considera diferente sino el modelo a seguir, por ello su diferencia no se percibe como tal. Se da un proceso de identificación del *Yo* colonial y el *Otro* colonial donde la racialización es visible solamente para el *ser-no blanco* (es decir el indio); en cambio lo *blanco* se naturaliza, se convierte en lo normal y lo universalmente aceptado. El valor de lo blanco radica en su carácter “universal”, lo que le otorga un y lo convierte en un modelo hegemónico.

Es necesario recordar que la universalidad de la modernidad capitalista requirió de un elemento primordial para su eficaz funcionamiento: el “espíritu del capitalismo”. El “espíritu” es una especie de requerimiento ético emanado de la economía. El espíritu se referirá entonces a un tipo especial de comportamiento que pueda servir a un tipo especial de humanidad y sociedad, los cuales puedan ser útiles al eficaz funcionamiento de un tipo de organización de la producción. Al interior del capitalismo, su espíritu (ampliamente desarrollado por Max Weber) consistiría:

en la demanda o petición que la vida práctica moderna, centrada en torno a la organización capitalista de la producción de la riqueza social, de un tipo especial de comportamiento humano; de un tipo especial de humanidad, que sea capaz de adecuarse a las exigencias del mejor funcionamiento de esa vida capitalista. (Echeverría, 2011: 145)

La existencia de un espíritu acorde a la modernidad y el capitalismo implica la existencia de un “racismo constitutivo de la modernidad capitalista” (Echeverría,

---

<sup>1</sup> Para Silvia Rivera, la idea importante para entender el colonialismo es entender la relación interpersonal basada en la idea de que el otro no es gente: *la otra persona como no-gente*. Pero esta relación es recíproca, para el indígena el español no es gente, al igual que el español consideraba a los indígenas animales y carentes de alma: “la visión de lo indio como diferente está llena de prejuicios, sobre todo vinculados a la disquisición de si los indios tenían alma o no. Esa polémica es justamente en torno a la condición humana o no de los indios. La condición humana quiere decir, en este caso, cómo ven los indios a los españoles, la condición humana era la condición de *sajra* o *ñanka* o de todos los seres liminales de lo maligno, el mundo sobrenatural. No son animales, son seres malignos que tienen algo de humanos pero que eso sirve para engañar a los humanos...” (Rivera, 2006: 9).

2011: 146), el cual exige la *blanquitud de orden étnico y civilizatorio* como una condición para el desarrollo de una humanidad moderna. Es dentro este planteamiento que *las afirmaciones identitarias de culturas particulares de alguna forma estorban a la construcción de un ser humano que pueda reproducir eficientemente las relaciones sociales del capital*, pero existe un grado de insostenibilidad en esta proposición porque la forma universal de organización de la modernidad capitalista (los Estado-Nación) ha constituido un equilibrio precario entre: “la Cosa étnica y la función (potencialmente) universal del mercado” (Žižek, 2008: 54). Es decir, la identidad individual moderna que sirve para propagar el espíritu del capitalismo de forma universal, en todo caso cede a la identidad que construye el Estado-nación. El Estado-nación, al sublimar formas de identificaciones locales u orgánicas a la identificación del patriotismo nacional, construye inevitablemente una especie de límite a la economía de mercado mundial. El contenido étnico del Estado-nación es vital para entender el racismo de la modernidad capitalista:

...la identidad nacional moderna, por más que se conforme en fundación de empresas estatales asentadas sobre sociedades no europeas (o sólo vagamente europeas), por su “color” o su “cultura”, es una *identidad* que no puede dejar de incluir, como rasgo esencial y distintivo suyo, un rasgo muy especial al que podemos llamar *blanquitud*. La nacionalidad moderna, cualquiera que sea, incluso la de estados de población no blanca, requiere la blanquitud de sus miembros. Se trata sin duda de un dato a primera vista sorprendente, ya que la idea de nación como forma comunitaria no tiene en principio nada que ver con el contenido étnico concreto de esa comunidad. (Echeverría, 2011: 147)

La *blanquitud* como condición para la universalidad de la modernidad capitalista no es un racismo solamente del contenido étnico (lo blanco sobre lo no-blanco) sino también de la identidad: es un *racismo identitario* que promueve principalmente la *blanquitud civilizatoria*, por ello puede reproducirse más allá del color y la cultura. El racismo identitario de la modernidad capitalista puede tolerar algunos rasgos específicos de otras culturas, pero siempre remarcando su carácter ajeno y extraño a la *blanquitud* (en tanto características particulares)<sup>2</sup>. Profundicemos este elemento. Bolívar Echeverría menciona que: “Los negros, los orientales o los latinos que dan muestras de “buen comportamiento” en términos de la modernidad capitalista norteamericana *pasan a participar de la blanquitud*. Incluso, y aunque parezca antinatural, llegan con el tiempo a participar de la blancura, a parecer de la raza blanca” (2011: 150; cursivas nuestras). En países escindidos por el colonialismo interno, esta diferenciación se da entre indios “buenos” y “malos”, pero no es que los “indios buenos” empiecen a blanquearse y por ser considerados “buenos” participen de la

---

2 Por ejemplo, que algunos comerciantes de origen aymara hayan logrado un éxito económico en el mercado capitalista y mantengan ciertas expresiones, prácticas o rituales culturales muestra la tolerancia del racismo de la modernidad capitalista, lo que indudablemente es *síntoma* del carácter universal del capitalismo y la modernidad.

blanquitud, sino que los “indios buenos” son aquellos que se mantienen en estado de sumisión y total subordinación a la cultura dominante y al Estado colonial. En Bolivia, el racismo de la *blanquitud* no es tolerante sino excluyente y subalternizante, no basta con adquirir los valores y comportamientos de la modernidad y propagar el “espíritu del capitalismo”, no basta porque somáticamente un indio no posee “la riqueza corporal” de un blanco, no posee el capital étnico. En países como el nuestro, la modernidad capitalista no ha propagado el “espíritu del capitalismo”, las elites están enfermas de sus fetiches señoriales y constantemente reproducen su arcaísmo mental.

Pero esta crítica es por demás conocida y ha sido ampliamente desarrollada<sup>3</sup>. Lo que debe quedar claramente definido es que la condición colonial se expresa en toda relación social donde el *otro* aparece como *no-gente*, donde se le quita el *ser* al otro (al diferente), para considerarlo algo inferior a uno mismo teniendo como parámetro la *blanquitud* (no sólo como “espíritu del capitalismo” sino también como *riqueza corporal*). La institucionalización de estas prácticas es la realidad que vivimos, es la razón colonial que hemos llegado a formar y reproducir, cuyo rasgo característico es “el deterioro de todas las instancias de relación entre las gentes” (Lumbreras, 2006: 111).

La desconfianza es la forma en que nos relacionamos con el otro en el cotidiano vivir; por otro lado, el que ejerce el poder o algún cargo de poder (entiéndase desde el funcionario de más bajo rango hasta el jefe de alguna entidad) tiene a la violencia (en el amplio sentido, no sólo físico) como forma de establecer reglas de juego. Pero no es lo más grave. Lo más grave es que se logra consolidar una articulación de *desprecios escalonados* y configurar un espacio de violencias y *cadena de dominación*: “Las relaciones de discriminación y segregación atraviesan el conjunto de la formación social, y en el nivel más bajo de la jerarquía escalonada se encuentra el comunario indígena” (Thomson en Rivera, 2010: 15). Los de arriba (los blancos o los que han emprendido su carrera de blanqueamiento) creen que puede despreciar y menospreciar a los de abajo (aquellos que están más alejados del modelo de *blanquitud*), considerarlos y tratarlos como no-iguales, como no-gentes. Pero existe un trato diferente de los de abajo a los de arriba: la única forma posible de relación es a partir del *llunkerio*, la adulación y el servilismo; la única forma de relacionarse con los de arriba es *obedeciendo a su pensamiento* y eso es mantenerse en situación de subalternidad<sup>4</sup>. Los espacios donde *los diferentes* se encuentran son espacios de

3 Se puede recurrir al amplio trabajo de Silvia Rivera sobre el mestizaje, a la crítica del grupo Estudios de la subalternidad, a la crítica latinoamericana del grupo modernidad/colonialidad, entre otros.

4 La idea de subalternidad no se refiere a aquello que se encuentra antes o después de una situación de dominación, sino que surge de un tipo de integración diferencial y subordinada a esa situación. En nuestro caso, integración al tiempo de la modernidad capitalista: “El ‘afuera’ [de lo subalterno] es distinto de lo que se imagina simplemente como ‘antes y después del capital’ en la prosa historicista. Con Derrida, pienso este ‘afuera’ como algo conectado con la misma categoría de capital, algo que responde al código temporal dentro del cual aparece el capital” (Chakrabarty en Beverley, 2010: 69).

violencia, de negación, de prejuicios e insultos, los espacios donde los diferentes se encuentran son espacios de “violencias fronterizas” (Rivera, 2008). Pero al interior de los grupos subalternizados también existen “violencias internas” (para seguir usando la terminología de Rivera), que consisten en el rechazo permanente a un pasado cultural (el prohibir el uso de la lengua materna o alejar a los hijos de cualquier nexo con sus antepasados), la negación de lo propio por considerarlo arcaico y obsoleto, “un lastre para su aspiración a civilizarse” (Rivera, 2008); es decir la aculturación y mimetización violenta como estrategia de inserción a la sociedad articulada señorial y colonialmente.

Lo expuesto se puede comprender de manera más gráfica en el siguiente cuadro; la idea es sencilla, la articulación social en sociedades escindidas por el colonialismo (articulación señorial) configura una razón colonial donde el individuo, dependiendo su lugar en la estructura social, reproduce violencias internas (al interior de su grupo social) o violencias fronterizas (al relacionarse con individuos de otros grupos sociales), lo que da a lugar a una sociedad abigarrada, de desprecios escalonados y de autonegación:

Cuadro 1. Razón colonial y estructura social



Por ello es complicado hablar de descolonización, porque los actos de reproducción colonial se encuentran en todo ámbito y escenario, las instituciones y prácticas se convierten en expresión de la “disminución” del otro. En esta estructura jerárquica, los de “abajo” emprenden carreras por un blanqueamiento cultural y somático y los de “arriba” construyen barreras para mantener su posición: la posesión de ciertos

atributos étnicos (la blanquitud) se convierte en capital. Por ello la identidad y origen cultural no son garantía de que los individuos posean ciertos atributos que en sí mismos puedan cambiar el orden hegemónico; en todo caso, dependen de las relaciones sociales en las que se inscriben y el tipo de autoridad a la que están sujetos. Esto sucede con el maestro rural, no importa mucho su origen cultural porque, al fin de cuentas, termina reproduciendo y enseñando los valores del Estado-nación, que es la autoridad a la que subordina su trabajo.

No se puede negar el gran avance que supone que la educación incorpore como principios la descolonización, lo comunitario, lo democrático y lo participativo, no sólo como elementos retóricos sino porque implican la reconceptualización misma de la educación; si a ello sumamos el carácter productivo, intercultural y de respeto a la Madre Tierra, tenemos un amplio marco de acción. Es simple creer que si el Estado reconoce ciertos principios en la educación, los que gobiernan deben estar en la obligación de aplicar ese modelo de educación o por lo menos entregar a los “obreros de la educación” todos los materiales para que ellos reproduzcan ese modelo. Sin embargo, debemos ver el problema desde otra óptica, desde el punto de vista del reto que supone operativizar conceptos tan abstractos y amplios, conceptos que en el debate académico se encuentran complejizados o abstraídos de una forma que no pueden ser operables en la realidad (me refiero a la trilogía del grupo modernidad/colonialidad: la colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser). Estos conceptos nos ayudan a posicionarnos pero poco sirven para avanzar).

## 2. La descolonización, esa conquista de la lucha indígena

La problemática de la descolonización en Bolivia no es un debate nuevo, no es producto del proceso político que estamos viviendo (aunque indudablemente es uno de sus ejes centrales) y menos producto de un “culturalismo importado”, sino una interpelación que surge en los movimientos indígenas. Ya en la rebeliones indígenas de finales del siglo XVIII se planteó los ejes básicos de la liberación indígena: la descolonización religiosa, la recuperación del control económico sobre el territorio y la valorización del mundo indígena como productor de filosofía, cultura y política (Ver Thomson, 2007; Rivera, 2008). Si descendemos al tema educativo, fácilmente encontraremos propuestas indígenas para superar una educación alienante, colonial y funcional a la modernidad capitalista. La escuela-ayllu de Warisata o la escuela-ayni de Rumi Muqu (Ver Garcés, Guzmán y Ramírez, 2006) son propuestas reales de una educación construida de “otro modo” (para usar terminología decolonial), no elucubraciones de algún culturalista conservador. No olvidemos que, en el *Primer Manifiesto de Tiabunacu* (1973), bajo la premisa de “un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre”, se señalaba que la educación rural ha sido y es una forma de “dominación y anquilosamiento”. Pero esa crítica no apuntaba a “culturalizar”

la educación y hacerla más “endógena” o “étnica”, era más bien un llamado a una participación real (y no ficticia) de los indígenas en la vida económica, política y social del país: “No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer” (Primer Manifiesto de Tiahuanaco/1973. En: Hurtado, 1986: 303).

El “déjennos hacer” es una consigna que supera los pedidos de participación subordinada a la institucionalidad estatal, supera inimaginablemente los pedidos de algunos grupos que piensan que el Estado es el gran dador de la historia y nosotros (la mal llamada sociedad civil) simples beneficiarios. El “déjennos hacer” es una lucha por el ejercicio propio de gobierno, una lucha jurisdiccional que intenta incorporar las instituciones del Estado (entre ellas, la escuela) a las estrategias indígenas de estructuración del espacio y el territorio. ¿Se debe indianizar la escuela? Sí, pero no sólo la escuela sino todas las prácticas e instituciones hegemónicas, es preciso sacarlas del pequeño espacio donde la modernidad capitalista las ha encajado, hay que reconceptualizarlas, apropiárselas y darles un nuevo sentido. La política estatal no puede confinar lo indígena a pequeños espacios territoriales para que ahí “ellos” puedan mantener y reproducir sus “usos y costumbres”, tampoco podemos seguir vanagloriándonos de que en Bolivia existe una pluralidad de culturas a las cuales respetamos a distancia. Esa es la posición de aquellos que privilegiadamente ocupan el lugar del *universalismo neutro* y *multicultural* que, al momento de “respetar” la “especificidad y particularidad” del Otro, lo único que hacen es afirmar su propia superioridad, porque consideran que su posición es un universal cultural, por ello aceptable y natural: naturalmente tienen el derecho de nombrar quién es o no indígena, naturalmente están destinados a mandar y gobernar.

Es desde esa posición (del universalismo neutro y multicultural) que se llega a creer que la comunidad indígena es una entidad “cerrada”, auténtica y ontológica, pues desde un “culturalismo originario” se idealiza la comunidad y se la muestra como una entidad atrapada en el tiempo, negando su contemporaneidad. El culturalista originario cree que las prácticas de la comunidad indígena se mantienen “puras y armónicas” y si esto no sucede cae en una victimización de lo indígena. Ambas posturas en la realidad no acontecen del todo, es decir, su sobredeterminación simbólica tiene un límite, lo real. La pervivencia de la comunidad indígena, sus prácticas y expresiones (no como entidades atrapadas en el tiempo) muestra lo contrario: su pervivencia muestra su capacidad de incorporar lo extraño, no de forma violenta sino autoafirmándose en la apropiación de lo extraño. Existe una constante “innovación endógena” (Spedding, 2010) o “transferencias deliberadas” (Arnold y Yapita, 2006) en el mundo indígena; por ello el problema no es que empecemos una carrera por encontrar lo “originario” y “ancestral”, que idealicemos un pasado armónico y complementario y creamos que hemos encontrado la fórmula cayendo en un culturalismo neutro, apolítico y, sobre todo, conservador, que se reduzca a rebautizar todo lo conocido en alguna lengua indígena. De lo que se trata es de cuestionar el orden hegemónico y con ello el Estado, sus instituciones e identidades.



La capacidad innovadora del mundo indígena supera ampliamente las idealizaciones de algunos intelectuales que creen que existe un modelo comunal que se contrapone al capitalismo. Para esto debemos tomar en cuenta lo que Richard Rorty menciona: debemos distinguir la afirmación y creencia de que “el mundo está ahí afuera” y “la verdad está ahí afuera” (1996: 25). La diferencia entre ambas afirmaciones no sólo es un juego de palabras, si bien el “mundo” se encuentra ahí afuera (fuera de uno mismo), las descripciones del mundo no se encuentran flotando “afuera” por sí solas. La verdad o falsedad de las descripciones del “mundo” son construcciones de los seres humanos. El mundo de por sí -sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos- no existe, son las descripciones de los seres humanos las que le dotan de sentido y contenido. Si bien en un primer momento existió una intervención violenta que contrapuso “dos historias, dos temporalidades, dos simbolizaciones básicas de lo Otro con lo humano, dos alegorizaciones elementales del contexto o referente, dos elecciones civilizatorias” (Echeverría, 2011: 212), en la actualidad ambas no están contrapuestas sino articuladas: la modernidad capitalista ha subalternizado y funcionalizado lo indígena. La creencia de una esencialidad y pureza cultural indígena y posterior particularización simplemente pasan por alto las *contradicciones diacrónicas* (Rivera, 2010). Esas contradicciones surgen de la interacción colonial a lo largo de distintos horizontes históricos y constituyen las identidades culturales en el país, pero lo más grave es que niegan cualquier tipo de contemporaneidad de las prácticas y el accionar político del mundo indígena, es decir, se termina cosificando lo indígena, negando que los indígenas son el sujeto político del proceso sociopolítico que estamos viviendo. No necesitamos un rescate “etnoecológico” con ribetes folklóricos, sino construir un nuevo marco interpretativo de la realidad y para ello tenemos una *f fuente* en el mundo indígena. Silvia Rivera llega a afirmar que debemos “indianizar el país”:

La condición de mayoría es la que le permite a la sociedad indígena brindar su esquema interpretativo, su esquema de conocimiento y su posicionamiento político, como una posibilidad hegemónica que sea atractiva y que cuestione a los mestizos nuestra identidad. Para mí, lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la *posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico*. (Rivera, 2008; cursivas nuestras)

Compartimos plenamente esta afirmación. Necesitamos generar nuevos esquemas interpretativos, de conocimiento y posicionamiento político a partir de lo indígena (de ahí su valor como “fuente”), pero no debemos olvidar ni dejar de lado la base del sistema capitalista mundial, pues la descolonización no puede ser una lucha cultural que despolitice la economía. “Indianizar el país” debe suponer reconstruir lo indígena comunitario, no sólo como modelo alternativo sino como respuesta a

la degradación civilizatoria del capitalismo. Pensar lo indígena comunitario como lo verdaderamente político: “un cortocircuito entre lo Universal y lo Particular” (Žižek, 2008: 26), de manera que la “no-parte”, la “parte sin parte” (llámese como quiera: los condenados de la tierra, los subalternos) desajusta el orden universal a nombre de una verdadera universalidad. Siguiendo la crítica de Armando Muyulema, cabe preguntarnos por qué lo propio es un rastro particular que se agota en nosotros mismos, preguntarnos por qué tenemos la obligación de aprender de los demás, pero nadie está llamado a aprender de lo nuestro (2001: 357).

### **3. Elementos para una educación descolonizadora**

Toda persona que alguna vez se haya aproximado a la investigación científica en el ámbito social (por lo menos la realización de una tesis) sabrá muy bien que los manuales metodológicos no sirven del todo. La investigación social no es una serie de pasos metodológicos claramente definidos que cualquiera puede transitar; en todo caso es un acto de ingeniería metodológica pues cada fenómeno social tiene diferentes elementos y características. Es decir, cada metodología, por más obvia que se presente, siempre tiene sus límites. En la educación no puede entenderse de diferente forma. Si la respuesta fuera crear recetas metodológicas fijas, que permitan aplicar currículos educativos, políticas o reformas educativas, simplemente caeríamos en un acto pernicioso e irrealista (Ver Feyerabend, 1986). Irrealista porque implicaría considerar que las personas que apliquen dichas metodologías no tienen capacidad o talento para desarrollar su propia metodología. La Reforma Educativa de 1994 creía que los profesores eran repetidores que no tenían la capacidad de generar sus propias metodologías y por eso invirtió en generar textos metodológicos y pagar a supervisores técnico-pedagógicos. Es pernicioso porque si bien “otorga” el carácter de profesional y científico a cierto tipo de prácticas y aplicaciones (la práctica educativa con base en una metodología adecuada), lo hace a expensas de lo que realmente sucede en un aula. Criticar al currículo educativo de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LASEP) por la “falta” de metodologías o programas para su aplicación (al estilo de un recetario) es simplemente hacerle el juego a una educación bancaria. A fin de cuentas, toda regla metodológica va asociada a suposiciones cosmológicas, al utilizarlas y reproducirlas damos por supuesto que esas suposiciones son correctas.

Pero no quiero detenerme en elementos metodológicos o recetarios pedagógicos, no creo en estar en condiciones (teóricas, académicas y prácticas) de proponer al lector el tipo de educación que sería la más adecuada para la construcción de un Estado plurinacional. Más humildemente, voy a presentar un pequeño modelo para la enseñanza de las ciencias sociales (que es el campo de estudio en el que tengo formación), los elementos que trabajaría si fuera docente, pequeños aportes para avanzar en una educación descolonizadora y descentrar el conocimiento eurocéntrico.

Hay que ser claros, mientras la única forma válida de educación sea por medio de la educación formal y la escuela, la educación reproducirá los valores del Estado-nación (sin importar el carácter de clase o casta). No porque ahora nos hayamos declarado un Estado Plurinacional tenemos todas las herramientas y elementos para “reproducir” una educación acorde a ese Estado, tampoco vamos suprimir las escuelas por considerarlas “occidentales”, el momento histórico que vivimos debe llevarnos por otros caminos. Marx mencionaba que el ser social es el que determina el nivel de conciencia de una sociedad (1976), el ser social estructura el mundo simbólico, pero una vez estructurado el espacio de lo imaginario y simbólico es el que logra determinar nuestro actuar en la realidad. Sin duda también que lo simbólico tiene un límite: lo real. No estamos viviendo un momento histórico donde el desarrollo de las fuerzas productivas materiales nos permita generar un cambio trascendental; se ha avanzado pero no caigamos en el facilismo de hablar de revolución. Por otro lado, no podemos creer que el reformismo sea nuestra opción.

Tenemos entonces que crear *elementos de transición*<sup>5</sup>, elementos que nos permitan “pasar” de una educación alienante a una educación comunitaria y productiva. Este tránsito no está libre de conflictos y luchas por la significación; no se acaba con nuestras prácticas coloniales de un día al otro, debemos tomar lo que tenemos y trabajarlo desde su *negatividad*, es decir, desde aquellos espacios donde explota la negatividad. Una de las formas más sutiles (no por ello menos perversa) de la reproducción de la condición colonial es por medio de la construcción de un *sentido histórico*. Entonces, debemos trabajar la educación desde todas las formas imaginables de *resistencia y subversión* al orden hegemónico, desde esos espacios donde la heterogeneidad explota y no se amolda a la supuesta homogeneidad del discurso de la modernidad, desde esos espacios que escapan al orden y los valores del capitalismo. Y esos espacios tienen actores y sujetos, ellos son el elemento que debe ser central en las ciencias sociales.

A continuación, enumero algunos elementos que pueden ayudarnos a avanzar en el camino de la descolonización de la educación, sin idealizaciones, más bien desde un optimismo trágico:

1. La modernidad capitalista y el aparato jurídico del liberalismo se han empeñado en hacernos creer en la *igualdad abstracta de los individuos*. Este proceso de individuación rompe cualquier nexo con la comunidad primaria para generar la

---

<sup>5</sup> La utilización del término *transición* puede resultar conflictivo. La crítica al uso histórico del concepto de *transición* parte de que ésta obedecería a una lógica colonial, puesto que se vería la historia a partir de etapas que se transita hasta alcanzar una etapa superior: “...las diferentes etapas de lo que se ha dado en llamar ‘modernidad’ se pensaron a sí mismas como momentos de transición hacia formas de conciencia o de organización social que contenían la promesa de un futuro ilimitado” (Laclau en Claros, 2011: 18). Esto sería comprensible si nuestro horizonte civilizatorio estuviese centrado en la modernidad, pero claramente nuestro horizonte se fundamenta en lo indígena. Entonces nuestra transición es conflictiva porque no pasamos de un *estadio* definido y conocido a otro, construimos en ese transitar, construimos el mismo tránsito, ello lo saca de la lógica colonial.

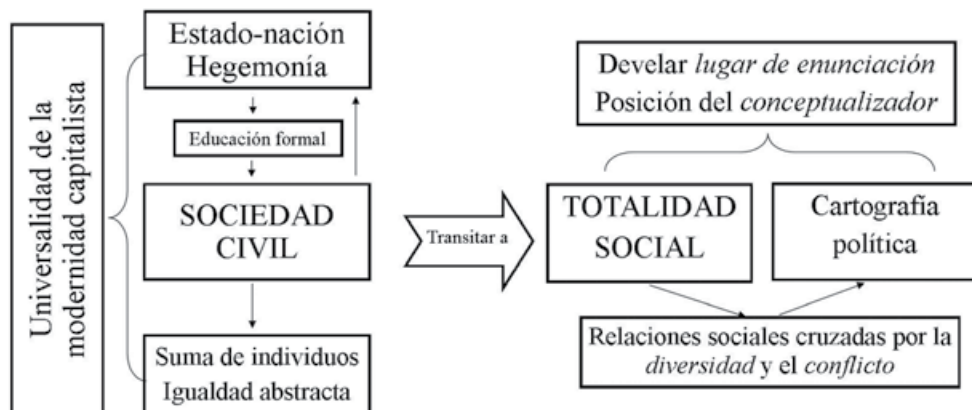
idea de una nación, como comunidad imaginaria. Asimismo, crea la imagen del ciudadano como parámetro ideal de individuo con derechos. Un conjunto de ciudadanos conformaría la sociedad civil, la cual tiene prerequisites culturales y legales: urbanizado, alfabetizado, educado formalmente, con acceso a medios de comunicación, formando familias nucleares, con propiedad privada; estos prerequisites excluyen a amplios sectores de la sociedad. ¿Vivimos en un país con esos prerequisites? Los únicos que cumplirían esos prerequisites serían individuos habitantes de ciudades capitales (y aún así, cumplirían con ellos a medias). Los prerequisites que exige la sociedad de la modernidad capitalista son la base de la supuesta igualdad formal entre los individuos, la condición previa que deben tener otras sociedades para considerar la igualdad abstracta a su interior; es decir, debemos cumplir esos prerequisites para ser considerados iguales y en esta presuposición se basa su supuesta universalidad. Sin duda, el modelo de sociedad civil de la modernidad capitalista es el modelo hegemónico de sociedad. Esta hegemonía (entiéndase cultura y valores de la sociedad de la modernidad capitalista) debe ser reproducida y la ecuación es sencilla: sociedad civil, cultura letrada y hegemonía. Es decir, el modelo de sociedad civil ideal se reproduce a partir de la educación formal; la principal forma de acceso a la cultura y los valores de la sociedad civil son por medio de la cultura letrada (libros, periódicos, etc.). Si bien los medios audiovisuales de la cultura de masas han ampliado esta ecuación, no se ha logrado romper con esta idea; en todo caso, a partir de novelas, películas y otros productos se logra consolidar los modelos hegemónicos de la modernidad capitalista.

Entonces, una primera tarea es romper la idea de la igualdad abstracta de los individuos y con ello la homogeneidad de la sociedad civil y la idea de cultura nacional. Si queremos descolonizar la educación, el primer paso a dar es cuestionar los conceptos hegemónicos que hacen al Estado nacional, aquellos conceptos que homogeneizan e invisibilizan lo heterogéneo, que ocultan lo diverso y conflictivo de las sociedades. La *totalidad social* no es la suma de identidades particularizadas, individuales y minimizadas sino una cartografía política que muestra realidades diferentes. Pero este desestructurar conceptos hegemónicos implica también que, como profesores, explicitemos nuestro *lugar de enunciación*; es decir, mostrar la posición que tenemos al momento de conceptualizar la totalidad social y, con ella, “develar su lugar y su espacio, que evidencia sus propias contradicciones e intereses” (Garcés, 2010: 27). No caigamos en el error de posicionarnos en el lugar neutro del racismo multiculturalista, que cree que puede señalar e identificar y, de ese modo, confinar al diferente.

En el siguiente cuadro se muestra algunos elementos que son necesarios para transitar de la idea de sociedad (como ente homogéneo totalizado y totalizante) a una totalidad social (articulación social heterogénea, diversa y conflictiva),

ello implica que la persona que enseña debe el lugar desde donde habla y enseña, y no se posicione en un lugar neutro y naturalizado.

Cuadro 2. De la sociedad civil a la totalidad social



- La prosa colonial se basa en el *encubrimiento y subalternización del Otro*. Cuando se habla sobre el proceso de colonización siempre se menciona que llegaron unos cuantos españoles y sometieron a los pueblos del *Abya Yala*. La historia oficial narra el paso de un periodo pre-colonial a uno colonial. El hecho colonial es el centro de la narración histórica, el pasado tiene sentido a partir del hecho colonial, el pasado no encuentra sentido en el accionar de los sujetos que dieron pie a civilizaciones y culturas anteriores a la época colonial sino en “Europa como sujeto soberano de todas las historias” (Claros, 2011: 19). De esta forma todos los acontecimientos, incluso aquellos que no acontecieron en Europa, terminan englobándose en la modernidad capitalista que tiene como sujeto central a Europa.

Debemos dejar de comprender la historia desde la dicotomía vencedores-vencidos. El trabajo de Sinclair Thompson, *Cuando sólo reinasen los indios*, ayuda a comprender cómo existe la victoria entre los vencidos (2006). Es necesario comprender la historia desde sus pliegues, desde los “espacios de desecho” de la historia colonial. No se puede seguir relatando la historia de que nosotros fuimos los pobres indígenas colonizados por los abusivos españoles, debemos salir de una posición lastimera y victimizadora. El primer paso para salir de la condición colonial es “mirarnos con nuestros propios ojos”, contar una historia que nos reconstituya como sujetos, que nos devuelva nuestra condición humana, que cuando “miremos atrás” veamos personas con capacidad de *resistencia y lucha*. Y ello sólo es posible si contamos nuestra historia desde nosotros. *Las luchas de resistencia indígenas deberían ser el eje desde donde se cuente la historia*, pero debe venir de un trabajo paralelo que es el entender cómo

se ha configurado la condición colonial, es un ir y venir histórico, que debe ayudarnos a comprender que “Ya es otro tiempo el presente”. Las ciencias sociales son un instrumento para ello, pero no como una forma acabada a implementar en las aulas, requiere creatividad y reconstrucción. Si la narrativa colonial legitima y reproduce un tipo de dominación, entonces sólo podremos superarla desde “la perspectiva de su negación”. Si queremos unas ciencias sociales que ayuden al proceso de descolonización, es preciso, en primer lugar, analizar el rol activo de los subalternos y las formas de encubrimiento de dicho rol, dos tareas básicas pero fundamentales.

3. El trabajo del punto anterior debe ir acompañado de una posición clara acerca de los *horizontes históricos que han configurado el presente y naturalizado la colonialidad*. No podemos perder nunca de vista la conflictividad y los procesos históricos que surgen de ella, sino partir del carácter “inerradicable del antagonismo” (Laclau y Mouffe, 2010). Si bien debemos salir de la dicotomía entre vencedores y vencidos, tenemos que tener en cuenta que esta ha sido la principal forma de encubrimiento. El ciclo colonial (para usar la terminología de Silvia Rivera) validó la diferenciación cristianismo-paganismo. Este ciclo, que tanto pensó la modernización de la economía y la sociedad, se empapó de un darwinismo social que diferenciaba entre el civilizado y el salvaje. Por último, el ciclo populista introdujo el discurso del desarrollismo y el mestizaje, edificados ambos sobre otros ciclos históricos: “La oposición desarrollo-subdesarrollo, o modernidad-atraso, resultaron así sucedáneas de un larguísimo *habitus* maniqueo y continúan cumpliendo funciones de exclusión y disciplinamiento cultural, amparadas en la eficacia pedagógica de un Estado más interventor y centralizado” (Rivera, 2010: 40). Si en un principio Europa era el sujeto histórico, con los procesos independentistas el Estado (como modelo ideal de organización) logra ocupar ese lugar. Somos resultado de esos horizontes históricos y debemos estar conscientes que nuestra condición de sociedad abigarrada tiene esa base histórica.
4. El punto anterior tiene, entonces, relación con una *problematización de la condición colonial y la colonización*. No realizar una problematización de la condición colonial significaría la creencia de que tenemos todos los problemas resueltos solamente valorando las culturas “originarias”; muchos creen que se emprende proyectos descolonizadores recopilando información sobre historias de los pueblos originarios. Habrá que preguntarse: ¿dónde se recopila la información?, ¿cuáles son las fuentes?, ¿se va a recurrir a la historia oral? El uso de la historia oral significaría una total reconceptualización de nuestra historia, pero desde sus pliegues (ver punto 2). Debemos tener claro el tema. Poco sabemos de lo que existía antes del periodo de colonización de los pueblos originarios y del mismo imperio incaico, de sus formas de organización y convivencia. ¿Qué nos asegura sus formas “recíprocas” y “armónicas”

de organización? La arqueología y la antropología han desarrollado una investigación sobre elementos sumamente técnicos (tipos de cerámica, colores utilizados, métodos de datación sobre restos arqueológicos y otros elementos) que pocas luces dan sobre sistemas de organización de las culturas indígenas antes de la colonia, o sea que no existe desarrollada una arqueología y antropología analíticas y críticas sino técnica en nuestro país. Una de las principales formas de colonización es la negación de los subalternos por medio de la narración histórica: “el discurso histórico se constituye en uno de los principales mecanismos de legitimación y reproducción de la dominación colonial” (Claros, 2011: 10). Es sumamente necesario reconstruir nuestra historia pero, nuevamente, “la verdad no está ahí afuera” (Rorty, 1996). No encontraremos algún día una fuente histórica que nos diga que los aymaras o incas, antes de la colonia, vivían como una “comunidad del santo grial” y tendremos certeza de que eran recíprocos, armónicos y dialógicos. Nuestra búsqueda esencialista de lo indígena podría traernos frustraciones, puesto que también podríamos encontrar lo contrario.

5. *El pasado no es mitología*. Cuando Karl Marx criticaba a los clásicos de la economía política (Ricardo y Smith), los acusaba de recurrir a historias casi mitológicas para dar explicaciones “histórico-filosóficas” de relaciones económicas cuya génesis ignoraban:

El cazador o pescador individual y aislado, por el cual comienza Smith y Ricardo, pertenece a tribales imaginaciones del siglo XVIII. Son robinsonadas que no expresan de ningún modo, como se figuran los historiadores de la civilización, una simple reacción contra un excesivo refinamiento y el retorno a una vida primitiva mal comprendida. (Marx, 1976: 247).

Si somos rigurosos en el análisis, veremos que las fuentes para saber cómo era el Abya Yala antes de la colonia son escasas. Entonces, no cabe la ingenuidad de creer que tenemos la historia de nuestros pueblos flotando en el aire y que podremos contarla a nuestros estudiantes, eso es no comprender que esa misma historia se cuenta desde un punto de vista. No existe un paradigma nuevo que reemplace al actual. Hablar de un *Vivir Bien* como paradigma es muy precipitado. Los conceptos y definiciones teóricas no habitan y existen natural y automáticamente al interior de las culturas formando un paradigma, sino que lógicamente se construyen desde las proposiciones/posiciones de los seres humanos. Creer que los paradigmas, los conceptos y las proposiciones existen flotando en el mundo y que las podemos asir en cualquier momento es caer en la creencia de que existe un ser trascendental con lenguaje propio (una especie de dios), que el mundo por su propia iniciativa se descompone y forma proposiciones (esto nuevamente pone en el tapete el problema de la libertad). La misma noción de paradigma encierra en sí misma un “contenido científico específico”. Si vamos hablar de paradigma, él no está flotando en la

realidad, es decir, no surge de “observables empíricos” (Samanamud, 2011: 226), en todo caso surge de la transformación en el sistema de categorías para observar el mundo y la realidad.

Hablar de un paradigma sin haber realizado una problematización es una ingenuidad contraproducente a un cambio radical. ¿O acaso queremos entender y hablar de un *Vivir Bien* en abstracto o dentro de una realidad de carácter insustancial, que prohíbe cualquier tipo de apego material al sujeto (trasciende el ámbito del bienestar material), que remedia cualquier tipo de tensión (riqueza armónica), y que exige al sujeto renunciar a sus deseos y adoptar una actitud de paz interior (convivencia comunitaria)? Esta postura es a la que Slavoj Žižek llamaría: “budismo occidental”, que simplemente es el remedio a las tensiones resultado de las dinámicas capitalistas. Si el multiculturalismo es la forma ideal de ideología del capitalismo global (Žižek: 1998), el budismo occidental es el complemento perfecto a esta ideología: “aparece como una manera de lo más eficaz de participar plenamente de la dinámica capitalista, manteniendo la apariencia de salud mental” (Žižek, 2005: 5).

Estos cinco elementos son consideraciones iniciales que pueden ayudarnos a avanzar. Están pensados desde un realismo trágico y se posicionan en una realidad que muestra fuertes componentes coloniales. Estamos convencidos que desnudar las narrativas coloniales es un paso más en la descolonización de la educación (pequeño pero importante). *Seamos más creativos con la historia que contamos: en vez de presentarla como un espacio idealizado empecemos comprendiendo qué se rompió en el periodo colonial y utilicemos* (por ejemplo) *las Crónicas Coloniales para comprender que existían lógicas distintas del mundo*. Seamos honestos con nosotros mismos porque el reto es enorme, entonces empecemos entendiendo nuestra historia, “hagamos una fenomenología del boliviano” (para usar a J.J. Bautista), problematicemos nuestra condición colonial y desde ahí construyamos el horizonte a seguir, uno más amplio y plural.

## Bibliografía

- Arnold, D. y Yapita J.** (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ILCA.
- Beverley, J.** (2010). *La interrupción del subalterno*. La Paz: Plural/University of Pittsburgh.
- Claros, L.** (2011). *Colonialidad y violencia cognitivas. Ensayos político-epistemológicos*. La Paz: Muela del diablo.
- Echeverría, B.** (2011). “Imágenes de la blanquitud”. En: *Antología. Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.



- Feyerabend, P.** (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Garcés, F.; Guzmán S. y Ramírez, A. (comps.)** (2006). *La “Escuela Ayni” de Rumi Muqu. Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: CESU.
- Garcés, F.** (2010). “De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada”. En: VV/AA. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: IICAB.
- Gonzáles-Casanova, P.** (2006). *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hurtado, J.** (1986). *Katarismo*. La Paz: HISBOL.
- Laclau, E. y Mouffe, C.** (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una democratización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lumbreras, L.G.** (2006). *Violencia y mentalidad colonial en el Perú. Fundamentos para una crítica de la razón colonial*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencia Sociales/UNMSM.
- Marx, K.** (1876). Contribución a la crítica de la economía política. Con la introducción de 1857. Madrid: AC Editor.
- Muyulema, A.** (2001). “De la ‘cuestión indígena’ lo ‘indígena’ como cuestionamiento”. En: Rodríguez, I. (edit.). *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.
- Rivera, S.** (2006). “Derechos humanos dentro del contexto indígena”. En: *Agenda defensorial N° 7. Pensar desde la diferencia*. La Paz: Defensor del Pueblo.
- Rivera, S.** (2008). *Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*. Disponible en: [constituyentesoberana.org/3/docsanal/012009/270109\\_1.pdf](http://constituyentesoberana.org/3/docsanal/012009/270109_1.pdf)
- Rivera, S.** (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje.
- Rorty, R.** (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Samanamud, J.** (2011). “Sobre las problemáticas del pluralismo económico”. En: *Debate sobre el cambio*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia/FBDM.
- Spedding, A.** (2010). “¿Somos lo que comemos? Crítica de la ‘descolonización’ en la alimentación”. En: *Temas Sociales N° 30. Revista de la Carrera de Sociología*. La Paz: IDIS-UMSA/Carrera de Sociología.
- Thomson, S.** (2006). *Cuando solo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. La Paz: Muela del Diablo/Aruwiyiri.
- Žižek, S.** (1998). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En: Jameson, F. y Žižek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

**Žižek, S.** (2005). “Capitalistas si... pero zen”. En: *LeMonde Diplomatique*.

**Žižek, S.** (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur